

Навчальний посібник

Д. К. Корольов

ПСИХОЛОГІЯ ОБДАРОВАНОСТІ

---

УДК 159.928

*Рекомендовано до друку Вченою радою факультету психології  
Київського національного університету імені Тараса Шевченка  
(протокол № 7 від 30 листопада 2023 р.)*

**Рецензенти:**

**О. І. Власова**, доктор психологічних наук, професор, завідувача кафедрою психології розвитку Київського національного університету імені Тараса Шевченка

**А. Б. Коваленко**, доктор психологічних наук, професор, завідувача кафедрою соціальної психології Київського національного університету імені Тараса Шевченка

**О. Л. Музика**, кандидат психологічних наук, професор, завідуючий лабораторією психології обдарованості Інституту психології імені Г. С. Костюка Національної академії педагогічних наук України

**Корольов Д. К.**

Психологія обдарованості. Навчальний посібник. Київ: Видавництво «Міленіум», 2024. — 176 с.

**ISBN 978-966-8063-74-9**

У виданні реалізовано особистісно-орієнтований підхід до психології обдарованості. Розглянуто когнітивні та особистісні чинники обдарованості, психологічну діагностику обдарованості, характеристики розвивального освітнього середовища для обдарованих, психологічну допомогу обдарованій молоді. Особливу увагу приділено мотиваційному ядру обдарованості, що втілюється, зокрема, у ціннісному ставленні до власної діяльності та здібностей.

Навчальний посібник призначено для студентів, дослідників, практичних психологів, педагогів.

**УДК 159.928**

**ISBN 978-966-8063-74-9**

© Корольов Д. К., 2024

© Видавництво «Міленіум», 2024

## ЗМІСТ

Передмова .....	5
Розділ 1. Когнітивні та особистісні чинники обдарованості .....	8
1.1. Підходи до дослідження когнітивних та особистісних чинників обдарованості .....	8
1.2. Напрями дослідження когнітивних та особистісних чинників обдарованості .....	12
Розділ 2. Психодіагностика обдарованості .....	28
2.1. Принципи психодіагностики обдарованості .....	28
2.2. Критерії психодіагностики обдарованості .....	22
2.3. Методи психодіагностики обдарованості .....	39
2.4. Адаптивна модель психодіагностики обдарованості ...	55
2.5. Шкала проявів обдарованості .....	60
2.6. Оцінка стабільності проявів обдарованості .....	70
Розділ 3. Освітнє середовище для обдарованої особистості .....	77
3.1. Дослідження освітнього середовища для обдарованих	77
3.2. Практика побудови освітнього середовища для обдарованих .....	84
Розділ 4. Ціннісна сфера обдарованої особистості .....	92
4.1. Напрями дослідження цінностей обдарованої особистості .....	92
4.2. Рефлексія особистісних цінностей обдарованих в інтерв'ю .....	101
4.3. Опитувальник особистісних цінностей обдарованих студентів .....	115
Розділ 5. Психологічна допомога обдарованій молоді .....	139
5.1. Ціннісна підтримка у контексті психологічної допомоги обдарованим .....	139
5.2. Засоби рефлексії особистісних цінностей та планування майбутнього у психологічній допомозі обдарованим .....	148
Список рекомендованої літератури .....	162

## ПЕРЕДМОВА

Обдаровані люди є чи не найголовнішим ресурсом розвитку суспільства, при правильному підході — невичерпним. Тому психологія обдарованості посідає важливе місце у психологічній науці протягом всієї історії її існування. Наприкінці дев'ятнадцятого та у першій половині двадцятого сторіччя основна увага науковців була зосереджена на здібностях, спадковості та методах навчання обдарованих. Проте протягом останніх десятирічь стало зрозуміло, що обдарована людина — це перш за все обдарована особистість. Відповідно до реалізованого автором<sup>1</sup> особистісного підходу до обдарованості, особливі досягнення в тій або іншій сфері обумовлюються не лише здібностями, а й особистісною регуляцією та мотивацією.

Обдарована особистість суттєво відрізняється від переважних для певного суспільства та історичного періоду особистісних типів. Ці відмінності очікувано створюють додаткові потреби та проблеми розвитку. Останні, в свою чергу, мають вікову специфіку. Зокрема, у підлітковому та юнацькому віці без педагогічної і батьківської підтримки та професійної психологічної допомоги збільшується ймовірність “втрати” обдарованості або “відмови” від неї самим суб'єктом. Чи не найчутливішим компонентом структури обдарованості є її мотиваційне ядро, зокрема, ціннісне ставлення до власної діяльності та здібностей.

Якщо особистісну цінність тлумачити як надання особою виняткового значення певним аспектам суб'єктивної картини світу, то ціннісне ставлення до власної обдарованості в цьому контексті інтерпретується як приписування відповідній діяльності виняткового значення у задоволенні власних потреб. Іншими словами, розвиток обдарованості, використання власних

---

<sup>1</sup> Дмитро Костянтинівич Корольов — кандидат психологічних наук, доцент кафедри соціальної психології Київського національного університету імені Тараса Шевченка

здібностей розглядається особистістю як пріоритетний, найефективніший спосіб повноцінної життєдіяльності.

Оскільки в юності здійснюється життєвий вибір у багатьох принципових питаннях, що великою мірою визначає подальший життєвий шлях, важливо, щоб в обдарованій молодій людині були достатні підстави зробити вибір на користь самореалізації з опорою на власні провідні здібності.

Для критично мислячої людини з реалістичним поглядом на світ, без чого розумова обдарованість неможлива, недостатньо закликів або повчань, від кого вони б не надходили. Достатньою підставою для вибору на користь реалізації власної обдарованості у певній сфері є: реальний суспільний запит, що підкріплюється створеними можливостями для успішної діяльності, статусними, кар'єрними та матеріальними стимулами; реалізованими або такими, що знаходяться в процесі реалізації, успішними кейсами талановитих людей.

Зазначене зовсім не означає відсутності труднощів розвитку та боротьби за реалізацію власних прагнень обдарованим, однак передбачає наявність у нього шансів на успіх. Очевидно, що не у кожній країні у кожний історичний період у кожній сфері діяльності зазначені умови наявні. Вони також можуть неоднаково узгоджуватись з гендерними ролями та романтичними перспективами юнаків та дівчат.

Таким чином, фундамент для формування ціннісного ставлення до тих або інших власних здібностей створює об'єктивна суспільна реальність, що визначається логікою розвитку науки, технологічним, економічним та соціальним прогресом суспільства. Властива обдарованим чутливість та особлива зацікавленість у провідній діяльності дозволяє спрогнозувати ймовірний успіх та сформулювати ставлення до власної діяльності та здібностей як до важливого засобу його досягнення. Звідси походять специфічні особистісні цінності та самоповага талановитих людей. У цьому цілеспрямована допомога від інших зрілим обдарованим не потрібна. Проте підтримки потребує обдарованість, що знаходиться на стадії формування, а її суб'єкт — входження у відповідну сферу діяльності.

Найкращим засобом ціннісної підтримки обдарованої молоді буде демонстрація дорослими власного прикладу

успішної самореалізації. Навіть якщо масштаб обдарованості дорослого менший за перспективи молодої людини, остання здатна екстраполювати знайдену траєкторію далі. Допомогти зрозуміти цей приклад, особливо коли кейс не супроводжується вираженим соціальним визнанням, може рефлексивна бесіда. Альтернативним варіантом є інформування про успішні кейси інших талановитих сучасників.

Рефлексивну бесіду варто використовувати як інструмент усвідомлення молодою людиною власної мотивації, інтересів, здібностей, тобто потенційної обдарованості, соціального запиту та можливостей для результативної діяльності у певній сфері. Процес у чомусь аналогічний стандартному плануванню кар'єри, проте вимагає більш індивідуалізованої, глибокої особистісної роботи. Слід зауважити, що, відповідно до загальних умов ефективності психологічної допомоги, вибір специфічних для обдарованих особистих цінностей, що відображають властиві їм способи самореалізації, завжди залишається за самим суб'єктом.

## РОЗДІЛ 1

### КОГНІТИВНІ ТА ОСОБИСТІСНІ ЧИННИКИ ОБДАРОВАНОСТІ

#### 1.1. Підходи до дослідження когнітивних та особистісних чинників обдарованості

З початку двадцятого сторіччя, з перших етапів дослідження обдарованості, остання ототожнювалась з високим інтелектом, а критерієм обдарованості вважались показники за тестами інтелекту. Так, у 1926 році Л. Терман запропонував вважати обдарованими 1 % осіб, що отримують найвищі показники за тестами інтелекту [124, с. 68].

Проте широкомасштабні дослідження, серед яких, ймовірно, найбільш переконливим є лонгітюд Л. Термана, показали, що більшість дітей, ідентифікованих як інтелектуально обдаровані, не стають відомими творцями нового. Це відбувається не внаслідок нестачі інтелектуального потенціалу чи можливостей його реалізації [111, с. 65].

Дж. Рензулі пропонує підходи до визначення обдарованості, а фактично підходи до тлумачення змісту її чинників, класифікувати за мірою консервативності-ліберальності. Консервативні концепції обдарованості виходять з того, що остання проявляється виключно через інтелектуальну діяльність і вимірюється тестами. Ліберальний підхід до визначення обдарованості виходить з того, що вона проявляється в результативності діяльності в певній сфері, наприклад, у мистецтві, літературі чи лідерстві [124].

Б. Керр та С. Содано зазначають, що у дослідженні обдарованості кінець шістдесятих та початок сімдесятих років ознаменувався зміщенням уваги до проблем креативності [81, с. 168].

Останнім часом дослідники доходять висновку, що для пояснення екстраординарних та просто значних досягнень недостатньо аналізу когнітивних особливостей обдарованих. Успіх забезпечують інтелектуальні фактори у взаємодії з особистісними. Тепер накопичено достатньо багато емпіричних фактів щодо особистісних корелятивів обдарованості. Проте вони

потребують систематизації в рамках певної теоретичної перспективи.

Перший та найбільш простий у логічному плані підхід до вирішення цієї проблеми передбачає адитивний взаємозв'язок між когнітивними та особистісними складовими обдарованості. На теоретичному рівні в явному вигляді цей підхід не декларується дослідниками. Проте в багатьох реальних емпіричних роботах саме він реалізується.

Найкращою ілюстрацією цього підходу є дослідження, результатом якого є побудова рівняння множинної регресії, де в якості незалежної змінної розглядаються показники обдарованої поведінки (академічна успішність, експертні оцінки тощо), а в якості залежних змінних вводяться показники за когнітивними та особистісними методиками. Останні мають певні вагові коефіцієнти, знаходяться у відношеннях додавання чи віднімання між собою. Отже, фактично досягнення обдарованих розглядаються як механічна сума інтелектуальних та неінтелектуальних змінних.

Наступний підхід є розвитком попереднього. Цей підхід передбачає аналіз можливої взаємодії між когнітивними та особистісними чинниками обдарованості. Наявність цієї взаємодії обґрунтовується положенням про психіку як цілісну систему. Хоча в теоретичному плані такий підхід є безперечним, виникають значні труднощі на шляху його емпіричної реалізації.

Якщо знову звернутися до множинної регресії, то, згідно до цього підходу, потрібно вводити до рівняння складні змінні, що утворюються з показників за когнітивними та особистісними методиками, показників, які знаходяться у відношеннях множення. Крім того, статистичним інструментом, що може використовуватись у рамках зазначеного підходу, є багатофакторний дисперсійний аналіз, який дозволяє оцінювати взаємодію між змінними.

На жаль, у доступних публікаціях ми не знайшли прикладів реалізації цього підходу в окресленому вигляді. Ймовірно, це пояснюється неточністю вимірювання відповідних змінних. При аналізі грубо виміряних даних не вдається зафіксувати тонкі статистичні залежності.

Втілення обговорюваного підходу передбачає пошук змінних, що опосередковують вплив складових обдарованості на



її прояви. Наприклад, прояв інтелекту та креативності у досягненнях може опосередковувати інтерес до здійснюваної діяльності. Однак, поділ на змінні, що опосередковують, і змінні, що опосередковуються, наштотується на значні труднощі. Адже, якщо взяти попередній приклад, можна також досить обґрунтовано стверджувати, що прояв інтересу до діяльності в реальних досягненнях опосередковується інтелектом та креативністю індивіда.

Слід зазначити, що традиційно складовими обдарованості вважаються сталі психічні властивості. Проте не завжди вдається встановити однозначні статистичні зв'язки міри прояву особистісних властивостей з поведінковими проявами обдарованості. У цьому світлі слушною є пропозиція Дж. Рензулі враховувати ситуаційні чинники, що можна вважати ще одним підходом до вирішення обговорюваної проблеми [124, с. 69–70].

Дж. Рензулі пише про обдаровану поведінку, а не про обдаровану особу. Цей автор стверджує, що така поведінка є результатом взаємодії трьох факторів: вищих за середні здібностей, прийняття завдання, високої креативності. Дж. Рензулі вважає, що здібностями, вищими за середні, можна назвати ті, які характеризуються 15–20 % найвищих у популяції показників. До загальних здібностей належать: абстрактне мислення; адаптивність до нових ситуацій; швидкий та точний пошук інформації. Як спеціальні здібності розглядаються: здатність застосовувати загальні здібності до специфічної сфери знань; можливість сортувати релевантну та нерелевантну інформацію; здатність набувати та застосовувати нові знання та стратегії для вирішення проблеми. Високий рівень прийняття завдання передбачає: високий рівень інтересу-захоплення; наполегливу роботу та зосередження на певній сфері; прийняття себе та прагнення до досягнень; здатність вирізняти важливі проблеми; високі стандарти оцінки роботи. Високий рівень креативності як здатності продукувати цікаві та корисні ідеї проявляється у: швидкості, гнучкості та оригінальності мислення; відкритості новому досвіду та ідеям, цікавості, ризикованості, чутливості до естетичних характеристик. Усі ці три групи характеристик діють у єдності. Жодна з них не є важливішою за інші. Якщо загальні здібності залишаються константними, то

спеціальні здібності, міра прийняття завдання та креативність залежать від ситуації. Прийняття завдання та креативність формуються як відповідь на складну ситуацію, до якої ми маємо інтерес [124, с. 69–70].

Наступний підхід до вирішення обговорюваної проблеми передбачає існування різних типів обдарованості, що мають специфічну структуру когнітивних та особистісних складових. Перші паростки цього підходу з'явилися, коли Л. Терстоун та Дж. Гілфорд запропонували багатofакторні моделі інтелекту. Це дало можливість стверджувати, що індивіди відрізняються не лише високим чи низьким рівнем загального інтелекту, а й різною мірою розвитку окремих інтелектуальних факторів, тобто певною структурою когнітивних чинників обдарованості. Подальший розвиток цей підхід отримав у концепціях Р. Стернберга, Х. Гарднера та у викладеній вище моделі Дж. Рензулі. Р. Стернберг виділив три компоненти інтелекту: аналітичний, креативний та практичний. Інтелект розглядається як здатність особи визначити, що вона робить добре, а що — гірше, та компенсувати слабкі сторони сильними [124, с. 69–70].

Х. Гарднер визначає інтелект як здатність вирішувати проблеми, створювати продукт, що ціниться у межах певної культури. Х. Гарднер описав сім специфічних різновидів інтелекту: лінгвістичний, музичний, логіко-математичний, просторовий, кінестетичний, інтерперсональний та інтраперсональний. У 1999 році Х. Гарднер додав до цього переліку натуралістичний та духовний інтелект [124, с. 69–70].

Як синтез викладених підходів окреслимо гіпотетичну модель взаємодії когнітивних та особистісних чинників обдарованості. У якості вихідного пункту слід прийняти, що безпосередньо непересічні досягнення визначають здібності (загальні, спеціальні та професійні) у взаємодії з креативністю та ставленням до діяльності. Особистісні характеристики впливають на досягнення непересічних результатів не безпосередньо, а через формування ставлення до діяльності.

Необхідне ставлення до діяльності формується за умов її значущості для особистості та наявності певного мотиваційного потенціалу. Останній передбачає: інтерес до обраної сфери діяльності, зосередженість на діяльності, високі стандарти результативності, працьовитість.

На формування мотиваційного потенціалу та оцінки значущості діяльності впливає ряд факторів, що взаємодіють. Значущими чинниками є базові особистісні властивості, усвідомлення власних можливостей, переваг та слабких місць, минулий досвід, вплив оточення, специфіка діяльності тощо.

Так, певна базова особистісна властивість, наприклад, нейротизм чи інтроверсія, може сприяти чи перешкоджати особистісному включенню до діяльності залежно від характеру останньої. Наприклад, нейротизм та інтроверсія спостерігаються у багатьох вчених, що забезпечує їм зосередженість на власних розмірковуваннях та “чутливість до проблеми”. Навпаки, ці властивості перешкоджатимуть прояву лідерської обдарованості. Таким чином, структура когнітивних та особистісних чинників обдарованості залежить від виду діяльності.

З іншого боку, обдарована особа — це особа, яка усвідомлює власні переваги та слабкі місця, може успішно використовувати перші й компенсувати другі. Звідси випливає, що в багатьох випадках, зокрема, у випадку високообдарованих, структура когнітивних та особистісних факторів обдарованості є індивідуальною відповіддю на вимоги діяльності та власні наявні психічні ресурси.

Таким чином, було окреслено чотири підходи до дослідження когнітивних та особистісних чинників обдарованості. Адитивний підхід, хоча і є теоретично необґрунтованим, найчастіше реалізується в емпіричних дослідженнях. Три інші підходи ґрунтуються на продуктивних ідеях щодо взаємодії складових обдарованості, впливу на цей зв'язок факторів ситуації та специфіки типу обдарованості. Вважаємо, що модель когнітивних та особистісних чинників обдарованості має враховувати всі три зазначені положення.

## **1.2. Напрями дослідження когнітивних та особистісних чинників обдарованості**

У наявних дослідженнях можна знайти кілька напрямів вивчення когнітивних та особистісних чинників обдарованості. По-перше, аналіз когнітивних та особистісних властивостей, що властиві обдарованим. Частина з них обумовлюють високі досягнення, інші — є прямим або опосередкованим результатом

розвинених здібностей та досягнень обдарованих. По-друге, дослідження особистісних характеристик, що перешкоджають високим досягненням за наявності необхідних когнітивних передумов. По-третє, вивчення зв'язку обдарованості з неадаптивними емоційними проявами. Так, певні особистісні властивості, що входять до структури обдарованості і становлять основу непересічних досягнень, одночасно збільшують імовірність виникнення особистісних емоційних проблем. Зазначене стосується також деяких особливостей розвитку обдарованих та їхньої взаємодії з оточуючими. Інші особистісні риси, що сприяють виникненню психологічних проблем, безпосередньо не обумовлюють високих досягнень, але ці риси корелюють із тими властивостями, що такі досягнення обумовлюють. Крім того, наявність труднощів у міжособистісній та у внутрішньоособистісній сфері може сприяти розвитку обдарованості.

Розглянемо детальніше встановлені за цими напрямками факти. Так, більшість дослідників у якості головних когнітивних факторів обдарованості розглядає інтелект [84, с. 148–161] та креативність [51, с. 829]. Щодо взаємовідношень креативності та інтелекту існують різні погляди: від їх ототожнення до тлумачення як незалежних факторів.

Креативність також не є монолітним конструктом. У межах креативності виділяють когнітивну креативність (рівень розвитку дивергентного мислення) та особистісну креативність (особистісні властивості, що характерні креативним особам). Дослідження показують, що статистичні зв'язки між дивергентним мисленням та особистісною креативністю відсутні або незначні [51, с. 829].

Співвідношення між інтелектом та креативністю у детермінації обдарованості може змінюватись залежно від віку. Так, вказується на відмінність обдарованості у дитячому та дорослому віці: обдаровані діти зазвичай не створюють нового знання, вони відкривають для себе раніше і швидше за інших дітей те, що вже відомо [111].

Припускається, що причиною нечастого перетворення обдарованої дитини на дорослого творця є відмінність в уміннях та особистісних факторах, що потрібні першому та другому [147, с. 159–169].

У якості особистісних чинників обдарованості вивчаються дуже різноманітні явища: від властивостей темпераменту до моральних цінностей та духовності. Зокрема, К. Дабровскі запропонував поняття про надзбудливість, що на рівні свідомості розглядається як підвищена інтенсивність переживання світу та має місце у психомоторній, сенсорній, образній, інтелектуальній та емоційній сферах. У психомоторній сфері надзбудливість проявляється у надлишку енергії організму, який проявляється в бажанні рухатись, швидких розмовах, підвищеній здатності бути активним, імпульсивності, прагненні до дій, відсутності спокою. Сенсорна надзбудливість переживається як збільшене бажання чуттєвих задоволень, комфорту та розкоші, прагнення бути об'єктом захоплення та уваги, насолоджуватись чудовими речами, ювелірними прикрасами, літературними творами тощо. Інші прояви включають прості сенсорні задоволення смаком, дотиком, запахом. Образна надзбудливість в її найчистішій формі проявляється у жвавості уяви, багатих асоціаціях, використанні метафор, яскравих та чітких візуалізаціях (реальних або уявних об'єктів), винахідливості. Іншими формами прояву цієї характеристики є жваві та деталізовані мрії та сновидіння, страх невідомого, пристрасть до фантазій, чарівних казок та поетичної творчості. Інтелектуальна надзбудливість проявляється у наполегливому зверненні до глибоких питань, прагненні до знань, відкриттів, теоретичного аналізу та синтезу, спостережливості, незалежності думок, що нерідко виражається у критицизмі, символічному мисленні та здатності до пошуку знань, правди. Інтелектуальну надзбудливість слід відрізнити від рівня інтелекту: інтелект проявляється у здатності вирішувати проблеми, інтелектуальна надзбудливість — у любові до вирішення проблем. Емоційна надзбудливість є способом переживання ставлень та проявляється у прив'язаності до людей, речей, місць або в ставленні до самого себе. Ця якість втілюється у глибоких міжособистісних стосунках, потужній емоційній пам'яті, занепокоєності смертю, співчутті та відповідальності, депресії, потребі в безпеці, скромності, турботливості [39].

М. Чиксентмігаї вважає, що між геніями існує не когнітивна чи афективна, а мотиваційна схожість. Спільним для них є небажання чи нездатність переслідувати цілі, які прийняті ким-то ще — вони відмовляються жити за наявною схемою [111, с. 65].

П. Ольшевська-Кубілюс зазначає, що обдаровані особи демонструють нижчий рівень тривоги, але не відрізняються за локусом контролю чи “Я-концепцією” від необдарованих чи хронологічно старших осіб. Статеві відмінності в обдарованих є помірними. Обдаровані, які демонструють високі досягнення, у порівнянні з обдарованими, хто не реалізує свій потенціал, відрізняються відповідальністю, самоконтролем та інтернальним локусом контролю [109, с. 347–352].

За даними Р. Хейсс, інтелектуально обдаровані підлітки відрізняються прагненням до знань, вищим за середнє відчуженням, вираженим прийняттям себе. Інтелектуально обдаровані дівчата, порівняно з хлопцями, демонстрували більшу зацікавленість у людях, релігії, естетичну орієнтованість [69, с. 2922].

С. Лі через порівняння за шкалами опитувальника 16 PF показників китайських обдарованих та пересічних підлітків, юнаків та дорослих встановив, що обдаровані відрізняються незалежністю, прийняттям себе, кооперацією, соціальною адаптованістю [89, с. 184–186].

При порівнянні старшокласників з високим коефіцієнтом інтелекту та високою та низькою креативністю встановлено, що креативні досліджувані відрізнялись силою власного я, ризикованістю, самодостатністю, низькою збудливістю [46, с. 209–212].

Дослідження продемонстрували взаємозв'язок креативності із прийняттям себе, відкритістю новому досвіду, впевненістю в собі, оригінальністю [132, с. 11–16].

Як і слід було очікувати, встановлено зв'язки між проявами обдарованості та мотивацією. Так, знайдено пряму кореляцію між академічною успішністю за результатами іспитів, початковою мотивацією до навчання та прагненням до знань [75, с. 153–162].

У дослідженні учнів 16–17 річного віку з вираженими здібностями було встановлено зв'язок успішності навчання та рівня самоактуалізації. Обдаровані мали значно вищий рівень самоактуалізації. Обдаровані і самоактуалізовані учні відрізнялись значно вищим рівнем потреби в інтелектуальній активності, вищим рівнем прийняття себе [123, с. 44–47; 122, с. 53–59].

У дослідженні американських та ірландських обдарованих підлітків за допомогою опитувальника Майєрс-Бріггс (МВТІ) отримано результати, що показали схожість обдарованих підлітків з обох країн та їхню відмінність від пересічних однолітків. Більшість обдарованих отримали високі показники за шкалою інтуїції, що відображає уподобання абстрактного та теоретичного. Пересічні підлітки віддавали перевагу прагматичному та фактичному [103, с. 1–16].

У іншому дослідженні із застосуванням тієї ж методики академічно обдаровані підлітки відрізнялись від групи порівняння за всіма чотирма вимірами. Обдаровані були більш інтровертовані, інтуїтивні, мисленнєві. Хоча в групі більшість підлітків належали до раціонального типу, ірраціональний тип був більш представлений, ніж серед пересічних підлітків [101, с. 70–85].

Ще в одному дослідженні встановлено, що обдаровані учні молодших класів частіше за нормативну групу демонстрували інтуїтивність та ірраціональність. Академічно обдаровані хлопчики частіше відрізнялись екстраверсією, академічно обдаровані дівчата — інтроверсією [102, с. 13–23].

Л. Зуо та Л. Тао зазначають, що лонгітюд Л. Термана довів: сформована ідентичність визначає життєві досягнення особи. Проте, що обумовлює формування ідентичності обдарованих? На підставі даних досліджуваних, які входили до вибірки лонгітуду Л. Термана, можна стверджувати, що наполегливість, цілеспрямованість, прагнення до довершеності, прийняття себе спричиняють успішне формування ідентичності та її прогресивний розвиток [150, с. 212–223].

Р. Валлеран та ін. показали, що інтелектуально обдаровані мають вищу за контрольну групу самооцінку тільки в когнітивній сфері [142, с. 121–132].

К. Віллард-Холт із застосуванням методу аналізу окремих випадків встановила, що обдаровані діти з церебральним паралічем демонструють особистісні характеристики, які схожі зі здоровими обдарованими: зрілість, наполегливість, терплячість [146, с. 37–50].

Інший напрямок досліджень когнітивних та особистісних чинників обдарованості — вивчення особистісних характеристик, що перешкоджають високим досягненням за наявності

необхідних когнітивних передумов. Так, Д. Маккоуч та Д. Сігл дослідили категорію учнів, продуктивність (досягнення) яких значно відстають від потенціалу (здібностей). Встановлено, що чинниками такого відставання є занижена академічна самооцінка, знижена значущість цілей, нестача мотивації та погана саморегуляція, негативні настановлення щодо вчителів та школи [100, с. 415].

Занижена академічна самооцінка характеризує ставлення до власних здібностей і обумовлює вибір діяльності поза навчальною сферою. Академічна самооцінка є багатограним явищем, що включає внутрішні та зовнішні порівняння. Суб'єкт порівнює свою успішність у навчанні з успішністю в інших сферах (внутрішні порівняння), з успішністю інших учнів (зовнішні порівняння) [100, с. 416]. Встановлено, що академічна самооцінка добре прогнозує навчальні досягнення. Існують дані, за якими академічною самооцінкою може бути пояснена третина дисперсії навчальних досягнень, зокрема, майбутніх досягнень [100, с. 416].

Ставлення до викладачів та до школи обумовлює навчальні досягнення учня. Ставлення до школи відображає інтерес та залучення до шкільного життя. Дослідження показують, що успішні учні демонструють тенденцію бути зацікавленими в навчанні. Учні, що погано встигають, часто негативно ставляться до школи, мають проблеми у стосунках з педагогами [100, с. 417].

Висока оцінка навчальних цілей учнями обумовлює особливості їхньої мотивації та саморегуляції в навчанні, залучення до навчання, готовність докладати зусилля заради навчання, вищі досягнення в школі [100, с. 417].

Мотивація та саморегуляція в сфері навчання розуміються як генерація думок, емоцій та дій, що систематично орієнтовані на досягнення цілей. Завдяки саморегуляції суб'єкт у когнітивному, мотиваційному та поведінковому плані активно бере участь у власному навчанні. Саморегуляція — добрий предиктор навчальних досягнень [100, с. 418].

При глибшому психологічному аналізі стає очевидним, що феномени, які обговорюються, не є локальними. Тобто за заниженою академічною самооцінкою, ймовірно, буде знайдено певні проблеми із самооцінкою та ставленням до себе загалом. Схожим чином погана саморегуляція в навчанні буде проявом



загальних проблем із саморегуляцією. Знижена значущість навчальних цілей та нестача навчальної мотивації може бути пов'язана з багатьма особистісними проблемами, наприклад, із недостатнім працелюбством, протилежністю до якого є трудоголізм обдарованих.

М. Лакасс також провела дослідження старшокласників, що не реалізують свій потенціал у навчанні. Міра нереалізованості визначалась як статистична невідповідність між рівнем інтелектуальних здібностей та академічною успішністю. Встановлено, що обдаровані з нереалізованим потенціалом відрізнялись від обдарованих, які актуалізували свій потенціал, меншою потребою у досягненнях, наданням меншого значення плануванню та організованості, меншою дисциплінованістю. Отже, обдаровані з нереалізованим потенціалом мали характеристики, що є менш адаптивними для шкільного середовища, порівняно з характеристиками успішних учнів, незалежно від того, чи були ті обдарованими [85, с. 5227].

У інтерв'ю було визначено типи обдарованих з нереалізованим потенціалом. Виявилось, що тип з академічними проблемами серед них зустрічався значно рідше порівняно з пересічними старшокласниками з нереалізованим потенціалом. Серед останніх такий тип був найбільш частим. Серед обдарованих же найбільш часто зустрічався “опозиційний” тип [85, с. 5227].

Третій напрям досліджень сфокусований на вивченні когнітивних та особистісних чинників обдарованості, що пов'язані із появою психологічних проблем у обдарованих. Питання про схильність обдарованих до переживання психологічних проблем залишається дискусійним. Так, з позицій старого психоаналітичного підходу, креативність розглядалась як особистісний розлад або тенденція до психічного захворювання [132, с. 11–16]. Однак роботи Л. Термана допомогли спростувати негативний стереотип щодо поганої адаптованості обдарованих. Проте Л. Холлінворф у 1952 році знову повернулася до цієї позиції, але вже стосовно лише високообдарованих. Л. Холлінворф стверджувала, що діти з дуже високим інтелектом схильні до проблем адаптації. Однак пізніше дослідження І. Гроссберг та Д. Корнелла доводить добру пристосованість

молодших школярів із високим та дуже високим інтелектом [65, с. 266–272].

Праці гуманістичних психологів та ряд інших досліджень обґрунтовують зв'язок обдарованості з психологічним здоров'ям. Так, К. Роджерс розглядав креативність як рису особистості, яка самоактуалізується, або як наслідок здорового людського функціонування. Він встановив, що соціальні фактори роблять внесок у нестачу креативності, підкреслював важливість внутрішньої свободи та психологічної безпеки у становленні креативності [132, с. 11–16].

У дослідженні Т. Чешлік та Д. Роста встановлена більша соціальна адаптованість десятирічних обдарованих дітей, особливо дівчат [55, с. 294–297].

У дослідженні Дж. Нейла показано, що академічно обдаровані старшокласники сприймають себе як добре адаптованих, відмінностей у рівні тривоги та соціального стресу між ними та пересічними юнаками виявлено не було [104, с. 5688].

Н. Галуччі при порівнянні проявів патопсихологічних симптомів у обдарованих, високообдарованих та пересічних підлітків не знайшов відмінностей між групами [62, с. 273–276].

П. Ольшевська-Кубілюс наводить дані, за якими обдаровані студенти відрізняються від своїх пересічних однолітків характеристиками, що розглядаються як ознаки психічного здоров'я та адаптованості: вони прагнуть до лідерства та володіють відповідними якостями, характеризуються інтернальним локусом контролю, нижчим рівнем напруженості та побоювань [110, с. 125–145].

Узагальнення наявних досліджень С. Пфайффером вказує, що, принаймні, інтелектуально обдаровані діти загалом адаптовані. Всупереч деяким стереотипам більшість обдарованих популярні, мають друзів, знаходять спільну мову з однолітками, не відчувають депресії та самотності [117].

Оглядова робота М. Нейхарт також засвідчує, що інтелектуально або академічно обдаровані діти, які навчаються за програмами для обдарованих, є не менш, а, ймовірно, більш адаптованими, ніж їхні пересічні однолітки. Такі обдаровані не зазнають підвищеного ризику комунікативних та емоційних проблем. Обдарованість впливає на психологічне благополуччя,

але цей вплив опосередкований такими факторами: тип та міра обдарованості, відповідність освітнього середовища, особистісні якості обдарованого [106].

Попри ці результати, деякі сучасні дослідники зазначають, що погляд на обдарованих як на добре соціально адаптованих, психічно здорових та емоційно благополучних осіб не завжди вірний. Так, С. Пфайффер та В. Стокін вказують, що значна кількість обдарованих учнів та студентів мають психологічні проблеми. Проте точних даних щодо розповсюдженості психічних проблем серед цієї категорії осіб не існує [115, с. 83–84].

Д. Ловескі виділяє риси обдарованих, що складають потенційне джерело внутрішніх та міжособистісних конфліктів: дивергентне мислення, збудливість, сенситивність, вразливість [91, с. 572–575].

Л. Сільверман визначила такі труднощі розвитку обдарованих дітей та молоді: збентеження щодо сенсу власної обдарованості; переживання власної несхожості з однолітками; сенситивність; ідеалізм; відчуття власної неадекватності; надмірна самокритичність; внутрішня конфліктність; глибока занепокоєність мораллю та справедливістю; нестача розуміння з боку інших; нереалістичні очікування інших; неприязнь інших до здібностей обдарованої особи [133, с. 17].

Деякі риси обдарованих можуть мати потенційно неадаптивні аспекти. Наприклад, особлива здатність до розмірковування може бути пов'язана з інтуїтивністю, ранній прояв моральності — з сенситивністю та емпатією, гостре почуття справедливості — з оспорюванням правил та авторитетів, здатність до абстрагування — з перфекціонізмом, аналітичне мислення — з глибоким знанням себе [99, с. 58].

С. Пфайффер та В. Стокін зазначають, що інтелектуально обдаровані діти та молодь відрізняються рядом особистісних характеристик, що роблять їх виключно вразливими. По-перше, вони часто почувають себе “не на своєму місці”, відмінними від однолітків. Адже їхня емоційна зрілість далеко відстає від інтелектуальних досягнень. Асинхронність розвитку та відставання окремих сфер у поєднанні з емоційністю спричиняють поганий самоконтроль, емоційні спалахи,

переживання самозвинувачування, зниження самооцінки [115, с. 83–85].

Схожій позиції дотримується К. Мей. Вона стверджує, що інтелектуальні можливості обдарованих випереджають розвиток психомоторних та комунікативних здібностей. У результаті обдарована дитина стає не схожою на інших. Вона більш інтелектуально розвинута, ніж однолітки. Проте значно відстає в комунікативних та рухових вміннях від більш старших дітей. Така невідповідність створює основу для виникнення труднощів у спілкуванні та всіх наслідків, які з цим пов'язані [99, с. 58].

Наступним фактором ризику є нереалістично високі очікування батьків, викладачів, значущих інших. Ці очікування часто поєднуються з надмірною і неналежною оцінкою виконання будь-якого завдання обдарованими, що деформує розуміння ними власних здібностей та досягнень. Формується переоцінка власної обдарованості та здатності досягати визначних висот. Це веде до розпорошення сил, пасивної агресивності, депресії, переживання безнадійності, зменшення досягнень, вживання наркотиків та алкоголю [115, с. 85–86].

Третій фактор ризику пов'язаний із батьківськими очікуваннями, батьківським надмірним залученням та втручанням. Надто часто батьки намагаються чогось досягти через життя їхніх високообдарованих дітей. Це обумовлює непотрібний тиск та надмірну батьківську нав'язливість. Обдаровані діти часто бунтують, проявляючи неслухняність, прагнення бути в центрі уваги, агресивну поведінку, брехливість, скритність, депресію [115, с. 86].

По-четверте, обдаровані діти часто страждають від невідповідності їхніх здібностей та освітнього середовища. Викладачі можуть вважати, що обдарований учень і без їхньої уваги та допомоги досягне потрібного завдяки власним винятковим здібностям, що призводить у таких учнів до зниження мотивації, нудьги, розчарування в школі, інколи провокує проблемну поведінку [115, с. 86].

По-п'яте, обдаровані учні є вразливими завдяки труднощам в налагодженні стосунків з однолітками та в пошуку свого кола спілкування. Адже часто вони відчувають відмінність від інших, їм важко знаходити друзів. Наприклад, цікавість спонукає їх ставити незручні та соціально неприйнятні запитання. Їхня

схильність до критичного мислення часто сприймається іншими як нетолерантність, а великий словниковий запас — як прояв зарозумілості всезнайки [115, с. 86].

М. Гросс зазначає, що становлення ідентичності в інтелектуально обдарованих підлітків утруднено їхніми початковими та надбаними відмінностями від однолітків. Щоб заробити схвалення з боку однолітків, обдаровані вимушені приховувати свої здібності та розвивати альтернативну ідентичність, що сприймається як більш прийнятна у цьому середовищі. Створення такої захисної маски вимагає від обдарованого заперечувати свою любов до навчання, відмінні від однолітків інтереси, прискорений моральний розвиток. Якщо ця прийнята ідентичність принесе підлітку визнання з боку однолітків, обдарований боїтиметься вийти за її межі. Таким чином, обдаровані потребують можливості вчитись та соціалізуватись разом з іншими, схожими на них за здібностями та інтересами, щоб рухатись у напрямку прийняття себе [64, с. 167–174].

