

НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ ОБДАРОВАНОЇ ДИТИНИ

**ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ
ДІАГНОСТИКИ КОГНІТИВНИХ
ТА ОСОБИСТІСНИХ ЧИННИКІВ
САМОВИЗНАЧЕННЯ ЩОДО МАЙБУТНЬОЇ
ПРОФЕСІЇ ОБДАРОВАНИХ УЧНІВ ЛІЦЕЮ**

Методичний посібник

Київ
2021

*Рекомендовано до друку Вченою радою
Інституту обдарованої дитини НАПН України
(протокол № 8 від 29 вересня 2021 року)*

Рецензенти:

Хижняк А. А. – кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри психології Національного університету біоресурсів і природокористування України
Малиношевська А. В. – кандидат педагогічних наук, заступник директора з наукової роботи Інституту обдарованої дитини НАПН України

Т 11 **Теоретико-методичні** засади діагностики когнітивних та особистісних чинників самовизначення щодо майбутньої професії обдарованих учнів ліцею : методичний посібник / Н. А. Бельська, Ю. М. Ковальчук, М. Ю. Мельник, М. М. Новгородська, М. А. Садова. – Київ : Інститут обдарованої дитини НАПН України, 2021. – 144 с.

ISBN 978-617-7734-24-5

У методичному посібнику представлено результати теоретико-емпіричного вивчення проблеми самовизначення щодо майбутньої професії обдарованих учнів ліцею. Описано специфіку професійної орієнтації та кар'єрного консультування обдарованих учнів ліцею в сучасних умовах. Висвітлено результати експериментального дослідження самовизначення щодо майбутньої професії учнів ліцею з різними видами обдарованості. Представлено профорієнтаційно-діагностичну тестову систему «Інтереси та здібності», що спрямована на двостороннє дослідження особистості: мотиваційної структури (професійних інтересів, схильностей) та структури задатків і здібностей.

Методичний посібник адресовано педагогам, психологам, працівникам освітніх закладів, які працюють з обдарованими дітьми й учнівською молоддю, а також науковим працівникам, аспірантам, викладачам психолого-педагогічних дисциплін.

УДК 159.9.07:159.928

© Н. А. Бельська, Ю. М. Ковальчук, М. Ю. Мельник,
М. М. Новгородська, М. А. Садова, 2021
© Інститут обдарованої дитини НАПН України, 2021

ЗМІСТ

<i>Вступ</i>	4
РОЗДІЛ 1. Професійна орієнтація та кар’єрне консультування в умовах глобалізаційних викликів	6
1.1. Професійна орієнтація та кар’єрне консультування: сучасні виклики.....	6
1.2. Ринок праці та освітні прагнення обдарованих учнів ліцею.....	11
1.3. Теоретичні засади діагностування професійно важливих якостей обдарованої особистості.....	17
РОЗДІЛ 2. Самовизначення щодо майбутньої професії обдарованих учнів ліцею як психолого-педагогічна проблема	22
2.1. Теоретичні засади дослідження професійного самовизначення обдарованих учнів ліцею.....	22
2.2. Інтереси та схильності як системотворчий фактор формування професійного самовизначення.....	31
2.3. «Я»-ідентичність і розвиток професійного самовизначення.....	37
2.4. Самовизначення щодо майбутньої професії учнів ліцею з різними видами обдарованості.....	43
2.4.1. Особливості професійного самовизначення інтелектуально обдарованих учнів.....	46
2.4.2. Особливості професійного самовизначення творчо обдарованих учнів.....	49
2.4.3. Особливості професійного самовизначення академічно обдарованих учнів.....	53
2.5. Модель діагностики особистісних чинників професійного самовизначення.....	56
2.5.1. Діагностика усвідомлюваних особистісних чинників професійного самовизначення.....	69
2.5.2. Діагностика підсвідомих форм особистісних чинників професійного самовизначення.....	69
2.5.3. Діагностика безсвідомих форм особистісних чинників професійного самовизначення.....	70
РОЗДІЛ 3. Емпіричне вивчення особливостей самовизначення щодо майбутньої професії обдарованих учнів ліцею	72
3.1. Взаємозв’язок інтересів, схильностей і здібностей обдарованих учнів та учнівського загалу.....	72
3.1.1. Експериментальне дослідження взаємозв’язку інтересів, нахилів і здібностей учнів ліцею в контексті професійного самовизначення.....	75
3.2. Когнітивно-поведінкові установки учнів ліцею з різними видами обдарованості (академічна, творча, інтелектуальна).....	86
3.2.1. Результати експериментального дослідження взаємозв’язку когнітивно-поведінкових установок учнів ліцею з особливостями їх професійного самовизначення.....	95
3.3. Використання типологічного підходу під час вирішення профорієнтаційних завдань.....	97
3.4. Ціннісні орієнтації учнів ліцею з ознаками інтелектуально-академічної обдарованості.....	101
3.5. Опитувальник самовизначення щодо майбутньої професії обдарованих учнів ліцею.....	112
3.5.1. Карта інтересів.....	114
3.5.2. Тест структури інтелекту Р. Амтхауера.....	116
3.5.3. Інтереси + здібності.....	118
<i>Список використаних джерел</i>	121
<i>Додатки</i>	129



ВСТУП

Сьогодення актуалізує потребу у вивченні проблеми ідентифікації та супроводу розвитку обдарованих старшокласників, що зумовлено стрімким підвищенням зацікавленості громадськості в реалізації інтелектуального та творчого потенціалу обдарованої особистості як одного з головних ресурсів розвитку сучасного суспільства. Природа обдарованості, особливості ідентифікації та розвитку обдарованих дітей завжди цікавили вчених. Потреба суспільства в обдарованих індивідах, які спроможні адаптуватися до сучасних умов і реалізувати наявний потенціал, зумовлює необхідність модернізації наявних і пошуку нових підходів до психолого-педагогічного забезпечення діагностики та підтримки обдарованості. Означеним пояснюється важливість реалізації інтелектуального та творчого потенціалу обдарованої особистості як одного з головних ресурсів соціального й економічного розвитку нашої держави. Причому для такої особистості надзвичайно важливим є вибір тієї сфери майбутньої професійної діяльності, у якій найбільш повно реалізуються її обдарування. Це вимагає вдосконалення традиційної системи професійної орієнтації, що покликана забезпечити успішне самовизначення щодо майбутньої професії обдарованих учнів ліцею.

Відмінною особливістю самовизначення щодо майбутньої професії обдарованих учнів ліцею є орієнтація на саморозвиток і самовдосконалення, схильність до нестандартних способів розв'язання проблем у різних життєвих ситуаціях. Тоді як профорієнтаційний супровід у закладах освіти здійснюється епізодично, припускаючи пасивну позицію учня. Важливим є перенесення акцентів у профорієнтаційному процесі загалом і діагностичній роботі зокрема: з вивчення конкретних психологічних якостей, властивостей, станів тощо на дослідження цілісної особистості, яка наділена унікальним внутрішнім світом, здатна до саморозвитку та самоздійснення.

Аналіз наявних наукових підходів до дослідження феномену самовизначення щодо майбутньої професії показав, що ця проблема викликає широкий дослідницький інтерес. У педагогічних і психологічних дослідженнях останніх десятиріч питання підготовки молоді до вибору професії стає дедалі більш актуальним (К. Абульханова-Славська, О. Антонова, О. Коберник, Л. Куліненко, В. Рибалка, В. Мачуський, Г. Пустовіт, М. Тименко та ін.). Чимало уваги приділено проблемі готовності особистості до різних видів діяльності (Т. Гершкович, О. Коберник, Н. Конюхова, В. Моляко, А. Пуні та ін.). Проблему самовизначення щодо майбутньої професії розкрито в дослідженнях О. Губенка, Н. Ковальської, Н. Ковтуненка, В. Мачуського, Н. Мосол, Н. Побірченко, О. Тополь та ін.

Дослідники розуміють самовизначення щодо майбутньої професії як професійний вибір, здійснений на основі самоаналізу; вибір професії та оволодіння нею; складний і тривалий процес співвіднесення внутрішньо особистісних та соціально-професійних основ особистісного розвитку, що триває протягом усього трудового життя людини.



Професійне самовизначення розглядають як: найбільш значущий компонент професійного розвитку особистості; критерій одного з етапів цього процесу; тривалий процес розвитку людини в професії, що починається в дошкільному віці з ознайомлення з особливостями поділу праці та закінчується під час завершення професійної діяльності. У сучасних вітчизняних дослідженнях проблема самовизначення щодо майбутньої професії найчастіше досліджується під час формування готовності до вибору професій певного напрямку або під час викладання певних освітніх дисциплін. Натомість вивченню соціально-психологічних, когнітивних, особистісних чинників самовизначення щодо майбутньої професії, особливостей вибору професії обдарованою особистістю приділяється недостатня увага.

Наукові теорії, підходи та концепції обдарованості засвідчують, що обдаровані є особливою категорією дітей. Обґрунтовані дослідниками типові особливості обдарованих дітей, безперечно, впливають на їх самовизначення в майбутній професії. Це, зокрема: розвинені здібності в багатьох сферах, різноспрямовані інтереси, перфекціонізм, самостійність, нерівномірність розвитку, критичність мислення, особливості системи ціннісних орієнтацій тощо. Психічний розвиток обдарованих старшокласників є нерівномірним, що накладає певний відбиток на професійне самовизначення. Окрім того, прояв і розвиток обдарованості в старшому шкільному віці характеризується значною індивідуальністю. Отже, актуальним є вивчення особливостей самовизначення щодо майбутньої професії обдарованих учнів ліцею, дослідження чинників, що детермінують цей процес.



РОЗДІЛ 1. ПРОФЕСІЙНА ОРІЄНТАЦІЯ ТА КАР'ЄРНЕ КОНСУЛЬТУВАННЯ В УМОВАХ ГЛОБАЛІЗАЦІЙНИХ ВИКЛИКІВ

1.1. Професійна орієнтація та кар'єрне консультування: сучасні виклики

Нині людство живе в найбільш змінювану та динамічну епоху. Фундаментальні зміни помітні в усіх сферах життя. Сповільнення зростання економіки, посилена глобальна конкуренція, стабільно зростаючий темп і попит на постійні зміни сприяють зростанню невизначеності. Відкритим залишається запитання: чи зможуть парадигми й інструменти вчорашнього дня вирішити майбутні виклики? Так, П. Друкер [80] у 2001 р. зауважив, що нинішні суспільства перебувають в стані переходу до «наступного суспільства» і описав такі характерні для сучасності тенденції, як стрімко старіюче населення, зміна важливості знань, урбанізація, зниження виробництва і, як наслідок, падіння зайнятості, що посилюється також через розвиток інформаційних технологій. Зокрема Д. Бекер [69] розвинув ідеї П. Друкера, обґрунтувавши шістнадцять тез для наступного суспільства. Дослідник описує нову форму культури, структури суспільства, інтеграції, політики, економіки, мистецтва, науки, релігії, освіти, бізнесу тощо.

Сьогодні наша країна й увесь світ зазнають значних соціальних, культурних, демографічних, економічних, екологічних і технологічних змін. Безперечно, означені зміни накладуть свій відбиток і кон'юнктуру ринку праці, який, втім, зазнає значних змін вже зараз. З'являються нові та зникають старі професії в усе більш короткі терміни. Згідно з даними Міжнародної організації праці при ООН, за останні 100 років понад 600 професій безслідно зникли і ще понад 1000 зазнали суттєвих трансформацій [90]. Такі, колись поширені професії, як: *пінспоттер* (працівник, який розставляв кеглі та повертав кулі гравцям гри в боулінг до винайдення автоматичного кеглеустановочного механізму), *будильщик* (перед поширенням годинників будильщик будив зранку мешканців стуком у вікно), *людина-радар* (працівник, який за допомогою вух-локаторів слухав наближення ворожої авіації), *ліхтарник* (фахівці, які запалювали та здійснювали технічне обслуговування вуличних ліхтарів), *читач* (працівник, який читав періодичну та художню літературу для працівників заводів і фабрик), *обчислювач* (фахівці, які виконували складні обчислення до винаходу комп'ютера), *телефоніст* (працівник, який здійснював ручне з'єднання абонентів телефонного зв'язку до винаходу автоматичного комунікатора) тощо нині викликають подив. Натомість багато майбутніх робочих місць, імовірно, будуть результатом нинішнього науково-технічного прогресу. Згідно з однією з оцінок, майже дві третини сьогоденішніх вихованців дитячого садка матимуть професії, яких наразі не існує [128].

Безперечно, багато поширених нині професій продовжуватимуть бути частиною майбутнього, проте і вони зазнають значних змін. Чимало професій перетворюються на



щось зовсім нове чи зникнуть. З новими технологіями, такими, як штучний інтелект, віртуальна реальність, Big Data, інтернет речей, машинне навчання та хмарні технології, ринок праці зіштовхнеться з абсолютно новими викликами. У майбутньому значна частина професій буде повністю автоматизована. Водночас з'являться нові сектори та професії, до яких необхідно готувати підрастаюче покоління.

У міру того, як технологічні прориви стирають кордони між робочими завданнями, які виконує людина, і тими, що виконуються машинами та алгоритмами, глобальний ринок праці зазнає значних перетворень [129]. Нині частина популярних професій замінюється програмами й алгоритмами. Прикладом є термінали самообслуговування в McDonald's та каси самостійного обслуговування в супермаркетах – вони витісняють професію касира, «ПриватБанк для бізнесу» або таксер – частково замінюють бухгалтера, банк без відділень Монобанк – зникає потреба у фахівцях банківської справи. Окрім того, якщо наведені вище професії здійснюють алгоритмізовану роботу та їх зміна в довготривалій перспективі є очікуваною, уже зараз нейромережі успішно замінюють професії журналіста та редактора. Так, журнал Esquire вирішив розширити межі сторітелінгу, використавши спеціального редактора на основі штучного інтелекту. Зокрема, частина квітневого номера журналу була підготована програмою з технологією штучного інтелекту [81]. Варто згадати також побудовану А. Кінгом мовну модель, що поширюється у форматі OpenAI. Talk to Transformer [121] генерує узгоджені абзаци тексту, машинний переклад, відповіді на запитання та узагальнення.

Проблема трансформації ринку праці в майбутньому, поява нових і зникнення ustalених професій є актуальною як людини, так і для суспільства загалом. На Всесвітньому економічному форумі (ВЕФ) означене питання підіймали неодноразово. У 2020 р. ВЕФ [129] випустив доповідь на тему «Професії майбутнього». Згідно з нею, головними драйверами змін ринку праці було визначено: швидкісний мобільний Інтернет, штучний інтелект, широке застосування аналітики великих даних, а також хмарні технології. Вони, згідно з оцінками експертів форуму, поєднуються з низкою соціально-економічних тенденцій, що сприяють розвитку бізнесу в поєднанні з поширенням нових технологій. Згідно з оцінкою експертів, до 2025 р. час, витрачений на поточні завдання на роботі людьми та машинами й алгоритмами будуть рівні.

Згідно з доповіддю [128], глобальний ринок праці зараз зазнає відчутних змін через технічні прориви, завдяки яким більшість робочих завдань здійснюють роботи або програми-алгоритми. У доповіді зазначено, які з сучасних технологій будуть упроваджені найближчим часом у бізнес і виробництво (*рис. 1.1*).

Згідно з даними Всесвітнього економічного форуму [129] до 2025 р. у світі з'явиться 97 млн нових робочих місць, тоді як 85 млн скоротиться через упровадження технологій автоматизації та роботизації виробництва. Так, очікується підвищений попит у сферах, що пов'язані з новачками та технологіями: аналітики та спеціалісти з обробки даних, штучний інтелект і машинне навчання, спеціалісти з аналітики великих даних, цифровий маркетинг і стратегія, спеціалісти з автоматизації процесів і розвитку бізнесу, спеціалісти з цифрової трансформації, аналітики інформаційної безпеки, розробники програмного забезпечення та додатків, фахівці з розробки та упровадження інтернету речей.

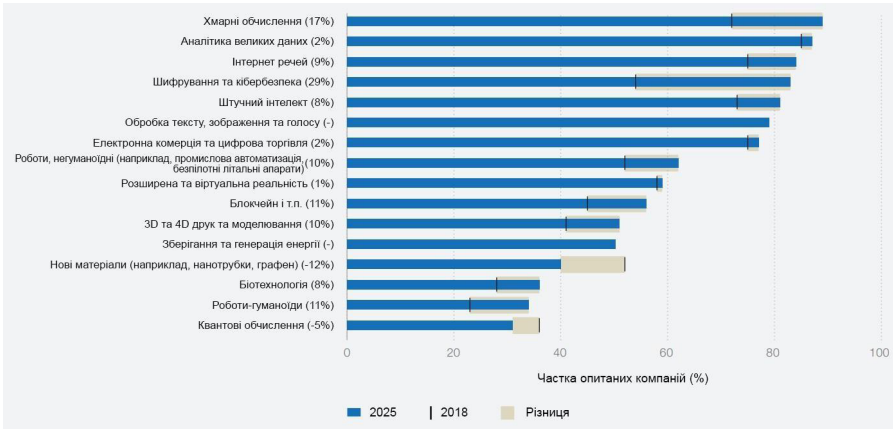


Рис. 1.1. Прогноз упровадження технологій до 2025 р. (ВЕФ, [129])



Рис. 1.2. 15 найбільш швидко зростаючих професій США з 2018 до 2028 рр. [72]



Професії, які будуть ставати дедалі менш актуальними, передбачають рутинне виконання роботи та середню кваліфікацію. Вони будуть скорочуватися через розвиток нових технологій і автоматизацію наявних процесів. У списку «втрачаючих актуальність» професій згадані робочі професії з введення даних, адміністративні та виконавчі секретарі, бухгалтери та касири, ревізори, низькокваліфіковані працівники фабрик, менеджери з роботи з клієнтами, механіки та спеціалісти з ремонту техніки [129].

Проте важливого значення для ринку праці набуває регіональна специфіка. І структура ринку праці, попит на професії залежить безпосередньо від економічного та соціокультурного розвитку країни. Так, згідно з даними департаменту праці США [72] найбільший приріст попиту до 2028 р. буде у сферах медицини, освітніх послуг та інформаційних технологій. Зокрема, до 15 найбільш швидко зростаючих професій з 2018 до 2028 рр. (рис. 1.2) [124] зараховано професію техника з сонячної енергії та обслуговування вітрогенераторів, що пов'язано зі зростаючим переходом до використання чистих джерел енергії. Імовірно, сонячна та вітроенергетика будуть охоплювати значну частину енергетичного майбутнього. Нині ця галузь активно розвивається у всьому світі і в Україні.

Через зростаючу тривалість життя та старіння населення, система охорони здоров'я може зіштовхнутися зі збільшенням пацієнтів. Затребуваними, на думку департаменту праці, будуть фахівці, які здатні здійснювати діагностичну та лікувальну роботу для пацієнтів із різними гострими та хронічними станами. Очікується особливий попит на молодших медичних фахівців, які здатні надавати допомогу навіть вдома у пацієнтів. Прогнозується також попит на фахівців, які надають освітні послуги людям з особливими потребами. Очікуваним є зростання попиту на фахівців ІТ-сфери, зокрема на аналітиків інформаційної безпеки та розробників програмного забезпечення.

Уже зазначалося, що на специфіку ринку праці впливають соціоекономічні особливості кожної країни та регіону. Зокрема, прогнозується [130], що в країні з високим рівнем економічного розвитку буде поступово перенесене промислове виробництво з більш успішних країн, а отже, там підвищиться попит на професії, неперспективні в успішних країнах світу. Так, згідно з даними Міжнародної організації праці, до 2025 р. у країнах, що розвиваються, очікується зростання зайнятості в оптовій і роздрібній торгівлі й ремонтній діяльності (рис. 1.3). У країнах із нижчим середнім і вищим середнім рівнями доходу очікується значне зростання зайнятості у сферах нерухомості та бізнесу. У розвинених країнах зайнятість у сфері нерухомості та бізнесу також буде зростати, а частка зайнятості в оптовій і роздрібній торгівлі буде зменшуватися. Окрім того, очікується, що зайнятість у готельно-ресторанній сфері та туризмі зросте (різною мірою) у всіх країнах. Також прогнозується рівномірне зростання частки зайнятих у сфері неринкових послуг. Зокрема, очікується, що в країнах, які розвиваються та з низьким рівнем середнього доходу, основний внесок у це зростання зробить внесок сектор освіти. У розвинених країнах і країнах із вищим середнім рівнем доходу означене зростання прогнозується в секторі охорони здоров'я та соціального забезпечення.

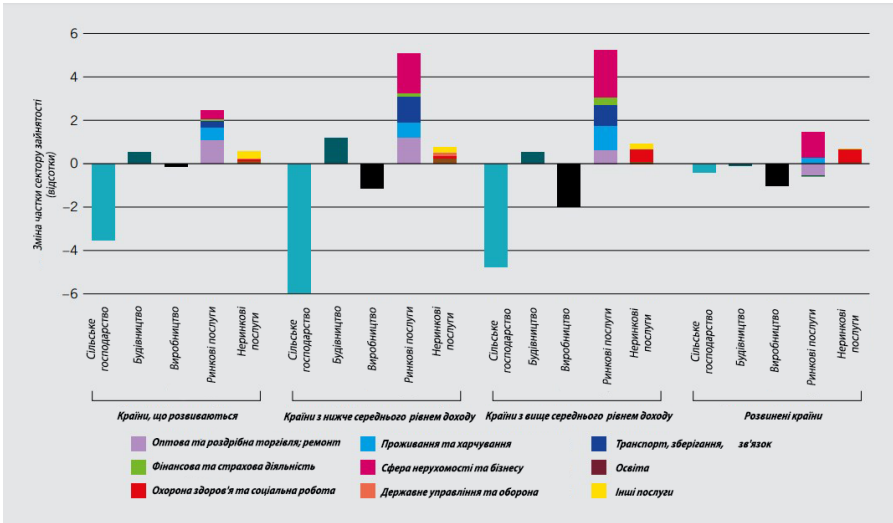


Рис. 1.3. Прогнозована зміна частки зайнятості, 2017–2025 рр. [130]

Варто зауважити, що змінюється та трансформується також **форма зайнятості**, яка починає набувати дедалі менш жорстких форм. Поширеними стають віддалена зайнятість і самозайнятість, спільною рисою яких є зниження залежності працівника від роботодавця. З кожним роком дедалі більшого поширення набирають альтернативні форми працевлаштування, як то: **фрілансери** (залучаються як незалежні працівники до роботи спільно зі штатними співробітниками й отримують заробітну плату за годину чи день роботи), **вільно-зайняті** (*gig workers*, отримують оплату праці за виконання завдання (мікрозавдання), не залучаються до тривалих проєктів), **крауд-працівники** (*crowd workers*, здійснюють роботу за посередництвом платформи в Інтернеті; послуги, що надаються, є короткочасними, оплата здійснюється у випадку найкращого виконання завдання) [123]. Означені тенденції зачіпають і Україну, яка за даними Рауонег у 2019 р. посіла п'яте місце в рейтингу країн зі зростання ринку фрілансу. Так, станом на листопад 2019 р. кількість українців, які працюють на аутсорсингу (у порівнянні з другим кварталом минулого року) зросла на 30 % [122].

Стрімкі зміни відбуваються не лише на ринку праці, змінюються також вимоги до особистості фахівця. Зокрема, згідно з даними ВЕФ [128], очікується зниження попиту на ручну працю, навички, що пов'язані з управлінням фінансовими ресурсами. Натомість зросте попит роботодавців на аналітичне й інноваційне мислення, сприйнятливість до нового і легку здатність до навчання [128]. Окрім того, експерти зауважують, що до 2025 р. половина затребуваних від працівників навичок буде пов'язана з вирішенням завдань, аналітичним мисленням, креативністю, ініціативністю та вмінням переконувати [129].

Відмічається, що в найближчому майбутньому успіху в професії зможуть досягти ті фахівці, які розвивають не лише професійні, а й «м'які», соціальні та міжособистісні



навички. Такі працівники зможуть успішно використати успіхи технологічної революції та реалізуватися у професії [109], оскільки *soft skills* дають змогу бути успішним незалежно від специфіки діяльності та напрямі, у якому працює людина.

Натомість *hard skills* – професійні навички, яким можна навчити і які можна виміряти, зазвичай вони входять до переліку вимог, викладених у посадових інструкціях, а також розкладаються на низку простих і кінцевих операцій.

Безперечно, можна виокремити професії, в яких *hard* превалує над *soft* і навпаки, однак і дослідники, і роботодавці [128] погоджуються, що *soft skills* – це компетенції майбутнього. І успішний професіонал у майбутньому може відбутися лише за умови розвитку м'яких, соціальних навичок.

Означені зміни зачіпають і освіту. Таким чином, акценти зміщуються з опанування фундаментальними знаннями в освіті, порівняно короткої професійної підготовки для трудової діяльності на формування *soft* навичок і навчання протягом життя. Справедливо відмітив П. Гріффін, що сучасна система освіти має готувати учнів до:

- роботи в умовах постійних швидких змін;
- роботи, яка ще не з'явилася;
- використання технологій, які ще не винайдені;
- розв'язання проблем, про які ми ще не знаємо [87].

Відтак, перед науковцями та практиками постає проблема підготовки методично-го забезпечення для діагностування та супроводу професійного самовизначення учнів у сучасних умовах, вдосконалення традиційного змісту, форм і методів професійної орієнтації. Зазначені зміни є актуальними як для психологічної служби (апробація й адаптація чинних діагностичних методик і розроблення нових; розроблення тренінгів; проведення профконсультацій), педагогічних працівників (проведення профінформування з урахуванням сучасних тенденцій ринку праці України та світу), так і системи освіти загалом (організація індивідуалізованої та диференційованої профорієнтаційної роботи та відхід від орієнтації на «середнього учня»). Таким чином, профорієнтаційна робота в закладах освіти повинна мати не констатувальний, а розвивальний напрям і зосереджуватися не на вивченні конкретних психологічних якостей, властивостей, станів тощо, а на дослідженні цілісної особистості, яка наділена унікальним внутрішнім світом, а також здатна до саморозвитку та самоздійснення в сучасних, швидко змінюваних умовах.

1.2. Ринок праці та освітні прагнення обдарованих учнів ліцею

На сучасному етапі наша країна й увесь світ зазнають значних соціальних, культурних, демографічних, економічних, екологічних та технологічних змін. Безперечно, означені зміни накладуть відбиток і на кон'юнктуру ринку праці, який, втім, зазнає значних змін вже зараз [105]. Однак усвідомлений вибір професії, що базується на інтересах, схильностях і здібностях, враховує сильні та слабкі сторони особистості, з великою ймовірністю буде сприяти досягненню професійного успіху [83].



У житті обдарованих людей професія, згідно з дослідженнями, посідає центральне місце, а самі обдаровані схильні частіше працювати на одному місці протягом тривалого часу, що суперечить сучасним тенденціям багаторазової зміни місця роботи, професії, кар'єри [106].

Звісно зміни глобального ринку праці зачіпають і Україну. Так, згідно з даними Державної служби зайнятості, нині в Україні зареєстровано понад 1,5 млн безробітних осіб, що становить 9,2 % робочої сили. Окрім того, рівень зайнятості молодих людей, віком до 25 років, є одним із найнижчих – 31 %. Суттєвим є дисбаланс між попитом і пропозицією робочої сили. Нині (в середньому по країні) на одне вільне робоче місце претендує шість безробітних (тоді як минулого року це було три особи). Найбільших труднощів із працевлаштуванням зазнають представники таких професій: економіст, менеджер, юрист, бухгалтер [54].

Дані, які наведені експертами порталу HeadHunter [64], свідчать, що у найближчому майбутньому прогнозується зростання попиту на фахівців з продажу та менеджерів по роботі з клієнтами, IT-спеціалістів (зокрема, розробників програмного забезпечення), маркетингологів, і PR-менеджерів. Водночас зауважується, що найбільш дефіцитними будуть робітничі професії, зокрема інсталювальники, сервісні інженери, автослюсарі.

Водночас серед абітурієнтів 2021 р., як і багато років поспіль, найпопулярнішими є філологічні та юридичні спеціальності, менеджмент і комп'ютерні науки. Отже, вибір професії сучасні абітурієнти здійснюють, на жаль, без урахування потреб ринку праці країни та тенденцій його розвитку.

Топ-10 спеціальностей 2021 р. (за кількістю поданих заяв) [12]:

- філологія – 59 202;
- право – 58 824;
- менеджмент – 49 929;
- комп'ютерні науки – 47 172;
- середня освіта – 34 993;
- журналістика – 34 726;
- інженерія програмного забезпечення – 33 676;
- психологія – 31 362;
- маркетинг – 28 847;
- економіка – 28 128.

Ще більш показовим є аналіз розподілу найменших і найбільших середніх конкурсних балів зарахованих вступників за спеціальностями та спеціалізаціями окремих галузей знань (рис. 1.4) [2].

Найвищими (понад 190) були прохідні бали при вступі на бюджет на спеціальності «Міжнародні відносини», а також окремі спеціалізації «Філології», «Стоматологію» та «Журналістику». Найнижчими (нижче 130) виявилися прохідні бали на всі спеціальності галузей «Механічна інженерія», «Електрична інженерія» і «Аграрні науки та продовольство», значну частину спеціальностей галузі «Освіта/Педагогіка», а також спеціальності «Хімія», «Фізика» та «Астрономія», «Прикладна фізика та наноматеріали», «Автоматизація та комп'ютерно-інтегровані технології», «Хімічні технології та інженерія», «Технології легкої промисловості», «Технології захисту навколишнього середовища»,



«Гірництво», «Деревообробні та меблеві технології», «Будівництво та цивільна інженерія», «Залізничний транспорт», «Транспортні технології (на залізничному транспорті)» [2].

Вибір професії, спеціальності задає траєкторію розвитку особистості на багато років уперед. Таким чином, закономірним є запитання про те, на що спираються сучасні українські обдаровані учні під час вибору виду майбутньої зайнятості? Та чи є у школярів необхідні знання та можливості для того, щоб зробити свідомий та обґрунтований вибір професії?

Для вивчення чинників вибору професії обдарованими учнями, нами було проведено опитування 520 учнів – членів Малої академії наук (МАН) України у віці 15–17 років, учасників III (фінального) етапу конкурсу-захисту науково-дослідницьких і творчих робіт. Послідовна та систематична участь школярів у дослідницькій роботі й вихід на фінальний етап конкурсу-захисту опосередковано свідчить про обдарованість учнів. Окрім того, у попередніх дослідженнях [4] було експериментально підтверджено достовірно більш високу креативність членів МАН. Варто зауважити, що це переважно відмінники навчання, і цим фактом не можна нехтувати.

Результати опитування засвідчують, що 21,4 % обдарованих старшокласників не обрали майбутню професію, 35,2 % потребують допомоги у виборі професії чи підтвердженні професійного вибору. 56,4 % обдарованих учнів не знають (чи знають лише приблизно) чим щодня займаються люди обраної ними професії. І 83 % опитаних вважають корисною будь-яку додаткову інформацію, що може вплинути на вибір професії.

Важко розібратися в собі, приблизні уявлення про себе, власні здібності й особливості характеру мають 45 % опитаних. Натомість 73 % старшокласників хочуть більше дізнатися про власні особливості, сильні та слабкі сторони.

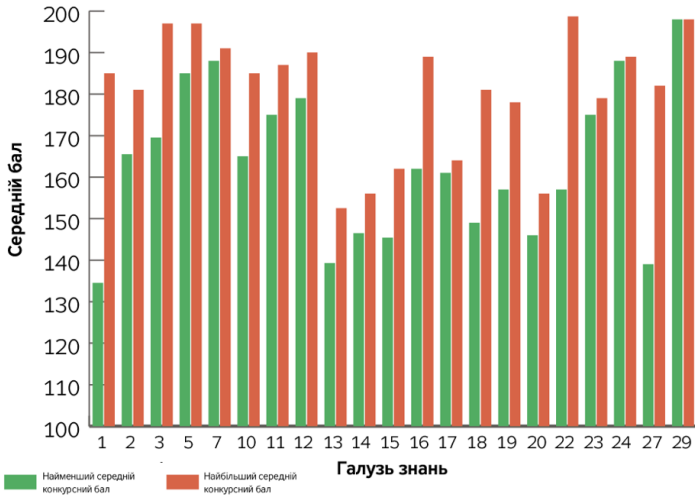
Опитування також засвідчує, що профорієнтаційна робота в закладах освіти проводиться епізодично, припускаючи пасивну позицію учня. Майже третина опитаних потребує профорієнтаційної допомоги.

Ми поцікавилися які професії, на думку респондентів, є перспективними та забезпечують успіх у житті, які професії є найменш актуальними на ринку праці та до якої сфери можна зарахувати обрану старшокласниками професію. Результати опитування представлені на *рис. 1.5*.

Найбільше опитаних вважають, що актуальними та перспективними є професії сфери управління та адміністрування (менеджмент, маркетинг, фінанси тощо) та сфера інформаційних технологій. Досить багато учнів вважають також, що правничі професії, сфера юриспруденції є актуальною та затребуваною ринком нині та залишиться такою в майбутньому. Найменш актуальною, на думку респондентів, є сфера гуманітарних наук (філологія, історія, філософія тощо).

Водночас саме професії гуманітарної сфери найчастіше, після комп'ютерних наук, обирають опитувані. Досить значний відсоток учнів також обирає професії сфери управління й адміністрування (менеджмент, маркетинг, фінанси тощо). Рідше опитувані планували обрати професії сфери природничих наук (хімія, фізика, біологія, географія, астрономія) й охорони здоров'я (зокрема, медицини та фармації).

Окрім того, ми продіагностували ступінь вираженості інтересів опитаних учнів до загальноосвітніх дисциплін і деяких видів діяльності (*рис. 1.6*).



Примітка: **галузі знань:** 1. Освіта; 2. Культура і мистецтво; 3. Гуманітарні науки; 5. Соціальні та поведінкові науки; 7. Управління та адміністрування; 10. Природничі науки; 11. Математика та статистика; 12. Інформаційні технології; 13. Механічна інженерія; 14. Електрична інженерія; 15. Автоматизація та приладобудування; 16. Хімічна та біоінженерія; 17. Електроніка та телекомунікації; 18. Виробництво та технології; 19. Архітектура та будівництво; 20. Аграрні науки та продовольство; 22. Охорона здоров'я; 23. Соціальна робота; 24. Сфера обслуговування; 27. Транспорт; 29. Міжнародні відносини. Не позначені галузі, що містять спеціальності, на які вступ відбувався за широким конкурсом.

Рис. 1.4. Розподіл найменших і найбільших середніх конкурсних балів зарахованих вступників за спеціальностями та спеціалізаціями окремих галузей (2020 р.)

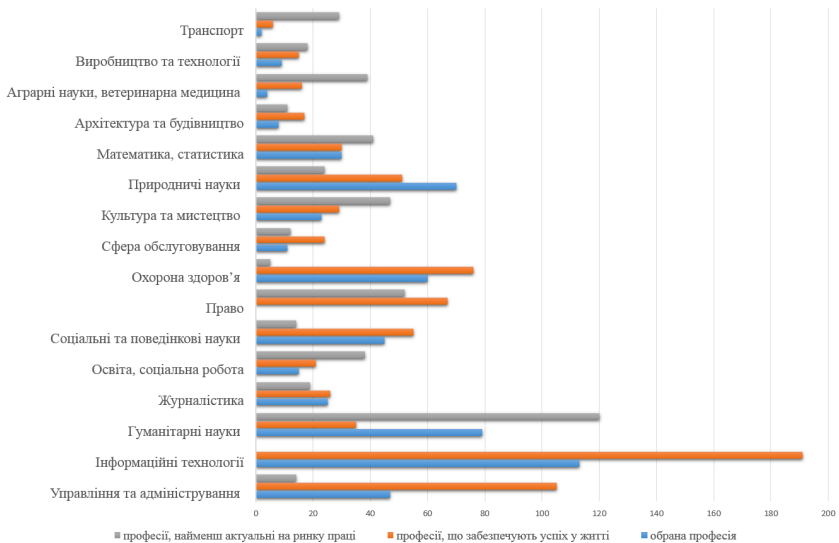


Рис. 1.5. Розподіл професійних переваг обдарованих старшокласників

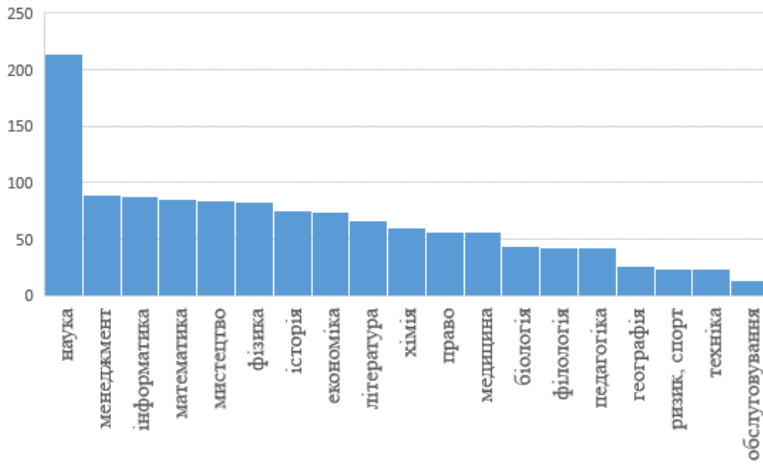


Рис. 1.6. Вираженість інтересів обдарованих старшокласників

Отже, як видно на рис. 1.6, високий рівень інтересу опитані нами обдаровані учні найчастіше проявляють до науки, потім – до менеджменту й інформатики. Для значно меншої кількості респондентів найбільш цікавими є сфера обслуговування, техніка, ризик та спорт і географія. Варто зауважити, що загалом, респонденти демонструють широке коло інтересів.

Найбільша кількість опитуваних демонструє інтереси інженерно-технологічного профілю (34,13 %). Дещо менше учасники експериментальної групи демонстрували інтереси до гуманітарного (22,69 %), економіко-правового (21,03 %) та природничого (14,76 %) профілів. Найменше опитаних заявили про інтереси до соціально-педагогічного профілю – 7,38 %.

Окрім того, ми вивчали здібності (вербальний, математичний, просторовий і загальний інтелекти) опитаних учнів, запропонувавши учасникам дослідження Тест структури інтелекту. Ми порівняли, чи збігається вибір професії обдарованих старшокласників з їхніми інтересами та здібностями (рис. 1.7).

Варто зауважити, що інтереси та здібності особистості зазвичай корелюють між собою. Однак, досить часто зустрічаються і неспівпадіння – при розвинених здібностях може не бути інтересу до цього виду занять і навпаки – зацікавленість певним видом діяльності не підкріплюється здібностями. Означене часто буває проблемою під час прийняття рішення про вибір майбутньої професії. Постає дилема: чим керуватися у виборі: здібностями чи інтересами?

Як видно з рис. 1.7, співпадіння професійного вибору, інтересів і здібностей демонструють 22,78 % опитаних. Значно менше опитуваних спираються під час вибору професії або на здібності (6,46 %), або на інтереси (8,3 %). Так, 49,53 % опитаних учнів демонструє здібності та високий інтерес до однієї сфери професійної діяльності, а обрати планує зовсім іншу.

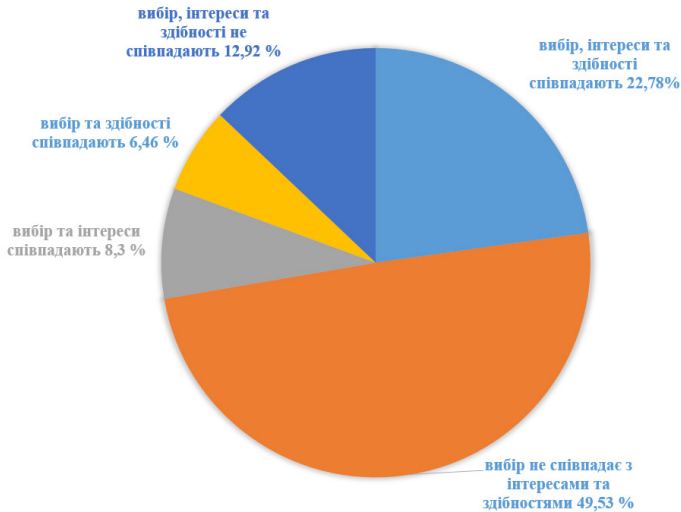


Рис. 1.7. Порівняння професійного вибору обдарованих старшокласників з інтересами та здібностями (N = 520)

Такий вибір професії, що не відповідає чи здібностям або інтересам учня, не можна трактувати оціночно без додаткової інформації, оскільки на успішну професійну самореалізацію особистості впливає значно більше факторів, аніж інтереси та здібності. Однак, на такий факт варто звертати увагу, щоб сприяти усвідомленому та обґрунтованому професійному самовизначенню. Варто звернути увагу на ситуацію, коли вибір професії, що не відповідає ні здібностям, ні інтересам опантанта. Такий вибір може бути викликаний випадковими, ситуативними інтересами, уявленнями про престижність професії, бути зроблений «за компанію». З огляду на це, він потребує особливої уваги та профорієнтаційного супроводу. Таким чином, наше дослідження, окрім іншого, виявило ще одну проблему – розвиток рефлексії обдарованих учнів.

Загалом, у проведеному дослідженні чинників професійного самовизначення обдарованих старшокласників було визначено низку суперечностей, що потребують системних рішень, зокрема:

- невідповідність уявлень обдарованих учнів про ринок праці й актуальний стан речей;
- неусвідомлення опитуваними своїх інтересів, здібностей, сильних і слабких сторін особистості;
- епізодичний профорієнтаційний супровід, що припускає пасивну позицію учня;
- традиційні й узагальнені форми та методи діагностичної роботи сприймаються обдарованими як дитячі та нецікаві;
- відсутність централізованої системи з надання профорієнтаційних послуг.



1.3. Теоретичні засади діагностування професійно важливих якостей обдарованої особистості

Сучасний світ професій ставить перед опантантами певні вимоги щодо сформованості професійно важливих якостей. Щоб якнайкраще розкрити себе, обдарована особистість повинна знати свої сильні та слабкі сторони, мати уявлення про те, які саме професійно важливі якості потрібно мати під час вибору майбутньої професії.

Професійно важливі якості ми розуміємо як певні якості людини, що визначають її потенційні професійні можливості та дають змогу спрогнозувати її успішність або неуспішність у кожній окремо взятій професії. Багатьом обдарованим підліткам, вступаючи в доросле життя, важко визначитися з тим, у якому напрямі побудувати свою майбутню професійну кар'єру. В цьому іноді досить нелегкому виборі молодим обдарованим людям допоможе діагностування себе і своїх професійних якостей.

Проблема діагностування професійно важливих якостей обдарованої особистості широко досліджена науковцями. Так, в Японії С. Фукуяма розробив систему професійних проб для учнів; американець Дж. Голланд створив систему професійної орієнтації молоді; німецькі науковці Л. Буссхофф, Х. Арімонд, С. Декен, В. Герцог, Б. Майер та ін. обґрунтували і впроваджують систему профорієнтації в навчальних закладах різного типу. Над запитанням вивчення проблеми професійно важливих якостей особистості також працювали українські та російські науковці, зокрема В. Шадріков [62], В. Бодров [7], Є. Ільїн [25], М. Громкова [15], Є. Клімов [26] та ін.

Кожна професійна діяльність має власну специфіку, що потребує певного набору професійно важливих якостей обдарованої особистості. У психологічних словниках знаходимо, що «професійно важливі якості» – це якості суб'єкта, які включені до процесу діяльності та забезпечують ефективність її виконання за певними параметрами продуктивності, якості праці та надійності [63]. Щодо розкриття поняття професійно важливих якостей обдарованої особистості, то розглянемо насамперед визначення поняття обдарованості. За Р. Комаровим, обдарованість – це психічне утворення, що існує в просторі трьох вимірів – діяльності, особистості та потенціалу. Відповідно до них, усі прийоми та методи виявлення обдарованості поділяються на три великі групи, а саме за:

- 1) реальними досягненнями дитини в певній діяльності (олімпіади, турніри);
- 2) здібностями до діяльності, які вона виявляє опосередковано;
- 3) її особистісними особливостями, де центральну роль відіграють мотивація на розвиток, вольові якості [27].

Безперечно, для кожної професії існують свої особистісні професійно важливі якості, які необхідні спеціалісту для успішної й ефективної діяльності.

Дослідник близького зарубіжжя Є. Ільїн вважає, що в процесі оволодіння професійною майстерністю кожна здатність, реалізуючись у конкретних діях, перетворюється на професійно важливу якість [25].

Натомість В. Маришук виділяє такі групи професійно-важливих якостей: а) соціально-психологічні, що відображають властивості спрямованості особистості (ціннісні орієнтації, мотиви, установки); б) психічні процеси; в) психомоторні якості; г) фізичні якості [36].



Для діагностики професійно важливих якостей малазійські дослідники [117] пропонують використовувати мережеву систему профорієнтації та працевлаштування – CGEMS. Профорієнтаційна система управління зайнятістю (CGEMS) – це система веб-баз, що допомагає обдарованій особистості визначитися у світі професій та обрати найкращий для себе варіант. Система є великим профорієнтаційним і кар'єрним майданчиком, де пропонуються тести чи вікторини, які пов'язані з особистістю користувача, враховуючи його інтереси та професійні якості. Окрім того, роботодавці публікують там актуальні вакансії, тому користувач CGEMS може відстежувати попит на різні професії.

Індійські дослідники [68] для профорієнтаційної діагностики обдарованої особистості пропонують черговий онлайн-продукт, а саме програму, у якій враховуються ключові аспекти поведінки й аналізу людини. Ключові аспекти охоплюють свідомі, а також підсвідомі чинники, що допомагають зрозуміти власні професійні нахили та здібності. Для діагностики використовується тест здібностей, психометричний тест (Myers-Briggs Type Indicator – MBTI) і аналіз почерку. Модуль запитання–відповідь дає кар'єрне бачення особистості через свідомі відповіді, тоді як модуль аналізу почерку фокусується на підсвідомому способі відображення кар'єри. Автоматична графологія економить час і працю. Загальний тест на вміння вимірює здатність людини до певної праці, причому враховуються особистісні якості, інтереси за допомогою серії оцінок та анкет. MBTI – це психометричний тест, результати якого визначають різноманітні психологічні уподобання і те, як люди сприймають навколишній світ і приймають рішення. Таким чином, інтеграція всіх трьох модулів дає відповідні варіанти розвитку кар'єри.

Аналізуючи світові тенденції в контексті діагностики професійно важливих якостей обдарованої особистості, варто також згадати американський профорієнтаційний ресурс DISCOVER. DISCOVER – це комп'ютерна система кар'єрного орієнтування, розроблена American College Testing. Система взаємодіє з п'ятьма різними програмними модулями для створення індивідуального результату професії та можливих робочих умов. П'ять модулів охоплюють: самоінформацію (інтереси, цінності та компетенції), профорієнтацію, прийняття рішень на практиці, оцінюючи зв'язок між знаннями про себе і про свій професійний вибір, а також надання знань і потенційні варіанти кар'єри. Чимало досліджень вказували на те, що система DISCOVER позитивно впливає на професійний вибір людей [82].

Група російських дослідників [74] пропонує під час діагностування розділити професійно важливі якості на дві групи:

1) заздалегідь зумовлені професійні якості, які базуються на мисленні, мовленні, сенсорних і мнемічних процесах. Наприклад, навряд чи людина з мовленнєвим дефектом зможе працювати диктором на радіо, оскільки вона не має для цього професійно важливої якості – чіткості мовлення;

2) сформовані професійно важливі якості, які включають мотиви, інтереси та цілі. Ця група професійних якостей більше залежить від особистості, її оточення та її характеру. Це означає, що ця група якостей піддається коригуванню.

Більш детально розглядаючи першу групу якостей, російські дослідники зазначають, що ці якості розвиваються в різні періоди життя людини нерівномірно. Тому мож-



на посилити певні якості, що закладені в людині, залежно від напрямку діяльності, рівня розвитку, віку, соціального статусу тощо. Здібності, заздалегідь визначені анатомо-фізіологічні характеристики та нахили можна розвивати чи пригнічувати за необхідності, проте їх неможливо змінити. Натомість якості другої групи можна сформувані за допомогою мотивів, що впливають на систему цінностей кожної людини, формуючи своє бажання і потребу засвоїти певну спеціальність, яка викликає інтерес до певної діяльності. Для багатьох спеціальностей успіх професійної діяльності визначається не стільки якимись окремими професійними якостями, скільки поєднанням цих якостей і співвідношенням їх рівня розвиток у певної особистості [74].

В епоху тотальної технологізації група індійських дослідників [93] пропонує використовувати мобільний додаток для профорієнтації, який працює на базі Android. З його допомогою можна діагностувати свої професійні якості, проходячи певні тести. Цей додаток можуть використовувати учні та батьки, оскільки він надає повну інформацію про коледжі, плату за навчання та проживання тощо. Це допомагає молоді обирати коледжі в різних галузях. Список коледжів фільтрується на основі таких параметрів, як рейтинг установи, ліміти плати і вибране місце. Реєстрація в обраному коледжі охоплює докладні відомості про учня і тест на профпридатність (АТ). Тест на особистісні здатності (MCQ) передбачає вербальний розділ, кількісний розділ і загальні знання. Додаток допомагає учням продіагностувати себе, власні професійні якості та знайти найбільш відповідний коледж у сфері їх інтересів в Індії чи за кордоном.

Група кolumбійських дослідників [125] створила адаптивну профорієнтаційну програму KunaySoft для діагностики професійних якостей. Суть програми полягає в розширенні пропозицій, що представлені в поточних тестах з профорієнтації. Розробники включили додаткові аспекти в результати тестування. Тепер учень, проходячи цю програму, може дізнатися про власні уподобання, навички, сильні сторони, важливі професійні якості. Зазначена система розрахована на учнів 9–11 класів загальноосвітніх установ, у яких немає профорієнтації або її дефіцит через бюджет або кількість учнів, яких потрібно супроводжувати у профорієнтаційному процесі.

У процесі розробки програми було обрано чотири різні психологічні тести, які виявляють такі характеристики особистості, як покликання та академічні досягнення. Окрім того, було розроблено тест на визначення соціально-економічних факторів, які можуть впливати на рішення особистості. Серед чотирьох тестів дослідники обрали: традиційний тест на профорієнтацію; тест стилів навчання, що дає змогу отримати індивідуальну інформацію від учня про те, як він навчається; тест на особистість, який допомагає побачити різні психологічні аспекти особистості учня; контекстний тест, який був розроблений у цій програмі за допомогою консультаційного психолога. Контекстний тест надає відповідну інформацію, яка впливає на особу (наприклад, соціально-демографічні та економічні фактори особистості) [125].

Провівши експеримент, дослідники дійшли висновку, що сучасним учням більше подобається адаптивна система діагностики та профорієнтації KunaySoft, яка враховує різні характеристики особистості, аніж просто професійне консультування в системі «людина–людина». Це може свідчити про відхід сучасної молоді від



особистісного спілкування і більшу захопленість технологічними автоматизованими програмами.

