



Мирослава Анатоліївна Садова,
 докторка психологічних наук, професорка,
 професорка кафедри політології
 Національного університету
 «Києво-Могилянська академія»,
 м. Київ, Україна

 <https://orcid.org/0000-0002-4297-7317>

УДК 159.9.018:167.23

DOI [https://doi.org/10.32405/2309-3935-2022-2\(85\)-51-57](https://doi.org/10.32405/2309-3935-2022-2(85)-51-57)

АНАЛІЗ ЗАРУБІЖНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ МОТИВАЦІЙНИХ АСПЕКТІВ У СТРУКТУРІ ОСОБИСТІСНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ОБДАРОВАНИХ ДІТЕЙ ЮНАЦЬКОГО ВІКУ

Анотація.

У статті висвітлено зарубіжні дослідження мотиваційних аспектів у структурі особистісного потенціалу обдарованих дітей юнацького віку. Здійснено аналіз наукових праць за відповідною тематикою низки зарубіжних науковців: Памели Р. Клінкенборд, Кетрін А. Літл, Елліотт, Мак Грегора, Двек, Ван Тессел-Васка, Хорн, Фішера, Амеса, Арчера, Райана, Десі, Еймса, Фроді Брідгес, Данута Чессор, Рінтріч, Черч, Десі, Раяна, Леннер, Грін, Свеня Матейса, Леоні Кронборга, Манфред Шмітт, Францис Прекель, Кеті Уільямс, Кетрін Гукман, Джон Мак Корміка, Мірака М. Гросс, Наоко Кодзима, Айла Четін-Діндар, Сьюзен Хедден, Сари Маккей, Роєпер.

Ключові слова: мотивація майстерності; мотивація цільова; цілепокладання; обдарованість; особистісний потенціал.

Якість мотивації навчання в обдарованих дітей є дуже важливим чинником, що визначає результат процесу навчання та інтеграції особистості. Коли учень усвідомлює цінність навчання, коли в нього є самостійність у виборі тем, що цікавлять його, дослідження яких йому подобається, і коли він має повну підтримку вчителів, шкільне чи студентське середовище може бути правильним місцем для розвитку талантів обдарованих дітей.

Постановка проблеми полягає в тому, що обдарованість – це динамічний потенціал; але якщо її не заохочувати, якщо дитині не створювати належних умов, вона не буде розвиватися. Для розвитку обдарованості необхідно спочатку розпізнати, а потім сприяти мотиваційним процесам особистості.

Сучасні зарубіжні вчені впродовж останнього десятиліття розглянули чинники та складові компоненти мотивації в структурі особистісного потенціалу обдарованих дітей юнацького віку: Памела Р. Клінкенборд, Кетрін А. Літл, Мак Грегор, Ван Тессел-Васка, Фроді Брідгес, Данута Чессор, Свеня Матейс, Леон Кронборг, Манфред Шмітт, Францис Прекель, Кеті Уільямс, Кетрін Гукман, Джон Мак Кормік, Мірака М. Гросс, Наоко Кодзим, Айла Четін-Діндар, Сьюзен Хедден, Сари Маккей та ін.

На жаль, на сучасному етапі українськими вченими не було висвітлено зарубіжні дослідження

мотиваційних аспектів у структурі особистісного потенціалу обдарованих дітей юнацького віку за останні 5–8 років.

Мета статті полягає в тому, щоб здійснити теоретичний аналіз зарубіжних досліджень мотиваційних аспектів у структурі особистісного потенціалу обдарованих дітей юнацького віку за останні 5–8 років.

Обдарованих дітей, як і всіх інших, необхідно мотивувати до навчання, особливо в шкільному середовищі. Для оптимізації навчання обдарованих дітей необхідні відповідні освітні засоби, а також зосередження уваги на соціальних та емоційних потребах. Таким чином, метою всієї програми для обдарованих дітей є зосередження уваги на підтримку мотивації.

Так, Памела Р. Клінкенборд з університету Вісконсіна-Уайтуотер надає визначення мотивації. «Мотивація – це процес, за допомогою якого ініціюється цілеспрямована діяльність». Інакше кажучи, мотивація охоплює вибір цілей, де потрібно розпочати роботу над досягненням мети та наполегливо до неї іти. Мотивація визначається в публікаціях з психології та педагогіки так, що включає особисті й екологічні чинники [2, с. 3].

Зокрема Кетрін А. Літл досліджувала мотивацію досягнення, яка є важливим результатом освітніх програм і практик для обдарованих учнів. Питання



про те, як навчальна програма може бути мотивацією для обдарованих учнів у школах, є складним, оскільки це питання дещо закрите. Вивчення самої навчальної програми як мотивувального чинника чимось схоже на обговорення ступеня, у якому учні мають внутрішню мотивацію для участі в навчальній програмі [1, с. 8].