Зазначені особливості створюють передумови виникнення емоційних та міжособистісних конфліктів у всіх обдарованих учнів та студентів. С. Пфайффер та В. Стокін виділяють також властиві тільки деяким обдарованим риси, що також сприяють їхній вразливості. По-перше, перфекціонізм, який часто є провідною рисою обдарованого учня або студента. Високі стандарти можуть спонукати навчальні досягнення, але можуть обумовлювати переживання поразки. По-друге, збудливість, що виявляється у пристрасності, енергійності, захопленості справою. Зазначена збудливість може проявлятися у п'ятьох сферах: психомоторній, сенсорній, образній, інтелектуальній та емоційній. Збудливість проявляється як надлишок фізичної енергії, гострота відчуттів, жвава уява, інтелектуальна цікавість та енергія, глибинна здатність піклуватись. Така активність зазвичай бентежить оточуючих. Вона є викликом для дорослих, які мають спрямувати її в прийнятне русло. По-третє, моральна сенситивність, небайдужість. Обдаровані учні та студенти небайдужі до того, що відбувається навколо. Вони демонструють разючу здатність розмірковувати про серйозні проблеми. Однак зворотнім боком такої здатності може бути фіксація на певних

проблемах, що стає важким тягарем, веде до фрустрації та депресії [115, с. 87–89].

Схожий погляд висловлюється в інших роботах, де вказується, що когнітивна складність обдарованих дає емоційну глибину. Обдаровані діти не тільки думають, але й переживають інакше [99, с. 58]. Зазначається також, якщо дорослі обдаровані не набудуть здатності цінувати себе та знаходити підтримку, наслідками будуть конфлікти ідентичності та депресія [91, с. 572–575].

Якщо не всім, то, принаймні, частині обдарованих властива мультипотенційність. Вважається, що обдаровані часто характеризуються множинною обдарованістю, оскільки мають високий рівень розвитку загальних здібностей, що дозволяє їм досягати успіху у багатьох сферах. Отже, вони повинні робити професійний вибір на підставі інших, ніж здібності, критеріїв [81, с. 169].

Навіть інтереси не можуть стати підставою для вибору. Так, встановлено, що учні, які мали високу академічну успішність, великі бали за тестами досягнень, також проявляли різноспрямовані інтереси за відповідними опитувальниками [81, с. 169].

Наводяться результати, за якими обдаровані студенти мали вищі показники за більшістю базових шкал опитувальників інтересів порівняно з пересічними студентами. У першу чергу, обдаровані мали високі показники за шкалами інтересів, що пов'язані з інтелектуальною діяльністю [81, с. 169].

Б. Керр та ін. встановили, що у американських старшокласників, які отримали 5% найвищих показників за шкільним тестом досягнень, підвищенні показники за п'ятьма з шести груп професійних інтересів, окрім підприємницької спрямованості [81, с. 169].

У іншому дослідженні в обдарованих старшокласників виявлено диференційовані профілі інтересів [81, с. 169–170].

Б. Керр та С. Содано припускають, що суперечність у результатах пояснюється різними критеріями обдарованості, що використовувались у цих дослідженнях. У першій групі досліджень у якості критерію обдарованості розглядався загальний інтелект, академічна успішність за всіма предметами, результати виконання шкільного тесту досягнень. Ці учні були

успішні в багатьох сферах, що може також пояснити наявність в них множинних інтересів. У дослідженнях другої групи критерієм обдарованості у більшості випадків було навчання за програмою для обдарованих у певній сфері [81, с. 170].

Іншою властивістю обдарованих, що є “палицею з двома кінцями” є трудоголізм. Зазначений термін запроваджено у науковий вжиток В. Оутсом в 1971 році. Названий автор трудоголіками вважав осіб, чия потреба у роботі настільки зросла, що становить небезпеку для здоров'я, особистого благополуччя, міжособистісних стосунків та соціального функціонування [67, с. 292].

Дослідники згодні в тому, що трудоголізм означає значне залучення до роботи. Проте далі виникають розбіжності. Так, С. Мосьєр вважає трудоголіками тих, хто просто працює більше п'ятдесяти годин на тиждень. М. Мачловіц схильна визначати трудоголізм не через час, що витрачається на роботу, а як ставлення до роботи, оскільки трудоголік продовжує думати про роботу, навіть, коли не працює. Е. Кентроу вважає, що для трудоголіка характерна “радість створення”. Вона також наголошує, що трудоголік шукає “пристрасного залучення та задоволення” через роботу [67, с. 292].

Інші розглядають трудоголізм як негативне явище. Так, Д. Шеррінгтон тлумачить трудоголізм як ірраціональне залучення до надмірної роботи. Такі автори ототожнюють трудоголізм з іншими залежностями і зосереджуються на його шкідливих аспектах [67, с. 293].

Деякі дослідники припустили існування різних типів трудоголізму, що мають різний вплив на продуктивність роботи, неоднакові наслідки для професійної діяльності та життя. Так, Т. Нейтон виділяє типи трудоголізму на підставі, по-перше, міри віддачі професійній діяльності, по-друге, прояву obsесивно-компульсивних тенденцій. Передбачається, що залучений до роботи трудоголік (висока віддача професійній діяльності, відсутність obsесивно-компульсивних проявів) добре справляється з вимогами роботи та задоволений нею, має слабкий інтерес до занять, що не пов'язані з роботою. Комппульсивний трудоголік (висока віддача професійній діяльності, наявність obsесивно-компульсивних проявів) — потенційно поганий

працівник через нетерпимість та ритуалізований спосіб виконання роботи [67, с. 293].

Дж. Спенс та А. Роббінс визначають трудоголізм на підставі трьох його рис: залучення до роботи, переживання підпорядкованості роботі, задоволення від роботи. Трудоголіки мають високі показники за залученням до роботи та за підпорядкованістю роботі, низькі — за задоволенням від роботи. Навпаки, захоплені роботою працівники високо залучені до роботи, отримують від неї задоволення, але не переживають своєї підпорядкованості роботі. Захоплені роботою трудоголіки мають високі значення за всіма трьома рисами. Дж. Спенс та А. Роббінс встановили, що трудоголіки, порівняно з захопленими роботою працівниками, демонстрували вищий перфекціонізм, робочий стрес, нездатність делегувати повноваження, більше скаржились на здоров'я [67, с. 293].

К. Скотт та ін. виділили три типи трудоголіків: компульсивно-залежні, перфекціоністи, орієнтовані на досягнення. Передбачається, що компульсивно-залежні трудоголіки відрізняються тривожністю, вищим рівнем стресу та фізичних та психологічних розладів, нижчою продуктивністю роботи, низькою задоволеністю роботою та життям. Перфекціоніський трудоголізм розглядається як пов'язаний з тривожністю, стресом, фізичними та психологічними розладами, ворожими міжособистісними стосунками, частою зміною роботи та абсентеїзмом. Цей феномен має демонструвати зворотній зв'язок із задоволеністю роботою та з її продуктивністю (якщо діяльність вимагає широкого бачення проблем та перспектив). Орієнтований на досягнення трудоголізм вважається пов'язаним із задоволеністю роботою та життям (коли організація винагороджує за досягнення та особисті запити є невеликими), фізичним та психічним здоров'ям, продуктивністю роботи, просоціальною поведінкою, низьким рівнем стресу та рідкою зміною роботи [67, с. 293].

Р. Шір та Д. Зохар зазначають, що всі дослідники згодні в описі трудоголізму як присвяченні індивідом значної енергії та часу роботі [67, с. 292]. Звідси Р. Шір та Д. Зохар пропонують узагальнене визначення трудоголізму як готовності присвятити та присвячення значного часу діяльності та думкам, пов'язаним із роботою, що не визначається зовнішньою необхідністю.



Трудоголізм вимірюється витраченим на роботу часом за умови контролю матеріальної винагороди [67, с. 291].

Перевагами запропонованого визначення є, по-перше, те, що воно не містить позитивної або негативної оцінки трудоголізму та його наслідків для трудоголіків, їхніх родин та професійного середовища. По-друге, у визначенні наголошується, що залучення до роботи є наслідком власної готовності індивіда, а не тимчасових зовнішніх обставин. По-третє, вказується, що залучення до роботи складається не під тиском зовнішньої необхідності. Такою зовнішньою необхідністю може бути потреба сплатити борг, підтримати когось з членів родини чи оплатити лікування. Однак незвично тривала робота у відповідності зі специфічними вимогами організації не відноситься до зовнішньої необхідності. Якщо індивід продовжує надмірно працювати і вважає це прийнятним, коли інші організації могли б його найняти та не вимагали б такого самозречення, він розглядається як трудоголік. По-четверте, це визначення не базується на ставленні до роботи чи трудових цінностей. Це дає можливість розмежувати поняття трудоголізму з такими конструктами як цінність роботи, залучення до роботи, задоволеність роботою [67, с. 294–295].

Отже, з одного боку, припускається, що для обдарованих характерне значне залучення до роботи. З іншого боку, певні форми трудоголізму можуть бути пов'язаними із проявом психологічних проблем в особі.

Емоційні проблеми та труднощі в стосунках можуть також сприяти розвитку обдарованості. Так, П. Ольшевська-Кубілюс вказує, що стреси в дитячому віці є характерною ознакою дорослих творців. Стресові обставини створюють психологічні умови, що сприяють розвитку креативності. Діти, які мають порушені стосунки з батьками, можуть реагувати різним чином: зверненням до людей, пошуком їхньої любові та прив'язаності; відходом від людей, пошуком самодостатності та незалежності; протиставленням себе людям, пошуком сили, престижу та влади. Творці прагнуть реалізувати ці надбані в дитинстві мотиви — любові, незалежності чи влади — шляхом творчої роботи [111, с. 65–72].

Втеча в самотійну інтелектуальну діяльність може бути привабливою для дітей, які мають труднощі в стосунках з

членами родини та іншими людьми. Час та енергія, що зазвичай витрачаються на засвоєння соціальних норм та ролей, спрямовуються на надбання креативного потенціалу. Втрата батьків чи проблеми в стосунках порушують ідентифікацію дитини з батьками, що спричиняє більшу когнітивну та емоційну свободу дитини, створює відмінну від батьків ідентичність, незвичний життєвий шлях. Усвідомлення в дитинстві своєї відмінності від інших може створювати готовність у дорослому віці бути не таким, як інші [111, с. 65–72].

Г. Гарднер вважає, що складні обставини дитинства найбільш креативних осіб розвивають у них смак до напруження та до ситуацій, що його провокують [111, с. 65–72].

В. Терівел стверджує: якщо батьки не можуть вчити дитину (внаслідок смерті, психічної хвороби тощо) умовностям, традиціям, заборонам суспільства, дитина виробляє власні орієнтири [111, с. 65–72].

## РОЗДІЛ 2 ПСИХОДІАГНОСТИКА ОБДАРОВАНОСТІ

### 2.1. Принципи психодіагностики обдарованості

Порівняльний аналіз та узагальнення наявних робіт надають можливість запропонувати формулювання принципів психодіагностики обдарованості.

Принцип цілісності передбачає, що обдарованість як складний системний феномен має адекватним чином діагностуватись. Саме з цих причин у психологічній науці виявлення обдарованих осіб за допомогою засобів психодіагностики прийнято позначати терміном ідентифікація. Зазначене поняття є специфічним для психодіагностики обдарованості, вказує на необхідність відмови від дискретної діагностики окремих якостей та прагнення до цілісного підходу в виявленні прихованого потенціалу обдарованих.

Ймовірно, не знайдеться дослідника, який би оспорював принцип цілісності в загальному вигляді, проте на практиці виникають значні труднощі з його реалізацією. Остання може здійснюватися за двома напрямками. Один з них — аналітичний — простіший та ближчий до традиційного наукового підходу, другий — синтетичний. Аналітичний шлях передбачає розчленування явища на складові, дослідження кожної з них окремо з наміром у подальшому скласти з мозаїки отриманих результатів цілісну картинку. Такий підхід — загальна закономірність наукового пізнання.

Наприклад, за допомогою стандартизованих психодіагностичних методик встановлено, що особа володіє таким-то рівнем інтелекту, креативності, відкритості досвіду та екстраверсії. Однак що говорять ці дані про те, яким чином функціонує цілісна психічна система досліджуваного, як це сприяє прояву особливих досягнень у тих або інших сферах його життєдіяльності?

Відповісти на ці питання легше, якщо звернутись до синтетичного підходу, який вимагає побудови близької до умов реальної діяльності психодіагностичної ситуації з метою дослідження здатності виконувати цю діяльність на тому або

іншому рівні. При дослідженні обдарованості з врахуванням багатоманітності її факторів та складності їх взаємодії саме такий підхід є продуктивним. Однак його впровадження обмежується тим, що не завжди відомо, яку саме діяльність, де може проявитись обдарованість, слід моделювати, або як це зробити.

Принцип комплексності вимагає розширення діапазону конструктів, що вивчаються. Психодіагностика обдарованості трактується переважно як виявлення рівня розвитку здібностей, у першу чергу рівня розвитку загального інтелекту та креативності. Проте загальною тенденцією є прагнення розширити спектр конструктів, що діагностуються. Таке розширення може здійснюватися як через включення чисельних особистісних якостей, що вважаються властивими обдарованим, так і за рахунок гіпотетичних психофізіологічних процесів, що знаходяться в основі обдарованості.

Принцип надійності вимагає здійснювати діагностику певного конструкту не однією, а двома або більше методиками. Дослідники підкреслюють, що завдання ідентифікації обдарованості має вкрай складний характер. Навіть висувуються припущення, що потенціал до прояву обдарованості може бути невимірюваним [66].

Однією з причин цього є наявність різноманітних визначень обдарованості та підходів до її трактування. Деякі з них передбачають специфічні процедури виявлення обдарованості. Кожна з них надає можливість ідентифікувати лише певну частину популяції обдарованих, залишає інших поза увагою [39]. У підсумку кожний з наявних підходів зазнає серйозної критики [97].

З метою уникнення таких випадків слід застосовувати дві методики, що відрізняються за реалізованим у них підходом. Зазначене вірно щодо будь-якої діагностичної ситуації, але особливої актуальності набуває при дослідженні обдарованості з урахуванням складності та значущості цього феномену та великої ціни діагностичних помилок.

Принцип компліментарності діагностичних підходів передбачає застосування для дослідження обдарованості методик, які засновані на діагностичних принципах, що взаємно доповнюють один одного, зокрема, стандартизованих та нестандартизованих інструментів. Необхідність цього

обумовлюється індивідуальним характером структури обдарованості, отже, великою ймовірністю невідповідності діагностичної моделі конкретної методики специфіці обдарованості даного досліджуваного, що не дасть можливості ідентифікувати його як обдарованого.

Певна частина науковців критикують підхід до визначення обдарованості лише засобами стандартизованих тестів, оскільки вважається, що це виключає з розгляду значну частину потенційно обдарованих. У якості альтернативного підходу найширше визнання отримала модель ідентифікації обдарованості Дж. Рензуллі. Він заперечує можливість наперед визначити, хто є обдарованим. Навпаки, Дж. Рензуллі стверджує, що обдарована поведінка може бути розвинена в особи, яка не обов'язково отримує найвищі показники за стандартизованими тестами, та застерігає від припущення, що певна процедура дозволить ідентифікувати обдарованих, які є та завжди будуть такими. Стверджується, що обдарована поведінка може бути розвинена у деяких осіб у деякі моменти часу в деяких обставинах. Звідси постає завдання збагачення діяльності, ситуацій та програм, в яких може проявитись обдарована поведінка та до яких можливо залучити значно більшу кількість осіб [97].

Принцип компаративної діагностики актуальної та потенційної обдарованості вимагає здійснення порівняльного аналізу, з одного боку, рівня розвитку когнітивних та особистісних передумов обдарованості, з іншого боку, досягнень, в тому числі особливих досягнень, в яких обдарованість проявляється. Невідповідність між цими двома рядами даних в одних випадках може дозволити зрозуміти, що саме сприяє реалізації обдарованості, а в інших — що заважає досягненням за наявності особистісних передумов для цього.

Такий підхід заснований на визначенні обдарованості як інтегральної властивості особистості, що проявляється в особливих досягненнях. Проте навіть обдаровані учні та студенти зазвичай ще не мають суспільно визнаних об'єктивних особливих досягнень. Отже, для кваліфікації актуальної обдарованості доводиться звертатися до критеріїв успішності діяльності, зокрема, академічної успішності, та до експертної оцінки викладачів, товаришів, батьків.

Використання оцінок викладачів з метою відбору учнів та студентів для програм для обдарованих є давньою практикою. Проте такий підхід не є безперечним. Покращити результативність зазначеної процедури можна через рейтинги, що засновані на специфічних характеристиках обдарованих учнів, а не на загальних судженнях викладачів щодо рівня обдарованості кожного учня [48, с. 69].

Іншим недооціненим джерелом важливої інформації є судження батьків. Батьки зазвичай більш інформовані щодо раннього когнітивного розвитку, креативності, лідерства, моторної координації, енергії та наполегливості та інших характеристик їхніх дітей, які нелегко ідентифікувати в освітньому середовищі. Проте судження батьків слід використовувати з обережністю, адже вони, в одних випадках, можуть не помічати ранній розвиток, здібності та таланти своїх дітей, в інших випадках — переоцінювати або недооцінювати своїх нащадків. Як й у випадку з викладачами, збільшити достовірність оцінок батьків допомагає визначення поведінкових характеристик обдарованих [48, с. 70].

Принцип позитивної діагностики означає, що підставою для психодіагностичного висновку є лише позитивні результати обстеження, які засвідчують обдарованість досліджуваного. На відміну, наприклад, від діагностики інтелекту негативні результати ідентифікації обдарованості говорять не про її відсутність, а лише про те, що її не вдалося виявити. У цьому випадку ситуація аналогічна тій, що складається при діагностиці креативності. Викладене вище дає право говорити, що хтось проявляє обдарованість, але не можна стверджувати, що певна особа необдарована.

Принцип динамічної діагностики передбачає дослідження часових змін проявів обдарованості. Справа не лише в тому, що дослідження динаміки певної психічної властивості, на відміну від одноразового обстеження, надає можливість більш точного прогнозу, а й у тому, що обдарованість — неврівноважена система. Вона не може тривалий час знаходитись у стабільному незмінному стані: обдарованість може розвиватись, якщо для її розвитку докладаються відповідні зусилля, або зникати, якщо таких зусиль не здійснюється. З викладеним узгоджується думка Дж. Рензуллі, який вважає, що обдарованість слід трактувати не

як природний дар, а як звання, що заробляють [97]. Таким чином, напрям та швидкість змін досягнень особи є чи не найважливішою характеристикою обдарованості.

Принцип єдності діагностики та розвитку є особливо актуальним щодо психодіагностики обдарованості не лише тому, що обдарованість важливо розвивати усіма можливими засобами, а й тому, що чутливість до розвивальних впливів є відмітною ознакою обдарованості. На цьому зупинимось далі при розгляді методу динамічного оцінювання обдарованості.

## 2.2. Критерії психодіагностики обдарованості

Критерії обдарованості — це показники, на підставі яких можливе судження щодо міри обдарованості суб'єкта. Якщо згадані показники досягають певного рівня, то засвідчують обдарованість. Визначення критеріїв обдарованості відкриває шляхи для її психодіагностики. Тобто на підставі деяких ознак, що відносно легко спостерігаються та вимірюються, дослідник відносить індивіда до обдарованих і прогнозує його майбутні виняткові досягнення.

Традиційно обдарованість трактується як вищий рівень розвитку здібностей. У такому випадку логічно критеріями обдарованості вважати критерії прояву окремих здібностей. Однак такого загального визначення критеріїв обдарованості недостатньо. Для того, щоб було можливо скористатись цими критеріями, необхідно здійснити їх операціоналізацію, тобто встановити їх емпіричні індикатори.

У практиці досліджень найчастіше емпіричним показником обдарованості особи вважається її належність до п'яти відсотків досліджуваних, які мають найвищі у вибірці показники інтелекту або академічної успішності. Проте останнім часом дослідники доходять висновку, що для пояснення екстраординарних і просто значних досягнень недостатньо аналізу когнітивних особливостей обдарованих. Успіх забезпечують інтелектуальні фактори у взаємодії з особистісними. Отже, попри значущість окресленої проблеми, дотепер не існує єдиних теоретичних підходів та емпіричних процедур, на підставі яких можливе однозначне судження щодо рівня обдарованості того або іншого суб'єкта.

Встановлення критеріїв обдарованості має спиратись на інтерпретацію змісту цього явища. Зазвичай обдарованість розуміють як систему психічних та психофізіологічних властивостей індивіда, що забезпечує особливі досягнення, винятково успішну діяльність у певній сфері. Відносно просто визначити успішність діяльності у тій сфері, де є кількісні показники результативності. Наприклад, це стосується багатьох видів спорту. Нажаль, у більшості інших сфер така можливість відсутня. Як кількісно визначити результативність діяльності вченого, викладача, лікаря тощо? Безперечно, існують певні кількісні показники й у цих сферах. Проте ці показники є опосередкованими та ненадійними.

У складній діяльності, де відсутні адекватні числові показники продуктивності, великого значення для встановлення її результативності набувають оцінки експертів (керівників, колег, підлеглих, споживачів, клієнтів, широкого загалу тощо). Саме таким чином “народжуються” видатні люди. Доки геній ніким не оцінений, він для людства не існує. Тільки суспільне визнання, принаймні в якійсь його формі, дозволяє говорити про екстраординарно обдаровану особистість.

Складнішою є справа з особами, які не мають екстраординарних досягнень. Вони зазвичай не отримують широкого визнання. У такому випадку виникає необхідність у спеціально організованій експертній оцінці. Головною проблемою тут є підготовленість, неупередженість експертів, достатнє знання об’єкту оцінювання.

Додатковим свідченням успіху в діяльності є професійні заохочення (подяки, перемоги у конкурсах, змаганнях тощо) та стягнення (догани, звільнення, пониження в посаді). Принципово можливо розробити методику розрахунку певного коефіцієнту, який би відображав співвідношення між заохоченнями та стягненнями для даного індивіда.

Крім того, індикатором успішності професійної діяльності є тривалість роботи в обраній сфері. Остання тісно пов’язана із задоволеністю діяльністю — іншим показником успішності. Емпіричним референтом тривалості роботи вважається стаж.

Як уже зазначалось, у світовій практиці дослідження обдарованості з усіх її можливих індикаторів найчастіше використовуються показники академічної успішності. Їх



перевагою є чіткий кількісний характер та відсутність необхідності у спеціальній методиці фіксації.

Іншим свідченням успішності діяльності, швидкості оволодіння нею є професійне зростання, прогрес в обраній сфері діяльності. Залежно від специфіки діяльності це може бути швидкість просування по службових сходах (адміністративна кар'єра) чи швидкість фахового росту (набуття розрядів, категорій, наукових ступенів, звань тощо).

Критеріями здібностей вважається успіх у діяльності, швидкість і легкість оволодіння нею. Останнє означає відносно малі витрати ресурсів організму на здійснення діяльності. Прямим показником легкості здійснення діяльності, витрат фізіологічних та психологічних ресурсів є функціональний стан — стан оптимальної працездатності / втоми. Найбільш доступним способом вимірювання останнього є самооцінка функціонального стану за умов тривалої роботи.

Вважаємо, що показником невеликої “психофізіологічної ціни” діяльності є задоволеність нею. Зазвичай задоволеність розглядають як індикатор успішності професійної діяльності. Логічно припустити, що задоволеність є також індикатором обдарованості в певній сфері.

Розрізняють декілька аспектів задоволеності діяльністю: задоволеність процесом, результатом, винагородою, умовами, колегами, керівництвом. Відомі опитувальники задоволеністю роботою, що спрямовані на діагностику кожного із зазначених аспектів. Ці опитувальники, за умови деякої зміни у формулюваннях питань, можуть застосовуватись для виміру задоволеності будь-якою, а не лише професійною діяльністю.

Кожний з обговорених вище критеріїв обдарованості не є безперечним, навіть задовільним. Лише в комплексі, як компоненти складного комбінованого критерію, вони можуть бути ефективними. Створення такого критерію передбачає психометричну перевірку надійності та узгодженості методик виміру цих критеріїв.

Викладене щодо зовнішніх критеріїв обдарованості систематизовано з урахуванням завдань роботи у табл. 2.1. Слід звернути увагу, що всі окреслені вище критерії є зовнішніми, тобто вони спрямовані на фіксацію реальних досягнень, в яких проявляється обдарованість. Внутрішніми критеріями

обдарованості пропонуємо називати вимоги до психічних та психофізіологічних властивостей, які, власне, створюють обдарованість.

Таблиця 2. 1

**Зовнішні критерії, індикатори обдарованості та методики їх фіксації**

Критерій	Індикатор	Методика фіксації
Успішність діяльності	Кількісні показники успішності	Коефіцієнти ефективності
	Зовнішня оцінка діяльності	Експертна оцінка
	Співвідношення заохочень та стягнень	Коефіцієнти заохочень та стягнень
	Тривалість роботи в обраній сфері	Стаж
	Академічна успішність	Середній бал
Легкість та швидкість оволодіння діяльністю	Швидкість професійного зростання	Коефіцієнти швидкості просування
Психофізіологічна “ціна” діяльності	Працездатність	Показники тривалості роботи, показники функціонального стану
	Задоволеність діяльністю	Опитувальники задоволеності діяльністю

На наш погляд, у наукових дослідженнях обдарованості можуть застосовуватись лише зовнішні критерії. На основі цих зовнішніх критеріїв встановлюються ті внутрішні характеристики індивіда, що складають обдарованість. Для того, щоб визначити, що певна властивість є складовою обдарованості, необхідно вийти за межі цієї властивості, спираючись на щось відмінне від методики вимірювання цієї властивості. Іншими словами, щоб стверджувати, що наполегливість чи інтелект є складовою обдарованості, слід показати, що особи з високою наполегливістю чи інтелектом демонструють особливу успішність, досягнення порівняно з тим, хто цими якостями не володіє. Інакше ми тільки постулюємо, а не доводимо, що певна властивість чи взаємозв'язок між властивостями є необхідною умовою обдарованості.

Отже, результати вимірювання властивостей, що складають обдарованість, не можуть застосовуватись як критерій обдарованості у наукових дослідженнях.

Інший підхід має використовуватись у психодіагностиці обдарованих. Зазвичай перед психологами стоїть завдання виявлення індивідів, які мають значний потенціал розвитку, але дотепер не продемонстрували визначних досягнень. Виявлення таких осіб має на меті створення для них найбільш сприятливих умов розвитку, найповнішого використання їхнього потенціалу. Отже, у цьому випадку зовнішні критерії обдарованості застосовані бути не можуть. Адже вони відображають ті феномени, поява яких тільки прогнозується за результатами обстеження. Таким чином, у психодіагностиці мають застосовуватись внутрішні критерії обдарованості. Такими внутрішніми критеріями може бути рівень розвитку інтелекту, креативності, спеціальних здібностей, професійних інтересів, перфекціонізму, особистісних факторів обдарованості тощо. Звідси випливає банальний висновок, що психодіагностика обдарованості можлива лише після визначення її змісту, структури та чинників.

З метою розробки вимірювальної процедури, результати якої можуть використовуватись в емпіричних дослідженнях обдарованості як її зовнішній критерій, було здійснено описане нижче дослідження.

Вибірка складалась з тридцяти трьох студенток третього курсу денної форми навчання факультету соціального управління Академії праці та соціальних відносин. Середній вік опитаних — 20,2 роки.

Для фіксації рівня обдарованості досліджуваного використовувались такі критерії: академічна успішність (середній бал за всіма предметами); експертна оцінка обдарованості студента в сфері професійного навчання трьома викладачами; задоволеність студента навчанням. Для виміру останньої було розроблено сім питань, що стосувались задоволеності головними аспектами навчання (табл. 2.2).

Для перевірки психометричних якостей використаних методик застосовано кореляційний аналіз, що проводився з метою встановлення дискримінативності пунктів методик,

взаємозв'язків між шкалами. Розраховувався також коефіцієнт альфа, що відображає внутрішню узгодженість шкали.

Таблиця 2.2

### Головні аспекти задоволеності навчанням

Аспект	Питання
Зміст діяльності	Чи впевнені Ви у тому, що правильно обрали спеціальність?
Процес діяльності	Чи задоволені Ви організацією навчання?
Умови діяльності	Чи задоволені Ви умовами навчання?
Результат діяльності	Чи задоволені Ви знаннями та вміннями, що набуваєте у процесі навчання?
Винагорода за зусилля	Чи вважаєте Ви, що викладачі справедливо оцінюють Ваші знання?
Стосунки з однокурсниками	Чи задоволені Ви стосунками з однокурсниками?
Стосунки з вищими за статусом	Чи задоволені Ви стосунками з викладачами, адміністрацією?

Першим кроком обробки даних стала перевірка надійності зовнішніх критеріїв обдарованості. Коефіцієнт альфа, що оцінював узгодженість оцінок трьох експертів, викладачів випускаючої кафедри, дорівнював 0,73. Отже, оцінки експертів є узгодженими, що дає право розрахувати комбінований показник обдарованості. Коефіцієнт кореляції останнього з середнім балом студента дорівнював 0,66 ( $p = 0,05$ ).

Коефіцієнт альфа шкали задоволеності навчанням дорівнював 0,78. Зазначений показник, коефіцієнти дискримінативності пунктів (табл. 2.3) відповідають існуючим нормам, що надає право розрахувати інтегральний індекс задоволеності навчанням та використовувати його у подальшій роботі.

Слід вказати, що задоволеність навчанням демонструвала статистично значущу пряму кореляцію з академічною успішністю та з оцінкою експертами обдарованості студента.

Отже, всі три показники обдарованості виявились внутрішньо узгодженими та прямо пов'язаними між собою. Всі вони мають увійти до комбінованого критерію обдарованості. У якості підсумкового показника обдарованості можна розглядати або суму зазначених трьох показників або досягнення ними

певного граничного рівня. В останньому випадку індивід вважається обдарованим, якщо за всіма показниками має значення, що знаходиться вище вісімдесятого перцентилю.

Таблиця 2.3

**Дискримінативність пунктів шкали задоволеності навчанням**

Пункт	Скоректований коефіцієнт кореляції пункту з загальним показником за шкалою
Чи впевнені Ви у тому, що правильно обрали спеціальність?	0,38
Чи задоволені Ви організацією навчання?	0,69
Чи задоволені Ви умовами навчання?	0,34
Чи задоволені Ви знаннями та вміннями, що набуваєте у процесі навчання?	0,54
Чи вважаєте Ви, що викладачі справедливо оцінюють Ваші знання?	0,45
Чи задоволені Ви стосунками з однокурсниками?	0,45
Чи задоволені Ви стосунками з викладачами, адміністрацією?	0,69

Проведене дослідження дозволяє дійти таких висновків. Перш за все, всі можливі критерії обдарованості слід класифікувати на зовнішні та внутрішні. Зовнішні критерії засновані на реальних досягненнях обдарованих. Ці критерії слід застосовувати з дослідницькими цілями. Внутрішні критерії — вимоги до психічних та психофізіологічних факторів, що входять до структури обдарованості. Такі критерії варто застосовувати для психодіагностики обдарованості, що формується.

З позицій зовнішніх критеріїв, обдарованість, як і здібності, проявляється в успішності діяльності, швидкості та легкості оволодіння нею. Відносно просто встановити успішність тієї діяльності, щодо якої існують однозначні кількісні показники продуктивності. На жаль, для переважної більшості складних видів діяльності, в яких власне і проявляється обдарованість, таких показників не існує. У такому випадку додатковими індикаторами успішності може бути експертна оцінка, співвідношення винагород, заохочень та стягнень, що отримав

працівник, стаж роботи, успішність професійного навчання. Об'єктивним індикатором швидкості оволодіння діяльністю є темп професійного зростання, показником легкості здійснення діяльності є працездатність та задоволеність діяльністю.

До зовнішнього комбінованого критерію прояву обдарованості в умовах професійного навчання слід включити показники академічної успішності, експертні оцінки викладачами міри обдарованості студентів, судження опитаних щодо задоволеності навчанням. За результатами емпіричної перевірки такий критерій є валідним і надійним та може використовуватись у подальших дослідженнях. Крім того, у подальших дослідженнях варто додати до даного критерію експертні оцінки однокурсниками міри обдарованості досліджуваного, якщо цей показник виявиться узгодженим з іншими.

### **2.3. Методи психодіагностики обдарованості**

У теперішній час, попри тривалу критику, в науці продовжує існувати традиційний підхід до визначення обдарованості за допомогою тестів здібностей. Так, Л. Сільверман наполягає, що з метою психодіагностики обдарованості слід використовувати тести або їхні частини, що найбільше навантажені фактором загального інтелекту — g. Зокрема, йдеться про Прогресивні матриці Равена, Тест інтелекту Векслера [135, с. 947–970].

Аналогічної позиції щодо психодіагностики обдарованості дотримується Н. Робінсон, яка підкреслює, що коефіцієнт інтелекту є найбільш стабільним протягом життя прогностичним та добре вимірюваним показником обдарованості [127].

Н. Робінсон називає такі проблеми ідентифікації обдарованості за допомогою тестів інтелекту:

1. Тест не дозволяє визначити, яка частина популяції має розглядатись як обдарована. На відміну від розумової відсталості, щодо обдарованості менше згоди між фахівцями. Проте тести, що засновані на нормальному розподілі, дають підставу для дискусії.

2. Результати ідентифікації обдарованості залежать від трактування інтелекту авторами тесту. Навіть якщо автори використовують теорії інтелекту, які можна порівняти, немає

впевненості, що тест добре працює на високих рівнях розвитку здібностей.

3. Діти, особливо в ранньому віці, не завжди демонструють вищий рівень своїх здібностей до розмірковування. Прояв їх здібностей може обмежуватись дуже багатьма причинами — голодом, поганим самопочуттям, відсутністю досвіду тестування, несерйозним ставленням до тестування. Проте ці фактори можуть бути враховані при індивідуальному тестуванні.

4. Тест не виявить здібності, що не враховані його розробниками. Проте така ситуація виникає, якщо тест використовувати не за призначенням.

5. Результатам єдиного тестування надається занадто великого значення. Однак такий випадок є неправомірним використанням тесту. Результати тесту завжди мають розглядатись в контексті історії навчальних досягнень та будь-якої іншої інформації, що свідчить про обдарованість досліджуваного. Коли спостерігається невідповідність між цими джерелами інформації, необхідне поглиблене психологічне обстеження.

6. Використання тестів для відбору до навчальних програм для обдарованих зрідка дає пропорційну представленість расових та етнічних груп, що наявні у певній місцевості. Проте ця проблема є більшою мірою соціально-економічною. Факт у тому, що діти, які зростають у несприятливих соціально-економічних умовах, отримують суттєво нижчі показники за тестами інтелекту. Батьки, які знаходяться у несприятливих життєвих обставинах, малозабезпечені, малоосвічені, особистісно нерозвинені, безробітні, маргінальні, які не спілкуються з дітьми, не допомагають їхньому інтелектуальному розвитку, не цінують освіту, рідко виховують обдарованих дітей. Однак деякі родини, які живуть у бідності або на межі бідності, в силу власних особистісних ресурсів, позитивного стилю сімейного виховання, залучення до навчання здатні виростити обдаровану дитину. Отже, до деяких дітей несправедливими є не тести, а життя [127, с. 289–290].

Шкали оцінки проявів обдарованості доповнюють та розширюють отриману від тестів інтелекту інформацію [59, с. 177]. У західних дослідженнях шкали оцінки проявів обдарованості є інструментами визначення обдарованості учнів,

що найбільш широко використовуються після тестів інтелекту [59, с. 183]. Оцінка викладачем є частиною систем ідентифікації кандидатів у багатьох навчальних програмах для обдарованих [125, с. 879].

Проте С. Пфайффер та С. Блей вказують, що узагальненій оцінці обдарованості часто не вистачає наукової строгості. Формулювання інструкції та наведені конкретні приклади можуть мати дуже суттєвий вплив на те, хто з оцінюваних буде названий обдарованим [116, с. 180].

У дослідженні С. Пфайффера та С. Блей учнів 3–8 класів просили оцінити обдарованість своїх однокласників та порівнювали оцінки учнів з оцінками викладачів. Виявилось, що оцінки, надані учнями з інтелектом вище за середній, ближчі до оцінок викладачів, ніж оцінки, що отримані від учнів з інтелектом нижче за середній. Доведено, що популярність серед однокласників є змінною, що впливає на результати рейтингу обдарованості. Крім того, учні були більш точними у визначенні лідерських здібностей однокласників порівняно з інтелектуальними, академічними, креативними та художніми здібностями [116, с. 180].

Дослідженнями останніх кількох десятиріч встановлено, що викладачі здатні ідентифікувати серед своїх учнів обдарованих, якщо їм запропоновані конкретні чіткі критерії [125, с. 879].

Валідність та надійність результатів оцінювання покращується також у разі проходження викладачем курсу підготовки до навчання обдарованих [125, с. 879]. Адже викладачі часто без усвідомлення того можуть створювати власну концепцію обдарованості, що не збігається з наявною у науці [119].

Незадоволення діагностичними можливостями традиційних методів ідентифікації обдарованості — стандартизованими тестами здібностей та рейтинговими шкалами — спричинило розвиток альтернативних підходів: якісних методів та динамічного оцінювання. До якісних методів слід віднести метод пробної діяльності в його нестандартизованій формі, так зване “автентичне оцінювання”, та метод портфоліо. Пробна діяльність передбачає виконання досліджуваним деяких завдань реальної діяльності. Наприклад, студента просять написати коротку



історію або комп'ютерну програму, спланувати експеримент, написати мелодію, розробити гіпотетичну військову або політичну тактику, запропонувати стратегію збільшення капіталу.

Автентичне оцінювання звертається до того, що досліджуваний робить у реальному світі. Прикладом може бути прохання до студента розробити план підготовки дипломної роботи.