Як бачимо, чимало зарубіжних дослідників займаються технологічним процесом психолого-педагогічної діагностики, що є, на нашу думку, своєрідною даниною часу.

Щодо ситуації діагностики професійно важливих якостей у Росії – ситуація досить неоднозначна. Як зазначає В. Мішле [41], існує низка недоліків в організації професійного самовизначення в освітніх установах Російської Федерації: низький рівень профорієнтаційної роботи та відсутність професіограм із багатьох спеціальностей; недостатньо добре розроблені діагностичні методики визначення рівня сформованості професійно важливих особистісних якостей майбутніх фахівців відповідно до профілю обраної професії. Окрім того, предметна підготовка учнів не дає змогу сформувати у них системного бачення проблем майбутньої спеціальності.

Аналізуючи досвід профорієнтації у Росії, В. Мішле вказує, що виявлено такі протиріччя між:

- потребою соціуму та ринком праці в якісному професійному самовизначенні учнівської молоді та тенденціями реформування в умовах кризи;
- теорією педагогічної діагностики та практикою її використання в професійній освіті;
- традиційним досвідом педагогічного діагностування професійного самовизначення учнів і сучасними організаційно-педагогічними умовами в системі «ліцей – коледж – виш»;
- потребою системи «ліцей – коледж – виш» в наступності професійного самовизначення учнів і відсутністю програмно-методичного забезпечення цього процесу [41].

Дослідниця розглядає діагностування професійно важливих якостей і загалом професійне самовизначення людини як процес пошуку особистістю свого місця в професійному середовищі та формування себе як професіонала. Сутністю професійного самовизначення в системі «ліцей – коледж – виш» є усвідомлений, відповідальний і мотивований вибір учнями профілю майбутньої професійної діяльності. Якість цього вибору забезпечується педагогічною діагностикою професійного самовизначення. Вона здійснюється як технологічний процес постійного диференційованого виявлення профілю та рівня готовності учнів до корекції вибору певної професії [41].

В Україні, на нашу думку, ситуація з суспільною організацією профорієнтації знаходиться приблизно на такому ж рівні. Вітчизняні науковці [46] наводять результати дослідження, проведеного ще за часи радянської влади. Якщо продуктивність праці працівника, який успішно обрав свою спеціальність і працює за нею з бажанням, прийняти за 100 %, то продуктивність праці працівника без бажання буде становити 65 %; того, хто працює охоче, але такого, що неправильно обрав професію – 50 %, а того, хто працює без бажання та помилився в професійному виборі – 30 % [46].

Таким чином, точна діагностика професійно важливих якостей обдарованої особистості, а в результаті й вірне самовизначення і вибір професії зумовлює більшу частину майбутнього людини.



Щодо застосування світового досвіду діагностування професійно важливих якостей на теренах пострадянського простору, російські дослідники [9] вказують на те, що зарубіжні тести (зокрема Graduate Management Admission Test (GMAT)) не можуть бути використані не лише через соціально-культурні відмінності, а й тому що закордонні фахівці значно професійно просунулися в порівнянні з вітчизняними, а критерії професійно важливих якостей не повною мірою відповідають їх стандартам.

В Україні діагностуванням обдарованої особистості, виявленням обдарованих, дослідженням різних аспектів професійної орієнтації та професійного самовизначення займається відділ діагностики обдарованості Інституту обдарованої дитини НАПН України. Також дослідженням інших аспектів професійної орієнтації учнів і дорослих здійснюють такі наукові установи: лабораторія професійної кар'єри Інституту професійно-технічної освіти НАПН України, відділ професіології та психолого-педагогічної діагностики Інституту педагогічної освіти та освіти дорослих НАПН України, відділ технологічної освіти та допрофесійної підготовки Інституту педагогіки НАПН України [47].

Цікавим вважаємо досвід з діагностування професійно важливих якостей групи латвійсько-польських вчених [85]. Вони провели діагностичне обстеження особистості для визначення професійно важливих якостей фахівців з авіаційного обслуговування за ймовірно-статистичним методом. Відповідно до їх методу в кожній особі визначається функція розподілу (щільність ймовірності знаходження себе у професії), що дає змогу визначити ймовірність знаходження себе як фахівця в певній галузі інформаційного простору. У результаті проведеного дослідження було визначено складові професійно важливих якостей авіаційно-технічного персоналу, умови й особливості формування цих якостей. Діагностування професійно важливих якостей особистості проводилося за допомогою опитувальника.

Отже, проаналізувавши світові методи діагностування професійно важливих якостей обдарованої особистості, ми побачили загальну світову профорієнтаційну тенденцію відходу від діалогової системи «людина–людина» і поступовий повний перехід до автоматизованих програм із профорієнтації та повної діагностики професійних якостей особистості.

З огляду на те, що професійно важливі якості – це якості людини, які впливають на ефективність її роботи і є одним із визначальних параметрів вибору майбутньої професійної діяльності, неможливо не погодитися з важливістю точного та своєчасного діагностування професійно важливих якостей обдарованої особистості. Адже саме діагностування постає важливим етапом в організації діяльності педагогічного супроводу професійного самовизначення підрастаючої особистості в умовах багаторівневої освіти.



РОЗДІЛ 2. САМОВИЗНАЧЕННЯ ЩОДО МАЙБУТНЬОЇ ПРОФЕСІЇ ОБДАРОВАНИХ УЧНІВ ЛІЦЕЮ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

2.1. Теоретичні засади дослідження професійного самовизначення обдарованих учнів ліцею

У XXI ст. перед світом постало багато нових викликів, що характеризуються глобальністю та динамізмом. Зокрема, це зростання нерівномірності розподілу суспільних та економічних благ, зміна ринку праці – поява нових і зникнення старих професій в усе коротші терміни, конкуренція (що стала не локальною, а глобальною), а також екологічні проблеми, перегони озброєнь тощо. Означене зумовлює необхідність розгляду феномену обдарованості в контексті не лише минулих і сучасних викликів, а й майбутніх [83]. Обдаровані особистості чинять значний вплив на економічний та суспільний розвиток країни. Таким чином, особливого значення набуває не лише вчасна ідентифікація та супровід розвитку обдарованої особистості, а й сприяння її вчасному й обґрунтованому професійному самовизначенню. Вказане актуалізує необхідність наукового обґрунтування факторів, що впливають на цей процес.

Дослідження професійного самовизначення обдарованих учнів у зарубіжній науці має тривалу історію. Так, у США означену проблему досліджувала, починаючи з 1950-х рр., низка науково-дослідних установ. Це, зокрема: Вісконсинська лабораторія профорієнтації успішних учнів, Інститут профорієнтації талановитих учнів, Лабораторія профорієнтації обдарованих та талановитих учнів при Університеті штату Небраска, Центр розвитку обдарованої дитини Лінкольна та Лінди Сільверман при Денверському університеті, Міжнародний центр із питань обдарованої освіти та розвитку талантів Белін-Бланк в Університеті Айови [95].

Професійне самовизначення обдарованої дитини – це складний і багатоаспектний процес, на який впливають як внутрішні, так і зовнішні чинники. Найбільш узагальнено, можна виокремити типові внутрішні (когнітивні й особистісні особливості) та зовнішні чинники, що впливають на професійне самовизначення обдарованих старшокласників. Коротко зупинимося на їх аналізі.

Принаймні частині обдарованих властива *мультипотенційність*, що створює внутрішній конфлікт, який пов'язаний з вибором сфери діяльності. Одне з перших досліджень, у якому емпірично було виявлено мультипотенційність обдарованих, було проведене Університетом Дж. Хопкінса ще 1978 році. Тоді обдаровані продемонстрували високі бали за більшістю шкал опитувальника інтересів [96]. Згідно з даними досліджень Р. Фредеріксона, Дж. Рутні та М. Санборна, учні, які мали високу академічну успішність, високі бали за тестами досягнень, також виявляли різноспрямовані інтереси за відповідними опитувальниками. Так, Л. Фокс було встановлено, що обдаровані діти



мали вищі показники за шкалами інтересів за більшістю базових шкал опитувальників інтересів. Результати досліджень Б. Керр та ін. засвідчили, що в старшокласників, які отримали 5 % найвищих показників за шкільним тестом досягнень підвищені показники за п'ятьма з шести груп професійних інтересів, окрім підприємницької спрямованості [28]. Дослідниками було з'ясовано, що багато обдарованих учнів відчувають фрустрацію через необхідність ігнорування деяких власних здібностей задля розвитку інших [101]. Прийняття такого самообмежуючого рішення може призводити до затягування чи передчасного, незваженого професійного самовизначення. Дослідження [120] свідчать, що тривала невизначеність та часті зміни спрямування освіти пов'язані з мультипотенційністю та поширені серед обдарованих учнів.

Варто згадати також дослідження, у яких яскраво вираженої різноспрямованості інтересів обдарованих учнів виявлено не було [102; 110]. Дослідники [96] пояснюють таку суперечливість у результатах тим, що в першому випадку в дослідженні брали участь учні, які отримали високі бали за тестом загального інтелекту або тестом успішності та логічним є їх широта інтересів. В іншому ж випадку в дослідженні брали участь учасники спеціалізованих програм для учнів з високим рівнем розвитку предметних здібностей (наприклад, математики), а отже, демонстрували диференційовані інтереси [96].

Науковці [99] зауважують, що інструменти, які використовуються для пошуку обдарованих переважно зорієнтовані на конкретний вік чи клас навчання і не мають достатньо високого порогу оцінювання, а більшість результатів обдарованих групуються вгорі. Це призводить до недооцінювання потенціалу обдарованих і виявлення їх сильних і слабких сторін. Саме тому, на думку дослідників, багатьом обдарованим присвоюють мультипотенційність [99].

Окрім того, науковці зауважують, що часто обдаровані демонструють диференційовані інтереси, оскільки значний суспільний і сімейний тиск змушує їх слідувати лінійним кар'єрним планам та приймати рішення про вибір професії навіть всупереч власним бажанням. Загалом обдаровані юнаки обирають професію між такими сферами, як математика, природничі науки, інженерія. Натомість обдаровані дівчата надають перевагу соціальним наукам та медицині. Цікаво, що обдаровані юнаки, маючи високу успішність в математично-природничих науках, обирають напрям інженерії як основний. Обдаровані дівчата, які демонструють аналогічну успішність в математично-природничих дисциплінах, значно рідше обирають відповідний напрям для отримання професійної освіти [96]. Так проявляється *вплив гендеру та гендерних стереотипів* на професійне самовизначення обдарованих учнів. Означену проблему підняла також група дослідників, опублікувавши лист в Science [103], і зауваживши значний вплив суспільного очікування на професійну реалізацію. Зокрема, жінки частіше зустрічаються з різного роду бар'єрами під час вибору STEM-професій. Подібне спостерігалось 50 років тому, коли лише 5 % та 8 % жінок обирали професії сфер юриспруденції та медицини відповідно. Проте соціальні зміни, інституційні та індивідуальні зусилля нині привели до рівної зайнятості чоловіків і жінок у вказаних професійних сферах [103].

Дослідниками [96] було з'ясовано, що обдаровані дівчата переважно демонструють вищі кар'єрні очікування (в порівнянні з хлопцями), які часто згасають через



гендерні стереотипи, кар'єрні міфи і тиск з боку оточення. Так, дослідниками було з'ясовано, що в початковій школі обдаровані дівчата демонструють вищі кар'єрні очікування та впевненість у власних можливостях у порівнянні з обдарованими хлопцями. Однак уже в середній та старшій школі дівчата частіше за хлопців демонструють невизначеність у професійному майбутньому. Обдаровані хлопці демонструють відносну стабільність протягом шкільного навчання у власних силах і кар'єрних сподіваннях [96]. Обдаровані хлопці також демонструють вищий рівень професійної ідентичності, переважно мають чітку та стійку картину професійних інтересів, умінь і прагнень [97].

Дослідники [96] відмічають, що за умови однакових успіхів хлопців і дівчат у точних науках, учителі (консультанти, тьютори) частіше радять дівчатам обрати професії соціогуманітарного спрямування. Натомість обдарованих хлопців заохочують до обрання професій технічного, природничо-математичного спрямування. Особливо сильного тиску юнаки зазнають у випадку, коли батьки є представниками згаданих професійних середовищ. Дослідниками також було встановлено, що обдаровані хлопці часто приховують свої можливості, щоб не вирізнятися серед однолітків, вимушено цікавляться спортом як доказом власної «мужності». Загалом як для обдарованих дівчат, так і хлопців характерним є демонстрація слідування «жіночим» та «чоловічим» сферам зайнятості та відповідним цінностям. Окрім того, дівчат заохочують до розмірковування над питаннями створення сім'ї, народження та виховання дітей, а відповідно, до вимушеної і, можливо, досить тривалої перерви у професії. А от від обдарованих хлопців очікують неперервного лінійного кар'єрного зростання. Таким чином, здійснення профорієнтаційної роботи з обдарованими учнями вимагає також приділення уваги питання балансування життєвих ролей [96].

В означеному контексті цікавим є вивчення *ролі когнітивних та особистісних факторів* на професійне становлення обдарованих осіб. Дослідники [99] зауважують, що 1 % найуспішніших результатів виконання тесту IQ починається від 137 балів і виходить за межі 200 – діапазон IQ понад 63 бали є в топі 1 % (це ж явище трапляється у фізичних вимірах, таких, як зріст та вага). Постає закономірне запитання: чи впливають когнітивні відмінності у верхньому діапазоні успішності на реалізацію обдарованості? Поширеною є думка, що вище певного порогу когнітивних здібностей (наприклад, 90-ий або 95-ий процентиль) відмінностей у їх проявах не має і успіх (не успіх) людини в певній сфері залежить від особистісних чинників. Проте, як свідчать дослідження останніх років [108], навіть серед людей, результат тестування яких входить до 1 % найкращих, вищий рівень когнітивних здібностей (математичних, вербальних, просторових) збільшує ймовірність видатних досягнень. Дослідники зауважують на важливості розуміння великої мінливості у крайніх «хвостах» розподілу здібностей. Зокрема, верхня чверть верхнього 1 % може бути дуже далеко від нижньої чверті верхнього 1 % [88].

Науковцями [99] експериментально доведено спростування «порогової» гіпотези успішності (певний високий рівень когнітивних здібностей необхідний для досягнення кар'єрного успіху і результати, що перевищують цей рівень, не підвищать



імовірність успіху особистості). Це стало одним із висновків унікального лонгітюдного дослідження професійного становлення математично обдарованих учнів (Study of Mathematically Precocious Youth (SMPY)) [99]. До участі в експерименті були залучені учні 7–8 класів за результатами багаторівневого відбору: респондентам, які входили до 3 % найкращих за результатами виконання тесту досягнень (перевірявся рівень засвоєння шкільної програми), пропонувалося пройти SAT-тест (стандартизований іспит для вступу до коледжів США), що оцінював математичні (SAT-M) та вербальні (SAT-V) здібності. Беручи до уваги, що частина обдарованих учнів залишається не ідентифікованою за результатами тестування, дослідниками було сформовано додатково когорту для узагальнення висновків експерименту. Усього було сформовано п'ять груп (табл. 2.1).

Таблиця 2.1

Учасники SMPY

Групи	№	Роки ідентифікації	Вік учасників	Ідентифікаційні критерії
1	2188	1972–1974	12–13	SAT-M \geq 390 або SAT-V \geq 370 (топ-1 серед 100)
2	778	1976–1979	12	SAT-M \geq 500 або SAT-V \geq 430 (топ-1 серед 200)
3	501	1980–1983	12	SAT-M \geq 700 або SAT-V \geq 630 (топ-1 серед 10,000)
4	1130	1992–1997	12–14	Входять до 3 % найкращих результатів виконання будь-якого субтесту тесту досягнень
5	714	1997	23–25	Аспіранти кафедр природничих дисциплін I чи II курсу аспірантури з найвищим рейтингом

Учасникам дослідження пропонувалося заповнити низку опитувальників та пройти інтерв'ю у віці 12 (13), 18, 23 та 35 років. Нижче представлені деякі результати останнього опитування.

Більшість учнів, які за результатами тестування у 12 (13) років входили до 1 % найкращих, отримали вищу освіту: понад 90 % отримали ступінь бакалавра, 25 % отримали ступінь PhD (з яких майже половина у сфері математики або технічних наук). Так, до 33 років близько 25 % респондентів першої когорти мали PhD ступінь, у другій та третій когортах PhD ступінь було присвоєно більше 30 % та 50 % досліджуваних відповідно (рис. 2.1). У межах кожної групи чоловіки та жінки досягли приблизно однакових успіхів, проте жінки частіше здобули науковий ступінь в гуманітарних, соціальних і природничих науках, а в математиці, фізиці, інженерії та інформатиці – рідше. Відповідно, чоловіки частіше захищали дисертації у сфері математики, фізики, інженерії та інформатики. Показово, що не залежно від статі та професійної сфери, учасники дослідження були однаково задоволені своїм освітнім і професійним вибором та життям загалом.

Дослідниками було встановлено, що за шкільними успіхами та інтересами можна передбачити вибір подальших напрямів освіти. Так, учасники, які отримали ступінь PhD з математики чи фізики мали вищі бали з тесту SAT-M та вважали математику (фізику) улюбленим шкільним предметом й відвідували додаткові тематичні заняття (хоча за результатами виконання тесту Дж. Голланда у віці 12 (13) років такі учасники демонстрували суперечливі професійні інтереси). Дослідники доходять висновку, що предиктором успішності особистості (на прикладі математичної сфери) є насамперед індивідуальні здібності та інтереси, а не стать.

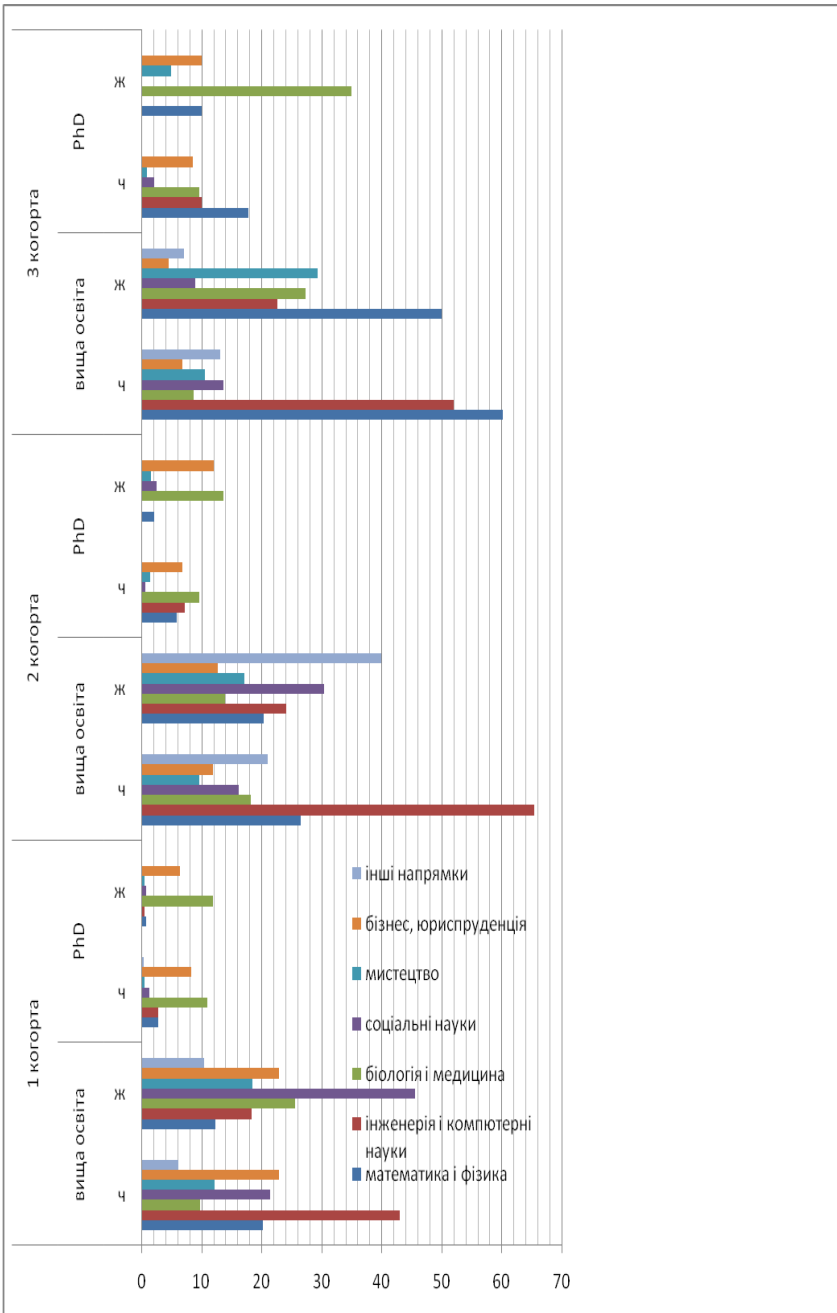


Рис. 2.1. Академічні здобутки учасників дослідження у віці 33 років



Ранній вибір сфери професійної діяльності обдарованою особистістю не можна трактувати як однозначно позитивне рішення. Так, зміна інтересів у ранньому віці є звичним для обдарованих дітей і пов'язана з мінливим середовищем, впливом нового досвіду, випадковими факторами та загалом позитивно оцінюється науковцями. Три-валє зосередження особистості на певній предметній сфері може бути визначальним фактором у досягненні успіху в ній. Проте, з одного боку, зацікавленість обдарованої особистості з ранніх років певною сферою може призвести до нівелювання інших, не пов'язаних із нею, обдарувань. Це захоплення може зумовлюватися випадковими, ситуативними факторами, популярністю професії тощо. У ранньому віці, коли найчастіше виникають подібні захоплення, світ професій може здаватися учню чорно-білим: в «хорошій» професії все добре, а в «поганій» – все погано. Категоричність вибору та небажання розглядати інші варіанти чи можливості часто слугують свого роду психологічним захисним механізмом, засобом відійти від сумнівів і вагань, що може призвести до розчарування у майбутньому. Дослідники зауважують, що раннє самовизначення обдарованих не дає їм ризикувати, пробувати щось нове, фактично блокуючи ймовірні творчі чи інноваційні варіанти професійного розвитку [111]. З іншого боку, наполягання на тому, щоб дитина диверсифікувала власні інтереси, може призвести до зневіри в собі, вимушеному зосередженні на нецікавих сферах і зниженню успішності й задоволення від виконуваної роботи [86].

Окремо варто згадати про *асинхронність розвитку* обдарованої дитини. Такі учні відрізняються від учнівського загалу швидшим розвитком когнітивної сфери, проте вони не завжди в змозі приймати зрілі кар'єрні рішення через брак життєвого досвіду. Так, до середньої школи учні ознайомлені з порівняно невеликим колом навчальних предметів і можуть мати обмежений погляд на професійні сфери [86].

На професійне самовизначення обдарованої особистості впливають не лише когнітивні, а й *особистісні особливості*, а саме: підвищена пізнавальна мотивація, неприйняття загальноприйнятих стандартів поведінки, прагнення справедливості, висока моральна чутливість. Серед притаманних обдарованим рисам, які впливають на професійне самовизначення, науковці виокремлюють перфекціонізм, який може проявлятися як функціональний або дисфункціональний. Внутрішній потяг особистості до досягнення майстерності в обраній сфері, прагнення до самовдосконалення сприяє досягненню непересічних успіхів [111]. Натомість дисфункціональний перфекціонізм, що проявляється в неадекватному оцінюванні власних можливостей і ситуації, може гальмувати розвиток особистості. Такий перфекціонізм проявляється як страх зробити помилку чи не досягти високих стандартів, бути недосконалим. Означене, безперечно, накладає відбиток на професійне самовизначення й проявляється як спроба уникнути (або відкласти) прийняття рішення, перекладання відповідальності за вибір на близьких [86].

Для обдарованих учнів *академічні успіхи* не є достатньою підставою для прийняття рішення про вибір професії, тоді як успішність роботи з обдарованими переважно вимірюється їхніми здобутками в певній предметній сфері (сферах). Обдаровані учні, які демонструють високі успіхи в окремих предметних сферах, також зіштовхуються з очікуваннями оточуючих непересічних успіхів в інших галузях. Хоча часто учні, які є



високо успішними в одній сфері, демонструють пересічні успіхи в інших [96]. Орієнтація на обов'язкове отримання вищої освіти нині є застарілою та не відповідає викликам сучасності. Особливо означене є актуальним для мистецьких спеціалізацій. Натомість важливим постає самовдосконалення особистості в обраній сфері, що не завжди збігається з отриманням вищої освіти [86]. Так, від обдарованих учнів часто *очікують видатних успіхів* у багатьох сферах, здійснюючи на них сильний тиск. Підвищені очікування дорослих можуть стримувати розвиток обдарувань учнів, оскільки вони будуть намагатися відповідати очікуванням, а не слідувати власним устремлінням [76]. Означене стає особливо актуальним для академічно обдарованих, від яких очікують обрання певних («поважних», «складних» тощо) професій і закладів вищої освіти. Тиск рідних може змусити учнів іти всупереч власним бажанням під час професійного самовизначення та загрожує в майбутньому розчаруванням у професії й власних можливостях, гальмує розвиток обдарованості [86].

Цікавим є проведене групою американських дослідників [75] *порівняння успішних і неуспішних обдарованих учнів* (gifted underachievers and gifted high achievers). Учені виявили відмінності між означеними групами обдарованих учнів як під час вибору вишу, так і професії. Зокрема, обдаровані учні, які успішні в навчанні, частіше обирають медичні й інженерні професії, тоді як неуспішні обдаровані надають перевагу образотворчому та прикладному мистецтву, мовознавству, суспільним наукам чи не визначилися у виборі. Обидві групи обдарованих учнів впевнені у своєму професійному виборі. Окрім того, були виявлені значущі відмінності в освітніх прагненнях: майже половина успішних обдарованих прагнуть отримати науковий ступінь з обраного напрямку (у групі неуспішних обдарованих такі устремління у близько третини опитаних). 30,9 % неуспішних обдарованих не планують продовжувати навчання після бакалаврату (серед успішних обдарованих таких 17,7 %) [75].

Вибір освітнього напрямку, професійного та життєвого шляху, зумовлюється цінностями, яким людина надає перевагу та які наполегливо прагне реалізувати. У чисельних наукових дослідженнях [89; 107; 114 та ін.] було виявлено *особливості ціннісної сфери* обдарованих учнів у порівнянні з учнівським загалом. Зокрема, було встановлено, що обдаровані учні з високим IQ орієнтуються на такі цінності: впевненість у собі, життєва мудрість і особиста безпека. Водночас вони готові знехтувати такими цінностями, як: матеріально забезпечене життя, суспільне визнання, гедонізм, суспільна безпека [89]. Схожі результати було отримано в дослідженні В. Ріма [107], у якому респонденти з високим рівнем інтелекту надають більшого значення таким цінностям, як: щастя, життєва мудрість, творчість, самоповага, продуктивне життя, освіченість, терпимість, раціоналізм, чесність, незалежність.

У досліджуваному контексті цікавим є також *вивчення взаємозв'язку цінностей зі спеціальними здібностями* – художніми, музичними, математичними, лінгвістичними тощо [114]. Так, цінностям творчості надають перевагу лінгвістично та музично обдаровані учні. Цінності престижу особливо високо оцінюють музично обдаровані учні. Окрім того, для математично, лінгвістично та музично обдарованих учнів важливими в ієрархії ціннісних орієнтацій є моральні цінності. Такі учні вважають надзвичайно



важливим дотримання соціальних і моральних норм, слідування вимогам закону. На вищі щаблі в ієрархії цінностей вони також ставлять цінності любові, доброти, справедливості, самовідданості та чесності. Учні з лінгвістичними та математичними обдаруваннями керуються цінностями пізнання, розвитку, продуктивного життя та чесності. Важливого значення релігійним цінностям (Бог, віра, святість, етичні норми) надають лінгвістично та музично обдаровані учні. Окрім того, для лінгвістично обдарованих учнів важливими є цінності альтруїзму, патріотизму, соціальні цінності. Орієнтування на економічні цінності, матеріально забезпечене життя, успіх є характерною для математично обдарованих учнів [114].

Дослідженнями встановлено, що учні з непересічними успіхами особливого значення надають когнітивним та інтелектуальним цінностям і значно нижче, у рейтингу цінностей, ставлять перфекціонізм. Означене, на думку дослідників, свідчить про прагнення обдарованих учнів до саморозвитку та самореалізації, а не просто до вдосконалення у певній предметній сфері [78].

Окрім того, для обдарованих учнів важливими є цінності творчості, незалежності та самовідданості [114]. На думку дослідників, означені цінності, з одного боку, сприяють досягненню успіхів обдарованою дитиною, а з іншого – підтримуються стимулювальним розвивальним навчальним середовищем [118].

Загалом, для обдарованих учнів важливими є цінності чесності, толерантності, любові, краси природи та мистецтва, внутрішньої гармонії, мудрості, а також інтелектуальні цінності та цінності саморозвитку. Це свідчить про підвищену увагу обдарованих до таких соціальних цінностей, як правда, справедливість, дружба, а також вказує на їх ідеалістичне ставлення до дійсності [126].

З огляду на особливості обдарованих учнів, що накладають відбиток на їхнє професійне самовизначення, Б. Кер та ін. [96] наголошують на важливості індивідуального підходу в профорієнтації обдарованих. Зокрема, це:

- *використання відповідного інструментарію*: класичні профорієнтаційні тести сприймаються обдарованими як дитячі та нецікаві, а їх результати як надто загальні. Натомість доцільнішим, на думку дослідників, є індивідуалізація профорієнтаційної роботи, вивчення інтересів, особистісних особливостей, ціннісної сфери обдарованої особистості;

- *формулювання вірних запитань*: оскільки обдаровані часто мають незвичайні інтереси, то доцільним є використання діалогу чи відкритої форми запитань в опитувальниках для того, щоб допомогти їм встановити зв'язок між своїми інтересами та ринком праці. Окрім того, варто з обережністю інтерпретувати відповіді обдарованих учнів про успішність у певній сфері, адже це може зводиться до «я не маю високих успіхів у математиці» (95 процентиль) і «я гарно знаю англійську мову» (99 процентиль), – часто обдарований учень має вище середнього успіхи у багатьох сферах;

- *урахування інтересів, потреб і цінностей*: дослідниками підкреслюється важливість урахування переконань та цінностей обдарованої особистості під час прийняття рішення про вибір професії. Варто брати до уваги, що загалом «Я»-концепція обдарованої особистості корелює з академічними успіхами (які не завжди відповідають



потенційним можливостям суб'єкта). Окрім того, обдаровані можуть мати неадекватні уявлення про власні можливості (завищені або занижені) та часто схильні до перфекціонізму. На формування «Я»-концепції обдарованих також впливають дисфункціональні соціальні відносини, нереалістичні очікування оточення, а також високі академічні вимоги;

– *вплив культурного контексту*: дослідники наголошують на необхідності врахування в профорієнтаційній роботі особливостей різних культурних груп населення [96].

Так, М. Грін [86] наголошує на важливості індивідуалізації профорієнтаційної роботи з обдарованими учнями. У такій роботі важливим є врахування вікових особливостей обдарованих учнів, їх особистісних особливостей і тенденцій ринку праці. Упродовж навчання дитини в школі, на думку дослідниці, доцільним є розвиток цілепокладання, навичок планування та самоорганізації, уміння аналізувати кон'юктуру ринку праці тощо. Зокрема:

у початковій школі:

- стимулювання діяльності, яка потребує постановки цілей і поетапного виконання;
- використання біографій видатних людей для дослідження особливостей професійного зростання;
- знайомство з професіоналами (екскурсії, виступи батьків тощо);

у середній школі:

- заохочення учнів до участі у волонтерських проєктах;
- розвиток підприємницьких навичок;
- обговорення суспільного значення та ціннісної складової професій;
- розвиток м'яких навичок (*soft skills*);
- надання учням допомоги у побудові професійних планів, зв'язку хобі та дозвілля

з побудовою кар'єри;

у старшій школі:

- стимулювання учнів до позашкільних занять;
- діагностика особистісних і мотиваційно-ціннісних особливостей учнів, професійно-важливих якостей;
- допомога в налагодженні співпраці з професіоналами (стажування);
- ознайомлення учнів з особливостями успішної побудови неконсервативної кар'єри [86].

Таким чином, здійснений аналіз досліджень професійного самовизначення обдарованих учнів у зарубіжній науці дав змогу виокремити особливості обдарованих учнів, що впливають на їх професійне самовизначення. До таких науковці зараховують мультипотенційність, ранній вибір сфери професійної діяльності, когнітивні особливості, перфекціонізм, особливості ціннісної сфери, зосередження на традиційному академічному навчанні, завищені очікування інших, вплив гендерних стереотипів тощо. Зазначені особливості мають враховуватися психолого-педагогічними працівниками під час здійснення профорієнтаційної роботи з обдарованими учнями. Остання ж має бути диференційованою та враховувати індивідуальні особливості обдарованих.



2.2. Інтереси та схильності як системотворчий фактор формування професійного самовизначення

Поняття «інтерес», маючи латинську основу *interesse* – «мати значення», до класичної латинської мови не належить. Воно сформувалося в капіталістичну епоху як технічний, спеціальний (а саме бухгалтерський) термін, який означав очікуваний дохід (вигоду, користь) від якихось витрат. Пізніше слово набуло значення: «щось, що викликає увагу», або «зацікавлену увагу».

У сучасній психології інтерес як форма психічної активності розглядають у різних психологічних школах як неоднозначний, багатовимірний феномен.

Зокрема С. Рубінштейн характеризує інтерес так: «Коли в силу певних обставин щонебудь набуває певну значущість для людини, воно може викликати в нього інтерес – специфічну спрямованість на нього особистості... Специфічність інтересу, що відрізняє його від інших тенденцій, які виражають спрямованість особистості, полягає в тому, що інтерес – це зосередженість на певному предметі думок, яка викликає прагнення ближче ознайомитися з ним, глибше в нього проникнути, не упустити його з поля зору. Інтерес – це тенденція чи спрямованість особистості, яка полягає в зосередженості її помислів на певному предметі». Причому С. Рубінштейн підкреслює, що інтерес не є усвідомленою потребою: «Інтерес позначається на спрямованості уваги, думок, помислів; потреба – у потягах, бажаннях, у волі. Потреба викликає бажання в якомусь сенсі володіти предметом, інтерес – ознайомитися з ним». Водночас «усвідомлення потреби може викликати інтерес до предмета, здатному її задовольнити, але неусвідомлена потреба як така є все ж потребою (що переходить в бажання), а не інтересом... Тому інтереси є специфічними мотивами культурної і, зокрема, пізнавальної діяльності людини». Іншими важливими атрибутами інтересу С. Рубінштейн називає його «предметність» («безпредметних» інтересів не існує») і мотив емоційної привабливості («за відсутності більш-менш безпосередньої емоційної привабливості предмета – буде усвідомлення значущості, обов'язку, відповідальності, але не буде інтересу»). Інтерес, охоплюючи психічні процеси – сприйняття, пам'яті, мислення, спрямовує їх в певному руслі, і завдяки цьому активізує вибір особистістю діяльності, що відповідає інтересу. Це свідчить про перехід його у схильність [50].

У психологічному словнику [8, с. 184] інтерес визначається як «потребове відношення або мотиваційний стан, що спонукає до пізнавальної діяльності, яка розгортається переважно у внутрішньому плані. В умовах пізнавальної діяльності, що формується, зміст інтересу дедалі більш збагачується, включаючи в себе нові зв'язки предметного світу. Емоційний і вольовий моменти інтересу виступають специфічно – як інтелектуальна емоція і зусилля, що пов'язане з подоланням інтелектуальних труднощів. Інтереси класифікуються за: змістом, тобто за їх предметною віднесеністю; широтою предметного змісту; глибиною, тобто за їх вкоріненістю в системі потребових відносин особистості; стійкістю; силою; тривалістю. Інтерес займає проміжне положення в рядку потребових відносин людини до світу (який постійно ускладнюється): він виникає на основі пізнавального потягу (бажання) до тієї чи іншої сфери дійсності та в процесі



свого розвитку може перерости в стійку особистісну потребу в активному, діяльному ставленні до свого предмета, тобто у схильність».

Зокрема К. Ізард [65] розглядає інтерес як домінуючу базальну вроджену емоцію, що має, окрім іншого, і виняткове мотиваційне значення, направляючи сприйняття, пізнання і дію суб'єкта. «Взаємодія інтересу і мислення формує афективно-когнітивні орієнтації або структури, що характеризують конструктивну та творчу діяльність здорового індивіда [65]. Причому інтерес відрізняється від орієнтовного рефлексу, оскільки його може активізувати уява і пам'ять за відсутності зовнішньої стимуляції. На думку Л. Томкінса, «без інтересу розвиток мислення та концептуального апарату було б серйозно порушено. Взаємини між інтересом і функціями мислення і пам'яті так великі, що відсутність афективної підтримки з боку інтересу загрожує розвитку інтелекту не меншою мірою, ніж руйнування тканини мозку» [65, с. 201].

Описуючи творчу діяльність, А. Маслоу [100, с. 61] надає емоції інтересу центральну роль, хоча і не формулює це прямо, безпосередньо. Він пише: «...творча особистість у стані натхнення втрачає минуле та майбутнє, а живе лише сьогоднішнім, моментом. Вона цілком занурена в предмет, зачарована і поглинена справжнім, поточною ситуацією, що відбувається тут і зараз, предметом своїх занять». Цей вид повного занурення, поглинання, захвату є наслідком інтенсивного інтересу або збудження.

Також А. Маслоу говорить про дві фази творчості – первинну та вторинну [100, с. 59]. Первинна фаза характеризується імпровізацією та натхненням. На цій фазі мотивом слугує інтенсивний інтерес або збудження. Вторинна фаза – це розроблення чи розвиток первинного натхнення, ідей, що виникли в момент сильного збудження. Ця фаза вимагає дисципліни і важкої роботи. Значно більше людей здатні до первинної фази творчості (натхнення), аніж до фази вторинної. «Злети натхнення коштують дешево. Різниця між натхненням і кінцевим продуктом, наприклад “Війною і миром” Л. Толстого, полягає у величезній кількості важкої роботи». Якщо «первинна творчість» (імпровізаційна фаза) характеризується збудженням, то «вторинна творчість», або розробка і розвиток творіння, характеризується помірним рівнем інтересу. Однак, хоча інтерес може флюктувати, він має бути досить сильним і постійним, щоб протистояти втомі та негативним емоціям. Важка робота зі створення кінцевого продукту творчості неминуче призводить до періодів пригніченості та розчарування, почуття самотності тощо. Саме мотиваційна сила стійкого інтересу під час переживання негативних емоцій має вирішальне значення для подолання перешкод до творчості.

Так, Б. Додонов [18], так само як С. Рубінштейн, «розводить» поняття «інтерес» і «потреба» – при визнанні їх тісного зв'язку, подібність цих феноменів. Ключ до розуміння сутності інтересів особистості він вбачає в розгляді динаміки відносин між потребами й емоціями, яка й призводить, на його думку, до виникнення інтересів як самостійних психологічних утворень або механізмів. «Ця динаміка полягає в тому, що, виступаючи насамперед як індикатори потреб людини, емоції самі поступово дедалі більше стають об'єктом її особливих психологічних потреб, набувають певну самоцінність» [18, с. 77]. Причому потреби, що є частиною «механізму» кожного інтересу, набувають службової функції.



Зокрема Б. Додонов виділяє дві групи інтересів, сформованих з урахуванням таких координат, як «процес і ціль». Перший вид інтересів жодного іншого мотиву, крім переживань, що виникають в процесі певної діяльності (заняття), не має. Інтереси цього виду він назвав «процесуальними» («Спасибо футболу. Спасибо ему за то, что он дарит людям радость, заставляет их переживать, волноваться, грустить, ликовать. В этом – прелесть футбола. В этом его сила и власть над миллионами верных приверженцев».)

Однак суто процесуальні інтереси рідко займають велике місце в житті людини. Людина хоче переживати певні емоції, насолоджуватися ними. Але вона прагне також поєднати приємне з корисним і належним. Це прагнення реалізується в другій групі інтересів, які Б. Додонов назвав «процесуально-цільовими», коли людина, ніби «граючи» одними своїми потребами та насолоджуючись емоціями, які при цьому виникають, водночас задовольняє інші свої потреби – часто це потреби в служінні суспільству, самовираженні, самостверженні, а також у забезпеченні себе необхідними засобами для життя. Причому, задовольняючи цей свій інтерес, діючи заради певної об'єктивної мети, людина поряд із цільовим компонентом мотивації діяльності, зберігає процесуальний мотиваційний компонент (хоча іноді він іноді тимчасово відходить на другий план). Якщо ж людині постійно доводиться займатися певною діяльністю, мотивуватися лише результатом, що досягається за її допомогою, то безпосередній інтерес зникне, і перед нами постане заняття з обов'язку чи лише за потребою – про що згадував ще С. Рубінштейн.

Зокрема Б. Додонов пропонує трактувати інтерес «як особливу психологічну потребу особистості в певних предметах і видах діяльності як джерелах бажаних переживань і засобах досягнення бажаних цілей». Головною особливістю інтересу він називає «активність, експансивність і здатність посилено стимулювати пізнавальну діяльність». Оскільки механізм інтересу передбачає задоволення потреби в переживаннях, а інтенсивно переживається тільки нове – це не може не надати діяльності, яка рухається зацікавленістю, посилено пошуковий, творчий характер. Якщо звичайна потреба «скромна і консервативна», цілком задовольняється знайомим і звичним, то інтерес не може існувати без новизни. «Інтерес є тим, що не ніколи насичується повністю – у тому розумінні, що «йому все мало». Він має захоплювати все нове і нове коло об'єктів або постійно відкривати нове в старому. Відповідно інтерес є й активнішим у порівнянні з низкою інших потреб».

Так, Є. Лльїн пропонує розрізняти короточасний і довготривалий прояви інтересу. Якщо короточасний інтерес можна назвати реакцією зацікавленості, то довготривалий інтерес – це вже інтелектуальне почуття, позитивна емоційна установка на пізнання якогось об'єкта [49].

Натомість А. Ковальов вважає, що в маленьких дітей інтерес спочатку проявляється у формі «зацікавленості». Оскільки ця спрямованість на об'єкт носить тимчасовий, ситуативний характер, то вона може бути названа «перед-інтересом». Власне інтерес (відношення) виникає в старшому дошкільному віці [48].



Інтереси, схильності і уподобання в організації обдарованості як функціональної системи

Укорінення та стабілізація інтересу і реалізація його в будь-якому вигляді цілеспрямованої структурованої активності (заняття) свідчить про перехід його в схильність, тобто в потребу в здійсненні суб'єктивне цікавої діяльності. Цей перехід має принципове значення, оскільки ініціює формування тієї функціональної ієрархізованої метасистеми, яка становить суть обдарованості та є запорукою майбутньої творчої та професійної реалізації особистості.

Кожен елемент цієї метасистеми є також складною підсистемою, у якій власне когнітивний (особливості психічних процесів) і особистісний (особливості системи відносин до світу і до себе) аспекти можуть тісно переплітатися, активізуючи, підтримуючи і взаємообумовлюючи один одного. Разом із тим, важливим є положення, що вводиться нами, про домінування на будь-якому рівні метасистеми особистісного, системоутворювального фактора над власне когнітивним, який характеризується як операційний, функціональний, технологічний.

Джерела формування цієї метасистеми пов'язані з тим феноменом, який отримав назву «пізнавального резонансу» (його штучному провокуванню приділяє багато уваги Дж. Рензулі та інші дослідники феномену обдарованості в американській школі психології [44]).

Змістом цього психологічного факту постає виявлення суб'єктом якоїсь відповідності між власною особистісною структурою і семантичним наповненням певної предметної області або проблеми. Таке «виявлення» безпосередньо пов'язане з функціонуванням особливого системного регулятора відносин суб'єкта зі світом, на який справедливо звертає увагу М. Холодна [60].

Водночас термін, введений вченою для позначення цього чинника («структура інтелектуальних критеріїв») не можна вважати вдалим, оскільки зазначена «структура» не є строго інтелектуальною: на думку М. Холодної, вона (структура) насамперед базується на психічних феноменах, що мають емоційно-іраціональну природу (почуття, переживання, уподобання). Уподобання, мабуть, виступають в ролі домінант цієї системи, – переживання ж сигналізують про відповідність або невідповідність цієї домінант визначальної «змістовності» особистості, яка, можливо, має вроджений характер. Причому уподобання зазвичай не є предметом рефлексії (аналізу, критики) суб'єкта і практично не залежать від досвіду (досвід лише їх проявляє, експлікує).

Перша – випадкова чи фатальна – зустріч з предметною областю, яка активізує імплікований зміст (що супроводжується відповідною складною емоційною реакцією, яка включає переживання інтересу, «захвату», захопленості, загального психофізіологічного підйому) стає відправною точкою в подальшій творчості суб'єкта.

Вже згадана система «критеріїв-уподобань» є певною мірою властивою кожній людині, але у випадку з обдарованою особистістю, по-перше, має якісно інший зміст, а по-друге, характеризується більшою силою і стійкістю свого впливу на поведінку суб'єкта. Зокрема, її виявом постає виражена «опірність» (резистентність) особистості стосовно тих впливів зовнішнього світу, які вона сприймає як неадекватні її індивідуальності й обумовленого нею «світо-відчуття» та «само-відчуття». Можна говорити про «запрограмованість» суб'єкта



на рух досвіду зсередини – назовні (самотрансляцію, самотрансценденцію), протиборчого зустрічному потоку інформації (ззовні – всередину). Це виявляється насамперед в чітко вираженій вибірковості сприйняття або в надмірно-суб'єктивній інтерпретації сприйманого (так званий феномен гіпераперцепції, який за несприятливого розвитку подій перетікає в один із симптомів психотизму).

Отже, результатом цього виявлення особистістю певної компліментарності зовнішнього та внутрішнього – є виникнення вираженого, самоцінного (тобто такого, що не має прагматичного, утилітарного характеру) інтересу до певного предмета та відповідної проблемної сфери. Це стимулює суб'єкта вже до цілеспрямованої організації подальших «зустрічей», вказуючи на трансформацію інтересу в стійку, настільки ж самоцінну схильність. (На цей етап формування «своєрідності ментального досвіду» багаторазово вказує М. Холодна [60], не відповідаючи, однак, на запитання: чому саме ця сфера притягує саме цього суб'єкта?). Дослідник В. Мясищев [55] зазначає, що схильність є одним із факторів розвитку здібностей, що йде попереду здібностей; схильність є емоційно-вольовим, позитивно вибірково ставленням до діяльності. Важливим моментом тут є той факт, що за відсутності такого ставлення функціональні можливості не «запускаються в роботу» і не розвиваються.

Таким чином, можна констатувати відносне домінування мотиваційного фактора над саме когнітивним чи інструментальним. Водночас було б неправильно стверджувати про абсолютну незалежність схильностей і здібностей. Так, Н. Лейтес вказує на частіше збіг і більш рідкісну розбіжність здібностей і схильностей: «Як правило, сильна, дієва і стійка схильність до певної діяльності свідчить про наявність найважливіших здібностей, пов'язаних з цією діяльністю» [34].

Отак, вже на рівні схильностей, що традиційно належать до сфери спрямованості особистості, у більшості випадків спостерігається зв'язок або певна відповідність між когнітивним і мотиваційним аспектами. Це свідчить на користь принципу цілісності функціонування психіки.

Формування всепоглинаючого самоцінного інтересу (і на основі його – схильності) в більшості випадків має ту специфіку, якою відзначено також інтелектуальний і соціальний розвиток обдарованої особистості, а саме: значно виражену нерівноцінність етапів онтогенезу в тимчасовому аспекті. Так, за Е. Торенсом, обдарована дитина значно швидше за однолітків проходить фазу репродуктивних видів інтелектуальної діяльності [38], що може сприйматися як лінь, упертість і «нерозумність» в випадку, якщо зміст педагогічного впливу не враховує готовність до переходу на наступний рівень. Обдарований підліток також швидко проходить фазу «соціальної адаптації» (за Л. Кольбергом, яка пов'язана з послуханням, конформізмом і дисциплінованістю), і «застрягає» в більш «рідній» для нього стихії нонконформізму й активних «сумнівів» відносно до наявних «позитивних» зразків поведінки. Аналогічна нерівномірність може спостерігатися і в онтогенезі пізнавальної потреби, коли перша фаза недиференційованої дитячої допитливості (пов'язаної з базовою потребою у враженнях, максимальним розподілом уваги та нерозбірливістю інтересів і захоплень, готовністю реагувати на всі стимули) виявляється в обдарованої дитини в максимально «згорнутої» як вже не значущої для неї, що створює сприятливі умови для більш раннього прояву зрілого виборчого



реагування на інформаційний потік, проявом чого постає спеціалізований інтерес, який вже сформувався. Важливим тут є факт укорочення цієї першої фази, підкреслює Н. Лейтес, вказуючи на той факт, що рання інтелектуальна обдарованість має тим більше шансів для творчої реалізації, чим раніше і чим більшою мірою вона почне супроводжуватися глибоким стійким інтересом, і таким чином, саме цей симптом, по суті, є єдиним, відносно надійним у плані прогнозу можливих майбутніх досягнень [34].

Подальший розвиток схильності, мабуть, дійсно йде за сценарієм, описаним Х. Грабером [61]: з часом відбувається «капітуляція» особистості перед завданнями, які диктує інтерес, «розчинення» особистості в логіці їх об'єктивних структурних вимог, в певному сенсі – це підпорядкування власної цінності (цінності «Я») цінності предмета, який «цікавить», «захоплює». Цей етап є дуже важливим: відбувається трансформація мотиваційної сфери (відхід від базових потреб, від їх домінант) і зміна відносин між суб'єктом і світом, суть яких (змін) – самозабуття, тобто перенесення фокусу уваги з вимог і потреб «Я» у сферу «не-Я». Суб'єкт стає – несподівано і для нього також – «слугою» того, що в будь-якому випадку не поступається йому в цінності. Важливість подібного самозречення важко переоцінити – саме виникнення цього специфічного стану сприяє потужній мобілізації всіх особистісних і когнітивних ресурсів, що зумовлює якісний прорив у розв'язанні проблеми чи створенні творчого продукту («щоб знайти себе, потрібно втратити себе», «щоб народитися, треба померти»). Таким чином, самореалізація може відбутися лише за умов певної байдужості до неї, не-усвідомлення її, не-рефлексування цієї своєї потреби. На це часто вказує В. Франкл [59]: самореалізація може бути лише наслідком відсутності зосередженості на власній персоні, або на іншій людині (за наявності зосередженості на ділі, справі, ідеї).

Іншим важливим моментом, що є характерним для вищого рівня функціонування схильності, постає перехід від здатності шукати, аналізувати й узагальнювати деякі знання («дитяча», репродуктивна форма обдарованості) до здатності самостійно створювати нове знання чи формувати якісне нове вміння в певній предметній сфері («доросла», продуктивна форма), що також супроводжується трансформацією мотиваційної сфери в іншому аспекті, а саме: мотивація «досягнення і результативності» втрачає свою значущість, стає другорядною, поступаючись позиції мотивації самоцінного «вдосконалення» діяльності, її «якості та краси» [10].