Натомість Елліот розглядає взаємодію між шкільною навчальною програмою та мотивацією обдарованих учнів. Обговорення починається з короткого огляду орієнтації на досягнення мети та того, як вона може бути пов'язана з контекстом навчальної програми у школах [14, с. 2].

Обдаровані люди з орієнтацією на процес зазвичай беруть участь у завданнях майстерності, тому що вони прагнуть зростання і навчання, що забезпечують самі завдання або які людина випробовує як частину процесу виконаного завдання.

З іншого боку, обдаровані юнаки та дівчата з орієнтацією на результат схильні виконувати завдання через визнання, яке вони отримують за виконане завдання. Часто люди з орієнтацією на досягнення результатів виконують завдання з нахилом на демонстрацію власної компетентності чи рівня досягнень у порівнянні з іншими.

Так, Елліот та Мак Грегор у межах кожної з цих орієнтацій виявили ще один вимір: орієнтація на наближення та уникнення. Орієнтації підходу – це ті, що мотивують обдаровану дитину до навчання або демонстрації досягнень. Орієнтація на уникнення спонукає людину намагатися уникати того, щоб не досягти майстерності чи намагатися не здаватися менш компетентною за інших [2, с. 12].

Зв'язок цих цільових установок зі шкільними та класними завданнями можна проілюструвати, досліджуючи те, як учні думають про проєкт, який мають виконати, щоб отримати оцінку. Учень з більшою орієнтацією на досягнення майстерності буде більше зацікавлений у навчальному досвіді самого проєкту і, можливо, – у задоволенні досягнення мети. Учень з орієнтацією на результат може бути зосереджений на оцінці, яку він отримає, наскільки краще чи гірше оцінюється його проєкт проти проєктів інших учнів.

У багатьох відношеннях школи побудовані так, щоб заохочувати орієнтацію на досягнення цілей, акцентуючи до досягнення певних оцінок або балів. Це може затьмарити зосередження уваги на виконанні завдань через їхню власну внутрішню цінність. Сильний аргумент на цінності оцінок або балів може посилюватися для багатьох обдарованих учнів, які часто ростуть зі звичкою досягати більш високих балів, аніж однолітки, а також отримувати визнання як однолітків, так і дорослих. Оскільки заняття в класі для обдарованих учнів часто можуть бути зосереджені на матеріалі, який вони вже засвоїли, то в них може бути обмежена можливість розвинути цільову орієнтацію на оволодіння шкільним середовищем [7, с. 21].

Так, Двек вважає, що цілеорієнтування підкреслюються перевагами та позитивними характеристиками, пов'язаними з орієнтацією на майстерність у порівнянні з орієнтацією на досягнення мети. Існують важливі відмінності між орієнтацією на досягнення результату й орієнтацією на уникнення виконання. Проте, якщо обдарованим учням послідовно пред'являються навчальні завдання, що представляють зміст, який вони вже засвоїли, у занадто повільному темпі чи недостатньо складні завдання, то їм буде важко внести в цей контекст орієнтацію на досягнення мети. Викладач не зможе розкрити особистісний потенціал обдарованих з урахуванням відповідних завдань. Викликом для викладача є робота над необхідним компонентом навчальної програми, який буде мотивувати обдарованих учнів як на процес, так і на результат.

Національна асоціація обдарованих дітей США закликає до більш складної навчальної програми, що виступає одним із найчастіших і послідовних напрямів захисту серед тих, хто працює з обдарованими учнями на всіх рівнях розвитку. Зокрема Ван Тессел-Васка засвідчує, що більшість концепцій обдарованості несуть у собі визначальний компонент потенціалу чи продуктивності, вищий у порівнянні з однолітками, існує логічний зв'язок із потребою в навчальній програмі та навчанні, яке є більш прогресивним і складним [4, с. 20].

Дослідження центру передового досвіду Національної асоціації губернаторів (Центр NGA) та Ради директорів державних шкіл (CCSSO) акцентують на тому, що шкільні результати й очікування часто не враховують потреби конкретних груп населення. Наприклад, документи Common Core State Standards відзначають, що стандарти «не визначають характер додаткової роботи для учнів, які відповідають Стандартам до закінчення середньої школи» та «не визначають методи втручання або матеріали, необхідні для підтримування учнів, рівень успішності яких є набагато нижчим або набагато вище очікувань». Натомість зусилля з розробки навчального плану та практики в класі не обов'язково забезпечують необхідну диференціацію для підтримки цих учнів. Обдаровані учні часто проводять більшу частину свого шкільного часу в неоднорідно згрупованих загальноосвітніх класах, де фактичні дані свідчать про незначну диференціацію навчальної програми та навчання [5, с. 562].