Метод портфоліо передбачає збирання різноманітної інформації щодо досліджуваного. Наприклад, для студента це можуть бути роботи, що відображають академічні результати та досягнення. Однак портфоліо не завжди автентичне. Для аналізу цих матеріалів слід розробити систему категорій, що має включати: використання мови, рівень складності, стратегії вирішення проблеми, глибину інформації, креативність, прагнення до комплексності або новизни, здібності до аналізу, інтерпретації та синтезу [116, с. 182].

Метод динамічного оцінювання набув популярності у світовій психології протягом останніх десятиріч. Динамічне оцінювання має формат “тест — навчання — тест” та спрямоване на більшою або меншою мірою формалізовану оцінку здатності отримати користь від навчання. У зарубіжних дослідженнях метод спочатку був використаний у роботі з учнями початкової школи, з тими, які походять з іншої культури, з учнями, які мають труднощі у навчанні або є педагогічно занедбаніми. Лише останнім часом динамічне оцінювання запроваджене в дослідження та психодіагностику обдарованих [76, с. 283].

Л. Каневські вказує, що традиційні “статичні” тести інтелекту недооцінюють інтелектуальний потенціал осіб, що відрізняються за культурними, мовними, соціально-економічними ознаками. Тестові показники таких осіб виявляються заниженими радше через нестачу знань, ніж здібностей, оскільки вони не мають рівних можливостей для засвоєння інформації, що походить з домінантної культури та представлена у тестових завданнях. Крім того, психодіагностика обдарованості має бути спрямована не лише на констатацію здібностей, що вже проявились, але на виявлення потенціалу, що міг би проявитись. Оскільки кращим методом прогнозування будь-якого критерію є “пробна діяльність”, важливо оцінити

процес навчання, через який відбувається розвиток обдарованості [76, с. 283].

Визначено відмінності динамічного оцінювання від традиційних тестів інтелекту:

1. Динамічне оцінювання засноване на припущенні, що особи з однаковим рівнем тестового інтелекту можуть різною мірою просунутись у результаті навчання.

2. Динамічне оцінювання надає інформацію, що може використовуватись для створення розвивальних програм.

3. Динамічне оцінювання розвивалось як засіб подолання дискримінації меншин традиційними тестами інтелекту.

4. Динамічне оцінювання радше фокусується на тому, що особа може засвоїти, ніж на тому, що вона знає. Динамічне оцінювання може бути пристосоване до індивідуальних особливостей та стилю навчання учня чи студента.

5. Динамічне оцінювання надає показники легкості навчання в певній конкретній сфері, які не характеризують загальні здібності особи. Тобто результат динамічного оцінювання не може розглядатись як альтернатива коефіцієнту інтелекту [76, с. 283].

Запропоновані різні методики динамічного оцінювання. Деякі дослідники, які прагнуть до гнучкості процедури, вступають у конфлікт з психометричними вимогами об'єктивності та стандартизованості. Проте індивідуальні вузько спрямовані методики динамічного оцінювання використовують стандартизовані підказки, отже, наближаються до зазначених вимог. Загалом у клінічних застосуваннях більш прийнятним є прагнення до "достовірності" (як у якісних дослідженнях), а не до традиційних форм валідності [76, с. 291].

Слід звернути увагу на обмеження методу динамічного оцінювання. По-перше, метод динамічного оцінювання не може бути єдиною складовою процедури ідентифікації обдарованості. Він є лише виміром багатомірної психодіагностичної системи. По-друге, слід враховувати, що індивідуальне застосування динамічного оцінювання вимагає великих витрат ресурсів на підготовку психодіагностів та часу на проведення та інтерпретацію результатів. По-третє, зараз доступний обмежений обсяг завдань та матеріалів, більшість з яких відносно прості, отже, є неефективними у роботі з обдарованими. На думку

Л. Каневські, розробка надійних, валідних, стандартизованих наборів завдань, підказок та процедур оцінювання та інтерпретації результатів є грандіозним завданням [76, с. 292].

Ймовірно, єдиною можливістю стандартизувати динамічне оцінювання, забезпечити його відповідність психометричним вимогам, зберегти переваги та одночасно втриматись у межах прийнятної вартості є комп'ютерне тестування. Адже без комп'ютера дуже складно, з одного боку, уніфікувати навчальний вплив, зробити його чітко дозованим, з іншого боку, забезпечити достатній рівень та багатоваріантність навчання. Крім того, комп'ютер надає можливість поєднати гнучкість процедури оцінювання з його груповим проведенням.

Але навіть поза динамічним оцінюванням комп'ютер є дуже корисним засобом у психодіагностиці обдарованості. Так, А. Зеніскі та С. Сіреці зазначають, що розвиток інформаційних технологій різко змінив практику тестування. Багато тестів проводиться за допомогою комп'ютерів, велика кількість психометричних програм використовується з метою полегшення розробки та аналізу тестів. Це дозволяє конструювати тести та інтерпретувати результати з врахуванням різних перспектив та традицій. Проте потенціал інформаційних технологій у даній сфері ще не вичерпано [149, с. 337–338].

Користувачі все більше проявляють зацікавленість у оцінці конструктивів, що важко дослідити за допомогою традиційних тестів на паперових носіях. У спеціально сконструйованих для комп'ютерного застосування тестах використовуються інші способи презентації завдання, надання відповідей та нарахування балів [149, с. 337–338].

А. Зеніскі та С. Сіреці виділяють такі специфічні для комп'ютерного тестування нові типи завдань:

1. Завдання типу “обрати та розмістити”. Подається план дій або проблема, досліджуваний за допомогою мишки перетягує об'єкт у центр поля для відповіді. Завдання полягає у тому, щоб обрати потрібний об'єкт або / та поле для відповіді.

2. Графічне моделювання. Досліджуваний за допомогою засобів графічного редактора — прямих та кривих ліній — малює те, що вимагається, на заданій сітці.

3. Переміщення фігур або символів на зображенні. Досліджуваний оперує елементами графіка або малюнка, щоб представити деякі ситуації, змінити або завершити зображення.

4. Визначення відношень. Шляхом перетягування за допомогою мишки поданих об'єктів досліджуваний визначає зв'язки між парами об'єктів.

5. Графічна презентація концептуальних положень. Досліджуваний демонструє знання взаємозв'язків між графічним матеріалом та текстом через використання посилань.

6. Завдання на сортування. Через встановлення зовнішньої або глибинної структурної схожості між прототипом та тестовими об'єктами досліджуваний класифікує об'єкти за категоріями.

7. Впорядкування інформації (створення дерева). Відповідно до вимоги, досліджуваний послідовно розмішує явища (наприклад, від більшого до меншого, від причини до наслідку тощо).

8. Завершення тексту. Досліджуваний перетягує і вставляє фрагмент у текст відповідно до сенсу останнього.

9. Редагування тексту. Досліджуваний редагує невеликий текст через заміну його частини фрагментами із запропонованого меню.

10. Виділення головного. Досліджуваний читає текст та виділяє окремі висловлювання (наприклад, головні ідеї або важливі деталі).

11. Виділення частини зображення. Відповідно до вказівок або параметрів, досліджуваний за допомогою миші виділяє частину малюнка, карти або графіка.

12. Математичні вирази. Досліджуваний вводить математичні вирази, що відображають певні відношення.

13. Рівняння. Досліджуваний закінчує числові вирази шляхом введення чисел та математичних символів у відповідне поле.

14. Множинні числові відповіді. Досліджуваний набирає кілька числових відповідей (наприклад, заповнює таблицю).

15. Множинний вибір. Досліджуваному подаються стимули (візуальні, аудіо, текст). Потрібно обрати відповідь або відповіді зі списку (відповіді можуть бути використані більше одного разу в серії запитань).

16. Аналіз ситуацій. Досліджуваний знайомиться з відео / аудіо фрагментом і коротким інформаційним текстом та має запропонувати діагноз / рішення. Відповідь може вводиться у вільній формі з клавіатури або обиратись з розширеного переліку варіантів.

17. Надання прикладів. Досліджуваний надає приклади з врахуванням певних ситуацій або обмежень. Відповідь вводиться у вільній формі з клавіатури.

18. Надання можливих рішень / гіпотез. На підставі поданої ситуації, досліджуваний пропонує можливі способи її вирішення або пояснення. Відповідь надається у вільній формі.

19. Есе / короткі відповіді. Можуть бути обмеженого або необмеженого обсягу.

20. Досліджуваному пропонуються проблемні ситуації. Бали нараховуються за результат.

21. Послідовне вирішення проблеми / рольова гра. Досліджуваний надає серію відповідей у ситуації, що динамічно розгортається. Нарахування балів спирається на процес та результат [149, с. 337–338].

Кожний з охарактеризованих типів завдань більшою або меншою мірою віддаляється від завдань паперових тестів. Одні більш, інші — менш повно використовують потенціал інформаційних технологій. Багато завдань для комп'ютерного тестування спираються на специфічні для комп'ютера способи надання відповідей. Клавіатура та мишка дозволяють новими способами оперувати інформацією завдання. Використання мишки, вкладених меню, клавіші “вгору”, “вниз”, “вліво”, “вправо” надає можливість виділяти текст, перетягувати текст та графічні об'єкти, створювати графіку, позначати найважливіші аспекти [149, с. 342].

Комп'ютер робить можливим не лише адаптивний тест, але й адаптивні завдання. У адаптивному тесті наступні завдання подаються залежно від відповідей досліджуваного на попередні завдання, проте самі вони залишаються незмінними. Адаптивні завдання змінюються в процесі їх вирішення досліджуваним. Адаптивне завдання є грою з багатоваріантним сценарієм розвитку. Залежно від рішень та дій досліджуваного з'являються нові умови та проблемні ситуації, що логічно, але не завжди прогнозовано, з ними пов'язані [149, с. 348].

Комп'ютер дозволяє подавати завдання за допомогою мультимедіа, включати в завдання графіку, аудіо та відео фрагменти. Мультимедіа може використовуватись з різними цілями: щоб краще представити певну ситуацію; з метою візуалізації проблеми; щоб повніше оцінити певний конструкт, наприклад, здібності до сприйняття музики. З часом мультимедіа в завданнях ставатиме все більш реалістичним та динамічним, наблизатиметься до віртуальної реальності [149, с. 348–349].

Наступною сферою застосування комп'ютера в тестуванні є нарахування балів. Крім миттєвого підрахунку балів за відповіді на закриті запитання, комп'ютер намагаються використати для оцінки розгорнутих відповідей на відкриті запитання. Багато тестових програм вимагає двох, інколи трьох осіб для оцінки есе відповідно до заздалегідь встановлених критеріїв. Проте створені комп'ютерні алгоритми, що покликані взяти на себе ці функції [149, с. 351].

Попри певні успіхи в розробці програмного забезпечення для оцінювання відповідей у вільній формі на тестові завдання, виникають сумніви в доцільності такого оцінювання. Якщо оцінювання здійснюватиметься комп'ютерною програмою за зовнішніми ознаками відповіді або шляхом порівняння із закладеними варіаціями правильної відповіді, то значною мірою втрачаються переваги відкритих запитань з вільним відповідями. Стає неможливим оцінити вміння конструювати відповідь, творчо мислити.

А. Зеніскі та С. Сіреці зазначають, що нові формати завдань, способи відповідей та нарахування балів вимагають ретельної психометричної перевірки. Крім того, досліджуваний не має бути перевантажений завданнями нового типу з новими властивостями, зовнішніми щодо суті обстеження. Ускладнення подання завдання може бути виправдане лише можливістю краще оцінити вміння, що перевіряються. У іншому випадку недоцільно витрачати ресурси на навчання досліджуваних відповідати на нові типи завдань та на ускладнену процедуру розробки комп'ютерного тесту [149, с. 356–357].

Р. Колуд вказує, що інформаційні технології надають можливість використовувати більш складні в математичному плані методи відбору завдань, нарахування балів та оцінювання. На окремих етапах процесу тестування, таких як вибір завдань та

їх перевірка, визначення тривалості та кінцевого результату тесту, а також визначення загальної оцінки, необхідним є застосування ефективних математичних моделей, методів і алгоритмів, що покращуватимуть якість тестування та надаватимуть можливість адаптації алгоритмів до поточної ситуації тестування [5, с. 1].

Р. Колудом запропоновано та реалізовано алгоритм управління ймовірністю вибору завдання залежно від його здатності до диференціації досліджуваних, що базується на концепції зворотного зв'язку. Відповідно до цього алгоритму, чим більшим є значення здатності завдання до диференціації, тим більшою є ймовірність його вибору. Крім того, запропоновано математичну модель і розроблено відповідний їй алгоритм, який використовує показник здатності завдання до диференціації при підрахунку балу за тестом. Вага завдання враховується при обчисленні кінцевого результату тесту в балах [5, с. 5].

Розроблено також метод багатобального оцінювання завдань типу вибору на основі зворотного зв'язку. При цьому зроблено припущення, що у випадку, коли дається цілком вірна відповідь на завдання, досліджуваний отримує один бал, натомість у випадку надання невірної відповіді досліджуваний отримує різні значення балів залежно від зазначеного варіанту відповіді. Оцінювання окремих варіантів залежить від середнього результату тесту, що отримали в минулому інші досліджувані, які вказали той самий варіант. Експериментальними дослідженнями встановлено, що застосування алгоритму спричиняє зменшення похибки вимірювань. Для дихотомічного формату і для тестів, що включають 20–30 завдань, середня похибка вимірювання результату тестування зменшується на 30 % [5, с. 6].

Іншим запропонованим Р. Колудом підходом є стратегія проведення тесту з динамічно визначеним моментом завершення. Алгоритм відслідковує зміну значення відсоткового результату тесту після відповідей на наступні завдання. У випадку, коли після визначеної кількості разів підряд цей параметр залишається стабільним у певному інтервалі, тест завершується [5, с. 6].

Однак слід зазначити, що охарактеризований потенціал комп'ютерної психодіагностики ще практично не реалізований у практиці оцінювання обдарованості в Україні.

Оскільки в психодіагностиці обдарованості, особливо комп'ютерній, обов'язково використовується комплекс показників, виникає проблема інтеграції отриманої діагностичної інформації з метою ухвалення рішення. Для цього застосовуються три методи: стандартних балів, множини порогів, множинної регресії.

Метод стандартних балів передбачає приведення показників за використаними методиками до єдиної стандартної шкали з можливим наступним перекодуванням у будь-яку зручну для користування шкалу. Це забезпечує досягнення уніфікації середніх, стандартних відхилень та форм розподілу всіх змінних. Далі стає можливим розрахунок єдиного комбінованого показника. Наприклад, з метою відбору учнів у політехнічний ліцей метод стандартних балів можна використати для отримання комбінованого показника, до якого входять показники тесту успішності засвоєння природничих дисциплін, експертної оцінки викладачами технічних здібностей студента, тесту технічних здібностей.

Метод множини порогів вимагає для прийняття до певної програми навчання отримання особою показника не нижче мінімального за кількома критеріями. Усі, хто не відповідає вимогам хоча б за одним з критеріїв, вважаються не прийнятими. У основу методу покладено припущення, що розвинені здібності в одній сфері не можуть компенсувати недостатні здібності іншого плану, що також необхідні для успіху в цій діяльності. Нажаль, порогові значення показників за методиками часто встановлюються довільно, без співвіднесення їх з прогнозованим критерієм. Метод також стає невиправданим, якщо використані методики є ненадійними або тісно корелюють. На практиці порогові значення часто встановлюються на підставі зовнішніх ознак — числа претендентів, числа місць, розподілу балів за методикою.

Метод множинної регресії дозволяє встановити зв'язок комплексу показників, що виміряні перед початком навчальної програми для обдарованих, з єдиним показником успішності навчання на більш пізніх етапах або наприкінці програми. Метод має такі переваги:

1. Застосування множинної регресії вимагає встановлення міцних зв'язків між трьома компонентами будь-якої програми



для обдарованих: методиками відбору (предикторами), навчальною програмою, оцінюванням результатів (залежною змінною).

2. Множина регресія надає найбільш точний прогноз порівняно з іншими методами.

3. Множинна регресія надає достовірний показник відбору, що є найкращим чином зваженою лінійною комбінацією показників за методиками ідентифікації обдарованості.

4. Порівняно з методом множини порогів рівняння множинної регресії засноване на принципі компенсації, що дозволяє високим балам за однією методикою врівноважити низькі бали за іншою. Цей принцип дозволяє не відсіяти тих осіб, які мають дуже високі показники за певними критеріями, але не досягають порогових значень за іншими.

5. Відносна важливість кожної методики відбору може бути визначена через бета-коефіцієнти, коли всі дані стандартизовані. Методики з близьким до нуля бета-коефіцієнтом можуть бути виключені з психодіагностичного комплексу, що знижує вартість системи ідентифікації обдарованості [59, с. 277–278].

Діагностична інформація, що отримана за допомогою проаналізованих методів, в кінцевому підсумку використовується для прогнозування розвитку обдарованості. Дослідження показують, що точність прогнозу прояву обдарованості залежить від прогнозованих критеріїв. Деякі автори в якості критеріїв розглядають лише надзвичайно високі епохальні досягнення геніїв, які народжуються раз на сторіччя. Для інших дослідників важливим показником є згадування в виданні “Хто є хто”, або більш чи менш особливі нагороди, або думка колег. Треті орієнтуються на статистичні критерії, наприклад, отримання певного балу за шкалою чи знаходження вище певного процентилю у розподілі. Показниками успіху в шкільному навчанні є середній бал, позиція в класі, рейтинг, що наданий вчителем, показники тестів навчальних досягнень [141, с. 317–318].

Загалом дослідження свідчать, що експертне оцінювання вчителями, тести когнітивних здібностей, показники інтересів, мотивації та Я-концепції, якщо їх використовувати разом, можуть прогнозувати особливі шкільні досягнення. Дані щодо прогностичних можливостей оцінювання батьками потенціалу

власних дітей є суперечливими. Загалом батьки переоцінюють обдарованість своєї дитини, однак високоосвічені батьки — недооцінюють. Хоча оцінки батьків не є валідними предикторами шкільного успіху, вони корисні для раннього виявлення потенціалу дитини до музики та художньої творчості [141, с. 318].

Зазвичай критеріями особливих успіхів в отриманні вищої освіти вважають середній бал та відзнаки й винагороди. Узагальнення проведених зарубіжними психологами досліджень показує, що найкращими предикторами зазначених критеріїв є досягнення в середній школі та показники за тестами шкільних здібностей. Високий коефіцієнт інтелекту також є задовільним предиктором. Інші фактори, зокрема, інтереси, мотивація, Я-концепція мають меншу прогностичну силу. Але в комплексі з когнітивними факторами вони роблять суттєвий внесок у покращення прогнозу академічного успіху. Зазначені особистісні чинники диференціюють осіб з високим інтелектом на дуже добрих та особливо успішних студентів [141, с. 319].

Мета-аналізи емпіричних досліджень показують, що загальні когнітивні здібності є найкращим предиктором досягнень у професійній діяльності із середнім коефіцієнтом кореляції 0,45. Кореляція між середнім балом у коледжі та успіхом на роботі є значно нижчою — середнє її значення близько 0,30. Біографічні дані стосовно минулих досягнень у певній сфері є кращими предикторами схожих досягнень у дорослому житті. Середній коефіцієнт валідності 0,37. Прогностична валідність показників інтересів, виміряних за допомогою опитувальників, є нижчою. Відповідні значення знаходяться у межах 0,20 або нижче. Зв'язок між показниками загальних особистісних якостей, що отримані з використанням особистісних опитувальників, та робочих успіхів виглядає слабким: середні коефіцієнти кореляції наближаються до 0,15 [141, с. 322–323].

У підсумку слід зазначити, що не існує одного кращого предиктора особливих досягнень. У лонгітюдному дослідженні жодний окремий предиктор не здатний пояснити більше 30 % дисперсії прогнозованого критерію. При крос-валідації навіть оптимальна комбінація декількох предикторів рідко пояснює більше 50 % дисперсії подальших досягнень. Зазначені

результати характеризують прогнозованість досягнень у невідібраній вибірці, де представлений повний спектр індивідуальних досягнень — від дуже низьких до дуже високих. У випадку відібраної за критеріями обдарованості вибірки прогностичні можливості наявного інструментарію стають меншими. Причина є статистичною: за інших рівних умов при зменшенні дисперсії критерію та предикторів знижуються кореляції між ними [141, с. 323].

За наявними даними, інтелект та інші когнітивні здібності є кращими предикторами особливих успіхів у школі, університеті, професійному навчанні, професійній діяльності, бізнесі, науці. Інші здібності, наприклад, психомоторні, перцептивні, соціальні є найкращими предикторами особливих успіхів у спорті, зображувальному мистецтві, музиці, деяких сферах лідерства. Коли на перший план ставиться досягнення чогось нового, креативність є додатковим предиктором.

На відміну від спеціальних здібностей, мотиваційні, афективні властивості та фактори середовища залишаються важливими предикторами в усіх сферах діяльності. Поза здібностями висока мотивація є, ймовірно, найкращим предиктором особливих досягнень. Вона спонукає багато та наполегливо працювати, детермінує високий рівень домагань, змагальність. Висока мотивація без здібностей не дає екстраординарних досягнень, але й наділена максимальними здібностями особа з низьким рівнем прийняття завдання ніколи не буде видатною [141, с. 322].

Г. Трост вважає, що зв'язок між здібностями та мотивацією здійснюється через Я-концепцію. Особи з екстраординарними досягненнями зазвичай інформовані про свої особливі здібності вже в дитинстві та в підлітковому віці. У результаті зростає їх віра в себе, що допомагає покращити подальші досягнення [141, с. 323].

Емоційна та інтелектуальна незалежність дозволяє самостійно обирати цілі, проблеми та предмети діяльності, сприяє прагненню працювати одному, прийняттю відповідальності за продукт. Незалежність зазвичай супроводжують прояви нонконформізму, відмови від конвенційності, радикальності мислення. Однак прогностична валідність опитувальників, що спрямовані на вимір цих рис, є не

дуже високою. Виміряні за допомогою опитувальників інтереси роблять корисний внесок у прогноз особливих досягнень у конкретній специфічній сфері. Вони дозволяють зрозуміти, де саме очікувати досягнень [141, с. 323–324].

Крім того, певні особливості сімейного середовища відіграють роль “каталізаторів” розвитку обдарованості. До них належать: позитивні настанови батьків стосовно навчання, вправління та досягнень; багатство досвіду, наприклад, часті обговорення, спільні хобі, захоплення; відносна свобода для дітей у реалізації власних інтересів; підтримка батьків у розвитку здібностей дітей. Але з початком підліткового віку значущість сімейних впливів зменшується. Слід зазначити, що всі дані щодо сімейних впливів на розвиток обдарованості були отримані ретроспективно, отже, їх прогностична сила невідома [141, с. 324].

З викладеним узгоджується позиція Д. Сімонта, який вказує, що прогнозування розвитку обдарованості ускладнюється тим, що обдарованість є результатом специфічного поєднання багатьох властивостей [136, с. 312–316]. Г. Трост вважає обдарованість продуктом дуже складної інтраіндивідуальної взаємодії різних психічних властивостей (когнітивних та некогнітивних здібностей, мотиваційних та емоційних рис, інших особистісних змінних) з факторами середовища (вплив родини, однолітків, школи, закладів вищої освіти, засобів масової комунікації) [141, с. 323].

Саме тому обдарованість не розподіляється у популяції за законом нормального розподілу. Такий розподіл спостерігався б, якби обдарованість залежала від якоїсь однієї риси. Проте розподіл обдарованості у популяції несиметричний, зміщений у бік низьких показників. Тобто низьких показників багато, а високих мало, причому з ростом показників кількість спостережень різко зменшується. Саме таким є розподіл творчих досягнень [136, с. 312–316].

Ідентифікувати, а тим більше апроксимувати на майбутнє це не до кінця вивчене, часто індивідуально унікальне поєднання властивостей дуже непросто. Як зазначає Д. Сімонтон, валідність діагностики знижується, навіть якщо кожний компонент надійно оцінений [136, с. 316].

Чим вищий рівень розвитку обдарованості, тим складнішою та тонко організованою є її психологічна структура, де кожна струна має звучати в лад з іншими. У такому випадку завдання ідентифікації та прогнозу ускладнюється, що пояснює, чому вдається передбачити вищі середнього та високі досягнення, але не видатні досягнення в будь-якій сфері.

Багатомірна модель обдарованості передбачає, що, принаймні в теорії, розвиток обдарованості може початись з будь-якого її компоненту, отже, є вкрай багатоваріантним. Але обдарованість не проявиться, доки останній її компонент не почне розвиток. Тому форми обдарованості, що вимагають поєднання багатьох психічних властивостей, проявляються відносно пізно [136, с. 317].

З цієї моделі також випливає, що обдарованість дітей та підлітків є нестабільною та з часом кардинально змінюватиметься. Коли нові компоненти почнуть свій розвиток, дитина може проявити велику схильність до деяких пов'язаних сфер досягнень. Наприклад, можна почати з гри на піаніно, перейти до написання музики, а закінчити диригентом. З іншого боку, дехто з часом може втратити свою обдарованість. Багатообіцяюча дитина може стати пересічним підлітком [136, с. 317].

За Д. Сіммонтоном, наявні дві форми втрати обдарованості: відносна та абсолютна. За відносної форми індивід переміщується на нижче місце за обдарованістю у тій же когорті. Це відбувається тому, що інші мають траєкторії розвитку з пізнішим початком, але швидшим рухом. Таким чином, особи з пізнім проявом обдарованості можуть обігнати вундеркіндів. За абсолютної втрати обдарованості, поява деяких характеристик руйнує подальший розвиток потенціалу (наприклад, збільшення ваги у гімнаста, початок психічного захворювання у науковця). На жаль, початкова обдарованість втрачається остаточно [136, с. 317].

Отже, розвиток обдарованості може відбуватись різним чином у різних людей. Двоє дорослих з однаковою формою та рівнем обдарованості можуть мати вкрай відмінні вихідні умови та траєкторію розвитку, а двоє дорослих з кардинально різними формами обдарованості у дитинстві могли починати розвиток у дуже схожий спосіб. Чим більш багатомірною є структура

обдарованості, тим більш гетерогенними є профілі її розвитку [136, с. 318].

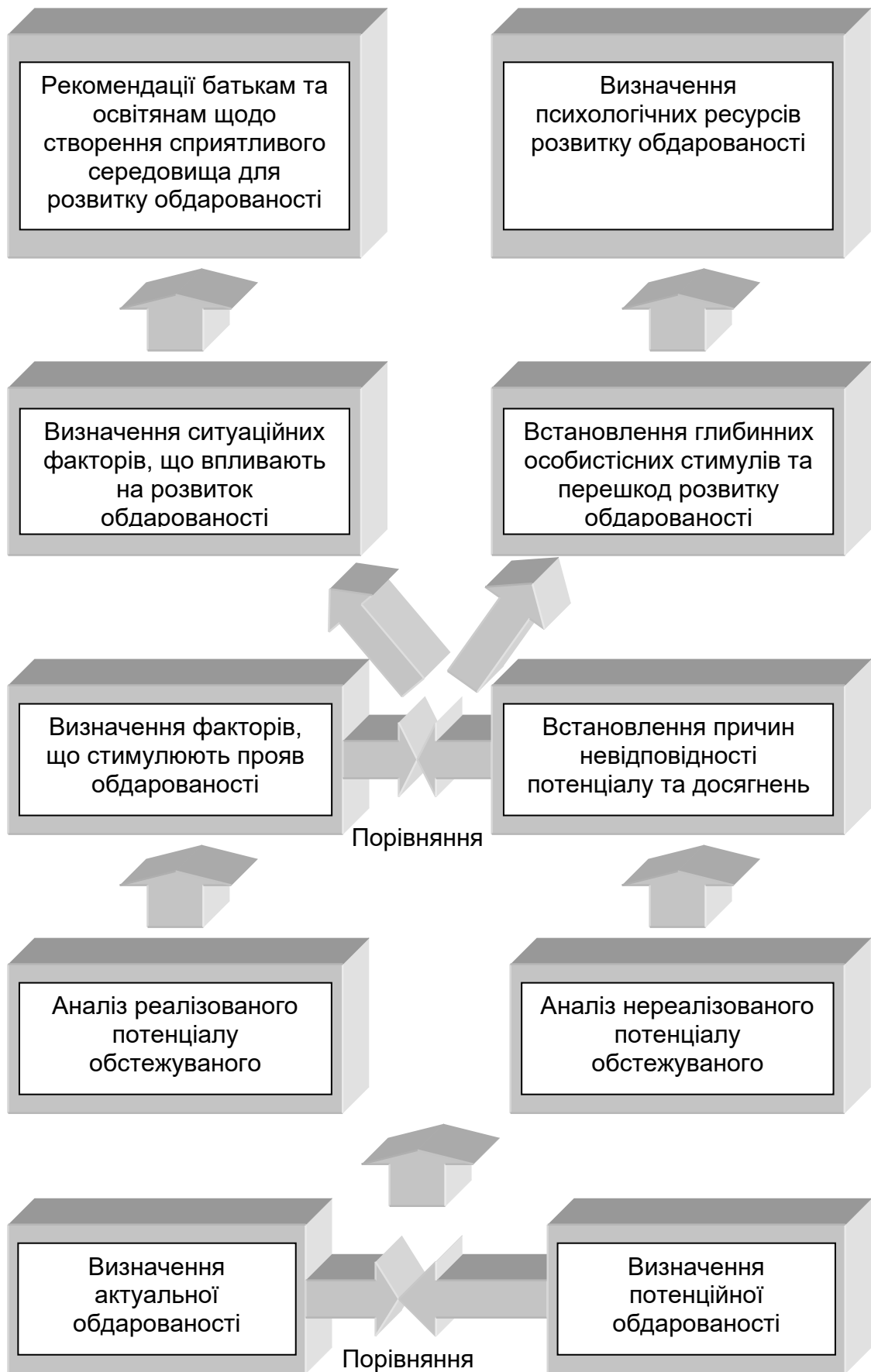
Крім того, чим складнішою є структура обдарованості, тим ймовірніше, що для становлення всіх її компонентів потрібний значний час. Таким чином, прості форми обдарованості можуть сформуватись у дитинстві або у ранньому підлітковому віці, складні ж форми цього явища проявляються лише з пізнього підліткового до раннього дорослого віку [136, с. 318].

Отже, хоча тести здібностей та переліки для експертної оцінки проявів обдарованості є найбільш надійними та валідними методами дослідження обдарованості, їх діагностичний та прогностичний потенціал значною мірою не задовольняє як науковців, так і практиків. Перспективи покращення ідентифікації обдарованості пов'язують із якісними методами, динамічним оцінюванням, комп'ютерною психодіагностикою. Проте потенціал цих методів у психодіагностиці обдарованості ще не використаний, розробка відповідних методик вимагає великих дослідницьких зусиль, що є перспективою для подальших досліджень.

## **2.4. Адаптивна модель психодіагностики обдарованості**

Дослідження автора, комплекс досліджень співробітників лабораторії психології обдарованості Інституту психології ім. Г. С. Костюка, опубліковані моделі та результати інших науковців надають підстави запропонувати адаптивну модель психодіагностики обдарованості. Зокрема, модель конкретизує принципи психодіагностики обдарованості та інтегрує діагностичні можливості різних методів ідентифікації обдарованості. Вважаємо, що модель придатна для психодіагностики різних типів обдарованості на різних етапах вікового розвитку. Модель передбачає п'ять стадій діагностичного процесу (мал. 2. 1):

1. Порівняння рівнів розвитку актуальної та потенційної обдарованості обстежуваного. Під актуальною обдарованістю розуміється така, що реалізувалась в об'єктивних досягненнях. Отже, для визначення актуальної обдарованості в тій або іншій формі необхідно проаналізувати досягнення індивіда. Свідченням обдарованості слід вважати особливі досягнення.



Мал. 2.1. Адаптивна модель психодіагностики обдарованості

Діапазон особливих досягнень широкий: від результатів кращих 5–10 % учнів, студентів, працівників до екстраординарних досягнень. Цей діапазон також може бути описаний термінами “здібний”, “обдарований”, “талановитий”, “геніальний”. На практиці психологічна діагностика може ефективно працювати з обстежуваними, яких було відзначено як здібних та обдарованих. Талант та геніальність є феноменами винятковими, розробка ж та апробація психодіагностичних методів, не лише стандартизованих, а й якісних, вимагає не окремих обстежуваних, а цілих вибірок.

З метою оцінки досягнень індивіда використовується ряд обговорених вище критеріїв та методів, що мають неоднакові можливості квантифікації досягнень різного типу та рівня.

Потенційна обдарованість — це система психофізіологічних та психічних властивостей, зокрема, здібностей, завдяки яким стають можливими особливі досягнення індивіда. Отже, психодіагностика потенційної обдарованості передбачає вивчення внутрішньої психологічної структури обдарованості — когнітивних та особистісних факторів, що у взаємодії створюють системні ефекти обдарованості. Розгляд психологічної структури обдарованості спирається на ту або іншу модель обдарованості та враховує специфіку типу обдарованості та вікового етапу, що аналізується.

Вибір моделі обдарованості, що буде покладена в основу психодіагностики, ймовірно, є найбільш відповідальним, отже, критичним для подальшого обстеження кроком. Дослідник має не лише правильно визначити діагностичні конструкти, а й підібрати адекватні методи діагностики. Останніми є стандартизовані та нестандартні психодіагностичні методики.

Визначення рівня розвитку актуальної та потенційної обдарованості надає можливість їх порівняти. Якщо відповідні показники виражені в кількісній формі, стає можливим формалізоване їх порівняння. Зокрема, необхідно стандартизувати показники актуальної та потенційної обдарованості, тобто виразити їх в одиницях стандартного відхилення. Після зазначеної процедури показники актуальної та потенційної обдарованості стають придатними для прямого співставлення, оскільки вони виражені в одній шкалі.



Попри простоту та логічність описаного підходу, він має обмежену сферу застосування, оскільки використовує лише дані стандартизованих методик та можливий тільки за обстеження великої кількості осіб, які належать до однієї популяції.

2. Аналіз реалізованого та нереалізованого потенціалу обстежуваного. Порівняння досягнень та потенційних можливостей, зокрема, здібностей, що визначені на першому етапі, надає можливість встановити їхню відповідність або невідповідність. Подальший аналіз має бути спрямований не лише на встановлені зони невідповідності, а й на ті сфери, де потенціал розвитку виявився повною мірою реалізованим. Порівняльний аналіз сфер діяльності, де особистість змогла та не змогла себе реалізувати, відкриває шлях до наступного етапу.

3. Встановлення індивідуальних факторів, що безпосередньо стимулюють або гальмують прояв обдарованості. У цьому випадку йдеться не про загальні умови прояву обдарованості, що відомі з досліджень, а про внутрішні та зовнішні умови, які в цього конкретного індивіда сприяють або перешкоджають прояву обдарованості. Фактори, що стимулюють прояв обдарованості, слід розглядати як потенціал розвитку, який необхідно найбільш повно використовувати. Крім того, визначення таких факторів допомагає зрозуміти, чого саме не вистачає в інших сферах, де обдарованість індивіда не може реалізуватись.

Робота з гальмівними факторами порівняно зі стимулюванням прояву обдарованості може бути простішою та давати швидший результат. Якщо усунути гальмівний фактор, що начебто перебиває русло розвитку, обдарованість може трансформуватись з потенційного в актуальний стан.

4. Визначення ситуаційних та глибинних особистісних факторів, що сприяють або перешкоджають розвитку обдарованості. Якщо психологічний аналіз показав, що розвиток обдарованості у цьому випадку гальмується або недостатньою мірою стимулюється ситуаційними факторами, необхідна допомога в управлінні такою ситуацією. Потрібно створити більш сприятливе середовище для розвитку обдарованості.

У іншому випадку може бути встановлено, що розвиток обдарованості пов'язаний із особистісними факторами. Поверхневі особистісні стимулюючі та гальмівні фактори найчастіше мають мотиваційний характер. Проте за

поверхневими факторами знаходяться глибинні особистісні перешкоди та стимули розвитку обдарованості. Зокрема, за мотивами та ставленнями знаходиться глибша особистісна динаміка, другий шар особистісних факторів. Це можуть бути емоційні та особистісні труднощі, що є зворотними сторонами обдарованості.

5. Визначення ресурсів розвитку обдарованості. Якщо виявлені стимулюючі та гальмівні фактори розвитку обдарованості стосуються соціальної ситуації розвитку обдарованої особистості, то за результатами обстеження формулюються рекомендації для батьків та освітян. Адже саме вони володіють найбільшими можливостями управління зазначеною ситуацією.

Коли справа стосується особистості обдарованого, рекомендації готуються для самого обдарованого та психолога, який здійснює його супровід. У рекомендаціях мають розкриватись психологічні ресурси розвитку обдарованості обстежуваного. Розуміння особистісної динаміки, що отримане на попередньому етапі, надає можливість розробити програму допомоги обдарованому. Вважаємо, що слід виходити з того, що розвинути обдарованість неможливо, можна допомогти їй розвинутись. Отже, варто визначити особистісні ресурси, опора на які допоможе вирішувати проблеми обдарованої особистості та стимулюватиме її розвиток.

Зазначимо, що на всіх, крім першого, етапах психодіагностичного обстеження обдарованих відповідно до адаптивної моделі не застосовуються стандартизовані методики. Використовується інформація, що отримана за допомогою стандартизованих та нестандартизованих методик на першому етапі, інша інформація збирається за допомогою бесіди. Проте основним методом є неформалізований змістовий психологічний аналіз, успіх якого забезпечує лише загальний професіоналізм фахівця.

Отже, адаптивна модель психодіагностики обдарованості реалізує ідею гнучкої процедури обстеження обдарованих, коли зміст та спрямованість наступного етапу визначається результатами попереднього. Адаптивна модель психодіагностики обдарованості включає п'ять етапів: порівняння рівнів розвитку актуальної та потенційної обдарованості обстежуваного; аналіз

реалізованого та нереалізованого потенціалу обстежуваного; встановлення індивідуальних безпосередніх факторів, що стимулюють або гальмують прояв обдарованості; визначення ситуаційних та глибинних особистісних факторів, що сприяють або перешкоджають розвитку обдарованості; визначення ресурсів розвитку обдарованості.