Ця трансформація має принципове значення, оскільки в ній починається чи вперше проявляється глибинне прагнення суб'єкта до ідеалу.

Своєрідність особистісної змінної в структурі обдарованості чи основна характеристика будь-якої обдарованої особистості, полягає в тому, що вона, особистість, є переважно активним носієм (а не пасивним споживачем) високих, універсальних і досконалих стандартів – еталонів або «ідеалів» (або «інтелектуальних інтенцій»), за М. Холодною [60].

У цьому сенсі творча активність обдарованої особистості дійсно є «робота з ідеалом» [19; 38].

Однак принциповим тут є не «створення ідеалу», як припускають вищевказані автори, адже «ідеал» заданий і досконалий, а його індивідуалізована, унікальна експлікація,



«розгорнення» у в зовнішньому плані засобами, доступними суб'єкту. Саме еталон стимулює потребу в досконалості (суб'єкта, світу, відносин суб'єкта зі світом), прагнення до нього – і повсякчасну незадоволеність наявним результатом (ідеал є недосяжним), що зумовлює подальшу пошукову творчу активність.

2.3. «Я»-ідентичність і розвиток професійного самовизначення

Суттєву частину самоідентичності індивіда становить ідентичність зі своїми здібностями, що водночас є тією частиною його властивостей, яку традиційно називають потенціалом людини. Суб'єктивно потенціал – це позитивна частина системи властивостей індивіда, його сила. Він ідентифікує себе зі своєю силою, що цілком природно, адже сила – це те, що дарує можливість виконання і вирішення основоположних видів життєвої роботи: орієнтації, адаптації, розвитку та продукування.

Виокремлені категорії цілком придатні для опису стадій розвитку здібностей у контексті ситуації становлення в індивіда ідентифікації зі своїми здібностями. Ідентифікації послідовно передують такі стадії: стадія орієнтації, що передбачає відкриття і пізнання здібностей; стадія адаптації, що полягає в тестуванні відкритих здібностей на предмет відповідності реальності та звиканні до них як власних сутностей; стадія розвитку, яка постає в єдності процесів досягнення більшої досконалості провідних здібностей і розбудови та збагачення структури їх систем за рахунок породження здібностей – «спойлерів»; стадія продукування, психологічна сутність якого полягає в самоствердженні індивіда щодо ефективності та сили своїх здібностей і впевненості у їх цінності як екзистенційній, так і суспільній. Варто зазначити, що стадія продукування завершується «здібнісним самовизначенням», яке є ключем до останнього замка до ідентичності зі своїми здібностями та певною мірою самоідентичності індивіда загалом.

З огляду на ту визначальну роль, яку відіграють здібності в професійній діяльності, цілком природним уявляється той факт, що описані стадії виявляються також у закономірностях розгортання процесу професійного самовизначення.

Орієнтація – це перша стадія цього процесу. Її зміст пов'язаний з виникненням в індивідів первинних уявлень і перших адекватних знань про культуру професійних форм забезпечення життєдіяльності та соціально-рольової ідентифікації, що сформувалася на певний час у певному суспільстві. Первинні уявлення формуються стихійно, насамперед під впливом сім'ї та соціального мікросередовища. Це дитячі уявлення. Їм властиві спрощення, наївність й орієнтація на зовнішні емоційно привабливі образи «роботи». У значному відсотку випадків на пізніших стадіях вони зазнають змін, включно зі зміною побудованого на них дитячого професійного самовизначення. Варто зазначити, що такий його різновид може бути властивий не лише дітям, а й інфантильно орієнтованим представникам більш пізніх вікових періодів: підліткам, випускникам шкіл, професійних закладів, а в окремих випадках дорослим.

Проте, дитячу стадію професійного самовизначення не варто ігнорувати та знецінювати за логікою загального ейджизму щодо дитинства. Випадки, коли здійснене на



цій стадії професійне самовизначення виявилось доленосним і незмінним впродовж усього життя людини, непоодинокі. Це є характерним для осіб з ранніми формами обдарованості високого ступеня.

Зміст стадії професійного самовизначення, що відповідає змісту категорії адаптації, формують поведінкові прояви і дії, які спрямовані на апробацію сформованих на попередній стадії уявлень і знань про професійні рольові моделі активності. Така апробація відбувається в рамках широкого вікового континууму, що розпочинається в дошкільному віці, коли змістом частини дитячих ігор стають «ігри у професії». Діти доволі точно відтворюють зовнішній контур дій і вчинків дорослих у ситуаціях відповідних видів професійної поведінки, що часто викликає радісний подив останніх з огляду на впевненість у тому, що вони «такому дітей не вчили». Характерним для ігрової професійно – рольової активності дітей є те, що вони грають у такі ігри серйозно, відповідально, з ентузіазмом, виявляючи водночас виражену зацікавленість і пристрасність, особливо в разі порушення «правил» професійної поведінки й етики з боку учасників цієї ігрової професійної драми. Висловлювання незгоди та протестів у зв'язку з такими порушеннями, конфлікти, що виникають на їх основі, процес емоційного обговорення обставин і деталей неправильного виконання ролі (непрофесійної поведінки) призводить до вироблення узгоджених правил гри і поведінки і продовження професійної ігрової драми чи до її припинення.

У будь-якому з цих випадків має місце дія механізму адаптації до умов виконання професійної ролі, що відбувається насамперед як особистісні акти випробування себе в цій ролі, тестування себе на предмет придатності до її виконання і тестування професійної ролі на предмет її придатності для себе, її відповідності своєму здібнісному й особистісному «профілю». Результатом здійснення таких актів виступає самовизначення щодо привабливості чи непривабливості певної професійної ролі для себе. Важливим для розуміння психологічної сутності доволі складного процесу оцінки привабливості чи непривабливості професійної ролі дитиною є врахування факту домінування в акті вироблення емоційно-чуттєвої образності, афективної динаміки. Афективна привабливість професійної ролі виступає для дитини першим за ступенем довіри маркером того, своєю чи не своєю є вказана професійна роль, того, про що дорослі, які тестують професійні види діяльності для самовизначення щодо них кажуть «Це – моє!» або «Це – не моє!».

Подібна вербальна поведінка дорослих, що є доволі поширеною, свідчить про те, що попри зумовлені збільшенням життєвого досвіду зміни співвідношення когнітивних і афективних компонентів у структурі професійного самовизначення дорослих, афективні маркери продовжують відігравати для них роль важливого орієнтиру.

Стадія адаптації присутня і на інших вікових етапах професійного самовизначення, включно з етапами, що мають місце впродовж зрілого віку, коли професійна активність людини є найвищою. Через фільтри її механізмів проходять навіть люди літнього віку, які освоюють нові види діяльності заради продовження професійної активності з певних міркувань.

Перебіг адаптації в межах кожного з вікових періодів має свої особливості. Проте, її психологічна сутність залишається незмінною: здійснюється тестування професійного



виду діяльності на предмет її відповідності індивіду та тестування індивідом себе стосовно відповідності професії, що виступає невід'ємною частиною такого універсального способу адаптації людини до життя у світі, як тестування реальності.

Одна з основних ліній тестування реальності світу професій у межах стадії адаптації набуває форми пошуку себе, що якісно перетворює процес професійного самовизначення. Він перестає бути актом вітринної поведінки, коли обирають формально за ознаками зовнішньої привабливості з того, що представлено на вітрині (модель професійного самовизначення «Вибір професії») і набуває характеру глибинного особистісного процесу, суть якого представляють зусилля людини, які спрямовані на те, щоб знайти себе і бути собою в тому, на що витрачається лівова частка життєвого часу та сил, – професійній діяльності. Становлення професійного самовизначення стає, таким чином, процесом становлення «Я», навіть якщо трактувати його звужено як сукупність і динаміку руху компонентів лише професійного спрямування. Злиття процесів самоідентифікації та професійного самовизначення, їх глибинне взаємозумовлення і взаємодоповнювання апелює до аналізу сутності та базових характеристик феномену «Я» з позиції дослідження його зв'язків із системою здібностей індивіда.

Одним із базових інструментів вивчення особистісних феноменів у психологічній науці є застосування універсальної метафори «Я», що стосовно проблеми виокремлення й усвідомлення здібностей, як і інших складників самості, виглядає доволі аморфною, але дає змогу розставляти, бодай у формі дослідницького підтексту, мітки виокремлення, що з часом мають шанс перетворитися на повноцінно віддиференційований, розпізнаваний і окреслений науковий феномен.

Серед перших мислителів, які використали поняття «Я» для дослідження особистісного розвитку індивіда, його особистісних здібностей був С. К'еркегор, який розумів феномен «Я» людини як безперервний процес. Його мета полягає в тому, щоб стати собою самим. «У кожному мить свого існування, – зазначає він, – “Я” перебуває у становленні, бо “Я” у своєму реальному потенціалі реально не існує, – воно є лише щось, що повинно стати. Отже, якщо йому не вдається стати собою, то це “Я” не є собою, але не бути самим собою – це відчай» [30].

Балансування на межі відчаю й ентузіазму, без якого, переповнена перешкодами та загрозами, виснажлива робота руху до важкодосяжного статусу бути самим собою є неможливою, становить, у розумінні С. К'еркегора, онтологічну сутність особистісного становлення людини, її самовизначення. Такий напружений (на межі можливостей суб'єктивних переживань) онтологічний рух не може не бути забезпечений системою відповідних здібностей.

До групи визначальних зараховують такі здібності: самостійності; екзистенційної сміливості; вибору творчих спонукань на протиположність спонуканням забезпеченості та захищеності; створення системи цінностей аутентичного «Я» і підпорядкування їм на пряму своєї активності та вчинків; надання цінностям аутентичного «Я» пріоритетного статусу в ієрархії життєвих цінностей; розрізнення спонукань власного аутентичного «Я» від індукованих спонукань і спонукань контрсутності як форми протидії їм; боротьби з симбіотичними спонуканнями, страхом самотності.



Певною мірою проблему впливу особистісних аспектів внутрішньої організації людини на успішність її життєдіяльності, що неминуче виводить у площину проблематики самовизначення та здібностей, розглядали багато дослідників, починаючи з У. Джеймса та З. Фрейда – першопрохідців заснування наукової традиції вивчення «Я» людини в психології.

Важливий крок у напрямі усвідомлення особистісних здібностей як наукового об'єкта зроблено Г. Гарднером, який виокремив у ролі компонентів структури множинного інтелекту інтраособистісний та інтерособистісний інтелекти. Інтраособистісний інтелект означає внутрішні аспекти людини та внутрішню спрямованість психічного відображення, головним засобом якого є здібність, що забезпечує доступ до усвідомлення людиною всього діапазону своїх почуттів і емоцій. Така здібність забезпечує здатність розуміти різницю між цими відчуттями, давати їм назви, виражати їх у символічній формі та користуватися ними як засобом розуміти і керувати власною поведінкою [13]. Особистісним інтелектам як здібностям Г. Гарднер надав важливого значення, підкреслюючи на протигагу іншим різновидам інтелекту (музичного, просторового тощо), їх виняткову роль у житті кожної людини з огляду на той вплив, який вони чинять на процеси її самовизначення, а отже, і на якість життя.

Значний внесок в опис феноменології процесів самовизначення зробив А. Маслоу. Йому належить опис такого специфічного функціонального їх прояву, як амбівалентне ставлення до розпізнаних у себе своїх вищих можливостей, тобто тих чи інших форм обдарованості, коли, з одного боку, індивід пишається ними, а з іншого – боїться їх і відмовляється від них [37; 116]. Це протиріччя, що є однією з форм дисоціації особистісних психічних процесів, спричиняється до деформації засобів «Я» і, як наслідок, – втрати можливостей самовизначення та самоактуалізації.

Зокрема М. Селігман [116] наголошує на ролі особистісних характеристик, які виступають у ролі психологічних умов розвитку особистісних здібностей, що викликають їх деформації та зниження їхнього функціонального рівня. У крайньому варіанті вираження це виявляється у виникненні та розгортанні депресивних розладів. У людей, які схильні до депресивного реагування, зазвичай спостерігаються інфантильні риси характеру, нав'язливі думки та страхи, підвищена тривожність, загострене почуття відповідальності, виражений песимізм, апатичність, низька самооцінка (часто за високого рівня домагань), відсутність впевненості в собі, надмірна інтравертованість, заглибленість у власні переживання, емоційна невірноваженість, вразливість, підвищена сенситивність, самокритичність і схильність до самозвинувачень. Надмірна вираженість зазначених особистісних рис може знижувати або ж нейтралізувати регуляційну дію особистісних здібностей до такого ступеня, що це перешкоджає людині повноцінно жити та працювати, сковує її активність, ініціативу, блокує процеси самовизначення, самовираження та життєвої самореалізації. Виявлення специфічних особистісних характеристик, що виступають психологічними умовами виникнення депресивних розладів, вказують на дефіцит особистісних функцій, а отже, і особистісних здібностей у розвитку та функціонуванні індивідів відповідного психологічного типу.



Висвітлюючи питання впливу ступеня й особливостей розвитку особистісних чинників на здатність індивіда до самовизначення, самовираження і самореалізації, сучасна швейцарська дослідниця А. Міллер висловлює думку про те, що заблоковані та пригнічені внаслідок внутрішньої цензури аутентичні особистісні функції не розвивається і не виявляють себе. «Так продовжується до того часу, зазначає вона, поки “Я” не добивається свободи. Лише звільнившись, “Я” починає виражати себе, зростати та розвивати свою здібність до творчості» [40, с. 25]. У метафорі А. Міллер не важко розпізнати образ здібностей самовизначення, спочатку функціонально пригнічених, а потім вивільнених, як сил особистісних чинників, дія яких вимикає, зупиняє чи вмикає і запускає механізми здібностей продукування життєво важливих для індивіда форм активності. Здібності, які зупиняють чи навпаки – зрушують здібності продукування таких форм, відіграють важливу роль у процесах самовизначення.

Здібності «Я» як феномен і як предмет наукових досліджень виокремлено лише частково та недостатньо виразно. Це утруднює розуміння психології феноменів здібностей і обдарованості, розв’язання проблеми розроблення їх теорії, а також практичних проблем діагностики особистісних здібностей і обдарованості, їхнього розвитку, створення умов для якомога більш повної актуалізації їхнього потенціалу в процесі професійного самовизначення.

Первинна стадія розвитку згідно закономірностей внутрішньої структури процесу професійного самовизначення є наступною за стадією адаптації. На цій стадії відбувається посилення і розгортання властивостей індивіда: здібностей і особистісних якостей, відібраних як професійно адаптивних і цінних за результатами тестування на стадії адаптації. Окрім цього, відбувається коригування якостей, навичок і звичок, що перешкоджають ефективній професійній діяльності. Здійснюється також вироблення нових якостей і компетентностей, необхідних для досягнення результатів професійної діяльності. Традиційне психологічне мислення, що сформувалося в рамках такого розділу психології, як «Психологія професійного вибору», виявляє тенденцію віддавати перевагу когнітивно-раціональним компонентам у професійному самовизначенні дорослих і відповідно недооцінювати його афективні й особистісні складники. Таке зміщення акцентів мислення дослідників відбувається, ймовірно, через асиміляцію термінології цього розділу наукового знання, внаслідок чого має місце «розмивання» змісту того чи іншого терміну. Це стосується передовсім терміну «професійне самовизначення», який часто використовують як синонім терміну «професійний вибір». Внаслідок цього має місце недооцінка психологічної специфіки і глибини змісту поняття професійного самовизначення, а далі – і означуваного ним феномена.

Стадія продуктивності – третя стадія професійного самовизначення. Процеси та події, які відбуваються на цій стадії, базуються на досягненнях стадій орієнтації, адаптації та первинної стадії розвитку. Вони є прямим результатом цих досягнень, з них вистають, а отже, генетично вбирають і містять їх ознаки. Ці процеси і події пов’язані з прийняттям рішень стосовно професійного самовизначення, що пройшло через фільтри орієнтаційної, адаптаційної й еволюційної селекції і було ідентифіковано як особистісно автентичне. Після цього розгортаються процеси дозрівання рішень, їх кристалізації та повномасштабної феноменізації у свідомості.



Ознакою завершення цього процесу є виникнення у свідомості формули «Все – я вирішив(-ла)!». У переважній більшості випадків далі відбувається івентуалізація внутрішньоособистісно продукованого рішення у зовнішньо-вербальній та поведінковій формах. Індивід продукує вербальні та поведінкові події з метою репрезентації і декларування створеного ним образу свого професійного самовизначення у своєму найближчому оточенні, а також перетворення його із задуму в явище реальності свого життя.

Вторинна стадія розвитку, згідно із законами внутрішньої структури, процесу професійного самовизначення є наступницею стадії продуктивності. Її призначення полягає у виробленні всіх необхідних для повноцінної професійної діяльності компетентностей і якостей. За умови продовження вдосконалення та поглибленої спеціалізації професійного самовизначення процеси цієї стадії органічно інтегруються в продуктивні процеси здійснення професійної діяльності і присутні у її структурі до її завершення.

Важливим психологічним компонентом успішного професійного самовизначення є позитивні емоційні підкріплення, які індивід отримує внаслідок вдалих реакцій, дій і вчинків на всіх стадіях процесу, а також у результаті виникнення та присутності ефектів відповідності характеристик професійного виду діяльності особливостям «Я»-ідентичності індивіда. Сукупність таких позитивних емоційних підкріплень утворюють феномен професійної гедонії, що чинить вплив високого ступеня значущості на професійне самовизначення та діяльність впродовж всього періоду їх розгортання і здійснення. Феноменологія професійної гедонії багата кількісно і різноманітна якісно. Вона охоплює континуум від стадій професійного самовизначення до всіх етапів професійної діяльності, включно із завершальним (задоволення від її переривання чи завершення). Вона може поставати та виявлятися в образі певних атрибутів професійної діяльності, зокрема таких, як образ себе в професії, професійний дрескод, різні атрибути технічного забезпечення, фінансова винагорода, соціальний статус, привабливі ситуації (наприклад, закордонні відрядження, можливість працювати дистанційно тощо). Однією з найбільш потужних форм професійної гедонії є задоволення від результату діяльності. Гедонія – це маркер адекватності професійного самовизначення: присутність гедонії свідчить про відповідність відбраного виду професійної життєдіяльності здібностям та ціннісним налаштуванням індивіда. Натомість відсутність гедонії, присутність дискомфорту чи навіть страждань, пов'язаних із виконанням професійних обов'язків, є ознаками неадекватності самовизначення та самовтілення в професії.

Одним із важливих завдань дослідження феномену професійного самовизначення є виявлення потенціалу людяності цього процесу. Традиційно він описується за логікою ділового стилю, притаманного феномену професійної діяльності і, можливо, з огляду на це, досить механістично. Проте в ньому багато від психологічної феноменології людяності. Він позначений значною кількістю психологічних проявів, що властиві людині як специфічній живій істоті: зокрема виразно представлені переживання пізнання і пошуку в усій сукупності їх суперечностей, розчарувань і злетів, почуттів відкриття, досягнення, піднесення та життєвого самоствердження.

Це вимагає і відповідних підходів до трактування маркерів професійного самовизначення. Для їх застосування в діагностичних або прогностичних цілях не може бути



рекомендований односторонньо – фрагментарний підхід. Валідні маркери професійного самовизначення зазвичай є комплексними утвореннями, що окрім емоційних компонентів містять у своїй структурі когнітивні, особистісні, ціннісні та інші складники. Ціннісні наповнювачі маркерів професійного самовизначення містять не лише культурні, а й природно-біологічні мотиваційно-змістові лінії, що пов'язані з виживанням та адаптацією. Спонукальною основою професійної роботи є легітимізована базовою суспільною конвенцією можливість отримати засоби, що є необхідними для забезпечення життєдіяльності. Не випадково невід'ємною частиною осмислення життєвого значення професійної активності є формули «Заробляти на життя», «Мушу працювати, щоб вижити» тощо. Одним з емпіричних доказів поширеності такої мотивації активності у формі професійної діяльності є випадки її невідповідності прагненню людини до втілення здібностей, обдарованості, що нагадують про себе потужними спонуканнями, які вона не в змозі ігнорувати. Історії життя обдарованих людей переповнені описами випадків таких розбіжностей.

Зазвичай подібна суперечність розв'язується двома способами. Так, обдарований індивід диференціює професійну активність на роботу заради виживання та роботу в ім'я самоактуалізації, поєднуючи їх за рахунок часу на відпочинок, спілкування та інші види життя, або ж здійснює вибір на користь одного з них, погоджуючись на втрату іншого. Спостереження і результати досліджень А. Маслоу свідчать, що найчастіше люди погоджуються на втрату можливості актуалізувати свою обдарованість.

Ідеальним варіантом є поєднання двох зазначених спонукань в єдиному виді професійної діяльності. Це й утворює основу для досягнення такого рівня переживання результатів професійного самовизначення та професійної життєдіяльності, як гедонія.

2.4. Самовизначення щодо майбутньої професії учнів ліцею з різними видами обдарованості

Важливо знайти себе в професії, а також повноцінно реалізувати в професійному становленні. Щоб досягти відповідної цілі, потрібно зробити правильний вибір. Учень віком 14–17 років не завжди вірно може зробити такий крок до професійного майбутнього. Цьому можуть перешкоджати різні зовнішні та внутрішні чинники. Відповідні особистісні та когнітивні чинники можуть і стимулювати до вірного вибору професії.

З метою здійснення аналізу особливостей обдарованих учнів спочатку потрібно дати визначення дефініції обдарованості в науковій літературі.

Звернувшись до Педагогічної енциклопедії, знаходимо таке визначення: «Обдарованість – високий рівень здібностей людини, який дає їй змогу досягти особливих успіхів у певній діяльності» [22, с. 66–71]. Головними ознаками високої обдарованості є: ранній вияв здібностей, швидкі темпи засвоєння знань, формування умінь і навичок у будь-якій діяльності, схильність до неї, елементи оригінальності, творчості в діяльності, створення продуктів суспільних цінностей [52].



Так, Г. Костюк вважає обдарованість індивідуальною своєрідністю здібностей людини та вказує на значущість природних задатків кожної окремої особистості як дару, даного природою, що є вихідним внутрішнім мотивом розвитку здібностей. «Обдарованість нерідко розглядають як природні здібності людини, але в таких випадках слово “здібності” вживається в іншому значенні, ніж тоді, коли йдеться про конкретні здібності до певних видів діяльності. Не боячись, що це буде виглядати як гра словами, можна сказати, що обдарованість – це здібність людини до розвитку її потенціалу», – зазначає Г. Костюк [29, с. 11].

Зокрема Н. Лейтес дає таке визначення: «Обдаровані – це діти, в яких наявна та або інша загальна чи спеціальна обдарованість», «загально інтелектуальна обдарованість» може виражатися в надзвичайно високому рівні розумового розвитку. В обдарованих дітей дослідник виділяє такі особливості: постійну готовність до зосередження уваги; емоційну захопленість процесом пізнання; стихійний характер знань, що набуваються тощо [32, с. 34].

Аналізуючи зарубіжні дослідження взаємозв'язку когнітивних та особистісних чинників обдарованості, Д. Корольов виокремив декілька напрямів установлення взаємозв'язку зазначених чинників: аналіз взаємозв'язку когнітивних та особистісних факторів, що сприяють високим досягненням або є результатом розвинених здібностей та успіхів у сфері обдарованості; вивчення особистісних характеристик, що перешкоджають високим досягненням; дослідження взаємозв'язку обдарованості з дезадаптивними емоційними проявами [28, с. 460].

Натомість Н. Лейтес упевнений, що ознакою обдарованості є властивості розуму. Вони залежать від вольових та емоційних особливостей індивіда і в багатогранному поєднанні створюють таку індивідуальну своєрідність, яка відрізняє одну людину від інших. На думку вченого, безпосередньо стосуються розвитку загальних здібностей «вікові чинники обдарованості», а саме: схильність до засвоєння (у молодших школярів), висока активність, широта схильностей (у школярів середніх класів), схильність і здібності до свідомого саморегулювання (у старших школярів). Дослідник зауважує, що обдарованість (як спеціальна, так і загальна) значною мірою залежить від особливостей нервової системи та від здатності людини до саморегуляції [32].

Водночас Ю. Гільбух пропонує так розуміти поняття «обдаровані діти» – діти, які відрізняються від однолітків значним розумовим розвитком [39].

Під обдарованістю О. Матюшкін розуміє творчий потенціал, що розкривається в будь-якій із галузей людської діяльності в процесі постановки та знаходження оригінальних розв'язань різних проблем: наукових, технічних, духовних. Дослідник розглядає обдарованість як єдину інтегративну структуру, що виявляється на всіх рівнях індивідуального розвитку і охоплює такі чинники: а) домінуючу роль пізнавальної мотивації; б) дослідницьку творчу активність, виражену через знаходження нового, постановку й розв'язання проблем; в) можливості досягнення оригінальних рішень; г) можливості прогнозування та передбачення; д) здатність до створення індивідуальних еталонів, що забезпечують високі естетичні, моральні, інтелектуальні оцінки тощо [58].



Згідно з А. Таненбаумом, обдарованість визначається такими чинниками: високим рівнем загального інтелекту, наявністю спеціальних здібностей, певними особистісними особливостями, впливом середовища, щасливим випадком [16].

У контексті порушеної проблеми необхідно згадати дослідження лабораторії психології обдарованості Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Воно присвячене визначенню взаємозв'язку когнітивних, особистісних чинників та їхньої ролі в процесі розвитку обдарованості на основних етапах онтогенезу («Взаємозв'язок когнітивних та особистісних чинників у розвитку обдарованої особистості», 2004–2007 рр.). До *когнітивних чинників обдарованості* дослідники зараховують такі компоненти: загальний інтелект, креативність, інтелектуальна організованість. *Особистісні чинники обдарованості* утворюють такі компоненти: пізнавальні потреби, базові властивості (відкритість новому досвіду, екстраверсія – інтроверсія, негативна емоційність, схильність до згоди, сумлінність), перфекціонізм. Дослідники доводять домінуючу роль особистісних складників обдарованості у формуванні мотиваційного ядра обдарованої особистості [39].

У контексті порушеної проблеми видається доцільним теоретичний аналіз саме *особистісних чинників*, які відіграють важливу роль у самовизначенні щодо майбутньої професії обдарованих юнаків і дівчат. До *таких чинників* належать багато показників. Зокрема М. Ткаченко виокремлює такі: вибір професії, ціннісні характеристики в професії, особливості вибору професії (за класами, школами), міра впливу чинників під час вибору професії. Ціннісні характеристики в професії описуються за такими критеріями: здібності до професії, слава, визнання, вплив на думку інших людей, прийняття рішень, привілеї, пільги, влада над іншими, незалежність, користь для суспільства, є ризикованою, потребує важкої праці, творча, моральні якості, професійні досягнення [57].

Більш детально зупинимося на аналізі двох *особистісних чинників* щодо професійного самовизначення обдарованих дітей: *становлення професійної відповідальності та потенціалу самореалізації до відповідної професії*.

Самовизначення – це сутнісна ознака природи дітей юнацького віку, тому кожен із них відповідальний за те, що являє собою.

Зупинимося на важливій особистісній якості відповідальності.

Проблему *моральної відповідальності* у сфері професійної направленості досліджували багато вчених: М. Савчин, А. Куриця, І. Тимошук, Т. Базаров, В. Бодров, С. Биков, Л. Дементій, Б. Ломов, А. Журавльов, А. Карпов, Р. Кричеський, Ю. Платоєв, А. Свенцицький.

В умовах змін соціального контексту розвитку суспільства метою навчання та виховання в національних закладах стає не просто оволодіння певною сумою знань, а формування готовності підростаючого покоління до самостійної, творчої активності, до вміння за власною ініціативою знаходити відповіді на ті запитання, що раніше не зустрічалися в соціальному досвіді обдарованої молоді, виявляти знання та вміння, яких від них потребує життя, причому з готовністю брати відповідальність за власні рішення та вчинки [52].

Відповідальність починає формуватися в моральному контексті ще з дошкільного віку. Набуває усвідомленості в молодшому шкільному та підлітковому віці. В юнацькому



віці починає активно формуватися відповідальність під час професійного самовизначення, а пізніше – професійного становлення.

Професійна відповідальність розглядаємо як сформовану в процесі виконання професійної діяльності стійку, інтегративну, професійно-значущу особистісну властивість, що виявляється на когнітивному, емоційному та поведінково-результативному рівнях, і характеризує здатність фахівця до прийняття на себе відповідальності щодо досягнення актуальних цілей і результатів професійної діяльності [52].

Ми поєднуємо особистісну властивість відповідальності зі сферою ризику та небезпеки, тобто: чим вищий рівень відповідальності, тим вищий рівень небезпеки закладено до відповідної професії. Ми описуємо ризиконебезпечні професії у власних дослідженнях, ґрунтуючись на концепції розвитку сектору безпеки й оборони України (рішення від 4 березня 2016 р.), де наголошено, що на сьогоднішній час значна кількість фахівців працює в умовах, у яких її професійна діяльність пов'язана з небезпечними обставинами, ризиком, екстремальними ситуаціями та супроводжується наявністю стресогенних чинників [53].

Тому, спираючись на подані вище концептуальні положення ми обрали досліджувані двох категорій: з ризиконебезпечними професіями (військовослужбовці, пожежні-рятувальники, лікарі-хірурги, працівники патрульної служби) і з безпечними (держслужбовці місцевого самоврядування, бібліотекарі та торгові працівники) [53].

Зауважимо, що для обдарованих юнаків і дівчат буде корисно вимірювати такий особистісний чинник, тому що для кожної професії міра відповідальності буде позитивно впливати на подальше професійне становлення.

Здійснимо аналіз *наступного чинника – потенціалу самореалізації до відповідної професії*. Для цього потрібно розмежувати такі поняття, як самореалізація, самоактуалізація та потенціал самореалізації.

Самоактуалізація за дослідженнями Л. Коростильової розкриває мотиваційні тенденції внутрішнього характеру, а самореалізація – це зовнішньо організована мотивація [51].

Під потенціалом самореалізації ми розуміємо динамічне інтегративне утворення, що вивчає ресурсні можливості розвитку дітей юнацького віку, її здатності до оволодіння та продуктивного здійснення різних видів діяльності [52].

Потенціал самореалізації, на нашу думку, потрібно розглядати та досліджувати в юнацькому віці під час професійного самовизначення, адже про відповідну реалізацію ніяк мова не може йти, тому що повна реалізація в професійній сфері настає у значно зрілому віці.

Потенціал самореалізації ми поєднуємо з творчими типами професії та такий чинник повністю розкриватиме творчу обдарованість дітей юнацького віку [53].

2.4.1. Особливості професійного самовизначення інтелектуально обдарованих учнів

Саме інтелектуально обдарованих учнів учителі називають «розумними», «кмітливими», «світлими головами» й «надією школи». Ці школярі звичайно мають глибокі знання, самостійно їх здобувають – самі читають складну літературу, навіть можуть критично поставитися до певних джерел. Учні цього типу обдарованості точно й поглиблено аналізують навчальний матеріал. Вони нерідко схильні до філософського



осмислення матеріалу. Високий інтелект, розвинений розум дають їм змогу з легкістю засвоювати різні предмети, однак, різне ставлення цих учнів до шкільних предметів, а відповідно – і вчителів, призводить до того, що з одних предметів вони вчать ся блискуче, а з інших – ні [11].

Виділяють *два головних підтипи інтелектуальної обдарованості*: 1) виявляються насамперед загальні розумові здібності; 2) коли високі здібності виявляються у спеціальній галузі знання. Пізнавальна потреба, яка є неодмінною характеристикою будь-якого типу обдарованості, саме в цих учнів виявляється найбільше. Цей тип обдарованості зазвичай має стійку систему пізнавальних інтересів, що простежується в розумових акселератів, «вундеркіндів». Однак успішність інтелектуально обдарованих учнів не завжди збігається з рівнем їх здібностей: серед інтелектуалів є і відмінники, і ті, які різко відстають у навчанні. Тут усе визначає не лише інтелект, а й ставлення дитини до навчання та школи [32].

Для більш правильного професійного самовизначення інтелектуально обдарованих дітей психологу важливо виявити саме високі здібності у спеціальній галузі знання, для того, щоб спрацьовували *окрім інтелектуальних, також мотиваційні чинники*.

У інтелектуально обдарованих дітей розумовий розвиток випереджає комунікативний і фізичний, що відповідають віковій нормі [58].

Ще одна особливість інтелектуально обдарованих – значний когнітивний ресурс: вони одночасно можуть слідувати за декількома подіями (хороший розподіл уваги); зазвичай у них відмінна пам'ять; вони мають великий словниковий запас, відрізняються невтомним прагненням до читання енциклопедій, колекціонування; полюбують розв'язувати задачі самостійно та не сприймають насадження відповіді, причому часто поглинаються в процес виконання настільки, що не помічають оточуючих [58].

Також варто відмітити такі особливості, як: гострота мислення, спостережливість, виключна пам'ять, виражена та різнобічна допитливість, тривалі заняття однією справою, легкість в навчанні, уміння викладати свої думки, демонстрація здібностей до практичного набуття знань, виняткові здібності до розв'язування задач. Інтелектуально обдарованим дітям часто важко спілкуватися з однолітками. На таких дітей *негативно впливають чинники, що пов'язані з комунікативними бар'єрами в спілкуванні з однолітками*: їх інтелект досить гнучкий і рухливий, вони не розуміють, що інші думають повільно, люблять перебивати співбесідника, критикувати дорослих, вважають себе завжди правими. Вони віддають перевагу спілкуватися з дорослими, у яких знаходять інтелектуальне розуміння, а не з однолітками. Від конфліктів з однолітками їх рятує розвинене почуття справедливості і не по-дитячому широкі погляди на життя, а також почуття гумору [43]. *Такі особистісні чинники, як розвинене почуття гумору та перфекціонізм* (прагнення до досконалості) є головними особистісними рисами – супутниками ранньої інтелектуальної обдарованості [42].

Інтелектуальну обдарованість зазвичай пов'язують з високими показниками успішності інтелектуальної діяльності [16].

Однак, *щодо критеріїв і чинників*, які забезпечують такий результат, думки дослідників різняться. Спроби використовувати високий рівень IQ, високий рівень навчальних



досягнень, високий рівень креативності та інші критерії як кореляти інтелектуальної обдарованості не виправдали себе як надійні індикатори прогнозу інтелектуальних досягнень високого рівня [32].

На сучасному етапі багатовимірні психологічні теорії витіснили уявлення про один фактор обдарованості. Специфіка інтелектуальної обдарованості полягає не в надзвичайно високих кількісних показниках розвитку певних здібностей або психічних функцій, а в тому, що це унікальна індивідуально своєрідна форма організації психіки, незвичайна комбінація, незвичайний сплав звичайних людських здібностей, на фоні яких виникає абсолютно нова якість, яка дає змогу отримувати екстраординарні результати.

Видатні досягнення є продуктом складної взаємодії багатьох когнітивних та особистісних чинників, а також взаємодії цих чинників із такими факторами навколишнього середовища, як сім'я, школа та суспільство загалом [21]. Особливе значення під час обговорення проблем професійного самовизначення обдарованих дітей має особистісний чинник *мотивації* як сукупність сполук, які викликають активність суб'єкта, визначають її спрямованість і, як результат, відповідають за повноцінне функціонування інтелекту, реалізацію потенційних можливостей і самовиховання здібностей [28].

До характеристик *мотиваційної сфери інтелектуально обдарованої особистості* зазвичай зараховують самодостатність, честолюбство, орієнтацію на досягнення, домінантність, схильність до ризику, ентузіазм, широкі інтереси, здатність отримувати задоволення від парадоксів і протиріч тощо. Окрім сказаного вище, відмітною рисою обдарованих є високий рівень захопленості своїм заняттям і *наявність домінантного мотиву*, що підкоряє в собі всі інші мотиви та прагнення [39].

Так, Р. Семенова, О. Музика, Д. Корольов до специфічних характеристик мотиваційної сфери обдарованої особистості зараховують *такі чинники, як інтелектуальні інтенції й емоційну спрямованість* [28].

Згідно з моделлю інтелекту М. Холодної, один із шарів ментального досвіду представляють *інтенційні структури*, які окреслюють суб'єктивні критерії вибору відносно певної предметної сфери, напрям пошуку рішень, певних джерел інформації, суб'єктивних засобів їх подання, тобто окреслюють спрямованість і вибірковість індивідуальної інтелектуальної активності. На думку автора, у структурі інтелекту талановитої людини формується «беззмістовне знання», завдяки якому така людина наперед чітко знає, що їй потрібно, а що не потрібно робити. Ігнорування чи абсолютне *відторгнення інтенційного шару*, що, власне, і має місце в умовах традиційної шкільної освіти, може бути однією з причин зниження темпу інтелектуального розвитку і, що особливо сумно, за таких умов знижується творчий потенціал дитини, вона втрачає свою самобутність, що в підсумку може призвести до нереалізованості потенціалу обдарованості [22].

Існування саме таких інтенцій (відоме лютерівське «на тому стою і не можу інакше») може пояснити надзвичайну стійкість до перешкод інтелектуальної праці обдарованих людей [58].

Не менш важливим фактором, що визначає характер мотивації обдарованої особистості є *емоційна спрямованість* [16].



Вітчизняний психолог Б. Додонов, який є автором оригінальної теорії, де *емоції аналізуються з точки зору теорії цінностей*, стверджує, що в тій або іншій діяльності, окрім усього іншого, людина ще й шукає певну гаму переживань, яка властива її особистості і до якої людину несвідомо непереможно тягне. *Емоційна спрямованість* як система внутрішніх установок на ті або інші переживання як специфічні цінності є складовою, найхарактернішим компонентом схильності людини до того або іншого виду діяльності [42].

Аналіз інтелектуальної обдарованості як форми компетентності виводить на перedній план: а) змістовну форму інтелектуальної діяльності (засвоєння різних типів знання, ускладнення репертуару способів перероблення знань); б) метакогнітивний досвід (спонтанна і свідома саморегуляція інтелектуальної діяльності); в) інтенційний досвід (інтеграція пізнавальних, емоційних, духовно-ціннісних складових, особистий досвід, наявні знання).

Особистісний розвиток інтелектуально обдарованих старшокласників характеризується *особистісною зрілістю* (зрілість інтелектуальних особистісних характеристик) та інтелектуальними досягненнями (високий інтелект) [6].

Особистісна зрілість (структура особистості за В. Рибалка) представлена *такими особистісними якостями інтелектуально обдарованого старшокласника*: 1) комунікативність (комунікативна мотивація, активність, лідерські схильності, організаційні схильності, емоційна регуляція); 2) мотивація (активність діяльності, сумлінність, мотивація досягнення успіху, уникнення невдач); 3) характер (наполегливість, зосередженість, незалежність, критичність, допитливість); 4) рефлексія (самоставлення, самоусвідомлення, самопізнання, самовпевненість, самоорганізація); 5) досвід (академічна успішність); 6) інтелект (подив, інтерес, догадка, сумнів, захоплення); 7) психофізіологія (варіабельність серцевого ритму, швидкість і надійність когнітивних процесів) [21].

Інтелектуальні досягнення прикріплюються такими *когнітивними чинниками*: вербальний, невербальний і загальний інтелект; здатність формувати судження, здатність до абстрагування, комбінаторні здатності, математичні здібності, мисленнєві здатності, увага, пам'ять [28]. Рівень загального інтелекту, зберігаючи сталість (постійність) упродовж тривалого часу у більшості учнів, істотно впливає на індивідуально-психологічні особливості розвитку інтелектуально обдарованих учнів старшої школи [39].

2.4.2. Особливості професійного самовизначення творчо обдарованих учнів

Творча обдарованість дає змогу успішно розв'язувати творчі завдання, виконувати творчу діяльність, виявляти оригінальність. Вона тісно пов'язана з інтелектом. Ці зв'язки виявляються за умов наявності таких чинників:

- 1) орієнтація на естетичні цінності (вихід за межі «чистого раціоналізму»);
- 2) уміння виділити далеку перспективу (відхід від штамів);
- 3) рухливість і гнучкість мислення (розгляд альтернатив, різних граней проблеми);
- 4) здатність до ризику;
- 5) об'єктивність та суб'єктивність в підході до проблеми;
- 6) залежність творчості від мотивації.



Виділяють такі *чинники творчого потенціалу особистості за О. Бобир*: задатки та нахили, які виявляються в особливій чутливості, вибірковості та динамічності психічних процесів; інтереси, їх спрямованість, частота та систематичність прояву, домінування пізнавальних інтересів; допитливість, прагнення до створення нового, схильність до пошуку й розв'язання проблем; швидкість засвоєння нової інформації; нахили до постійних порівнянь, зіставлень; емоційне забарвлення окремих процесів; наполегливість, цілеспрямованість, рішучість, працелюбність, сміливе прийняття рішень; інтуїтивність; порівняно більш швидке оволодіння вміннями, навичками, прийомами; здібності до вироблення особистих стратегій і тактик під час розв'язання загальних і спеціальних проблем, завдань [6].

У творчій обдарованості багато різних варіантів: є учні, які виявляють неабиякі творчі можливості у будь-якій діяльності, але бувають школярі, у яких нестандартне бачення досить яскраво виявляється лише в одній сфері. *Тому практичному психологу потрібно у юного обдарування виявити цю вузьку творчу спеціалізацію, яка б була фундаментальною під час вибору професії.*

Так, В. Щорс зазначає, що серед фахівців продовжуються суперечки про необхідність виділення цього виду обдарованості [22]. Неузгодженість, на переконання автора, виявляється в таких фактах. З одного боку, деякі фахівці вважають, що творчість, креативність є невід'ємним елементом усіх видів обдарованості, які не можуть існувати окремо від творчої складової, а з іншого – дослідники наполягають на існуванні творчої обдарованості як окремого, самостійного виду [22].

Щоб краще зрозуміти, чим є творча обдарованість, варто спробувати схарактеризувати поняття «творчість».

Радянський енциклопедичний словник визначає творчість як діяльність, що породжує щось об'єктивно нове та позначене неповторністю, оригінальністю та суспільно-історичною унікальністю і значущістю [43]. Можна доповнити значення цього слова уточненням, що творчість – це діяльність людини, яка створює нові матеріальні та духовні цінності, має суспільну значущість [43]. Тому В. Щорс переконаний, що в разі зарахування будь-якої діяльності до творчої або шаблонної слід виходити з двох критеріїв – психологічних і соціальних [11].

Свого часу Дж. Стігер обстежив фахівців 16 галузей науки та техніки з 45 університетів. З'ясувалося, що не існує єдиного показника людських якостей, який би відображав відмінність між людьми, здатними до творчості й тих людей, яким не притаманна здатність до творення. *У вихованні та формуванні новаторів відіграють роль такі чинники: спадковість, суспільне середовище, характер освіти і професійна підготовка* [16].

Переконливо доводить В. Щорс, що «в дитячому віці людина більш здібна до творчості, ніж у зрілому. На дитину не впливають стереотипи. Вона вільна у своїх творчих виявах, творить, тому що їй подобається власне процес творчості. Ця діяльність приносить дітям радість відкриття. Інакше кажучи, для дітей, на відміну від дорослих, творчість є життям» [57]. Автор стверджує, що «Дитяча творчість у більшості випадків має неусвідомлений характер, вона найчастіше виникає спонтанно. Природа наділяє маленьку людину багатьма можливостями розвитку» [57].



Однак до сьогодні існують вкрай суперечливі уявлення про психологічні особливості творчо обдарованих дітей. Одна з поширених точок зору полягає в тому, що у творчо обдарованих дітей їх глибоке пізнання в тих чи інших видах мистецтва переплітається з примітивними уявленнями про життя суспільства, важкістю входження в колектив ровесників, нестійкістю психіки. Науковці з подібним спрямуванням своїх досліджень обґрунтовують висновки щодо неадаптованості таких дітей [16]. Наприклад, в одному з досліджень проведення занять з підвищення рівня креативності сприяло змінам в емоційно-особистісних уявленнях дітей, на це вплинули такі *негативні особистісні чинники: підвищилась агресивність, сенситивність, депресивність*. Дослідники доходять висновку, що підвищення креативності супроводжується деякою невротизацією дітей. Вони вважають, що основою невротизації є ті ж механізми, що і в формуванні креативності: установка на сприйняття складностей оточуючої дійсності. Пошук різноманітних можливостей ускладнює процес вибору, прийняття рішень; труднощі також виникають у функціонуванні системи психологічного захисту. Усе це (більшою чи меншою мірою) порушує рівновагу в системі життєдіяльності особистості [28].

Обумовленість проблем творчо обдарованих дітей не самою обдарованістю, а способами їх виховання, підкреслюють дослідження, проведені Д. Ушаковим [29]. Автор вважає, *що сам по собі високий інтелект постає в ролі позитивного фактору адаптації*. Обдаровані діти за сприятливих умов виховання адаптовані. Однак, якщо обдарована дитина, яка є єдиною дитиною в сім'ї, витрачає свій час і зусилля на опанування певною сферою культури (наприклад, музикою, математикою чи шахами), то вона випадає зі сфери соціальних контактів. *Є певні категорії дітей, батьки яких не вважають за необхідне навчити дитину соціальних навичок, орієнтуючи їх при цьому на спеціалізацію в абстрактній і віддаленій від життєдіяльності сферах* [28].

Зв'язок обдарованості з ефективною адаптацією також підкреслюють дослідження, проведені С. Котовою. На переконання дослідника, більш творчу позицію дитини можна розглядати як фактор її готовності до школи. Однак у контексті традиційного навчання, на думку автора, подібна позиція, яка характеризує здатність дитини отримувати задоволення від самої можливості виконувати завдання різними способами, притаманна лише 12 % дітей [21]. Головною умовою розвитку творчості, з точки зору Д. Богоявленської, є розвиток особистості дитини. У дітей з високим рівнем креативності до 7 років практично сформовані важливі характеристики особистості (позитивне відношення до себе й оточуючого світу, розвинена рефлексія); з середнім і низьким рівнем креативності – середній і низький рівень розвитку особистісних якостей [22]. Відповідно, під час роботи з формування творчих здібностей дітей, щоб не нашкодити їм, необхідно спрямовувати зусилля не на посилення одного з аспектів дорослого прояву творчості, а створювати умови для розвитку особистісних якостей дитини, її прагнень творити, діяти відповідно до системи цінностей, досягати результатів [28].

Творчо обдаровані діти більшою мірою складніші у вихованні, оскільки більш зацікавлені, ініціативні, безпосередні. Однак наявність чи відсутність проблем з ними залежить не стільки від них, скільки від мікросоціуму, у якому перебуває дитина. У жорстких умовах авторитарного навчання та виховання така дитина може



сприйматися як неадекватна, і як наслідок – *ява невротичних станів творчо обдарованої дитини* [11].

Відповідно, результати згаданих вище досліджень дають нам підстави вважати, що педагогічні працівники та батьки, які виховують творчо обдарованих дітей, потребують обізнаності як з характерними рисами творчої особистості загалом, так і з показниками творчої обдарованості дитини зокрема.

На думку О. Зазимко, *на творчу особистість впливають такі особистісні чинники:*

- 1) їй не властивий конформізм. Саме незалежність суджень дає змогу знаходити шляхи, які через страх мати смішний вигляд не насмілюються обирати інші люди;
- 2) творча людина хоч і відверта з оточенням, користується певною популярністю, та все ж важко входить у життя соціальної групи;
- 3) творча особистість лише тоді сприймає загальноприйнятні цінності, коли вони збігаються з її власними;
- 4) вона не догматик, її уявлення про життя та суспільство, а також про сенс власних вчинків можуть бути неоднозначними;
- 5) творча людина допитлива, вона постійно прагне об'єднати дані з різних галузей;
- 6) така особистість характеризується здатністю продукувати безліч чудернацьких ідей, вона має дитячу здатність дивуватися та захоплюватися;
- 7) творча людина – мрійник, може видаватися дивакуватою людиною через те, що впроваджує в життя власні «безглузді» ідеї, інтегруючи ірраціональні аспекти своєї поведінки [22].

Окрім того, дослідники також виділяють *фактори, які заважають виявленню творчості, зокрема:* 1) виникнення стереотипів мислення; 2) страх перед помилкою; прагнення не до оригінального розв'язання задачі, а до високої оцінки; 3) оптимальна мотивація та відповідний рівень емоційного збудження (надто велике бажання може гальмувати творчий процес; щоб імпровізувати та творити, потрібне натхнення); 4) однопланові знання, що не сприяють творчості (потрібні широкі інтереси в різних життєвих сферах); 5) схильність до конформізму (людина боїться бути в центрі уваги, бути «білою вороною», не прагне бути екстравагантною; «Краще я буду як усі» – її кредо); 6) страх критики; 7) дуже висока самооцінка; 8) велика тривожність [32].

Оскільки вчитель є вирішальним фактором у системі навчання обдарованих дітей, то має бути обізнаним із показниками творчої обдарованості дитини як особистості [16]. *До таких показників науковці зараховують, зокрема такі:* 1) стійка підвищена потреба в самоактуалізації, виявленні себе, самоствердженні; 2) наявність особистої думки; 3) інтелектуальна незалежність, зневажливе ставлення до стереотипів, авторитетів; потреба чинити опір шаблону, нав'язаному стилю діяльності; 4) висока самооцінка; потреба мати свій «Я-образ»; 5) схильність до гри, почуття гумору, дотепність; 6) оригінальність; 7) імпульсивність, поривчастість; 8) широта інтересів; інтерес до філософських питань; 9) прагнення самому долати труднощі; 10) постійне прагнення покращувати якість своєї продукції, вимогливість до себе; 11) завзяття й наполегливість; 12) потреба у внутрішній роботі, творенні власної індивідуальності, духовному зростанні [53].



Не менш важливими для вчителя є знання про *показники творчої обдарованості дитини як учня*, серед яких дослідники виділяють: 1) почуття нового, чутливість до протиріч, парадоксів; уміння бачити незвичайне у звичайному, по-новому сприймати звичайне; здатність дивуватися; вміння знаходити проблеми там, де здається, що вже все розв'язано; 2) наявність дивергентного мислення, на відміну від конвергентного, лінійного, логічного, шаблонного, яке орієнтується на відомі тривіальні способи розв'язання проблем [29].

2.4.3. Особливості професійного самовизначення академічно обдарованих учнів

Академічна діяльність виявляється в успішному володінні окремим навчальним предметом, а тому вважається індивідуально вибірковою. Її поділяють на такі підвиди, а саме: математичну, лінгвістичну, обдарованість у галузі фізики, хімії, біології тощо.

Для академічного типу обдарованості характерним є досить високий інтелект, однак *на передній план виходять особливі здібності саме до навчання*. Учні цього типу обдарованості насамперед уміють добре засвоювати матеріал, тобто навчатися. Особливості їхньої пізнавальної сфери (мислення, пам'яті, уваги), деякі особливості їхньої мотивації такі, що роблять навчання легким і приємним. Медалісти, учні, яких називають гордістю школи, найчастіше наділені саме таким типом обдарованості. З цих учнів виростають справжні майстри своєї справи [43].