Таким чином, труднощі в навчальній програмі є не завжди достатніми для стимулювання мотивації, особливо для учнів, які звикли добре вчитися та можуть боятися невдачі, або для тих, хто в минулому не мав складних можливостей для навчання, щоб сприяти розвитку когнітивних стратегій і саморегуляції.

Так, Хорн і Фішер зробили аналогічне спостереження про виклик, підтримку та мотивацію, описуючи програму молодих учених, реалізовану в державних школах округу Ферфакс у Вірджинії



(США). Підсумовуючи, можна сказати, що експерти в цій галузі та самі учні неодноразово давали переконливі рекомендації про: необхідність складнішої навчальної програми для обдарованих учнів; характер такої складної навчальної програми, що пропонує швидший темп, більшу глибину та складність, а також меншу кількість повторень; важливість контексту в класі та підтримки вчителя в тому, щоб зробити складну навчальну програму мотивувальною та захопливою [10, с. 12].

Аргументи, які наводять вчені, не несуть в собі конкретики і життєвих прикладів щодо складності навчальної програми, хоча часто є центральним елементом зусиль захисту інтересів підвищення складності навчальної програми.

Інтерес учнів до конкретних завдань чи тем сприяє таким бажаним результатам, як увага, постановка цілей і стратегії навчання.

Викладачі прагнуть до того, щоб вчитися реалізували власний потенціал. Спеціальні класи для обдарованих і талановитих дітей можуть дати успішний освітній досвід високообдарованим учням.

Зокрема Рензулі припускає, що існування трьох характеристик, стабільних упродовж життя, визначають генія: здібності вище середнього, висока креативність, зацікавленість і відданість завданням. Відповідно до цієї та подібних концепцій існувала презумпція, що обдаровані діти внутрішньо мотивовані до навчання [8, с. 32].

Дослідження Амеца та Арчера показують, що результат відбору обдарованих учнів у класі часто призводить до підвищення мотивації в навчанні. Дослідження орієнтації на досягнення виявили різні типи цільового покладення учнів та мотиваційні процеси в іграх. Різні цілі викликають різні моделі мотивації та впливають на навчання учнів у класі. Так, Еймс посилається на дихотомічні конструкції цілей досягнень, які були позначені як цілі навчання та досягнення, цілі, що спрямовані на вмотивованість до виконання завдань і цілі майстерності до роботи. Вона називає ці цілі з різними назвами «конвергентними». Успішність залежить від мотивації. Дослідження також показують, що цілеспрямованість, клімат у класі, а також сприяюча ефективність впливають на успішність учнів.

Згідно з дослідженням Райана і Десі, в однорідному класі з обдарованими учнями їх внутрішня мотивація посилюється, якщо вони здатні досягти навчальних цілей у власному темпі, тоді як у різnorідному класі цих учнів можна стримувати, якщо вони будуть рухатися повільніше. У цій ситуації внутрішня мотивація може бути скомпрометована, а обдаровані в навчанні можуть фактично відчувати себе контрольованими і менш здатними досягати результатів у власному темпі [12, с. 22].

Зокрема Данута Чессор розглядає мотивацію до навчання як компетенцію, «придбану у вигляді загального досвіду, але найбільш стимульовану у вигляді моделювання, повідомлення очікувань і нав-

чання чи соціалізації з боку інших (особливо батьків і вчителів)». Дитяче домашнє середовище спочатку формує ставлення дітей до навчання. «Коли батьки виховують у своїх дітях природну зацікавленість до навколишнього світу, заохочуючи питаннями та дослідженнями, то вони дають дітям потужний сигнал про те, що навчання варте того, що воно може приносити задоволення». Коли діти ростуть у сім'ї, яка виховує почуття власної гідності, компетентності, самостійності та самоефективності, то вони схильні приймати ризики, пов'язані з навчанням [3, с. 16].

Термін «мотивація до навчання» Маршал визначає як «осмисленість, цінність і переваги академічних завдань для учня, незалежно від того, цікаві вони за своєю суттю чи ні». Натомість Еймс зазначає, що мотивація до навчання характеризується довгостроковою, якісною участю в навчанні та відданістю процесу навчання [4, с. 31].

Згідно з дослідженнями Двек, когнітивні навички, що необхідні для академічних досягнень, взаємодіють із мотиваційними процесами. Мотивація до досягнення передбачає цільову орієнтацію на компетентність і може бути розділена на дві категорії: *мету навчання*, коли обдаровані прагнуть підвищити свою компетентність зрозуміти чи засвоїти нове завдання; *цілі продуктивності*, за якими діти працюють, щоб отримати сприятливі судження про свою компетентність чи уникнути негативних суджень про неї.