Слід враховувати, що побудова психодіагностичного обстеження обдарованих на підставі запропонованої моделі вимагає виконання великого обсягу роботи. Отже, достовірний психодіагностичний висновок щодо обдарованості може бути отриманий лише за наявності достатніх ресурсів.

## 2.5. Шкала проявів обдарованості

Шкали оцінки проявів обдарованості доповнюють та розширюють інформацію, отриману від тестів інтелекту [116, с. 177]. У зарубіжних дослідженнях шкали оцінки проявів обдарованості є інструментами визначення обдарованості учнів, що найбільш широко використовуються після тестів інтелекту [116, с. 183]. Оцінка викладачем є частиною систем ідентифікації кандидатів у багатьох навчальних програмах для обдарованих [125, с. 879].

Оцінка викладачем здатна допомогти ідентифікувати обдарованих, які не показують високих результатів за стандартизованими тестами інтелекту. Дослідженнями останніх кількох десятиріч встановлено, що викладачі здатні ідентифікувати серед своїх учнів обдарованих, якщо їм запропоновані конкретні чіткі критерії. Використання докладних оцінних переліків та шкал суттєво допомагає усунути суб'єктивність оцінювання [125, с. 879].

Першою методикою з відомими психометричними характеристиками, що спрямована на оцінку проявів обдарованості, стала опублікована у 1976 році Шкала оцінювання поведінкових характеристик кращих учнів (Scale for Rating Behavioral Characteristics of Superior Students — SRBCSS). Розробники методики — Дж. Рензулі, Л. Сміт, А. Уайт, С. Каллаган, Р. Гартман, К. Весберг [126, с. 880].

З метою визначення діагностичних можливостей Шкали оцінювання поведінкових характеристик кращих учнів було здійснено викладене нижче емпіричне дослідження.

Вибірка складалась з 57 студентів другого курсу факультету інформаційних систем та технологій Київського національного економічного університету імені Вадима Гетьмана. Серед досліджуваних налічувалось 29 жінок та 28 чоловіків віком від 18 до 20 років, середній вік 18,9 роки. Студенти брали участь у дослідженні за власним бажанням.

Інструментарій дослідження — Шкала оцінювання поведінкових характеристик кращих учнів у варіанті, що був запропонований Д. Чаном [49, с. 40–51].

Методику було перекладено українською мовою. Кожний досліджуваний оцінював трьох своїх однокласників. У результаті було отримано 165 заповнених бланків методики.

Інший аспект застосування Шкали оцінювання поведінкових характеристик кращих учнів у представленому дослідженні — самооцінка. Кожний досліджуваний не лише оцінював своїх однокласників, але й за аналогічним алгоритмом — себе. Встановлено, що результатам оцінювання особистісних проявів можна довіряти значно більшою мірою, якщо оцінка інших людей та самооцінка об'єкта оцінювання збігаються або близькі. У разі неузгодженості цих двох рядів оцінок потрібне подальше поглиблене психодіагностичне дослідження з метою визначення причин даного явища.

Крім Шкали оцінювання поведінкових характеристик кращих учнів, для визначення рівня обдарованості досліджуваних використано традиційну експертну оцінку обдарованості — за одним інтегральним показником — загальною розумовою обдарованістю. Загальну розумову обдарованість досліджуваних оцінювали однокласники та викладачі. Здійснювалась також самооцінка загальної розумової обдарованості.

У якості показника розумової обдарованості студентів також використано академічну успішність, що визначалась через середній бал. Академічна успішність може розглядатись як показник актуальної обдарованості — обдарованості, що реалізувалась у конкретних досягненнях.

Одним із важливих показників потенційної розумової обдарованості є рівень інтелекту. Для дослідження останнього

використано скорочений варіант тесту структури інтелекту Р. Амтхауера.

Першим етапом аналізу даних стала перевірка внутрішньої узгодженості субшкал Шкали оцінювання поведінкових характеристик кращих учнів. Усі отримані показники відповідають психометричним вимогам. Коефіцієнти альфа Кронбаха є високими, найнижчий дорівнює 0,85, коефіцієнти дискримінативності значно вищі за мінімально необхідний рівень у 0,20.

Проте виявилось, що факторна структура перекладеної Шкали оцінювання поведінкових характеристик кращих учнів відрізняється від оригінальної версії. Експлораторний факторний аналіз, проведений методом головних компонент, як з наступним ортогональним варімакс-обертанням, так і з косокутним обертанням методом прямий облімін, надали фактори, які за числом та змістом відрізняються від змісту зазначених вище субшкал. При виділенні п'яти факторів їх зміст також не збігся зі змістом субшкал методики.

Наступним кроком став конфірматорний факторний аналіз, що надає можливість перевірити відповідність апріорі заданої факторної моделі даним. Як модель з ортогональними факторами, так і модель з факторами, які корелюють, виявилась такою, що недостатньо відповідає даним, що засвідчили всі показники відповідності моделі даним.

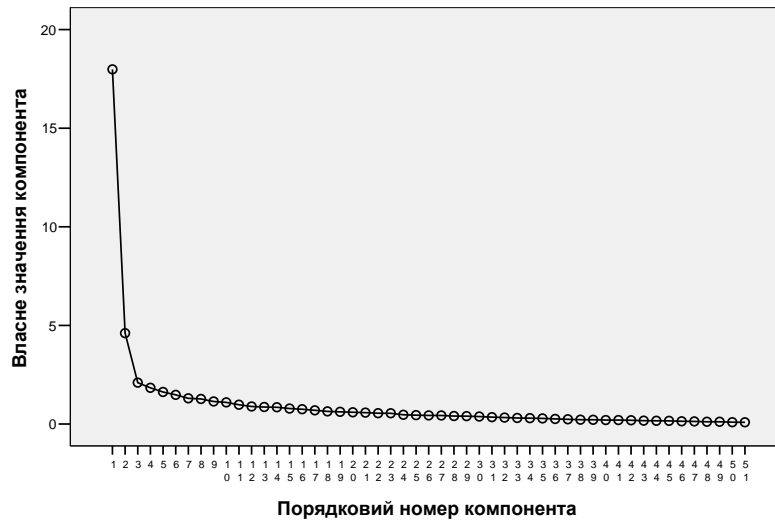
Отже, було зроблено висновок про необхідність визначення в культурному контексті України іншої факторної структури методики та інших субшкал.

При застосуванні методу головних компонент критерій осипу (мал. 2.2) вказує на доцільність факторної структури із трьох компонент.

Після ортогонального обертання факторної структури за допомогою методу варімакс отримане факторне рішення пояснило 48,4 % загальної дисперсії змінних.

Перший фактор, що пояснює 17,5 % дисперсії, слід інтерпретувати як креативність. До нього увійшли такі ознаки (у порядку значущості): оригінальність; гумор; багатоманітність ідей та рішень; багатство ідей; комунікативні здібності; фантазування; багате та жваве мовлення; висока оцінка гумору; повага з боку товаришів; схильність до спрямованої активності;

різнобічні інтереси; кооперативна поведінка; прийняття себе; здатність організовувати та структурувати; ризикованість; естетичне сприйняття; великий словниковий запас; нонконформізм.



Мал. 2.2. Графік власних значень компонентів

Зміст зазначених ознак вказує, що в межах даного фактору об'єдналися пункти субшкал креативності та лідерських здібностей.

Другий фактор, що відповідає за 17,1 % дисперсії змінних, варто розглядати як інтелектуальні здібності. Фактор навантажений у порядку значущості такими пунктами: розуміння часових та фінансових концептів; легкість здійснення складних розрахунків; аналітичні розумові здібності; розуміння причинно-наслідкових зв'язків; розуміння математичних символів; інтерес до вимірів та розрахунків; широкі знання; здатність оперувати абстракціями; здатність переносити надбані вміння у нові ситуації; точні спостереження; орієнтація на віддалені завдання; розвинене образне мислення; здатність усвідомлювати та визначати пріоритети у цілях; наполегливість у переслідуванні цілей; здатність до класифікації та впорядкування; здатність узагальнювати; постійна зацікавленість у природничих науках; зацікавленість у знаходженні причинно-наслідкових зв'язків; великий обсяг спеціальних знань; здатність пристосовувати та модифікувати предмети та ідеї; ретельність у спостереженнях; легке запам'ятовування фактів; здатність досягнути принципи.

Отже, фактор об'єднав пункти субшкал здібностей до навчання та здібностей до точних наук.

Третій фактор, що пояснює 13,8 % дисперсії змінних, об'єднав пункти субшкали мотивації до навчання у такому порядку: відповідальна поведінка; наполеглива праця над завданнями; самостійність у навчанні; здатність до концентрації; здатність доводити справи до кінця; зосередження на справі; наполегливість у пошуку інформації; тривалий інтерес до певних речей; прийняття особистої відповідальності; мала потреба у зовнішній мотивації.

Викладені результати свідчать, що імпліцитна теорія обдарованості, яка визначена у дослідженні в культурному контексті України, відповідає трикомпонентній моделі обдарованості Дж. Рензулі. Україномовний варіант Шкали оцінювання поведінкових характеристик кращих учнів має передбачати три субшкали: інтелектуальні здібності, креативність, мотивація.

На підставі цих результатів із пунктів, що мають високі факторні навантаження та валідні за змістом, сформовано три внутрішньо узгоджені субшкали (табл. 2.4).

Таблиця 2.4

**Показники внутрішньої узгодженості модифікованих субшкал Шкали оцінювання поведінкових характеристик кращих учнів**

Субшкала	$\alpha$ Кронбаха	Пункти	Скорегований коефіцієнт кореляції пункту із субшкалою
Інтелектуальні здібності	0,93	2. Здатність узагальнювати	0,58
		3. Великий обсяг спеціальних знань	0,63
		4. Здатність осягнути принципи	0,50
		6. Розуміння причинно- наслідкових зв'язків	0,66
		7. Аналітичні розумові здібності	0,67
		8. Широкі знання	0,70

Продовження табл. 2.4

Субшкала	$\alpha$ Кронбаха	Пункти	Скорегований коефіцієнт кореляції пункту із субшкалою
		9. Здатність оперувати абстракціями	0,58
		10. Легке запам'ятовування фактів	0,54
		11. Точні спостереження	0,60
		13. Здатність переносити надбані вміння в нові ситуації	0,63
		14. Інтерес до вимірів та розрахунків	0,63
		15. Легкість здійснення складних розрахунків	0,71
		16. Розуміння часових та фінансових концептів	0,62
		17. Розуміння математичних символів	0,66
		18. Здатність до класифікації та впорядкування	0,57
		19. Ретельність у спостереженнях	0,66
		21. Зацікавленість у знаходженні причинно-наслідкових зв'язків	0,51
		22. Розвинене образне мислення	0,57
		29. Здатність пристосовувати та модифікувати предмети та ідеї	0,50
Креативність	0,90	1. Великий словниковий запас	0,55
		5. Різнобічні інтереси	0,58
		23. Гумор	0,77
		24. Оригінальність	0,80
		25. Естетичне сприйняття	0,53
		26. Ризикованість	0,40



Продовження табл. 2.4

Субшкала	$\alpha$ Кронбаха	Пункти	Скорегований коефіцієнт кореляції пункту із субшкалою
		27. Багатоманітність ідей та рішень	0,71
		28. Висока оцінка гумору	0,59
		30. Багатство ідей	0,73
		31. Фантазування	0,57
		32. Нонконформізм	0,48
		36. Прийняття себе	0,55
		40. Багате та жваве мовлення	0,58
Мотивація	0,91	33. Відповідальна поведінка	0,72
		41. Здатність до концентрації	0,72
		42. Самостійність у навчанні	0,67
		43. Тривалий інтерес до певних речей	0,61
		44. Наполегливість у пошуку інформації	0,74
		45. Наполеглива праця над завданнями	0,77
		46. Прийняття особистої відповідальності	0,62
		47. Здатність доводити справи до кінця	0,78
		48. Зосередження на справі	0,69
		51. Мала потреба у зовнішній мотивації	0,41

Коефіцієнти альфа Кронбаха для всіх субшкал не менші за 0,90. Усі пункти є високо дискримінативними, відповідні коефіцієнти для більшості пунктів знаходяться у межах 0,50–0,70, найменший дорівнює 0,40.

Валідність сформованих субшкал доводять їх кореляції з іншими показниками обдарованості (табл. 2.5).

Таблиця 2.5

**Коефіцієнти кореляції модифікованих субшкал Шкали оцінювання поведінкових характеристик кращих учнів та показників обдарованості**

Субшкала	Академічна успішність	Експертна оцінка обдарованості викладачами	Експертна оцінка обдарованості одногрупниками	Коефіцієнт інтелекту
Інтелектуальні здібності	0,81**	0,60**	0,69**	0,35**
Креативність	0,09	0,31*	0,44**	- 0,04
Мотивація	0,78**	0,58**	0,68**	0,27*

\*  $p \leq 0,05$ ; \*\*  $p \leq 0,01$ 

n = 55

Субшкала інтелектуальних здібностей найбільшою мірою пов'язана з усіма показниками обдарованості. Схожим чином, але з трохи меншими коефіцієнтами кореляції, пов'язана з показниками обдарованості субшкала мотивації. Субшкала креативності демонструє зв'язок лише з експертними оцінками обдарованості викладачами та одногрупниками. Як і слід було очікувати, креативність не пов'язана з академічною успішністю та інтелектом.

Субшкали Шкали поведінкових характеристик кращих учнів виявились, з одного боку, найтісніше пов'язаними з академічною успішністю, з іншого боку, найслабше — з коефіцієнтом інтелекту. Академічна успішність є однією з форм, у яких проявляється обдарованість. Навпаки, інтелект є складовою структури обдарованості, вказує на потенційну обдарованість. Таким чином, досліджувана шкала в першу чергу вимірює реалізовану (актуальну) обдарованість. Отже, шкала може використовуватись тоді, коли інші показники актуальної обдарованості є неінформативними.

Бачимо, що кореляції модифікованих субшкал з оцінками обдарованості викладачами та одногрупниками дуже схожі. Це доводить валідність як експертних оцінок викладачів, так і одногрупників. Відмітимо, що коефіцієнти валідності дещо вищі у разі оцінки обдарованості одногрупниками. Однак це не свідчить про більшу валідність експертної оцінки обдарованості одногрупниками, адже показники за модифікованими шкалами

також є оцінками одногрупників. Таким чином, у цьому випадку проявляється контамінація критерію.

Наступний етап аналізу — перевірка можливості використання самооцінки з метою психодіагностики розумової обдарованості. Як видно з табл. 2.6, самооцінка обдарованості як за окремими її складовими, так і загалом, слабо пов'язана з експертною оцінкою. Особливо добре це видно на прикладі загальної оцінки розумової обдарованості. Так, загальна оцінка власної розумової обдарованості виявляється зовсім не пов'язаною з будь-якими експертними оцінками обдарованості. Однак самооцінка за субшкалами Шкали оцінювання поведінкових характеристик кращих учнів виявляється все ж таки пов'язаною з експертною оцінкою за тими ж шкалами. Це свідчить про те, що самооцінка конкретних поведінкових проявів обдарованості має більше діагностичне значення порівняно з генералізованою оцінкою власної розумової обдарованості.

Таблиця 2.6

**Коефіцієнти кореляції експертної оцінки та самооцінки обдарованості**

Експертна оцінка		Самооцінка за модифікованими субшкалами Шкали оцінювання поведінкових характеристик кращих учнів			Самооцінка за шкалою розумової обдарованості
		Інтелектуальні здібності	Креативність	Мотивація	
Оцінка за модифікованими субшкалами Шкали оцінювання поведінкових характеристик кращих учнів	Інтелектуальні здібності	0,29*	0,25	0,25	0,07
	Креативність	0,13	0,48**	0,02	0,03
	Мотивація	0,30*	0,25	0,33*	0,13
Оцінка за шкалою розумової обдарованості		0,25	0,24	0,27*	0,14

\*  $p \leq 0,05$ ; \*\*  $p \leq 0,01$ 

n = 55

Аналогічним чином загальна самооцінка розумової обдарованості не продемонструвала зв'язків з іншими використаними в дослідженні критеріями обдарованості — академічною успішністю, оцінкою викладачами рівня розумової обдарованості студентів, коефіцієнтом інтелекту. Між зазначеними показниками обдарованості та самооцінкою за субшкалами Шкали оцінювання поведінкових характеристик кращих учнів проявилась лише одна статистично значуща кореляція. Самооцінка за субшкалою інтелектуальних здібностей корелювала з оцінкою викладачами рівня розумової обдарованості студента ( $r = 0,31$ ;  $p < 0,05$ ;  $n = 57$ ). Проте цей зв'язок слабкий.

Отже, використання з метою ідентифікації обдарованості самооцінки обдарованості як у загальному плані, так і за окремими субшкалами Шкали оцінювання поведінкових характеристик кращих учнів не є виправданим.

Викладені результати узгоджуються з даними зарубіжних дослідників. Так, встановлено, що кожний показник Шкали оцінювання поведінкових характеристик кращих учнів здатний на рівні статистичної значущості 0,01 дискримінувати групу обдарованих учнів від учнів, які визначені як середні. Кореляція шкал мотивації та навчання з результатами стандартизованих тестів інтелекту та досягнень перебуває в межах 0,36–0,61. Шкала креативності корелює з вербальними субтестами Тесту Торренса у межах 0,37–0,48, проте зв'язки з невербальними субтестами зазначеної методики є статистично незначущими. Показники шкали лідерства корелювали з результатами соціометрії за критерієм лідерства на рівні 0,75–0,84 [45, с. 478].

Отже, Шкала оцінювання поведінкових характеристик кращих учнів є надійним та валідним інструментом діагностики актуальної обдарованості. У культурному контексті України методика має включати три субшкали — інтелектуальних здібностей, креативності та мотивації, що узгоджується з трикомпонентною моделлю обдарованості Дж. Рензуллі.

## 2.6. Оцінка стабільності проявів обдарованості

Г. Олпорт виділяв в особистості кардинальні, центральні та другорядні риси. Центральні риси є начебто будівельними блоками індивідуальності. Г. Олпорт вважав, що для характеристики особистості важливими є лише 5–10 центральних рис [70]. Подальші дослідження показали, що саме стабільні у часі риси є добрими предикторами поведінки. Риси особистості з більшою ймовірністю можуть передбачити лише поведінку тих людей, в яких ця риса явно виражена. У термінології Г. Олпорта це — або кардинальна, або центральна диспозиція [70]. Проте цей підхід не було застосовано до прогнозування проявів обдарованості.

Було висунуто гіпотезу, що збільшити валідність методу оцінки проявів обдарованості можна шляхом впровадження в методичку діагностики врахування особливостей функціонування риси, що оцінюється. Оскільки це дослідження продовжує роботу, що викладена в попередньому підрозділі, опис вибірки та методика дослідження повторно не подається. Лише слід вказати, що досліджуваним додатково надавалась інструкція оцінити стабільність наявних у Шкалі оцінки поведінкових характеристик кращих учнів якостей у об'єктів оцінювання за шкалою від 1 до 3, де “1 — рівень прояву риси не стабільний”, “2 — важко відповісти”, “3 — рівень прояву риси стабільний”.

З метою врахування показника стабільності в оцінці прояву обдарованості було застосовано три алгоритми. По-перше, для кожної модифікованої субшкали Шкали оцінювання поведінкових характеристик кращих учнів розраховувався показник стабільності шляхом додавання оцінок стабільності за кожним пунктом, що належить до субшкали. Отриманий підсумковий показник надавав можливість поділити вибірку навпіл, на групи зі стабільними та нестабільними показниками за цією субшкалою. У межах кожної групи розраховувались кореляції за Пірсоном між показником за субшкалою та критеріями обдарованості. Далі вся процедура повторювалась для кожної наступної субшкали (табл. 2.7).

Таблиця 2.7

**Кореляції критеріїв обдарованості та показників проявів обдарованості в групах з високою та низькою їх стабільністю**

Критерії обдарованості	Показники Шкали поведінкових характеристик кращих учнів					
	Інтелектуальні здібності		Креативність		Мотивація	
	Стабільність		Стабільність		Стабільність	
	Висока n = 29	Низька n = 26	Висока n = 28	Низька n = 27	Висока n = 27	Низька n = 28
Академічна успішність	0,40*	0,46*	- 0,30	0,31	0,41*	0,30
Експертна оцінка обдарованості викладачами	0,43*	0,55**	- 0,17	0,50**	0,40	0,40*
Експертна оцінка обдарованості одногрупниками	0,71**	0,50**	0,09	0,56**	0,60**	0,54
Коефіцієнт інтелекту	0,28	0,16	- 0,21	0,00	0,35	- 0,06

\*  $p \leq 0,05$ ; \*\*  $p \leq 0,01$

По-друге, оцінки за кожним пунктом Шкали поведінкових характеристик кращих учнів перед статистичною обробкою зважувались (множились) на оцінки стабільності кожного пункту (табл. 2.8). Таким чином, внесок стабільних проявів у підсумковий показник за субшкалою був втричі вагоміший, ніж нестабільних.

По-третє, при розрахунку підсумкових показників за субшкалами враховувались лише бали за тими пунктами, що мали оцінки стабільності на рівні трьох, тобто прояви оцінювались як стабільні (табл. 2.9).

Патерни кореляцій критеріїв обдарованості та субшкал Шкали оцінювання поведінкових проявів обдарованості, що отримані при застосуванні кожного з трьох способів врахування показників стабільності, схожі між собою та з кореляціями критеріїв обдарованості з показниками за цими субшкалами, які підраховані в звичайний спосіб. Такі результати схиляють до думки, що використання показників стабільності суттєво не впливає на діагностичний потенціал досліджуваних субшкал.

Таблиця 2.8

**Кореляції критеріїв обдарованості та модифікованих субшкал Шкали поведінкових характеристик кращих учнів, що зважені відповідно до показників їх стабільності**

Критерії обдарованості	Показники Шкали поведінкових характеристик кращих учнів					
	Інтелектуальні здібності		Креативність		Мотивація	
	Зважені	Не зважені	Зважені	Не зважені	Зважені	Не зважені
Академічна успішність	0,78**	0,81**	0,09	0,09	0,83**	0,78**
Експертна оцінка обдарованості викладачами	0,64**	0,60**	0,33*	0,31*	0,58**	0,58**
Експертна оцінка обдарованості однокласниками	0,68**	0,69**	0,33*	0,44**	0,64**	0,68**
Коефіцієнт інтелекту	0,38**	0,35**	- 0,26	- 0,04	0,28*	0,27*

\*  $p \leq 0,05$ ; \*\*  $p \leq 0,01$ 

n = 55

Подальший аналіз підтвердив викладене припущення. Зокрема, множинний регресійний аналіз показав, що показники за модифікованими субшкалами Шкали оцінювання поведінкових характеристик кращих учнів та сумарні показники стабільності пунктів цих субшкал є взаємозамінними. Тобто до рівняння регресії, де незалежною змінною є один із критеріїв обдарованості (почергово аналізувались всі), в якості залежних змінних зі статистичних міркувань доцільно включати або показник за субшкалою, або сумарний показник стабільності пунктів субшкали. Цей статистичний результат в змістовому плані означає, що інформація показника за субшкалою та показника її стабільності дуже схожа, додавання інформації про стабільність проявів, що оцінюються субшкалою, не дає відчутного виграшу в прогнозуванні.

Таблиця 2.9

**Кореляції критеріїв обдарованості та модифікованих субшкал Шкали поведінкових характеристик кращих учнів, що розраховані на підставі стабільних показників**

Критерії обдарованості	Показники Шкали поведінкових характеристик кращих учнів					
	Інтелектуальні здібності		Креативність		Мотивація	
	Стабільні	Звичайні	Стабільні	Звичайні	Стабільні	Звичайні
Академічна успішність	0,55**	0,81**	0,15	0,09	0,59**	0,78**
Експертна оцінка обдарованості викладачами	0,62**	0,60**	0,37**	0,31*	0,60**	0,58**
Експертна оцінка обдарованості одногрупниками	0,64**	0,69**	0,30*	0,44**	0,58**	0,68**
Коефіцієнт інтелекту	0,38**	0,35**	0,01	- 0,04	0,33*	0,27*

\*  $p \leq 0,05$ ; \*\*  $p \leq 0,01$

$n = 55$

Ситуація стає більш зрозумілою, якщо подивитись на кореляції показників за субшкалами, що отримані із врахуванням та без врахування показників стабільності оцінок за пунктами (табл. 2.10).

Отримані дані підштовхують до припущення, що досліджувані не здатні диференціювати при оцінюванні рівень розвитку ознаки обдарованості та стабільність прояву цієї ознаки. Проте кореляції показників обдарованості та оцінок їх стабільності не підтверджують такої думки. Отримані коефіцієнти кореляції варіюють від 0,19 до 0,82, медіанна кореляція дорівнює 0,52. Отже, ці два ряди оцінок не є тотожними, зв'язок між ним є помірним.



Таблиця 2.10

**Кореляції показників обдарованості, що розраховані із врахуванням та без врахування їхньої стабільності**

Показник	Показник							
	Креативність	Мотивація	Інтелект (зважений показник)	Креативність (зважений показник)	Мотивація (зважений показник)	Інтелект (стабільний показник)	Креативність (стабільний показник)	Мотивація (стабільний показник)
Інтелект	0,52**	0,84**	0,96**	0,49**	0,81**	0,84**	0,41**	0,73**
Креативність		0,38**	0,43**	0,95**	0,28*	0,35**	0,85**	0,18
Мотивація			0,80**	0,32*	0,95**	0,66**	0,24	0,84**
Інтелект (зважений показник)				0,42**	0,80**	0,94**	0,38**	0,75**
Креативність (зважений показник)					0,23	0,36**	0,95**	0,16
Мотивація (зважений показник)						0,68**	0,17	0,94**
Інтелект (стабільний показник)							0,39**	0,72**
Креативність (стабільний показник)								0,15

\*  $p \leq 0,05$ ; \*\*  $p \leq 0,01$ 

n = 55

Наступний аспект аналізу — визначення можливості використати для психодіагностики обдарованості експертні оцінки обдарованості за тими ознаками, що сам досліджуваний оцінює як стабільні. Для цього було повторені розрахунки, що викладені вище, але замість оцінок стабільності експертів застосовувались самооцінки стабільності ознак обдарованості. Усі три алгоритми дають близькі результати, тому з міркувань економії місця наведемо лише кореляції критеріїв обдарованості

з оцінками експертів, що стосувались лише тих ознак, які самі досліджувані оцінили як стабільні (табл. 2.10).

Таблиця 2.10

**Кореляції критеріїв обдарованості та модифікованих субшкал Шкали поведінкових характеристик кращих учнів, що розраховані на підставі стабільних за самооцінкою показників**

Критерії обдарованості	Показники Шкали поведінкових характеристик кращих учнів					
	Інтелектуальні здібності		Креативність		Мотивація	
	Стабільність за самооцінкою	Стаб. за експ. оцінкою	Стабільність за самооцінкою	Стаб. за експ. оцінкою	Стабільність за самооцінкою	Стаб. за експ. оцінкою
Академічна успішність	0,27*	0,55**	0,08	0,15	0,17	0,59**
Експертна оцінка обдарованості викладачами	0,33*	0,62**	0,21	0,37**	0,27*	0,60**
Експертна оцінка обдарованості однокласниками	0,36**	0,64**	0,19	0,30*	0,42**	0,58**
Коефіцієнт інтелекту	0,20**	0,38**	- 0,15	0,01	- 0,04*	0,33*

\*  $p \leq 0,05$ ; \*\*  $p \leq 0,01$

n = 55

З наведеної таблиці видно, що така процедура загалом знижує кореляції шкал, що аналізуються, із критеріями обдарованості. Отримані дані, складається враження, не узгоджуються з результатами зарубіжних досліджень, що згадувались вище. Зокрема, Д. Кенрік та Д. Стрінгфілд запропонували досліджуваним опитувальник самооцінки, що охоплював шістнадцять рис особистості. Досліджувані також ставили помітки біля кожної з шістнадцяти рис: за цими помітками робився висновок про те, які риси особистості самі досліджувані вважали в себе стійкими, а які — ні. Крім того, друзі та батьки досліджуваних заповнювали цей опитувальник та

оцінювали їх особистісні особливості. Середня кореляція між показниками самооцінки та оцінки батьків та друзів складала 0,25. Але коли розглядались найбільш стійкі риси за суб'єктивною оцінкою досліджуваних, кореляція між показниками самооцінки та оцінками друзів дорівнювала 0,62; кореляція між показниками самооцінки та оцінками друзів складала 0,61; між оцінками батьків та друзів дорівнювала 0,61. З іншого боку, коли дослідники брали лише ту рису, яку досліджуваний оцінював як найменш стійку, три аналогічні оцінки складали відповідно 0,16; 0,12; 0,39 [70, с. 299–300].

Отримані результати не підтверджують валідність додаткової оцінки стабільності якостей обдарованості. Оцінки інтенсивності та стабільності прояву якостей обдарованої особистості виявляються взаємозамінними. На рівні окремих якостей досліджувані, складається враження, здатні диференціювати параметри рівня розвитку та стабільності прояву ознак обдарованості. Коли ж відбувається перехід до таких похідних узагальнених параметрів як інтелектуальні здібності, креативність, мотивація, інформація з двох джерел стає вкрай близькою. Ймовірно, інструкцію, що вимагає визначити, якою мірою певний прояв обдарованості властивий суб'єкту, що оцінюється, слід вважати достатньою та використовувати в подальших дослідженнях.

## РОЗДІЛ 3

### ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ ДЛЯ ОБДАРОВАНОЇ ОСОБИСТОСТІ

#### 3.1. Дослідження освітнього середовища для обдарованих

Дослідження освітнього середовища, що є сприятливим для розвитку обдарованості, вимагає звернення до максимально широкого кола теоретичних підходів і моделей з різних галузей та напрямів психології, суміжних наук. Г. Девіс встановив, що англomовні психологічні та педагогічні публікації щодо освіти обдарованих присвячені таким проблемам: 1) навчання обдарованих представників меншин (з акцентом на проблемах нереалізованого потенціалу, культурних відмінностей, нерівних можливостей); 2) програми та школи для обдарованих; 3) принципи та методики ідентифікації обдарованих; 4) мотивація та соціально-емоційні проблеми; 5) здібності, властивості особистості та поведінкові характеристики обдарованих учнів; 6) якості та компетентності ефективного викладача, стратегії викладання; 7) особливості батьківських родин обдарованих; 8) визначення обдарованості (що часто фокусуються на інтелекті та художніх здібностях); 9) стратегії прискорення, збагачення та індивідуалізації навчання; 10) креативність та творче мислення; 11) нереалізований потенціал обдарованих; 12) проблеми адаптації та консультування обдарованих; 13) загальнонаціональні, регіональні та локальні програми навчання обдарованих. Показово, що за чверть сторіччя до цього аналізу науковці працювали над такою ж тематикою. Проте освіті обдарованих представників меншин приділялось менше уваги [56, с. 1035].

Зупинимось на найбільш важливих засадах психологічного дослідження освітнього середовища для обдарованих. Вихідним пунктом є його розгляд як окремого випадку розвивального середовища, що у взаємодії з генотипом робить можливим прояв обдарованості.

Один з важливих висновків з наявних досліджень полягає в тому, що генотип та середовище не слід протиставляти. Генетична детермінація інтелектуальних функцій передбачає

широку норму реакції, тобто вплив генотипу виглядає вирішальним, коли середовище розвитку досить схоже для всіх досліджуваних індивідів. Успадковані передумови обдарованості можуть проявитись лише за наявності відповідних умов. Отже, головне завдання — визначити психологічні, педагогічні та соціальні умови, в яких той або інший генотип може реалізуватись в актуальній обдарованості.

Освітнє середовище як чинник розвитку обдарованості має розглядатись як складна багаторівнева система. До мікрорівня слід віднести середовище навчального закладу, родини, коло безпосереднього спілкування. Ці фактори найбільш досліджені, мають бути предметом психолого-педагогічної експертизи та корекції.

Макрорівень — соціальні, культурні, релігійні, ідеологічні, політичні, правові, економічні, технологічні чинники освіти обдарованих. Ці фактори створюють певну рамку, обмежують ступені свободи освітнього мікросередовища.

Цікавими в цьому плані є дослідження Д. Сімонта, який пояснює впливом соціокультурного середовища феномен елітизму — рідкісність особливих досягнень в дорослому віці. Д. Сімонтон вказує, що здібності в популяції розподілені у вигляді нормальної кривої. Однак розподіл досягнень у дорослому віці має зовсім інший характер, він вкрай скошений. Верхня частина зазначеного розподілу незвичайно довга вправо, нижня частина практично не має лівого хвоста. У нормальному розподілі середнє, мода та медіана мають тенденцію знаходитись поблизу, у розподілі досягнень дорослих осіб мода знаходиться прямо біля лівого краю, медіана — дещо правіше, середнє — значно далі вправо [137, с. 906].

Коли складаються повні переліки досягнень у певній сфері, виявляється, що 10 % найбільш плодovitих творців часто відповідають за 50 % усіх внесків. Більш того, один найбільш продуктивний діяч у галузі може відповідати за 9 % загального результату. На противагу цьому, більше 50 % осіб зі списку мають одне-єдине досягнення, їх загальний внесок складає лише близько 15 % досягнень в галузі. Слід звернути увагу, що реальний розподіл досягнень ще більш диспропорційний, адже наведена статистика стосується лише тих осіб, які мають хоча б один внесок у галузь. З іншого боку, дуже великий відсоток

потенційних творців не створюють нічого ніколи [137, с. 906–907].

У якості ілюстрації можна навести той факт, що за репертуар класичної музики відповідальні лише близько 250 композиторів, шістнадцять з яких є авторами близько 50 % репертуару. Якщо трансформувати розподіл продуктивності у вибірці з 10 000 осіб у шкалу IQ з середнім 100 та стандартним відхиленням 16, то отримуємо розкид у 250 балів з мінімумом 90 та максимумом 340. Для порівняння — у цій вибірці розкид показників інтелекту становитиме від 40 до 160 балів. Якщо б зріст розподілявся не подібно до інтелекту, а так само, як досягнення, то переважна більшість людей мала б зріст нижче за середній, тоді як вкрай нечисельна еліта — п'ять метрів [137, с. 907].

Таку закономірність встановлено на матеріалі творчих досягнень, але стосується вона майже всіх інших людських досягнень. Зокрема, спортивних досягнень, кількості виграних полководцями битв, запропонованих парламентаріями законів, доходу, індустрії розваг. Слід зазначити також, що продуктивна еліта не може розглядатись як люди, чії досягнення малоцінні або тривіальні. Адже якість досягнень тісно корелює з їхньою кількістю. Еліта відрізняється перфекціонізмом, навпаки, пересічні люди надають перевагу кількості над якістю [137, с. 907].

Викладені факти концепція соціокультурного детермінізму в своїй найбільш радикальній формі пояснює тим, що геній є не лише продуктом, а й епіфеноменом факторів середовища. Е. Борінг вважає, що видатна особистість, її екстраординарні досягнення є продуктом “духу часу”. Л. Уайт стверджує, що особисті якості творців не мають значення. Важливо опинитись “у потрібному місці у потрібний час” [137, с. 909].

Д. Сімонтон вказує на дві групи фактів, що підкріплюють концепцію соціокультурного детермінізму таланту. По-перше, це аналогічні відкриття та винаходи, що здійснюються незалежно різними вченими. Такі досягнення є втіленням ідеї, що “витає в повітрі”. Щодо неодноразового винаходу пароплава Л. Уайт ставить запитання: “Чи потрібний великий інтелект, щоб поєднати дві речі — корабель та парову машину?”. Насправді, для багатьох відкриттів та винаходів достатньо помірної

обдарованості. З іншого боку, кожне відкриття та винахід абсолютно неминучі в певний час у певній соціокультурній системі [137, с. 909].

По-друге, концепція соціокультурного детермінізму підкріплюється фактом групування геніїв. Замість того, щоб бути випадково розподіленими у часі та просторі, видатні творці майже в кожній галузі групуються разом у “золоті сторіччя”, відділені “срібними століттями” та, навіть, “темними століттями”. Для пояснення цих явищ залишається лише припустити, що деякі часи є сприятливими для досягнень в певній галузі, а інші — ні. Проте Д. Сімонтон зауважує, що викладена аргументація не заперечує ролі особистісних чинників обдарованості, таланту та геніальності. Адже видатні вчені зробили не лише більше “одночасних” відкриттів, але й відповідальні за більше число знахідок, що не викликали ніякої довіри в сучасників [137, с. 909].

Встановлено, що число видатних людей у певній генерації є функцією кількості таких людей у попередньому поколінні. Застосування методу аналізу часових рядів на матеріалі європейської, китайської, японської цивілізацій підкріплює цю тезу. За Д. Сімонтоном, така закономірність пояснюється доступністю рольових моделей для молоді. Отже, кластери геніїв зустрічаються тому, що кожна наступна генерація будує свої досягнення на здобутках попереднього покоління. На індивідуальному рівні аналізу встановлено, що доступність специфічних рольових моделей прямо пов’язана з тим, наскільки видатним стане творець. Іншими словами, видатні особи однієї генерації великою мірою відповідальні за якість та кількість творців у наступному поколінні. Звідси найкращий спосіб розвитку обдарованості в молоді — інформування всіма доступними засобами про видатні досягнення та їх авторів, стимулювання захоплення ними [137, с. 910–911].

Р. Перссон аналізує феномен вибіркового ставлення суспільства, зокрема, освітніх та наукових інституцій до обдарованих. Одні прояви обдарованості заохочуються та винагороджуються. Інші — сприймаються як небажані, що закриває деяким високообдарованим особам можливість розвиватися та реалізувати свій талант. Слід зазначити, що в цьому випадку не йдеться про тих, хто має особливі потреби,

належить до дискримінованих груп або тих, кому не вистачає для реалізації власного потенціалу деяких особистісних передумов, наприклад, мотивації, позитивного ставлення до діяльності. Соціум маргіналізує та стигматизує небажаних обдарованих [113, с. 916].