Академічний тип обдарованості також має підтипи: є учні з широкою здатністю до навчання (вони легко засвоюють будь-яку діяльність, виявляють помітні успіхи з усіх шкільних наук), а є учні, у яких підвищені здібності виявляються лише в одній чи декількох близьких галузях [52].

Практичному психологу під час професійної консультації, що надається обдарованій дитині, потрібно визначити який з академічних типів обдарованості домінує в учня. Залежно від типу професійне самовизначення набуде більш цілеспрямованого напрямку у виборі професії.

У деяких випадках буває складно розрізнити інтелектуальний та академічний тип обдарованості – вони можуть блискуче навчатися, у них є пізнавальна потреба. Різниця, мабуть, полягає в особливій розумовій самостійності інтелектуалів, у їхній підвищеній критичності мислення, здатності самостійно, глобально та філософськи осмислювати складні інтелектуальні проблеми. Академічно обдаровані учні – це завжди генії саме навчання, це професіонали шкільної (а потім і студентської) праці, чудові майстри швидкого та якісного засвоєння знань.

Аналіз результатів останніх досліджень дають нам підстави вважати, що в контексті наявних видів обдарованості феномен академічної обдарованості є найменш вивченим, а тому немає однозначного підходу до розуміння та трактування цього поняття. На початкових етапах дослідження цей вид обдарованості ототожнювали з високим рівнем розвитку інтелекту дитини. Наприклад, А. Савенков вважає, що насправді інтелектуальний коефіцієнт дає певні уявлення про рівень розумових можливостей дитини в шкільному віці, а інтелектуальна обдарованість – здатна забезпечувати взаємообумовлений вплив на розвиток академічної обдарованості [11].



Так, Г. Тарасова не розмежує поняття академічної та інтелектуальної обдарованості, а використовує термін «академічна обдарованість» як один з виявів розумової обдарованості дитини [28].

Натомість В. Онацький розглядає академічну обдарованість як один з індивідуальних проявів обдарованості дитини [16]. Оскільки інтелект є однією з важливих здібностей у структурі академічної обдарованості, то на цей момент часу дослідження інтелекту пов'язують із прогнозуванням академічної успішності школярів у закладах загальної середньої освіти.

У контексті сучасної психолого-педагогічної науки вчені акцентують на важливості розмежування інтелектуальної та академічної обдарованості, що є одним із важливих питань сучасної шкільної практики. Академічна обдарованість, так само як і інтелектуальна, передбачає високий рівень розвитку інтелекту й особливих здібностей, які сприяють навчанню. Однак, у академічно обдарованих школярів рівень успішності не завжди відповідає рівню розвитку їх здібностей. Адже учні з академічним рівнем обдарованості досягають результату не лише завдяки гнучкості розумових процесів, а й за допомогою здатності навчатися, уміння самостійно вчитися [58].

Академічна обдарованість виявляється в успішності засвоєння окремих навчальних предметів, а тому є більш вибірковою. Ці діти можуть показати високі результати з легкості та швидкості засвоєння знань з математики й іноземної мови, фізики чи біології, а іноді мати низьку успішність з інших предметів, які сприймаються ними не так легко. Виражена вибіркковість прагнень до засвоєння знань у відносно вузькій сфері створює проблеми в школі та сім'ї. Батьки та вчителі іноді незадоволені тим, що дитина не вчиться однаково добре з усіх предметів, а тому й відмовляються визнавати її обдарованість і, відповідно, не прагнуть шукати можливості для підтримки і розвитку спеціальних обдарувань даної категорії дітей. З іншого боку, чимало педагогічних працівників, як показує практичний досвід, на стереотипному рівні схильні зменшувати значущість академічної обдарованості в порівнянні з інтелектуальною, вважаючи, що ці два поняття взаємодоповнюють один одного [21].

Серед академічно обдарованих дітей В. Онацький виділяє дві групи, а саме: 1) учні, які легко засвоюють будь-яку діяльність і досягають значних результатів з усіх предметів, тобто відзначаються широкою здатністю до навчання; 2) учні, які мають підвищені здібності до засвоєння знань в одній або декількох близьких сферах діяльності [51].

Результати аналізу досліджень з проблеми академічної обдарованості дають підстави вважати, що діти з академічним типом обдарованості також відзначаються специфічними стійкими некогнітивними характеристиками. Оскільки академічна обдарованість розвивається на засадах улюбленої діяльності, то академічно обдаровані учні відзначаються стійкістю інтересів до обраного виду занять. Якщо «інтелектуали» вирізняються критичним мисленням, то академічно обдаровані школярі є хорошими виконавцями, майстрами своєї справи, що в майбутньому дає змогу їм стати хорошими професіоналами в обраній сфері діяльності. *Однією з емоційних проблем академічно обдарованої учнівської групи є наявність перфекціонізму, яке полягає в прагненні дитини виконувати завдання на найвищому досконалому рівні. Невідповідність якості та результативності*



власної роботи високому рівню домагань призводить у дитини до відчаю, розчарувань, депресій та інших негативних станів, які блокують подальші можливості дітей у навчально-виховному процесі [32].

Під час професійного самовизначення практичному психологу важливо поєднати в обдарованої дитини академічну обдарованість із рівнем відповідальності, для того, щоб направити в русло вибору ризиконебезпечних професій. Тобто, чим вищий рівень ризику, тим вищим є рівень відповідальності до відповідної професії.

Отже, обдарованість, як показано вище, не зводиться лише до природних передумов чи високого рівня знань і вмінь. Відкриття людиною власних високих задатків, які стають надбанням свідомості, вносить певні корективи в її взаємодію з соціальним оточенням; формування рівня її домагань; накреслення життєвих перспектив.

З урахуванням того, що ми відносимо обдарованих дітей до категорії «особливих», то їм важко буде реалізувати себе у професії, не зважаючи на потенційні можливості. Головне завдання психолога-діагноста полягає в тому, щоб виявити бар'єри (особистісного та міжособистісного плану), що перешкоджатимуть в реалізації поставлених цілей, а надалі працювати над їх усуненням і успішною реалізацією щодо професійного самовизначення і становлення.

Ми здійснили аналіз праць низки науковців *щодо самовизначення особистісних і когнітивних чинників, які впливають на рівень академічної, інтелектуальної та творчої обдарованості в психолого-педагогічному контексті* (Т. Базаров, О. Бобир, В. Бодров, С. Биков, Ю. Гільбух, Л. Дементій, Б. Додонов, А. Журавльов, А. Карпов, Г. Костюк, Д. Корольов, С. Котова, Л. Коростильова, Р. Кричекський, А. Куриця, Н. Лейтес, Б. Ломов, М. Мельник, О. Музика, О. Матюшкін, В. Онацький, В. Рибалка, М. Савчин, М. Садова, А. Савенков, А. Свенцицький, Р. Семенова, Дж. Стігер, А. Таненбаум, І. Тимошук, М. Ткаченко, М. Холодна, В. Щорс).

Можна виділити ті чинники, які впливають на професійне самовизначення більш продуктивно: моральна відповідальність, потенціал самореалізації, суб'єктивний контроль, постійна готовність до зосередження уваги; емоційна захопленість процесом пізнання, стихійний характер знань, що набуваються учнями, домінантна роль пізнавальної мотивації, дослідницька творча активність, можливість досягнення оригінальних рішень, можливість прогнозування та передбачення, здатність до створення індивідуальних еталонів, що забезпечують високі естетичні, моральні, інтелектуальні оцінки.

Відповідні чинники, які ми описали особисто, спираються на відповідальність з позиції суб'єктивного контролю та потенціал самореалізації, який успішно виявлятиметься під час правильного вибору професії. Якщо учень з відповідним обдаруванням буде брати відповідальність на себе, то він зможе і успішно долати труднощі та перешкоди на своєму шляху, головне спрямувати на вірний шлях щодо професійного самовизначення учня.

Аналіз численних психологічних досліджень дає підстави дійти висновку, що креативність формується тоді, коли в найближчому оточенні, в якому перебуває дитина (сім'я, школа) відсутній зразок, який визначає її поведінку. Для реалізації творчого потенціалу дітей необхідно врахувати *об'єктивні та суб'єктивні чинники*, серед яких важливими є:



мотивація досягнень обдарованої дитини; готовність учня до ризику при відсутності нестандартних шляхів розв'язання проблем; наявність знань педагога, які дають змогу оцінити ефективність різноманітних варіантів виконання дітьми творчих завдань.

До чинників, які впливають негативно на професійне самовизначення обдарованого учня, є такі: дезадаптованість, невпевненість у собі, страх, тривожність, перфекціонізм, нейротизм, невмотивованість, конформність, підвищена агресивність, сенситивність, депресивність.

Ми проаналізували *когнітивні чинники інтелектуально обдарованих учнів, які впливають на професійне самовизначення*: вербальний, невербальний і загальний інтелект; здатність формувати судження, здатність до абстрагування, комбінаторні здатності, математичні здібності, мисленнєві здатності, увага, пам'ять.

Потреба в складній розумовій діяльності, у розумовому напруженні, що притаманна інтелектуально обдарованим старшокласникам, є основою для подальшого розвитку та становлення обдарованої особистості, що потребує створення підвищеної інтенсивності інформаційно насиченого освітнього середовища.

Аналіз сучасних психолого-педагогічних підходів дає нам підстави дійти висновку, що розвиток різних типів обдарованості (академічної, творчої та інтелектуальної) недостатньо стимулюється психологами та педагогами в закладі загальної середньої освіти. Відповідно, педагогічні працівники потребують поповнення власних знань щодо професійного самовизначення учнів з різними типами обдарованості, розмежування відповідних типів, а отже, забезпечення сприятливих психолого-педагогічних умов для розвитку когнітивного, особистісного потенціалу інтелектуально, творчо й академічно обдарованих школярів.

2.5. Модель діагностики особистісних чинників професійного самовизначення

Професійне самовизначення як суспільна й індивідуальна проблема – продукт і здобуток розвитку цивілізації, один з аспектів людської культури. Для суспільства – це проблема збалансування процесів продукування та споживання ресурсів для забезпечення функціонування і розвитку суспільства. Для окремого члена суспільства – це триєдина проблема: 1) отримання для споживання з метою забезпечення процесу свого життя частини суспільного пирога; 2) здатності якомога більш ефективного виконання цієї задачі з допомогою санкціонованих суспільством засобів, у ролі яких виступають такі психологічні інструменти, як здібності індивіда; 3) досягнення в процесі здійснення цієї життєвої роботи системного переживання своєї суспільної цінності та самоцінності як відображення поєднання і злиття суспільної й особистої оцінки цінності проєкту власного життя.

З позиції такої дійсності *обдарованість* – це система здібностей індивіда, яка відповідає поєднаному оптимістичному очікуванню щодо неї і з боку суспільства, і з боку індивіда – її носія і власника.

Відносна простота цієї моделі конвенції взаємодії суспільства й індивіда набуває високого ступеня складності в процесі її виконання та втілення. Не є винятком і частина



конвенції, що пов'язана з вибором і оволодінням видом професійної форми взаємодії з суспільством, яка є визначальною щодо значної кількості параметрів життя індивіда на короткотривалих чи довготривалих його проміжках. Вона наповнена драматичними колізіями, суперечностями та чисельними випадками невідповідностей, що породжують деструктивні процеси як у задоволенні суспільних інтересів, так і у реалізації інтересів індивідів, головним серед яких є інтерес їх самореалізації.

Вивчення цього складного клубка проблем потребує наукового підходу, втручання з боку психологічного та інших розділів науки. Задля оптимізації складного – багатовимірного, багатоаспектного і суперечливого – процесу становлення людського індивіда як носія культури професійної поведінки необхідною постає оцінка (зокрема психодіагностична) усіх чи принаймні багатьох його складових частин і елементів. Однією з таких форм втручання є діагностичне вивчення, оцінка та виявлення особливостей професійного самовизначення осіб, які перебувають у процесі підготовки до вибору професії чи у процесі її здійснення.

Особистісно-когнітивний підхід до діагностики особистісних і когнітивних чинників професійного самовизначення передбачає пояснення й обґрунтування виявлення впливу особистісних явищ і процесів, а також уявлень, думок, переконань, когнітивних схем і стилів на становлення професійної самоідентичності людини. Взаємодія між групами особистісних і когнітивних явищ є визначальною щодо процесу професійного самовизначення, оскільки саме в результаті їх «перемноження» відбувається вироблення ідентифікації індивіда з тим порядком і стилем життєдіяльності, які передбачено «конституцією» певної тієї чи іншої професії.

Завершене професійне самовизначення набуває форми професійної ідентичності. У випадку настання такого особистісно-когнітивного стану професійного самовизначення, що є продуктом попередньо здійсненої індивідом роботи, змінюється і його понятійне відображення: з'являється необхідний для номінації цього стану термін «професійна самовизначеність», що є синонімом терміна «професійна ідентичність». Однак змістовий обсяг терміну «професійне самовизначення» є більшим ширший змістового обсягу термінів «професійна самовизначеність» і «професійна ідентичність», оскільки він містить значення процесу, питома вага якого в змістовому обсязі цього терміна переважає є такою, що переважає. З іншого боку, для більш диференційованого та глибокого поглибленого розуміння феномену професійного самовизначення, що є важливим у контексті з огляду на вирішення практичних завдань, зокрема діагностичних, варто враховувати різницю між явищами, які номінуються терміном «професійне самовизначення», і явищами, що означаються поняттям «професійна ідентифікація». Процес самовизначення – більш загальне і масштабне явище в порівнянні порівняно з процесом ідентифікації, зважаючи на те, що він виконує інтегральну функцію за низкою параметрів, визначальними серед яких є інтеграція зовнішніх і внутрішніх, цільових та інструментальних, об'єктивних і суб'єктивних аспектів процесу.

До групи інструментальних аспектів професійного самовизначення відносяться зміст, механізми та засоби ідентифікації. З позиції використання цих засобів професійне самовизначення – двоєдиний процес: він поєднує зовнішній її вектор, що



спрямований у сферу культури професій, а та внутрішній вектор, який пов'язаний з процесами самоідентифікації, зокрема із змістовими характеристиками автентичності як стрижня самості індивіда. Лінії його зовнішнього та внутрішнього векторів перебувають в нерозривному зв'язку і взаємодоповнюють одна одну: особистісне самовизначення посилює ідентифікацію з групою професій або виокремленою професією, а професійне самовизначення посилює розвиток особистісного самовизначення. Резонанс між цими двома базовими векторами самовизначення виникає ще до появи проєкту, який розставляє всі крапки над «і» й зумовлює остаточне завершення професійного самовизначення.

Для означення аспекту дорослого життя, що аналізується, використовуються два основних поняття: професія і робота. Професія – категорія надситуативна чи радше кросситуативна, в силу чого вона великою мірою наповнена особистісним змістом, зокрема тими його компонентами, що відображають процеси самоідентифікації: доросла людина зазвичай ідентифікує себе саме з професією. Робота – форма ситуативного прикладання своїх компетентностей. За характером виконавчих операцій робота може відповідати професії, але в силу різних обставин, зокрема відсутності необхідних умов, вона може суперечити автентичним особистісним налаштуванням виконавця, внаслідок чого він не буде себе ідентифікувати з даною роботою, не зважаючи на те, що вона відповідає професійній ідентичності. Має місце й інша життєва ситуація, коли людина заробляє на проживання, виконуючи різні види некваліфікованої роботи (тип різноробочого), і не ідентифікує себе з жодним видом професійної діяльності.

Професійне самовизначення – це вибір не лише між видами професійної діяльності, але й між моделями побудови життя: прагматичною моделлю забезпечення життя і моделлю самореалізації, яка потребує «розроблення» проєкту життя і його виконання. Після здійснення такого вибору професійне самовизначення стає за показником розподілу ціннісних акцентів або частиною завдання забезпечення процесу життя або частиною завдання втілення проєкту життя як цілісного складного продукту осмислення себе і своїх можливостей у контексті вивчених і осмислених можливостей світу. Саме вибір такого типу стає механізмом функціонального вмикання, задіювання у роботу особистісних чинників професійного самовизначення і надання функціям самості пріоритетного значення у цьому процесі.

«Чи відповідає мені ця професія?» – стрижнєве питання, відповідь, на яке виробляє індивід у процесі професійного самовизначення. Воно складає альтернативу питанню «Чи відповідаю я професії?», яке відображає зміст поширеної стратегії пошуків професійної ідентичності, що домінує явно чи приховано в традиційних дослідженнях феномена вибору професії, а також у практиці професійного консультування. Це питання, на зміст якого орієнтуються у практиці пошуку професійної ідентифікації люди відповідного особистісного типу, що зумовлює актуалізацію особистісної налаштованості на застосування у процесі професійного самовизначення відповідних типів ідентифікації.

Два основних типи ідентифікації з професійним видом діяльності «Це моя» і «Це не моя» як відповідно типи позитивної ідентифікації і контридентифікації означає згоду



індивіда чи незгоду жити певним чином у майбутньому. Формула «Це моє» виражає передбачення можливості таким чином структурувати своє життя, щоб воно було комфортним процесуально і продуктивно – успішним стосовно задоволення культурного мінімуму або ж культурного максимуму життєвих потреб. Формула «Це не моє» виражає відхилення такої версії структурування свого життя, яка за прогнозом індивіда буде породжувати відчутний постійний дискомфорт у процесі професійної активності і не дасть можливості задоволення культурного мінімуму або ж культурного максимуму його життєвих потреб.

Формула «Це моє» виразно вказує на такий тип самовизначення, коли індивід «при-мірює» професію на себе (чи підходить мені ця професія [за аналогією – сукня, костюм, автомобіль тощо]), а не себе на професію (чи підхожу я цій професії [за аналогією: цій сукні, для якої я надто повна, цьому костюму, для якого я не такий багатий] тощо), коли не бажання чи ідеальні, емоційно привабливі уявлення про себе, свої здібності, своє майбутнє життя виступають критеріями «присвоєння» професії, а умови професії, професійні вимоги використовуються як критерії самооцінки у широкому, мало не все-осяжному діапазоні її аспектів.

У випадку функціонального застосування формули «Це моє» має місце *суб'єктний тип* професійного самовизначення. Він засвідчує наявність в індивіда ресурсів особистісної зрілості і готовності до їх використання для вирішення як проблем професійного самовизначення, так і проблем професійної підготовки і діяльності. Професія виступає тут у ролі об'єкта – «Це». Людина ж – у ролі того, хто визначає приймати чи не приймати об'єкт «Це».

Віддзеркалення психологічною метафорою другого типу самовизначення потребує інших конструктів. У процесі професійного самовизначення такі конструкти мають місце і використовуються, проте переважно в плані внутрішнього особистісного дискурсу через цензурування її змісту з боку регуляторів психологічного захисту. Вони можуть проникати на рівень свідомості на короткий проміжок часу в режимі виникнення автоматичних думок або ж під впливом обставин, що стимулюють їх словесне оформлення або ідентифікацію з готовими формулами у ситуаціях стандартизованого опитування і тестування. Зазвичай вони за змістовим і смисловим наповненням – особистісно негативні і відображають песимістичну оцінку потенціалу своїх ресурсів. Формулами, що на буденному рівні свідомості відображають цей тип професійного самовизначення, є формули «Я не для цього», «Я не народжений для цієї професії», «Мені не вистачає здібностей для того, щоб бути (будівельником, журналістом тощо), побутовий варіант – «Я не по цьому»,

У процесі реалізації об'єктного типу професійного самовизначення відбувається зміна акцентів ідентифікації, внаслідок чого об'єктом оцінки стають не можливості й особливості професії, а особливості і можливості людини, яка вирішує проблему самовизначення щодо професії. Імпліцитно певна професія наділяється характеристиками суб'єктності, коли ніби сама професія зі своїх позицій оцінює і робить висновок щодо професійної придатності людини. Оцінка такої ситуації як парадоксальної змінюється, якщо пригадати практику професійного відбору, коли вимоги професійної



діяльності репрезентують суб'єкти відбіркових комісій, а претенденти на допуск до цієї професійної діяльності вочевидь виступають у ролі об'єктів оцінювання. «Об'єктивізація» особистісно інтимних процесів пошуку професійної ідентичності поширений феномен, виявлення якого відноситься до важливих завдань надання діагностичної і консультативної допомоги індивідам, що перебувають у процесі професійного самовизначення. Зазначений феномен можна розглядати як частковий прояв процесу інтеріоризації зовнішнього контролера з оцінки придатності, цінності і відповідності індивіда суспільним очікуванням.

Отже, існує суб'єктний і об'єктний типи професійного самовизначення. Вони відрізняються один від одного низкою психологічних особливостей і проявів: суб'єктний тип представлений такими психологічними і поведінковими характеристиками пошукувача професійної ідентичності, як впевненість, цілеспрямованість, оптимістична оцінка своїх можливостей щодо оволодіння професією, оцінка її як такої, що містить потенційні можливості для того, щоб бути у ній успішним у досягненні бажаних життєвих благ і цілей.

Об'єктний тип характеризується надмірною критичністю індивіда до своїх здібностей і професійно значущих якостей, невпевненістю, низькою самооцінкою, гіпертрофованим баченням професійних вимог і труднощів, схильністю до песимістичної оцінки своїх можливостей в оволодінні професією, залежністю від думки і рекомендацій інших, низьким рівнем резистентності щодо них і низьким рівнем самодостатності. Надмірна критичність до себе не є нейтральною: вона зумовлює виникнення особистісних трансформацій, які призводять до розвитку позиції самоприниження, що може виявлятися не лише у ситуаціях побудови системи професійного самовизначення, але й в інших життєво важливих ситуаціях, перетворюючись на універсальну життєву самоналаштованість, сутність якої полягає у реагуванні у ситуаціях вибору за логікою моделі самообмеження. В основі розвитку і функціональної актуалізації об'єктного типу професійного самовизначення лежать, як випливає з наведеного аналізу, феномени особистісного дефіциту.

Існує залежність між суб'єктними і об'єктними типами професійного самовизначення і рівнями професійно-життєвих потреб, які можуть бути задоволеними у професійному житті: чим нижчий рівень потреб, тим більшою мірою професійне самовизначення є суб'єктним (в силу доступності задоволення потреб); навпаки – чим вищі за рівнем потреби, тим більшою мірою задіюється об'єктний спосіб професійного самовизначення, що найчастіше постає перед індивідом у формі питання – сумніву «Чи зможу я відповідати цій професії?» Така форма об'єктного типу поширена серед пошукувачів, які орієнтуються на творчі професії або професії, що вимагають високого розвитку спеціальних здібностей.

Це поділяє всіх на два основних особистісних типи: сильний тип, представники якого використовують переважно суб'єктний метод професійного самовизначення щодо професій «вищого рівня» (ця висока професія – це мое) і слабкий тип, який представлений індивідами, котрі схильні до застосування об'єктного методу (мені ця професія подобається, але вона не для мене: я не потягну її).



Спостерігаються також інші види емпіричних кореляцій. Кореляція між ступенем (масштабом) обдарованості і ступенем професійного самовизначення: чим більша обдарованість, тим більш ранне і стійке професійне самовизначення; така кореляція до певної міри є специфічною: вона виразно властива професіям творчого характеру (мистецтво, література, наука, винахідництво). Такий вплив обдарованості на професійне самовизначення закономірний: він пояснюється тим, що сформованість і функціональна присутність у структурі психіки такого конструкту, як обдарованість не може не впливати на загальну роботу психіки, а відтак не може залишатися безслідною і непоміченою. Вона породжує специфічні когнітивні, емоційні і особистісні образи, що доступні для суб'єкта процесу у континуумі чутливості від непевних інтуїтивно-емоційних відчуттів і станів до чітко усвідомлюваних і понятійно адекватно виражених образів. Можна припустити, що зміст і якісні особливості цього континууму зумовлені *особливостями впливу обдарованості на психічне функціонування людини*. Насамперед звертають на себе увагу два варіанти такого впливу:

- обдарованість отримує санкцію від системи самості на вільне функціонування – розвиток, вираження і втілення;
- під впливом зовнішніх або внутрішніх чинників вона блокується, що спричиняє редукцію психічного функціонування, внаслідок чого характерними для нього стають тенденції до самообмеження, гальмування, прокрастинації, компенсації і гіперкомпенсації, самознецінення, перфекціонізму, амбіційності, тривожності, деформації системи смислового забезпечення процесу життя, суб'єктивного екзистенційного дискомфорту тощо. У тих чи інших варіантах поєднання між собою цих тенденцій і їх асоціації з іншими індивідуальними особливостями індивіда створюється загальна картина неоднорідності й химерності його психічного функціонування.

Наріжний камінь професійного самовизначення – уявлення про місце і роль професії у житті: це питання про те, що доросла людина повинна робити і як вона має прокультурно поводити себе. Прокультурна відповідь така: «Доросла людина повинна забезпечувати себе, заробляти гроші». Це прагматична й реалістична відповідь. Однак така відповідь не вичерпує і не закриває питання. Вона відкриває нові його виміри, позаяк породжує наступне за близькістю аналогії питання: «Для чого заробляти гроші?»

Спроби людини дати відповідь на нього виводить її за межі прагматично-реалістичного міркування у сферу екзистенційно-особистісного мислення, тобто власне у сферу самовизначення як сферу, у якій відбувається диференціація двох фундаментальних життєвих моделей: «бути як всі» (варіант «діяти, як всі») і «бути самим собою» (варіант «діяти, як я сам вважаю доцільним»), в результаті здійснення якої відбувається вихід на рівень якісно нових вимірів проєкту «Моє життя».

З цього моменту індивід свідомо і несвідомо починає наповнювати проєкт змістом відповідної обраної ним моделі, застосовуючи для цього особистісно-когнітивні фільтри «Це моє» і «Це не моє» як для визначення, оцінки і відбору змісту і «дизайну» проєкту в загалом, так і для визначення, оцінки й відбору внутрішніх його конструктів.

Формуючи образ проєкту, проєктанти свого майбутнього створили безліч формул, які вони використовували для означення, фіксації і утримання в часі життєвої моделі,



яку обрали для самоідентифікації та побудови проєкту, і які відображають їх досвід такої роботи. Прикладами формул, що відображають самоідентифікацію з прагматично-реалістичною моделлю, є такі визначення: «Їсти – пити – це жити», «Потрібно мати таку роботу, щоб мати багато грошей і забезпечити себе всім», «Ми працюємо, щоб заробляти на життя» тощо.

Вибір професії, тобто професійного самовизначення – це самовизначення з проєктом життя. Це не є перебільшенням. Проєкт життя – це даність психологічної реальності, що присутня в психології кожної людини в певному віці, тобто у віці життєвого проєктування, коли мейнстримом роботи свідомості є мрії про щасливе життя, образи і смислове наповнення якого базується на переживаннях двох напрямів: переживаннях щасливого інтимного, переважно сімейного життя, і переживаннях бажаного професійного життя. Такий проєкт не обов'язково має бути детально розробленою, розгорнутою дорожньою картою майбутнього життя. Як правило, проєкт життя постає у свідомості індивіда у вигляді згорнутого, «спресованого» образу, що представлений однією або двома картинами, які можуть емоційно позитивно, «солодко» пережитися і отримувати в переживаннях індивіда статус повноважних представників всього цілісного проєкту життя. Він може бути простим і навіть примітивним. Проте не залежно від його якісних характеристик, зміст сукупності таких спрямованих у майбутнє особистісних і когнітивно-емоційних переживань об'єктивно виконує у структурі психічного функціонування роль проєкту життя. Його поява є соціально-віковою психологічною закономірністю, бо він виконує важливе екзистенційне завдання: розроблення порядку майбутнього життя як бажаної його перспективи, жаданого продовження. Чому об'єктивно існує потреба у проєкті?

Така потреба виникає як продукт фундаментальної потреби утримання і стабілізації життя, яке індивід має тут – і тепер у своєму розпорядженні, та його продовження. Задоволення такої потреби не може бути забезпеченим лише фізіологічними засобами, оскільки фізіологічних інструментів відображення перспективи життя не існує. Це виняткова функціональна прерогатива психічного відображення і регулювання, що здійснюється через механізм антиципації, продукування образів життя, яке настане після моменту тут – і тепер у майбутньому, у перспективі. Оперування перспективою свого життя, віртуальною реальністю, що виростає із алгоритмів і характеристик короткого часового проміжку життєвої реальності, – специфічно людська здатність. Передбачення того, що може статися з життям у неіснуючому просторі, що ймовірно з'явиться в суміжному з теперішнім простором існування, або ж у віддаленому часовому просторі після низки тут – і тепер фрагментів життя, – дорогоцінна адаптивна здатність людини. Але її цінність зростає у разі з того моменту, коли на її основі і з неї виростає нова можливість – визначення і структурування перспективи свого життя, його майбутнього. Саме вона закладає фундамент для розвитку надважливої особистісної здатності людини – управління своїм життям як у межах певних часових періодів, так і у масштабах життя в загалом.

Спонтанне спонування до побудови проєкту свого життя природне і закономірне явище. Проте, це завдання неможливо вирішити з допомогою продукування одного об-



разу – ідеї. І хоча часто проєкт життя репрезентують кілька формул, що функціонують у свідомості індивіда у вигляді образів привабливого майбутнього, вони лише вершина айсберга, яким насправді є проєкт. Решта його частин зазвичай залишається поза межами поля свідомості, що не дорівнює значенню їх відсутності. Оскільки ж вони присутні у психологічній структурі проєкту життя, то вони виконують роль чинників, що впливають на формування порядку ще не існуючого, але бажаного майбутнього. Бажане майбутнє завжди ідеальна реальність, позаяк окрім позитивних очікувань у формі елементів бажаних для себе умов, успіхів і досягнень у ній нічого іншого немає. Образи такого ідеального майбутнього можуть у більшій чи меншій мірі відповідати реальності теперішнього, але попри це вони залишаються ідеальним. Цей пласт проєкту є особливо важливим для виявлення його особливостей в індивідів, що перебувають на такій стадії свого розвитку, як стадія життєвого проєктування. Проте він є значущим для психодіагностики особливостей професійного самовизначення і на інших його стадіях. Показовою є також та обставина, що існують різновиди проєкту життя, які розподіляються в континуумі від утопічних до прагматичних моделей, що відображають крайні варіанти грубої і спрощеної реалістичності. Вони демонструють різні ступені відходу від реальності і навіть розриву з нею. Оптимальними моделями є моделі, що поєднують елементи ідеальних уявлень, тобто того, як би мало бути і як бажано, щоб було, і уявлень, котрі відображають порядок, який був сформований під впливом біопсихокультурних законів і традицій, які утворюють те, що зазвичай мають на увазі, коли вживають поняття реальності.

Особистісні і когнітивні чинники професійного самовизначення не створюють два різні, між собою розділені потоки психологічного змісту. Вони *нерозривно між собою пов'язані і перебувають у зв'язках взаємозумовлення, взаємодії і взаємодоповнення*. Це єдиний потік. Їх відокремлення є обґрунтованим лише у контексті завдань наукового аналізу. У проєкції на проблему розроблення підходів до дослідження впливу особистісних і когнітивних чинників на професійне самовизначення індивіда зазначена закономірність може бути трансформована у дослідницьке рішення, яке передбачає спочатку конструювання окремо моделей діагностики когнітивних та особистісних чинників професійного самовизначення індивіда і розроблення єдиної моделі цього процесу на наступному етапі.

Наведений вище емпіричний аналіз професійного самовизначення дає підстави для його розуміння і трактування як процесу, що відбувається на різних рівнях особистісного функціонування: свідомому, підсвідомому і безсвідомому.

Однією із визначальних систем, що забезпечує процес професійного самовизначення, є система особистісного функціонування людського індивіда, його самість. Самість – визначальний системний чинник професійного самовизначення. Це зумовлено загальним функціональним призначенням самості як системи психіки. Її призначення полягає у забезпеченні самовизначення як універсального процесу, що охоплює всі види, форми і рівні життєдіяльності індивіда. Вона одна із базових систем психіки, що за виміром функціональної каузальності виконує роль первинної системи. Саме самість визначає особливості роботи інших сфер психіки, зокрема когнітивної, афективної,



спонукальної. Причина її функціонального статусу як первинної інстанції психіки полягає у тому, що ядром самості є неповторна своєрідна сукупність біогенних, психогенних і соціогенних чинників, які утворюють унікальний, властивий лише даному індивіду механізм психічного відображення. Це механізм автентичності, автентичної, тобто такої, що відповідає природі конкретної людини, рефлексивно-регулятивної її активності. Провідною функцією самості є самовизначення. Це значить, що система самості виконує роль загального визначального чинника такого різновиду самовизначення, як професійне самовизначення.

Виявлення і діагностична оцінка самості як цілісного утворення складає значну проблему для сучасного рівня розвитку засобів психодіагностичної науки, що вимагає розкладання на діагностично доступні у практичних цілях складники і елементи її структури.

До важливих функціональних регуляторів у структурі самості, що забезпечують виконання базових завдань життєдіяльності індивіда (збереження, захисту, розвитку і виконання життєвого призначення) відноситься сукупність імпліцитних критеріїв і показників його функціонування. Вони розміщені у системі генофенома автентичності, який утворює ядро самості. Зовнішній контур генофенома автентичності складають здібності і цінності людини. Це утворення, що розвиваються з коренів внутрішніх конструктів її будови, роль яких виконують критерії і показники як сукупність змістових орієнтаційних утворень. Вони є віддзеркаленнями симбіозу елементів біологічних, психологічних і соціокультурних чинників розвитку людського індивіда, що утворюють сукупність еталонів автентичності його функціонування.

Регуляторний вплив еталонів автентичності функціонування виявляється у продукуванні феноменів двох видів. У випадку відповідності функціонування індивіда еталонам виникають або актуалізуються феномени, що сигналізують про функціональне благополуччя (успішне виконання більшості життєвих функцій, стан, здоров'я, оптимістичні налаштування та очікування). У разі невідповідності – феномени функціональних відхилень, одним із різновидів яких є тілесний і душевний біль, призначення якого полягає у тому, щоб повідомити індивіда про наявність у процесі його функціонування порушень (почуття неблагополуччя, дискомфорту, ознаки розладу, хвороби).

Така роль еталонів автентичності функціонування індивіда визначає не лише їх місце у структурі генофенома автентичності, а й специфіку їх роботи: вони виконують функцію його ядра і здійснюють роботу у режимі, що властивий ядру будь-якого утворення: імпліцитного порядку і тиші. Це спричиняється до того, що система еталонів автентичності функціонування індивіда є важкодоступною не лише для агентів зовнішнього її розпізнавання і розробників необхідних для цього діагностичних інструментів, але й для їх усвідомлення і лексичної ідентифікації самими їх власниками – носіями.

Такі обставини зумовлюють необхідність вироблення відповідних підходів й інструментів до ідентифікації еталонів функціонування індивіда. Підходом подібного типу може бути підхід непрямой опосередкованої ідентифікації. Його сутність полягає у здійсненні опосередкованої діагностики еталонів функціонування індивіда через виявлення більш доступних змістових компонентів функціональної автентичності, роль



яких виконують передовсім здібності і цінності індивіда. Це робить виконання завдання ідентифікації регулятивних змістів функціональної автентичності індивіда реальним і значною мірою достовірним, оскільки між системою еталонів – критеріїв і показників – та системою цінностей людини існують істотні змістові й функціональні зв'язки.

Підхід непрямой опосередкованої ідентифікації відкриває можливість включення у структуру моделі діагностики будь-якого виду самовизначення, включно з професійним, такого її компоненту, як діагностика здібностей і ціннісних орієнтацій індивіда. Опосередкований аналіз глибинних внутрішньопсихічних механізмів і чинників здійснення самовизначення, що складають сукупність його безсвідомих форм, відкриває можливість виокремити й описати їх та розробити на цій основі їх структурно-функціональну модель, а на наступному етапі – модель діагностики особистісних чинників професійного самовизначення.

Безсвідомі форми особистісних чинників професійного самовизначення справляють помітний вплив на його процес і результати. Це пояснюється структурно-функціональними їх особливостями.

Питома вага безсвідомих форм особистісних чинників у структурі професійного самовизначення залежить від виду (суб'єктного чи об'єктного) професійного самовизначення, що свідомо або несвідомо застосовується індивідом. Чим більше виражені у цьому процесі елементи суб'єктного підходу, тим більший вплив на процес справляють безсвідомі форми. Це пояснюється двома такими обставинами: елементи суб'єктного підходу тісно пов'язані з найбільш глибокими структурами самості, її ядром, роль якого виконує генофеном автентичності; індивіди, які тяжіють до застосування суб'єктного підходу у професійному самовизначенні, зазвичай відзначаються схильністю прислухатися до себе, до свого «внутрішнього голосу», тобто сигналів функціональної автентичності, і віддавати перевагу знакам, які вона транслює. Внаслідок цього суб'єктний вибір забезпечує професійне самовизначення, яке найбільшою мірою відповідає параметрам її функціональної автентичності, сутнісним природним особливостям індивідуальності людини як структури, що виражає її неповторність.

Чим більше виражений об'єктний підхід, тим більше місця у процесі займають свідомі особистісні чинники професійного самовизначення, у яких питома вага соціокультурних форм, що локалізовані у межах свідомого і підсвідомого рівнів функціонування, є значною. Це закономірно, бо вони – результат впливу на індивіда культури і актуального соціального середовища, орієнтири яких (уявлення, стереотипи, традиції, цінності, вимоги, що відображають наявні суспільні виклики тощо) використовуються як критерії поведінки у ситуації професійного самовизначення. Внаслідок цього об'єктний підхід не відповідає імперативам автентичності або відповідає меншою мірою порівняно із суб'єктним підходом.

Це пояснюється тим, що застосування об'єктного підходу зорієнтовує переважно не на зміст конструктів функціональної автентичності (здібності, цінності індивіда), як має місце, коли застосовується суб'єктний підхід, а на зовнішні чинники й орієнтири, які вони транслюють. Ці чинники й орієнтири, у разі некритичного їх прийняття і підпорядкування їм, змінюють статус індивіда, часто непомітно для нього, із суб'єкта



професійного самовизначення на його об'єкт. В результаті відбувається зміна орієнтації процесу професійного самовизначення. Замість орієнтації на систему еталонів функціональної автентичності індивід починає орієнтуватися на систему соціокультурних еталонів (зазвичай поверхневих порівняно з вимірами самості, а відтак стереотипних і, як наслідок, відчужених від особистісних потреб людини) і використовувати їх критерії поведінки у ситуації самовизначення щодо вибору професії.

Це створює абсурдну ситуацію, оскільки полярно суперечить самій сутності процесу, яку виражає ключове поняття у його назві: «самовизначення». Така трансформація є джерелом великої кількості протиріч, невідповідностей, помилок, колізій і конфліктів, що мають місце у процесі професійного самовизначення.

Наявність подібних феноменів підкреслює актуальність підходу непрямой опосередкованої ідентифікації еталонів автентичності функціонування індивіда, а відтак глибинних і найбільш впливових форм особистісних чинників професійного самовизначення. Це створює передумови для вирішення проблеми ідентифікації конструктів генофенома автентичності індивіда попри його значну теоретичну і практичну складність.

Чому і з чого виникає необхідність чи потреба у самовизначенні? Вона походить від невизначеності, орієнтаційної аморфності життєвої ситуації. Це одна з природних передумов, яка необхідна для адаптації у формі зміни неадаптивних особистісних і когнітивних орієнтацій та перебудови життя на основі новостворених орієнтацій для його збереження й збагачення різноманітними ресурсами, зокрема ресурсами перспективи продовження.

Універсальним засобом актів творення людиною життя є впорядкування. Цей фундаментальний інструмент її життєдіяльності визначає один із вимірів її видової сутності, а саме: спрямованість на перетворення стану невизначеності – неструктурованості у порядок як стан визначеності, що втілена у завершену структуру. Згідно з цим своїм призначенням людина наділена такою фундаментальною особистісною якістю, як нетолерантність до невизначеності.

Ця якість складає основу спонукальної функції самості кожного людського індивіда і його природного прагнення подолати невизначеність, перетворивши її у ту чи іншу форму визначеності у відповідності із неповторним, своєрідним індивідуальним варіантом, що формується під впливом імпульсів генофенома автентичності. З цього походять властиві людині як видовій істоті прагнення до творчості і креативність.

Сукупність цих імпульсів трансформується у двоєдину потребу визначитись щодо світу і його феноменів та щодо себе. Всі акти, які здійснює людина для того, щоб визначитись стосовно себе, утворюють таку специфічну форму активності людини, як самовизначення. У первинному значенні, походження якого пов'язано з такою фундаментальною якістю людини, як нетолерантність до невизначеності, самовизначення – це процес подолання хаосу у собі, прагнення впорядкувати себе і створити із себе порядок. Порядок – це норма. Визначення і самовизначення, як впливає з такої послідовності закономірностей, – це процес переходу зі стану ненормальності до стану нормальності. Глибинним критерієм нормальності, таким чином, є відповідність порядку і впорядкованість. Отже, критерієм оцінки відповідності функціонування людини, її життєвої



активності, є її прагнення задовольнити свою потребу у переході від стану невизначеності, невпорядкованості до стану визначеності і впорядкованості, що можна здійснити лише засобами релевантного цій потребі процесу самовизначення та досягнення стану самовизначеності.

Виокремлення зазначеного спонування є важливим для розуміння механізмів, які людина використовує для подолання однієї із значних небезпек, що загрожує життю: стану невизначеності, котрий може виявлятися в обох своїх вимірах: внутрішньому (психологічний хаос, наприклад, у думках) і зовнішньому (хаос у середовищі). Найбільшою психологічною небезпекою, яку породжує і містить невизначеність, є дезорієнтація та стан дезорієнтованості, позаяк вона паралізує спонукальну систему і, відповідно, – активність індивіда, що робить його уразливим перед загрозою як з боку зовнішніх, так і внутрішніх чинників.

Визначитись зовнішньо і внутрішньо щодо подій у середовищі та щодо подій у самому собі значить стати зорієнтованим, знати що і як робити і на основі цього діяти. Спонування до подолання невизначеності і психологічні способи його задоволення – фундаментальні механізми, що сформувалися еволюційно. Одним з них є механізм самовизначення.

Що собою являє цей механізм?

Самовизначення – це процес особистісної активності, що виникає внаслідок дії імперативів стану невизначеності та націленості на його зміну шляхом пошуку прийнятних з позиції критеріїв автентичності індивіда моделей розв’язання різних за тривалістю, складністю та ступенем значущості життєвих суперечностей.

Отже, системою психіки, що забезпечує процес самовизначення і досягнення стану самовизначеності є самість людини. Це його системний і провідний особистісний чинник.

Досягнення стану самовизначеності вивільняє спонукальні сили індивіда, що знаходить своє відображення у переживанні ним таких афективних станів, як почуття свободи, ентузіазму, підвищеної енергійності, активності, оптимізму. Самоневизначеність навпаки – загальмовує або й блокує спонукальні сили індивіда і зумовлює виникнення у нього низки афективних станів спектру пригніченості різного ступеня вираженості: дезорієнтованості, емоційного дискомфорту, розгубленості, роздратованості, відчуття безвиході, власного безсилля, безперспективності, хаосу, відчаю, безпорадності, самовідчуття непридатності і непотрібності, ізольованості тощо.

Водночас стан невизначеності містить потенціал негативного спонування, що зумовлено особливостями його феноменологічної структури: негативні стани, які є його складниками, породжують переживання дискомфорту, що яскраво і виразно сигналізує про стан неблагополуччя і спонукає індивіда позбавитися його, вийти за його межі у площину станів, у яких відкриваються нові особистісні горизонти життєвої перспективи.

Негативне спонування являє собою еволюційно вироблений механізм другої оболонки психологічного захисту. У процесах професійного самовизначення він присутній як спосіб вирішення його суперечностей і кризових ситуацій на всіх його стадіях і етапах.



Самовизначення як акт з'являється у відповідь на виникнення у житті індивіда екзистенційних суперечностей, тобто суперечностей, що пов'язані з психологічним виміром організації і управління рухом свого життя, яке є рухом за своєю сутністю, рухом, що не переривається і не припиняється ні на мить. Це відбувається незалежно від суб'єктивного ставлення і переживань людини. І це складає фундаментальну суперечність, що ставить людину у позицію необхідності робити втручання у своє життя, у безперервний його плін. Модель позиції «Пливти за течією» у цій ситуації є неадекватною їй, оскільки це суперечить фундаментальному природному імпульсу і завданню людського індивіда: зберегти себе у плінні руху життя і продовжити своє перебування у ньому по можливості на максимально великий строк. Це передбачає наявність у більшій чи меншій мірі розвиненої здатності чинити опір більш чи менш сильній течії життя. Основою цієї здатності є здібності індивіда здійснення втручання у потік свого життя.

Наступною функціональною ланкою цього механізму є здійснення вибору між формами чи видами втручання: застосувати способи втручання у своє життя, що використовуються іншими, оточуючими, всіма чи винайти і застосувати свій власний спосіб втручання у своє життя? Для вирішення цієї суперечності еволюційно розвинулася система самості і її утворюючий та функціонально інтегруючий механізм самовизначення. Задіювання цього механізму для втручання у своє життя набуває характеру вибору між такими його версіями, як «Зробити, як всі» і «Зробити, як вважаю я». У ході розв'язання цієї універсальної суперечності можуть мати місце проста форма самовизначення, коли індивід віддає перевагу одному з цих варіантів і складна форма, що передбачає поєднання їх елементів. У випадках такої форми самовизначення, що є найбільш поширеною, застосовується зазвичай поєднання основоположних елементів загальнолюдської культури і етнічно й релігійно своєрідних культур, починаючи із змістового шару колективного безсвідомого і закінчуючи свідомими культурними змістами (основа змісту самовизначення), та елементів, що є продуктом творчості самого індивіда. У такому випадку індивід опиняється у ситуації необхідності самовизначення щодо різних варіантів поєднання культурних і власних способів вирішення суперечностей. Це робить процес самовизначення складним і в крайніх формах вияву такої складності може ставити індивіда у положення невизначеності, дезорієнтованості, безвиході, глухого кута, що може суб'єктивно переживатися у формах станів пригніченості, втрати відчуття перспективи життя, самознецінення, відчаю тощо.

Аналіз емпіричної феноменології професійного самовизначення, спроба її впорядкування і побудови теоретичного бачення приводить до висновку про необхідність розроблення та застосування такої моделі діагностики особистісних чинників цього процесу, яка відкривала б концептуальні можливості виявляти і здійснювати діагностичну їх оцінку на трьох рівнях особистісного функціонування індивіда: свідомого, підсвідомого і безсвідомого. Запропонована модель містить опис алгоритму діагностичних дій, що складається з трьох відповідних базових кроків: діагностики усвідомлених особистісних чинників професійного самовизначення; діагностики підсвідомих особистісних чинників професійного самовизначення; діагностики безсвідомих особистісних чинників професійного самовизначення.



2.5.1. Діагностика усвідомлюваних особистісних чинників професійного самовизначення

У цьому сегменті психологічного функціонування індивіда здійснюється діагностика тих семантичних категорій особистісних чинників його професійного самовизначення, які нині є актуальними для нього і які він свідомо використовує в ролі створених ним орієнтирів, засобів їх декларації, захисту й утвердження як результату власних зусиль і здобутків або ж як результату і здобутків пошуку професійної самовизначеності інших людей, але прийнятих у ролі власних.

Завдання діагностики полягає у виявленні когнітивних конструктів, що репрезентують сформовані та сформульовані на рівні свідомості особистісні рішення, принципи, стратегії, способи дії, наміри, очікування, уявлення, що використовуються для ідентифікації з референтною – бажаною чи цільовою – професійною діяльністю, а також для рапортів щодо особливостей просування по шляху пошуку професійного самовизначення.

Прикладами конструктів, що функціонують на свідомому цьому рівні та віддзеркалюють роботу особистісних чинників професійного самовизначення можуть бути такі наративи пошукувачів професійної самовизначеності: «Мені ця професія (назва професії) не подобається», «Мені ця професія подобається, адже я буду заробляти багато грошей і зможу забезпечити себе і свою сім'ю», «Мені подобається багато професій, але я ніяк не можу визначитися, яка підходить мені найбільше», «Я буду музикантом: не уявляю своє життя без музики», «Я буду вступати на факультет психології: не знаю чому, але мене дуже приваблює психологія», «Виберу професію, яка надасть можливість прожити так, щоб аж дзвеніло», «Мені дуже подобається займатися дослідженням загадкових біологічних явищ: буду біологом – науковцем»; «Буду займатися агробізнесом», «Мої друзі вибрали професію програміста і я також вирішив стати програмістом».

Діагностика усвідомлюваних особистісних чинників професійного самовизначення передбачає використання таких діагностичних інструментів, як анкетування, індивідуальне та групове опитування, проведення співбесіди, інтерв'ю як складової психологічного консультування, застосування властивих певному підходу специфічних консультативних методів, методик і технік, що спрямовані на експозицію свідомих змістових конструктів.

Результати діагностики усвідомлюваних особистісних чинників професійного самовизначення постають як діагностика першого кроку. Це первинна діагностика, тобто діагностика, що надає можливість отримати початкову інформацію про дію і роль особистісних чинників професійного самовизначення індивіда чи групи осіб, дані про поверхневий шар функціонального їх впливу на цей процес.

2.5.2. Діагностика підсвідомих форм особистісних чинників професійного самовизначення

Підсвідомі форми особистісних чинників професійного самовизначення можуть повністю чи частково стати усвідомленими у формі виникнення спонтанних актів усвідомлення, «осаяння» або в результаті спеціальної з використанням стандартизованих методів їх стимуляції.



Завдання діагностики на цьому етапі полягає у виявленні конструктів, що репрезентують стихійно сформовані, проте переважно не сформульовані на рівні свідомості особистісні принципи, стратегії, способи дії, конструкти, які використовуються індивідом у процесі пошуку професійної самовизначеності, а також неусвідомлювані загалом або частково внаслідок відсутності або неповної їх понятійної чи розгорнутої номінації особистісні налаштування, очікування, інтенції, стани та ситуації.

Діагностика підсвідомих особистісних чинників професійного самовизначення здійснюється за допомогою використання таких діагностичних інструментів, як опитувальники, тести, стандартизовані інтерв'ю, консультативні методи, методики й техніки, що активізують переведення в стан усвідомлення підсвідомих конструктів за допомогою використання засобів стимуляції процесів їх ідентифікації зі стандартизованими формулюваннями.

Результати діагностики підсвідомих особистісних чинників і процесів професійного самовизначення складають зміст діагностики другого кроку. Це діагностика особистісних феноменів першого ступеня глибини позасвідомих процесів, які впливають на результати пошуку професійної самовизначеності.

2.5.3. Діагностика безсвідомих форм особистісних чинників професійного самовизначення

Безсвідомі форми особистісних чинників професійного самовизначення у спосіб автоматичного спонтанного перебігу змістових психічних процесів не проникають у просторовий контекст підсвідомого і свідомого рівнів особистісного функціонування. Їх ідентифікація (як гіпотетичних конструктів) можлива лише через застосування спеціальних процедур опосередкованого підходу, який спрямовує на виявлення доступних для діагностики конструктів, що відображають зміст і смислові елементи недоступних для прямої ідентифікації утворень.