Цілі продуктивності співвідносяться з продуктивністю інших або такими зовнішніми стандартами, як оцінки. Невід'ємною частиною цілей продуктивності є зосередження уваги на здібностях, самооцінці й отриманні сприятливих суджень від інших, а не на зусиллях. Успіх розглядають як «перемогу» над іншими. Почуття гордості викликається добрими справами, особливо з невеликими зусиллями, а не підвищенням компетентності з допомогою відповідних зусиль. Часто перевага надається легким завданням, а невдачі пояснюють відсутністю здібностей і зниженням задоволення від завдань [6, с. 30].

Так, Рінтріч вважає, що мотиваційна цілеспрямованість є важливим фактором у навчанні, оскільки взаємодія мотиваційних і когнітивних чинників надає подальший вплив на успішність. Елліот і Черч розробили ієрархічну модель мотивації досягнення, де мотив досягнення пов'язаний із майстерністю та результативністю – цілями підходу, обидві з яких ведуть до підвищення успішності в класі. У цьому дослідженні розглядалася належність до особливих обдарованих класів і вплив на мотиваційну цілеспрямованість. Було розглянуто два аспекти мотиваційної цілеспрямованості: 1) орієнтація для досягнення майстерності, коли учні виконують завдання на поліпшення своєї компетентності і розуміння; 2) орієнтація для досягнення мети, коли цілі співвідносяться з успішністю інших учнів або зовнішніми стандартами [9, с. 7].



Результати були несподіваними та контрастували з дослідженням Віннера, який виявив, що обдаровані діти зазвичай мотивовані на роботу і прагнуть досягти майстерності. Орієнтація на майстерність була спочатку нижчою і з часом знижувалася ще більше. Це сталося в обох групах, проте зниження було більш вираженим у вибірковій групі. Результати показують, що в цій когорті учні не займалися орієнтацією на майстерність і, можливо, тому не покращували свої компетентності та розуміння.

Дослідниця Десі Раян виявила чинники, що сприяють створенню індивідуальних відмінностей у типі та ступені мотивації до навчання в обдарованих дітей. Характеристики особистості й окремих аспектів соціального середовища (атмосфера в класі, особистість, ставлення та позиція вчителів, сім'я тощо) формують мотивацію навчання для всіх учнів, зокрема і для обдарованих. Теорія самовизначення визначає три основні адаптивні аспекти соціального середовища, які сприяють розвитку внутрішньої мотивації: 1) підтримка автономії – це надання учням вибору в дії та роботі, надання змістовних пояснень від вчителів, визнання точок зору учнів і мінімізації тиску; 2) забезпечення структури – стосується того, чи вчителі висловлюють і чітко вербалізують очікування, дають оптимальні завдання та дають конструктивний зворотний зв'язок; 3) міжособистісна взаємодія передбачає готовність учителів приділяти учням такі психологічні ресурси, як час, енергія, і любов [12, с. 5].

Так, Фроді Брідгес вважає, що значущі дорослі – особливо батьки та вчителі – залучені у відносини з дітьми на автономній підтримці, у дітей є великі можливості зберегти свою природну допитливість (внутрішню мотивацію до навчання) і розвивати автономні форми саморегуляції через процеси інтеріоризації та інтеграції. Це дослідження підтверджується дослідженнями, які показують, що спонтанна внутрішня мотивація виникає в дітей, які відчувають себе в безпеці та прийняті у своєму оточенні. Їхні вчителі оцінюють такі взаємовідносини, як теплі та зацікавлені. Було підтверджено, що холодність і відсутність інтересу з боку вчителів негативно впливають на рівень внутрішньої мотивації. На основі більшої кількості досліджень Деці доходить висновку, що зовнішні винагороди або підтримки (наприклад, шкільні оцінки, похвала, нав'язані очікування тощо) можуть зменшити внутрішню мотивацію. У результаті дослідження Леппер і Грін дійшли висновку, що внутрішня мотивація гальмує встановлення цілей, терміни, моніторинг і подібні засоби контролю. Однак це не означає, що всі зовнішні заохочення порушують внутрішню мотивацію. Чи будуть зовнішні подразники в шкільному середовищі сприяти чи пригнічувати внутрішню мотивацію, залежить від когнітивних процесів: спостереження за локусом контролю [15, с. 13].