Ідеї та дії обдарованих загрожують змінами, соціум же відрізняється когнітивним консерватизмом та дозволяє лише деякі зміни. Як на рівні великих, так і малих груп опору змінам не буде, якщо вони повністю зрозумілі, ведуть до відчутного виграшу певного роду, не надто віддалені у часі, вважаються бажаними. Протилежне вірно ще більшою мірою: коли виграш не є очевидним, передбачаються певні втрати (впливу, влади, власності, доходу, пільг, привілеїв, престижу, статусу тощо), зміни не будуть прийняті [113, с. 917].

Р. Перссон стверджує, що прояв обдарованості дозволяється соціумом, якщо вона виконує потрібні йому функції. По-перше, це підтримання функціонування суспільства. Внаслідок науково-технічного прогресу зростає залежність життєдіяльності суспільства, його матеріального благополуччя, в перспективі — соціальної стабільності від зусиль талановитих професіоналів. Раніше цих людей зневажливо називали “очкариками”, тепер все більшою мірою цінують та заохочують.

По-друге, видатні особи — “герої” — забезпечують суспільству не лише “хліб”, але й видовища. Такі фігури стають рольовими моделями для наслідування, об’єктами ідентифікації, мають катарсичний ефект. Громадяни отримують можливість зануритись в уявний світ, що відволікає їхню увагу від наявних соціальних проблем, отже, стабілізує систему розподілу влади та суспільство загалом. Зазвичай “герої” не мають суперечностей з соціумом та високо винагороджуються.

По-третє, деякі непересічні особи стають агентами соціальних змін. Часто вони опиняються небажаними обдарованими, оскільки загрожують статусним групам. На відміну від двох попередніх випадків, для цього контексту характерні феномени маргіналізації та стигматизації, з’являються ті, кого в минулі сторіччя називали мучениками. Ці люди не лише відрізняються етичною орієнтацією, а й глибоко розуміють соціальні структури, причинно-наслідкові зв’язки в соціальних системах [113, с. 919–921].



Д. Амброс вважає формування високих домагань, що стимулюють розвиток здібностей, важливим механізмом, через який соціум впливає на становлення обдарованості. Одночасно диктат ринку, який глобалізується, виховує в молодих людей егоцентризм, нехтування правилами, змагальний матеріалізм [40, с. 886–893].

Масове суспільство є середовищем, яке не сприяє розвитку обдарованості. Н. Робінсон вказує, що в антиінтелектуальному суспільстві, яке не цінує внутрішній світ особистості, обдарованість, поряд з іншими характеристиками, які відрізняють особу від оточуючих, може стати стигмою. Адже обдаровані індивіди поділяють загальне бажання бути включеними у звичайні міжособистісні стосунки, проте відчують, що з ними поводяться інакше. У результаті одні більшою, інші — меншою мірою обмежують інформацію щодо власної успішності в навчанні, щодо нагород з метою приховати свої досягнення [128, с. 41].

Обдарованість, на відміну від багатьох інших причин стигматизації, відносно легко замаскувати. У одному з досліджень високообдаровані в математиці учні виявились більш соціально успішними, ніж ті, хто відрізнявся дуже розвиненими вербальними здібностями, ймовірно, тому що останні було важче приховати [128, с. 41].

У іншому дослідженні третина обдарованих дітей у віці від шести до десяти років стверджувала, що відчуває свою несхожість на оточуючих. Навіть коли ці відмінності визначались у позитивному світлі, наприклад, бути кращим у грі або спорті, ці діти у більш негативному світлі бачили себе та свої міжособистісні стосунки на відміну від тих, хто не повідомляв про такі переживання. З іншого боку, навіть якщо діти не почували себе несхожими на однолітків, вони вважали, що інші розглядають їх у такий спосіб і змінювали свою поведінку відповідним чином [128, с. 42].

Оскільки в дитячому садку формальне навчання не знаходиться на першому плані, зазвичай цей досвід не має для обдарованих дітей яскраво вираженого негативного забарвлення. Навпаки, перші класи початкової школи можуть виявитись руйнівними для розвитку обдарованої дитини, яка буде вимушена пристосовуватись до низького загального рівня [128, с. 43].

Деякі вчені вбачають вихід у пропуску першого або другого класу. Проте таке рішення має обиратись з обережністю, потрібно враховувати фізичний розвиток та особистісну зрілість дитини.

У молодшому шкільному віці неприйняття однокласниками та самими обдарованими дітьми своєї незвичайності, за винятком окремих випадків, піддається корекції через консультування, групову роботу. Проте у молодшому підлітковому віці проблема стає значно складнішою завдяки потужному прагненню належати до групи, відповідати очікуванням однолітків, що входить у суперечність із посиленням переживанням несхожості. Винятком є спортивно обдаровані підлітки, які користуються більшою популярністю в однолітків порівняно з іншими, особливо порівняно з обдарованими хлопцями, які не є успішними в спорті. У цьому віці в обдарованих дітей самооцінка знижується сильніше, нудьга підриває оптимізм та руйнує копінгові вміння, що відображається на внутрішній мотивації до навчання та залученні до школи [128, с. 44].

Загалом обдаровані діти та юнаки нерідко вимушені обирати між, з одного боку, стримуванням своїх досягнень та прийняттям однолітками, з іншого боку, реалізацією власного потенціалу та самотністю. Причому дівчата більшою мірою схильні заперечувати свою обдарованість та віддавати перевагу добрим міжособистісним стосункам [114, с. 228].

Значна частина вчителів декларує готовність підтримувати та розвивати обдарованих, але насправді заперечує прояви обдарованої поведінки та відкидає обдарованих учнів. Ще Е. Торренс встановив, що описи вчителями ідеальних учнів рідко включають характеристики, які традиційно асоціюються з креативністю (незалежність у судженнях, сміливість). Навпаки, вчителі цінують уважність, слухняність, популярність серед однолітків, готовність підтримувати позицію керівників. Загалом вчителі не цінують характеристики, що пов'язані з креативністю, отже, схильні не симпатизувати учням, які ними володіють [57].

Так, у дослідженні В. Девсона встановлено, що особистісні властивості учнів, які найбільш цінуються вчителями, зворотно корелюють з ідеальною моделлю креативної особистості. Навпаки, особистісні властивості неприйнятних для вчителів

учнів прямо корелюють з ідеальною моделлю креативної особистості [57].

З іншого боку, вчителі повідомляють, що їм подобається працювати з обдарованими учнями. Проте В. Девсон встановив, що бачення вчителями креативності кардинально відрізняється від наукового. На першому місці в описі педагогами креативного учня перебувають такі якості як відвертість, відповідальність. Навпаки, імпульсивність, нонконформізм та створення власних правил було віднесено до найменш типових характеристик креативності. Якщо проаналізувати дані з урахуванням такого бачення креативності, зворотна кореляція позитивного ставлення вчителів та креативності учнів зникає, навіть з'являється статистично незначуща пряма кореляція. Тобто педагогам подобаються креативні учні, але їхнє розуміння креативності дуже обмежене [57].

Зазначимо, що сприятливе освітнє середовище є лише можливістю, але не гарантією формування обдарованості у конкретної особи. Досвід навчання та розвитку обдарованих осіб свідчить, що особливі досягнення та творчість не є безпосереднім результатом біологічної або соціальної детермінації. Найближчим діючим фактором є власна пізнавальна та творча активність особистості. Таким чином, необхідною умовою становлення обдарованості є розвиток суб'єктності.

Всі зусилля педагогів, психологів, батьків не забезпечують впевненого позитивного прогнозу прояву в особи таланту. Готувати на замовлення геніїв не вдається. В індивідуальному випадку сприятливе для розвитку обдарованості середовище — лише шанс, що можна використати або залишити без реалізації.

### **3.2. Практика побудови освітнього середовища для обдарованих**

Д. Ейр вказує, що найбільш розповсюдженим підходом до організації навчання обдарованих є відбір учнів до певної групи, якій надаються додаткові освітні можливості поза основною програмою та окремо від основної школи. Такий підхід дозволяє отримати учасникам програми якісно інший досвід вивчення складного матеріалу в інтелектуально гомогенній групі, виробити стиль роботи, що був би неможливим у звичайному класі. У

цьому середовищі учні можуть показувати високі результати без ризику бути осміяними товаришами. Вважається, що окреслена модель допомогла розвитку багатьох обдарованих протягом тривалого періоду часу в різних країнах. На жаль, проведено неочікувано мало строгих досліджень її довгострокових ефектів. Проте принаймні короткостроковий позитивний вплив доведений. Обмеженням програми для обдарованих даного формату є її відрив від основної школи, де ця робота зазвичай ніяким чином не враховується. Така програма є скоріше додатком до шкільного навчання, ніж його частиною. Результатом цього буває незадоволеність навчанням у школі та втрата мотивації до нього [58, с. 1049].

Дж. ВанТассель-Баска та Т. Стембо виділяють шість підходів до побудови навчальних програм для обдарованих:

1. Навчання, що спрямоване на розвиток пізнавальної сфери учнів. Цей підхід походить з академічної психології, має на меті розвиток складних розумових вмінь, мисленневих процесів високого рівня. Зміст навчання відходить на задній план, передбачається, що пізнавальні стратегії та моделі мислення будуть перенесені на будь-який матеріал, який може зустрітись у майбутньому.

2. Навчання як технологія засвоєння. Основна увага приділяється змісту та результатам навчання, ставляться поведінкові цілі та визначаються вимірювані результати, учбовий прогрес та досягнення чітко відслідковуються. Передбачається, що стандарти навчання мають бути експліцитними, повинні повідомлятися та перевірятися.

3. Індивідуалізоване навчання. Пропонується центрована на учневі модель, основною цінністю якої є навчальний досвід, що відповідає індивідуальним потребам суб'єкта навчання. Інтереси учня в певній сфері визначають навчальну програму. Метою такої програми є особисте залучення та досвід, що поглиблює рівень розуміння учня. Самостійно кероване учіння робить обдарованих учнів відповідальними за планування власного навчання, що відбувається через взаємодію з фасилітатором, досягнення взаємної згоди з ним щодо змісту та форм навчання. Зазначене стає ключовим навчальним досвідом для учня.

4. Навчання як соціальна реконструкція. Передбачається, що освітні установи мають бути агентами соціальних змін, зміст

навчання потрібно розглядати в ширшому соціальному та культурному контексті. Обираються такі теми для вивчення, які можуть допомогти впровадити необхідні для територіальної спільноти програми, щось змінити в безпосередньому оточенні учня, що формує індивідуальну та колективну соціальну відповідальність, навчає, як створити кращий світ.

5. Навчання в руслі академічного раціоналізму. Ґрунтується на західних традиціях раціонального гуманізму. Зокрема, навчання вважається способом засвоєння найважливіших ідей та формування здатності аналізувати та розвивати минулі досягнення. Трудова етика розглядається як ядро західної культури. Ці підходи втілюються в навчальній програмі, що прив'язана до певної предметної галузі.

6. Навчання як підготовка до професійної діяльності. Головний акцент робиться на утилітарності, важливим вважається навчання фахівців-практиків [144, с. 348–350].

Дж. ВанТассель-Баска та Т. Стембо вважають, що найбільш ефективна програма для навчання обдарованих спирається тією чи іншою мірою на всі ці підходи. Зазначені автори пропонують систему навчання обдарованих оцінювати за трьома вимірами: оволодіння навчальним матеріалом у певній змістовій сфері; високорозвинені пізнавальні процеси та продуктивність; засвоєння граничних способів мислення — розгляд змісту крізь призму таких понять як зміни, системи, енергія, закономірності, причини, наслідки [144, с. 350–351].

Дж. ВанТассель-Баска та Т. Стембо виділяють такі моделі навчання обдарованих:

1. Модель ідентифікації та розвитку талантів Д. Стенлі. Цей підхід передбачає: початкове використання для ідентифікації обдарованих вербальних та математичних тестів з високою мірою складності; поділ за результатами тестів учнів на класи з різним рівнем складності навчання; прискорений темп засвоєння навчального матеріалу; гнучкість навчальної програми.

Дж. ВанТассель-Баска та Т. Стембо стверджують, що виконані дослідження спростували думку, що прискорене навчання обдарованих їм шкодить, навпаки, зафіксований його позитивний вплив на становлення обдарованості, а також розвивальний ефект раннього виявлення таланту, допомоги в плануванні навчання, окремого навчання обдарованих. Додаткові

дані має дати п'ятдесятирічне лонгітюдне дослідження (1972–2022 рр.) за участю шести тисяч обдарованих, що здійснюється в рамках цієї програми.

2. Модель збагачення шкільного життя Дж. Рензуллі та ін. Була запропонована після п'ятнадцяти років досліджень та практичних спроб. Модель є комбінацією раніше розробленої Дж. Рензуллі збагачувальної тріадної моделі та гнучкого підходу до ідентифікації учнів з високим потенціалом — так званої ідентифікаційної моделі відкритих дверей.

За моделлю збагачення шкільного життя 15–20 % учнів з найкращим потенціалом, які відібрані за допомогою різних методик, зокрема, тестів інтелекту, тестів досягнень, експертної оцінки вчителів, оцінки креативності та прийняття завдань, самооцінки, оцінки батьків, отримують ряд можливостей — вивчаються їхні інтереси та стиль учіння, розробляється індивідуалізована навчальна програма, пропонується три типи збагачення навчання. Перший тип передбачає отримання загального дослідницького досвіду, ознайомлення учнів з новими захоплюючими темами, ідеями та галузями знань, що зазвичай не входять до традиційної шкільної програми. Другий тип збагачення стимулює розвиток логіки, емоційної сфери, комунікативних здібностей, дослідницького та методологічного мислення. Третій тип передбачає відтворення реальної професійної діяльності, учень починає думати, відчувати та діяти як професіонал.

Дж. ВанТассель-Баска та Т. Стембо вказують, що дослідження встановили в основному позитивний вплив практичної реалізації цієї моделі на мотивацію учнів та збереження інтересу до навчання.

3. Модель збагачення навчання Дж. Фельдштейна. Впорядкована збагачувальна модель, що передбачає рух від першого етапу (розвитку дивергентного та конвергентного мислення) до другого (креативного вирішення проблем) та третього етапу (застосування дослідницьких вмінь).

4. Модель необмеженого таланту. Розроблена К. Тейлором та ін., засновується на дослідженнях інтелекту Дж. Гілфордом. Модель включає чотири компоненти: опис спеціальних здібностей або талантів додатково до академічних здібностей, що включають продуктивне мислення, комунікацію, прогнозування,

прийняття рішення та планування; інструктивні матеріали до моделі; супровідну тренінгову програму для вчителів; систему оцінки розвитку розумових вмінь учнів.

Дж. ВанТассель-Баска та Т. Стембо зазначають, що дослідженнями встановлена ефективність моделі в розвитку креативного та критичного мислення, а також у покращенні показників учнів за стандартизованими тестами досягнень.

5. Трикомпонентна модель Р. Стернберга. Засновується на інформаційно-процесуальній теорії інтелекту цього вченого. Передбачається, що взаємодія та зворотній зв'язок між індивідом та його оточенням дозволяє когнітивному розвитку відбутись. У моделі три компоненти представляють ментальні процеси, які забезпечують пізнання: виконавчі процесуальні компоненти, що використовуються для планування, ухвалення рішення та контролю продуктивності; результативні процесуальні компоненти, що застосовуються для вирішення проблем; компоненти отримання знань, що допомагають знаходити, зберігати та застосовувати нову інформацію.

6. Модель інтегрованого навчання, автором якої є Дж. ВанТассель-Баска. Включає три виміри: “просунутий” зміст навчання за основним напрямом; високого рівня процеси та результати критичного, проблемного та дослідницького мислення; формування та поглиблене розуміння предметних та міждисциплінарних загальних понять [144, с. 351–354].

Дж. ВанТассель-Баска виділяє такі взаємопов'язані складові системи навчання обдарованих: а) система ідентифікації обдарованих; б) спрямованість програми; в) зміст та методи навчання; г) система контролю успішності навчання; д) організація програми та управління; е) система підготовки викладачів; ж) моніторинг та оцінювання успішності програми [145, с. 1298].

Зазначений автор формулює вимоги до зазначених компонентів. Ідентифікація обдарованих передбачає: наявність операційного визначення обдарованості, що включає загальні та спеціальні здібності; застосування множини (мінімум трьох) критеріїв ідентифікації для кожного типу обдарованості; використання чутливих методик, що відкривають двері до програми дітям з малозабезпечених сімей, представникам національних меншин, дітям з особливими потребами, тим, які

лише вивчають англійську мову; надання однакової уваги ідентифікації всіх типів обдарованості; визначення чіткої процедури ідентифікації всіх типів обдарованості; прив'язка ідентифікаційних процедур до вибору та побудови навчальних програм [145, с. 1298–1308].

Побудова навчальної програми для обдарованих вимагає врегулювання таких питань: процедура комплектування навчальних груп; контактний час, що має бути не менше ста п'ятдесяти хвилин на тиждень плюс мінімум одна година на тиждень для планування часу вчителями; зміна навчальної програми з кожного предмета з метою акселерації, ускладнення, поглиблення навчання, надання йому проблемного та творчого характеру; використання різноманітних методів навчання з акцентом на розвиток вміння вирішувати проблеми, критично та творчо мислити, дослідницькі вміння; оцінювання результатів навчання відповідно до специфічних цілей програми; пристосування програми до специфічних потреб обдарованих, що належать до груп ризику; можливості прискореного навчання в окремих предметних галузях або загального прискорення з переходом до наступних ступенів; засоби соціально-емоційної підтримки; професійне консультування [145, с. 1298–1308].

Корисно також розглянути практику освіти обдарованих у різних країнах. У США вперше в загальнонаціональному масштабі проблема підготовки обдарованої молоді постала після запуску першого супутника в кінці п'ятдесятих. У школах створювались просунуті програми з вивчення математики, природничих наук, іноземних мов. Проте у середині шістдесятих ці зусилля зменшились внаслідок руху за громадянські права та нового законодавства щодо спеціальної освіти. Вдруге федеральний інтерес до цієї проблеми проявився в 1974 році у зв'язку з новим законодавством, що надавало визначення та засоби виявлення обдарованості. Потім маятник знову хитнувся в інший бік. У 2001 році прийнято акт з назвою “Жодна дитина не залишиться осторонь”, відповідно до якого завданням федерального рівня, рівня штату та місцевого рівня є покращення підготовки всіх учнів, потреби обдарованих фактично ігнорувались [145, с. 1295–1296].

Загалом регулювання освіти обдарованих належить до компетенції штатів, які мають право делегувати ці повноваження



на місцевий рівень. Отже, єдина система навчання обдарованих в країні відсутня, спостерігаються суттєві локальні варіації. Так, лише штат Вашингтон вимагає, щоб штатні вчителі прослухали курс щодо навчання обдарованих та талановитих. Шість штатів включають до програми підготовки вчителів молодших класів навчання роботі з обдарованими. Двадцять три штати вимагають від педагогів, які викладають у класах для обдарованих, сертифікатів, що засвідчують підготовку до навчання обдарованих [145].

Дж. ВанТассель-Баска зазначає, що в США розвитку системи освіти обдарованих перешкоджають потужні антиінтелектуальні настрої. Значна частина суспільства віддає перевагу атлетам та естрадним зіркам як моделям для наслідування, але не науковцям та філософам. Іншим фактором є наполеглива увага до учнів, що відстають, орієнтація на них у викладанні та ігнорування здібних. Загалом в цьому питанні американське суспільство реагує на кризові ситуації скоріше, ніж вирішує проблеми, що намічаються [145, с. 1298–1300].

У Канаді розвивається інклюзивна освіта обдарованих. Батьки та громадські організації в різних провінціях країни суттєво впливають на організацію та зміст програм для обдарованих. Відповідно до рекомендацій міністерства освіти Нової Зеландії, всі школи мають звітувати, яким чином вони задовольняють потреби їх обдарованих та талановитих учнів. Освітнє законодавство Австралії від 1999 року забезпечує організаційну основу навчання обдарованих. Додатково у 2001 році австралійський сенат прийняв національну стратегію освіти обдарованих, на засадах якої здійснюється координація програм у всій країні [77, с. 1328].

Ф. Карнес та К. Стівенс зазначають, що багато європейських країн підтримують обдарованих. В Іспанії законодавством обдаровані учні розглядаються як одна з груп з особливими освітніми потребами. У законодавстві більшості кантонів Швейцарії обдаровані учні також віднесені до груп з особливими потребами. У освітньому законодавстві Угорщини та Румунії згадуються обдаровані учні. Проте у Великобританії в законодавстві не згадуються обдарованість або обдаровані учні, відсутні опубліковані нормативні акти та рекомендації щодо освіти обдарованих [77].

Відомо, що студенти зі східно-азійських країн демонструють кращі академічні успіхи. Хоча в Китаї відсутня загальнонаціональна система роботи з обдарованими, але започатковано багато програм, переважно в середній освіті для обдарованих. Уряд Тайваню ініціює та фінансує спеціальні освітні програми, зокрема, для обдарованих. Такі програми значно розширились останніми роками. Навпаки, в Японії немає урядових програм для обдарованих дітей. Ймовірно, тому, що ця культура не заохочує виділення дітей на підставі їх індивідуальних відмінностей. Акцент робиться більше на зусиллях, аніж на природних здібностях [77].

Викладений вище аналіз підходів до дослідження та практики побудови освітнього середовища, що стимулює розвиток інтелектуальної обдарованості, надав можливість виділити критерії його емпіричного оцінювання. Такими критеріями є: інформаційне багатство середовища; можливості для різноманітних видів пізнавальної діяльності; міра прийняття викладачами, учнями та студентами цінностей пізнання та творчості на противагу антиінтелектуалізму; культивування викладачами цінності інтелектуальних досягнень; орієнтація освітньої системи на розвиток індивідуальності, реалізацію її потенціалу; стиль управління навчальною діяльністю та його вплив на реалізацію пізнавальних інтересів потенційно обдарованих учнів та студентів; прояви статусної ієрархії та загальний рівень конформізму; рівень толерантності та характер ставлення до помилок.

## РОЗДІЛ 4

### ЦІННІСНА СФЕРА ОБДАРОВАНОЇ ОСОБИСТОСТІ

#### 4.1. Напрями дослідження цінностей обдарованої особистості

Важливим регулятором становлення обдарованої особистості є ціннісне ставлення суспільства до діяльності обдарованої людини, що втілюється в ціннісних настановленнях та особистісних цінностях. Так, О. Л. Музика виокремлює моральні та діяльнісні цінності обдарованої особистості, розглядає їх як результат інтеграції внаслідок рефлексії діяльнісних, емоційних та соціальних компонентів задоволення потреб. Ці цінності можуть протистояти цінностям контактного оточення, але не загальнолюдським цінностям [24].

Ще перші дослідники обдарованості виділяли її морально-ціннісний компонент. Так, Л. Терман вивчав емоційну стабільність, соціальну адаптацію та моральний характер обдарованих, оскільки усвідомлював їх взаємопов'язаність із розвитком когнітивної сфери. Л. Холлінворф звертала увагу на складне внутрішнє життя, ранню етичну занепокоєність та чітке усвідомлення світу обдарованими. У подальшому ряд дослідників зафіксували в обдарованих дітей розвинуту здатність до моральних суджень [134]. Отже, дослідники обдарованості вказують на її різноплановий зв'язок з емоційно-ціннісною сферою.

У північноамериканській та європейській психології можна виділити кілька напрямів вивчення проблеми. Перший напрям, у межах якого проведена найбільша кількість досліджень, зосереджує увагу на моральній відповідальності дорослих обдарованих. Вказується, що останні мають значно більший за пересічних осіб вплив на долю інших людей, людства загалом. Найчастіше обговорюються приклади руйнівних винаходів, що були проривом в науці — атомна, воднева бомба, генетична інженерія, клонування тощо.

Близька до розглянутої проблематика морально-ціннісного виховання обдарованих дітей. Вказується, що обдаровані потребують такого виховання більшою мірою із зазначених вище

причин. Проте в проаналізованих роботах не називаються ніякі інші особливості мотиваційно-ціннісної сфери обдарованих дітей, окрім її прискороного розвитку. Отже, імпліцитно дослідники виходять з того, що ціннісне виховання обдарованих дітей має відповідати такому вихованню для старших вікових категорій. Відповідно, жодних унікальних виховних методик не пропонується.

У літературі зустрічається термін “етична обдарованість”. Однак Р. Стернберг вважає етичну обдарованість не якимось окремим різновидом обдарованості, а характеристикою, що може бути розвинена практично в кожній психічно здорової дитини. Проте Р. Стернберг зазначає, що розвиток етичного мислення, а тим більше поведінки, — вкрай важке завдання, що вимагає більше зусиль, ніж може здаватись [138].

М. Якобсен вказує, що моральні лідери мають ряд спільних з розумово обдарованими особами якостей: інтернальний локус контролю, внутрішня мотивація та саморегуляція, прагнення до кращого, бажання переслідувати важливі цілі; занепокоєність справедливістю, мораллю; особлива здатність до етичного аналізу та морального ухвалення рішень; впевненість у собі, бажання мати власну позицію; здатність пробуджувати ентузіазм в інших; здатність об'єднувати людей; прагнення до дій; просоціальна поведінка; сенситивність, емпатійність, співчуття; піклування про інших та суспільство загалом, здатність надавати підтримку; наполегливість, впливовість; здатність створювати зразки та цінності; використання влади на користь іншим; розгляд альтернативних поглядів; здійснення складного аналізу, уважна та комплексна оцінка короткотермінових та довгострокових наслідків; організованість, наявність чітких пріоритетів, заснованих на принципах та стандартах; застосування принципів до себе та до інших; свідомість; надійність; автентичність, знання себе, відмова від пристосування, щоб зробити приємне іншим; послідовність поведінки в різних ситуаціях; здатність підтримувати позитивні стосунки; розуміння динаміки розвитку ситуації; здатність організувати ефективну команду, добре поратись з її різноманітністю; вміння спрямовувати інших; розподіл уваги між різними завданнями; здатність навчати; емоційна стабільність; використання можливостей; узгодження позиції різних людей на

підставі моральних стандартів; увага до етичності в управлінні [73].

Інший аспект розгляду проблеми — емоційно-ціннісні особливості обдарованих осіб. Тут наявні два напрями для аналізу. Перший — визначення емоційно-ціннісних особистісних якостей, що супроводжують обдарованість. До них відносять характерні для багатьох обдарованих прискорений моральний розвиток, загострену увагу до моральних проблем, сенситивність, глибину емоцій, емпатійність. Ці феномени є наслідком обдарованості або психічних властивостей, що знаходяться в її основі. Зазначається, що такі характеристики нерідко спричиняють емоційні та комунікативні проблеми обдарованих [129].

Так, Л. Сільверман на підставі вивчення історій життя більше тисячі восьмисот обдарованих дітей та теоретичного аналізу стверджує, що когнітивна складність разом з деякими особистісними рисами обдарованих створюють унікальний суб'єктивний досвід, центральною характеристикою якого є моральна сенситивність [134].

За даними Л. Сільверман, у відповідь на прохання описати свою обдаровану дитину батьки найчастіше згадують сенситивність. Остання набуває різноманітних форм: їх почуття легко вразити; вони жаліють інших, захищають та легко плачуть; розуміють почуття інших; гостро реагують на критику; схильні сильно реагувати на світло, шум, текстуру, забруднення повітря, деяку їжу [134].

Схожій позиції дотримується Д. Ловескі, який пише, що його робота з обдарованими дітьми свідчить про їх незвичну моральну та соціальну занепокоєність. Як хлопчики, так і дівчатка тривожаться з приводу війн, оточуючого середовища, безпритульності, бідності, злочинності та вживання наркотиків [92].

Д. Ловескі вважає початком розвитку моральної сенситивності обдарованої дитини прояв емпатії між нею та дорослим, який про неї піклується. Проте розвиток моральної сенситивності вимагає не лише взаємної прив'язаності з дорослим, але й формування сильного я. Останнє відбувається внаслідок співзвучності материнської реакції на ранню емоційну

експресію дитини та взаємне захоплення у взаємодії між ними [93].

Високообдаровані діти, які вимагають від батьків більш інтенсивної стимуляції, більше уваги та залучення, також потребують більше емоційної співзвучності. Звіти батьків тридцяти п'яти обдарованих дітей з коефіцієнтом інтелекту вище за сто сімдесят свідчать, що діти, які відчували надійну прив'язаність та емоційну співзвучність, активувались заняттями, що обирала сама дитина. Одна мати описала цей процес як навчання чути, чого насправді прохає її дитина, коли, може здатись, вимагає надмірної уваги [93].

Д. Ловескі зазначає, що асинхронність розвитку обдарованих дітей проявляється не лише в різних рівнях когнітивної, емоційної та соціальної зрілості, але емоційна та соціальна зрілість можуть варіювати залежно від ситуації та її учасників. Одна й та сама дитина може бути емпатійною та альтруїстичною в одній ситуації, егоїстичною та байдужою — в іншій. Дитина, яка здатна розмірковувати на виключно високому рівні про моральні проблеми, може вирішувати соціальні ситуації на засадах рівності та взаємності лише на рівні своїх однолітків. Наявність знань або здатності до розмірковування не обов'язково передбачає можливість обирати правильні рішення. Навпаки, здатність діяти із співчуттям та знаходити справедливі рішення не означає, що дитина може пояснити причини своїх вчинків [93].

Прискорений моральний розвиток обдарованої дитини може мати травматичні наслідки для неї, оскільки в ситуаціях, де її однолітки діють відповідно до стереотипів та традицій, така дитина ставить запитання, навіть проблеми. Обдаровані діти також можуть бути нездатні емоційно поратись з ідеями, що генерують. Деякі пробують взяти на себе дорослу відповідальність без емоційної зрілості, яка необхідна, щоб прийняти людську недовершеність або ситуації, котрі не мають гарного рішення [93].

Однак викладене не означає, що всі обдаровані діти відрізняються розвиненою мораллю. Деякі з них емоційно травмовані зневагою, насильством, нечутливістю або нестачею розуміння. Зустрічаються також “однобічні” обдаровані діти, яким дозволили розвинути їхні спеціальні таланти, але не

приділяли такої ж уваги їх соціальному та емоційному розвитку [92].

У суспільстві, де цінності влади, домінування, багатства та статусу культивуються тисячі років, обдарованим дітям важко протистояти інкультурації. Д. Ловескі вказує, що багато обдарованих хлопчиків зачаровані насильством, яке вбачають єдиним засобом вирішення конфліктів. Вплив мас-медіа та однолітків провокує в них конфлікт із власними внутрішніми почуттями та судженнями. Якщо обдаровані хлопчики будуть продовжувати ними керуватись як в ранньому дитинстві, вони ризикують бути відторгненими та осміяними однолітками. Вони настільки вразливі в цьому плані, що часто відмовляються від моральної частини себе [92].

Другий напрям аналізу — порівняння моральних чеснот обдарованих та пересічних осіб. Деякі автори вважають, що обдаровані більш моральні. Дж. Фріман стверджує, що ця ідея розповсюдилась після робіт Ф. Гальтона, який у 1869 р. у роботі “Спадкові дослідження геніальності” вперше емпірично обґрунтував цей зв’язок [61].

І тепер більшість західних дослідників найбільш відмітною характеристикою обдарованих у ціннісно-моральній сфері вважає їх розвинуту здатність до морального судження [50]. Цей погляд виходить з робіт Л. Кольберга, який бачив основу розуміння моралі в когнітивному розвитку. Його модель включає три рівні: доконвенційний або доморальний рівень, що властивий маленьким дітям та неповнолітнім злочинцям; конвенційна моральність, яка присутня в більшості дорослих; постконвенційна або принципова моральність, що досягається 5–10 % населення [72].

Модель Л. Кольберга емпірично перевірялась на матеріалі обдарованих дітей, і було підтверджено, що вони дійсно раніше розуміють моральні принципи. Так, на основі цієї моделі у 1988 р. Дж. Рестом розроблено для дослідження морального мислення методику “Тест пояснення підстав вибору дії” (DIT — Defining Issues Test). Методика містить опис моральних дилем, що супроводжуються дванадцятьма вихідними пунктами для розгляду та знаходження рішення. Досліджуваний має оцінити важливість кожного фактору для вибору рішення за

п'ятибальною шкалою. Далі слід обрати чотири найважливіших фактори та ранжувати їх від першого до четвертого місця [72].

З використанням цієї методики М. Говард-Гамільтон та Б. Френкс встановили, що рівень моральних суджень обдарованих учнів старшої школи відповідає такому в пересічних студентів коледжу [72].

С. Лі та П. Ольшевська-Кубілюс встановили, що обдаровані студенти бакалаврату за розвитком моральних суджень відповідають рівню магістратури [86].

Дослідження Д. Нарваез показує, що розвиток когнітивних здібностей на рівні вище середнього необхідний для зрілих моральних суджень. За тестом моральних суджень високі показники спостерігаються лише в тих, хто має високі бали за тестом інтелектуальних здібностей. Однак це не все, що потрібно: частина дітей із розвиненим інтелектом має невисокі показники рівня сформованості моральних суджень [105].

П. Хей та ін. встановили, що рівень просоціальних суджень залежить від розвитку когнітивних здібностей та корелює з деякими показниками методики для дослідження емпатії [68].

П. Нокелайнен та К. Тіррі показали, що академічно обдаровані учні оцінюють власні етичні здібності вище за пересічних учнів. На думку дослідників, обдаровані діти швидше формують зріле моральне розуміння завдяки своєму ранньому інтелектуальному розвитку [107]. Одночасно внутрішня мотивація до діяльності корелює зі здатністю до моральних суджень [108].

Дослідження Е. Льюїс засноване на чотирьохкомпонентній моделі морального розвитку, що включає: 1) моральну сенситивність, 2) моральні судження, 3) моральну мотивацію, 4) моральний характер. Автор доходить висновку, що моральні судження — важлива, але недостатня умова морального розвитку обдарованих [88].

Результати емпіричного дослідження К. Тіррі свідчать, що, хоча обдаровані учні мають кращу здатність до моральних суджень, рівень розвитку цієї якості не дає можливості прогнозувати моральну поведінку обдарованої особи. Розуміння моралі не обов'язково веде до моральної поведінки. За К. Тіррі, важливішу роль відіграє моральна сенситивність [140].



У цьому напрямі працював також Г. Гарднер, який ставив питання про існування окремого екзистенціального або духовного інтелекту [94].

У зовсім іншому вигляді ідея про зв'язок таланту та моралі з'являється в концепції самоактуалізованої особистості А. Маслоу. Останній писав про незалежність самоактуалізованих осіб у моральних переконаннях, вважав, що їхні моральні принципи більшою мірою відображають властиву їм своєрідність, ніж прийняті в суспільстві етичні норми. Поверхневому спостерігачеві вони можуть видатись аморальними, оскільки схильні нехтувати умовностями, можуть, якщо того вимагає ситуація, піти у розріз з приписами та нормами. Проте А. Маслоу вважав, що насправді, ці люди високоморальні, а так звана етична поведінка середньостатистичної особи настільки конвенційна, що це скоріше конвенційна поведінка, ніж дійсно етична, така поведінка не засновується на внутрішніх переконаннях та принципах, це не більше ніж бездумне слідування загальноприйнятим нормам [98].

А. Маслоу вважав, що ціннісна система самоактуалізованої людини представлена головним чином унікальними та ідіосинкратичними для неї цінностями, які безпосередньо відображають її характер. Хоча самоактуалізовані люди мають багато спільного, одночасно кожний з них є абсолютно індивідуальним. Кожного з них можна назвати індивідуалістом, проте кожен з них одночасно є глибоко соціальною особистістю, яка ототожнює себе з усім людством [98].

Однак порівняльне дослідження сінгапурських учнів молодшої школи з використанням субшкали моральних та лідерських якостей Шкали знання себе (Self-Knowledge Checklist — SKC) показало відсутність статистично значущих розбіжностей за моральними якостями обдарованих та пересічних досліджуваних. Проте обдаровані учні продемонстрували значно вищий рівень лідерських якостей [139].

Не погоджується також із твердженням про зв'язок обдарованості та моральності Дж. Фріман. Вона підкреслює, що емпіричні докази зв'язку цих двох конструктів отримані лише за допомогою тестів “папір та олівець”. Знайдені кореляції ця автор пояснює тим, що методики виміру моральності вимагають від

досліджуваних певної моральної акробатики, яку проявляють ті, хто має високі показники інтелекту, отже, вважаються обдарованими. Однак в реальному житті немає доказів зв'язку обдарованості та моральності ані в дорослих, ні в дітей. Деякі дуже талановиті індивідууми здаються повністю вільними від культурно визначеної необхідності розділяти ту ж мораль, що й більшість. Поширений стереотип богемного митця, який втратив мораль, приймається суспільством значно більшою мірою, ніж така сама поведінка від бухгалтера [61].

Дж. Фріман вважає, що обдаровані не більшою мірою моральні, ніж більшість. Однак вони краще здатні бачити моральні головоломки в житті та розуміти, що вони мають робити в їхньому соціальному контексті [61].

Дж. Фріман провела лонгітюдне дослідження розвитку ста сімдесяти дітей, які входили до 1 % найвищих показників за тестом Матриці Равена. Уже в юнацькому віці в них спостерігався добре сформований стиль мислення та розмірковування. Тепер, на четвертому десятиріччі життя, їх моральні настановлення дуже змінились та наблизились до поглядів батьків під час їхнього дитинства. Підстав стверджувати, що обдаровані в цій вибірці якимось чином в моральному плані відрізнялись від пересічних людей, немає [61].

Проблема власне цінностей обдарованої особистості майже не досліджується в північноамериканській та європейській психології. Навіть якщо звертаються до вивчення цінностей обдарованих осіб, цінності не розглядаються як причини, наслідки або модераторні змінні у прояві обдарованості. Так, у роботі Д. Любінскі, Д. Шмідта та К. Бенбоу висвітлюються особливості застосування методики діагностики професійних цінностей (інтересів) за Олпортом-Верноном-Ліндсеєм у високообдарованих осіб [95].