Завдання діагностики на цьому етапі полягає у виявленні конструктів, що репрезентують безсвідомі процеси і утворення, схеми рефлексивних і регуляторних принципів, фундаментальні схеми механізмів орієнтації, захисту та самовираження, схеми базових механізмів утворення аксіологічних структур. До групи таких конструктів відносяться передовсім здібності і цінності індивіда, переважаюча питома вага і вплив яких у процесах професійного самовизначення доведені результатами тривалого і широкого наукового вивчення життєвого досвіду професійного самовизначення та спеціальних емпіричних досліджень.

Опосередкована непряма діагностика безсвідомих особистісних чинників професійного самовизначення здійснюється за допомогою використання таких діагностичних інструментів, як опитувальники й тести здібностей і цінностей, проєктивні методи, методики і тести, консультативні та психотерапевтичні методи, методики і техніки, призначенням яких є виявлення шляхом стимулювання процесу латентного переміщення з опосередковано доступних шарів безсвідомого в змістовий простір підсвідомих і свідомих рівнів особистісного функціонування імпліцитних функціональних еталонів, схем і феноменів.

Результати діагностики безсвідомих особистісних чинників і процесів професій-



ного самовизначення становлять зміст третього діагностичного кроку. Це діагностика особистісних феноменів другого ступеня глибини позасвідомих процесів, що впливають на результати пошуку професійної самовизначеності.

Графічне зображення моделі діагностики особистісних чинників професійного самовизначення, що відображає алгоритм діагностичних дій, містить *рисунк 2.2*.

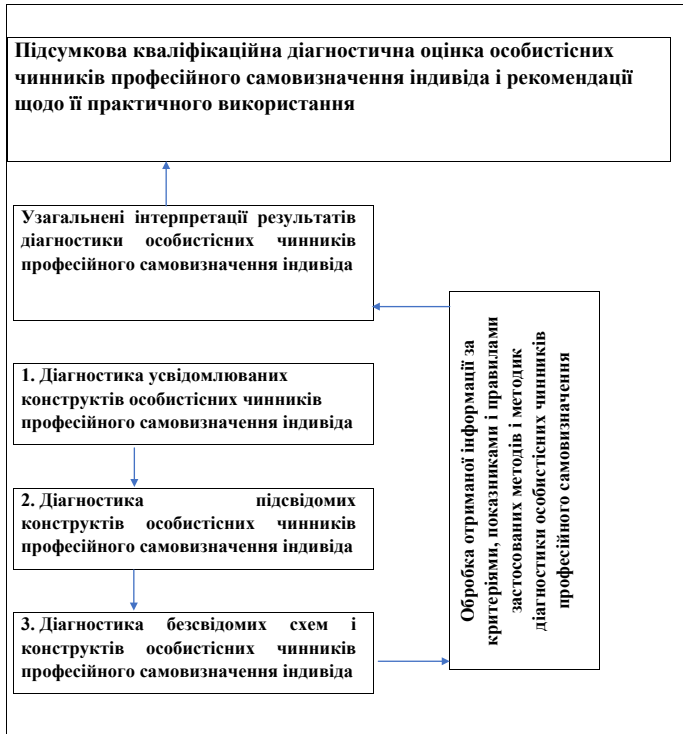


Рис. 2.2. Модель діагностики особистісних чинників професійного самовизначення



РОЗДІЛ 3.

ЕМПІРИЧНЕ ВИВЧЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ САМОВИЗНАЧЕННЯ ЩОДО МАЙБУТНЬОЇ ПРОФЕСІЇ ОБДАРОВАНИХ УЧНІВ ЛЦЕЮ

3.1. Взаємозв'язок інтересів, схильностей і здібностей обдарованих учнів та учнівського загалу

Питання про зв'язок інтересів, нахилів і здібностей є як і раніше актуальним, і не лише у сфері психології обдарованості.

На думку Б. Теплова, схильність як тенденцію займатися будь-якою певною діяльністю необхідно розглядати в нерозривному зв'язку з формуванням інших індивідуальних особливостей [56].

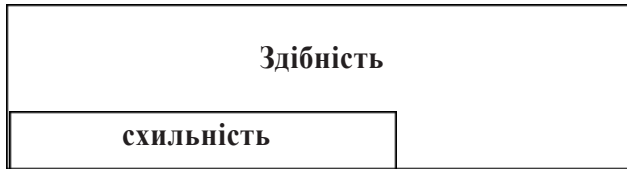
Особливо глибокий, органічний внутрішній зв'язок, як вважали Б. Теплов, К. Платонов, В. Мясіщев, існує між схильностями (як стійкими, глибокими, що оформилися інтересами-прагненнями) і здібностями (можливостями). Водночас Б. Теплов допускав розбіжність перших і інших у багатьох випадках – на відміну від А. Лазурского, який фактично ототожнював ці два поняття [31].

Взаємозв'язок здібностей і схильностей був переконливо продемонстрований багаторічними дослідженнями Н. Лейтеса, який встановив той факт, що в обдарованих у певних сферах школярів звичай спостерігається й особлива «пристрасть» саме до цих шкільних дисциплін або позашкільних занять. Однак він же вказує, що «безперечні ознаки здібностей можуть виявитися переважно віковими, недовговічними. Тому, коли йдеться про розумові досягнення дитини, про темп його розвитку, є передчасним судити про них як про здібності у звичному значенні слова. Вираз “здібності” щодо дітей є умовним виразом. Він слугує для позначення особливої психологічної реальності – передумов здібностей, де індивідуальне ще недостатньо відрізняється від вікового. ...Ранні пристрасті до деяких видів занять (переважно до математики, до техніки) виявлялися дійсними провісниками майбутніх досягнень. Але все ж частіше відбувається певне вирівнювання темпу розвитку таких дітей, і тоді виявляється, що їх здібності не є чимось особливим. Існує багато даних, що вказують на випадки загасання яскравих розумових проявів у дітей, які рано розвинулися» [35].

Відзначаючи єдність схильностей і здібностей (але не їх тотожність!), В. Мясіщев писав [55], що взаємозв'язок між ними означає не лише їх єдність, а й причиново-наслідкову взаємозалежність, що забезпечує психічний розвиток за спіралі. Відповідно, співвідношення між ними можна представити таким чином: схильності ↔ здатності. Однак він водночас вказує, що головною і стійкою внутрішньою умовою схильності є здатність. Тоді схема співвідношення між здібностями та схильностями до певної діяльності має виглядати так: здатності → схильності.



Якщо ж прийняти точку зору К. Платонова, [45] згідно з якою будь-яка схильність (або прагнення) входить у відповідні здібності, то схема буде відповідати співвідношенню частини (схильності) до цілого (здатності).



Однак ця схема вказує лише на те, що здібності та схильності пов'язані одне з одним певним чином, але поки немає загальноприйнятого пояснення причини такого зв'язку, тих «загальних коренів», про яких пише Н. Лейтес.

На думку Е. Голубевої, [14] часто збіг нахилів і здібностей можна пояснити саме особливостями психічної активності (насамперед активованістю, рухливістю нервових процесів, силою-слабкістю нервової системи, функціональним домінуванням півкуль кори головного мозку) та її саморегуляції, які є головними психологічними передумовами розвитку як нахилів, так і здібностей. Наприклад, ступень активованості нервової системи значною мірою зумовлює саме прагнення до певного виду діяльності, тяжіння до тих чи інших видів занять [14].

«Звісно, професійні схильності, зорієнтовані на бажану сферу діяльності, нерозривно пов'язані зі змістовними сторонами особистості, її мотивами та соціальними установками – однак, внутрішні умови становлення схильностей мають нейрофізіологічні передумови, наприклад, у вигляді індивідуального рівня активації, що є енергетичною основою багатьох динамічних проявів індивіда. Крайні полюси активованості психіки, таким чином, можуть поряд з іншими факторами обумовлювати «свої», бажані види діяльності».

Так, згідно з даними, отриманими Е. Голубевою та її співробітниками, було виявлено, що школярі з високою і низькою активованістю центральної нервової системи проявили різний інтерес до тих чи інших занять: перші орієнтуються на сфери «людина – природа», «людина – людина», а також на художню творчість, а інші – більш схильні займатися технікою. Не є випадковим, як пише Н. Лейтес, [33] що «яскраві» в інтелектуальному плані діти прагнуть реалізувати розумові зусилля, оскільки у них є потреба в інтелектуальній активності. Потреби в активності певного виду як латентні стани напруги «шукають» відповідну розрядку, що за активізації станів і проявляється в схильності – яка на перших етапах виступає лише як неусвідомлене прагнення. Потім, у міру отримання задоволення від процесу виконання обраної діяльності, вона стає більш усвідомлюваною, «обростає» іншими мотиваторами, які у свідомості людини перетворюються в «мотиви» дії (пояснення, чому він обрав для занять цей вид діяльності). Не розуміючи до кінця справжню причину схильності, людина трактує свій вибір позитивним ставленням до цієї діяльності (просто «подобається»), і її цього достатньо.

Те саме стосується такої властивості нервової системи, як рухливість-інертність нервових процесів. Наприклад, особи з високою рухливістю нервових процесів схильні до

різноманітної за змістом діяльності; ригідність осіб з низькою рухливістю нервових процесів зумовила їх схильність ретельно відпрацьовувати деталі виконуваних дій. Для цієї групи людей більш комфортною виявляється ситуація передбачуваності, яка не потребує прийняття термінових рішень. Схильність осіб із сильною нервовою системою до ризику привела багатьох із них до занять стрибками на лижах з трампліну тощо. Звісно, у кожному конкретному випадку вибір певного виду діяльності може визначатися ще й іншими причинами, але виявлена тенденція є досить виразною.

Усе це дозволяє припустити, що люди з певними типологічними особливостями мають не лише здібності до будь-якого виду діяльності, а й схильність займатися нею. Відповідно до цього, схема співвідношення здібностей і схильностей може мати такий вигляд (рис. 3.1).

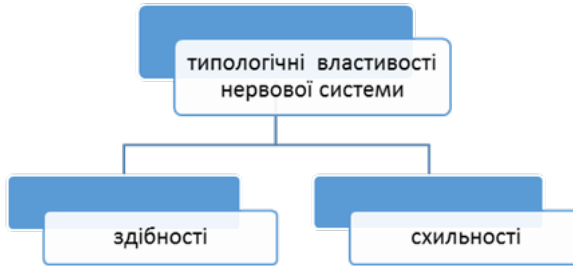


Рис. 3.1. Схема співвідношення здібностей і схильностей до типологічних властивостей нервової системи

Якщо взяти до уваги результати експериментальних досліджень Е. Голубевої та колег, [14] згідно з якими між даними психологічними феноменами спостерігається більш складне опосередкування та співвідношення, то зазначена схема повинна мати і більш розгорнутий вид (рис. 3.2):

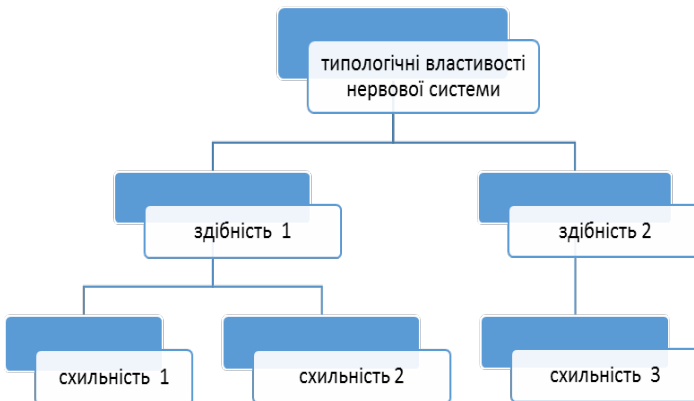


Рис. 3.2. Розширена схема співвідношення здібностей і схильностей до типологічних властивостей нервової системи



Таким чином, здібності та схильності пов'язані між собою не прямо, а опосередковано, через типологічні особливості. Вони співіснують паралельно одне одному (але не окремо!), якщо зумовлені природними задатками людини.

У чому причини розбіжностей між схильностями і здібностями, які іноді зустрічаються? Як зазначає В. Мясіщев [55], невідповідності між здібностями та схильностями проявляються в двох випадках, а саме за наявності:

- схильності недостатньо виражена здатність;
- здатності не виражена схильність.

Перша ситуація особливо часто виявляється, коли йдеться про рухові здібності. Це пов'язано з тим, що вони залежать не лише від типологічних особливостей властивостей нервової системи, а й від морфологічних особливостей (довжина пальців у піаніста) та фізіологічних (координованість, здатність до розслаблення м'язів тощо). Тому за відсутності цих даних (з боку анатомії та фізіології) типологічні особливості нервової системи, сильно впливаючи на схильність, не зможуть такою ж мірою забезпечити прояв здібностей до діяльності, обраною за схильністю.

Перший варіант розбіжності нахилів і здібностей також може виникнути, як зазначає В. Мясіщев [55], через «захвалювання» учня за недостатньо виражених здібностей, які не розвинулися належним чином, тому що надмірна похвала породила в учня самовпевненість, знизили його старанність. Створює видимість наявності першого варіанта й те, що нерідко схильність ототожнюється з прагненням до певного роду занять. Прагнення як свідомий вибір може бути наслідком моди на професію, її престижності в суспільстві, тобто соціально обумовлено. Тоді здається, що професія обрана за схильністю. У такому разі вибір здійснюється людиною без урахування своїх здібностей, що й призводить до розбіжності між ними і наданням переваги якому-небудь виду діяльності (псевдосхильністю).

Другий варіант співвідношення нахилів і здібностей (здібності є, а схильності немає) часто має місце, коли втрата схильності виникає внаслідок втрати інтересу до діяльності через неправильне навчання (тобто навчання, яке є неадекватним щодо індивідуальності учня), або його монотонності, надмірно жорстких вимог відносно до учня), проблемних або конфліктних відносин із педагогом – або ж появи сильного інтересу до іншого об'єкта (іншої діяльності), який переключає фокус уваги.

Водночас варто мати на увазі, що причини розбіжності схильностей і здібностей в обох випадках можуть мати і нетиповий, індивідуалізований характер. Це ставить педагога (психолога) перед необхідністю здійснити додаткове дослідження з метою виявлення даних причин.

3.1.1. Експериментальне дослідження взаємозв'язку інтересів, нахилів і здібностей учнів ліцею в контексті професійного самовизначення

Для вивчення чинників професійного самовизначення обдарованих старшокласників було організовано та проведено емпіричне дослідження. Основна мета експериментальної роботи полягала в дослідженні взаємозв'язків між структурою інтересів



та структурою інтелекту (здібностей) українських підлітків віком 13–17 років з урахуванням рівня їхніх інтелектуально-академічних досягнень і статі.

Вибірки

До експериментальної групи (ЕГ) увійшли 557 учнів – членів Малої академії наук України учасників 3-го (фінального) етапу конкурсу-захисту науково-дослідницьких і творчих робіт (з них 331 дівчина і 226 хлопців). Серед учасників ЕГ були представники всіх 12-ти наукових відділень МАН України. До контрольної групи (КГ) увійшов 391 школяр ліцеїв м. Київ (143 дівчини та 188 хлопців).

Гіпотези дослідження

1. Інтереси учнів – членів Малої академії наук України мають більш чітко виражену та цілісну структуру, ніж у КГ, що вказує на перетворення їхніх інтересів у схильності.
2. Орієнтація підлітків на дисципліні інженерно-технологічного профілю підтверджується розвиненим математичним і просторовим інтелектом;
3. Орієнтація учнів на дисципліні гуманітарного профілю підтверджується розвиненим вербальним інтелектом; причому орієнтація на літературну творчість і мистецтво – також високим рівнем креативності;
4. Орієнтація на дисципліні природничого профілю спирається на розвинений просторовий інтелект;
5. Інтерес до науки учасників ЕГ виражений більше, ніж у досліджуваних КГ.

Додатковим завданням дослідження виступало порівняння інтелектуальних здібностей у хлопців і дівчат, а також дослідження чинників вибору професії обдарованими учнями.

Обробка результатів проводилася методами кореляційного, регресійного і факторного аналізів, а також методом порівняння середніх за t-критерієм Стьюдента.

Інструментарій

У дослідженні вивчалися структура інтересів, інтелектуальні здібності та креативність.

Для вивчення *інтересів* було використано авторську методику Н. Бельської «Карта інтересів». Методика дає змогу виміряти рівень інтересу до навчальних (загальноосвітніх) дисциплін: математики, фізики, хімії, біології, історії, географії, філології (мови), інформатики, літературної творчості, а також до деяких видів діяльності: науки, мистецтва, техніки, менеджменту, права, економіки, педагогіки, медицини, обслуговування, ризику та спорту.

Для вивчення *структури інтелекту (здібностей)* було використано останню версію Тесту структури інтелекту Р. Амтхауера (ТСІ Р. Амтхауера; I-S-T-2000 R). Тест спрямовано на вимірювання трьох компонентів інтелекту: вербального (ВІ), математичного (МІ), просторового (ПІ). Кожен із зазначених видів інтелекту був представлений трьома видами здібностей:

ВІ: 1) «Інформованість, ерудиція, обсяг лексики, розуміння контекстів»; 2) «Здатність до виявлення аналогій і встановлення логічних зв'язків між різними видами вербалізованої інформації»; 3) «Здібності до абстрагування, до узагальнення понять і категоризації; основи теоретико-концептуального мислення»;



МІ: 1) «Знання базових основ математики, вміння користуватися ними на практиці, темп і якість простого математичного аналізу»; 2) «Загальні здібності й активність математичного інтелекту, здатність до прогнозу, розробки алгоритмів»; 3) «Гнучкість математичного інтелекту, інтуїція, здатність знаходити рішення за умови нестачі інформації»;

ПІ: 1) «Здатність до наочно-просторового мислення, вміння подумки оперувати зображеннями на площині»; 2) «Здатність до об'ємного геометричного аналізу, техніко-конструктивні та інженерно конструкторські задатки»; 3) «*флюїдний інтелект*» – здатність до встановлення аналогій і логічних зв'язків між різними видами невербальної інформації, задатки аналітичних і наукових здібностей до точних наук і природознавства».

Для дослідження рівня *креативності* було використано модифіковану Н. Бельською версію тесту креативності Ф. Вільямса.

Методика вимірює рівень вираженості таких аспектів креативності, як: оригінальність (унікальність) відповідей; цілісність (контекстуальність) відповідей; синтез оригінальності і цілісності відповідей.

Результати та їх обговорення

На першому етапі аналізу отриманих даних із метою виявлення можливого групування окремих інтересів у незалежні блоки на загальній вибірці випробовуваних було проведено факторний аналіз, за результатами якого виявилось п'ять факторів з груповою дисперсією 68 %. Числові результати факторизації представлені в таблиці 3.1.

Таблиця 3.1

Результати факторного аналізу даних, отриманих за методикою «Карта інтересів» (N = 720)

Інтереси	Фактор 1	Фактор 2	Фактор 3	Фактор 4	Фактор 5
Менеджмент	0,154			0,865	0,123
Філологія	0,785				0,176
Право	0,311	- 0,205	0,118	0,725	0,212
Економіка	- 0,105	0,337	- 0,119	0,693	0,266
Географія	0,345	0,313	0,449		0,289
Літературна творчість	0,808	- 0,268			0,118
Мистецтво	0,719	- 0,187		0,119	0,311
Наука	0,442	0,315	0,379	0,415	- 0,434
Ризик/спорт	0,175	0,143	0,328	0,225	0,560
Обслуговування	0,324			0,211	0,719
Історія	0,744			0,137	
Медицина	0,106		0,796	0,152	0,324
Педагогіка	0,260		0,211	0,285	0,646
Інформатика		0,788			
Хімія		0,258	0,782		- 0,143
Фізика		0,768	0,343		- 0,214
Біологія	0,147		0,791	- 0,113	0,275
Математика	- 0,165	0,749		0,154	- 0,205
Техніка		0,794	0,145		0,239

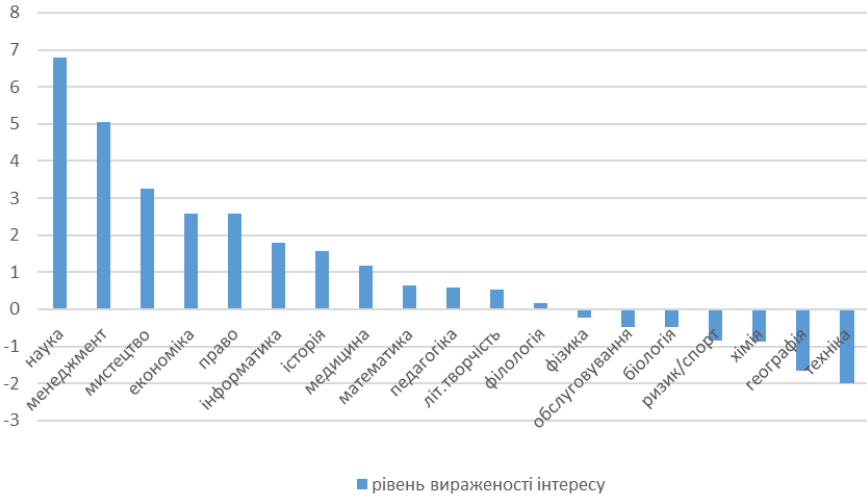


Рис. 3.3. Рівень вираженості інтересів в ЕГ

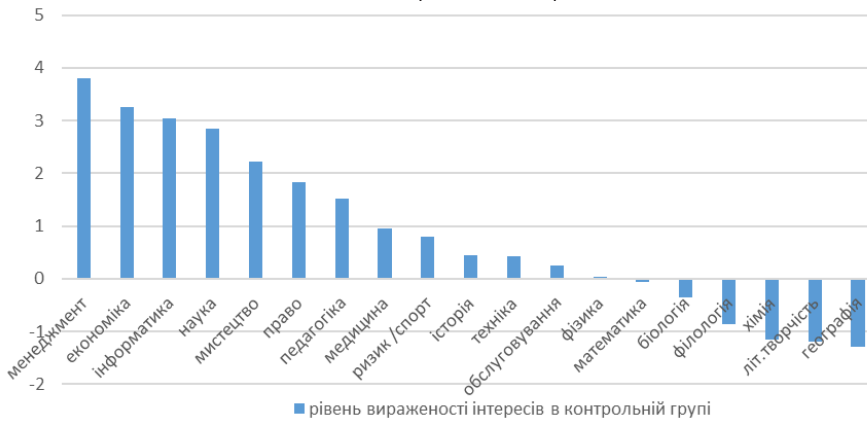


Рис. 3.4. Рівень вираженості інтересів у КГ

Аналіз результатів факторизації інтересів дав змогу виділити п'ять профілів, що відображають наступні напрями навчально-професійних інтересів, а саме:

- 1) **Гуманітарний профіль (ГП)**, що охоплює інтереси: філологія + літературна творчість + мистецтво + історія;
- 2) **Інженерно-технологічний профіль (ІТП)**, що охоплює інтереси: інформатика + фізика + математика + техніка (за заперечення інтересу до права і літературної творчості);
- 3) **Природничий профіль (ПП)**, що охоплює інтереси: біологія + медицина + хімія + географія + ризик / спорт;
- 4) **Економіко-правовий профіль (ЕПП)**, що охоплює інтереси: економіка + менеджмент + право;



5) **Соціально-педагогічний профіль (СПП)**, що охоплює інтереси: педагогіка + обслуговування (за заперечення інтересу до науки) [17].

Порівняння рейтингів інтересів (за методикою «Карта інтересів») виявило загалом подібність досліджуваних груп. Середньостатистичні показники інтересів до навчальних дисциплін і видів діяльності (у сирих балах) обох груп представлені на рисунках 3.3 і 3.4.

Так, більша частина видів діяльності в обох вибірках представлена у лівій частині рейтингу, тоді як навчальні дисципліни розміщені переважно справа. Однак, були виявлені також певні відмінності між ЕГ і КГ. Найбільш істотною відмінністю виявилось лідерство науки в ЕГ при її переміщенні на четверте місце в КГ.

Порівняльний аналіз результатів обох груп свідчить на користь більшого «розмаху інтересів» в учнів ЕГ, у порівнянні з їх одноліткам з КГ. Так, інтереси учнів – членів Малої академії наук України виражені яскравіше, тобто вони знаходяться ближче до кінця періоду самовизначення («подобається – не подобається»). Можна констатувати, що учасники ЕГ демонструють більше глибоких інтересів, які переходять у схильність до певних видів діяльності, у яких ці інтереси задовольняються. Це свідчить на користь більшої цілісності особистості та готовності до професійно-творчої самореалізації школярів, що беруть участь в конкурсах МАН України.

Результати порівняння показників інтелектуальних здібностей (у сирих балах) у хлопців і дівчат за результатами Тесту структури інтелекту Р. Амтхауера представлено в *таблицях 3.2 і 3.3.*

Таблиця 3.2

Показники інтелектуальних здібностей за субтестами ТСІ у хлопців і дівчат

Субтест (с/г)	Групи за статтю	Середнє	Середнє квадратичне відхилення	t-критерій Стьюдента	Рівень значущості
С/м 1	дівчата	10,67	2,54	$t = - 1,9$	$p = 0,058(?)$
	хлопці	11,02	2,46		
С/г 2	дівчата	10,41	3,25	$t = - 2, 08$	$p = 0,038$
	хлопці	10,94	3,72		
С/г 3	дівчата	11,09	3,83	$t = 2,59$	$p = 0,01$
	хлопці	10,33	3,72		
С/г 4	дівчата	16,17	4,06	$t = 0,62$	$p = 0,513$
	хлопці	16,35	3,57		
С/г 5	дівчата	11,02	5,99	$t = - 5,12$	$p = 0,000$
	хлопці	13,2	5,52		
С/м 6	дівчата	13,67	4,68	$t = - 1,93$	$p = 0,054(?)$
	хлопці	14,34	4,71		
С/г 7	дівчата	7,63	3,54	$t = - 2, 85$	$p = 0,004$
	хлопці	8,42	3,95		
С/г 8	дівчата	8,39	3,97	$t = - 3, 083$	$p = 0,002$
	хлопці	9,3	3,99		
С/г 9	дівчата	10,62	3,38	$t = 2,28$	$p = 0,023$
	хлопці	10,03	3,64		

Представлені в *таблицях 3.2 і 3.3* емпіричні дані свідчать, що результати, отримані хлопцями, на високому рівні значущості перевершують результати дівчат у рівні розвитку математичних здібностей, а на рівні статистичної тенденції – у рівні розвитку просторового мислення. Також очевидною є перевага хлопців на рівні розвитку загального інтелекту. Що стосується вербального інтелекту, то, попри те, що під час виконання



субтесту «Здатність до абстракції, до узагальнення понять і категоризації; основи теоретико-концептуального мислення» дівчата показали кращі результати, у підсумку по вербальному інтелекту обидві групи виявилися приблизно на одному рівні.

Таблиця 3.3

Узагальнені показники інтелектуальних здібностей за ТСІ у хлопців і дівчат

Вид інтелекту	Групи за статтю	Середнє (m)	Середнє квадратичне відхилення (δ)	t-критерій Стьюдента	Рівень значущості
Вербальний інтелект	дівчата	32,16	7,8	t = - 0,26	p = 0,797
	хлопці	32,32	8,43		
Математичний інтелект	дівчата	40,81	11,71	t = - 3, 603	p = 0,000
	хлопці	43,89	11,01		
Просторовий інтелект	дівчата	26,64	8,46	t = - 1,76	p = 0,079(?)
	хлопці	27,79	9,10		
Загальний IQ	дівчата	99,7	21,11	t = - 2, 829	p = 0,005
	хлопці	104,15	21,46		

Отримані емпіричні дані загалом збігаються з даними, представленими у літературі [20] – перевага хлопців у царині математичного і просторового мислення була виявлена у більшості аналогічних досліджень. Новітні дані також підтверджують цей факт: співвідношення юнаків і дівчат, які беруть участь в міжнародних математичних олімпіадах, становить 5 : 1 [91].

Для перевірки наших гіпотез всередині ЕГ нами насамперед було встановлено відповідність емпірично виділених профілів інтересів та наявних спеціалізацій на відділеннях МАН України (табл. 3.4).

Таблиця 3.4

Відповідність профілів інтересів і спеціалізацій на відділеннях МАН України

Профіль інтересів	Відділення МАНУ
Інженерно-технологічний	Технічних наук; Комп'ютерних наук Математики; Фізики й астрономії
Економіко-правовий	Економіки; секції «Правознавство» відділення «Філософії та суспільствознавства»
Природничий	Наук про Землю; Хімії та біології; Екології та аграрних наук
Гуманітарний	Літературознавства, фольклористики та мистецтвознавства; Мовознавства; Історії; Філософії та суспільствознавства

Примітка: соціально-педагогічний профіль в ЕГ не досліджувався.

На цій групі насамперед було проаналізовано можливі зв'язки між профілями інтересів і окремими субтестами ТСІ, а також із видами інтелекту (табл. 3.5 і 3.6).

Таблиця 3.5

Результати кореляційного аналізу між профілями інтересів і субтестами ТСІ в ЕГ (N = 557)

Профілі	Ст1	Ст2	Ст3	Ст4	Ст5	Ст6	Ст7	Ст8	Ст9
Гуманітарний	-	-	-	r = - 0,26 p = 0,000	r = - 0,26 p = 0,000	r = - 0,22 p = 0,000	r = - 0,11 p = 0,010	r = - 0,13 p = 0,013	-
Інженерно-технологічний	r = 0,14 p = 0,005	r = 0,24 p = 0,000	-	r = 0,31 p = 0,000	r = 0,42 p = 0,000	r = 0,27 p = 0,000	r = 0,26 p = 0,000	r = 0,3 p = 0,000	r = 0,15 p = 0,002
Природничий	-	-	-	-	-	-	-	r = 0,01 p = 0,05	r = 0,11 p = 0,025
Економіко-правовий	-	-	-	r = 0,1 p = 0,07	-	-	-	-	-
Соціально-педагогічний	r = - 0,17 p = 0,001	r = - 0,26 p = 0,000	-	-	r = - 0,25 p = 0,000	r = - 0,15 p = 0,003	r = - 0,14 p = 0,006	r = - 0,15 p = 0,002	-

Примітка: у таблиці приведено лише значущі зв'язки.



Таблиця 3.6

Результати кореляційного аналізу між навчально-професійними профілями і видами інтелекту та загальним IQ (N = 557)

Профілі	Вербальний інтелект	Математичний інтелект	Просторовий інтелект	IQ
Гуманітарний	r = - 0,13 p = 0,012	r = - 0,31 p = 0,000	r = - 0,15 p = 0,000	r = - 0,26 p = 0,000
Інженерно-технологічний	r = 0,16 p = 0,002	r = 0,43 p = 0,000	r = 0,3 p = 0,000	r = 0,41 p = 0,000
Природничий	=	=	r = 0,11 p = 0,029	r = 0,1 p = 0,07
Економіко-правовий	=	=	=	=
Соціально-педагогічний	r = - 0,23 p = 0,000	r = - 0,22 p = 0,000	r = - 0,13 p = 0,009	r = - 0,24 p = 0,000

Дослідження структури інтелекту в ЕГ виявило істотні відмінності між учасниками конкурсу МАН України, які захищали роботи на різних відділеннях (табл. 3.7).

Таблиця 3.7

Середні показники IQ у профільних відділеннях МАН України (у сирих балах)

Профілі	ВІ	МІ	ПІ	Загальний IQ
Інженерно-технологічний	37,04	49,58	28,58	115,21
Економіко-правовий	34,58	48,29	25,62	108,5
Природничий	35,89	43,32	25,58	104,8
Гуманітарний	34,68	40,24	23,58	98,5

Примітка: жирним шрифтом виділені найвищі показники, жирним курсивом – найменші.

Як видно з представлених у таблиці 3.7 результатів, найбільш успішно впоралися з тестом інтелекту учні, чії інтереси відповідають інженерно-технологічному профілю, а найменш успішно – члени конкурсу МАН України, що представляють відділення гуманітарного профілю.

Отримані емпіричні дані були підтвержені за допомогою кореляційного аналізу, результати якого представлені в таблиці 3.8.

Таблиця 3.8

Результати кореляційного аналізу між профілями інтересів і інтелектуальними показниками у відповідних відділеннях МАН

Профілі	ВІ	МІ	ПІ	Загальний IQ
Інженерно-технологічний	r = 0,16 p = 0,002	r = 0,43 p = 0,000	r = 0,3 p = 0,000	r = 0,41 p = 0,000
Економіко-правовий	r = - 0,07 p = 0,161	r = 0,046 p = 0,378	r = - 0,032 p = 0,542	r = - 0,011 p = 0,833
Природничий	r = 0,053 p = 0,298	r = 0,053 p = 0,298	r = 0,11 p = 0,029	r = 0,09 p = 0,07
Гуманітарний	r = - 0,13 p = 0,012	r = - 0,31 p = 0,000	r = - 0,15 p = 0,004	r = - 0,27 p = 0,000

Примітка: жирним шрифтом виділено показники, за якими отримано достовірно значущі відмінності. Курсивом виділено показники, що відображають статистичну тенденцію.

Окрім того, було виявлено позитивний зв'язок між ступенем вираженості до інтересів і професій інженерно-технологічного профілю та всіма параметрами структури інтелекту, а також негативний – між ступенем вираженості до інтересів і професій гуманітарного профілю й аналогічними показниками. Варто зауважити, що певною мірою позитивно корелюють здібності до просторового мислення та інтерес до дисциплін



природничого профілю. Ті учасники конкурсу МАН України, які захищають роботи на відділеннях економіко-правового спектру, характеризуються або значним розкидом за рівнем інтелекту, або демонструють результати, що знаходяться поблизу середніх значень.

Аналогічна процедура кореляційного аналізу між профілями інтересів та інтелектуальними показниками була проведена також у КГ (табл. 3.9).

Таблиця 3.9

Результати кореляційного аналізу між профілями інтересів і інтелектуальними показниками в КГ

Профілі інтересів	ВІ	МІ	ПІ	Загальний IQ
Інженерно-технологічний	r = 0,079 p = 0,208	r = 0,2 p = 0,001	<i>r = 0,11</i> <i>p = 0,075</i>	r = 0,3 p = 0,000
Економіко-правовий	r = 0,001 p = 0,984	r = 0,056 p = 0,372	r = - 0,067 p = 0,288	r = 0,106 p = 0,090
Природничий	r = - 0,112 p = 0,073	r = -0,108 p = 0,083	r = - 0,23 p = 0,000	r = - 0,021 p = 0,736
Гуманітарний	r = - 0,06 p = 0,333	r = - 0,059 p = 0,345	r = - 0,063 p = 0,320	r = - 0,169 p = 0,007
Соціально-педагогічний	r = - 0,237 p = 0,000	r = - 0,144 p = 0,021	r = - 0,162 p = 0,010	r = - 0,265 p = 0,001

Примітка: жирним шрифтом виділено показники, за якими отримано достовірно значущі відмінності.

У представлених результатах можна спостерігати часткове підтвердження результатів, отриманих в ЕГ: «інженери-технологи» демонструють кращі результати за загальним інтелектом (насамперед за рахунок математичного і певною мірою – просторового мислення); «гуманітарії» загалом поступаються трьом групам (профілів), хоча демонструють кращі в порівнянні з представниками соціально-педагогічного вектора інтересів, результати. Згадані емпіричні результати свідчать про те, що чим більш яскраво виявлена цікавість до соціономічних професій (педагогіка, будь-яка соціальна робота, сервіс) та інтерес до таких видів діяльності, як «ризик і спорт», тим рідше буде зустрічатися високий рівень шкільно-академічного інтелекту. Цей емпіричний факт вказує на те, що інтелект і обдарованість цієї соціальної групи перебуває іншій площині, що потребує додаткового вивчення. Цікавим є аналіз отриманих результатів у статевому аспекті (табл. 3.10 і 3.11).

Таблиця 3.10

Результати кореляційного аналізу між «профілями інтересів» і видами інтелекту (хлопці ЕГ та КГ)

Профілі інтересів	ВІ	МІ	ПІ	Загальний IQ
Інженерно-технологічний	r = 0,072 p = 0,206	r = 0,24 p = 0,000	r = 0,24 p = 0,000	r = 0,12 p = 0,039
Економіко-правовий	r = - 0,08 p = 0,161	r = - 0,026 p = 0,649	r = - 0,059 p = 0,362	r = -0,008 p = 0,886
Природничий	r = - 0,028 p = 0,622	r = - 0,113 p = 0,046	r = - 0,062 p = 0,275	r = 0,008 p = 0,892
Гуманітарний	r = - 0,05 p = 0,331	r = - 0,139 p = 0,014	r = - 0,12 p = 0,035	r = - 0,094 p = 0,101
Соціально-педагогічний	r = - 0,36 p = 0,000	r = - 0,272 p = 0,000	r = - 0,048 p = 0,405	r = - 0,041 p = 0,476

Примітка: жирним шрифтом виділено показники, за якими отримано достовірно значущі відмінності.

З представлених у таблиці 3.10 результатів зрозуміло, що хлопці (незалежно від приналежності до вибірки), які орієнтуються на дисципліни та професії інженерно-



технологічного профілю, демонструють загальний високий результат IQ – насамперед за рахунок успішного виконання субтестів, що вимірюють математичне і просторове мислення. Хлопці-«гуманітарії» широко варіюють у діапазоні загального IQ, але демонструють невисокі результати у математичному і просторовому мисленні. Хлопці-«натуралісти» демонструють невисокі результати в математичних субтестах, і це може бути проблемою та водночас завданням для педагогів – викладачів відповідних дисциплін. Хлопці, які орієнтуються на соціально-педагогічний профіль інтересів, виявилися безсилі у виконанні субтестів, що діагностують вербальний і математичний інтелекти, але в іншому загалом не відрізняються від інших груп. Результати хлопців, які орієнтуються на дисципліни та види діяльності економіко-правового профілю, знову показали або незалежність згаданого профілю від рівня інтелекту, або його «прив'язку» до середніх значень.

Таблиця 3.11

**Результати кореляційного аналізу між «профілями інтересів»
і видами інтелекту (дівчата ЕГ та КГ)**

Профілі	ВІ	МІ	ПІ	Загальний IQ
Інженерно-технологічний	$r = 0,078$ $p = 0,153$	$r = 0,387$ $p = 0,000$	$r = 0,29$ $p = 0,000$	$r = 0,36$ $p = 0,000$
Економіко-правовий	$r = 0,066$ $p = 0,208$	$r = 0,122$ $p = 0,021$	$r = - 0,058$ $p = 0,291$	$r = 0,068$ $p = 0,213$
Природничий	$r = - 0,035$ $p = 0,522$	$r = 0,073$ $p = 0,182$	$r = 0,1$ $p = 0,08$	$r = 0,069$ $p = 0,203$
Гуманітарний	$r = 0,007$ $p = 0,900$	$r = - 0,21$ $p = 0,000$	$r = - 0,14$ $p = 0,008$	$r = - 0,17$ $p = 0,002$
Соціально-педагогічний	$r = - 0,34$ $p = 0,000$	$r = - 0,16$ $p = 0,018$	$r = - 0,039$ $p = 0,474$	$r = - 0,23$ $p = 0,001$

Примітка: жирним шрифтом виділено показники, за якими отримано достовірно значущі відмінності. Курсивом виділено показники, що відображають статистичну тенденцію.

Показники в групі дівчат мало відрізняються від результатів групи хлопців, представлених у таблиці 3.11. Винятком є природничий та економіко-правовий профілі, які в дівчат виявилися позитивно пов'язані з просторовим і математичним інтелектом відповідно. Фактично, збіг результатів в обох групах відносно зв'язків інженерно-технологічного, гуманітарного та соціально-педагогічного профілів зі структурою інтелекту вказує на те, що ці зв'язки існують незалежно від статевої (гендерної) приналежності.

У контексті піднятої проблематики важливим видається завдання виявлення можливих зв'язків між інтересом до науки та інтелектом в обох групах респондентів. Результати аналізу представлено в таблиці 3.12.

Таблиця 3.12

Результати кореляційного аналізу між інтересом до науки та інтелектом

	ВІ та інтерес до науки	МІ та інтерес до науки	ПІ та інтерес до науки	Загальний IQ та інтерес до науки
Експериментальна група	$r = 0,23$ $p = 0,000$	$r = 0,15$ $p = 0,003$	$r = 0,2$ $p = 0,000$	$r = 0,24$ $p = 0,000$
Контрольна група	$r = 0,17$ $p = 0,005$	$r = 0,109$ $p = 0,080$	$r = 0,051$ $p = 0,417$	$r = 0,14$ $p = 0,022$

Примітка: жирним шрифтом виділено показники, за якими отримано достовірно значущі відмінності.

Емпіричні результати свідчать, що інтерес до науки в ЕГ виражений значно глибше, ніж у КГ, що вказує на переростання цього інтересу в схильність до занять науково-дослідною роботою. Окрім того, це дає змогу дійти висновку про те, що інтерес до науки підкріплюється відповідним інтелектуальним забезпеченням.

Додаткову інформацію у вивченні взаємозв'язку між інтересом до науки та інтелектом внесли результати факторного аналізу, представлені в таблиці 3.13.

Таблиця 3.13

Результати факторного аналізу (ЕГ)

Змінна	1 фактор	2 фактор	3 фактор
Інтерес до науки		0,879	- 0,325
Вербальний інтелект	0,553		
Математичний інтелект	0,850		
Просторовий інтелект	0,771		
Інженерно-технологічний профіль	0,550		- 0, 488
Економіко-правовий профіль		0,501	0,504
Природничий профіль		0,707	
Гуманітарний профіль	- 0,391	0,508	0,532
Соціально-педагогічний профіль			0,890

Як свідчать результати факторного аналізу, що представлені в таблиці 3.13, найбільшою мірою інтерес до науки в ЕГ проявляють школярі, інтереси яких знаходяться в межах природничого профілю. Учні, які демонструють інтереси інженерно-технологічного профілю (попри те, що саме вони є найбільш інтелектуальною підгрупою досліджуваної вибірки) зорієнтовані більшою мірою на вирішення завдань прикладного характеру. Суперечливо виражений інтерес до науки в представників економіко-правового та гуманітарного профілів вказує на те, що серед даних підгруп є як ті, хто орієнтуються на науково-дослідницьку діяльність, так ті, хто уникає пов'язаних із нею завдань. Закономірно, з урахуванням попередніх емпіричних результатів, проявилось заперечення інтересу до науки в представників соціально-педагогічного профілю.

Вирішення завдання виявлення інтелектуального забезпечення інтересів було б неповним у разі ігнорування такого чинника інтелекту, як креативність. На жаль, дослідження креативності вдалося провести лише на частині КГ. Проте, отримані результати (табл. 3.14) можуть бути екстрапольовані і на ЕГ, оскільки категоризація (профілізація) інтересів у обох груп є практично ідентичною.

Таблиця 3.14

Результати кореляційного аналізу між профілями інтересів і креативністю (КГ, N = 105)

Профіль інтересів	Показник креативності 1	Показник креативності 2	Показник креативності 3
Інженерно-технологічний профіль	r = - 0,108 p = 0,274	r = - 0,086 p = 0,381	r = - 0,037 p = 0,711
Економіко-правовий профіль	r = - 0,137 p = 0,165	r = 0,098 p = 0,320	r = 0,136 p = 0,168
Природничий профіль	r = - 0,22 p = 0,022	r = - 0,065 p = 0,512	r = 0,023 p = 0,813
Гуманітарний профіль	r = 0,2 p = 0,045	r = 0,28 p = 0,004	r = 0,32 p = 0,001
Соціально-педагогічний профіль	r = 0,025 p = 0,726	r = 0,101 p = 0,308	r = 0,079 p = 0,424

Примітка: показник креативності 1 – оригінальність (унікальність) відповідей; показник креативності 2 – цілісність (контекстуально) відповідей; показник креативності 3 – синтез оригінальності та цілісності відповідей.



Емпіричні результати свідчать, що найбільш креативними виявилися школярі, які зорієнтовані на вибір дисциплін та видів діяльності гуманітарного профілю. З урахуванням того факту, що з показником рівня загального інтелекту зазначена профільна група пов'язана негативно, то можна стверджувати, що інтелект і креативність дійсно є ортогональними факторами. Окрім того, має місце компенсація розвинутою креативністю (дивергентним мисленням) недостатньої успішності у вирішенні завдань закритого типу.

Перевірка нашої гіпотези про зв'язок креативності й орієнтації на такі види діяльності як «літературна творчість» і «мистецтво» отримала підтвердження (табл. 3.15).

Таблиця 3.15

Результати кореляційного аналізу між інтересом до літературної творчості та мистецтва і креативністю (КГ, N = 105)

Інтереси	Показник креативності 1	Показник креативності 2	Показник креативності 3
Літературна творчість	r = 0,126 p = 0,201	r = 0,266 p = 0,006	r = 0,278 p = 0,004
Мистецтво	r = 0,147 p = 0,134	r = 0,397 p = 0,000	r = 0,4 p = 0,000

Примітка: показник креативності 1 – оригінальність (унікальність) відповідей; показник креативності 2 – цілісність (контекстуальність) відповідей; показник креативності 3 – синтез оригінальності та цілісності відповідей.

Отже, як свідчать експериментальні дані, школярі, які проявляють зацікавленість у літературній сфері та творчості у сфері мистецтва, зазвичай демонструють високий рівень креативності на невербальному стимульному матеріалі.

Таким чином, у проведеному експериментальному дослідженні емпірично підтверджено, що структура інтересів школярів, які беруть участь у науково-дослідній роботі в рамках Малої академії України, характеризується більшою сформованістю, чіткістю і виразністю переваг, ніж у їх однолітків з контрольної групи. Це може свідчити про те, що члени МАН України знаходяться порівняно ближче до завершальної стадії професійного самовизначення.

Порівняльний аналіз показників розвитку інтелекту в юнаків і дівчат підтверджує результати багатьох аналогічних досліджень: у загальному інтелекті насамперед за рахунок математичного і частково, просторового мислення, юнаки мають перевагу перед дівчатами.

Експериментально було виявлено, що учні, які орієнтуються на інтереси і види діяльності інженерно-технологічного профілю, демонструють найбільш успішні результати у виконанні ТСИ Р. Амтхауера – насамперед за рахунок математичних і просторових здібностей (стосується ЕГ і КГ). Цей факт підтверджує нашу гіпотезу про взаємозв'язок інтересів і здібностей – проте, лише частково, оскільки школярі-гуманітарії, які орієнтуються на відповідні спеціальності (історія, філологія, мистецтво, літературна творчість) не лише не показали високих результатів в блоці субтестів на вербальний інтелект, а й продемонстрували тенденцію до негативного зв'язку між своїми інтересами і комплементарним інтелектуальним забезпеченням. Аналогічні результати показало порівняльне дослідження даних, отриманих на групах, сформованих за статевою ознакою: «інженери-технологи» впевнено перевершують «гуманітаріїв» за рівнем IQ як у вибірці хлопців, так і дівчат.



Лише «гуманітарні» інтереси (зокрема, інтерес до літературної творчості та мистецтва) виявилися позитивно пов'язані з креативністю (за тестом Ф. Вільямса), що підтверджує ортогональність, тобто фактичну відсутність зв'язків між інтелектом і креативністю як факторами обдарованості. Це також вказує на наявність врівноважувальної «компенсаторної тенденції» у тій цілісній та динамічній системі здібностей, якою є обдарованість.

Частково (лише в ЕГ) підтвердилася гіпотеза про зв'язок інтересів природничого профілю та просторового інтелекту: інтерес до біології, хімії, медицини, географії виявився достатньою мірою забезпеченим здатністю до мисленого аналізу й оперування просторово-структурними співвідношеннями об'єктів. Водночас інтереси, заявлені в ЕГ, мають більшу інформативність для дослідження, оскільки членство в ній вказує на інтереси невивадкові та нетимчасові.

Результати дослідження структури здібностей підлітків, які проявляють інтерес до видів діяльності економіко-правового профілю, показали, що ця підгрупа значною мірою є різномірною, оскільки безліч спеціалізацій в економіці та правовій діяльності занадто різні і «потребують» різних здібностей для свого забезпечення і підкріплення. З цим, можливо, пов'язана практична відсутність будь-яких зв'язків між інтересами підлітків, що належать до цієї групи, і структурою інтелекту, що виявляється за допомогою ТСІ Р. Амтхауера. Цей факт ставить дослідника перед необхідністю пошуку та ретельного відбору відповідного, спеціалізованого інструментарію.

Гіпотеза про зв'язок «інтересу до науки» та інтелектуального забезпечення також підтвердилася: учні, які демонструють виражений інтерес до науки, показали значимо вищий результат під час дослідження структури інтелекту за допомогою ТСІ Р. Амтхауера.

Насамкінець варто зауважити, що в представленій роботі досліджувався лише теоретико-академічний інтелект, що відображає здатність до навчання в традиційній школі (ліцеї). Поза контекстом дослідження залишилися багато не менш важливих видів інтелекту і здібностей, що виступають когнітивним забезпеченням ряду інтересів і схильностей. Так, можна припустити, що учні, які орієнтуються на дисципліни і види діяльності *гуманітарного* та *соціально-педагогічного профілів*, мають більш високі показники в рівні розвитку соціального, емоційного, комунікативно-лідерського (організаційного, «політичного»), комунікативно-фасилітативного інтелектів або спеціалізованих здібностей. Це потребує подальших теоретичних та емпіричних досліджень.

3.2. Когнітивно-поведінкові установки учнів ліцею з різними видами обдарованості (академічна, творча, інтелектуальна)

Друга частина експериментального дослідження була присвячена збору додаткової інформації про особливості навчальної активності учнів ліцею з різними домінантами обдарованості. Для цієї мети нами було розроблено анкету-опитувальник «Шкільний термометр» (АО-ШТ) з 28-ми питань, що відображають конкретні когнітивно-поведінкові установки школярів, які вони стабільно проявляють ними в процесі шкільного навчання.



До цієї анкети увійшли, запитання щодо нерегламентованого пошуку навчальної інформації (тобто такого, що не був «заданим», рекомендованим педагогами), ставлення до захошень учителів, наявності позанавчальних інтересів, задоволеності оцінками, наявності конфліктів з учителями, значущості конкуренції з однокласниками, уявлення про свою талановитість, проблеми з дисципліною тощо (повний варіант АО-ШТ представлено в *Додатку А*).

За отриманими даними було проведено конфірматорний факторний аналіз, що дав змогу виявити три інтегральних показники когнітивно-поведінкової активності ліцеїстів, які відображають домінуючий тип потенційної обдарованості (*табл. 3.16*).

Таблиця 3.16

**Результати факторного аналізу когнітивно-поведінкових установок учнів ліцею
(N = 176)**

№ запитання	1 фактор	2 фактор	3 фактор
1	0,202	0,621	
2		0,509	
3		0,590	
4			
5	0,391		0,521
6		0,553	
7	0,430	0,456	
8	0,557		0,263
9		0,468	0,496
10		0,584	
11	0,455	0,350	
12	0,579		
13	0,704		
14	0,479	0,209	
15	0,505	0,259	
16		0,393	0,523
17	0,548	0,303	- 0,272
18	0,517		
19		0,420	0,450
20	0,480		
21			- 0,544
22		- 0,259	- 0,468
23	0,632		
24	0,622		
25	0,487		0,359
26			- 0,484
27		0,471	0,490
28	0,481	0,262	

Для перевірки ступеня автономності кожного з отриманих факторів між ними було проведено попарний кореляційний аналіз, результати якого представлено в *таблиці 3.17*.