У Республіці Сербія не існує системної стратегії щодо обдарованих дітей. У різних програмах

розміщено індиферентні документи, а також немає чітких рекомендацій щодо задоволення потреб обдарованих. Зазвичай використовуються програми включення у звичайні класи, потім навчання в спеціальних школах, переважно для математичних, музичних і лінгвістичних талантів, а рідше – прискорення.

Навчання у звичайних класах передбачає диференціацію навчальних програм для задоволення специфічних потреб обдарованих дітей. Подібно до включення дітей з вадами навчання до звичайних класів, очікується, що класні вчителі модифікують методи та матеріали, щоб задовольнити потреби кожної обдарованої особистості. Хоча інклюзивний підхід зазвичай використовується в освіті, вчителі часто повідомляють, що вони не мають достатніх знань про обдарованих дітей та їх включення до звичайних класів. Дослідження, які були проведені в США (Archambault) в 2017 р., показали, що 61 % вчителів школи не отримали жодного підвищення кваліфікації в галузі освіти обдарованих [10, с. 18].

Останні дослідження в Сербії дали подібні результати: більша частина експертів, які вже залучені до інклюзивної освіти, оцінили свої знання щодо роботи з обдарованими учнями як недостатні (52,6 %), а більшість вчителів ніколи не були включені до навчання про обдарованість (84,2 %). Хоча вони не отримували додаткової освіти, вчителі охоче дізнаються про це та вважають це важливим (91,2 %). Усі зазначені фактори відіграють значну роль у мотивації обдарованих учнів. Добре освічені й достатньо поінформовані вчителі можуть надати підтримку обдарованим учням у всіх трьох вимірах теорії самовизначення. Насамперед вони мають надавати інформативну допомогу [12, с. 8].

Науковці Свенья Матейс, Леоні Кронборг, Манфред Шмітт, Францис Прекель вивчали відносини між переконанням вчителів щодо обдарованих студентів у порівнянні зі студентами з середньою здатністю та мотивацією (ентузіазмом, самоефективністю). Автори досліджували переконання вчителів щодо мотиваційних орієнтацій як суттєвої складової своєї професійної компетенції та спрямованості на емпіричний внесок у дискусію щодо професіоналізації викладачів у обдарованій освіті [7, с. 140].

Існують три основні складові мотивації: вибір, зусилля та наполегливість. Визнайте потреби учнів у самовизначенні та автономії та надайте можливості для вибору та контролю. Учні можуть бути внутрішньо та зовнішньо мотивовані до навчання. Хоча хотілося б мати клас із повною внутрішньою мотивацією учнів, однак зрозуміло, що учнями також рухає бажання оцінок, схвалення та інших нагород. Внутрішня та зовнішня мотивація існують не в одному континуумі, а в двох окремих. Таким чином, у студентів часто може бути декілька цілей для того самого курсу. Учні зазвичай спрямовують свою поведінку на дії, які вони цінують і в яких вони мають певне очікування на успіх [10, с. 15].



Зокрема Бліг повідомляє, що учні уважніші, демонструють краще розуміння, виконують більше роботи і більш доброзичливо ставляться до методу навчання, коли вони працюють спільно в групах, а не змагаються індивідуально.

Дослідниця Кеті Уільямс досліджувала вплив соціально-психологічного клімату на мотивацію в навчанні обдарованих учнів. Її дослідження дає цінну інформацію про один з основних механізмів, що пояснює взаємозв'язок між шкільним кліматом (як він сприймається обдарованими учнями), і їх досягненнями через роль шкільної мотивації учнів. Отримані дані свідчать, що стратегії, створені з метою заохочення досягнень обдарованих учнів, засновані виключно на сприйнятті ними шкільного клімату без урахування мотиваційних переконань та інтересів учнів, є неповними. Дослідження розширює наявні емпіричні результати, показуючи можливі шляхи, що сприяють успішності учнів. З одного боку, учні зазвичай мають більш високі успіхи в математиці та читанні, коли вони більш позитивно сприймають свої відносини між учителем та учнем і, таким чином, є більш впевненими у своїх академічних здібностях з обох предметів, а також виявляють більший інтерес до читання. З іншого боку, коли учні бачать більш високий рівень справедливості та роз'яснення правил у школі, то вони менш впевнені у своїх здібностях до математики та читання і з меншою ймовірністю отримують вищі оцінки з обох предметів. Окрім того, коли учні усвідомлюють більш високий рівень порядку та безпеки в школі, вони з меншою ймовірністю будуть відчувати справжній інтерес до читання і з меншою ймовірністю матимуть нижчі успіхи у читанні. Нині ці дані підтверджують наші теоретичні гіпотези в тому, що шкільний клімат є зовнішнім чинником, що пов'язаний із поведінкою учнів [4, с. 52].