К. Ферріман, Д. Любінскі та К. Бенбоу вивчали цінність різних аспектів роботи для обдарованих у галузі науки, техніки, технології та математики чоловіків та жінок, з дітьми та без дітей, у двадцять п'ять та тридцять п'ять років. Проте порівняння між обдарованими та пересічними особами не робилось [60].

Е. Мачу та С. Навратілова досліджували цінності обдарованих одинадцятирічних учнів. Знову не здійснювалось порівняння з учнями, яких не розглядали як обдарованих, а також

зміст розглянутих цінностей (здоров'я, стосунки в родині тощо) не мав безпосереднього відношення до регуляції діяльності та прояву здібностей [96].

Проте ще в 1968 році опубліковане дослідження Л. Бахтольд, де порівнювались рейтинги цінностей підтримки, конформності, визнання, незалежності, доброзичливості та лідерства серед обдарованих та пересічних підлітків. За її даними, обдаровані хлопчики надають меншого значення цінності визнання, а обдаровані дівчата — більше цінують незалежність. У іншому дослідженні обдаровані студенти коледжу чоловічої та жіночої статі надавали більшого значення цінності незалежності та меншого — конформності. Загалом незалежність та певна міра нонконформізму виглядають тісно пов'язаними з інтелектом, досягненнями та креативною поведінкою [41].

Л. В. Тихенко та Н. Ю. Сидоренко визначили ієрархію цінностей за модифікованим варіантом методики М. Рокіча в групі інтелектуально обдарованих та звичайних старшокласників. З поданих таблиць видно, що на першому місці в обох вибірках знаходиться цінність здоров'я. Цінності пізнання, творчості, продуктивного життя, розвитку (самовдосконалення), суспільного визнання (поваги) посідають дванадцяте, дев'яте, тринадцяте, одинадцяте, чотирнадцяте місця у вибірці обдарованих старшокласників та шістнадцяте, чотирнадцяте, сімнадцяте, дванадцяте, десяте місця — в контрольній групі [36].

Хоча в публікації показників статистичної значущості відмінностей не наводиться, складається враження, що цінності, які змістовно пов'язані з проявом обдарованості, дещо вище оцінюються в вибірці обдарованих досліджуваних.

Схожу картину надає дослідження І. Мельничук, хоча й в публікації не наводиться деталей дослідження [22].

Ймовірно пояснення тому факту, що цінності, які відповідають за прояв обдарованості, знаходяться ближче до останніх позицій, знаходимо в роботі Н. І. Пінчук. Так, автор зазначає, що в результаті факторного аналізу даних методики М. Рокіча в групі термінальних цінностей виокремлено п'ять факторів, які свідчать про суперечливу структуру ціннісних орієнтацій технічно обдарованих підлітків. Зокрема, можливість творчої самореалізації протиставляється духовній та фізичній

близькості з коханою людиною, цікавій роботі та матеріально забезпеченому життю, а постійне фізичне та духовне вдосконалення — наявності фізичного та психічного здоров'я [33].

Якщо виходити з того, що механізмом ціннісної свідомості обдарованої особистості є рефлексія [32], виявлену суперечливість ціннісної системи можна пояснити усвідомленням конкурентного характеру потреб розвитку власної обдарованості та наявного соціального запиту, отже, життєвого успіху. Інший фактор — суперечливість ціннісних посилів, що надходять від соціального оточення. Адже, за О. Л. Музикою, на початкових етапах становлення обдарованості її ціннісна детермінація представлена у вигляді ситуаційно-ціннісної регуляції [24].

Отже, за результатами аналізу опублікованих робіт можна виділити такі напрями вивчення зв'язку обдарованості та ціннісної сфери особистості: моральна відповідальність обдарованих дорослих; морально-ціннісне виховання обдарованих дітей; етична обдарованість та етичне лідерство; емоційно-ціннісні особливості та особистісні якості, що супроводжують обдарованість; цінності обдарованої особистості; зв'язок обдарованості та моральності в дорослих та дітей.

#### **4.2. Рефлексія особистісних цінностей обдарованих в інтерв'ю**

Першими методами дослідження цінностей, що отримали широке розповсюдження з тридцятих років двадцятого сторіччя, стали стандартизовані опитувальники та подібні до них методики. Здійснювались спроби створити номотетичну методику, що охоплювала б максимально широке коло цінностей, була б адекватна різним культурам. Останнім таким великим проектом стали роботи Ш. Шварца. Однак більш адекватними методами вивчення ціннісної регуляції розвитку та діяльності обдарованої особистості є методи, що дозволяють отримати індивідуалізовану інформацію, зокрема, метод інтерв'ю. Адже відмітною особливістю обдарованих є виражена індивідуальність та несхожість на оточуючих.

Метод інтерв'ювання має багату історію застосування в дослідженнях особистості, в інших галузях психології та інших суспільних наук, практично відпрацьовані ряд його різновидів та форм. У разі використання інтерв'ювання для дослідження обдарованості та цінностей найбільш адекватним інструментом є глибинне структуроване інтерв'ю.

У нашому дослідженні вибірка складалась з 37 осіб (11 чоловіків та 26 жінок), студентів 2–4 курсів різних спеціальностей (соціологія, історія, філологія, економіка, радіофізика) Київського національного університету імені Тараса Шевченка та п'яти осіб 35–45 років, що мають особливі професійні досягнення в галузі інформаційних технологій, працюють у глобальних компаніях, зокрема, в Європі та США.

Інтерв'ювання проводилось у формі індивідуальної бесіди тривалістю до однієї години. Більшість інтерв'ю було записано на диктофон, інші — занотовувались інтерв'юером.

Раніше проведений теоретичний аналіз підходів до дослідження цінностей обдарованої особистості та викладений вище аналіз методів дослідження ціннісної сфери, методики глибинного інтерв'ю надали можливість розробити керівництво для проведення інтерв'ювання щодо ціннісної регуляції становлення, прояву та розвитку обдарованості.

Базові запитання для дослідження цінностей обдарованої особистості методом інтерв'ю:

1. Розкажіть про себе, яка Ви людина?
2. Розкажіть про головні види Вашої активності, напрямки самореалізації. Чому Ви більше за все приділяєте часу та зусиль? Наскільки це для Вас значуще?
3. Як давно це так? Як було раніше?
4. Що для Вас в житті важливо? Розкажіть про свої цінності.
5. Що Ви думаєте про важливість досягнень? Визнання іншими? Саморозвитку? Продуктивного життя, створення чогось? Пізнання? Творчості? Свободи та незалежності?
6. Як формувались Ваші цінності? Як Ви до цього прийшли?
7. Хто та що спричинили вплив на формування Ваших поглядів та цінностей?
8. Хто є для Вас взірцем? Чия думка для Вас найбільш важлива?

9. Як Ви бачите своє майбутнє в ідеалі, який реалістичний прогноз?

10. Які головні проблеми в Вашому житті?

Інтерв'ю було організовано за ієрархічним принципом: послідовно ставились перелічені вище загальні запитання; якщо відповіді були неповними, ставились детальні конкретні питання. У результаті зберігався природний хід бесіди та забезпечувалась повнота інформації.

Якісний аналіз отриманого матеріалу надав можливість виділити описані нижче типи життєвої активності, що виявились досить жорстко пов'язаними з конкретними особистісними цінностями.

Тип активності — прагнення до емоційно насиченого життя, перш за все через нові враження, події, спілкування з новими людьми, подорожі. Категоричне заперечення монотонності та буденності. Зосередженість на конкретних цілях та діяльності, зокрема професійній діяльності, відсутня. Якщо спитати, перелічуються як власні практично всі соціально бажані цінності, проте відчувається беззмістовність цих декларацій. Реально види активності, діяльності та цінності описаного типу не перетинаються з такими в обдарованій особистості. На передній план виступають цінності яскравого життя, емоційного комфорту, приємних комунікативних контактів, популярності в інших. Спостерігається прагнення уникати життєвих проблем та неприємних рефлексій.

Наприклад, Н. говорить: „Мій спосіб життя різнобарвний, я постійно намагаюся шукати для себе щось нове, не зупинятись... Це можуть бути різні заходи, наприклад, творчого плану. Музика та творчість надає мені можливість відпочивати, не грузнути в навчання, якихось проблемах. Я відволікаюся та реалізую себе як творча особистість, тобто шукаю різні шляхи для того, щоб мені було комфортно, добре, щоб мене не навантажувала якась моральна напруженість.

Ще я люблю читати книги, це один із способів відволіктись від буденності. Люблю щось нове ... я не можу сидіти на місці. Люблю активний відпочинок, подорожувати, сходити на якусь лекцію, відвідати якісь курси, я не можу сидіти вдома. Своє майбутнє я бачу пов'язаним із подорожами, я хочу відкривати для себе нові країни, нові горизонти... Не хотілося б займатись

нудною роботою, сидіти в офісі, друкувати якісь тексти, укладати документи. Це, я вважаю, марна трата часу, оскільки це не приносить мені ніякого задоволення. Для мене важливо, щоб кожен день був сповнений яскравими враженнями, новими переживаннями, зустрічами, емоціями.

Як практично побудувати своє життя, щоб це реалізувати? В ідеалі я б виступала в театрі, співала на сцені. Мені подобається саме така творча діяльність.

Мої основні цінності пов'язані із сім'єю, друзями. Мені дуже складно, якщо я ні з ким не спілкуюсь, якщо я сама. Мені обов'язково потрібне спілкування. Далі це свобода, щоб мене нічого не обмежувало, щоб можна було робити все, що хочеться”.

А. зазначає: “Для мене головне, щоб робота приносила задоволення. Якщо мені щось не подобається, я не стану цього робити. Навіщо взагалі тоді це робити? Загалом я більше люблю спонтанні рішення”.

Д. говорить: “Я — яскрава особистість. Такий вогник, який різко запалюється та дуже повільно затухає. Життя в мене яскраве, постійно прагну взаємодіяти з різними людьми, відвідувати різні заходи, робити щось, щоб не було нудно, займатись спортом, читати, подорожувати. Мені сподобалось працювати як проєкт-менеджер, адже ти завжди в центрі подій, спілкуєшся з багатьма людьми. У майбутньому хотілося б мати цікаву роботу, яка мене не навантажуватиме, легку сім'ю, багато вільного часу.

У людині я ціную прагнення до розвитку, нестандартність, щоб вона не була монотонною, демонструвала незвичайні, непередбачувані вчинки”.

О. зазначає: “Постійно потрібно знаходити те, що наповнювало б моє життя. Якщо нічим не займаюсь, то стає дуже погано, турбують дуже різні думки. А що я взагалі роблю? Навіщо? У чому смисл? Найбільш лякає перспектива розміреного життя за чітко визначеним графіком — робота, дім, сон, знову робота в офісі. Лякає, що це може ніколи не закінчитись, в цьому не буде ніякого смислу, я не буду отримувати ніяких задоволень. Лякає одноманітність та порожнеча.

Тому дуже сильно себе завантажую, крім навчання, — танці, акробатика, німецька. Коли весь час зайнятий, ні про що погане

не думаю. Хотілося б у майбутньому працювати в міжнародній некомерційній організації, постійно подорожувати”.

Тип активності — прагнення до комфортного життя, засобами виступають гроші, соціальні зв'язки, зручне середовище, вид занять. Інший важливий аспект — відмова від надмірних, як вони вважають, зусиль у певній діяльності. Слід також відмітити відмову від міжособистісних зобов'язань, які переживаються як несвобода. Такі люди також можуть планувати переїзд до іншої, як очікується, комфортнішої країни. Спосіб життя та цінності обдарованої особистості змістовно заперечуються.

Ілюстрацією є слова В.: “Подобається займатись креативними речами, знімати цікаве відео, фотографії, вести блоги. Мене цікавить косметика, подорожі, блоги про своє життя... Я роблю все можливе, щоб якось довчитись в університеті та поїхати з цієї країни, краще в США, адже два роки тому туди поїхала моя сестра. Мені здається, там ставлення до людей інше, простіше знайти друзів, заробити гроші. З тими зарплатами ти можеш дозволити собі подорожувати, там для людей більше роблять.

Цінності? Мені здається, що все вирішують гроші, статус. У цьому середовищі до всього інакше ставляться, там можна знайти собі кохання, чоловіка. У нас люди вважають, що жінка має обов'язково працювати. А за кордоном жінка може і працювати, і не працювати, це її власний вибір”.

А. говорить: “Ніколи нічим не займалась. Дивлюсь фільми, серіали, гуляю з друзями, спілкуюсь з сестрою, люблю готувати. Хотілося б зробити кар'єру актриси, переїхати жити до Європи, Нью-Йорку або Лос-Анжелесу”.

Практичний тип активності передбачає спрямування основних ресурсів у сферу професійної діяльності та сім'ї. Останні розглядаються не лише як сфери, де можна заробити гроші та продовжити рід, а й як самореалізація та задоволення. Проте, на відміну від способу життя та цінностей обдарованої особистості, домінують стереотипні рішення та економне витрачання власних зусиль. Цінності пізнання та творчості знаходяться на задньому плані. Розвиток та продуктивність розуміються виключно прагматично. Проблеми та перешкоди в діяльності рефлексуються в цьому ж аспекті.



Ілюстрацією поглядів цього типу є погляди Г.: “Мої цінності? Сім’я перш за все. Гроші теж важливі. Самореалізація. Не хочу сидіти вдома, бути якоюсь домогосподаркою. Гедонізм також”.

Д. говорить: “Свої зусилля тепер спрямовую на навчання, вивчення іноземних мов на курсах, автошколу. Адже хочу продовжити навчання в магістратурі за кордоном. Вважаю, що навчання має бути першим пріоритетом в житті студента. Не знаю, чим саме буду займатись у житті. Але, якщо за щось берусь, прагну довести справу до кінця. Якщо буду робити все за планом, щось таки й вийде. Для мене також важливо створити власну родину, щоб успіх був не лише в роботі, а в сім’ї.

Пізнання? Творчість? Спокійно до цього ставлюсь. Вважаю, що цим люди починають займатись, коли вже реалізували себе в більш життєво необхідних сферах... Визнання? Я ніколи не прагнула до визнання з боку інших, ніколи не мріяла бути популярною... Продуктивне життя? Це означає не гаяти час, витрачати його з користю”.

Різнострамований тип активності характеризується відсутністю особистісно значущих життєвих цілей, пріоритетних напрямів докладання зусиль. Декларуються загальнолюдські цінності, на передній план виступають ті серед них, що відповідають даній віковій, гендерній, соціальній та професійній групі, але помітно, що ці цінності не втілюються в практичній діяльності.

А. зазначає: “Важко чітко визначити, яка я людина. Як у всіх, у мене є певні життєві цілі, намагаюсь їх досягти. Але мене більше цікавить саморозвиток у всіх планах. Постійно беру участь у різноманітних проектах, волонтерській діяльності, займаюсь спортом, намагаюсь вчити мови. Чотири роки займалась тенісом, потім — професійно баскетболом. Хочу працювати у міжнародних організаціях. Працювати з документами за комп’ютером — це не для мене. Відчуваю, що здатна вирішувати глобальніші завдання. Більшу частину свого часу та коштів витрачаю на подорожі. Об’їздила всю Україну, була у Європі та частині Азії. Постійно подаю документи на отримання грантів для продовження навчання за кордоном.

Саморозвиток — це постійно щось читати, знайомитись з новинами, бути у центрі подій. Це цікавість до абсолютно різних

сфер — від геології до астрології. Дуже багато читаю, пишу власні мініатюри, часто відвідую театри”.

П. говорить: “У мене величезні проблеми, адже в мене немає стійких орієнтирів та цілей, постійні хитання. Я все ставлю під сумнів, навіть свої переконання. У результаті я не знаю, куди йти і що робити. Не хочеться робити будь-що, тому я не роблю нічого. Коли немає енергії та натхнення, мене вистачає ненадовго, я часто кидаю справи”.

Наступний тип активності умовно можна назвати “трудоголічним”. Переважна частина часу та зусиль спрямовуються на продуктивну діяльність, яка є основним джерелом задоволення від життя. На першому плані знаходяться цінності роботи, досягнень, продуктивності, самореалізації та саморозвитку. Багато представників цього типу високо цінують творчість та пізнання.

Наприклад, А. стверджує: “Найважливіше відчуття, яке приносить задоволення, — це відчуття виконаного обов’язку. Мені дуже складно, коли нічого не роблю. Отже основний пріоритет — постійно чимось займатись та розвиватись. Інакше я відчуваю себе не реалізованим, що для мене є проблемою. Вагому частину часу відводжу на навчання. Іншу частину — займає робота. Вивчаю також мови. Працюю як журналіст.

Отримую завдання — написати статтю або якийсь інший матеріал. Це для мене складно: складно знаходити матеріал, потрібних людей. Щоразу, коли закінчую якусь частину роботи, зазвичай раз на тиждень, переживаю надзвичайне задоволення, адже відчуваю, що зроблене щось корисне. Те ж саме з навчанням. Коли ставлю якусь крапку в розпочатій справі, це надзвичайно підіймає настрій. Це стосується будь-якої справи, якою займаюсь, наприклад, відвідування курсів з водіння та отримання водійського посвідчення. Дуже важливо відчувати себе реалізованим та бути на своєму місці — лише тоді можна бути щасливим”.

Останній з виділених у представленому дослідженні типів життєвої активності — тип, сфокусований на змісті діяльності. До цього типу належали успішні фахівці в ІТ-сфері, частина з них досягла вагомого професійного статусу в Україні, інші — переїхали до Європи або США та отримали роботу в глобальних компаніях. Представники цього типу переважну частину своєї

життєвої енергії та часу приділяють професійній діяльності, яка водночас є основним їх життєвим захопленням. На перших місцях знаходяться цінності пізнання, створення чогось нового, розвитку та саморозвитку.

Наприклад, М. зазначає: “Головним напрямом самореалізації для мене є професійна діяльність. Робота дуже важлива, адже займаюся тим, що подобається. Так було й раніше, практично завжди. Захоплювався електронікою з дитинства. Ймовірно, вплинули брати, хоча в них самих в результаті інтерес до цієї сфери виявився не настільки сильним, тоді як я з дитинства багато всього робив власними руками.

Десь на третьому курсі університету оформились напрями докладання зусиль, які були цікаві та потрібні на ринку. Висока зарплата не була головним фактором ані при виборі, куди й ким іти вчитись, ані при виборі місця роботи. Перший підробіток взагалі був за “смішні” гроші.

Для мене надзвичайно важливою є можливість займатись тим, що мені подобається. Крім того, від того, що я роблю, має бути користь іншим людям. Цю корисність підтверджує визнання, хоча очевидна прив’язка до мене як до автора розробки зовсім не обов’язкова.

Саморозвиток я відчуваю, коли кажу собі: “Тепер я можу (вмію) ось це!”. Оцінка таких досягнень кимось іншим для мене зовсім не обов’язкова. А пізнання і творчість вважаю невід’ємними складовими самореалізації в діяльності”.

А. говорить: “Найбільшу кількість часу приділяю моніторингу новинок, вивченню технічної документації, роботі з обладнанням в режимі вільного тестування. Протягом двадцяти років це — хобі і робота одночасно.

Головне для мене — дізнаватися щось нове, задовольняти свою цікавість. Крім того, важливо відчувати себе потрібним і отримувати матеріальну й моральну компенсацію за докладені зусилля. Хоча на початку свого професійного шляху просто займався тим, що мені подобалося, а потім знайшлися люди, які почали платити за це гроші.

За все життя був лише на двох співбесідах: на першу потрапив випадково, а на другу йшов з рекомендацією “провалити” тестування або вимагати явно нереальну зарплатню. Фактично робота завжди шукала мене, а не я роботу. Можливо,

зміг би досягти більшого, якби проявив більшу активність, але навряд чи я отримував би більше задоволення від роботи”.

О. зазначає: “Сфера діяльності в мене єдина — програмування. Це стосується як професійних обов’язків, так і хобі. Саме на програмування витрачаю переважну більшість свого часу та зусиль, намагаюся слідкувати за розвитком технологій, читаю професійну літературу, прагну здійснювати не пов’язані з роботою проекти, які мене цікавлять. Окрім того, є активним членом open-source-спільноти — сукупності людей, що розробляють безкоштовне програмне забезпечення з відкритим кодом, яке кожен, хто забажає, може використовувати в своїх подальших доробках. Ніким, окрім програміста, уявити себе не можу. Лише незначну частину зусиль не дуже регулярно спрямовую в інші сфери — музику та фотографію.

Комп’ютерами зацікавився дуже рано. Перша згадка про це — мені вісім або дев’ять років, шкільна вчителька розповідає історію про те, як брала участь у комп’ютерному тестуванні. Вона натискала одне, її конкурентка — інше, й зрештою комп’ютер видав їй хороший результат, а конкурентці — поганий. Після уроку попросив вчительку розповісти про комп’ютери детальніше, але, на жаль, вона нічого не змогла додати. Відтоді читав все, що тільки міг відшукати, про комп’ютери та калькулятори, які програмуються. Але доступу до них, на жаль, не мав, тому доводилось лише теоретизувати. Пізніше моєму другу купили такий калькулятор і я, нарешті, зміг перейти до практики — почав реалізовувати найпростіші програми з обрахунку формул. Дуже захоплювався математикою, тому цікаво було писати прості програми для здійснення математичних обрахунків.

Починаючи з п’ятого класу, брав участь у районних та обласних олімпіадах з математики та зазвичай посідав призові місця. Хресна, яка була вчителькою математики в школі, надавала мені літературу, задачі й загалом заохочувала інтерес до цієї галузі знань. По телебаченню тоді проводилися заочні олімпіади з математики та фізики, вона записала завдання й надала мені. Я посів чотирнадцяти місце з математики та друге з фізики, в результаті отримав запрошення на вступний іспит від фізико-математичного ліцею при Київському національному університеті імені Тараса Шевченка. Так, у чотирнадцять років

вступив до ліцею і вперше отримав доступ до нормального комп'ютера та великої кількості літератури з програмування. У ліцеї були уроки з інформатики і можна було також отримати “комп'ютерний час”: приходити до комп'ютерного класу на годину-дві після уроків, за розкладом. У будь-який спосіб намагався потрапити до комп'ютерного класу. Адже учні ліцею відвідували його переважно для гри в комп'ютерні ігри потайки від лаборантів, що було заборонено, тому поза розкладом нас пускали неохоче. Мені грати було не дуже цікаво, переважно програмував. Наші вчителі інформатики помітили це і стали пускати мене частіше. Учні передавали з рук в руки книжки з програмування, це було єдине джерело інформації (доступного Інтернету тоді ще не було), тому вони зачитувалися до дірок.

Після закінчення ліцею вступив до факультету кібернетики того ж університету із бажанням стати професійним програмістом. Однак навчали нас переважно математиці. Програмуванню та суміжним галузям вчили дуже мало й на старших курсах. Крім того, я втратив доступ до комп'ютерів, а власного в мене тоді ще не було. На сусідньому радіофізичному факультеті, де навчалися мої друзі, був клас старих алфавітно-цифрових терміналів, на яких можна було працювати за умови наявності вільних місць. У цьому класі займалися студенти молодших курсів — виконували лабораторні з обчислювальних методів, тому, щоб місця звільнялися швидше, я допомагав їм робити завдання. На старих терміналах цього класу була встановлена нова для мене операційна система UNIX та був доступ до Інтернету — без графіки, лише текст. Але це було надзвичайно захоплююче: підключитися до якогось серверу, наприклад в університеті в Фінляндії, і дивитися, які там зберігаються файли. Читав про UNIX все, що міг віднайти.

Загалом читання — це мій основний спосіб навчання. Якщо необхідно опанувати нову технологію — намагаюся знайти джерело інформації: книгу, документацію, сайт в Інтернеті. Потім знаходжу собі проект і прагну його реалізувати. Це додає практичного елемента до знань. Зрештою можна використовувати цю технологію в роботі. Застосовую цей підхід ще з часів навчання в ліцеї, утім зараз здобувати інформацію стало значно простіше. Багато чому навчився, коли працював в реальних комерційних проектах, в які мене брали, ймовірно,

лише через нестачу програмістів у той час. Я ж вважав себе компетентним та знаючим, хоча насправді знав дуже мало й виконував роботу погано.

У 2003–2004 роках через колег знайшов постійних замовників з США та з Австрії, з яким співпрацював віддалено. Водночас, розпилення зусиль стало втомлювати мене, тому почав замислюватися над пошуком постійної роботи. Після виконання чергового невеличкого проекту замовник запропонував пройти співбесіду в новій компанії, інтереси якої він представляв. І хоча зарплатню пропонували меншу, аніж мій тогочасний заробіток, проект був цікавим. Окрім того, мені запропонували додаткові бонуси й можливість переїхати до Канади. Тому я погодився. Однак навантаження там виявилось надмірним, графік роботи занадто напруженим. Крім того, я був недостатньо кваліфікованим для деяких завдань, але оцінював себе неадекватно, вважав, що недостатньо працюю. Після двох років такої роботи здобув тривале професійне вигорання та майже провалений проект. І хоча для мене найняли помічників, я не мав достатньої енергії для того, щоб щось змінити. Коли зібрався піти з цієї роботи, мені підняли зарплатню та пообіцяли роботу в Канаді. Я залишився, хоча позитивних зрушень у проекті так і не було. Усе закінчилося, коли я отримав візу для роботи в Канаді та відмовився від подальших пропозицій залишитися працювати в цій компанії на кращих умовах. Цей досвід вважаю важливим, хоча і зі знаком “мінус” — зрозумів, що потрібно знати свої можливості й розуміти, коли продовжувати проект більше немає сенсу.

Подальшим вагомим внеском у мій професійний розвиток став досвід роботи в Канаді та США. До цього я працював лише в невеличких командах, де в мене була власна зона відповідальності, що не перетиналася з іншими. Натомість за кордоном почав потроху вчитися делегувати завдання й відмовлятися від спроб прискіпливо-дріб'язково контролювати колег.

Вирушаючи до Канади, розмірковував про те, що там легше продавати програмні продукти (менше юридичної метушні), хоча які саме продукти збираюся продавати, не уявляв. Теоретично передбачав, що працювати в Канаді буде цікавіше, хоча ніякого попереднього дослідження ринку не проводив. ІТ-ринок

Ванкувера виявився не дуже великим, утім я й не розраховував одразу після переїзду отримати роботу мрії. Мої роботодавці, схоже, самі не дуже розуміли, навіщо я їм потрібен, тому два роки періодично вигадував собі завдання, займався власними проектами та допомагав молодшому програмісту. Водночас ходив на місцеві професійні зібрання та міркував про пошуки іншої роботи. На одному із зібрань познайомився з колегою, який працював у галузі, де я мав певний досвід. Він запропонував мені пройти співбесіду в компанії, де працював. Співбесіда пройшла вдало, друга робота виявилася значно цікавішою, аніж перша: хороша команда, продукт, який використовується в сотнях тисяч офісів, можливість побачити виробництво цього продукту “зсередини”. Це було пізнавально, хоча й не повною мірою відповідало моїм уявленням про роботу в компанії такого рівня.

До Америки я переїхав з ініціативи колишнього колеги, з оглядом на потенційні професійні перспективи. Силіконова Долина — це центр ІТ-індустрії та найбільш великий ринок роботи для програмістів. Мої очікування в цілому там виправдались. Компанія, в якій працюю, робить свій продукт “з нуля” й стрімко розвивається. За три роки роботи тут отримав гарний досвід розробки нових продуктів, який навряд чи міг би здобути в Україні, де ринок програмування є аутсорсинговим (виконуються конкретні готові завдання, про розробку загальної концепції не йдеться). З іншого боку, впевнений, що мережа професійних зв’язків в Україні в мене була б ширшою, то ж простіше було б долучитися до цікавого проекту на ранньому етапі чи взагалі розпочати проект.

Яким буде мій подальший професійний розвиток, не знаю. Вважаю, що вже досяг свого максимуму як програміст, і тепер можу вивчати нові технології, але це буде кількісним розвитком.

Програмування завжди було й моїм хобі, мені подобалося й подобається створювати нові продукти, знаходити проекти і потроху їх реалізовувати. Це було єдине, що справді мене цікавило. Однак коли це стало моєю професією, з’явилися й негативні емоції, й зникнення інтересу на певний час. Утім тепер, думаю, віднайшов баланс. У якості хобі займаюся роботою, яка відрізняється від основної, вирішуюю задачі іншого типу.

Окрім того, програмування open-source в якості хобі містить і соціальну складову — моєю роботою користуються інші,

роблять на її основі щось нове, вчаться на ній. Мені подобається, коли щось, що я зробив, приносить користь іншим. То ж мені подобається те, що роблю зараз. Єдине питання, яке постає: чи встигатиму за розвитком технологій? Однак, досвід показує, що технології розвиваються повільніше, аніж здається, то ж за наявності гарних фундаментальних знань, можна активно перенаправляти свої зусилля. Водночас немає впевненості, що мені подобатимуться напрямки подальшого розвитку технологій.

Для мене важливо занурюватися в якусь проблему. З останнього — онлайн-навчання з предметів, що викликають в мене певний інтерес: штучний інтелект, геноміка, теорія музики.

Інакше мені стає нудно. Мені з дитинства необхідно було багато стимулів: книжки, задачі, кросворди. Батьки не формували мій пізнавальний інтерес і не прищеплювали любов до знань. Водночас не відмовляли в проханні купити книжки. Ставились до цього так, начебто я просив будь-що інше, наприклад, іграшки.

Важлива для мене й творчість у широкому сенсі — створювати щось нове з нічого: музику, картини, книги, програми, вишивку хрестиком, кораблі в пляшках, не принципово, що саме. Вважаю, що творчість підносить людину над реальністю. Тут багато граней: і радість створення для самого творця, і естетичне задоволення чи практична користь для споживачів, і слід у всесвіті після людини, хоча б кимось помічений, і рух уперед. Творці імітують один одного, будують щось нове на основі старого чи на запереченні старого.

Велике значення для мене також має доброта — моя та інших людей. Доброта в будь-яких проявах, зокрема, до незнайомих. Адже чим більше проявів взаємної доброти, тим більш відкриті люди один до одного й менше сил йде на побудову різноманітних захистів задля виживання, а більше залишається на творчість, на створення чогось.

Якщо ж говорити про самореалізацію, для мене вона — складова творчості. Радість творця — це і є самореалізація. Для мене — це найважливіше. Зовнішня оцінка та визнання приємні, але не такі важливі. Якщо зробив щось, задоволений результатом, мене хвалять — це приємно. Однак якщо ніхто не помітив — це не зменшує мого задоволення від роботи. А у проєктах із соціальною складовою зовнішня оцінка — це просто частина результату. Потрібно знати, чи користуються споживачі



продуктом. Тому особистий відгук на електронну пошту так само важливий, як і огляд на якомусь сайті.

Чи є хтось для мене взірцем? Якщо говорити про професійний шлях, то так. Це — Ричард Фейнман, фізик, лауреат нобелівської премії, який все життя займався тим, що йому цікаво; та Джон Кармак, програміст, який написав усім відому гру Doom та багато інших ігор, і також займається тим, що його цікавить. Це дуже розумні та дуже продуктивні люди, вони рухали свою галузь уперед (Кармак робить це й досі)”.

Отже, отриманий матеріал надає можливість виділити шість типів життєвої активності, що внутрішньо пов'язані з орієнтацією на конкретні особистісні цінності та формують в аспекті прояву обдарованості певний спосіб життя.

Емоційно насичений спосіб життя передбачає орієнтацію на цінності нових яскравих вражень, емоційного комфорту, приємного спілкування, популярності. Одночасно заперечується цінність наполегливої планомірної роботи, напружених внутрішніх пошуків.

Орієнтований на комфорт спосіб життя також на практиці не розглядає подолання зовнішніх та внутрішніх труднощів, максимальну мобілізацію власних сил як механізм розвитку. Серйозні зусилля та зобов'язання з власного боку заперечуються. Провідні цінності — гроші, соціальні зв'язки, зручне середовище, вид занять.

Різнострамований спосіб життя відрізняється відсутністю чітко визначеного вектора життєдіяльності. Цінності можуть декларуватися дуже різні, але вони не є системоутворюючими для особистості. Такий спосіб життя може бути етапом у розвитку особистості, коли вона ще не знайшла себе.

Утилітарний спосіб життя передбачає раціональне використання власних життєвих ресурсів задля досягнення максимальної адаптивності. Економія зусиль та орієнтація на перевірені знайомі рішення найбільше заважає прояву обдарованості представника такого типу. Зазвичай він цінує кар'єру, сім'ю, гроші, інше розглядається як другорядне.

Представник орієнтованого на роботу способу життя переважну частину часу та зусиль спрямовує на продуктивну діяльність, яка для нього є основним джерелом задоволення. На першому плані знаходяться цінності роботи, досягнень,

продуктивності, самореалізації та саморозвитку. Багато представників цього типу високо цінують творчість та пізнання.

Сфокусований на змісті діяльності спосіб життя передбачає спрямування переважної частини життєвої енергії та часу в професійну діяльність, яка водночас є основним життєвим захопленням. На перших місцях знаходяться цінності пізнання, створення чогось нового, розвитку та саморозвитку.

У межах проаналізованих типів взаємозв'язок особливих досягнень та прийняття певних особистісних цінностей свідчить про важливу роль останніх в регуляції життєдіяльності обдарованої особистості. Зокрема, встановлено зв'язок продуктивної інтелектуальної діяльності, що розглядається як головна ознака обдарованості, з цінностями пізнання, наполегливої роботи, створення нового, корисного, розвитку та саморозвитку. Маркером успішності руху в зазначеному напрямку для особистості такого типу є досягнення та визнання в сфері провідної діяльності.

#### **4.3. Опитувальник особистісних цінностей обдарованих студентів**

Попри те, що протягом останніх десятиріч проблема особистісних цінностей активно емпірично досліджується в різних країнах, стандартизованого інструментарію для психодіагностики цінностей обдарованої особистості не розроблено. Наявні методики охоплюють максимально широкий діапазон цінностей. Їх пункти сформульовані вкрай узагальнено, так, щоб вони були зрозумілі та близькі дуже різним людям у різних культурах. Внаслідок цього специфічні ціннісні акценти, особливе бачення світу обдарованими людьми не відображаються у результатах таких методик.

Водночас дослідження та практика психологічного супроводу обдарованих осіб вимагають валідних інструментів для діагностики їх особистісних цінностей. Глибинне інтерв'ю та репертуарні решітки дозволяють компенсувати цей недолік, проте вимагають індивідуальної тривалої роботи кваліфікованого психолога.

Отже, виникає потреба в розробці стандартизованого інструмента, який здатний діагностувати особистісні цінності, що

властиві, зокрема, обдарованим студентам у культурному контексті сучасної України.

Останніми роками особистісні цінності досліджуються переважно в межах концепції Ш. Шварца та за допомогою розробленого ним опитувальника [130]. Проте це — інструмент загального спрямування, що не сфокусований на цінностях обдарованої особистості. Однак нещодавно з'явилася робота Е. Поллет та Т. Шнелл щодо суб'єктивного благополуччя та переживання смислу життя інтелектуально обдарованими особами [120].

Наявно дуже небагато досліджень, де здійснюються зусилля з адаптації для обдарованих людей методів діагностики особистісних цінностей. Так, О. Л. Музика з цією метою успішно використав глибинне інтерв'ю, репертуарні решітки [37], розпочав розробку опитувальника “Профіль ціннісної свідомості обдарованої особистості” [28].

Нами на підставі глибинних інтерв'ю зі студентами та дорослими професійно успішними особами з ознаками обдарованості виділено типи ціннісного ставлення до світу, що стосуються прояву обдарованості або є конкурентними щодо нього [18]. Дані зазначених інтерв'ю стали підставою для опису діагностичного конструкту та формулювання запитань Опитувальника особистісних цінностей обдарованих студентів (ООЦОС).

Дослідження тривало три роки та проходило у чотири етапи, результати яких раніше опубліковані [93], [19]. На всіх етапах застосовано один перелік пунктів ООЦОС.

На першому етапі дослідження на підставі раніше проведених глибинних інтерв'ю зі студентами та реалізованими дорослими з ознаками обдарованості здійснено опис діагностичного конструкту ООЦОС [18].

Наступний етап роботи — розробка емпіричної моделі опитувальника та формулювання його запитань. Ціннісні стилі студентів, навколо яких структурується методика, розкривають свій зміст через ряд цінностей, кожна з яких діагностується за допомогою двох пунктів:

I. Орієнтація на емоційну насиченість життя.

1. Нові враження.

а) Люблю щось нове, не можу залишатись на місці.

- б) Для мене важливо, щоб кожен день був сповнений враженнями, емоціями.
2. Яскраві переживання.
- а) Прагну до різноманітного, яскравого життя.
- б) Постійно потрібно знаходити те, що наповнювало б моє життя.
3. Емоційний комфорт.
- а) Я відволікаюсь, щоб мені було добре, комфортно.
- б) Важливо кудись йти, щось робити, щоб підняти свій настрій.
4. Приємне спілкування.
- а) Прагну спілкуватись з цікавими людьми.
- б) Для мене важливо бути серед яскравих особистостей.
5. Популярність.
- а) Мені подобається бути в центрі подій.
- б) Для мене важливі увага та захоплення інших.
6. Уникнення монотонності та буденності.
- а) Прагну відпочивати, не грузнути в навчанні, роботі, якихось проблемах.
- б) Якщо мені щось не подобається, намагаюсь цього не робити.
- II. Орієнтація на комфортні умови життя.
1. Гроші.
- а) Мені здається, що все вирішують гроші.
- б) Якщо в тебе є гроші, ти можеш насолоджуватись життям.
2. Корисні знайомства.
- а) Важливо знайти тих людей, які вирішать твої проблеми.
- б) Гарно, коли є кому допомогти тобі в житті.
3. Комфортний вид занять.
- а) Хотілося б, щоб в мене не було необхідності працювати.
- б) Важливо, щоб твій рід занять не заважав насолоджуватись життям.
4. Зручний спосіб життя, комфортне середовище.
- а) Хотілося б переїхати до іншої, комфортнішої для життя країни.
- б) Важливо мати багато вільного часу, щоб реалізовувати свої бажання.
5. Стосунки без проблем та напруження.
- а) Хотілося б мати стосунки без проблем та напруження.