Таблиця 3.17

Результати кореляційного аналізу між факторами АО-ШТ (N = 176)

	Фактор 1 АО-ШТ	Фактор 2 АО-ШТ	Фактор 3 АО-ШТ
Фактор1 АО-ШТ	=	r = 0,32 p = 0,000	r = - 0,16 p = 0,039
Фактор2 АО-ШТ	r = 0,32 p = 0,000	=	r = 0,2 p = 0,010
Фактор3 АО-ШТ	r = - 0,16 p = 0,039	r = 0,2 p = 0,010	=

Примітка: у таблиці представлені лише результати кореляції на значущому рівні. Значок «=» вказує на відсутність зв'язків.

Як можна бачити, 1-й і 2-й чинники, а також 2-й і 3-й пов'язані помірно позитивною кореляцією, тоді як 1-й і 3-й – слабкою негативною.

З урахуванням змісту питань, що входять у кожен фактор, можна визначити перший із них як такий, що відображає творчу та інтелектуально-творчу обдарованість (ТО), другий – відображає переважно інтелектуальну та інтелектуально-академічну обдарованість (ІАО), третій – інтелектуально-академічну й академічну обдарованість (АО).

1-й фактор охоплює такі запитання (та відповіді на них):

5. Чи хочеш ти завжди бути попереду всіх? – так
8. Чи легко тобі дається навчання загалом? – так
11. Чи шукаєш ти нові джерела інформації, окрім тих, що рекомендовані викладачем? – так
12. Чи легко ти запам'ятовуєш навчальний матеріал? – так
13. Чи читаєш ти статті (енциклопедії, довідники), що не пов'язані з навчальною програмою? – так
14. Чи часто ставиш запитання викладачеві на уроках (і не лише на уроках)? – так
15. Чи є в тебе інтереси, що як-небудь пов'язані з однією з навчальних дисциплін(-ами)? – так
17. Чи прагнеш ти брати участь інших в конкурсі Малої академії наук або в інших науково-дослідних проєктах? – так
18. Чи береш ти участь в будь-яких гуртках, секціях, студіях тощо? – так
20. Чи подобається тобі робота, що вимагає пошуку принципово нових рішень, створення нового? – так
23. Чи схильний ти добровільно брати завдань більше, ніж пропонується вчителем і програмою? – так
24. Чи знаєш ти багато про такі події (проблеми, факти), про які твої однокласники зазвичай не знають (на твою думку)? – так
25. Чи вважаєш ти себе талановитою людиною (у якій завгодно сфері діяльності)? – так
28. Чи схильний ти конкурувати з іншими однокласниками за статус кращого (успішного, компетентного, здібного) учня? – так

2-й фактор охоплює такі запитання (та відповіді на них):

1. Чи подобається тобі дізнаватися щось нове в школі (на уроках)? – так
2. Чи є в тебе улюблений предмет в школі? – так



3. Чи є в тебе улюблений тип завдань (задач, вправ тощо), які тобі подобається виконувати найбільше? – так
6. Чи важлива для тебе похвала вчителя? – так
7. Чи подобається тобі в процесі навчання просуватися все далі (самостійно заглиблюватися в цікаві для тебе запитання)? – так
9. Чи вважаєш ти своїм обов'язком завжди виконувати домашнє завдання, якщо його ніхто не буде перевіряти? – так
10. Чи вважаєш ти навчання в школі (гімназії, ліцеї тощо) важливим етапом у своїй майбутній професійній кар'єрі? – так
19. Чи подобається тобі робота, що вимагає чіткого дотримання інструкції або виконання заданого алгоритму? – так
27. Чи вважаєш ти, що в будь-якому навчанні насамперед потрібні: порядок, послідовність, дисципліна, сумлінне виконання завдань? – так
- 3-й фактор** охоплює такі запитання (та відповіді на них):
5. Чи хочеш ти завжди бути попереду всіх? – так
9. Чи вважаєш ти своїм обов'язком завжди виконувати домашнє завдання, якщо його ніхто не буде перевіряти? – так
16. Чи прагнеш ти дотримуватися повністю всіх вимог під час оформлення своєї роботи з будь-якого предмета? – так
17. Чи прагнеш ти брати участь в інших науково-дослідницьких проєктах (крім Малої академії наук)? – ні
19. Чи подобається тобі робота, що вимагає чіткого дотримання інструкції або виконання заданого алгоритму? – так
21. Чи маєш ти проблеми з дисципліною? – ні
22. Чи маєш ти проблеми з ким-небудь з учителів (конфлікти, непорозуміння)? – ні
26. Чи буває в тебе так, що ти, захопившись процесом цікавої роботи, не доводиш її до кінця? – ні
27. Чи вважаєш ти, що в будь-якому навчанні насамперед потрібні: порядок, послідовність, дисципліна, сумлінне виконання завдань?

Результати факторного аналізу дають змогу умовно виділити три групи учнів, що відрізняються комплексом (або домінантою) своїх когнітивно-поведінкових установок. Для з'ясування психологічного забезпечення кожної з даних груп було проведено кореляційний аналіз між ступенем виразності кожної з домінант (ІТО, ІАО, АО) і характеристиками, що відображають особливості когнітивної та особистісної сфер учня.

Досліджувалися такі характеристики: інтелект (за допомогою ТСІ Р. Амтхауера), образна креативність (модифікований тест Ф. Вільямса), особистісні чинники обдарованості (тест ОФО Н. Бельської), особистісні якості (16-ФОО Кетелла), ціннісні орієнтації (тест Ш. Шварца, 2-га версія).

Результати кореляційного аналізу між домінантою потенційної обдарованості та рівнем і характером інтелекту представлено в *таблиці 3.18*.



Таблиця 3.18

Результати кореляційного аналізу між домінантою потенційної обдарованості та рівнем і характером інтелекту

Домінанта	IQ	Вербальний інтелект	Математичний інтелект	Просторовий інтелект
ІГО	=	=	=	=
ІАО	=	$r = 0,15$ $p = 0,068$	=	=
АО	$r = 0,18$ $p = 0,055$	$r = 0,25$ $p = 0,002$	$r = 0,15$ $p = 0,07$	=

Примітка: у таблиці представлено кореляційні зв'язки на значущому рівні та рівні статистичної тенденції (курсивом). Значок « \Rightarrow » означає відсутність зв'язків.

Результати кореляційного аналізу між домінантою потенційної обдарованості й особистісними факторами обдарованості представлені в таблиці 3.19.

Таблиця 3.19

Результати кореляційного аналізу між домінантою потенційної обдарованості й особистісними факторами обдарованості (за тестом ОФО)

Домінанта	Надситуативна активність	Творча дисфункціональність	Схильність до ризику	Репродуктивна активність	Інтуїція
ІГО	$r = 0,34$; $p = 0,000$	$r = -0,24$ $p = 0,006$	=	=	=
ІАО	=	=	$r = -0,27$ $p = 0,001$	=	=
АО	=	=	$r = -0,17$ $p = 0,031$	=	=

Примітка: у таблиці представлено кореляційні зв'язки на значущому рівні. Знак « \Rightarrow » означає відсутність зв'язків.

Результати кореляційного аналізу між домінантою потенційної обдарованості й образною креативністю на невербальному стимульному матеріалі представлено в таблиці 3.20.

Таблиця 3.20

Результати кореляційного аналізу між домінантою потенційної обдарованості й образною креативністю на невербальному стимульному матеріалі (за методикою креативності Ф. Вільямса)

Домінанта	Оригінальність формальна	Оригінальність тематична	Сумарний показник креативності
ІГО	=	$r = 0,41$; $p = 0,006$	$r = 0,32$; $p = 0,000$
ІАО	=	$r = 0,38$; $p = 0,000$	=
АО	=	=	=

Примітка: у таблиці представлено кореляційні зв'язки на значущому рівні. Значок « \Rightarrow » означає відсутність зв'язків.

Результати кореляційного аналізу між домінантою потенційної обдарованості й особистісними якостями (за тестом 16-ФОО Кеттела) представлені в таблиці 3.21.

Таблиця 3.21

Результати кореляційного аналізу між домінантою потенційної обдарованості й особистісними якостями (за тестом 16-ФОО Кеттела)

Шкала 16-ФОО	ІГО	ІАО	АО
A			
B			
C			$r = 0,29$; $p = 0,000$



продовження таблиці 3.21

E			$r = - 0,18; p = 0,027$
F			$r = - 0,2; p = 0,017$
H	$r = 0,25; p = 0,001$		
G		$r = 0,28; p = 0,000$	$r = 0,32; p = 0,001$
I			
L	$r = 0,18; p = 0,033$		
M			
N			
O		$r = 0,15; p = 0,06$	$r = 0,14; p = 0,09$
Q1	$r = 0,25; p = 0,001$		$r = - 0,15; p = 0,07$
Q2	$r = - 0,2; p = 0,018$	$r = - 0,18; p = 0,033$	
Q3		$r = 0,18; p = 0,033$	$r = 0,22; p = 0,008$
Q4			
Вторинні фактори			
F1	$r = - 0,15; p = 0,07$		
F2	$r = 0,22; p = 0,009$		
F3			
F4		$r = - 0,16; p = 0,057$	$r = - 0,24; p = 0,005$

Примітка: у таблиці представлено кореляційні зв'язки на значущому рівні та рівні статистичної тенденції (курсивом). Значок « \Rightarrow » означає відсутність зв'язків.

Результати кореляційного аналізу між домінантою потенційної обдарованості та ціннісними орієнтаціями представлено в таблиці 3.22.

Таблиця 3.22

Результати кореляційного аналізу між домінантою потенційної обдарованості та ціннісними орієнтаціями (за тестом Шварца, 2-а версія)

Цінності-фактори за Шварцом	ІГО	ІАО	АО
Влада (+ самоствердження)	$r = 0,38;$ $p = 0,000$	=	$r = 0,19;$ $p = 0,019$
Самореалізація (+ універсалізм)	$r = 0,39;$ $p = 0,000$	=	=
Безпека (+ традиційність)	=	$r = 0,38;$ $p = 0,000$	$r = 0,41;$ $p = 0,001$
Соціоцентризм (+ конформізм)	=	$r = 0,2;$ $p = 0,013$	$r = 0,25;$ $p = 0,001$

Примітка: у таблиці представлено кореляційні зв'язки на значущому рівні та рівні статистичної тенденції (курсивом). Значок « \Rightarrow » означає відсутність зв'язків.

Таким чином, факторизація тесту «Шкільний термометр» дала змогу виділити три типи когнітивно-поведінкових установок, що характерні для шкільно-навчальної активності підлітків.

Перший із них відображає задатки творчої обдарованості. Школярів, які набрали високі бали за цим фактором (або мають відповідну домінанту), можна описати так. Це група креативних дітей із високою оригінальністю і розробленістю мислення, які демонструють надситуативну активність у вирішенні проблемних завдань. Зазначена група характеризується задовільною психічною саморегуляцією, що дає їм змогу реалізувати свій творчий потенціал з високою ефективністю, тобто вони здатні самостійно долати тривожність і невпевненість, успішно планують й організують свою роботу, досить точно визначаючи власні стратегії і тактики. Водночас показники IQ в цій групі варіюють в широкому діапазоні – або переважно сконцентровані в зоні середніх



значень. Це вкотре вказує на відносну автономність інтелекту і креативності в структурі обдарованості.

В особистісному плані ця група характеризується такими комплексами якостей:

- сміливість, підприємливість, ініціативність, стресостійкість, готовність до ризику та співпраці з незнайомими людьми в незнайомих обставинах, спонтанність, схильність до авантюризму і прояву лідерських якостей;
- підвищена потреба в похвалі, визнання, самолюбство, хвороблива реакція на критику й ігнорування, егоцентричність, насторожене і ревниве ставлення до конкурентів і чужої вищості, заздрісність, дратівливість;
- вільнодумство, експериментаторство, наявність інтелектуальних інтересів, розвинене аналітичне мислення, сприйнятливність до змін, до нових ідей, недовіра до авторитетів, відмова приймати що-небудь на віру, спрямованість на аналітичну, теоретичну діяльність;
- орієнтація на командну роботу та соціальне схвалення, прагнення погоджувати власні думки та рішення з думкою авторитетних осіб і колективу, схильність до конформізму.

Загалом для них характерними є: висока комунікативна і соціальна активність, екстравертність, емоційна відкритість, здатність успішно встановлювати та підтримувати міжособистісні зв'язки.

Для ціннісної сфери цієї групи характерними є орієнтація на такі цінності:

- 1) творчої самореалізації й універсалізму («свобода розвивати власні ідеї та здібності»; «свобода визначати власні дії»; «хвилювання, новизна і зміни»; «збереження навколишнього середовища»);
- 2) влади та соціального самоствердження («влада через контроль матеріальних і соціальних ресурсів»; «успіх відповідно до соціальних стандартів»; «влада через контроль над людьми»; «безпека і влада завдяки підтримці громадського іміджу і недопущення принижень»).

Це вказує на те, що у відомій піраміді потреб А. Маслоу школярі цієї групи зорієнтовані на верхні рівні цієї піраміди: компетентність, професіоналізм, самоповагу, повагу з боку інших, визнання, досягнення успіху та високої оцінки, кар'єрне і службове зростання, пізнання, самоактуалізація, самовираження, самоідентифікація.

Другий фактор охоплює когнітивно-поведінкові установки, що відображають ознаки інтелектуальної й академічно-інтелектуальної обдарованості. Ліцеїстів, які отримують високі бали за даним фактором, можна описати так. Вони демонструють достатньо хороші результати за вербальним інтелектом й оригінальністю асоціацій щодо невербального стимульного матеріалу, але їхні загальні показники IQ та креативності мало відхиляються від середньостатистичного рівня. Також частіше посередніми в них є показники надситуативної активності (або ця група є дуже неоднозначною за даним параметром, оскільки охоплює як дітей з високою надситуативною активністю, так і з низькою). Її особливістю також є ухилення від ризику, обережність, прагнення розрахувати можливі наслідки рішень, відмова від тих рішень, які, на їхню думку, не можуть гарантувати бажаний чи очікуваний результат.



Аналіз особистісних якостей учнів цієї групи також дав змогу виокремити деякі їх особливості. Це зокрема:

- сумлінність, відповідальність, стабільність, врівноваженість, наполегливість, схильність до моралізування, розумність, сумлінність. Розвинене почуття обов'язку та відповідальності, усвідомлене дотримання загальноприйнятих моральних правил і норм, наполегливість в досягненні мети, ділова спрямованість;
- певна схильність до невмотивованих неспокою та тривожності, занепокоєння своєю успішністю та результативністю, невпевненість, епізодичні сумніви у власних силах і можливостях, в удачі; схильність до передчуття, самоприниження, до почуття провини і депресивних реакцій;
- орієнтація на командну роботу та соціальне схвалення, прагнення погоджувати власні думки і рішення з думкою авторитетних осіб і колективу, схильність до конформізму;
- інтегрованість особистості, цілеспрямованість, наявність вольових зусиль до розвитку в собі соціально схвалюваних якостей, тобто самоконтролю, самодисципліни, наполегливості, свідомості, відповідності етикету і врахуванню громадської думки щодо ділових якостей особистості.

Така особистість значною мірою залежна від групи (соціуму), пасивна або реактивна. Вона потребує підтримки інших осіб і орієнтує свою поведінку в напрямку людей, які таку підтримку надають. Домінантність і автономна «бунтівливість» невисока, відзначається готовність слідувати ззовні «заданому курсу».

Для ціннісної сфери цієї групи характерною є зорієнтованість на такі цінності:

- 1) **безпека + традиційність** («безпека і стабільність в суспільстві загалом»; «дотримання правил, законів і формальних зобов'язань»; «безпека в безпосередньому оточенні»; «підтримка та збереження культурних, сімейних або релігійних традицій»).
- 2) **соціоцентризм** («уникнення засмучення або заподіяння шкоди іншим людям»; «прагнення бути надійним і таким, що заслуговує довіру з боку внутрішньої групи», «визнання своєї незначності в ширшому плані речей»; «відданість благополуччю членів групи»; «прийняття та розуміння тих, хто відрізняється від мене»; «чуттєве задоволення»).

Зазначена система цінностей вказує на те, що в піраміді потреб А. Маслоу школярі групи з інтелектуально-академічною обдарованістю зорієнтовані на нижні та середні рівні цієї піраміди, що відображають потребу в безпеці (прагнення відчувати себе захищеним, уникнення ризику і невдач, спрямованість на комфорт, фінансове благополуччя, стабільні умови життя), а також потребу в приналежності до соціуму (прагнення любити і бути прийнятими іншими, отримувати увагу до себе, спрямованість на соціальні зв'язки, спілкування, прихильність, турботу про інших, спільну діяльність).

Третій фактор охоплює когнітивно-поведінкові установки учнів ліцею, що відображають ознаки інтелектуально-академічної та академічної обдарованості.

Діти з високими балами за цим фактором показують хороші результати в психометричному інтелекті (на значущому рівні – в вербальному, на рівні статистичної тенденції – в математичному інтелекті), однак, не проявляють високої креативності та надситуативної активності під час вирішенні завдань відкритого типу.



Аналіз особистісних якостей учнів цієї групи дав змогу також виокремити деякі їх особливості. Зокрема, це:

- емоційна стабільність, врівноваженість, стійкість в інтересах, працездатність;
- м'якість, поступливість, тактовність, лагідність, люб'язність, залежність, покірливість, послужливість, шанобливість, сором'язливість, скромність;
- розсудливість, обережність, розсудливість у виборі партнера зі спілкування; схильність до заклопотаності, занепокоєння щодо майбутнього, песимістичність в сприйнятті дійсності, стриманість у прояві емоцій;
- сумлінність, відповідальність, стабільність, наполегливість, схильність до моралізування, розумність, сумлінність. Розвинене почуття обов'язку і відповідальності, усвідомлене дотримання загальноприйнятих моральних правил і норм, наполегливість у досягненні мети, ділова спрямованість;
- консервативність, стійкість до традицій, сумніви в ставленні до нових ідей і принципів, схильність до моралізації, опір змінам, вузькість інтелектуальних інтересів, орієнтація на конкретну реальну діяльність; схильність вважати правильним усе, чому навчають;
- інтегрованість особистості, цілеспрямованість, наявність вольових зусиль до розвитку в собі соціально схвалюваних якостей: самоконтролю, самодисципліни, наполегливості, свідомості, відповідності етикету та врахуванню громадської думки щодо ділових якостей особистості.

Загалом можна констатувати: 1) схильність до пасивності і задоволеності тим, що є – однак при здатності домагатися того, що для нього є важливим; 2) схильність підкорятися, залежність від групи, потреба в підтримці інших осіб і орієнтація на людей, які таку підтримку надають.

Для ціннісної сфери цієї групи характерною є зорієнтованість на такі цінності:

- 1) **безпека + традиційність** («безпека і стабільність в суспільстві загалом»; «дотримання правил, законів і формальних зобов'язань»; «безпека в безпосередньому оточенні»; «підтримка та збереження культурних, сімейних або релігійних традицій»);
- 2) **соціоцентризм** («уникнення засмучення або заподіяння шкоди іншим людям»; «прагнення бути надійним і таким, що заслуговує довіру з боку внутрішньої групи», «визнання своєї незначності в ширшому плані речей»; «відданість благополуччю членів групи»; «прийняття та розуміння тих, хто відрізняється від мене»; «чуттєве задоволення»);
- 3) **влади і соціального самоствердження** («влада через контроль матеріальних і соціальних ресурсів»; «успіх відповідно до соціальних стандартів»; «влада через контроль над людьми»; «безпека і влада завдяки підтримці громадського іміджу і недопущення приниження»).

Ціннісна сфера цієї групи багато в чому є аналогічною до попередньої, тобто відображає орієнтацію насамперед на задоволення потреби в безпеці (прагнення відчувати себе захищеним, уникнення ризику і невдач, спрямованість на комфорт, фінансове благополуччя, стабільні умови життя), а також потреби в приналежності до соціуму (прагнення любити та бути прийнятим іншими, отримувати увагу до себе, спрямованість на соціальні зв'язки, спілкування, прихильність, турботу, спільну діяльність). Разом із тим для певної частини цієї групи учнів відзначається прагнення до самоствердження в соціумі через владу та контроль матеріальних, фінансових і людських ресурсів.



3.2.1. Результати експериментального дослідження взаємозв'язку когнітивно-поведінкових установок учнів ліцею з особливостями їх професійного самовизначення

У контексті цієї теми також важливо дослідити навчально-професійні орієнтації, які є характерними для кожної з виокремлених груп. З метою їх виявлення було проведено кореляційний аналіз між ступенем вираженості певної домінанти когнітивно-поведінкових установок учнів ліцею, інтересами до загальноосвітніх дисциплін і вибором професійного середовища для самореалізації.

У ролі діагностичного інструментарію використовувалися Карта інтересів і методику Дж. Голанда «Професійна спрямованість».

Результати дослідження зв'язків між факторами АО-ШТ і показниками Карти інтересів представлені в таблиці 3.23.

Таблиця 3.23

Результати кореляційного аналізу між когнітивно-поведінковими установками та інтересами

Інтереси	ІГО	ІАО	АО
Менеджмент	$r = 0,31$ $p = 0,000$	=	$r = 0,2$ $p = 0,012$
Філологія	$r = 0,26$ $p = 0,001$	=	=
Право	$r = 0,29$ $p = 0,000$	$r = 0,15$ $p = 0,057$	=
Економіка	=	=	=
Географія	=	=	$r = -0,16$ $p = 0,047$
Літературна творчість	$r = 0,24$ $p = 0,002$	$r = 0,15$ $p = 0,052$	=
Мистецтво	$r = 0,31$ $p = 0,000$	=	=
Наука	$r = 0,33$ $p = 0,000$	$r = 0,2$ $p = 0,009$	=
Ризик/спорт	=	=	$r = -0,14$ $p = 0,086$
Обслуговування	$r = 0,23$ $p = 0,004$	=	=
Історія	$r = 0,26$ $p = 0,001$	=	=
Медицина	=	$r = 0,27$ $p = 0,001$	=
Інформатика	$r = 0,27$ $p = 0,000$	=	=
Хімія	$r = 0,2$ $p = 0,013$	$r = 0,21$ $p = 0,008$	=
Фізика	$r = 0,26$ $p = 0,000$	$r = 0,19$ $p = 0,019$	=
Біологія	=	$r = 0,21$ $p = 0,007$	=
Математика	$r = 0,23$ $p = 0,000$	=	=
Техніка	$r = 0,19$ $p = 0,013$	=	$r = -0,2$ $p = 0,012$

Примітка: у таблиці представлено кореляційні зв'язки на значущому рівні та рівні статистичної тенденції (курсивом). Значок «=» означає відсутність зв'язків.

З метою узагальнення попередніх результатів було проведено дослідження можливих зв'язків між цілісними профілями інтересів і домінантами когнітивно-поведінкових установок (табл. 3.24).

Таблиця 3.24

Результати кореляційного аналізу між профілями інтересів і домінантами когнітивно-поведінкових установок

Домінанта	Інженерно-технологічний профіль	Економіко-правовий профіль	Гуманітарний профіль	Природничий профіль	Соціально-педагогічний профіль
ІТО	$r = 0,21$ $p = 0,025$	$r = 0,19$ $p = 0,03$	$r = 0,23$ $p = 0,01$	$r = 0,19$ $p = 0,03$	=
ІАО	=	=	=	$r = 0,18$ $p = 0,035$	=
АО	=	=	=	=	=

Примітка: у таблиці представлені кореляційні зв'язки на значущому рівні. Значок «=» означає відсутність зв'язків.

На останньому етапі було проведено дослідження можливих зв'язків між домінантами когнітивно-поведінкових установок і орієнтаціями на типи професійного середовища, за Дж. Голандом (табл. 3.25).

Таблиця 3.25

Результати кореляційного аналізу між домінантами когнітивно-поведінкових установок і типами професійного середовища, що обираються

Домінанта	Інтелектуальні професії	Артистичні професії	Конвенційні професії	Соціальні професії	Реалістичні професії	Підприємницькі професії
ІТО	$r = 0,23$ $p = 0,003$	$r = 0,19$ $p = 0,015$	=	$r = -0,2$ $p = 0,008$	=	=
ІАО	$r = 0,15$ $p = 0,056$	=	=	$r = -0,14$ $p = 0,07$	=	=
АО	=	$r = -0,14$ $p = 0,07$	$r = 0,14$ $p = 0,07$	=	=	$r = 0,15$ $p = 0,08$

Примітка: у таблиці представлені кореляційні зв'язки на значущому рівні та рівні статистичної тенденції (курсивом). Значок «=» означає відсутність зв'язків.

Обговорення результатів

Перша група (учні з ознаками інтелектуально-творчої обдарованості). На рівні інтересів і схильностей представники цієї групи демонструють допитливість і активну пізнавальну потребу в широкому діапазоні, на що вказують позитивні кореляції практично з усіма профілями навчально-професійних інтересів (за винятком соціально-педагогічного). Причому найбільш цікавими для учнів з домінантою ІТО привертає **наука, мистецтво і менеджмент**.

У межах типології Дж. Голанда учні цієї групи зорієнтовані насамперед на професії інтелектуальної й артистичної категорій під час заперечення інтересу до соціономічних професій. Це свідчить на користь того, що діти з ознаками творчої поведінки в навчальному процесі можуть вибрати будь-яку (хоча швидше за все не соціальну) спеціальність або робочу посаду, але будуть тяжіти в ній насамперед до виконання аналітико-дослідних та інноваційно-пошукових функцій. Сфера соціономічних професій для цієї групи представляється як неприйнятна.

Друга група (учні з ознаками інтелектуально-академічної обдарованості). У сфері професійних інтересів і схильностей ця група демонструє особливу зацікавленість



в аналітично-дослідній роботі в галузі природничих наук (насамперед біологія, хімія, медицина). Як і в попередньому випадку, школярі цієї групи не схильні орієнтуватися на соціономічні професії.

Третя група (учні з ознаками насамперед академічної обдарованості). Сфера навчально-професійних інтересів цієї групи варіює в широкому діапазоні, проте, при цьому спостерігається прагнення до управлінської роботи (менеджмент) і заперечення інтересу до дисциплін і видів діяльності, що пов'язані з технікою. У межах типології Дж. Голанда школярі цієї групи висловлюють певну схильність до підприємницьких і конвенціональних професій за уникнення «артистичного» професійного середовища. Це свідчить на користь того, що школярі цієї категорії зацікавлені в діяльності, яка дає їм змогу успішно працювати за чіткими алгоритмами, інструкціями і регламентаціями, контролюючи й організовуючи соціальний робочий простір навколо себе.

Таким чином, результати цього експерименту надають можливість стверджувати, що комплекс сформованих когнітивно-навчальних установок учня ліцею значною мірою впливає (і зумовлює) спочатку на інтереси та схильності, а потім на вибір професії.

3.3. Використання типологічного підходу під час вирішення профорієнтаційних завдань

У вітчизняній профорієнтаційній діяльності зі старшокласниками за останні 60 років сформувалися певні традиції. Так, обов'язковим елементом є дослідження здібностей, інтересів, схильностей, особистісних особливостей і цінностей підлітків. Така практика зумовлена вимогами системно-аналітичного підходу до вирішення цього завдання. Однак найчастіше поза увагою залишаються можливості типологічного дослідження особистості, які дають змогу через ідентифікацію типу особистості також отримувати про суб'єкта достовірну психологічну інформацію, зокрема вибудовувати прогноз потенційної професійної успішності.

Метою цього етапу експерименту є встановлення можливих зв'язків між типологіями, які отримали широке визнання та поширення, а саме – між особистісно-професійною типологією Дж. Голанда [24] та особистісною типологією К. Юнга [66].

Як відомо, Дж. Голанд описав шість типів особистості, що діють в професійному соціумі, а саме: реалістичний (Р-тип); інтелектуальний, або дослідницький (І-тип); артистичний (А-тип); соціальний (С-тип); підприємницький (П-тип); конвенціональний (К-тип). Кожен із представників-носіїв зазначених типів найбільш комфортно себе почуває і успішно проявляється у відповідних професійних середовищах (які мають аналогічні літерні коди), а також серед професій, релевантних кожному середовищу.

Варто зауважити, що спочатку типологія К. Юнга [92] охоплювала вісім психологічних типів, що поєднують у собі одну з двох загальних установок свідомості – екстравертну (Е) або інтровертну (І), і одну з пар психологічних функцій – відчуття (S) або інтуїції (N) та почуття (F) або мислення (T). К. Юнг вважав, що вказані установки та функції необхідні людині для успішної адаптації до світу і присутні в кожному з типів.



Однак зазвичай лише одна з функцій у поєднанні з бажаною установкою стає «диференційованою» і визначає психологічний тип індивіда. Решта функцій залишаються в слабко розвинутому та несвідомому стані. Пізніше К. Jung [66] уточнив концепцію, розвинувши уявлення про допоміжну функцію типу, яка також виявляється за бінарним принципом, а саме: раціональність (судження, J) або ірраціональність (сприйняття, P). Це уточнення дало змогу сконструювати типологію, що включає 16 психологічних типів особистості.

Практичне використання типології К. Юнга вперше було запропоноване І. Бріггс-Майєрс та К. Бріггс, які стали авторами відомого у світі терміна «типознавство», і створили дуже поширений зараз в практиці психологічного консультування так званий індикатор типів Майєрс-Бріггс (МВТІ), що дозволяє тестовим методом зарахувати будь-яку людину до одного з 16-ти типів. Цей опитувальник спрямовано на визначення психологічного типу на основі переваг особистості за чотирма різними шкалами: інтроверсія – екстраверсія (I-E), інтуїція – сенсорика (N-S), мислення – почуття (T-F), судження – сприйняття (J-P).

Свою версію та методику ідентифікації даних типів створив і американський психолог Д. Кейрсі (The Keirsey Temperament Sorter – KTS, KTS-II) особливим внеском якого заведено вважати узагальнення 16-ти типів-«портретів» у чотири більш емкі та цілісні «типи темпераменту»:

- SJ (Sensing-Judging) тобто сенсорно-раціональний, або сенсорно-вирішальний;
- SP (Sensing-Perceiving) тобто сенсорно-іраціональний, або сенсорно-перцептивний»;
- NF (Intuitive-Feeling) тобто інтуїтивно-чуттєвий, або інтуїтивно-емоційний;
- NT (Intuitive-Thinking) тобто інтуїтивно-мисленнєвий, або інтуїтивно-логічний [94].

Нині саме 4-факторна («темпераментальна») класифікація Д. Кейрсі має найбільшу популярність, особливо в середовищі фахівців практичного (консультативного) типознавства.

Гіпотезою нашого дослідження було припущення, що належність до тих чи інших психотипів (тобто комбінацій установок свідомості з психологічними функціями, за К. Юнгом), зумовлює інтерес особистості до певних категорій професій, що надалі сприяє успішній реалізації людини в цих професіях. Зокрема, ми припускали, що особистості інтуїтивного типу більшою мірою орієнтуються на аналітично-дослідницьку та творчу діяльність; сенсорики – на професії соціально-підприємницького спектра. Інтроверти більше за екстравертів схильні до вибору реалістичних професій. Також ми припустили, що тип темпераменту (за Д. Кейрсі) також пов'язаний із типом особистості в типології Дж. Голанда, а саме: представників інтуїтивно-логічного темпераменту (NT) приваблює інтелектуально-творче середовище, тоді як представників інтуїтивно-емоційної групи (NF) – середовище артистично-творче; носії сенсорно-раціонального темпераменту (SJ) орієнтуються на соціально-практичні, економічні й управлінські види діяльності, тоді як носії сенсорно-іраціонального темпераменту (SP) уникають зазначених професій, вважаючи більш цікавою для себе реалістичну сферу, що пов'язана з ручною працею та її очевидними результатами.

Вибірку дослідження становили 397 учнів старших класів середніх шкіл різних регіонів України, а саме – 191 дівчина і 206 юнаків.



Інструментарій дослідження містив авторську модифікацію тесту Дж. Голанда [3] та Індикатор типів І. Майєр – К. Бріггс (МВТІ) [1].

Методи дослідження: кореляційний аналіз, метод аналізу середніх за t-критерієм Стьюдента.

Результати дослідження

Перевірка першої групи гіпотез показала такі результати: з 24-х можливих зв'язків між психологічними функціями, включаючи установки свідомості (за К. Юнгом) і професійними типами, або професійними уподобаннями (за Дж. Голандом) лише в чотирьох випадках має місце їх відсутність.

Таблиця 3.26

Результати кореляційного аналізу між психологічними функціями та установками свідомості (К. Юнг) і професійними типами (Дж. Голанд)

Професійний тип	Установки свідомості	Психологічні функції		
	Екстраверсія-інтроверсія	Відчуття-інтуїція	Мислення-почуття	Рациональність-іраціональність
Реалістичний	$r = 0,242^{**}$ p = 0,000 N = 397	$r = -0,129^*$ p = 0,010 N = 397	$r = -0,087$ p = 0,083 N = 397	$r = 0,078$ p = 0,122 N = 397
Артистичний	$r = -0,039$ p = 0,442 N = 397	$r = 0,387^{**}$ p = 0,000 N = 397	$r = 0,311^{**}$ p = 0,000 N = 397	$r = 0,199^{**}$ p = 0,000 N = 397
Конвенціональний	$r = 0,098$ p = 0,051 N = 397	$r = -0,233^{**}$ p = 0,000 N = 397	$r = -0,225^{**}$ p = 0,000 N = 397	$r = -0,112^*$ p = 0,025 N = 397
Інтелектуальний	$r = 0,209^{**}$ p = 0,000 N = 397	$r = 0,273^{**}$ p = 0,000 N = 397	$r = -0,023$ p = 0,653 N = 397	$r = 0,106^*$ p = 0,035 N = 397
Соціальний	$r = -0,207^{**}$ p = 0,000 N = 397	$r = -0,152^{**}$ p = 0,002 N = 397	$r = 0,164^{**}$ p = 0,001 N = 397	$r = -0,154^{**}$ p = 0,002 N = 397
Підприємницький	$r = -0,262^{**}$ p = 0,000 N = 397	$r = -0,260^{**}$ p = 0,000 N = 397	$r = -0,248^{**}$ p = 0,000 N = 397	$r = -0,155^{**}$ p = 0,002 N = 397

Примітка: шкали установок свідомості та психологічних функцій побудовані як класичний числовий континуальний ряд, від «-» до «+» (збільшення числа в даному ряду означає зрушення на користь інтроверсії, інтуїції, почуття та іраціональності). Жирним шрифтом виділені значущі відмінності ($p = 0,05$ і нижче); жирним курсивом – відмінності на рівні статистичної тенденції.

Перевірка другої групи гіпотез також підтвердила прогнозовані тенденції розподілу професійних уподобань (професійних типів) серед типів темпераменту (табл. 3.27 та 3.28).

Таблиця 3.27

Середні значення кількості виборів у кожній професійній категорії носіями темпераментів SJ, NF, NT, SP (максимум виборів 14; N = 397)

Професійний тип	SJ	NF	NT	SP
Реалістичний	5,7	5,33	5,52	6,4
Артистичний	7,27	10,35	8,93	7,84
Конвенціональний	6,94	5,63	6,32	6,87
Інтелектуальний	6,82	8,21	8,22	6,95
Соціальний	6,68	5,88	5,5	5,74
Підприємницький	8,64	6,5	7,61	8,14

Примітка: жирним шрифтом у таблиці виділені максимальні та мінімальні значення професійних уподобань для кожного темпераменту.

Таблиця 3.28

Відмінності у попарних виборах по кожній професійній категорії між
темпераментами SJ, NF, NT, SP (N = 397)

Професійний тип	SJ – NF	SJ – NT	SJ – SP	NF – NT	NF – SP	NT – SP
Реалістичний	t = 1,16 p = 0,25	t = 0,65 p = 0,52	t = - 2,3 p = 0,023	t = - 0,6 p = 0,053	t = - 3,17 p = 0,002	t = 2,9 p = 0,004
Артистичний	t = - 8,13 p = 0,000	t = - 4,96 p = 0,000	t = 1,36 p = 0,176	t = 3,63 p = 0,000	t = 5,35 p = 0,000	t = 2,48 p = 0,014
Конвенціональний	t = 4,04 p = 0,000	t = 2,35 p = 0,02	t = 0,81 p = 0,42	t = 0,2 p = 0,81	t = - 2,11 p = 0,037	t = 3,38 p = 0,001
Інтелектуальний	t = - 3,78 p = 0,000	t = - 4,68 p = 0,000	t = 0,35 p = 0,73	t = 0,04 p = 0,97	t = 2,78 p = 0,006	t = 3,36 p = 0,001
Соціальний	t = 1,98 p = 0,049	t = 3,52 p = 0,001	t = 2,23 p = 0,027	t = 1,1 p = 0,28	t = 0,35 p = 0,73	t = 0,65 p = 0,52
Підприємницький	t = 6,2 p = 0,000	t = 3,43 p = 0,001	t = 1,48 p = 0,014	t = 2,85 p = 0,005	t = - 3,9 p = 0,000	t = 1,39 p = 0,167

Примітка: жирним шрифтом виділені значущі відмінності ($p = 0,05$ і нижче); жирним курсивом – відмінності на рівні статистичної тенденції.

Отримані результати вказують на безумовний зв'язок розглянутих типологій. Так, підлітки-інтроверти з нашої вибірки очевидно орієнтовані на професії інтелектуального і реалістичного профілю, тоді як екстраверти обирають як найбільш привабливі для себе – соціальне і підприємницьке професійні середовища, що підтверджує характеристики Дж. Голанда, який визначив І-тип і Р-тип як «несоціальні», «інтровертовані», а С-тип і П-тип – як «екстравертовані» [23]. Певною мірою схильним до інтроверсії виявився і К-тип, що також не дивно, оскільки логічно пов'язується з характером обраних ним завдань.

Чітку диференціацію можна спостерігати і в дихотомії психологічної функції «сенсорика (відчуття) – інтуїція». Інтуїтивні типи, традиційно зорієнтовані на теорію, майбутній час і глобальні проекти, підкреслюють привабливість для них насамперед інтелектуальної, аналітико-дослідницької та творчої діяльності (що в черговий раз свідчить про виняткову важливість механізму інтуїції в психічній активності цього виду). Сенсорні типи, які спираються на реальні відчуття від «п'яти чуттів», на «тут і зараз», конкретні факти, і пережитий досвід, – роблять вибір на користь більш практико-орієнтованих підприємницьких, соціальних, конвенціональних і реалістичних професій.

«Чуттєві» (емоційні) типи, як свідчать результати, орієнтуються на «артистичні» професії, а дещо меншою мірою – на соціальні. Емоційність, яка за своєю суттю нічим не регламентується, має важливе значення у творчій діяльності, будучи для суб'єкта свого роду енергетичним забезпеченням того, що називають «натхненням». Також емоції пронизують, збагачують і «наділяють змістом» сферу спілкування і міжособистісні відносини, які виступають як джерелом їх, емоцій, виникнення, так і каналом їх прояви.

«Мисленневі» (логічні) типи визначили для себе як найбільш релевантні сфери конвенціональних, підприємницьких і певною мірою реалістичних професій. Об'єднувальним фактором у цьому контексті виступає тенденція «грати за правилами» – алгоритмами, інструкціями, законами, домовленостями, тобто за «речами», що не стосуються сфери почуттів і емоцій.

Остання з бінарних складових типології К. Юнга (раціональність – ірраціональність) меншою мірою, але також пов'язана з типологією Дж. Голанда. Так, перцептивні



(іраціональні) типи, так само як і інтуїтивні, зорієнтовані на інтелектуально-аналітичні і творчі види діяльності, а вирішальні (раціональні) типи, так само як і сенсорики, віддають перевагу конвенціональним, соціальним і підприємницьким професіям. Такий результат можна пояснити ставленням цієї психологічної функції до стану невизначеності. Так, раціональні типи уникають нечіткості інформації та неструктурованості ситуації, тоді як для іраціональних типів будь-яка невизначеність є цілком прийнятною, а нерегламентованість діяльності найчастіше постає суб'єктивно привабливим фактором.

Темпераменти (за Д. Кейрсі) також виявилися пов'язаними з типологією Дж. Голанда. Так, носії SP-темпераменту (сенсорно-іраціональні типи) значно частіше за інших обирають професії реалістичної сфери; представники NF-темпераменту (інтуїтивно-чуттєві типи) значно частіше, ніж інші типологічні групи, обирають професії артистичної сфери і значуще рідше – професії конвенційного та підприємницького профілю. Представники темпераментів NF (інтуїтивно-чуттєві типи) і NT (інтуїтивно-логічні типи) значно частіше обирають інтелектуальну сферу, ніж носії темпераментів SJ (сенсорно-раціональні типи) і SP (сенсорно-іраціональні типи). Водночас SJ-темперамент більше за інших зорієнтований на соціальну сферу і значно частіше, ніж темпераменти NF і NT, – зорієнтований на професії підприємницького та конвенціонального професійного середовища.

Порівняльний аналіз професійних уподобань типів, що належать сенсорним і інтуїтивним темпераментам, виявив не-соціальну і практико-реалістичну спрямованість SP-темпераменту на протизагу близькій до нього групи SJ-темпераменту, а також більшу амбіційність, схильність до менеджменту та конвенціональності, з одного боку, і меншу творчість – з іншого, NT-темпераменту в порівнянні з близькою до нього NF-групою.

Таким чином, у нашому експериментальному дослідженні вдалося довести більшу частину гіпотез та підтвердити, що типологія К. Юнга і створені на її основі тестові методики (MBTI та KTS-II) можуть ефективно використовуватися для вирішення питань профорієнтації, але лише за умови додаткового вивчення структури здібностей і профілю інтелекту.

3.4. Ціннісні орієнтації учнів ліцею з ознаками інтелектуально-академічної обдарованості

Традиційно поняттям «обдаровані» характеризують дітей, які мають вищі (у порівнянні з учнівським загалом) досягнення у певній сфері діяльності. Емпірично доведено, що такі фактори, як мотивація, ціннісні орієнтації, творчість, наполегливість, незалежність, відкритість новому досвіду тощо, пов'язані з видатними досягненнями. Науковці доводять, що особистісні особливості обдарованих, мотиваційна сфера і цілепокладання впливають на реалізацію обдарованості. На нашу думку, окрім певного комплексу особистісних рис і характерологічних особливостей, значний вплив на розвиток обдарованості становить також ціннісна сфера.



Однак, попри важливість дослідження проблеми ціннісних орієнтацій обдарованої особистості, незначна кількість сучасних досліджень присвячені вивченню означеної проблеми. Тоді як у наукових дослідженнях було виявлено особливості ціннісної сфери обдарованих учнів у порівнянні з учнівським загалом. Зокрема, система цінностей обдарованих досліджувалася під час аналізу ціннісної сфери та рівня інтелекту [67; 77], шкільних досягнень [71; 98], спеціальних здібностей [115], особливостей успішних і неуспішних обдарованих учнів [84; 73].

Дослідниками було встановлено, що учні з непересічними успіхами особливого значення надають когнітивним та інтелектуальним цінностям і значно нижче поцінують перфекціонізм. Означене, на думку науковців, свідчить про прагнення обдарованих учнів до саморозвитку та самореалізації, а не просто до вдосконалення в певній предметній сфері [127].

Окрім того, для обдарованих учнів важливими є цінності пізнання, саморозвитку [71], творчості, незалежності та самовідданості. На думку дослідників, означені цінності, з одного боку, сприяють досягненню успіхів обдарованою дитиною, а з іншого – підтримуються стимулювальним розвивальним навчальним середовищем [114].

В обговорюваному контексті цікавим є також вивчення взаємозв'язку цінностей зі спеціальними здібностями – художніми, музичними, математичними, лінгвістичними тощо [114]. Так, цінностям творчості надають перевагу лінгвістично та музично обдаровані учні. Цінності престижу особливо високо оцінюють музично обдаровані учні. Окрім того, для математично, лінгвістично та музично обдарованих учнів важливими в ієрархії ціннісних орієнтацій є моральні цінності. Такі учні вважають надзвичайно важливим дотримання соціальних і моральних норм, а також слідування вимогам закону. На вищі щаблі в ієрархії цінностей вони ставлять цінності любові, доброти, справедливості, самовідданості та чесності. Учні з лінгвістичними та математичними обдаруваннями керуються цінностями пізнання, розвитку, продуктивного життя та чесності. Важливого значення релігійним цінностям (Бог, віра, святість, етичні норми) надають лінгвістично та музично обдаровані учні. Окрім того, для лінгвістично обдарованих учнів важливими є цінності альтруїзму, патріотизму, соціальні цінності. Орієнтація на економічні цінності, матеріально забезпечене життя, успіх є характерною для математично обдарованих учнів [114]. Вивчення ціннісної сфери учнів, що демонструють виняткову успішність в математиці [104], показало, що вони найбільше цінують взаєморозуміння та підтримку, акуратність, цілеспрямованість. Такі учні надають більшого значення таким цінностям, як пізнання, освіченість та раціоналізм (у порівнянні з однокласниками).

Варто зауважити, що проблема ціннісних орієнтацій обдарованих учнів, попри свою актуальність, представлена у невеликій кількості сучасних вітчизняних досліджень. Натомість сучасні емпіричні дослідження ціннісної сфери обдарованих будуть сприяти налагодженню освітньої політики загалом та побудови індивідуальної освітньої траєкторії для кожного учня зокрема. Окрім того, тоді як деякі дослідження говорять про стабільність ціннісних орієнтацій упродовж усього періоду дорослішання [79], Ф. Сорпхекс та ін. зауважують на важливості регулярного та систематичного



дослідження ціннісної сфери учнів протягом навчання в закладах освіти [119]. Дослідники також зауважують, що глобалізаційні процеси, соціально-економічні та соціокультурні зміни чинять значний вплив на ціннісні системи молоді. Таким чином, результати, отримані в попередніх експериментальних дослідженнях ціннісної сфери обдарованих учнів, потребують уточнення.

Метою дослідження було з'ясування специфіки ціннісної сфери обдарованої особистості.

Дослідження проводилося з використанням таких методик:

– Портретний опитувальник цінностей – уточнений Ш. Шварца (Portrait Values Questionnaire-Revised, PVQ-R);

– Особистісні фактори обдарованості (ОФО) Н. Бельської;

– Тесту структури інтелекту (ТСІ) Р. Амтхауера.

Методика ОФО спрямована на виявлення особистісних факторів (якостей, характерологічних особливостей, установок тощо), які як сприяють, так і перешкоджають реалізації інтелектуального та творчого потенціалу старшокласника. Діагностичні шкали методики такі: надситуативна активність; творча дисфункціональність; схильність до ризику; репродуктивна активність; інтуїція [5].

ТСІ Р. Амтхауера спрямований на вимірювання трьох компонентів: вербального, математичного та просторового інтелекту. Кожен із них вимірюється за допомогою трьох окремих субтестів. Окрім того, базовий модуль оцінює загальний показник інтелекту, який також називають «здатність до міркувань» [17].

У 2012 р. Ш. Шварц опублікував [113] доповнений список ціннісних типів, увівши контраст між цінностями з особистим фокусом і соціально спрямованими цінностями.

Означені цінності, згідно з теорією дослідника [112], ґрунтуються на прагненнях:

– отримати особисту чи соціальну вигоду;

– особистого зростання та саморозвитку чи захисту й уникнення тривоги;

– відкритості до змін або конформності й збереження усталеного порядку;

– турботі про власне благо чи благо оточуючих.

На думку Ш. Шварца, цінності особистості утворюють мотиваційний континуум: як і кольоровий спектр можна розділити на мало чи багато категорій, так і масив цінностей може бути деталізований (*рис. 3.5*). Таким чином, дослідник обґрунтував та емпірично підтвердив такі цінності:

– самоспрямованість – думки (свобода культивувати власні ідеї та переконання);

– самоспрямованість – дії (свобода дії відповідно до власних переконань);

– стимуляція (азарт, новизна, зміни);

– гедонізм (фізичне, чуттєве задоволення);

– досягнення (успіх відповідно до соціальних стандартів);

– влада – домінування (влада через контроль над іншими);

– влада – ресурси (влада через контроль матеріальних і соціальних ресурсів);

– репутація (безпека та влада через підтримку іміджу);

– безпека – персональна (особиста безпека в найближчому оточенні);

– безпека – суспільна (безпека та стабільність загалом у суспільстві);

- традиції (збереження культурних, сімейних чи релігійних традицій);
- конформність – правила (згода з правилами, законами, формальними вимогами);
- конформність – міжособистісна (догодження іншим);
- покірність (власна незначність);
- доброзичливість – надійність (надійний член групи);
- доброзичливість – піклування (відданість добробуту членів групи);
- універсальність – турбота (ствердження справедливості, рівності та захисту всіх людей);
- універсальність – природа (збереження природного середовища);
- універсальність – толерантність (прийняття та розуміння інших).

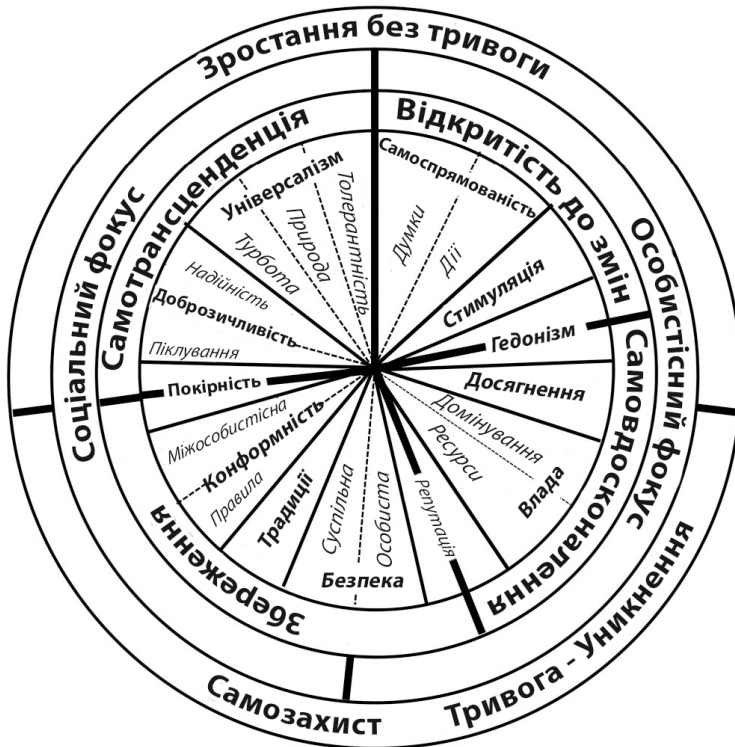


Рис. 3.5. Круговий мотиваційний континуум із 19 цінностей з джерелами, що є основою розміщення їх у наведеному порядку [113]

Три зовнішні кола, представлені на *рисунку 3.5*, визначають концептуальні основи в порядку представлення цінностей. Так, цінності, представлені у верхній частині *рисунку*, засвідчують стремління до саморозвитку, тоді як цінності нижньої частини спектру зорієнтовані на стремління захистити себе та уникнути тривоги. Цінності, згру-



повані праворуч, відображають особистісний фокус, стремління отримати вигоди для себе. Тоді як цінності, які згруповані на рисунку ліворуч, відображають соціальну спрямованість.