Результати дослідження показали, коли їхні вчителі цікавилися ними, хвалили їхні зусилля та брали участь у позитивному спілкуванні з ними, учні 10-х класів з більшою ймовірністю досягали вищих рівнів у читанні та математиці. Окрім того, коли вони зрозуміли, що в їхніх школах підтримується впорядковане та безпечне середовище, вони досягли вищих рівнів у цих галузях академічного змісту. Проте, коли учні 10-х класів зрозуміли, що шкільні правила чітко сформульовані та їх справедливо дотримуються, то вони продемонстрували нижчі рівні успішності з читання та математики [1, с. 9].

Дослідники Кетрін Гукман, Джон Мак Кормік і Мірака М. Гросс з університету Нового Південного Уельсу перевіряли ефективність концептуальної моделі, призначеної для вивчення відносної ефективності різноманітних виховних втручань щодо умов самооцінки задоволеності обдарованих учнів ефективних і мотиваційних потреб [4, с. 9].

Емпіричні дослідження в японському університеті Наоко Кодзима описують досвід навчання японських обдарованих студентів і проблеми в нав-

чанні англійською мовою з точки зору мотивації. Використовуючи теорію самовизначення як основу, перша частина показує відсутність трьох психологічних потреб (автономність, компетентність, пов'язаність), що призводить до втрати учнями початкового інтересу до вивчення англійської мови та її змісту. Автор описує педагогічні втручання, які можуть бути реалізовані для покращення середовища навчання. Показано вплив цих втручань на задоволення трьох психологічних потреб, особливо на пов'язаність, що сприймається, і автономію [11, с. 13].

Автор акцентує на необхідності прислухатися до думки японських студентів та створення спільноти, якою можна мотивувати студентів, максимізуючи таким чином педагогічну ефективність.

Зокрема Айла Четін-Діндар досліджувала взаємозв'язок між конструктивістським навчальним середовищем і мотивацією учнів до наукового пізнання шляхом перевірки того, чи підвищується самоефективність учнів до такого роду здібностей (внутрішньо та зовнішньо мотивоване вивчення) та чи знижується занепокоєння учнів щодо оцінки наукових доробків, коли надається більше можливостей для особистої значущості, студентських переговорів, спільного контролю, критичного голосу та невизначеності наукових знань. Результати дослідження показали, що студенти не були сильно вмотивовані до наукового пізнання у більш конструктивістському навчальному середовищі. Натомість результати показали, що студенти були більш зацікавлені у вивченні наукових досліджень, коли вони мали більше можливостей пов'язати наукові гіпотези з проблемами реального світу. Таким чином, викладачі природничих наук мають приділяти більше уваги зв'язку наукового пізнання у закладах вищої освіти з реальним життям, щоб мотивувати студентів до розробки авторських наукових досліджень [13, с. 8].

Дослідниця Кеті Вільямс пропонує чудовий підсумок наявних досліджень щодо мотивації студентів і того, як викладачі можуть покращити мотивацію студентів. Має бути чітке розуміння того, що «викладання передбачає більше, ніж просто знання предмету та навички керування аудиторією». Оскільки всі студенти різні і кожен студент реагує на мотиваційні фактори по-різному, то науковці стверджують, що викладачі можуть спробувати об'єднати якомога більше факторів мотивації з п'яти ключових інгредієнтів: студентів, викладачів, змісту курсу, методів, навчального середовища [10, с. 7].

Натомість Вейхуа Ван зауважує, що викладачі можуть враховувати різні індивідуальні та соціальні чинники, які спонукали студентів обрати курс, на який вони зареєструвалися. Знати відповіді на питання «Чому студенти тут, у моїй аудиторії?» є важливим для викладачів, щоб вони могли зрозуміти як організувати свої заняття з метою задоволення інтересів студентів. Імовірно, що юнаки та дівчата докладуть більше зусиль, якщо знайдуть мету в курсах, яку вони вибирають для вивчення.



Викладачі також мають звертати увагу на чинники, які можуть перешкоджати навчанню студентів (наприклад, погані звички до навчання, інші завдання, які їм потрібно виконати в суперечливі часи з курсом, звички способу життя тощо) [10, с. 9].

Зокрема Айла Цетін-Діндар зазначає, що студенти вмотивовані, коли їхні викладачі показують, що вони самі високо вмотивовані. Інструктор може проявити мотивацію декількома способами. По-перше, викладачі мають продемонструвати, що вони володіють високим рівнем знань з предмета. По-друге, ентузіазм викладача вимагає позитивного ставлення до студентів. По-третє, викладачі можуть допомогти покращити навчання студентів, виявляючи щирий інтерес до предмета, який вони викладають, а також до матеріалу, який вони використовують для викладання курсу [13, с. 4].