б) Прагну мати стосунки, які б мене не обмежували та дозволяли жити вільно.

6. Відмова брати на себе зобов'язання.

а) Не вважаю за потрібне брати на себе зобов'язання перед кимось.

б) Я нікому нічого не винний.

7. Відмова від вирішення проблем з максимальною мобілізацією сил.

а) Розумна людина вирішує проблеми легко.

б) Не слід надто перейматись проблемами, багато з них з часом вирішуються самі.

8. Уникнення внутрішніх конфліктів та складних переживань.

а) Не слід надто зосереджуватись на проблемах.

б) Про погане краще не думати.

III. Ціннісна невизначеність.

1. Відсутність усвідомлених стабільних провідних особистісних цінностей.

а) Я все ставлю під сумнів, навіть свої переконання.

б) Я цікавлюсь всім потрохи.

2. Різноспрямована активність.

а) У мене в житті постійні хитання.

б) Моє життя не має чіткої спрямованості.

3. Усвідомлення нестачі чітких орієнтирів у власному житті.

а) Не хочеться робити будь-що, тому я не роблю нічого.

б) Я не знаю, чого хочу в житті.

IV. Орієнтація на утилітарний спосіб життя.

1. Кар'єра.

а) Професійна діяльність має бути на першому плані.

б) Кар'єра — мій пріоритет у житті.

2. Сім'я.

а) Я хочу мати успішну сім'ю.

б) Прагну побудувати власну сім'ю.

3. Стереотипні підходи.

а) Спокійно ставлюсь до творчості.

б) Вважаю, що творчістю можна займатись, коли вже реалізував себе в більш життєво необхідних сферах.

4. Раціональні способи вирішення проблем.

а) Час не можна гаяти, слід витратити його з користю.

б) В житті все слід робити за планом.

5. Економія зусиль.

а) Не варто вигадувати велосипед, слід спиратись на досвід оточуючих.

б) Спроби віднайти щось нове можуть заважати досягти корисного результату в житті.

V. Цінності продуктивної роботи.

1. Наполеглива робота.

а) Переважну частину свого часу та енергії приділяю своїй професії.

б) Основний пріоритет — постійно чимось займатись та розвиватись.

2. Результативність діяльності.

а) Для мене важливо отримувати результат у роботі.

б) Відчую задоволення, коли виконаю велику роботу.

3. Досягнення.

а) Мені важливо досягати те, на що інші не здатні.

б) Приємно, коли досягаєш результат, що доступний не кожному.

4. Соціальне визнання.

а) Важливо, щоб інші цінували мою роботу.

б) Я хочу визнання моїх досягнень.

5. Задоволення від виконаної роботи.

а) Найважливіше відчуття, яке приносить задоволення, — це відчуття виконаного обов'язку.

б) Коли успішно завершую справу, це надзвичайно підіймає настрій.

VI. Орієнтація на занурення в діяльність.

1. Внутрішній інтерес до діяльності.

а) Моя професія є основним моїм життєвим захопленням.

б) Для мене надзвичайно важливо серйозно займатись тим, що мені подобається.

2. Корисність діяльності.

а) Мені подобається, коли те, що я зробив, приносить користь іншим.

б) Важливо, щоб результати моєї діяльності визнавались іншими.

3. Пізнання нового.

а) Люблю відкривати для себе нове.

б) Подобається дізнаватись те, про що не підозрював раніше.

4. Творчість.

а) Мені подобається створювати щось нове з нічого.

б) Для мене радість творця — це і є самореалізація.

5. Постійний саморозвиток, рух вперед.

а) Мені важливо час від часу говорити собі: тепер я можу, вмію ось це.

б) Я в собі дуже ціную постійний рух вперед, здатність виходити на новий рівень.

6. Внутрішня свобода.

а) В будь-яких обставинах потрібно знаходити можливість рухатись вперед.

б) Я сам визначаю напрям свого подальшого розвитку.

Далі здійснювалась апробація опитувальника. Досліджувані отримували ООЦОС на паперовому бланку. Збір первинних даних відбувався у студентських академічних групах на добровільних засадах.

Подавалась інструкція, де було визначено формат шкали відповідей: “Нижче пропонується перелік запитань, на які просимо дати відповіді. В цьому опитувальнику правильних або неправильних відповідей не існує. Відповідайте з використанням шкали, 1 — не згодний; 2 — частково не згодний; 3 — важко відповісти; 4 — частково згодний; 5 — згодний”.

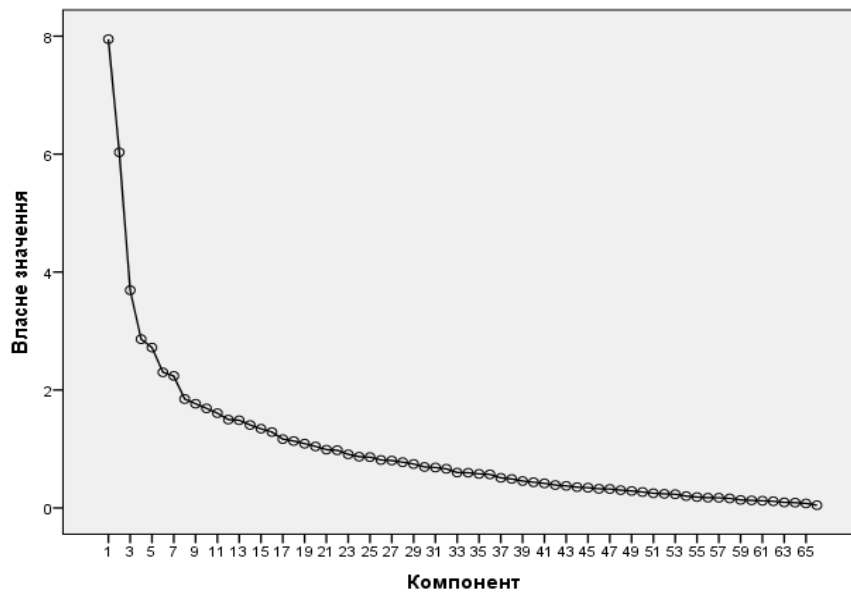
Вибірку сформовано зі студентів різних спеціальностей Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Загальна кількість опитаних — 137 осіб (108 жінок та 29 чоловіків) віком від 17 до 24 років, середній вік 19,9 роки.

Розуміння інструкції та формулювань запитань труднощів у студентів не викликало.

Першою перевірялась конструктивна валідність методики, для чого всі пункти опитувальника було факторизовано методом головних компонент з наступним варімакс-обертанням структури. Кількість факторів визначалась через графік їх власних значень — так званий критерій осипу (мал. 4.1).

Змістовно інтерпретованою виявилась структура з семи факторів. Рішення, що складаються з восьми та більше факторів, порівняно з семифакторною структурою, змістовно інших компонент не містять, наступні після сьомого фактори за змістом

дублюють попередні. Отже, далі аналізується структура з семи факторів.



Мал. 4.1. Графік власних значень компонент

Загалом рішення пояснило 42,1 % загальної дисперсії змінних. Перший фактор, що позначений як “Емоційна насиченість життя”, пояснює 8,03 % дисперсії, навантажений пунктами (впорядковані за зменшенням навантаження): люблю відкривати для себе нове; прагну до різноманітного, яскравого життя; для мене важливо, щоб кожен день був сповнений враженнями, емоціями; люблю щось нове, не можу залишатись на місці; у будь-яких обставинах потрібно знаходити можливість рухатись вперед; прагну спілкуватись з цікавими людьми; постійно потрібно знаходити те, що наповнювало б моє життя; основний пріоритет — постійно чимось займатись та розвиватись; мені важливо час від часу говорити собі: тепер я можу, вмію ось це; для мене важливо бути серед яскравих особистостей; я в собі дуже ціную постійний рух вперед, здатність виходити на новий рівень; час не можна гаяти, слід витратити його з користю; важливо кудись йти, щось робити, щоб підняти свій настрій.

Другий фактор “Продуктивна творча діяльність” пояснює 6,3 % дисперсії змінних, у порядку зменшення навантаження



визначається пунктами: подобається дізнаватись те, про що не підозрював раніше; коли успішно завершую справу, це надзвичайно підіймає настрій; для мене важливо отримувати результат в роботі; для мене надзвичайно важливо серйозно займатись тим, що мені подобається; відчую задоволення, коли виконаю велику роботу; мені подобається, коли те, що я зробив, приносить користь іншим; мені подобається створювати щось нове з нічого; для мене радість творця — це і є самореалізація; я сам визначаю напрям свого подальшого розвитку.

Третій фактор “Соціальне визнання” відповідальний за 5,9 % дисперсії, визначається змінними: важливо, щоб результати моєї діяльності визнавалися іншими; я хочу визнання моїх досягнень; для мене важливі увага та захоплення інших; важливо, щоб інші цінували мою роботу; мені подобається бути в центрі подій.

Четвертий фактор “Комфортні умови життя” визначає 5,9 % дисперсії, навантажений пунктами: якщо в тебе є гроші, ти можеш насолоджуватись життям; прагну відпочивати, не грузнути в навчанні, роботі, якихось проблемах; мені здається, що все вирішують гроші; гарно, коли є кому допомогти тобі в житті; якщо мені щось не подобається, намагаюсь цього не робити; важливо мати багато вільного часу, щоб реалізовувати свої бажання; хотілося б мати стосунки без проблем та напруження; важливо, щоб твій рід занять не заважав насолоджуватись життям; хотілося б, щоб в мене не було необхідності працювати; приємно, коли досягаєш результат, що доступний не кожному; я відволікаюсь, щоб мені було добре, комфортно; хотілося б переїхати до іншої, комфортнішої для життя країни; важливо знайти тих людей, які зможуть вирішити твої проблеми.

П'ятий фактор “Кар'єрні досягнення” відповідальний за 5,7 % дисперсії змінних, охоплює пункти: професійна діяльність має бути на першому плані; в житті все слід робити за планом; кар'єра — мій пріоритет у житті; моя професія є основним моїм життєвим захопленням; найважливіше відчуття, яке приносить задоволення, — це відчуття виконаного обов'язку; переважну частину свого часу та енергії приділяю своїй професії; вважаю, що творчістю можна займатись, коли вже реалізував себе в більш життєво необхідних сферах; мені важливо досягати те, на що інші

не здатні; спроби віднайти щось нове можуть заважати досягти корисного результату в житті.

Шостий фактор “Ціннісна невизначеність” пов’язаний із 5,4 % загальної дисперсії, навантажений твердженнями: моє життя не має чіткої спрямованості; прагну побудувати власну сім’ю — зі знаком мінус; я не знаю, чого хочу в житті; я хочу мати успішну сім’ю — зі знаком мінус; в мене в житті постійні хитання; прагну мати стосунки, які б мене не обмежували та дозволяли жити вільно; не хочеться робити будь-що, тому я не роблю нічого; я все ставлю під сумнів, навіть свої переконання.

Сьомий фактор “Суб’єктивний комфорт” пояснює 4,9 % загальної дисперсії, охоплює пункти: не слід надто перейматись проблемами, багато з них з часом вирішаться самі; не слід надто зосереджуватись на проблемах; я нікому нічого не винний; про погане краще не думати; не вважаю за потрібне брати на себе зобов’язання перед кимось; розумна людина вирішує проблеми легко.

Викладені результати факторного аналізу стали основою для конструювання однойменних шкал. Критерій віднесення пункту до шкали — навантаження за відповідним фактором на рівні 0,30 та вище. Не увійшли до жодної шкали за цим критерієм три пункти — “Не варто вигадувати велосипед, слід спиратись на досвід оточуючих”; “Я цікавлюсь всім потрохи”; “Спокійно ставлюсь до творчості”.

Крім того, до шкали орієнтації на емоційну насиченість життя не було включено шість пунктів. Чотири з них одночасно навантажені фактором цінностей продуктивної творчої діяльності: “Я в собі дуже ціную постійний рух вперед, здатність виходити на новий рівень”; “Основний пріоритет — постійно чимось займатись та розвиватись”; “У будь-яких обставинах потрібно знаходити можливість рухатись вперед”; “Час не можна гаяти, слід витратити його з користю”. Пункт “Для мене важливо бути серед яскравих особистостей” виявився додатково навантаженим фактором цінності соціального визнання. Пункт “Мені важливо час від часу говорити собі: тепер я можу, вмію ось це” відображає інші за змістом цінності — орієнтацію на розвиток.

Далі перевірялась внутрішня узгодженість шкал. З них належало виключити пункти, в яких коефіцієнт кореляції з

отриманим без врахування внеску цього пункту загальним балом був менший за 0,20. Усі пункти, крім одного — “Приємно, коли досягаєш результат, що доступний не кожному”, характеризувались гарними показниками. Показники внутрішньої узгодженості шкал виявились також прийнятними (табл. 4.1).

Таблиця 4.1

**Коефіцієнти альфа Кронбаха шкал Опитувальника цінностей обдарованих студентів**

Шкала	Альфа Кронбаха
Орієнтація на емоційну насиченість життя	0,80
Цінності продуктивної творчої діяльності	0,69
Цінність соціального визнання	0,79
Орієнтація на комфортні умови життя	0,77
Цінність кар’єрних досягнень	0,73
Ціннісна невизначеність	0,68
Орієнтація на суб’єктивний комфорт	0,70

Аналіз частот відповідей на кожний з пунктів ООЦОС засвідчив переважаючий вибір досліджуваними варіантів “згодний” та “частково згодний” на значну кількість пунктів. Переважно ці пункти відображають соціально бажані цінності та способи реагування. Найбільш показовими в цьому плані є твердження: “Приємно, коли досягаєш результат, що доступний не кожному”, “Люблю відкривати для себе нове”, “У будь-яких обставинах потрібно знаходити можливість рухатись вперед”, щодо яких доля зазначених відповідей дорівнювала 97,1 %, 93,4 %, 92,7 % відповідно.

Розподіл підсумкових балів за чотирма з семи шкал опитувальника був зміщений у бік високих показників. Критерій Колмогорова-Смирнова показав, що розподіл показників за шкалами орієнтації на емоційну насиченість життя, цінності продуктивної творчої діяльності, цінності соціального визнання, орієнтації на суб’єктивний комфорт на рівні статистичної значущості 0,01 відрізнялись від нормального.

На другому етапі дослідження було змінено формат відповідей на пункти опитувальника із-за недостатньої дискримінативності частини пунктів та відсутності нормального розподілу за чотирма шкалами першої версії ООЦОС. Новий формат відповідей більшою мірою міг відобразити різний ступінь

прийняття певної цінності за рахунок зменшення розподільчої здатності шкали на ділянці індіферентного та негативного ставлення.

Отже, в інструкції досліджуваному було замінено шкалу відповідей на таку: не погоджуюсь; важко відповісти; погоджуюсь; повністю погоджуюсь; впевнена(ий) в цьому більше, ніж в будь-чому.

У зв'язку з використанням для збору даних Е-платформи “Обдарованість ТЕСТ ONLINE”, що розроблена у лабораторії психології обдарованості Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України, стало простіше застосовувати лише вербальні маркери варіантів відповіді. Тобто комбінована вербально-числова шкала відповідей була замінена на виключно вербальну. Тепер досліджувані мали обирати на екрані лише вербальну відповідь, а не проставляти на бланку цифру, що відповідає обраній вербальній відповіді. Проте програма вносила у файл даних цифровий ранг обраної відповіді, що, як і раніше, варіював від 1 до 5.

Вибірка складалась зі студентів різних факультетів Київського національного університету імені Тараса Шевченка — 115 осіб (94 жінки, 21 чоловік). Участь у дослідженні була добровільною.

Розкид відповідей за більшістю пунктів при застосуванні нового формату відповідей покращився. Основна маса відповідей стала тяжіти до середніх, а не максимальних значень. Проте за близько 15 % пунктів розкид суттєво не відрізнявся від попереднього.

Чверть пунктів навіть погіршили показники дискримінативності за рахунок зміщення розподілу показників до мінімальних значень. Так, за пунктами “Не хочеться робити будь-що, тому я не роблю нічого”, “Вважаю, що творчістю можна займатись, коли вже реалізував себе в більш життєво необхідних сферах” спостерігалось 71,3 % та 68,7 % відповідей “не погоджуюсь”. Переважно йдеться про твердження, що відображають соціально незаохочувані погляди та ставлення.

Викладені вище результати обумовили необхідність доповнення шкали відповідей ООЦОС опцією, що збільшувала її розподільчу здатність на ділянці негативного ставлення до оцінюваних цінностей. Отже, на третьому етапі дослідження було

додано варіант відповіді “повністю не погоджуюсь”.

В інструкції ООЦОС було замінено варіанти відповідей на такі: повністю не погоджуюсь; не погоджуюсь; важко відповісти; погоджуюсь; повністю погоджуюсь; впевнена(ий) в цьому більше, ніж в будь-чому.

Збір даних, як і на другому етапі дослідження, здійснювався через Е-платформу “Обдарованість ТЕСТ ONLINE”. Варіанти відповіді презентувались досліджуваному виключно у вербальній формі. Програмне забезпечення вносило у файл даних цифровий ранг відповіді від 1 до 6 за правилом: повністю не погоджуюсь — 1; не погоджуюсь — 2; важко відповісти — 3; погоджуюсь — 4; повністю погоджуюсь — 5; впевнена(ий) в цьому більше, ніж в будь-чому — 6.

Вибірка складалась зі студентів різних факультетів Київського національного університету імені Тараса Шевченка загальною чисельністю 105 осіб, серед яких налічувалось 76 жінок та 29 чоловіків. Вік досліджуваних варіював від 16 до 24 років, середній вік — 19,4 роки. Участь у дослідженні була добровільною.

Розподіл відповідей на запитання методики демонструє достатню розподільчу здатність кожного з пунктів опитувальника. Жодний варіант відповіді на жодний з пунктів не обирався з частотою більшою за 55 %. Проте близькі до такого показника відповіді зустрічались нечасто. Переважно відповіді були відносно рівномірно розподілені за центральними позначками шкали, крайні варіанти обирались суттєво рідше. Тобто розподіли тяжіли до нормального, хоча й не були такими у статистичному сенсі. Таким чином, після двох модифікацій вдалось розробити шкалу відповідей, що характеризується гарною розподільною здатністю.

Наступний крок аналізу — перевірка факторної структури опитувальника. Всі відповіді на запитання опитувальника факторизувались методом головних компонент, обертання факторної структури здійснювалось методом варімакс. Змістовно інтерпретованою виявилась структура з шести факторів. У більш складних структурах з’являлись компоненти, що змістовно дублювались.

Загалом факторне рішення пояснило 43,6 % загальної дисперсії змінних.

Перший фактор (13,2 % дисперсії), що об'єднав цінності продуктивної творчої діяльності та емоційної насиченості життя, визначається такими пунктами (тут та далі пункти наводяться у порядку зменшення факторних навантажень): люблю відкривати для себе нове; у будь-яких обставинах потрібно знаходити можливість рухатись вперед; основний пріоритет — постійно чимось займатись та розвиватись; подобається дізнаватись те, про що не підозрював раніше; прагну до різноманітного, яскравого життя; відчую задоволення, коли виконаю велику роботу; важливо, щоб твій рід занять не заважав насолоджуватись життям; мені подобається, коли те, що я зробив, приносить користь іншим; прагну спілкуватись з цікавими людьми; я в собі дуже ціную постійний рух вперед, здатність виходити на новий рівень; постійно потрібно знаходити те, що наповнювало б моє життя; час не можна гаяти, слід витратити його з користю; коли успішно завершую справу, це надзвичайно підіймає настрій; мені важливо час від часу говорити собі: тепер я можу, вмю ось це; я сам визначаю напрям свого подальшого розвитку; прагну мати стосунки, які б мене не обмежували та дозволяли жити вільно; для мене надзвичайно важливо серйозно займатись тим, що мені подобається; мені подобається створювати щось нове з нічого; важливо кудись йти, щось робити, щоб підняти свій настрій; для мене важливо, щоб кожен день був сповнений враженнями, емоціями; люблю щось нове, не можу залишатись на місці; у житті все слід робити за планом; для мене радість творця — це і є самореалізація.

Другий фактор (8,1 % дисперсії), до якого увійшли цінності соціального визнання, визначається такими питаннями: важливо, щоб результати моєї діяльності визнавались іншими; я хочу визнання моїх досягнень; для мене важливі увага та захоплення інших; важливо, щоб інші цінували мою роботу; приємно, коли досягаєш результат, що доступний не кожному; для мене важливо бути серед яскравих особистостей; мені подобається бути в центрі подій.

Наступний фактор (6,6 % дисперсії), що відображає ціннісну невизначеність, навантажений пунктами: важливо мати багато вільного часу, щоб реалізовувати свої бажання; я все ставлю під сумнів, навіть свої переконання; у мене в житті постійні хитання; я не знаю, чого хочу в житті; хотілося б, щоб в мене не було

необхідності працювати; спроби віднайти щось нове можуть заважати досягти корисного результату в житті; моє життя не має чіткої спрямованості; мені здається, що все вирішують гроші; не хочеться робити будь-що, тому я не роблю нічого.

Четвертий фактор (5,7 % дисперсії), який можна інтерпретувати як орієнтацію на професію, розкриває свій зміст через пункти: професійна діяльність має бути на першому плані; моя професія є основним моїм життєвим захопленням; переважну частину свого часу та енергії приділяю своїй професії; вважаю, що творчістю можна займатись, коли вже реалізував себе в більш життєво необхідних сферах; кар'єра — мій пріоритет у житті; найважливіше відчуття, яке приносить задоволення, — це відчуття виконаного обов'язку.

Наступний фактор (5,2 % дисперсії), що розглядається як орієнтація на комфортні умови життя, навантажений пунктами: прагну відпочивати, не грузнути в навчанні, роботі, якихось проблемах; не вважаю за потрібне брати на себе зобов'язання перед кимось; я хочу мати успішну сім'ю; я відволікаюсь, щоб мені було добре, комфортно; гарно, коли є кому допомогти тобі в житті; я цікавлюсь всім потроху; прагну побудувати власну сім'ю; не слід надто зосереджуватись на проблемах.

Останній фактор (4,7 % дисперсії) інтерпретується як орієнтація на суб'єктивний комфорт, визначається пунктами: не слід надто перейматись проблемами, багато з них з часом вирішаться самі; хотілося б переїхати до іншої, комфортнішої для життя країни; я нікому нічого не винний; якщо в тебе є гроші, ти можеш насолоджуватись життям; про погане краще не думати; хотілося б мати стосунки без проблем та напруження.

Отже, аналізована факторна структура загалом за змістом аналогічна отриманій на першому етапі дослідження за винятком того, що раніше окремі фактори цінностей продуктивної творчої діяльності та цінностей емоційної насиченості життя об'єдналися в один.

Вважаємо, що крос-валідація факторної структури ООЦОС загалом підтвердила попередні результати. Ймовірно, знайдені відмінності обумовлені зміною шкали відповідей.

Вважаємо, що для опитувальника ціннісних уподобань важлива не лише факторна, але й змістова валідність. Тому з метою забезпечення конструювання змістовно гомогенних шкал

було вирішено, по-перше, залишити окремі шкали цінностей продуктивної творчої діяльності та емоційної насиченості життя, по-друге, пункти фактору цінності комфортних умов життя та цінності суб'єктивного комфорту об'єднати в одну шкалу — цінності комфортного життя, по-третє, включати до шкал лише ті пункти з відповідних факторів, які релевантні їм за змістом.

У підсумку отримано внутрішньо узгоджені шкали (табл. 4.2), показник альфа Кронбаха яких лише у випадку четвертої та п'ятої шкали був на межі існуючих вимог. Однак на коефіцієнт альфа суттєво впливає кількість пунктів у розрахунку, тоді як зазначені шкали складаються лише з чотирьох та п'яти запитань відповідно.

Таблиця 4.2

**Коефіцієнти альфа Кронбаха шкал Опитувальника ціннісних стилів студентської молоді**

Шкала	Альфа Кронбаха
1. Цінності продуктивної творчої діяльності	0,88
2. Орієнтація на емоційну насиченість життя	0,78
3. Орієнтація на соціальне визнання	0,83
4. Ціннісна невизначеність	0,68
5. Орієнтація на професію	0,69
6. Цінність комфортного життя	0,70

Кореляції пунктів із загальним показником за шкалою, що отриманий без врахування внеску цього пункту, також характеризують внутрішню узгодженість шкали. Слід звернути увагу на те, що четверта та п'ята шкали містять узгоджені з іншими запитання, коефіцієнти кореляції яких із загальним показником за шкалою вищі за пороговий рівень 0,20. Зазначене вірно й щодо інших шкал (табл. 4.3–4.8).

Таблиця 4.3

**Кореляції пунктів із загальним показником за шкалою цінностей продуктивної творчої діяльності**

Пункт	Скорегований коефіцієнт кореляції
9. Для мене надзвичайно важливо серйозно займатись тим, що мені подобається	0,60
10. Для мене радість творця — це і є самореалізація	0,45



Продовження табл. 4.3

Пункт	Скорегований коефіцієнт кореляції
19. Мені подобається, коли те, що я зробив, приносить користь іншим	0,61
20. Мені важливо час від часу говорити собі: тепер я можу, вмію ось це	0,53
30. Я в собі дуже ціную постійний рух вперед, здатність виходити на новий рівень	0,59
37. Основний пріоритет — постійно чимось займатись та розвиватись	0,59
39. Люблю відкривати для себе нове	0,70
40. У будь-яких обставинах потрібно знаходити можливість рухатись вперед	0,62
48. Коли успішно завершую справу, це надзвичайно підіймає настрій	0,58
49. Подобається дізнаватись те, про що не підозрював раніше	0,51
50. Я сам визначаю напрям свого подальшого розвитку	0,41
56. Час не можна гаяти, слід витратити його з користю	0,47
57. Відчую задоволення, коли виконаю велику роботу	0,63
59. Мені подобається створювати щось нове з нічого	0,43

Таблиця 4.4

**Кореляції пунктів із загальним показником за шкалою орієнтації на емоційну насиченість життя**

Пункт	Скорегований коефіцієнт кореляції
1. Люблю щось нове, не можу залишатись на місці	0,48
11. Для мене важливо, щоб кожен день був сповнений враженнями, емоціями	0,55
21. Прагну до різноманітного, яскравого життя	0,63
31. Постійно потрібно знаходити те, що наповнювало б моє життя	0,60
33. Важливо, щоб твій рід занять не заважав насолоджуватись життям	0,44
51. Важливо кудись йти, щось робити, щоб підняти свій настрій	0,42
61. Прагну спілкуватись з цікавими людьми	0,45

Таблиця 4.5

**Кореляції пунктів із загальним показником за шкалою орієнтації на соціальне визнання**

Пункт	Скорегований коефіцієнт кореляції
8. Приємно, коли досягаєш результат, що доступний не кожному	0,57
12. Мені подобається бути в центрі подій	0,53
18. Важливо, щоб інші цінували мою роботу	0,48
22. Для мене важливі увага та захоплення інших	0,64
28. Я хочу визнання моїх досягнень	0,66
29. Важливо, щоб результати моєї діяльності визнавались іншими	0,65
66. Для мене важливо бути серед яскравих особистостей	0,57

Таблиця 4.6

**Кореляції пунктів із загальним показником за шкалою ціннісної невизначеності**

Пункт	Скорегований коефіцієнт кореляції
5. Я все ставлю під сумнів, навіть свої переконання	0,27
25. В мене в житті постійні хитання	0,50
35. Моє життя не має чіткої спрямованості	0,57
55. Я не знаю, чого хочу в житті	0,53

Таблиця 4.7

**Кореляції пунктів із загальним показником за шкалою орієнтації на професію**

Пункт	Скорегований коефіцієнт кореляції
6. Кар'єра — мій пріоритет у житті	0,45
27. Переважну частину свого часу та енергії приділяю своїй професії	0,51
38. Найважливіше відчуття, яке приносить задоволення, — це відчуття виконаного обов'язку	0,22
58. Моя професія є основним моїм життєвим захопленням	0,54
65. Професійна діяльність має бути на першому плані	0,55

Таблиця 4.8

**Кореляції пунктів із загальним показником за шкалою цінності  
комфортного життя**

Пункт	Скорегований коефіцієнт кореляції
13. Гарно, коли є кому допомогти тобі в житті	0,20
14. Не вважаю за потрібне брати на себе зобов'язання перед кимось	0,34
24. Я нікому нічого не винний	0,42
32. Прагну відпочивати, не грузнути в навчанні, роботі, якихось проблемах	0,35
41. Я відволікаюсь, щоб мені було добре, комфортно	0,40
43. Хотілося б переїхати до іншої, комфортнішої для життя країни	0,37
44. Не слід надто перейматись проблемами, багато з них з часом вирішаться самі	0,29
54. Не слід надто зосереджуватись на проблемах	0,44
62. Якщо в тебе є гроші, ти можеш насолоджуватись життям	0,27
64. Про погане краще не думати	0,51

Між шкалами опитувальника спостерігаються досить сильні кореляції (табл. 4.9).

Таблиця 4.9

**Кореляції шкал опитувальника ціннісних стилів студентської молоді**

Шкала	Шкала					
	1. Цінності продуктивної творчої діяльності	2. Орієнтація на емоційну насиченість життя	3. Орієнтація на соціальне визнання	4. Ціннісна невизначеність	5. Орієнтація на професію	6. Цінність комфортного життя
1. Цінності продуктивної творчої діяльності		0,82**	0,56**	- 0,06	0,46**	0,17
2. Орієнтація на емоційну насиченість життя			0,63**	- 0,01	0,30**	0,27**

Продовження табл. 4.9

Шкала	Шкала					
	1. Цінності продуктивної творчої діяльності	2. Орієнтація на емоційну насиченість життя	3. Орієнтація на соціальне визнання	4. Ціннісна невизначеність	5. Орієнтація на професію	6. Цінність комфортного життя
3. Орієнтація на соціальне визнання				0,16	0,34**	0,29**
4. Ціннісна невизначеність					- 0,14	0,17
5. Орієнтація на професію						0,24*

\*  $p \leq 0,05$ ; \*\*  $p \leq 0,01$ 

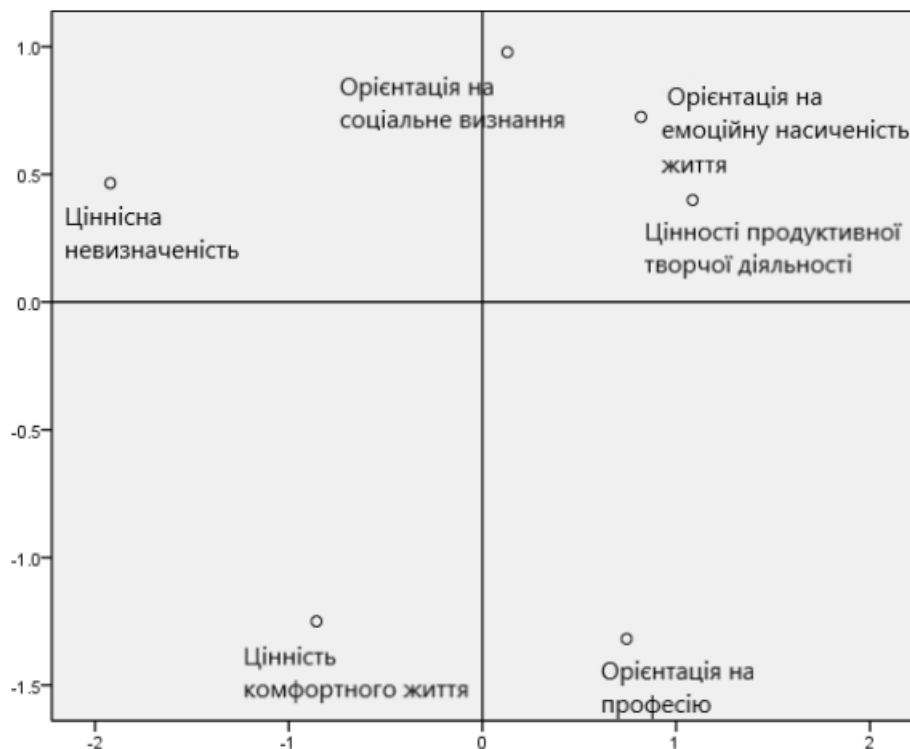
n = 105

З метою опису комплексу зв'язків між шкалами застосовано метод багатомірного шкалювання. Як міра близькості використовувалась евклідова відстань. Змінні попередньо стандартизувались. Двовірне рішення виявилось добре інтерпретованим (мал. 4.2).

Подану схему можна розглядати як найбільш узагальнену модель семантичного простору ціннісних стилів студентської молоді. Вісь X слід інтерпретувати як невизначеність-інтенційність. У цьому плані орієнтація на продуктивну творчу діяльність є найбільш предметно-орієнтованим ціннісним стилем, що передбачає чітке розуміння на пряму докладання зусиль та власне готовність такі зусилля здійснювати. На противагу цьому, для стилю ціннісної невизначеності таке розуміння та готовність зовсім не характерні.

Орієнтація на професію (робота) та орієнтація на емоційну насиченість життя (пригоди) також характеризуються високою інтенційністю. Водночас орієнтація на комфортне життя тяжіє до ціннісної невизначеності. Орієнтація на соціальне визнання (слава) обіймає проміжне положення, адже часто прагнення до

визнання не є предметним, тобто сфери та засоби розглядаються як другорядні.



Мал. 4.2. Семантичний простір ціннісних стилів студентської молоді

Вісь  $Y$  слід тлумачити як стереотипність-творчість ціннісного стилю. Сфокусованість на професії та комфортному житті передбачають конвенційний стиль життя. Соціальне визнання (слава), емоційна насиченість життя (пригоди) вимагають пошуку індивідуалізованих життєвих траєкторій.

Отже, структурування семантичного простору ціннісних стилів студентської молоді через виділення двох його метавимірів дозволяє глибше зрозуміти зміст кожного ціннісного стилю та взаємовідносини між ними.

Розподіл підсумкових показників за шкалами перевірявся за допомогою критерію Колмогорова-Смирнова. Зазначені розподіли на рівні статистичної значущості 0,01 не відрізнялись від нормального. Т-критерій Стюдента не показав статистично значущих на рівні 0,01 відмінностей у показниках чоловіків та жінок. Це надає право побудувати спільні для обох статей статистичні норми за шкалами та обробляти отримані дані за

допомогою статистичних методів, що вимагають нормального розподілу за змінними.

Розрахунок первинного показника за кожною шкалою здійснюється шляхом додавання відповідно до описаного вище правила балів за відповіді на запитання, що входять до шкали. Далі первинні бали за шкалами трансформуються у стандартні показники Т-шкали з середнім 50 та стандартним відхиленням 10, інтерпретація яких є загальновідомою для особистісних опитувальників.

З метою цієї трансформації необхідно від первинного балу досліджуваного відняти середній показник за методикою у вибірці, поділити на стандартне відхилення показника у вибірці (табл. 4.10), помножити на стандартне відхилення Т-шкали та додати середнє за Т-шкалою (формула 4.1):

$$T = 10 \times ((x - M_x) / \sigma_x) + 50 \quad (4.1),$$

де  $T$  — Т-бал досліджуваного;

$x$  — первинний показник досліджуваного за шкалою;

$M_x$  — середнє за шкалою у вибірці;

$\sigma_x$  — стандартне відхилення за шкалою у вибірці.

Таблиця 4.10

#### Середні та стандартні відхилення за шкалами

Шкала	Середнє	Стандартне відхилення
1. Цінності продуктивної творчої діяльності	61,6	9,26
2. Орієнтація на емоційну насиченість життя	29,6	5,20
3. Орієнтація на соціальне визнання	28,2	5,47
4. Ціннісна невизначеність	12,4	3,75
5. Орієнтація на професію	16,2	3,75
6. Цінність комфортного життя	35,9	6,15

Далі потрібно побудувати профіль показників досліджуваного за шкалами та визначити шляхом внутрішньоіндивідуального порівняння провідні та заперечувані ціннісні стилі.

Отримані на попередніх етапах результати надали можливість на четвертому етапі дослідження перейти до визначення ретестової надійності та критеріальної валідності.

На заключному етапі роботи використовувались дві методики: власне ООЦОС з виробленою на третьому етапі дослідження інструкцією та шкалою відповідей; експертна оцінка обдарованості однокурсниками. Збір даних проведено за допомогою електронних бланків. Досліджувані працювали на добровільних засадах.

З метою визначення ретестової надійності ООЦОС отримано дані від 29 осіб — студентів двох академічних груп факультету психології Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Всі досліджувані — дівчата віком від 19 до 24 років, середній вік — 20,4 роки.

Інтервал між опитуваннями складав два тижні.

Для встановлення критеріальної валідності ООЦОС отримано за допомогою експертної оцінки зовнішній критерій обдарованості. Експертами виступили 25 студентів досліджуваних академічних груп. В одній групі серед експертів налічувалось 12 дівчат, 2 юнаки, середній вік — 20,1 роки. В іншій академічній групі експертами стали 11 дівчат середнім віком 21,2 роки. Склад експертів відображає склад досліджуваних груп.

Експертам пропонувалась така інструкція: „Оцініть міру обдарованості Ваших однокурсників. Ознакою обдарованості вважають особливі досягнення в певній сфері. Оцінку здійснюйте за п'ятибальною шкалою, де 1 — найнижчий показник, 5 — найвища оцінка. Напроти власного прізвища оцінку ставити не потрібно. Ваші оцінки залишаться конфіденційними та використовуватимуться лише з метою наукового дослідження”.

Коефіцієнти кореляції між першим та другим опитуванням за допомогою ООЦОС перевищують 0,70 (табл. 4.11). Отже, всі показники ретестової надійності є прийнятними.