Вибірка. До ЕГ увійшли 420 учнів (158 хлопців та 262 дівчини, середній вік респондентів – 15,9 років) учасників III (фінального) конкурсу-захисту науково-дослідницьких проєктів МАН України. Послідовність, активність та успішність у науково-дослідницькій діяльності та високі академічні успіхи (середня оцінка таблицю учасників ЕГ – 10,44 бала) дає змогу зарахувати учасників ЕГ до категорії підлітків, яким властиві ознаки інтелектуально-академічної обдарованості. Окрім того, у попередніх дослідженнях [4] було експериментально підтверджено достовірно більш високу креативність членів МАН України. Варто зауважити, що це переважно відмінники навчання, а цим фактом не можна нехтувати.

У дослідженні взяли учні-представники 12-ти відділень МАН України (літературознавства, фольклористики та мистецтвознавства, мовознавства, філософії та суспільствознавства, історії, наук про Землю, технічних наук, комп'ютерних наук, математики, фізики й астрономії, економіки, хімії та біології, екології та аграрних наук).

До КГ увійшли 220 учнів шкіл м. Київ без досвіду науково-дослідної роботи (101 дівчина та 119 хлопців, середній вік досліджуваних 16 років).

Учасникам дослідження було запропоновано 57 тверджень, відповіді на які можна давати в шестибальній шкалі – від «абсолютно не схожий на мене» (1) до «дуже схожий на мене» (6). Кожне твердження описує цілі особистості, очікування чи бажання, які неясним чином вказують на важливість певної цінності.

У результаті діагностики було з'ясовано середні ранги цінностей учасників ЕГ (табл. 3.29).

Таблиця 3.29

Рейтинги цінностей учасників експериментальної групи (N = 420)

Середнє значення	Цінності						
	15	Самоспрямованість – дії (15,32)		Доброзичливість – піклування (15,28)			Самоспрямованість – думки (15,04)
14	Безпека – суспільна (14,58)	Доброзичливість – надійність (14,53)	Гедонізм (14,49)	Досягнення (14,22)	Репутація (14,19)	Універсальність – приroda (14,14)	Універсальність – турбота (14,06)
13	Універсальність – толерантність (13,21)			Стимуляція (13,16)		Безпека – персональна (13,02)	
12	Конформність – міжособистісна (12,87)				Влада – домінування (12,28)		
11	Конформність – правила (11,13)				Традиції (11,06)		
10	Влада – ресурси (10,88)				Покірність (10,65)		
9							

Отримані результати засвідчують, що старшокласники з ознаками інтелектуально-академічної обдарованості більшою мірою зорієнтовані на такі цінності, як:

- *самоспрямованість – дії;*
- *доброзичливість – піклування;*
- *самоспрямованість – думки.*



- Водночас для учасників ЕГ є менш важливими такі цінності, як:
- *влада – ресурси*;
- *покірність*;
- *традиції*;
- *конформність – правила*.

Цікавим є той факт, що найвище мінімальне значення (8 балів) обдаровані старшокласники присвоювали цінностям *самоспрямованість – дії*, *доброзичливість – надійність* та *доброзичливість – піклування*.

Таблиця 3.30

Рейтинги цінностей учасників контрольної групи (N = 220)

Середнє значення	Цінності				
15					
14	Доброзичливість – піклування (14,46)	Гедонізм (14,14)	Покірність (14,10)		
13	Доброзичливість – надійність (13,43)	Самоспрямованість – думки (13,20)	Універсалізм – турбота (13,19)	Репутація (13,07)	
12	Безпека – суспільна (12,93)	Досягнення (12,75)	Конформність – міжособистісна (12,64)	Безпека – персональна (12,53)	Універсалізм – природа (12,37)
11	Універсалізм – толерантність (11,93)	Стимуляція (11,61)	Влада – домінування (11,16)		Покірність (11,14)
10	Влада – ресурси (10,63)	Конформність – правила (10,08)		Традиції (10,02)	
9					

Результати діагностики свідчать (табл. 3.30), що учасники КГ більшою мірою зорієнтовані на такі цінності, як *доброзичливість – піклування*, *гедонізм* і *покірність*. Водночас менш важливим для учасників контрольної групи є такі цінності, як: *влада – ресурси*, *конформність – правила* та *традиції*.

Порівняння середніх рангів цінностей учасників ЕГ та КГ за допомогою критерію Манна-Уїтні U показало, що за 14-ма з 19-ти цінностей спостерігаються статистично значущі відмінності. Зокрема, на статистично значущому рівні ($P \leq 0,000$) учасники ЕГ ставлять вище такі цінності, як: *самоспрямованість – думки*, *самоспрямованість – дії*, *стимуляція*, *досягнення*, *репутація*, *безпека – суспільна*, *традиції*, *конформність – правила*, *доброзичливість – надійність*, *доброзичливість – піклування*, *універсалізм – турбота*, *універсалізм – природа*, *універсалізм – толерантність*, та нижче, за учасників КГ, цінність *покірність*.

Результати здійсненого аналізу дають змогу стверджувати, що ієрархії цінностей респондентів значною мірою пов'язані з характером вибірки. Для наочного представлення отримані результати згруповані у вигляді «ціннісних ієрархій» КГ та ЕГ представлено в таблиці 3.31.



Таблиця 3.31

Рейтинги цінностей учасників ЕГ та КГ (в усереднених рангах)

Середнє	ЕГ				КГ					
15	Самоспрямованість – дії		Доброчливість – піклування		Самоспрямованість – думки					
14	Безпека – суспільна	Доброчливість – надійність	Гедонізм	Досягнення	Репутація	Універсализм – природа	Універсализм – турбота	Доброчливість – піклування	Гедонізм	Покірність
13	Універсализм – толерантність			Стимуляція	Безпека – персональна	Доброчливість – надійність	Самоспрямованість – думки	Універсализм – турбота	Репутація	
12	Конформність – міжособистісна		Влада – домінування			Безпека – суспільна	Досягнення	Конформність – міжособистісна	Безпека – персональна	Універсализм – природа
11	Конформність – правила			Традиції		Універсализм – толерантність	Стимуляція	Влада – домінування	Покірність	
10	Влада – ресурси		Покірність			Влада – ресурси	Конформність – правила	Традиції		

Результати діагностики ціннісних орієнтацій свідчать, що учасники ЕГ загалом орієнтовані на розвиток і демонструють соціальне спрямування. Вони прагнуть незалежності, автономності, цілеспрямовані, відповідальні та зорієнтовані на успіх. Окрім того, для учасників ЕГ більш важливими є цінності самовизначення з акцентом на поступки особистими інтересами заради інших. Натомість учасники КГ демонструють важливість цінностей особистісної спрямованості, пов'язаних з отриманням особистих вигод. Ціннісне спрямування учасників ЕГ можна представити так: соціальний фокус – відкритість до змін – самовизначення – збереження – самоствердження. Тоді як ціннісне



спрямування учасників контрольної групи виглядає наступним чином: особистісний фокус – збереження – самовизначення – відкритість до змін.

Означене дає змогу перейти до більш детального аналізу цінностей учасників ЕГ. Перевірка нормальності розподілу змінних, здійснена за допомогою критеріїв адекватності вибірки КМО та багатомірної нормальності Барлетта, засвідчила високу адекватність (0,813; $p = 0,000$).

Для вивчення взаємозв'язку ціннісних орієнтацій учасників ЕГ зі здібностями було проведено кореляційний аналіз ($N = 386$) ціннісних орієнтацій і показників інтелектуальних здібностей (вербальний, математичний, просторовий і загальний інтелекти за Р. Атхауером).

Було встановлено взаємозв'язок цінності *традиції* з математичним, просторовим і загальним інтелектом ($r = -0,142$, $r = -0,173$, $r = -0,191$ відповідно при $p = 0,01$), а також, на рівні статистичної тенденції, із вербальним інтелектом ($r = -0,123$, $p = 0,05$).

Окрім того, з вербальним інтелектом корелює цінність «гедонізм» ($r = -0,147$, $p = 0,004$), цінність *універсалізм – природа* ($r = 0,141$, $p = 0,006$) та на рівні статистичної тенденції цінність *покірність* ($r = 0,118$, $p = 0,020$).

Таблиця 3.32

Результати кореляційного аналізу цінностей і здібностей учасників ЕГ

		Вербальний інтелект	Математичний інтелект	Просторовий інтелект	Загальний інтелект
Гедонізм	Pearson Correlation Sig. (2-tailed)	-,147** ,004	-,047 ,356	-,048 ,344	-,092 ,070
Традиції	Pearson Correlation Sig. (2-tailed)	-,123* ,016	-,142** ,005	-,173** ,001	-,191** ,000
Покірність	Pearson Correlation Sig. (2-tailed)	-,118* ,020	,006 ,910	,019 ,707	-,023 ,653
Універсалізм-природа	Pearson Correlation Sig. (2-tailed)	,141** ,006	-,099 ,052	-,017 ,735	-,020 ,689

Окрім того, було здійснено дослідження взаємозв'язку цінностей та особистісних особливостей обдарованих учнів (за методикою ОФО Н. Бельської), що подано в *Додатку Г*. На статистично значущому рівні цінності *самоспрямованості*, *стимуляція*, *доброзичливість – піклування*, *універсалізм – природа*, *універсалізм – толерантність* пов'язані з надситуативною активністю та схильністю до ризику, та зворотно – з творчою дисфункціональністю й репродуктивною активністю. Учні, які керуються в житті згаданими цінностями, прагнуть також вийти за межі будь-якої ситуації чи інструкції, здатні підійматися над рівнем вимог ситуації, ставити цілі («надлишкові» в контексті основного завдання), долаючи зовнішні та внутрішні обмеження діяльності. Вони рішучі, наполегливі та ініціативні, демонструють високу толерантність до невизначеності й готові до прийняття рішень, що пов'язані з ризиком.

Орієнтація особистості на такі цінності, як *самоспрямованість* (думки та дії), *стимуляція*, *доброзичливість – піклування*, *універсалізм* (природа та толерантність) обернено корелюють з творчою дисфункціональністю та ризиком. Тобто учням, що



декларують важливими для себе згадані цінності, характерними також можуть бути розвинені навички саморегуляції та самодисципліни, що сприяє високій ефективності (результативності) в будь-якій діяльності, зокрема в науково-дослідницькій та аналітичній. Такі учні не бояться та не прагнуть уникати прийняття ризикованих рішень, вони рішучі, сміливі та самодостатні.

Також зауважимо взаємозв'язок цінностей *самоспрямованість* – думки (+), *стимуляція* (+), *гедонізм* (+), *досягнення* (+), *доброзичливість* – піклування (+), *конформність* – *правила* (-), *покірність* (-) з інтуїцією. Для учнів, що орієнтовані на такі цінності, характерним є опора на інтуїцію під час прийняття рішень, вони не бояться відходити від раціонального та логічного у ситуації невизначеності.

Нами було також здійснено факторний аналіз ціннісних орієнтацій (N = 420) методом головних компонент із наступним Varimax обертанням (див. табл. 3.33).

На першому етапі використовувався аналіз головних компонент, що враховує число факторів, власні значення яких більші одиниці (відповідно до критерію Кайзера). За його результатами було виокремлено п'ять факторів із кумулятивною дисперсією 60,51 %.

Таблиця 3.33

Результати факторного аналізу ціннісних орієнтацій

Компоненти	Вихідні власні значення			Суми квадратів навантажень добування		
	Всього	% дисперсії	кумулятивний %	Всього	% дисперсії	кумулятивний %
1	4,695	24,712	24,712	4,695	24,712	24,712
2	2,860	15,054	39,766	2,860	15,054	39,766
3	1,781	9,372	49,138	1,781	9,372	49,138
4	1,131	5,954	55,092	1,131	5,954	55,092
5	1,029	5,418	60,510	1,029	5,418	60,510
6	,952	5,011	65,522			
7	,775	4,079	69,600			
8	,705	3,708	73,309			
9	,682	3,588	76,897			
10	,610	3,208	80,105			
11	,556	2,924	83,029			
12	,533	2,808	85,837			
13	,484	2,545	88,382			
14	,460	2,419	90,801			
15	,429	2,256	93,057			
16	,372	1,959	95,016			
17	,358	1,885	96,901			
18	,325	1,709	98,609			
19	,264	1,391	100,000			

Для уточнення числа значущих факторів було застосовано критерій кам'яного осипу (Cattell's scree-test), згідно з яким важливими в цій вибірці виступають від чотирьох до шести факторів. З урахуванням отриманих даних були послідовно побудовані чотири-, п'яти- та шестифакторні моделі групування вихідних змінних. Аналіз цих моделей дав змогу виділити стійкі «зв'язки» деяких цінностей, що зберігаються практично в кожній факторній структурі. Урахування цього, а також внутрішньої узгодженості ціннісних груп відповідно до критерію alpha дозволило перейти до конфірматорного факторного аналізу (із задаванням чотирьох факторів), що видно з таблиці 3.34.

Таблиця 3.34

Результати конфірматорного факторного аналізу
(із заданням чотирьох факторів)

Компоненти	Фактори			
	1	2	3	4
1. Самоспрямованість – думки	,711	,053	,147	-,003
2. Самоспрямованість – дії	,523	,116	,055	-,092
3. Стимуляція	,563	,337	,002	-,037
4. Гедонізм	,388	,223	-,049	,104
5. Досягнення	,298	,701	,070	,048
6. Влада – ресурси	-,075	,760	,053	-,085
7. Влада – домінування	,122	,773	,021	-,076
8. Репутація	,195	,517	,205	,242
9. Безпека – персональна	-,022	,184	,370	,401
10. Безпека – суспільна	,221	,074	,816	,023
11. Традиції	,089	,071	,450	,183
12. Конформність – правила	-,112	,054	,516	,354
13. Конформність – міжособистісна	-,026	-,119	,154	,771
14. Покірність	-,143	-,298	,178	,319
15. Доброзичливість – надійність	,353	,109	,208	,445
16. Доброзичливість – піклування	,415	-,015	,361	,331
17. Універсалізм – турбота	,408	-,014	,462	,387
18. Універсалізм – природа	,436	-,127	,378	,129
19. Універсалізм – толерантність	,412	,032	,309	,392

Результати перевірки внутрішньої узгодженості ціннісних спрямувань, включених до першого фактора, свідчать про прийнятну внутрішню узгодженість цінностей (Chronbach's alpha 0,721). Таким чином, перший фактор відображає **орієнтацію особистості на самореалізацію** та охоплює такі цінності: *самоспрямованість – думки; самоспрямованість – дії; стимуляція; гедонізм; доброзичливість – піклування; універсалізм – природа, універсалізм – толерантність.*

Перевірка внутрішньої узгодженості ціннісних спрямувань, що увійшли до другого фактора, свідчать про прийнятну внутрішню узгодженість цінностей (Chronbach's alpha 0,781). Другий фактор відображає цінності **самоствердження** та включає такі ціннісні спрямування особистості, як: *досягнення; влада – ресурси, влада – домінування, репутація.*

Результати перевірки внутрішньої узгодженості ціннісних спрямувань, що увійшли до третього фактора, свідчать про сумнівну внутрішню узгодженість цінностей (Chronbach's alpha 0,665). Третій відображає **орієнтацію особистості на безпеку** (соціальне спрямування) та охоплює такі цінності: *безпека (суспільна), традиції, конформність (правила) та універсалізм – турбота.*

Четвертий фактор відображає **спрямованість особистості на збереження індивідуальності** та охоплює такі цінності, як: *безпека (персональна), конформність (міжособистісна), покірність та доброзичливість – надійність.* Проте було виявлено слабку внутрішню узгодженість цінностей, що увійшли до третього фактора – Chronbach's alpha 0,566, через що він був виключений із подальшого аналізу.

Загалом результати факторного аналізу підтверджують основну ідею теорії Ш. Шварца про сукупність цінностей як мотиваційного континууму: відкритість до змін, самовдосконалення, збереження, самотрансценденція. Отримані емпіричні результати



свідчать, що 19 цінностей майже повністю лежать в тому мотиваційному континуумі, що й у теорії Ш. Шварца. Так, цінності *самозахисту* та *уникнення тривоги* протиставляються цінностям *саморозвитку* та *самозростання*, цінності *особистої вигоди* – цінностям соціального спрямування, цінності *відкритості до змін* – цінностям *збереження*, цінності *самотрансценденції* – цінностям *самовдосконалення*.

На наступному етапі дослідження нами було здійснено вимірювання ступеня вираженості кожної з виявлених тенденцій у ціннісній структурі кожного учня загальної вибірки та провели кореляційний аналіз отриманих величин з результатами дослідження здібностей та особистісних особливостей (за методиками ТСІ Р. Амтхауера та ОФО Н. А. Бельської).

Таблиця 3.35

Результати кореляційного аналізу комплексів ціннісних орієнтацій та особистісних особливостей (N = 387)

Фактори	Надситуативна активність	Творча дисфункціональність	Схильність до ризику	Репродуктивна активність	Інтуїція	
Фактор 1	Кореляція Пірсона	,549**	-,294**	,360**	-,423**	,311**
	Рівень значущості	.000	.000	.000	.000	.000
Фактор 2	Кореляція Пірсона	.079	.013	.045	-,028	,163**
	Рівень значущості	.119	.792	.380	.586	.001
Фактор 3	Кореляція Пірсона	,174**	-,098	-,158**	,129*	.096
	Рівень значущості	.001	.055	.002	.011	.061
Фактор 4	Кореляція Пірсона	.090	,178**	-,295**	,279**	-,021
	Рівень значущості	.077	.000	.000	.000	.684

Примітка: * $p \leq 0,05$, ** $p \leq 0,01$

Статистично значущих кореляцій виокремлених комплексів ціннісних орієнтацій та інтелектуальних здібностей виявлено не було.

Водночас було виявлено достовірні взаємозв'язки виокремлених факторів із деякими особистісними особливостями (табл. 3.35). Так, учні, які орієнтуються на цінності *самореалізації*, демонструють більш високу надситуативну активність, схильність до ризику, меншу творчу дисфункціональність (тобто більшу результативність), опору на інтуїцію під час прийняття рішень і схильність до самостійної пошукової активності.

Учні, які демонструють орієнтацію на цінності *самоствердження*, воліють опиратися на інтуїцію в ситуаціях вибору та прийняття рішення.

Старшокласники, які демонструють цінності, що відображають *орієнтацію особистості на безпеку*, характеризуються вищою надситуативною активністю, конформністю та, на рівні статистичної тенденції, схильністю діяти виключно відповідно до запропонованої інструкції чи алгоритму.

Таким чином, отримані результати засвідчують зв'язок ціннісних орієнтацій учнів з ознаками інтелектуально-академічної обдарованості особистості з когнітивними і творчими здібностями.



У процесі дослідження вдалося встановити, що учні з ознаками інтелектуально-академічної обдарованості мають достовірно іншу структуру ціннісних орієнтацій у порівнянні з учнівським загалом. Проведений теоретичний аналіз і результати експериментального дослідження засвідчують, що для учнів з ознаками інтелектуально-академічної обдарованості надзвичайно важливим є робота над собою, постійне самовдосконалення. Вони вирізняються активною життєвою позицією, воліють діяти відповідно до власних переконань, не схильні до конформізму, беруть на себе відповідальність за зроблений вибір. Такі учні здатні легко експериментувати, винаходять нові шляхи дій, можуть відкидати усталені норми та звичаї.

Учні з ознаками інтелектуально-академічної обдарованості фокусуються на особистому зростанні та саморозвитку, відкриті до змін і зорієнтовані на суспільне благо. Вони воліють діяти відповідно до власних суджень, цінують незалежність думок та дій. Для таких учнів важливими є цінності відкритості до змін, зростання та саморозвитку, вони готові до нових ідей, дій і переживань. Задля досягнення цього, вони готові певною мірою жертвувати цінностями збереження загалом і безпеки зокрема. Їх можна описати як відкритих до змін, які здатні пожертвувати деякими своїми інтересами заради досягнення вищої мети. Надзвичайно важливим для врахування в роботі з обдарованими учнями є встановлена тенденція старшокласників з ознаками інтелектуально-академічної обдарованості нехтувати цінностями збереження та безпеки.

3.5. Опитувальник самовизначення щодо майбутньої професії обдарованих учнів ліцею

У сучасній психодіагностиці особистості особливе місце займає задача її професійного самовизначення. Це вказує на необхідність використання валідного та надійного діагностичного інструментарію, що покликаний виявити орієнтації та інтереси підлітків, які зумовлюють профілізацію на останньому етапі навчання і, як наслідок, вибір професії (спеціальності). Особливого значення ця задача набуває за необхідності введення професійної орієнтації обдарованих школярів.

Необхідно зазначити, що профорієнтаційне дослідження є окремим випадком загальнопсихологічного консультування особистості (не лише підлітка, а й дорослого в період зміни кар'єрних планів). З огляду на це, психолог, який проводить профорієнтаційну роботу, має спиратися на деякі базові (універсальні) принципи психодіагностики, які отримують своє уточнення в контексті даного завдання. До них належать такі принципи.

Принцип цілісності передбачає поєднання аналітичного та синтетичного підходів до вивчення особистості. Причому аналітичний (або системний підхід) розуміється як попереднє «розкладання» досліджуваного об'єкта на складові, дослідження кожної з яких дає змогу потім скласти з отриманої «мозаїки» цілісну картину («систему»). Натомість синтетичний (або діяльнісний підхід) передбачає створення психодіагностичної ситуації, що моделює саме ту реальну діяльність, здібності до якої вивчаються.



Принцип комплексності зобов'язує враховувати широкий діапазон досліджуваних конструктів, зокрема: рівень розвитку здібностей, особистісні якості чи психотипи, характерні для носіїв різних видів здібностей (або обдарованості); цінності та смисли; психофізіологічні характеристики (наприклад, «надзбудливність», тобто підвищену інтенсивність сприйняття світу та реагування на нього в психомоторній, сенсорній, інтелектуальній, імаจินативній і емоційній сферах).

Принцип надійності забезпечується діагностикою досліджуваного конструкта різними методиками (тестами), що відрізняються принципом побудови.

Принцип комплементарності передбачає використання методів, які взаємно доповнюють один одного – не лише тести, а й анкетування, бесіда, спостереження за поведінкою (вона може вказувати на можливу успішність у будь-якому виді діяльності за невисоких показників тестів).

Принцип компаративної діагностики вимагає здійснення порівняльного аналізу результатів тестів і реальних досягнень (успішність загальна і предметна, перемоги в олімпіадах, конкурсах Малої академії наук, рейтинги в портфоліо, експертні оцінки).

Принцип позитивної діагностики зобов'язує дотримуватися професійної психологічної етики (наприклад, низькі результати за будь-якими тестами здібностей трактуються так: «на даний час здібності або обдарованість виявити не вдалося (за допомогою даних тестів»).

Принцип динамічної діагностики вказує на необхідність врахування тимчасових змін у проявах здібностей, оскільки структура здібностей є нерівноваженою нестабільною системою, залежною від віку, зусиль і умов. Більш стабільною є структура особистості, і, відповідно, структура «професійно важливих якостей», проте і вона також схильна до змін.

Принцип контекстуальності передбачає обов'язкове врахування біографічної інформації, особистої історії, соціально-економічної ситуації, здоров'я, ситуативного стану (зокрема, наявності позитивної чи негативної мотивації відносно до психологічного обстеження).

Принцип єдності діагностики та розвитку нагадує досліднику про те, що діагностика не самоцінна, вона функціональна: потрібно знати, що і як розвивати, що сприяє розвитку і що виступає в ролі факторів, що гальмують розвиток.

Серед наведеного вище переліку принципів психодіагностичної роботи для вирішення профорієнтаційних завдань першорядне значення мають принципи комплексності та системного підходу, практична реалізація яких здійснюється завдяки трибічному дослідженню особистості, що охоплює:

- дослідження мотиваційної структури (інтересів, схильностей, цінностей);
- дослідження структури задатків і здібностей;
- дослідження характерологічних особливостей (особистісних рис).

Варто зазначити, що системоутворювальним фактором цієї психологічної структури-схеми є мотиваційна підструктура, оскільки саме вона створює необхідні базові умови для досягнення певного мінімального рівня професійної успішності й суб'єктивної задоволеності. Мотиваційна структура охоплює:



- інтереси (схильності), цінності;
- особистість (характерологічні особливості чи психотип).

Стосовно задатків і здібностей (структура інтелекту + креативність), то вони мають інструментальний характер і виступають в ролі когнітивного забезпечення, яке підтверджує (чи не підтверджує) заявлені професійні інтереси. (Причому варто мати на увазі, що інструментальний статус здібностей не виключає їх зустрічного впливу на формування мотиваційної сфери).

Аналіз отриманих в ході дослідження даних проводиться в ракурсі пошуку взаємопідсилювальних відповідностей між трьома виділеними підструктурами особистості з метою формування достовірного прогнозу професійної успішності в тій чи іншій сфері діяльності

У межах НДР «Теоретико-методичні засади діагностики когнітивних та особистісних чинників самовизначення щодо майбутньої професії обдарованих учнів ліцею» працівниками Інституту обдарованої дитини НАПН України було розроблено тестовий опитувальник (або профорієнтаційну діагностичну методику) «Інтереси + здібності», призначенням якого є науково обґрунтований вибір профільних класів, а також ліцеїв і коледжів.

Методика включає авторську версію **Карти інтересів** в комплексі з апробованою на українській вибірці останню версію **Тесту Структури інтелекту** Р. Амтхауера (TCI) [70].

Апробація методики проводилася в рамках експериментальної роботи на вибірці українських школярів (N = 888), до якої увійшли учні – члени Малої академії наук України (N = 557), учні технічного ліцею (N = 155) і учні гімназії № 307 м. Києва (N = 176).

Обробка результатів проводилася методами кореляційного, регресійного та факторного аналізів, а також методом порівняння середніх t-критерію Стьюдента.

3.5.1. Карта інтересів

КІ включає 19 шкал, кожна з яких вимірює ступінь вираженості інтересу (тобто зацікавленості) до дев'яти загальноосвітніх дисциплін:

– *математики, фізики, хімії, біології, історії, географії, філології (мови), інформатики, літературної творчості;*

а також до десяти видів діяльності:

– *наука, мистецтво, техніка, менеджмент, право, економіка, педагогіка, медицина, обслуговування, ризик / спорт.*

Кожна зі шкал містить сім питань; загальна кількість питань – 133. Відповідь на запитання передбачає діапазон від: -2 («дуже не подобається») до +2 («дуже подобається»). Результат за кожною зі шкал визначається як алгебраїчна сума оцінок на запитання, включених до конкретної шкали.

Для перевірки надійності шкал був використаний метод Кронбаха (α -Chronbach). Результати перевірки наведені в Додатку Б.

Таким чином, 16 з 19 аналізованих шкал мають високий рівень надійності (узгодженості пунктів, що входять в них, згідно з α - Chronbach), 3 – мають надійність на прийнятному рівні.



Це дає змогу розрахувати тестові нормативи методики з урахуванням статі (в процентилях) – див. Додаток В.

З метою виявлення можливого групування окремих інтересів у незалежні блоки на загальній вибірці випробовуваних був проведений факторний аналіз, за результатами якого виявилось п'ять факторів з груповою дисперсією 68 %.

Числові результати факторизації представлено в таблиці 3.36.

Таблиця 3.36

Результати факторного аналізу Карти інтересів (N = 720)

Інтереси	Фактор 1	Фактор 2	Фактор 3	Фактор 4	Фактор 5
Менеджмент	0,154			0,865	0,123
Філологія	0,785				0,176
Право	0,311	- 0,205	0,118	0,725	0,212
Економіка	- 0,105	0,337	- 0,119	0,693	0,266
Географія	0,345	0,313	0,449		0,289
Літературна творчість	0,808	- 0,268			0,118
Мистецтво	0,719	- 0,187		0,119	0,311
Наука	0,442	0,315	0,379	0,415	- 0,434
Ризик/спорт	0,175	0,143	0,328	0,225	0,560
Обслуговування	0,324			0,211	0,719
Історія	0,744			0,137	
Медицина	0,106		0,796	0,152	0,324
Педагогіка	0,260		0,211	0,285	0,646
Інформатика		0,788			
Хімія		0,258	0,782		- 0,143
Фізика		0,768	0,343		- 0,214
Біологія	0,147		0,791	- 0,113	0,275
Математика	- 0,165	0,749		0,154	- 0,205
Техніка		0,794	0,145		0,239

Аналіз результатів факторизації інтересів дав змогу виділити п'ять профілів, що відображають такі напрями навчально-професійних інтересів, а саме:

- 1) **гуманітарний профіль (ГП)**, що охоплює інтереси: філологія + літературна творчість + мистецтво + історія;
- 2) **інженерно-технологічний профіль (ІТП)**, що охоплює інтереси: інформатика + фізика + математика + техніка (при запереченні інтересу до права і літературної творчості);
- 3) **природничий профіль (ІПП)**, що охоплює інтереси: біологія + медицина + хімія + географія + ризик / спорт;
- 4) **економіко-правовий профіль (ЕПП)**, що охоплює інтереси: економіка + менеджмент + право;
- 5) **соціально-педагогічний профіль (СПП)**, що охоплює інтереси: педагогіка + обслуговування (при запереченні інтересу до науки).

Для виявлення ступеня зацікавленості опитанта в кожному з профілів сформовані формули розрахунку (в сирих балах):

- ГП = Σ (показник за шкалою *Філологія* + показник за шкалою *Літературна творчість* + показник за шкалою *Мистецтво* + показник за шкалою *Історія*);
- ІТП = Σ (показник за шкалою *Інформатика* + показник за шкалою *Фізика* +



показник за шкалою *Математика* + показник за шкалою *Техніка* – показник за шкалою *Право* – показник за шкалою *Літературна творчість*);

– ПП = Σ (показник за шкалою *Біологія* + показник за шкалою *Медицина* + показник за шкалою *Хімія* + показник за шкалою *Географія* + показник за шкалою *Ризик / спорт*);

– ЕПП = Σ (показник за шкалою *Економіка* + показник за шкалою *Менеджмент* + показник за шкалою *Право*);

– СПП = Σ (показник за шкалою *Педагогіка* + показник за шкалою *Обслуговування* – показник за шкалою).

Отримані суми сирих балів за кожним профілем переводяться в нормативні шкали (в процентилях) окремо для хлопців і дівчат (табл. 3.37 і 3.38).

Таблиця 3.37

Тестові норми щодо профілів учбово-професійних для дівчат

Профілі	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Гуманітарний	≤ -12	-11; -5	-4; 0	1–5	6–10	11–14	15–19	20–25	26–34	≥ 35
Інженерно-технологічний	≤ -45	-44; -34	-33; -27	-26; -20	-19; -15	-14; -6	-5; 2	3–8	9–18	≥ 19
Природничий	≤ -32	-31; -22	-21; -15	-14; -11	-10; -4	-3; 2	3–10	11–19	20–31	≥ 32
Економіко-правовий	≤ -6	-7; -1	0; 3	4–6	7–9	10–13	14–16	17–20	21–24	≥ 25
Соціально-педагогічний	≤ -14	-13; -10	-9; -7	-6; -4	-3; -1	0–2	3–4	5–7	8–11	≥ 12

Таблиця 3.38

Тестові норми щодо профілів учбово-професійних інтересів для хлопців

Профілі	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Гуманітарний	≤ -27	-26; -16	-15; -12	-11; -8	-7; -5	-4; 0	1–6	7–11	12–18	≥ 19
Інженерно-технологічний	≤ -17	-16; -5	-4; 1	2–8	9–14	15–20	21–25	26–31	32–40	≥ 41
Природничий	≤ -28	-29; -20	-19; -14	-13; -8	-7; -2	-1; 4	5; 9	10–17	18–25	≥ 26
Економіко-правовий	≤ -4	-3; 1	2–5	6–8	9–11	12–13	14–16	17–20	21–25	≥ 26
Соціально-педагогічний	≤ -20	-19; -15	-14; -12	-11; -9	-8; -7	-6; -4	-3; -2	-1; 1	2–5	≥ 6

Стимульний матеріал до Карти інтересів, ключі для обробки результатів і бланк відповідей представлені в методичних рекомендаціях [17].

3.5.2. Тест структури інтелекту Р. Амтхауера

Тест структури інтелекту («Intelligenz-Struktur-Test» або «IST») спершу було видано в Німеччині в 1954 році. У 1971 р. з'явилося його перевидання, яке отримало назву «IST 70», після чого було опубліковано чимало статей і проведено наукові дослідження, що присвячені огляду цього варіанта тесту. Результати досліджень загалом показали, що «IST 70» потребує деякого коригування (наприклад, Schmidt-Atzert, Hommers & Heb, 1995). Коригування дасть змогу поліпшити психометричні показники тесту «IST 70» і привести його у відповідність з сучасними теоретичними напрацюваннями. Було акцентовано на зміцненні теоретичних основ і конструктивної валідності тесту. У результаті цього незалежного перегляду з'явився варіант тесту під назвою «IST 2000» з новими тестовими завданнями, оновленими у відповідності до сучасних теоретичних даних. У 2001 р. було проведено доробку деяких пунктів тесту, після чого розширені норми було знову опубліковано під назвою «IST 2000-R».

Україномовна версія даного тесту ґрунтується на німецькій версії «IST 2000 R» (Liermann et al, 2007) з урахуванням англійської версії (English Version of



the IntelligenzStruktur-Test 2000 R) (Beauducel et al, 2010) та російськомовної версії (Тест структури інтелекту) даного тесту. Компоненти інтелекту, що вимірюються, представлено в таблиці 3.39.

Таблиця 3.39

Компоненти інтелекту, що вимірюються (шкали)

Вербальний інтелект	Здібності інтелекту, що пов'язані з володінням мовою
Математичний інтелект	Здібності інтелекту, що пов'язані з маніпуляцією числами
Просторовий інтелект	Образно-просторові здібності інтелекту
Загальний показник інтелекту (IQ)	Сумарна потужність інтелекту

Субтести, складові шкал

У таблицях 3.40, 3.41 представлений перелік усіх субтестів адаптованої методики з описом завдань, які має виконувати респондент. Такі субтести формують шкали Тесту структури інтелекту.

Таблиця 3.40

Субтести з завданнями

№ субтесту	Назва субтесту	Здібності, що вивчаються
1	Завершення речень (ЗР)	Здібність практично мислити і робити висновки спираючись на здоровий глузд, загальна поінформованість та інформованість у різних галузях знання (ерудиція), життєва кмітливість, самостійність мислення
2	Вербальні аналогії (ВА)	Здібність до виявлення аналогій і встановлення логічних зв'язків між різними видами вербалізованої інформації, здатність комбінувати знання з різних текстів, здатність знаходити найбільш точне рішення з ряду приблизних
3	Вербальна схожість (ВС)	Здібність до абстракції, до узагальнення понять і розроблення теорій і концепцій, основи філософського і вербально-логічного мислення
4	Арифметичні обчислення (ЛО)	Знання базових основ математики, вміння ними користуватися на практиці, темп та якість уявного арифметичного аналізу і найпростіших обчислень
5	Числові закономірності (ЧЗ)	Загальна здібність і активність математичного інтелекту, здатність до теоретичного математичного мислення та прогнозу за наявністю достатньої інформації, здатність розуміти і розробляти складні алгоритми
6	Числові відносини (ЧВ)	Гнучкість математичного інтелекту, кмітливість, здатність до математичної інтуїції та прогнозування в умовах недостатності інформації
7	Складання фігур (СФ)	Здібність до наочно-просторового мислення, уміння подумки оперувати зображенням на площині, уява, задатки дизайнерських і конструкторських здібностей
8	Куби (Ку)	Здібність до об'ємного геометричного аналізу, уміння подумки оперувати об'ємними фігурами, просторова уява, техніко-конструктивні, задатки інженерних та архітектурних здібностей
9	Матриці (Ма)	Здібність до навчання на основі узагальнення власного досвіду і створення схем, яка дає змогу обробляти складну інформацію; здатність до продуктивного синтезу уважності, адекватного сприйняття і логічного мислення на невербальному стимульному матеріалі

Таблиця 3.41

Відповідність шкал і субтестів

Шкала ТСИ	Субтести, що вимірюють шкалу
Вербальний інтелект	Субтести 1-2-3
Математичний інтелект	Субтести 4-5-6
Просторовий інтелект	Субтести 7-8-9
Загальний показник інтелекту (IQ)	Сума балів за усіма субтестами



2.5.3. Інтереси + здібності

Особливістю запропонованої тестової системи виступає математично обґрунтований синтез отриманих результатів, що дає змогу побудувати більш точний і диференційований прогноз потенційної навчально-професійної успішності, який є більш достовірним, ніж це можливо під час дослідження лише структури інтересів (схильностей) чи лише структури здібностей.

Як вже було сказано вище, системоутворювальним фактором у системі профорієнтаційно-діагностичного дослідження постає мотивація. Тому саме виявлена дослідниками структура інтересів і схильностей у підлітків виступає в ролі основи профорієнтації, яка отримує уточнення з урахуванням наявної на даний момент структури здібностей (тобто інструментального аспекту цієї системи), а не навпаки.

Це уточнення було отримано нами за результатами кореляційного та регресійного аналізів (табл. 3.42 (а і б) і 3.43), проведених на вибірці учнів – членів МАН України. Цю групу старшокласників було виділено як таку, в якій інтереси вже набули характеру схильностей (тобто стійких, тривалих і глибоких інтересів, які відображають активну, спеціалізовану пошуково-пізнавальну потребу).

Таблиця 3.42 а

Результати кореляційного аналізу між учбово-професійними профілями і субтестами ТСІ (N = 557)

Профілі	Ст1	Ст2	Ст3	Ст4	Ст5	Ст6	Ст7	Ст8	Ст9
Гуманітарний				r = -0,262 p = 0,000	r = -0,264 p = 0,000	r = -0,215 p = 0,000	r = -0,114 p = 0,010	r = -0,125 p = 0,013	
Інженерно-технологічний	r = 0,14 p = 0,005	r = 0,24 p = 0,000		r = 0,31 p = 0,000	r = 0,42 p = 0,000	r = 0,27 p = 0,000	r = 0,26 p = 0,000	r = 0,3 p = 0,000	r = 0,15 p = 0,002
Природничий								r = 0,01 p = 0,05	r = 0,11 p = 0,025
Економіко-правовий				r = 0,1 p = 0,07					
Соціально-педагогічний	r = -0,17 p = 0,001	r = -0,26 p = 0,000			r = -0,25 p = 0,000	r = -0,15 p = 0,003	r = -0,14 p = 0,006	r = -0,15 p = 0,002	

Таблиця 3.42 б

Результати кореляційного аналізу між учбово-професійними профілями і видами інтелекту та загальним IQ (N = 557)

Профілі	Вербальний інтелект	Математичний інтелект	Просторовий інтелект	IQ
Гуманітарний	r = -0,13 p = 0,012	r = -0,31 p = 0,000	r = -0,15 p = 0,000	r = -0,26 p = 0,000
Інженерно-технологічний	r = 0,16 p = 0,002	r = 0,43 p = 0,000	r = 0,3 p = 0,000	r = 0,41 p = 0,000
Природничий			r = 0,11 p = 0,029	r = 0,1 p = 0,07
Економіко-правовий				
Соціально-педагогічний	r = -0,23 p = 0,000	r = -0,22 p = 0,000	r = -0,13 p = 0,009	r = -0,24 p = 0,000



Таблиця 3.43

**Результати регресійного аналізу між учбово-професійними профілями,
субтестами та видами інтелекту (N = 557)**

Залежна змінна	Незалежна змінна	t-критерій	Рівень значущості
Гуманітарний	Субтест 4	-3,48	0,001
	Субтест 5	-3,55	0,000
	Математичний інтелект	-0,31	0,000
Інженерно-технологічний	Субтест 2	2,62	0,009
	Субтест 3	-4,11	0,000
	Субтест 4	3,48	0,001
	Субтест 5	5,36	0,000
	Субтест 8	3,16	0,000
	Математичний інтелект	7,03	0,000
	Просторовий інтелект	2,33	0,21
Природничий	Субтест 9	2,24	0,005
	Просторовий інтелект	2,19	0,029
Економіко-правовий	Залежності не виявлено		
Соціально-педагогічний	Субтест 2	-4,52	0,000
	Субтест 5	-3,76	0,000
	Субтест 9	2,26	0,024
	Вербальний інтелект	-2,06	0,04
	Загальний бал (IQ)	-2,46	0,014

На підставі узагальнення отриманих результатів було визначено *математично обґрунтоване інтелектуальне забезпечення (ІЗ)* для кожного з профілів навчально-професійних інтересів, а саме:

1. *Інтелектуальне забезпечення Гуманітарного профілю (ІЗгп)* = + вербальний інтелект (ВІ) – математичний інтелект (МІ);
2. *Інтелектуальне забезпечення Інженерно-технологічного профілю (ІЗігп)* = + математичний інтелект (МІ) + просторовий інтелект (ПІ);
3. *Інтелектуальне забезпечення Природничого профілю (ІЗпп)* = + просторовий інтелект (ПІ) + субтест 9 ТСІ;
4. *Інтелектуальне забезпечення Економіко-правового профілю (ІЗепп)* = + вербальний інтелект (ВІ) + субтест 4 ТСІ;
5. *Інтелектуальне забезпечення Соціально-педагогічного профілю (ІЗспп)* = + субтест 9 - субтест 2 - субтест 5

Це дає змогу сформуванню остаточні алгоритми для розрахунку рівня потенційної успішності та готовності до навчання, які включають як суб'єктивний фактор (інтереси та схильності), так і об'єктивний (комплементарні та некомплементарні здібності).

Таким чином, кількісно-числова частина обробки даних, отриманих за тестовою системою «Інтереси + здібності», представлена такими алгоритмами.

1. Гуманітарний профіль (інтереси + здібності)

= ГП (відповідний профіль інтересів, отриманий по КІ і виражений в процентилях)

* (помножити) на дріб $\frac{0,01(ВІ)+0,01(200-МІ)}{2}$

2



2. Інженерно-технологічний профіль (інтереси + здібності)

= ІТП (відповідний профіль інтересів, отриманий по КІ і виражений в процентилях)

* (помножити) на дріб $\frac{0,01(IV)+0,01(III)}{2}$

3. Природничий профіль (інтереси + здібності)

= ІПП (відповідний профіль інтересів, отриманий по КІ і виражений в процентилях)

* (помножити) на дріб $\frac{0,01(III)+0,01(\text{субтест 9 TCI})}{2}$

4. Економіко-правовий профіль (інтереси + здібності)

= ЕПП (відповідний профіль інтересів, отриманий по КІ і виражений в процентилях) * (помножити) на дріб $\frac{0,01(IV)+0,01(\text{субтест 4 TCI})}{2}$

5. Соціально-педагогічний профіль (інтереси + здібності)

= СПП (відповідний профіль інтересів, отриманий по КІ і виражений в процентилях)

* (помножити) на дріб $\frac{0,01(\text{субтест 9}) + 0,01(200 - \text{субтест 2 TCI}) + 0,01(200 - \text{субтест 5 TCI})}{3}$

Приклад роботи з цими алгоритмами та інтерпретації результатів було надано в методичних рекомендаціях [17].

Узагальнюючи розгляд цього запитання, необхідно зазначити наступне.

1. Використання опитувальника передбачає як бланкову, так і комп'ютерну форми тестування.

2. Існують умови, яких необхідно дотримуватися в будь-якому разі, але деякі особливості обстеження залежать від способу проведення тесту.

3. Експериментатору рекомендується спочатку вивчити тести самостійно, щоб зрозуміти суть включених у нього завдань.

4. Експериментатор має повідомити випробуваних, для чого використовується тест, хто буде мати доступ до результатів, де і скільки часу будуть зберігатися дані, а також про способи отримання зворотного зв'язку.

5. У зв'язку з «Законом про захист персональних даних» тестування неповнолітніх може проводитися тільки за згодою батьків (опікунів).



Список використаних джерел

1. *Абельская Е. Ф.* Типоведческое исследование психического склада личности : дис. ... канд. псих. наук / Е. Ф. Абельская. – Екатеринбург, 2006. – 202 с.
2. *Бахрушин В.* Вища освіта: на спеціальності, від яких залежить конкурентоспроможність держави, черга з кращих абітурієнтів не стоїть / В. Бахрушин // ZN.UA. – URL: <https://zn.ua/ukr/EDUCATION/vishcha-osvita-na-spetsialnosti-vid-jakikh-zalezhit-konkurentospromozhnist-derzhavi-cherha-z-krashchikh-abiturijentiv-ne-stojit.html>.
3. *Бельская Н. А.* Модифицированный и дополненный вариант методики профессиональной направленности Дж. Холланда / Н. А. Бельская // Навчання і виховання обдарованої дитини: теорія та практика. – 2012. – № 2 (8). – С. 261–271.
4. *Бельская Н. А.* Экспериментальное исследование уровня креативности детей – участников конкурса-защиты исследовательских работ Малой академии наук Украины / Н. А. Бельская // Особистісні інтелектуальні якості обдарованого учня у підлітковому віці : матеріали наук.- практ. семінару (Київ, 21 січ. 2011 р.). – Київ : Інститут обдарованої дитини НАПН України, 2011. – С. 96–101.
5. *Бельська Н. А.* та ін. Психологічна діагностика інтелектуально обдарованих старшокласників : метод. посіб. / Н. А. Бельська, М. Ю. Мельник, Н. А. Поліхун, К. Г. Постова. – Київ : Інститут обдарованої дитини НАПН України, 2018. – 142 с.
6. *Бобир О. В.* Особистісні характеристики юнацтва з різними формами обдарованості : дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 / О. В. Бобир. – Київ, 2000. – 280 с.
7. *Бодров В. А.* Психология профессиональной пригодности / В. А. Бодров. – М. : ПЕР СЭ, 2001. – 511 с.
8. Большой психологический словарь / сост. Б. Г. Мещеряков, В. П. Зинченко 4-е изд., дополн. и испр. – М. : АСТ; СПб. : Прайм-Еврознак, 2008. – С. 184.
9. *Борисова Е. М.* Диагностика управленческих способностей / Е. М. Борисова, Г. П. Логинова, М. О. Мдивани // Вопросы психологии. – 1997. – № 2. – С. 112–121.
10. *Васюкова Е. Е.* Уровни развития познавательной потребности / Е. Е. Васюкова // Вопросы психологии. – 1984. – № 5.
11. *Вінник Н. Д.* Психолого-педагогічні підходи до особистісного розвитку інтелектуально обдарованих старшокласників: метод. рек. / Н. Д. Вінник. – Київ : Інститут обдарованої дитини НАПН України, 2014. – 26 с.
12. Вступна кампанія проходить у звичному режимі, незважаючи на збільшення кількості вступників // Міністерство освіти і науки України. – URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/vstupna-kampaniya-prohodit-u-zvichnomu-rezhimi-nezvazhayuchi-na-zbilshennya-kilkosti-vstupnikiv>.
13. *Гарднер Г.* Структура разума: теория множественного интеллекта / Г. Гарднер. – М. : И. Д. Вильямс, 2007. – 512 с.
14. *Голубева Э. А.* Способности и склонности: Комплексные исследования / Э. А. Голубева (ред.). – М. : Педагогика, 1989. – 200 с.
15. *Громкова М. Т.* Психология и педагогика профессиональной деятельности: [учеб. пособие для вузов] / М. Т. Громкова – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2003. – 415 с.



16. *Данилевич Л. А.* Перфекціонізм як особистісний чинник академічної обдарованості студентів : дис. ... наук. ступ. канд. психол. наук: спец. 19.00.01 / Л. А. Данилевич. – Київ : Інститут психології ім. Г. С. Костюка, 2010. – 240 с.
17. *Діагностика самовизначення щодо майбутньої професії обдарованих учнів ліцею: метод. рек.* / Н. А. Бельська, М. Ю. Мельник, М. М. Новгородська. – Київ : Інститут обдарованої дитини НАПН України, 2020. – 36 с.
18. *Додонов Б. И.* Эмоция как ценность / Б. И. Додонов. – М.: Политиздат, 1978. – 272 с.
19. *Дружинин В. Н.* Психодиагностика общих способностей / В. Н. Дружинин. – М.: Академия, 1996. – 224 с.
20. *Дружинин В. Н.* Психология общих способностей / В. Н. Дружинин. – СПб.: Питер, 2008. – 3-е изд. – 368 с.
21. *Єгорова Є. В.* Особливості профконсультування інтелектуально обдарованої молоді / Є. В. Єгорова // Професійне самовизначення як детермінанта особистісного розвитку інтелектуально обдарованих старшокласників: матеріали круглого столу (Київ, 21 берез. 2013 р.). – Київ : Інститут обдарованої дитини НАПН України, 2013 – 154 с.
22. *Зазимко О. В.* Система ідентифікації обдарованої молоді / О. В. Зазимко // Навчання і виховання обдарованої дитини: теорія та практика. – 2008. – Вип. 1. – С. 66–71.
23. *Закатнов Д. О.* Довідник професій / Д. О. Закатнов, Н. В. Жемера, М. П. Тищенко. – Київ : Укр. книга, 1999. – 312 с.
24. *Ильин Е. П.* Психология взрослости / Е. П. Ильин. – СПб.: Питер, 2012. – 544 с.
25. *Ильин Е. П.* Дифференциальная психология профессиональной деятельности / Е. П. Ильин. – СПб.: Питер, 2008. – 428 с.
26. *Климов Е. А.* Психология профессионального самоопределения / Е. А. Климов. – Ростов-н/Д.: Феникс, 1996. – 512 с.
27. *Комаров Р. В.* Введение в психологию одаренности: учеб. пособие / Р. В. Комаров. – М.: Талант, 2015. – 116 с.
28. *Корольов Д. К.* Шляхи визначення взаємозв'язку когнітивних та особистісних чинників обдарованості / Д. К. Корольов // Наукові записки Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – Київ : Міленіум, 2006. – Вип. 28. – С. 450–469.
29. *Костюк Г. С.* Роль професійного самовизначення у формуванні особистості. Запитання професійної орієнтації учнів / Г. С. Костюк. – Київ : Радянська школа, 1969. С. 3–14.
30. *Кьеркегор С.* Страх и трепет / С. Кьеркегор; пер. с дат. – М.: Республика, 1993. – 383 с.
31. *Лазурский А. Ф.* Психология общая и экспериментальная / А. Ф. Лазурский ; предисл. Л. С. Выготского. – Ленинград : Гос. изд-во, 1925. – Изд. испр. – 290 с.
32. *Лейтес Н. С.* Возрастная одаренность школьников : учеб. пособ. для студентов высш. пед. учеб. заведений / Н. С. Лейтес. – М.: Академия, 2001. – 320 с.
33. *Лейтес Н. С.* Одаренные дети: Психология и психофизиология индивидуальных различий / Н. С. Лейтес. – М., 1977. – С. 54–63.
34. *Лейтес Н. С.* Психология одаренности детей и подростков / под ред. Н. С. Лейтеса. – М.: Академия, 1996. – 416 с.