Окрім того, викладачі мають переконатися, що іспити призначені не лише для перевірки навчання студентів, а й позитивно впливають на їх мотивацію. Якщо екзаменаційний тест буде занадто складним (або занадто легким), то це не сприятиме мотивації студентів. Екзаменаційні запитання мають бути легкими для розуміння (хоча це не означає, що зміст питань має бути простим). До того ж, екзаменаційні запитання мають бути безпосередньо пов'язані з цілями та змістом курсу.

Викладачі також мають розуміти індивідуальні сильні та слабкі сторони своїх обдарованих студентів: вони можуть використовувати сильні сторони своїх юнаків і дівчат як важелі, щоб мотивувати своїх студентів докладати необхідних зусиль з метою усунення їхніх слабких сторін [3, с. 21].

Автори Сьюзен Хедден та Сара Маккей визначають ключові терміни, обговорюючи результати нових досліджень, а також вивчають стратегії у класі для підвищення залученості учнів до процесу навчання. Звіт організований відповідно до трьох основних чинників, що впливають на мотивацію учнів: нагороди та цінність, академічний спосіб мислення та відносини у школі. Учені також досліджують структурну підтримку (системи вимірювання, підготовку вчителів і впровадження досліджень у практику), що необхідні для масштабування та довгострокового успіху цієї роботи [15, с. 18].

Так, Роепер говорить про те, що прагнення до навчання засноване на емоціях, тоді як здатність до навчання є когнітивною. Припущення про зниження орієнтації на майстерність говорить про те, що мотивація учнів знизилася, можливо, через те, що їх емоційний розвиток був не таким просунутим, як їх когнітивний розвиток загалом, або бажання продовжувати навчання не було рушійною силою на конкретному етапі їх розвитку. Інше пояснення може бути пов'язане з результатами досліджень, які демонструють негативний зв'язок між внутрішньою мотивацією й аспектами нудьги. Можливо, освітній досвід, запропонований цим учням, був скоріше стомлюючим, а ніж складним. Інші чинники, зокре-

ма атмосфера у класі та конкуренція у класі, могли мати важливе значення [5, с. 11].

Отже, ми здійснили аналіз мотиваційних тенденцій у структурі особистісного потенціалу обдарованих дітей юнацького віку за останні 5–10 років, спираючись на дослідження зарубіжних вчених та організацій (Національної асоціації обдарованих дітей США, дослідження Центру передового досвіду Національної асоціації губернаторів (NGA Center), Ради директорів державних шкіл (CCSSO), національних університетів Сербії та Японії, університету Нового Південного Уельсу та ін.); описали сутність аспектів екстра- та інтрапунітивної мотивації, що призводять до розкриття особистісного потенціалу обдарованих дітей юнацького віку.

У перспективах подальших розвідок плануємо розробити теоретичну та емпіричну модель мотиваційної структури особистісного потенціалу обдарованих дітей юнацького віку, яка розкривала б сутність цілепокладання та психологічних бар'єрів до постановки і реалізації відповідних цілей.

References

1. Catherine, A. (2012). Curriculum as motivation for gifted students. Renzulli Center for Creativity, Gifted Education, and Talent Development. Retrieved from: https://gifted.uconn.edu/curriculum_in_motivation/.
2. Pamela, R. (2012). Clinkenbeard. Wiley Periodicals, Inc. View this article online at wileyonlinelibrary.com/journal/pits. Motivation and gifted students: implications of theory and research. *Psychology in the Schools, Vol. 49 (7)*. Retrieved from: https://www.arts.unsw.edu.au/sites/default/files/documents/Motivation_and_Gifted_Students.pdf.
3. Danuta, Chessor. (2014). The Impact of Grouping Gifted Students on Motivation. *EjSBS - The European Journal of Social & Behavioural Sciences*. Retrieved from: <https://www.europeanpublisher.com/en/article/10.15405/ejsbs.117>.
4. Katelijne, Barbier, Vincent, Donche, & Karine, Verschuere. (2019). Academic (Under)achievement of Intellectually Gifted Students in the Transition Between Primary and Secondary Education: An Individual Learner Perspective. ORIGINAL RESEARCH article. *Front. Psychol.* Retrieved from: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2019.02533/full>.
5. Siegle, D., & McCoach, D. B.; In S. I. Pfeiffer, E. Shaunessy-Dedrick, & M. Foley-Nicpon (Eds.), (2018). Underachievement and the gifted child. Underachievement and the gifted child. *APA handbook of giftedness and talent*. P. 559–573. Retrieved from: <https://psycnet.apa.org/record/2017-32525-036>.
6. Slavoljub, J. Hilčenko, Jasmina, Knežević, & Jelena, Blanuša. (2018). Intrinsic motivation factors in the gifted children. Retrieved from: https://www.academia.edu/37717905/INTRINSIC_MOTIVATION_FACTORS_IN_THE_GIFTED_CHILDREN.



7. Svenja Matheis, Leonie Kronborg, Manfred Schmitt, Franzis Preckel. (2018). Threat or challenge? Teacher beliefs about gifted students and their relationship to teacher motivation. P. 134–160.

8. Katelijne, Barbier, Vincent, Donche, & Karine, Verschueren (2019). Academic (Under)achievement of Intellectually Gifted Students in the Transition Between Primary and Secondary Education: An Individual Learner Perspective. Retrieved from: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC6863923/>.

9. Samokhin, I. S., Sergeeva, M. G., Tabuyeva, E. V., Stanchulyak, T. G., & Kolesina, E. G. (2018). Assessment of student's potential based on the data concerning productivity and psychological comfort of education. *Front. Educ.* Retrieved from: <http://www.revistaespacios.com/a18v39n02/18390222.html>.

10. Weihua, Fan & Cathy, Williams. (2020). *The Mediating Role of Student Motivation in the Linking of Perceived School Climate and Achievement in Reading and Mathematics*. Retrieved from: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/educ.2018.00050/full>.

11. Naoko, Kojima. (2021). Student Motivation in English-Medium Instruction Empirical Studies in a Japanese University. Copyright Year.

12. Larry, Ferlazzo (2015). Increasing Motivation Through Students Setting Goals. Retrieved from: <https://www.teachingenglish.org.uk/blogs/larry-ferlazzo/larry-ferlazzo-increasing-motivation-through-students-setting-goals>.

13. Ayla, Cetin-Dindar. Student Motivation in Constructivist Learning Environment. Retrieved from: <https://www.ejmste.com/article/student-motivation-in-constructivist-learning-environment-4478>.

14. Inspiring Motivation for Special Needs Students (2019). Retrieved from: <https://online.alvernia.edu/articles/motivation-for-special-needs/>.

15. Susan, Headden & Sarah, McKay. (2015). Motivation Matters: How New Research Can Help Teachers Boost Student Engagement. Retrieved from: <https://www.carnegiefoundation.org/resources/publications/motivation-matters-how-new-research-can-help-teachers-boost-student-engagement/>.

Sadova Myroslava, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Kyiv-Mohyla Academy National University, Professor; Institute of Gifted Children of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, Chief Researcher

SUBSTANTIATION OF FOREIGN RESEARCH OF MOTIVATIONAL ASPECTS IN THE

STRUCTURE OF PERSONAL POTENTIAL OF GIFTED YOUNG CHILDREN

Summary.

The article highlights foreign studies of motivational aspects in the structure of personal potential of gifted adolescents. The analysis of scientific works on the relevant topics of a number of foreign scientists: Pamela R. Klinkenboard, Catherine A. Little, Elliott, McGregor; Dweck, Van Tessel-Vaska, Horn, Fischer, Ames, Archer; Ryan, Desi, Ames, Froes Danuta Chesor, Rintrich, Ryan, Lepper; Green, Leonie Matthews Cronborg, Manfred Schmitt, Francis Prekel, Katie Williams, Catherine Guckman, John McCormick, Miraca M. Gross, Naoko Kojima, Ayla Chetin-Dindy Roper.

The National Association of Gifted Children of the United States calls for a more sophisticated curriculum that is one of the most common and consistent areas of protection among those who work with gifted students at all levels of development.

Research by the National Association of Governors' Center of Excellence [NGA Center] and the Board of Directors of Public Schools [CCSSO] emphasizes that school outcomes and expectations often do not take into account the needs of specific populations, namely gifted categories.

There is no systematic strategy for gifted children in the Republic of Serbia. Different programs contain indifferent documents, there are no clear recommendations for meeting the needs of the gifted. Regular enrollment programs are usually used, followed by special schooling, mainly for mathematical, musical and linguistic talents, and less often acceleration.

A study in the United States (Archambault) found that 61 % of school teachers did not receive any training in gifted education.

The University of New South Wales tested the effectiveness of a conceptual model designed to study the relative effectiveness of various educational interventions in terms of self-assessment of gifted students' satisfaction with effective and motivational needs.

Empirical research at a Japanese university describes the experience of gifted Japanese students and problems in learning English in terms of motivation. Using the theory of self-determination as a basis, the first part shows the absence of three psychological needs (autonomy, competence, connectivity), which leads to the loss of students' initial interest in learning English and its content.

Keywords: skill motivation; target motivation; goal setting; giftedness; personal potential.