35. *Лейтес Н. С.* Ранние проявления одаренности / Н. С. Лейтес // Вопросы психологии. – 1988. – № 4. – С. 99.
36. *Марищук В. Л.* Психологические основы формирования профессионально значимых качеств : автореф. дис. ... докт. психол. наук : спец. 19.00.03 / В. Л. Марищук. – Ленинград, 1982. – 32 с.
37. *Маслоу А.* Дальние пределы человеческой психики / А. Маслоу. – СПб. : Евразия, 1999. – 432 с.
38. *Матюшкин А. М.* Загадки одаренности: проблемы практической диагностики / А. М. Матюшкин. – М. : Директ-медиа, 2014. – 127 с.
39. *Мельник М. Ю.* Готовность одаренных старшеклассников к профессиональному самоопределению / М. Ю. Мельник // Одаренный ребенок: науч.-практ. журнал. – 2013. – № 5. – С. 25–32.
40. *Миллер А.* Драма одаренного ребенка и поиск собственного «Я» / А. Миллер. – М. : Прогресс, 2012. – 109 с.
41. *Мишле В. В.* Педагогическая диагностика профессионального самоопределения обучающихся в системе «лицей – колледж – вуз» : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.08 / В. В. Мишле. – Киров : ВятГГУ, 2009. – 20 с.
42. *Моляко В. А.* Концепция творческой одаренности. Первые международные научные ломовские чтения / В. А. Моляко. – М. : Институт психологии АН, 1991. – С. 102–104.
43. *Моляко В. А.* Психология детской одаренности / В. А. Моляко. – Киев : Знание, 1995. – 82 с.
44. Одаренные дети: пер. с англ. / общ. ред. Г. Бурменской и В. Слущкого. – М. : Прогресс, 1991. – 376 с.
45. *Платонов К. К.* Проблемы способностей / К. К. Платонов. – М., 1972. – 312 с.
46. *Погрібна В. Л.* Професійне самовизначення: проблеми теорії та практики / В. Л. Погрібна, І. В. Підкуркова // Вісник Національного університету «Юридична академія України імені Ярослава Мудрого». – 2017. – № 4. – С. 106–117. – (Серія : «Соціологія»).
47. Професійне самовизначення учнівської молоді в умовах освітнього округу : монографія / Л. А. Гуцан, О. Л. Морін, З. В. Охріменко, О. М. Пархоменко, Л. І. Гриценко ; І. І. Качук, за ред. О. Л. Моріна. – Харків: Друкарня Мадрид, 2016. – 220 с.
48. Психология личности : учеб. пособие / А. Г. Ковалев. – М. : Просвещение, 1970. – 3-е изд., перераб. и доп. – 391 с.
49. Психология творчества, креативности, одаренности / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2009. – 448 с.
50. *Рубинштейн С. Л.* Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – URL: <https://bookap.info/klasik/rubinshteyn/g1142.shtml>.
51. *Садова М. А.* Психологічні складові професійної відповідальності особистості: монографія / М. А. Садова. – Одеса : Букаєв В. В., 2018. – 434 с.
52. *Садова М. А.* Складові потенціалу самореалізації та картини світу особистості: монографія / М. А. Садова, Р. М. Свиначенко. – Кіровоград : Кіровоград. вид-во, 2011. – 415 с.



53. Садова М. А. Творчість як складова самоактуалізації особистості. «Соціальний розвиток країн одного поясу та одного шляху: розвиток одного Шовкового Шляху в країні: матеріали III Міжнар. наук. конф. (Одеса, 30 жовт. 2017 р.). – Одеса, 2017. – С. 66–69.
54. Ситуація на ринку праці та діяльність Державної служби зайнятості у 2020 році / Адміністративні дані державної служби зайнятості. – URL: <https://www.dcz.gov.ua/analitics/67>.
55. Склонности и способности: сборник статей / отв. ред. В. Н. Мясичев. – Л. : Изд-во Ленингр. ун-та, 1962. – 125 с.
56. Теплов Б. М. Проблемы индивидуальных различий / Б. М. Теплов. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1961. – 536 с.
57. Ткаченко М. В. Чинники професійного самовизначення учнів як фактор самореалізації особистості / М. В. Ткаченко // Освіта та розвиток обдарованої особистості. 2013. – №12. – С. 1-9.
58. Ткачук Л. В. Професійне самовизначення та його емпатійні детермінанти у сучасного юнацтва : дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.07 / Л. В. Ткачук. – Одеса, 2003. – 186 с.
59. Франкл В. Человек в поисках смысла: сборник / В. Франкл; пер. с англ. и нем. – М. : Прогресс, 1990. – 368 с.
60. Холодная М. А. Психологические механизмы интеллектуальной одаренности / М. А. Холодная // Вопросы психологии. – 1993. – № 1.
61. Холодная М. А. Интеллектуальная одаренность как проявление своеобразия ментального опыта личности / М. А. Холодная // Психология одаренности: проблемы, структура, показатели: сборник статей. – Киев, 1996. – 100 с.
62. Шадриков В. Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности / В. Д. Шадриков. – М. : Наука, 1982. – 184 с.
63. Шапар В. Б. Сучасний тлумачний психологічний словник / В. Б. Шапар. – Харків : Прапор, 2005. – 640 с.
64. Що відбувалось на ринку праці у 2019 році // НН. – URL: <https://kiev.hh.ua/article/25925>.
65. Эмоции человека / пер. с англ. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1980. – 440 с.
66. Юнг К. Г. Психологические типы / К. Г. Юнг. – М. : Алфавит, 2003. – 105 с.
67. Albaili M. A. Motivational goal orientations of intellectually gifted achieving and underachieving students in the United Arab Emirates / M. A. Albaili // Social Behavior and Personality: An International Journal. – 2003. – No. 31 (2). – P. 107–120. DOI: 10.2224/sbp.2003.31.2.107.
68. Anand A. Automated Career Guidance Using Graphology, Aptitude Test and Personality Test / A. Anand, D. Patil, S. Bhaawat, S. Karanje and V. Mangalvedhekar // 2018 Fourth International Conference on Computing Communication Control and Automation (ICCUBEA), Pune, India, 2018. – P. 1–5. DOI: 10.1109/ICCUBEA.2018.8697642.
69. Baecker D. Zukunftsfähigkeit: 16 Thesen zur nächsten Gesellschaft / D. Baecker // Revue für Postheroisches Management. – 2011. – Heft 9. – P. 8–9.



70. *Beauducel A.* Intelligent Structure Test / English version of the Intelligenz-Struktur-Test 2000 (I-S-T 2000) by D. Liepmann, A. Beauducel, B. Brocke & R. Amthauer. – Oxford : Hogrefe, 2010. – 21 p.
71. *Ben-Eliyahu A.* The Intertwined Nature of Adolescents' Social and Academic Lives / A. Ben-Eliyahu, L. Linnenbrink-Garcia, & M. Putallaz // *Journal of Advanced Academics.* – 2017. – No. 28 (1). – P. 66–93. DOI: 10.1177/1932202x16685307.
72. Bureau of Labor Statistics, U.S. // Department of Labor, Employment Projections. – URL: <https://data.bls.gov/projections/occupationProj>.
73. *Castejón J. L.* Differences in learning strategies, goal orientations, and self-concept between overachieving, normalachieving, and underachieving secondary students / J. L. Castejón, R. Gilar, A. Veas, and P. Miñano // *Front. Psychol.* – 2016. – 7:1438. DOI: 10.3389/fpsyg.2016.01438.
74. *Chumakov N. A.* Some Issues of Modern Career Guidance / N. A. Chumakov, M. V. Tumanov, & A. A. Zakharov // 2018 XVII Russian Scientific and Practical Conference on Planning and Teaching Engineering Staff for the Industrial and Economic Complex of the Region (PTES). – 2018. DOI: 10.1109/ptes.2018.8604189.
75. *Colangelo N.* A Comparison of Gifted Underachievers and Gifted High Achievers / N. Colangelo, B. Kerr, P. Christensen, J. Maxey // *Gifted Child Quarterly.* – 1993. – No. 37(4). – P. 155–160.
76. *Colozzi E. A.* College students' callings and careers: An integrated values-oriented perspective / E. A. Colozzi, L. C. Colozzi; In D. A. Luzzo (Ed.), *Career counseling of college students: An empirical guide to strategies that work.* 2000. P. 63–90
77. *Czerniawska M.* Inteligencja a system wartos'ci / M. Czerniawska. – Białystok: Trans Humana, 1995.
78. *Dobaj I.* Hierarchia wartos'ci a sukcesy uzyskiwane przez uczniow w konkursach przedmiotowych / I. Dobaj // *Kwartalnik Pedagogiczny.* – 1983. – No. 3–4. – P. 171–176.
79. *Döring A. K.* Introduction to the Special Section Value Development from Middle Childhood to Early Adulthood-New Insights from Longitudinal and Genetically Informed Research / A. K. Döring, E. Daniel, & A. Knafo-Noam // *Social Development.* – 2016. – No. 25(3). – P. 471–481. DOI: 10.1111/sode.12177.
80. *Drucker P.* *Managing in the next society* / P. Drucker // Routledge. – New York, 2007.
81. *Esquiresg.* – URL: <https://www.esquiresg.com/subscribe/>.
82. *Eveland A. P.* University students and career decidedness effects of two computer-based career guidance interventions / A. P. Eveland et al. // *Computers in Human Behavior.* – 1998. – Vol. 14. – P. 531–541.
83. *Giftedness and talent in the 21st century. Adapting to the turbulence of globalization* / by Ambrose D. and Sternberg R. J. (Eds). – The Netherlands: Sense. 2016. – 318 p.
84. *Gilar-Corbi R.* Differences in Personal, Familial, Social, and School Factors Between Underachieving and Non-underachieving Gifted Secondary Students / R. Gilar-Corbi, A. Veas, P. Miñano, & J.-L. Castejón // *Frontiers in Psychology.* – 2019. – 10. DOI: 10.3389/fpsyg.2019.02367.
85. *Gorbachev O.* Assessment of professionally important qualities aviation technical staff / O. Gorbachev, V. Shestakov, K. Stefański. – 2019. DOI: 10.1063/1.5091883.



86. *Greene M. J.* Helping Build Lives: Career and Life Development of Gifted and Talented Students / M. J. Greene // Professional School Counseling. – 2006. – No. 10 (1). – P. 34–42.
87. *Griffin P.* Assessment and Teaching of 21st Century Skills, Defining Twenty First Century Skills / P. Griffin, B. McGaw, E. Care // Springer Science + Business Media B. V., 2011. – P. 17–66.
88. *Halpern D. F.* The Science of Sex Differences in Science and Mathematics / D. F. Halpern, C. P. Benbow, D. C. Geary, R. C. Gur, J. S. Hyde, M. A. Gernsbacher // Psychological Science in the Public Interest. – 2007. – No. 8 (1). – P. 1–51.
89. *Hogan H. W.* Values and Selected Antecedents / H. W. Hogan, H. N. Mookherjee // The Journal of Social Psychology. – 1981. – No. 113(1). – P. 29–35.
90. International Labour Organization. – URL: <https://www.ilo.org/>.
91. International Mathematical Olympiad. – URL: http://imo-official.org/year_country_r.aspx?year=2013.
92. *Jung K.* Psychological Types. Collected papers on Analytical Psychology / K. Jung. – London, 1917. – 287 p.
93. *Kamath V. D.* An Android based Mobile Application for Career Guidance / V. D. Kamath, A. Meher, V. Vidhya, & S. Deepthi // 2018 Second International Conference on Inventive Communication and Computational Technologies (ICICCT). – 2018. DOI: 10.1109/icicct.2018.8473128.
94. *Keirse D.* Please understand me: Character and temperament types / D. Keirse, M. Bates. – Del Mar, CA: Prometheus Nemesis Book Co. Inc., 1984.
95. *Kerr B.* (Ed.) Encyclopedia of giftedness, creativity and talent / B. Kerr (Ed.). – SAGE Publications. – 2009. – Vol. 1. – 1112 p.
96. *Kerr B.* Career Assessment with Intellectually Gifted Students / B. Kerr, S. Sodano // Journal of Career Assessment. – 2003. – No. 11(2). – P. 168–186.
97. *Leung A. S.* Vocational identity and career choice congruence of gifted and talented high school students / A. S. Leung // Counseling Psychology Quarterly. – 1998. – No. 11(3). – P. 325–335.
98. *Łubianka B.* System wartości młodzieży o zróżnicowanych osiągnięciach szkolnych: PhD Thesis / B. Łubianka. – Poland : The John Paul II Catholic University of Lublin, 2011.
99. *Lubinski D.* Study of mathematically precocious youth (SMPY) after 35 years: Uncovering antecedents for the development of math-science expertise / D. Lubinski, C. P. Benbow // Perspectives on Psychological Science. 2006. – P. 316–345.
100. *Maslow A.* The farther reaches of human nature / A. Maslow. – New York : Viking, 1971. – P. 61.
101. *Matthews D. J.* Being smart about gifted children: A guidebook for parents and educators / D. J. Matthews, J. F. Foster. – Scottsdale, AZ : Great Potential Press, 2005.
102. *Milgram R. M.* Multipotential abilities and vocational interests in gifted adolescents: Fact or fiction? / R. M. Milgram, E. Hong // International Journal of Psychology. – 1999. – No. 34 (2). – P. 81–93.



103. *Muller C. B.* Gender Differences and Performance in Science / C. B. Muller // *Science*. – 2005. – 307 (5712). – 1043b–1043b.
104. *Pang J.* Excellent Mathematical Performance Despite «Negative» Affect of Students in Korea: The Values Perspective / J. Pang, & W. T. Seah // *ECNU Review of Education*. – 2020. DOI: 10.1177/2096531120930726.
105. *Paul J.* Hartung Handbook of Innovative Career Counselling / Jacobus G. Maree (Ed.) // Springer Nature Switzerland. – 2019. DOI: 10.1007/978-3-030-22799-9.
106. *Perrone P.* Gifted individuals' career development / In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.) // *Handbook of gifted education*. – Boston : Allyn & Bacon, 1997. – 2nd ed. – P. 398–407.
107. *Rim Y.* Importance of values according to personality, intelligence and sex / Y. Rim // *Personality and Individual Differences*. – 1984. – No. 5 (2). – P. 245–246.
108. *Robertson K. F.* Beyond the Threshold Hypothesis / K. F. Robertson, S. Smeets, D. Lubinski, C. P. Benbow // *Current Directions in Psychological Science*. – 2010. – No. 19 (6). – P. 346–351.
109. *Ryder G.* As tech disrupts our jobs, it's not too late to turn pain into gain / G. Ryder. – URL: https://www.ilo.org/global/about-the-ilo/newsroom/news/WCMS_647815/lang--en/index.htm.
110. *Sajjadi S. H.* Is multipotentiality a problem or not? A new look at the data / S. H. Sajjadi, F. G. Rejskind, B. M. Shore // *High Ability Studies*. – 2001. – No. 12. – P. 27–43.
111. *Schuler P.* Perfectionism in gifted children and adolescents / In M. Neihart, S. M. Reis, N. M. Robinson, S. M. Moon (Eds.) // *The social and emotional development of gifted children: What do we know?* – Waco, TX : Prufrock Press, 2002. – P. 71–80.
112. *Schwartz S. H.* Les valeurs de base de la personne: Théorie, mesures et applications [Basic human values: Theory, measurement, and applications] / S. H. Schwartz // *Revue Française de Sociologie*. – 2006. – No. 47. – P. 249–288.
113. *Schwartz S. H.* et al. Refining the theory of basic individual values / S. H. Schwartz, J. Cieciuch, M. Vecchione, E. Davidov, R. Fischer, C. Beierlein, et al. // *J. Pers. Soc. Psychol.* – 2012. – No. 103. – P. 663–688.
114. *Sekowski A.* Education of gifted students – an axiological perspective / A. Sekowski, B. Łubianka // *Gifted Education International*. – 2013. – No. 30 (1). – P. 58–73.
115. *Sekowski A. E.* System wartości osób zdolnych. Zbadanie nad pograniczem intelektu i osobowości / A. E. Sekowski, & B. Łubianka. – Warsaw : Publishing House of the Institute of Psychology of the Polish Academy of Sciences, 2009.
116. *Seligman M. E. P.* A learned helplessness perspective on childhood depression: Theory and research / M. E. P. Seligman, C. Peterson. – New York : Guilford Press, 1986. – P. 223–249.
117. *Seng K.* Career Guidance and Employment Management System / K. Seng, & A. M. Zeki // 2014 3rd International Conference on Advanced Computer Science Applications and Technologies. – 2014. DOI: 10.1109/acsat.2014.20.
118. *Siekan'ska M.* Zadowolenie z pracy zawodowej osób wybitnie zdolnych / M. Siekan'ska. – Lublin : Scientific Society of the Catholic University of Lublin TN KUL. 2005.
119. *Sortheix F. M.* Changes in Young Europeans' Values During the Global Financial Crisis / F. M. Sortheix, P. D. Parker, C. M. Lechner, & S. H. Schwartz // *Social Psychological and Personality Science*. – 2017. – DOI: 10.1177/1948550617732610.



120. *Stewart J. B.* Career counseling for the academically gifted student / J. B. Stewart // *Canadian Journal of Counseling*. – 1999. – No. 33 (1). – P. 3–12.
121. Talktotransformer – URL: talktotransformer.com.
122. The Global Gig-Economy Index. Cross-border freelancing trends that defined Q2 2019. Payoneer, 2019. – URL: https://pubs.payoneer.com/images/q2_global_freelancing_index.pdf.
123. *Todoli-Signes A.* The End of the Subordinate Worker? The On-Demand Economy, the Gig Economy, and the Need for Protection for Crowdworkers / A. Todoli-Signes // *33 International Journal of Comparative Labour Law and Industrial Relations*. – 2017. – Issue 2. – P. 241–268.
124. United States Department Of Labor. Employment change, 2018–2028. – URL: <https://data.bls.gov/projections/occupationProj>.
125. *Vargas J. C. G.* KunaySoft: Adaptive system of vocational guidance / J. C. G. Vargas, J. L. P. Laguna, & A. Carrillo-Ramos // *10th Computing Colombian Conference (10CCC)*. – 2015. DOI: 10.1109/columbiancc.2015.7333460.
126. *Webb J. T.* Nurturing social-emotional development of gifted children / In K. A. Heller, F. J. Moñks and A. H. Passow (eds.) // *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent*. Oxford – New York : Pergamon Press. – 1993. – No. 3. – P. 525–539.
127. *Wirthwein L.* Personality and school functioning of intellectually gifted and nongifted adolescents: Self-perceptions and parents' assessments / L. Wirthwein, S. Bergold, F. Preckel, & R. Steinmayr // *Learning and Individual Differences*. – 2019. – No. 73. – P. 16–29. DOI: 10.1016/j.lindif.2019.04.003.
128. World Economic Forum: Future of Jobs Report 2018. Switzerland. – URL: http://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs_2018.pdf.
129. World Economic Forum: The Future of Jobs Report 2020. Switzerland. – URL: http://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs_2020.pdf.
130. World Employment and Social Outlook: Trends 2018 International Labour Office – Geneva: ILO, 2018. – URL: https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---dcomm/---publ/documents/publication/wcms_615594.pdf.



ДОДАТКИ

Додаток А

Шкільний термометр

Інструкція

Дорогий друже!

Запитання, на які тобі пропонується відповісти, не є тестом. Призначення цієї суто соціологічної анкети – виявити рівень адаптації українських школярів до наявної системи середньої освіти, і в цьому випадку ти виступасш лише як ЕКСПЕРТ. Твої відповіді для нас є дуже важливими.

Будь ласка, зроби відмітку навпроти обраної відповіді.

Запитання

1. Чи подобається тобі дізнаватися щось нове в школі (на уроках)?

- а) так, на всіх уроках (предметах)
- б) так, майже на всіх уроках (предметах)
- в) лише на деяких уроках
- г) лише на уроках одного предмета
- д) ні, віддаю перевагу іншим джерелам нової інформації

2. Чи є в тебе улюблений предмет у школі?

- а) усі
- б) так, майже всі
- в) так, є декілька (2–3)
- г) так, є один
- д) немає

3. Чи є в тебе улюблений тип завдань (задач, вправ тощо), які тобі подобається виконувати найбільше?

- а) усі подобаються
- б) є декілька
- в) є два типи
- г) є один тип завдань
- д) немає

4. Чи влаштовують тебе твої оцінки?

- а) повністю влаштовують
- б) скоріше влаштовують
- в) влаштовують, але не з усіх предметів
- г) скоріше не влаштовують
- д) ні

**5. Чи хочеш ти завжди бути попереду всіх?**

- а) так, у всьому
- б) так, майже в усьому
- в) лише в деяких важливих для мене речах
- г) час від часу
- д) ні, це не важливо для мене

6. Чи важлива для тебе похвала вчителя?

- а) так, важлива завжди
- б) так, але лише деяких вчителів
- в) іноді
- г) скоріше ні
- д) абсолютно ні

7. Чи подобається тобі в процесі навчання просуватися все далі (самостійно заглиблюватися в цікаві для тебе запитання)?

- а) так, завжди
- б) скоріше так
- в) іноді
- г) скоріше ні
- д) ні, вважаю, що майже вся інформація цілком достатня, щоб розібратися в головному

8. Чи легко тобі дається навчання загалом?

- а) так, повністю
- б) скоріше так
- в) певною мірою
- г) скоріше ні
- д) ні, стомлює, «напружує»

9. Чи вважаєш ти своїм обов'язком завжди виконувати домашнє завдання, якщо його ніхто не буде перевіряти?

- а) так, завжди
- б) частіше так
- в) іноді
- г) скоріше ні
- д) ні

10. Чи вважаєш ти навчання в школі (гімназії, ліцеї тощо) важливим етапом у своїй майбутній професійній кар'єрі?

- а) так
- б) скоріше так
- в) важко відповісти
- г) скоріше ні
- д) ні



11. Чи шукаєш ти нові джерела інформації, окрім тих, що рекомендовані викладачем?

- а) так, завжди
- б) часто
- в) час від часу
- г) рідко
- д) ні

12. Чи легко ти запам'ятовуєш навчальний матеріал?

- а) легко будь-який
- б) зазвичай
- в) не всякий
- г) скоріше ні
- д) ні

13. Чи читаєш ти статті (енциклопедії, довідники), що не пов'язані з навчальною програмою?

- а) так
- б) часто
- в) іноді
- г) зрідка
- д) ні

14. Чи часто задаєш запитання викладачеві на уроках (і не лише на уроках)?

- а) так, часто
- б) скоріше так
- в) іноді
- г) рідко
- д) ніколи

15. Чи є в тебе інтереси, що як-небудь пов'язані з однією з навчальних дисциплін (з декількома дисциплінами)?

- а) так, декілька
- б) скоріше так
- в) були раніше
- г) скоріше ні
- д) ні

16. Чи прагнеш ти дотримуватися повністю всіх вимог під час оформлення своєї роботи з будь-якого предмета?

- а) так, завжди
- б) зазвичай
- в) певною мірою
- г) скоріше ні
- д) ні, оскільки вважаю, що зміст важливіше форми



17. Чи прагнеш ти брати участь у конкурсі Малої академії наук та інших науково-дослідних проєктах?

- а) так
- б) скоріше так
- в) іноді
- г) скоріше ні
- д) ні

18. Чи береш ти участь у будь-яких гуртках, секціях, студіях тощо?

- а) у багатьох
- б) так, у декількох
- в) так, в одному
- г) зараз ні, але раніше брав участь
- д) ні, ніколи

19. Чи подобається тобі робота, що вимагає чіткого дотримання інструкції чи використання заданого алгоритму?

- а) так, завжди
- б) скоріше так
- в) іноді
- г) скоріше ні
- д) ні

20. Чи подобається тобі робота, що вимагає пошуку принципово нових рішень, створення нового?

- а) так, завжди
- б) скоріше так
- в) час від часу
- г) скоріше ні
- д) ні

21. Чи маєш ти проблеми з дисципліною?

- а) так
- б) досить часто
- в) час від часу
- г) зараз немає, але раніше бувало
- д) ні, ніколи

22. Чи маєш ти проблеми з ким-небудь з учителів (конфлікти, непорозуміння)?

- а) постійно
- б) часто
- в) скоріше так
- г) було один раз
- д) ніколи не було



23. Чи схильний ти добровільно брати завдань більше, ніж пропонується вчителем і програмою?

- а) так, часто
- б) скоріше так
- в) іноді
- г) скоріше ні
- д) ні

24. Чи знаєш ти багато про такі події (проблеми, факти), про які твої однокласники зазвичай не знають (з твоєї точки зору)?

- а) впевнений, що так
- б) скоріше так
- в) в деяких темах
- г) мало в чому
- д) ні

25. Чи вважаєш ти себе талановитою людиною (у якій завгодно сфері діяльності)?

- а) так
- б) скоріше так
- в) важко відповісти
- г) скоріше ні
- д) ні

26. Чи буває в тебе так, що ти, захопившись процесом цікавої роботи, не доводиш її до кінця?

- а) зазвичай
- б) так, часто
- в) іноді
- г) вкрай рідко
- д) ніколи

27. Чи вважаєш ти, що в будь-якому навчанні насамперед потрібні: порядок, послідовність, дисципліна, сумлінне виконання завдань?

- а) так, перш за все вони
- б) скоріше так
- в) щось середнє
- г) скоріше ні
- д) ні, більш важливі інші чинники: наприклад, задоволення, цікаві теми або цікавий викладач та ін.

28. Чи схильний ти конкурувати з іншими однокласниками за статус кращого (успішного, компетентного, здатного) учня?

- а) так, завжди
- б) скоріше так
- в) іноді
- г) скоріше ні
- д) ні, мені все одно



Обробка результатів

1. За обраний варіант відповіді нараховується бал за системою 5-4-3-2-1 зверху вниз, тобто вибір варіанта «а» на будь-яке запитання оцінюється в 5 балів, «б» – 4, «в» – 3, «г» – 2, «д» – 1.

2. Розраховується сума балів за шкалою «Когнітивне-поведінкові установки дітей з ознаками інтелектуальне-творчої обдарованості» **КПУ(ТО)**.

Запитання: 5, 8, 11, 12, 13, 14, 15, 17, 18, 20, 23, 24, 25, 28.

3. озраховується сума балів за шкалою «Когнітивне-поведінкові установки дітей з ознаками інтелектуальне-академічної обдарованості» **КПУ(ІАО)**.

Запитання: 1, 2, 3, 6, 7, 9, 10, 19, 27.

4. Розраховується сума балів за шкалою «Когнітивне-поведінкові установки дітей з ознаками переважно академічної обдарованості» **КПУ(АО)**.

Запитання: 5, 9, 16, -17, 19, -21, -22, -26, 27.

Примітка. Під час розрахунку суми балів за даною шкалою варто дотримуватися такого алгоритму: бал, отриманий за запитанням 5 + бал за запитанням 9 + бал за запитанням 16 + (6 – бал, отриманий за запитанням 17) + бал за запитанням 19 + (6 – бал отриманий за запитанням 21) + (6 – бал отриманий за запитанням 22) + (6 – бал отриманий за запитанням 26) + бал за запитанням 27.

5. Отримані суми балів переводяться в процентилі (*табл. 1*).

Таблиця 1

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
КПУ(ТО)	≤ 34	35–37	38–40	41–43	44–45	46–47	48–49	50–51	52–55	≥ 56
КПУ(ІАО)	≤ 25	26–27	28–29	30	31–32	33	34	35	36–37	≥ 38
КПУ (АО)	≤ 24	25–27	28–29	30	31	32	33–34	35	36–37	≥ 38

1–3 = низький рівень

4 = нижче за середній

5–6 = середній

7 = вище за середній рівень

8–9 = високий

10 = дуже високий



Додаток Б

Результати перевірки надійності шкал методики «Карта інтересів»

Перевірка надійності шкали «Економіка».

Таблиця 1

Статистики співвідношення пункту з сумарним балом

	Середнє шкали при видаленні пункту	Дисперсія шкали при видаленні пункту	Кореляція пункту з сумарним балом	Альфа Кронбаха при видаленні пункту
Питання 1	14,5116	22,609	0,412	0,821
Питання 20	15,2279	20,097	0,523	0,794
Питання 39	14,5907	21,193	0,374	0,835
Питання 58	14,8907	19,669	0,654	0,784
Питання 77	14,5744	19,364	0,675	0,779
Питання 96	14,6558	19,998	0,631	0,788
Питання 115	14,6930	19,439	0,650	0,784
Статистика придатності				
α - Chronbach	Кількість пунктів			
0,882	7			

2. Перевірка надійності шкали «Менеджмент».

Таблиця 2

Статистики співвідношення пункту з сумарним балом

	Середнє шкали при видаленні пункту	Дисперсія шкали при видаленні пункту	Кореляція пункту з сумарним балом	Альфа Кронбаха при видаленні пункту
Питання 2	15,7070	11,070	0,317	0,521
Питання 21	15,4581	10,529	0,314	0,520
Питання 40	15,5326	10,986	0,198	0,571
Питання 59	15,7605	11,273	0,199	0,566
Питання 78	15,5605	11,105	0,298	0,527
Питання 97	15,2047	10,569	,385	0,495
Питання 116	15,0000	11,133	,370	,506
Статистика придатності				
α - Chronbach	Кількість пунктів			
0,568	7			

3. Перевірка надійності шкали «Право».

Таблиця 3

Статистики співвідношення пункту з сумарним балом

	Середнє шкали при видаленні пункту	Дисперсія шкали при видаленні пункту	Кореляція пункту з сумарним балом	Альфа Кронбаха при видаленні пункту
Питання 3	13,8070	16,315	0,349	0,680
Питання 22	13,2488	17,297	0,270	0,699
Питання 41	13,2047	16,014	0,485	0,646
Питання 60	13,3186	14,964	0,493	0,640
Питання 79	13,8116	15,580	0,458	0,651
Питання 98	13,1093	16,489	0,454	0,655
Питання 117	13,4767	16,339	0,361	0,677
Статистика придатності				
α - Chronbach	Кількість пунктів			
0,698	7			



4. Перевірка надійності шкали «Мистецтво».

Таблиця 4

Статистики співвідношення пункту з сумарним балом

	Середнє шкали при видаленні пункту	Дисперсія шкали при видаленні пункту	Кореляція пункту з сумарним балом	Альфа Кронбаха при видаленні пункту
Питання 4	14,1860	19,182	0,349	0,706
Питання 23	13,3721	17,115	0,488	0,672
Питання 42	13,8930	16,012	0,619	0,635
Питання 61	13,0326	21,272	0,140	0,748
Питання 80	13,3116	17,861	0,465	0,679
Питання 99	13,9488	17,359	0,493	0,671
Питання 118	13,1535	18,671	0,460	0,682
Статистика придатності				
α - Chronbach	Кількість пунктів			
0,720	7			

5. Перевірка надійності шкали «Літературна творчість».

Таблиця 5

Статистики співвідношення пункту з сумарним балом

	Середнє шкали при видаленні пункту	Дисперсія шкали при видаленні пункту	Кореляція пункту з сумарним балом	Альфа Кронбаха при видаленні пункту
Питання 5	9,9488	25,811	0,368	0,832
Питання 24	9,8791	23,421	,607	,793
Питання 43	10,3791	23,131	0,689	0,780
Питання 62	10,2279	23,002	0,605	0,793
Питання 81	10,3977	23,075	0,677	0,782
Питання 100	10,2628	24,884	0,382	0,834
Питання 119	10,4721	23,117	0,698	0,779
Статистика придатності				
α - Chronbach	Кількість пунктів			
0,823	7			

6. Перевірка надійності шкали «Філологія».

Таблиця 6

Статистики співвідношення пункту з сумарним балом

	Середнє шкали при видаленні пункту	Дисперсія шкали при видаленні пункту	Кореляція пункту з сумарним балом	Альфа Кронбаха при видаленні пункту
Питання 6	9,0628	19,504	0,271	0,795
Питання 25	10,3907	17,087	0,497	0,757
Питання 44	10,2837	17,006	0,509	0,755
Питання 63	10,6116	16,536	0,526	0,751
Питання 82	10,4930	16,087	0,556	0,745
Питання 101	10,6256	16,720	0,645	0,730
Питання 120	10,8814	17,429	,566	,745
Статистика придатності				
α - Chronbach	Кількість пунктів			
0,783	7			



7. Перевірка надійності шкали «Педагогіка».

Таблиця 7

Статистики співвідношення пункту з сумарним балом

	Середнє шкали при видаленні пункту	Дисперсія шкали при видаленні пункту	Кореляція пункту з сумарним балом	Альфа Кронбаха при видаленні пункту
Питання 7	12,1419	25,180	0,287	0,818
Питання 26	12,3070	20,572	0,629	0,759
Питання 45	12,3512	20,545	0,629	0,759
Питання 64	12,3023	21,419	0,668	0,754
Питання 83	11,9512	22,135	0,612	0,765
Питання 102	11,6698	22,996	0,506	0,783
Питання 121	12,2116	23,114	0,438	0,795
Статистика придатності				
α - Chronbach	Кількість пунктів			
0,803	7			

8. Перевірка надійності шкали «Медицина».

Таблиця 8

Статистики співвідношення пункту з сумарним балом

	Середнє шкали при видаленні пункту	Дисперсія шкали при видаленні пункту	Кореляція пункту з сумарним балом	Альфа Кронбаха при видаленні пункту
Питання 8	11,5116	19,896	0,529	0,791
Питання 27	11,9349	19,194	0,599	0,778
Питання 46	11,8186	19,790	0,569	0,784
Питання 65	11,8000	19,480	0,619	0,775
Питання 84	12,2349	19,569	0,636	0,772
Питання 103	11,2837	21,733	0,458	0,802
Питання 122	11,3930	21,405	0,435	0,806
Статистика придатності				
α - Chronbach	Кількість пунктів			
0,812	7			

9. Перевірка надійності шкали «Інформатика».

Таблиця 9

Статистики співвідношення пункту з сумарним балом

	Середнє шкали при видаленні пункту	Дисперсія шкали при видаленні пункту	Кореляція пункту з сумарним балом	Альфа Кронбаха при видаленні пункту
Питання 9	14,8535	35,114	0,671	0,902
Питання 28	15,0605	31,805	0,812	0,886
Питання 47	14,8163	36,020	0,646	0,904
Питання 66	15,4395	36,914	0,573	0,911
Питання 85	15,0721	31,764	0,845	0,882
Питання 104	14,6651	34,069	0,785	0,890
Питання 123	14,9395	33,162	0,757	0,892
Статистика придатності				
α - Chronbach	Кількість пунктів			
0,909	7			



10. Перевірка надійності шкали «Біологія».

Таблиця 10

Статистики співвідношення пункту з сумарним балом

	Середнє шкали при видаленні пункту	Дисперсія шкали при видаленні пункту	Кореляція пункту з сумарним балом	Альфа Кронбаха при видаленні пункту
Питання 10	10,3488	22,936	0,487	0,819
Питання 29	11,0256	22,929	0,528	0,811
Питання 48	10,1395	23,677	0,490	0,817
Питання 67	10,7930	21,004	0,712	0,780
Питання 86	10,8884	21,069	0,671	0,787
Питання 105	10,4558	23,307	0,504	0,815
Питання 124	11,2233	21,941	0,617	0,797
Статистика придатності				
α - Chronbach	Кількість пунктів			
0,827	7			

11. Перевірка надійності шкали «Хімія».

Таблиця 11

Статистики співвідношення пункту з сумарним балом

	Середнє шкали при видаленні пункту	Дисперсія шкали при видаленні пункту	Кореляція пункту з сумарним балом	Альфа Кронбаха при видаленні пункту
Питання 11	10,8279	42,092	0,841	0,932
Питання 30	11,0047	42,755	0,798	0,936
Питання 49	10,8698	41,722	0,840	0,932
Питання 68	11,3651	43,137	0,831	0,933
Питання 87	10,9814	42,485	0,840	0,932
Питання 106	11,0860	42,871	0,786	0,937
Питання 125	10,6233	42,543	0,750	0,940
Статистика придатності				
α - Chronbach	Кількість пунктів			
0,943	7			

12. Перевірка надійності шкали «Техніка».

Таблиця 12

Статистики співвідношення пункту з сумарним балом

	Середнє шкали при видаленні пункту	Дисперсія шкали при видаленні пункту	Кореляція пункту з сумарним балом	Альфа Кронбаха при видаленні пункту
Питання 12	12,2605	27,368	0,653	0,826
Питання 31	13,0977	26,163	0,715	0,817
Питання 50	12,6907	25,841	0,719	0,816
Питання 69	12,6302	27,115	0,640	0,828
Питання 88	13,2791	26,957	0,613	0,832
Питання 107	12,9047	28,660	0,538	0,842
Питання 126	13,3326	28,917	0,434	0,859
Статистика придатності				
α - Chronbach	Кількість пунктів			
0,852	7			



13. Перевірка надійності шкали «Математика».

Таблиця 13

Статистики співвідношення пункту з сумарним балом

	Середнє шкали при видаленні пункту	Дисперсія шкали при видаленні пункту	Кореляція пункту з сумарним балом	Альфа Кронбаха при видаленні пункту
Питання 13	11,9930	33,489	0,774	0,900
Питання 32	12,3419	33,424	0,760	0,902
Питання 51	12,7233	31,865	0,780	0,899
Питання 70	12,5233	31,457	0,819	0,895
Питання 89	12,9023	33,883	0,722	0,905
Питання 108	12,6698	35,135	0,650	0,912
Питання 127	12,5442	34,062	0,693	0,908
Статистика придатності				
α - Chronbach	Кількість пунктів			
0,916	7			

14. Перевірка надійності шкали «Фізика».

Таблиця 14

Статистики співвідношення пункту з сумарним

	Середнє шкали при видаленні пункту	Дисперсія шкали при видаленні пункту	Кореляція пункту з сумарним балом	Альфа Кронбаха при видаленні пункту
Питання 14	12,7674	34,459	0,743	0,904
Питання 33	12,8488	35,206	0,669	0,912
Питання 52	12,3744	34,799	0,736	0,905
Питання 71	12,8302	34,412	0,781	0,900
Питання 90	12,7000	35,488	0,740	0,905
Питання 109	12,9791	35,107	0,744	0,904
Питання 128	13,1233	33,833	0,795	0,898
Статистика придатності				
α - Chronbach	Кількість пунктів			
0,917	7			

15. Перевірка надійності шкали «Історія».

Таблиця 15

Статистики співвідношення пункту з сумарним балом

	Середнє шкали при видаленні пункту	Дисперсія шкали при видаленні пункту	Кореляція пункту з сумарним балом	Альфа Кронбаха при видаленні пункту
Питання 15	11,9349	24,672	0,641	0,834
Питання 34	12,0907	26,847	0,480	0,856
Питання 53	11,7977	24,740	0,679	0,829
Питання 72	11,6698	24,749	0,643	0,834
Питання 91	12,4093	24,867	0,731	0,823
Питання 110	12,1465	24,564	0,681	0,829
Питання 129	11,9372	25,896	0,518	0,852
Статистика придатності				
α - Chronbach	Кількість пунктів			
0,857	7			



16. Перевірка надійності шкали «Обслуговування».

Таблиця 16

Статистики співвідношення пункту з сумарним балом

	Середнє шкали при видаленні пункту	Дисперсія шкали при видаленні пункту	Кореляція пункту з сумарним балом	Альфа Кронбаха при видаленні пункту
Питання 16	11,5651	14,148	0,465	0,603
Питання 35	10,7674	16,062	0,263	0,662
Питання 54	11,1698	16,146	0,317	0,647
Питання 73	11,2419	15,056	0,379	0,630
Питання 92	12,0256	14,556	0,416	0,619
Питання 111	11,2907	16,482	0,225	0,671
Питання 130	11,3070	12,959	0,554	0,570
Статистика придатності				
α - Chronbach	Кількість пунктів			
0,666	7			

17. Перевірка надійності шкали «Ризик/спорт».

Таблиця 17

Статистики співвідношення пункту з сумарним балом

	Середнє шкали при видаленні пункту	Дисперсія шкали при видаленні пункту	Кореляція пункту з сумарним балом	Альфа Кронбаха при видаленні пункту
Питання 17	11,3674	21,837	0,442	0,773
Питання 36	12,1326	21,798	0,460	0,770
Питання 55	11,9302	18,662	0,622	0,737
Питання 74	11,9698	18,817	0,635	0,734
Питання 93	11,9698	18,817	0,635	0,734
Питання 112	12,1163	21,511	0,436	0,774
Питання 131	12,4442	21,049	0,499	0,763
Статистика придатності				
α - Chronbach	Кількість пунктів			
0,787	7			

18. Перевірка надійності шкали «Наука».

Таблиця 18

Статистики співвідношення пункту з сумарним балом

	Середнє шкали при видаленні пункту	Дисперсія шкали при видаленні пункту	Кореляція пункту з сумарним балом	Альфа Кронбаха при видаленні пункту
Питання 18	14,6512	17,230	0,491	0,754
Питання 37	15,1256	15,933	0,549	0,742
Питання 56	14,7930	16,454	0,533	0,745
Питання 75	15,1744	15,468	0,640	0,722
Питання 94	14,9186	17,651	0,398	0,771
Питання 113	14,7628	17,510	0,439	0,763
Питання 132	15,3930	16,407	0,470	0,759
Статистика придатності				
α - Chronbach	Кількість пунктів			
0,779	7			



19. Перевірка надійності шкали «Географія».

Таблиця 19

Статистики співвідношення пункту з сумарним балом

	Середнє шкали при видаленні пункту	Дисперсія шкали при видаленні пункту	Кореляція пункту з сумарним балом	Альфа Кронбаха при видаленні пункту
Питання 19	9,4302	22,996	0,444	0,844
Питання 38	8,8791	21,962	0,506	0,836
Питання 57	9,4837	21,341	0,677	0,808
Питання 76	9,4674	21,718	0,667	0,810
Питання 95	9,6558	21,951	0,688	0,808
Питання 114	9,3326	21,794	0,576	0,823
Питання 133	9,5140	21,309	0,653	0,811
Статистика придатності				
α - Chronbach	кількість пунктів			
0,842	7			

Таблиця 20

Статистика придатності

Інтереси	Кількість пунктів шкали	α - Chronbach
Менеджмент	7	0,57
Філологія	7	0,78
Право	7	0,7
Економіка	7	0,82
Географія	7	0,842
Літературна творчість	7	0,82
Мистецтво	7	0,72
Наука	7	0,779
Ризик/Спорт	7	0,787
Обслуговування	7	0,666
Історія	7	0,857
Медицина	7	0,81
Педагогіка	7	0,8
Інформатика	7	0,91
Хімія	7	0,94
Фізика	7	0,92
Біологія	7	0,83
Математика	7	0,92
Техніка	7	0,85



Додаток В

Тестові нормативи методики «Карта інтересів» з урахуванням статі (в процентилях)

Таблиця 1

Тестові норми Карти інтересів для дівчаток

Інтереси	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Менеджмент	< -1	0-1	2-3	4	5	6	7	8	9-10	≥ 11
Філологія	< -5	-4; -3	-2	-1; 0	1	2	3-4	5-6	7-9	≥ 10
Право	≤ -3	-2	-1; 0	1	2-3	4	5-6	7	8-9	≥ 10
Економіка	< -5	-4; -3	-2; -1	0	1-2	3-4	5	6-7	8-9	≥ 10
Географія	< -9	-8; -7	-6; -5	-4	-3 -2	-1	0-1	2-3	4-6	≥ 7
Літературна творчість	< -5	-4; -3	-2; -1	0-1	2	3-4	5-6	7-8	9-10	≥ 11
Мистецтво	< -1	0-1	2-3	4	5	6-7	8	9	10-11	≥ 12
Наука	< -2	-1; 1	2	3-4	5	6-7	8	9	10-11	≥ 12
Ризик/спорт	≤ -7	-6; -5	-4; -3	-2	-1	0	1-2	3-4	5-7	≥ 8
Обслуговування	< -5	-4; -3	-2; -1	0	1	2	3-4	5	6-7	≥ 8
Історія	< -7	-6; -5	-4; -2	-1	0-1	2-3	4-5	6-7	8-10	≥ 11
Медицина	< -6	-5; -3	-2	-1; 0	1-2	3	4-5	6-7	8-10	≥ 11
Педагогіка	< -6	-5; -3	-2; -1	0-1	2-3	4	5-6	7	8-10	≥ 11
Інформатика	≤ -8	-7; -6	-5; -4	-3	-2 -1	0-1	2-3	4-6	7-10	≥ 11
Хімія	< -12	-10; -8	-7	-6 -5	-4 -3	-2-0	1-3	4-6	7-9	≥ 10
Фізика	< -12	-11; -9	-8; -7	-6	-5 -4	-3 -2	-1-1	2-4	5-7	≥ 8
Біологія	≤ -8	-7; -5	-4	-3; -2	-1	0-1	2-3	4-6	7-9	≥ 10
Математика	< -12	-11; -8	-7; -6	-5; -3	-2; -1	0-1	2-4	5-6	7-9	≥ 10
Техніка	< -10	-9; -8	-7; -6	-5; -4	-3; -2	-1-0	1-2	3-4	5-7	≥ 8

Таблиця 2

Тестові норми Карти інтересів для хлопчиків

Інтереси	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Менеджмент	≤ 0	1	2-3	4	5	6	7	8	9	≥ 10
Філологія	< -8	-7; -6	-5	-4; -3	-2	-1	0	1-2	3-4	≥ 5
Право	< -4	-3	-2; -1	0	1-2	3	4	5-6	7-8	≥ 9
Економіка	< -4	-3; -1	0-2	3	4-5	6	7	8-9	10-11	≥ 12
Географія	< -7	-6	-5; -4	-3	-2; -1	0	1-2	3-4	5-7	≥ 8
Літературна творчість	≤ -10	-9; -7	-6	-5; -4	-3	-2	-1-0	1-2	3-4	≥ 5
Мистецтво	≤ -6	-5; -3	-2	-1	0	1-2	3	4-5	6-7	≥ 8
Наука	< -1	0-1	2-3	4	5	6-7	8	9-10	11-12	≥ 13
Ризик/Спорт	< -7	-6; -5	-4 -3	-2; -1	0	1-2	3	4-5	6-7	≥ 8
Обслуговування	≤ -7	-6; -5	-4	-3; -2	-1	0	1	2	3-4	≥ 5
Історія	< -8	-7; -5	-4; -3	-2; -1	0-1	2-3	4-5	6-7	8-10	≥ 11
Медицина	≤ -7	-6; -4	-3; -2	-1	0	1-2	3	4-5	6-7	≥ 8
Педагогіка	< -7	-6; -5	-4; -3	-2	-1-0	1-2	3	4-5	6-7	≥ 8
Інформатика	< -4	-3-0	1-2	3-4	5-6	7	8-9	10-11	12	≥ 13
Хімія	≤ -11	-10; -7	-6; -5	-4; -2	-1-0	1-2	3	4-6	7-9	≥ 10
Фізика	< -7	-6; -3	-2; -1	0-1	2-3	4-5	6-7	8-9	10-12	≥ 13
Біологія	≤ -8	-; -6	-5; -4	-3; -2	-1	0-1	2	3-4	5-7	≥ 8
Математика	< -7	-6; -4	-3; -1	0-1	2	3-4	5-6	7-8	9-12	≥ 13
Техніка	< -6	-5; -3	-2	-1-0	1-2	3-4	5-6	7	8-9	≥ 10



Результати кореляційного аналізу цінностей та особистісних особливостей учасників ЕГ

		Надситуативна активність	Творча дисфункціональність	Схильність до ризику	Репродуктивна активність	Інтуїція
Самоспрямованість – думки	Pearson Correlation	,592**	-,320**	,292**	-,397**	,222**
	Sig. (2-tailed)	0	0	0	0	0
Самоспрямованість – дії	Pearson Correlation	,333**	-,168**	,257**	-,267**	0,046
	Sig. (2-tailed)	0	0,001	0	0	0,367
Стимуляція	Pearson Correlation	,377**	-,245**	,395**	-,369**	,211**
	Sig. (2-tailed)	0	0	0	0	0
Гедонізм	Pearson Correlation	,129*	-0,08	,233**	-,183**	,350**
	Sig. (2-tailed)	0,011	0,116	0	0	0
Досягнення	Pearson Correlation	,201**	-0,083	0,051	-,116*	,158**
	Sig. (2-tailed)	0	0,103	0,32	0,022	0,002
Безпека – персональна	Pearson Correlation	-0,036	,131**	-,380**	,322**	-0,046
	Sig. (2-tailed)	0,474	0,01	0	0	0,367
Безпека – суспільна	Pearson Correlation	,189**	-,132**	-0,025	0,038	0,012
	Sig. (2-tailed)	0	0,01	0,627	0,453	0,813
Конформність – правила	Pearson Correlation	-0,012	-0,061	-,306**	,324**	-,145**
	Sig. (2-tailed)	0,82	0,23	0	0	0,004
Конформність – міжособистісна	Pearson Correlation	0,083	0,039	-,248**	,203**	-0,051
	Sig. (2-tailed)	0,104	0,449	0	0	0,321
Покірність	Pearson Correlation	-0,011	,281**	-,137**	,232**	-,106*
	Sig. (2-tailed)	0,832	0	0,007	0	0,038
Доброзичливість – надійність	Pearson Correlation	,206**	-0,094	0,087	-0,076	,139**
	Sig. (2-tailed)	0	0,065	0,087	0,136	0,006
Доброзичливість – пклування	Pearson Correlation	,318**	-,224**	,152**	-,195**	,229**
	Sig. (2-tailed)	0	0	0,003	0	0
Універсализм – турбота	Pearson Correlation	,298**	-0,051	0,031	-0,018	0,015
	Sig. (2-tailed)	0	0,313	0,545	0,717	0,77
Універсализм – природа	Pearson Correlation	,278**	-,148**	,163**	-,170**	0,058
	Sig. (2-tailed)	0	0,004	0,001	0,001	0,256
Універсализм – толерантність	Pearson Correlation	,371**	-,151**	,135**	-,162**	0,071
	Sig. (2-tailed)	0	0,003	0,008	0,001	0,165

Примітка: ** позначено кореляцію на рівні $p = 0,01$, * позначено кореляцію на рівні $p = 0,05$

Виробничо-практичне видання

БЕЛЬСЬКА Наталія Анатоліївна (2.2; 3.1–3.3; 3.5),
КОВАЛЬЧУК Юрій Мефодійович (2.3; 2.5),
МЕЛЬНИК Марина Юріївна (1.1; 1.2; 2.1; 3.4),
НОВОГОРОДСЬКА Марина Максимівна (1.3),
САДОВА Мирослава Анатоліївна (2.4)

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ДІАГНОСТИКИ КОГНІТИВНИХ ТА ОСОБИСТІСНИХ ЧИННИКІВ САМОВИЗНАЧЕННЯ ЩОДО МАЙБУТНЬОЇ ПРОФЕСІЇ ОБДАРОВАНИХ УЧНІВ ЛІЦЕЮ

Методичний посібник

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

Підписано до опублікування 03.12.2021 р.
Умов. друк. арк. 8,37.
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
Свідоцтво про внесення до Державного реєстру
суб'єкта видавничої справи
Серія ДК № 6081 від 14.03.2018 р.