Перевірка критеріальної валідності опитувальника ціннісних стилів студентської молоді здійснювалась шляхом співставлення показників за його шкалами з експертними оцінками обдарованості. Досліджувані та експерти, як зазначалось, належали до двох академічних груп. В одній групі було задіяно чотирнадцять експертів, п'ятнадцятий був виключений, оскільки коефіцієнт кореляції його оцінок із загальним експертним рейтингом, що визначений без врахування його оцінок, не досягав 0,20. Інші експерти відповідали цьому критерію.

Показник внутрішньої узгодженості оцінок експертів — альфа Кронбаха — дорівнює 0,86.

Таблиця 4.11

**Коефіцієнти ретестової надійності шкал опитувальника ціннісних стилів студентської молоді**

Шкала	Коефіцієнт кореляції Пірсона
1. Цінності продуктивної творчої діяльності	0,83**
2. Орієнтація на емоційну насиченість життя	0,72**
3. Орієнтація на соціальне визнання	0,73**
4. Ціннісна невизначеність	0,76**
5. Орієнтація на професію	0,74**
6. Цінність комфортного життя	0,70**

\*\*  $p \leq 0,01$ 

n = 29

В іншій групі експертні оцінки надали одинадцять студентів. Альфа Кронбаха як показник узгодженості оцінок експертів дорівнює 0,87. Кореляції індивідуальних оцінок експертів із визначеним без врахування даних окремого експерта загальним експертним рейтингом у всіх випадках перевищували 0,20.

Після отримання надійних експертних оцінок обдарованості розраховано їх кореляції із шкалами опитувальника ціннісних стилів студентської молоді (табл. 4.12).

Таблиця 4.12

**Кореляції шкал опитувальника ціннісних стилів студентської молоді та експертних оцінок обдарованості**

Шкала	Коефіцієнт кореляції Пірсона
1. Цінності продуктивної творчої діяльності	0,41*
2. Орієнтація на емоційну насиченість життя	0,24
3. Орієнтація на соціальне визнання	0,41*
4. Ціннісна невизначеність	0,35
5. Орієнтація на професію	0,34
6. Цінність комфортного життя	- 0,16

\*  $p \leq 0,05$ 

n = 30

Бачимо, що прояв обдарованості, як її бачать експерти, пов'язаний з орієнтацією на цінності продуктивної творчої діяльності та на соціальне визнання. З іншого боку, наявна, хоча й на статистично незначущому рівні, тенденція до зворотного



зв'язку обдарованості із визнанням значущості у власному житті цінностей комфорту.

Отримані результати зі змістового погляду непогано вписуються в існуючі загальні уявлення про розвиток обдарованої особистості. Зокрема, О. Л. Музика виділяє такі особистісні цінності обдарованої особистості: цінності особистісної самобутності — смисложиттєві цінності, цінності самоідентичності; цінності саморозвитку здібностей — цінності творчості, цінності пізнання; цінності соціальної взаємодії — цінності визнання, цінності належності [28, с. 127].

Отже, до останнього часу у психології був відсутній стандартизований інструмент для психодіагностики цінностей обдарованої особистості. У широко використовуваних опитувальниках для дослідження особистісних цінностей зміст діагностичних конструктів переважно не стосується продуктивної творчої діяльності або відображає її дуже загально та недиференційовано. З метою вирішити цю проблему розроблено опитувальник особистісних цінностей обдарованих студентів, що надає можливість діагностувати ціннісні стилі, які властиві обдарованій молоді в культурному контексті України.

Результати проведених досліджень надають право стверджувати, що інструмент є валідним, надійним, стандартизованим. Так, методика володіє змістовою, факторною та критеріальною валідністю. Шкали опитувальника є внутрішньо узгодженими та демонструють ретестову надійність. Дискримінативність пунктів методики достатня, розподіл показників за шкалами можна вважати нормальним. Побудовані універсальні для чоловіків та жінок тестові норми.

Інструмент рекомендується для використання з дослідницькими та діагностичними цілями у студентській популяції.

## РОЗДІЛ 5

### ПСИХОЛОГІЧНА ДОПОМОГА ОБДАРОВАНИЙ МОЛОДІ

#### 5.1. Ціннісна підтримка у контексті психологічної допомоги обдарованим

Відповідь на питання щодо цілей, методів та форм психологічної допомоги обдарованим має ґрунтуватись на розумінні механізмів формування та прояву обдарованості, зокрема, ролі макро- та мікросередовища, в тому числі, освітнього середовища, на розумінні емоційних, особистісних та міжособистісних проблем обдарованих. Крім того, важливо проаналізувати досвід та вироблені підходи до консультування обдарованих осіб різного віку, що наявні у світовій психології. У контексті досліджуваної проблеми особливо корисними є напрацювання в галузі кар'єрного консультування, планування життєвого та професійного шляху, що можуть бути адаптовані до потреб обдарованих осіб юнацького віку.

Так, К. Кеннеді та Д. Фарлі презентують погляд, згідно якого консультування обдарованих осіб юнацького віку якісно не відрізняється від консультування інших їх однолітків. Отже, всі консультанти загальної спрямованості готові до роботи з обдарованими, але мають звернути увагу на їх специфічні потреби. Проте слід усвідомлювати, що обдарованість є лише одним з аспектів консультованої особи. Не менш, але й не більш важливим за інші [78].

Іншої позиції дотримуються Н. Коланжело та С. Вуд, які вважають необхідною спеціальну підготовку консультантів до роботи з обдарованими. Заперечення специфічних потреб обдарованих ці автори вважають проявом властивого суспільству антиінтелектуалізму [52].

С. Пфайффер через узагальнення наявних досліджень виділив ряд проблем, що можуть вимагати професійної психологічної допомоги обдарованим дітям та молоді: емоційні проблеми, що є наслідком специфічних для обдарованих якостей — асинхронності розвитку, несхожості з однолітками, складнощів з дружбою, булінгу, переживання своєї обдарованості

як тягаря, труднощів з емоційною регуляцією, нездорового перфекціонізму; невідповідність освітнього середовища, що може вести до нудьги, неуважності, недостатніх навчальних досягнень, навіть до поведінкових проблем; приховування власних здібностей; поєднання обдарованості з проблемами фізичного та психічного здоров'я; спільні для всіх осіб цього віку виклики розвитку; проблеми, що не обходять обдарованих — депресія, суїцидальні думки, тривога, соціальна ізоляція, відчуження, гнів, травматичні події, проблеми сексуальності [117].

Н. Коланжело на підставі узагальнення результатів наявних досліджень та власних спостережень та досвіду консультування протягом трьох десятиріч сформулював такі положення:

1. Обдаровані учні адаптовані на рівні інших однолітків.
2. Соціально-емоційні утруднення в обдарованих виникають через розвинені здібності.
3. У суспільстві не дуже розумно бути розумним.
4. Задоволення когнітивних потреб обдарованих учнів часто одночасно задовольняє їх соціально-емоційні потреби.
5. Вік тинейджера — найбільш складний у соціальному плані період для обдарованих.
6. Розвинений інтелект не гарантує потрібних для успіху особистісних рис.
7. Обдаровані учні схильні до суїциду не більше за інших однолітків.
8. Розповсюдженими проблемами обдарованих є депресія, тривога, переживання ізоляції. Проте від молодших до старших класів обдаровані учні стають все більш тривожними та ізольованими.
9. завищена або занижена самооцінка не є специфічною проблемою для обдарованих. У молодших класах самооцінка в обдарованих учнів вища, ніж у старших. Обдаровані мають вищу самооцінку в академічній сфері та нижчу — у міжособистісній. Обдаровані вважають, що їх здібності позитивно впливають на академічні досягнення та розуміння себе, але негативно — на стосунки з однолітками.
10. Обдаровані учні більш чутливі до соціальних потреб їх однолітків, ніж пересічні учні до аналогічних потреб обдарованих.

11. Амбівалентні меседжі від суспільства щодо власного таланту отримують лише інтелектуально обдаровані.

12. Недостатні шкільні досягнення обдарованих учнів є результатом їх соціально-психологічних проблем.

13. Батьки не завжди краще знають, що найкраще для їх обдарованих дітей.

14. Можна мати фізичні та психічні проблеми та бути обдарованим.

15. Обдаровані діти отримують менше консультативної допомоги [53].

Н. Коланжело рекомендує обдарованим юнакам з множинними здібностями, перфекціоністським ставленням до вибору кар'єри, які відчують тиск батьків та необхідності тривалих вкладень у здобуття професії та освіти: пам'ятати, що не слід обмежувати себе однією професією; використовувати вільний час для розвитку здібностей та активності в інших за професією сферах; гранично широко рефлексувати разом з консультантом щодо джерел задоволеності життям [52].

У дослідженні С. Вуд виділено головні проблеми, що стають предметом консультування обдарованих:

1. Нереалізований потенціал. За різними даними, у США 10–20 % відрахованих зі школи старшокласників мають властиві обдарованим показники за тестами здібностей. До чисельних причин цієї проблеми належать: недостатньо просунута програма; низький темп викладання та навчання; повторення та закріплення вже надбаних знань та вмінь; небажання втрати статусу та популярності серед однолітків, які не цінують академічні досягнення.

2. Мультипотенційність та професійний вибір. Мультипотенційність як здатність робити багато речей на високому рівні компетентності та задоволення ускладнює вибір однієї конкретної опції. Страх розчарувати інших, втратити схвалення або любов, помилитись у виборі, не мати “ідеальної” кар'єри, зокрема, тиск родини та вчителів щодо вибору професійного шляху, де, на їх думку, обдарований зможе реалізувати себе та отримати визнання, може вести до прокрастинації та вибору “безпечної” вищої освіти.

3. Ідентичність. Для обдарованих юнацького віку важливо визначити для себе, хто вони. Проте ціннісний конфлікт може

коренитись у суперечливих очікуваннях з боку батьків, вчителів, однолітків разом із названими у попередніх пунктах труднощами.

4. Соціальне прийняття. Ставлення оточуючих до обдарованих залежить від їх віку, виду обдарованості, освітнього середовища. Загалом спостерігається соціальне схвалення обдарованих дітей, але у підлітковому віці ситуація змінюється. Обдарованість підтримується академічним середовищем, але погіршує стосунки з однолітками. Проте саме для підлітків ставлення однолітків є особливо важливим. Загалом обдаровані учні бачать себе у позитивному світлі, але відчувають специфічне ставлення до себе з боку однокласників. Багатьом обдарованим підліткам доводиться обирати між проявом власних здібностей та популярністю. Деякі обирають не демонструвати відмінних від звичайних інтелектуальних досягнень, щоб не вважатись „ботаніком”. Іншим важко знайти друзів з еквівалентними талантами та інтелектом.

5. Перфекціонізм та страх невдачі. Біографії видатних людей свідчать про їх прагнення працювати та присвячення себе роботі, високий рівень домагань, високі особисті стандарти, незадоволеність досягнутим. Проте деякі обдаровані демонструють нездоровий перфекціонізм, що внутрішньо пов'язаний зі страхом невдачі. Деякі обдаровані не можуть впоратись з цим страхом. Так, коли обдаровані досліджувані стикались з невдачею, вони демонстрували більше негативних реакцій та ірраціональних поглядів щодо неї, ніж їх пересічні однолітки [148].

Дж. ВанТассель-Баска пропонує модель психологічної допомоги обдарованим, що включає чотири рівні. Перший рівень передбачає нормалізацію поведінки обдарованих та інформування їх, членів їхньої родини та вчителів про те, що означає обдарованість, які проблеми в зв'язку з цим виникають, як підтримувати обдарованих. Другий рівень пов'язаний зі створенням для обдарованого підходящого академічного середовища. Третій рівень реалізується через роботу в малих групах, що має сприяти розвитку розуміння себе, професійному самовизначенню, покращенню стосунків з однолітками, корекції ймовірного перфекціонізму. Групова робота може включати бібліотерапевтичні сесії, застосування методик самооцінки, обговорення пізнавальних труднощів та копінгових вмінь.

Основний ефект досягається завдяки спілкуванню обдарованого з тими, хто знаходиться в подібній ситуації та схожий на нього [144, с. 361].

Показана ефективність бібліотерапії в консультуванні обдарованих. Рекомендується читання запропонованих джерел з проблеми, що виникла в обдарованій особі, наступне обговорення з консультантом [143, с. 12].

Ціннісна підтримка зазвичай окремо не виділяється серед проблем, з приводу яких обдаровані юнацького віку потребують психологічної допомоги. Можна думати, що ігнорування у минулому психологами проблеми ціннісної підтримки обдарованих осіб було пов'язано з розповсюдженим поглядом на них як на погано адаптованих психологічно неблагополучних диваків, які нерідко знаходяться на межі психічного розладу.

Розуміння обдарованих як психологічно здорових особистостей зміщує акценти на їхню підтримку та розвиток. Для практичної психології останнє означає, поза межами традиційних навчальних завдань розвитку здібностей через організацію відповідної діяльності, ціннісну підтримку обдарованих. Остання ґрунтується на інтерпретації особистісних цінностей як керівних принципів людського життя.

Дослідження, виконані в руслі теорії Ш. Шварца, показали, що цінності прогнозують повсякденну поведінку [131]. Д. Браун та К. Крейс конкретизували це положення для консультантів, які надають психологічну допомогу у широкому професійному та соціальному контексті: пріоритетні особистісні цінності є провідним чинником вибору серед доступних професійних та життєвих альтернатив; обираються альтернативи, що найбільшою мірою втілюють персональні цінності, за відсутності таких альтернатив — ті, що найменше суперечать цінностям особи; за відсутності сформованих особистих цінностей перевага віддається альтернативі, що відкладає цей вибір на майбутнє; кожна особа у соціальному контексті формує невелике число особистісних цінностей; відповідний цінностям життєвий вибір важливий для задоволеності, цінності працюють як когнітивні фільтри для сприймання та оцінки зовнішніх винагород; психологічно здорові люди мають добре розвинену та ієрархічно структуровану систему особистісних цінностей; відсутність

ясності та пріоритетів у ціннісній системі веде до нестачі мотивації, невірних рішень та незадоволеності [43].

Оскільки обдарованість у молоді та дорослих проявляється перш за все у професійній діяльності, релевантим аналізованій проблемі є заснований на цінностях підхід до вибору професійного шляху, що запропонований Д. Брауном. Реалізація цього підходу вимагає від консультанта допомоги клієнту в ідентифікації, проясненні та визначенні пріоритетів серед особистих цінностей. Далі потрібно пропрацювати пов'язані з цим ціннісним вибором можливі внутрішньоособистісні та міжособистісні рольові конфлікти. Клієнту потрібна також інформація для оцінки імовірності реалізації його цінностей через різні професійні опції [42].

Д. Браун вважає цінності переконаннями, які переживаються як стандарти власного функціонування. Обговорювана теорія розглядає, з опорою на відповідні дослідження, трудові та культурні цінності суб'єкта як провідні чинники його професійної кар'єри. Пріоритетні для суб'єкта з індивідуалістичною орієнтацією сформовані трудові цінності є найважливішими детермінантами вибору професійного шляху. Кар'єрний вибір включає ряд оцінок: оцінка власних здібностей та цінностей; оцінка необхідних для успіху у професії вмінь та здібностей; оцінка альтернативних професійних опцій з позицій можливості реалізації власних трудових цінностей. Термін перебування в організації частково визначається збігом трудових цінностей працівника, керівництва, колег [44].

Після визначення та прояснення цінностей клієнта необхідно дослідити практичні відносини між ними. Так, Д. Браун вважає, що у межах ціннісної системи особистості окремі цінності можуть знаходитись у синергічних, конфліктних або компенсаторних відносинах. Для визначення природи цих відносин клієнт має, по-перше, скласти перелік виконуваних ролей, по-друге, оцінити загальний середній витрачений на виконання кожної ролі протягом тижня або місяця час, по-третє, визначити цінності, що реалізуються внаслідок активності та міжособистісних стосунків у межах кожної ролі. Далі слід визначити: конфліктні ролі, які зменшують час на виконання інших ролей, що веде до недостатньої реалізації важливих цінностей; компенсаторні ролі, що продукують задоволення,

якого не вистачає при виконанні інших ролей; синергічні ролі, успішність виконання яких збільшується від їх спільного функціонування; ролі з внутрішньорольовим конфліктом, які особа виконує з певних причин, але які не реалізують достатньою мірою її особистісних цінностей. Останні потребують зміни. У разі неможливості відмови від таких професійних ролей залишається розвивати компенсаторні щодо них ролі [42].

Викладені загальні положення підходу Д. Брауна можуть застосовуватись для аналізу синергічних, конфліктних та компенсаторних відносин між життєвими ролями обдарованих осіб. Проста логіка підказує, що для повної реалізації власної обдарованості потрібно, щоб ролі, в яких вона реалізується, знаходились з іншими важливими життєвими ролями у синергічних, але не конфліктних або компенсаторних відносинах. Проте соціальна реальність може створювати іншу ситуацію.

Не слід також думати, що розумово обдаровані дівчата та юнаки є відстороненими від світу диваками, мотивація яких немає нічого спільного з мотивацією інших людей. Так, ще наприкінці минулого сторіччя дослідники із США Б. Керр, Т. Фішер та Н. Коланжело встановили, що обдаровані студенти обирають професійний шлях, спираючись більшою мірою на прогноз зарплатні та можливостей працевлаштування, ніж на власні інтереси, уміння та здібності. Більшість обдарованих студентів обирали традиційно престижну у США кар'єру у сфері медицини, права, бізнесу, інжинірингу, комунікацій [80], [79].

Інтерв'ювання у Туреччині обдарованих учнів старших класів щодо їх життєвої цілі показало, що вони переважно говорять про перспективи гарного майбутнього, які пов'язують з успіхом, кар'єрою та економічними можливостями. Називаються також сім'я та суспільне благо. Життєві цілі обдарованих учнів майже повністю збігаються з такими в університетських студентів [47].

Результати опитування обдарованих учнів з Туреччини та Південної Африки щодо професійних планів свідчать про їх орієнтацію на успішну кар'єру, яка забезпечить фінансовий успіх та престиж. Через десять років обдаровані учні бачать себе переважаними роботою лідерами в обраній професійній сфері, які працюють за кордоном. Вони б хотіли працювати у доступній високорозвиненій безпечній країні з гарним бізнес-середовищем



та можливостями, розвинутою промисловістю та багатою історією [112].

Може складатись враження, що обдаровані не обирають професійні ролі, де проявиться та буде далі розвиватись їхня обдарованість. Проте Б. Керр та Т. Фішер пояснюють цей факт не відмовою обдарованих від розвитку власних здібностей та інтересів, а їхньою мультипотенційністю, тобто здатністю успішно реалізувати множину професійних та кар'єрних опцій. Причиною мультипотенційності є розвинені загальні здібності обдарованих, які надають їм можливість успішно виконувати більшість інтелектуальних завдань. Якщо студенти із середніми здібностями повинні робити академічний та кар'єрний вибір, виходячи з їхніх найсильніших сторін, то обдаровані спираються на інші за здібності критерії. Опитувальники професійних інтересів також не є корисними, оскільки обдаровані часто демонструють високі показники за багатьма шкалами — вони зацікавлені у такій кількості кар'єрних опцій, яку ніколи не зможуть реалізувати. Отже, для обдарованих порівняно з іншими студентами, більшою мірою підставою вибору професійного шляху стають особистісні цінності [80, с. 241–244].

С. Люнг, К. Конолі, М. Шел вказують на необхідність при наданні консультативної допомоги враховувати обставини, що стосуються ціннісного вибору та ціннісної підтримки обдарованих осіб:

1. З урахуванням зовнішнього та внутрішнього тиску на обдарованих здобувати високопрестижні професії, потрібно заохочувати їх звільнити себе від зобов'язання мати статусну роботу та спонукати їх розглядати всі професійні опції. Корисно попросити обдарованих розглянути можливості професійної діяльності всіх рівнів престижу.

2. Потрібно заохочувати обдарованих дівчат не відмовляти від їхніх високих освітніх та професійних домагань. Тривалі програми постійної підтримки ефективніші за короткострокові інтервенції. Такі програми дозволяють консультанту відстежувати особистісну динаміку обдарованих дівчат та допомагати перетворювати їх кар'єрні домагання у конкретні плани.

3. Слід враховувати можливість рольового конфлікту між традиційними жіночими ролями та розвитком та проявом власної

обдарованості. Консультантам пропонується підтримувати та розвивати самоефективність у виконанні багатьох ролей [87, с. 302].

М. Гук та К. Ештон також описали властивий обдарованим дівчатам ціннісний конфлікт між реалізацією себе як успішного професіонала, розвитком власних здібностей, кар'єрними досягненнями, з одного боку, та реалізацією жіночого життєвого сценарію у стосунках, дітях — з іншого боку [71].

Аналіз підходів та методів, що використовуються у світовій психології для надання ціннісної підтримки в контексті психологічної допомоги обдарованим особам юнацького віку, надає можливість дійти таких висновків.

По-перше, серед психологічних проблем обдарованих, з приводу яких має надаватись професійна допомога, ціннісна підтримка явно не називається. Останні кілька десятиріч основна увага приділяється: причинам недостатніх навчальних досягнень деяких обдарованих; приховуванню власної обдарованості; комунікативним та соціальним труднощам; додатковим проблемам, що виникають у обдарованих дівчат та жінок, представників дискримінованих расових, етнічних, соціально-економічних груп, груп з обмеженими можливостями; емоційним проблемам, що пов'язані зі специфічними особистісними якостями обдарованих.

По-друге, фокус на складнощах розвитку обдарованих значною мірою пояснюється імпліцитним припущенням про неадаптивний характер обдарованості. Проте таке припущення не підтверджується наявними дослідженнями. Уявлення про обдарованого як психологічно здорову оптимально функціонуючу особистість зміщує акцент на його підтримку та розвиток. Крім безумовно необхідних зусиль з розвитку здібностей через навчальну та позанавчальну діяльність постає проблема мотивації до прояву обдарованості. Способом управління мотивацією з боку наставників, членів родини, психологів є ціннісна підтримка обдарованих, що може проявлятися у різноманітних формах: демонструвати позитивні приклади, надихати, визнавати, допомагати у рефлексії та вибудовуванні системи особистісних цінностей, відповідних життєвих і професійних ролей.

По-третє, ціннісна підтримка обдарованих може

здійснюватися у різних формах, зокрема, бібліотерапії — знайомство з життям реалізованих обдарованих, групової роботи — групи взаємної підтримки обдарованих. Проте провідною формою психологічної допомоги обдарованим, враховуючи виражену індивідуальність цього феномену, має бути індивідуальне консультування з елементами коучингу.

Для роботи з ціннісною системою обдарованого продуктивною є адаптація запропонованого Д. Брауном заснованого на цінностях підходу до вибору професійного шляху. Останній вимагає від консультанта допомоги клієнту в ідентифікації та проясненні особистісних цінностей, вибудовуванні їх ієрархічної структури. Наступним етапом є рефлексія способів реалізації ціннісних пріоритетів у життєвих та професійних ролях у наявному соціально-економічному та культурному контексті.

По-четверте, за моделлю Д. Брауна, життєві та професійні ролі як втілення особистих цінностей можуть знаходитись у синергічних, конфліктних та компенсаторних відносинах. Проте вважаємо, що для повного прояву обдарованості та її подальшого розвитку необхідний синергічний, але не компенсаторний або конфліктний характер відносин ролей, в яких обдарованість реалізується з іншими важливими життєвими та професійним ролями. Завдання вибудовування молоддю людиною такого способу життя в умовах несприятливої або недостатньо сприятливої соціальної реальності та конфліктності власної ціннісної, мотиваційної системи нерідко потребує рефлексивної та інформаційної допомоги психолога-консультанта.

## **5.2. Засоби рефлексії особистісних цінностей та планування майбутнього у психологічній допомозі обдарованим**

У контексті надання психологічної допомоги обдарованим важливим питанням для консультанта є методи визначення та прояснення цінностей клієнта. З цією метою, крім стандартизованих психодіагностичних методик, можуть використовуватись такі джерела інформації:

1. Проективні техніки, що дозволять активніше залучати клієнта до процесу та стимулюють взаємодію клієнта та

консультанта. У найпростішому варіанті можна попросити клієнта описати кар'єру та досягнення інших людей, які він вважає за зразок та ті, які є неприйнятними. Це дозволяє зрозуміти, які цінності використовуються для порівняння себе з іншими та цілепокладання.

2. Використання клієнтом часу та грошей також вказує на його цінності. Важливо визначити емоції, які такі види активності продукують. Адже залучення до видів активності, що відповідають цінностям, спричиняє позитивні емоції, навпаки, невідповідні цінностям види активності пов'язані з негативними або нейтральними емоціями.

3. Мрії надають важливі ключі до особистісних цінностей та, часто, до кар'єрних цілей.

4. Пікові переживання, що включають інтенсивні переживання радості, задоволення, щастя. Ці переживання виникають, коли провідні особистісні цінності потужно реалізуються у взаємодії з навколишнім світом. Найгірші життєві ситуації, що вкрай негативно переживаються, також надають можливість зрозуміти, які цінності вражені.

5. Завдання доповнити незавершені речення щодо ситуацій, які зводять з розуму клієнта, роблять його найсумнішим та найщасливішим.

6. Використання уяви для створення, наприклад, ідеального бажаного майбутнього [42].

Визначенню ціннісних пріоритетів можуть допомогти різні стандартизовані та нестандартні методи рангування та класифікації особистих цінностей, що, зокрема, можуть зазначатися на картках. Інші методи: уявити ситуацію, в якій певні цінності знаходяться у конфлікті, попросити клієнта зробити вибір; несподівані питання щодо вибору між ціннісними альтернативами, на які вимагаються швидкі відповіді без роздумів; оцінка задоволення клієнта від позапрофесійної активності, хобі, громадської діяльності [42].

С. Ян запропонувала проєктивну методику створення колажу для дослідження особистісних цінностей у кар'єрному консультуванні студентів. Особливо корисною отримувана за її допомогою діагностична інформація є для клієнтів із ціннісним конфліктом [74]. Цей методичний підхід варто оцінити як релевантний для роботи з обдарованими студентами. На думку

С. Ян, використання методів, що вимагають прояву креативності, зокрема, створення колажів, дозволяє отримати доступ до недостатньо усвідомлюваних аспектів самоідентичності та системи особистісних цінностей. Ці феномени зазвичай не схоплюються вербальними методами, опитувальниками. Проте глибше розуміння власних цінностей стимулює особистісний розвиток та сприяє більш обґрунтованим академічним та кар'єрним рішенням студентів [74, с. 180].

В основі методики С. Ян знаходиться модель професійного шляху як динамічного життєвого простору, що визначається соціальними ролями та персональними інтересами, які є індикаторами особистих цінностей. Проте, попри їхню важливість, особистісні цінності легко вислизують від спроб самопізнання. У першу чергу це стосується прихованих, за використовуваною автором термінологією, цінностей. Вони протиставляються декларованим або усвідомлюваним цінностям, що інтерналізуються в процесі життя та походять від сценаріїв та повідомлень, наданих іншими людьми, в тому числі членами родини. Приховані або імпліцитні цінності особі невідомі, або вона не здатна їх чітко описати, їхнє усвідомлення вимагає значно більших рефлексивних зусиль. Саме ці цінності як реально діючі мають досліджуватись у плануванні подальшого професійного шляху. Зокрема, усвідомлення імпліцитних особистісних цінностей може допомогти у випадках амбівалентності та прокрастинації в професійній сфері [74, с. 180–181].

У професійному консультуванні особистісні цінності традиційно досліджуються за допомогою опитувальників. Зазвичай використовуються такі формати відповідей на їхні пункти: дихотомічного вибору, вибору з кількох альтернатив, множинного вибору, шкали Лайкерта, рангування. Відповіді засновуються на когнітивних вербальних процесах, що відображають переважно декларовані цінності. Додатково до цих кількісних інструментів були розроблені якісні методи, що їх доповнюють. Наприклад, сортування карток із зазначеними на них цінностями. Або глибинно орієнтований пошук імпліцитних цінностей, що ґрунтується на складанні та обговоренні з консультантом переліків здібностей, інтересів, професійних та життєвих пріоритетів. Наступним кроком є розробка методики,

що засновується на рефлексії продукції невербальної уяви, яка більшою мірою відображає емоційні та інтуїтивні аспекти особистості. Так, запропонована С. Ян методика ціннісного колажу спирається на живий досвід та дозволяє частково обійти свідомий контроль та деякі захисні механізми, в тому числі завдяки спонтанному творчому процесу з розважальними елементами [74, с. 183–184].

Проведення методики вимагає наявності різноманітних журналів, образний ряд яких відображає життєвий досвід досліджуваного. Потрібні також ножиці, клей-олівець, аркуш паперу формату А3, кольорові олівці або маркери, простий олівець або ручка. На початку слід пояснити досліджуваному, що для розуміння себе та власних професійних та життєвих перспектив інколи корисно подивитись на речі в інший спосіб, поза розмовами, зокрема, через образи колажу. Далі потрібно отримати підтвердження, що клієнт готовий до цього [74, с. 185].

Інструкція вимовляється спокійним, розслабленим голосом у розміреному темпі. На початку пропонується нервово-м'язова релаксація, що плавно переходить у змістові пояснення: “Перед тим, як почати, зробіть паузу, заплющте очі. Або можна зупинити погляд на підлозі, столі та дозволити йому заспокоїтись. Сядьте зручно, покладіть руки на коліна, ноги залиште неперехрещеними. Зверніть увагу на Ваше дихання, але не змінюйте його. Зверніть увагу, як крісло підтримує Вас та розслабте тіло (пауза на кілька вдихів та видихів). Тепер уявіть себе через кілька років у майбутньому (консультант може вказати кількість років, що відповідає консультативним потребам). З Вашим життям та кар'єрою усе добре (пауза). Ви вважаєте, що Ваше життя рухається у правильному напрямку, Ви задоволені різними сферами свого життя та роботою. Вам це подобається (пауза). Коли Ви бачите це майбутнє, Ви знаєте, що обрали та побудували правильний професійний шлях (пауза). Тепер зробіть глибокий вдих та, коли будете готові, розплющте очі. Далі візьміть ці журнали та виріжте ті образи та слова, що чомусь зачепили Вас. Важливо не розмірковувати над Вашим вибором та не намагатись обрати “правильно”. Навпаки, дозвольте образам говорити до Вас та обирайте ті, що резонують з Вами, не звертаючи увагу на те, чи вбачаєте Ви в них сенс одразу. Потім можна відмовитись від того, що вирішите не використовувати.

Статті читати не слід, продовжуйте переглядати журнали допоки не знайдете всі потрібні Вам образи та слова або до мого сигналу припинити. Тепер можемо почати” [74, с. 185].

Консультант має мінімально втручатись у процес створення колажу, допомагати клієнту залишатись спонтанним та зосередженим на собі. Для цього консультанту варто лише вербально та невербально віддзеркалювати клієнта, або залишатись мовчазним. Клієнту надається 10–20 хв., або більше, для відбору образів, 10 хв., або більше, для склеювання колажу з дозволом ненадовго повернутися до пошуку у журналах. Деякі швидко завершують колаж, інші — потребують більше часу. Загалом створення колажу має займати не менш ніж 30 хв. без обговорення. Разом з обговоренням методика вимагає п’ятдесятихвилинної сесії, нерідко триває дві або три таких сесії [74, с. 185–186].

Опрацювання зробленого клієнтом колажу може обмежуватись суто вербальним обговоренням, для чого застосовуються такі запитання:

1. Розкажіть про Ваш колаж.
2. Що за образи та слова використані у Вашому колажі?
3. Що спадає на думку, коли Ви дивитесь на цей образ, слово? Що це означає для Вас?
4. Як ці речі пов’язані одна з одною, як вони розміщені на сторінці?
5. Присутність або відсутність чого здивувала Вас на колажі?
6. Що колаж говорить про Вас та Ваше життя? Що з цього має бути присутнє у майбутньому в першу чергу?
7. Який крок назустріч цьому майбутньому Ви можете зробити?
8. Як можна було б назвати Ваш колаж? [74, с. 186–187]

Для рефлексивних клієнтів та осіб, які зазнають труднощів із розумінням причин вибору тих або інших образів, може бути корисною модифікація техніки вільних асоціацій, коли ці асоціації записуються ними навколо образів колажу. Для цього клієнтів просять написати без будь-яких розмірковувань на колажі слова, що спадали їм на думку, коли обирали зображення або дивляться на нього тепер. Далі можна попросити клієнта написати на окремому аркуші, що він бачить на колажі та що, на

його думку, це означає. Але за будь-якого способу опрацювання роль клієнта у позначеннях та інтерпретаціях всіх аспектів колажу має бути провідною. Консультант лише допомагає в розумінні цінностей, що знаходяться за всім цим [74, с. 186].

Вважаємо, що для роботи з обдарованими студентами розглянута методика може використовуватись без змін. З урахуванням більшої когнітивної складності та рефлексивності обдарованих, можна очікувати більш диференційованих та інформаційно насичених результатів. Можлива більша сенситивність, внутрішня конфліктність та амбівалентність обдарованих також мають зробити результати лише більш опуклими та корисними. Певні побоювання викликає лише більша міра усвідомлення обдарованими студентами, внаслідок їх більш розвиненого інтелекту, проєктивного характеру методики, що може стимулювати прояв захисних механізмів, зокрема, соціально бажаних відповідей. Проте прояснити картину зможе лише накопичення досвіду реального використання методики у психологічному консультуванні обдарованих.

Варто звернути увагу, що у зв'язку з відмиранням друкованих ЗМІ широкому використанню методики колажу в сучасних умовах перешкоджає відсутність у більшості консультантів достатньої великої кількості непотрібних, не надто старих, якісно ілюстрованих журналів. Спеціальна ж закупівля ілюстрованих видань робить вартість дослідження високою внаслідок не лише прямих грошових витрат на закупівлю журналів, а й через витрати на підбір, транспортування, зберігання та утилізацію значної кількості друкованої продукції. Ці проблеми в тому або іншому вигляді виникають як при регулярному, так і при нерегулярному використанні методики колажу. Крім журналів, методика вимагає іншого раніше зазначеного інвентаря, який необхідно також забезпечити. Окреслену проблему можна було б вирішити у разі використання комп'ютерного варіанта методики колажу. Такий інструмент поряд із обмеженнями має переваги не лише за рахунок доступності та дешевизни, а й широкої бази релевантних зображень.

Тепер у мережі доступне різноманітне програмне забезпечення для створення колажів. Наприклад, можна безкоштовно використовувати застосунок Canva



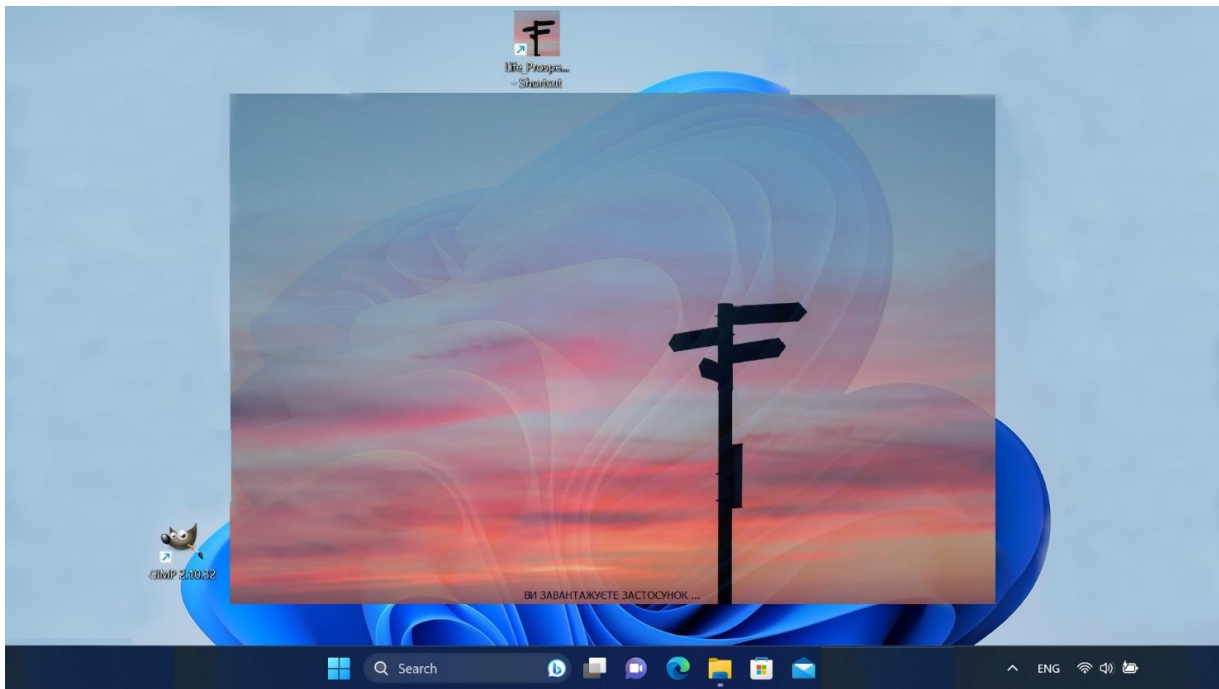
(<https://www.canva.com/>), що надає величезні можливості з вибору шаблонів для колажів, підбору зображень з бази та використання будь-яких знайдених в мережі зображень, редагування зображень та створення нових, створення надписів та різноманітних візуальних ефектів, використання у колажі аудіо та відео фрагментів. Створені колажі можна зберігати у вигляді проектів та доопрацьовувати далі, а також експортувати у графічні файли розповсюджених форматів та використовувати вже незалежно від сервісу Canva.

У якості доповнення або заміни методики колажу автором розроблено комп'ютерну методику якісної діагностики картини життєвого шляху, що отримала попередню назву “Життєві перспективи” (“Life Perspective”). Методика надає матеріал для спільної рефлексії психолога та обдарованої молодшої людини щодо життєвої перспективи останньої у контексті минулого, теперішнього та майбутнього, крізь призму особистих досягнень та невдач. Зазначена рефлексія, з одного боку, надає можливість зрозуміти персональні цінності особи, з іншого боку, на підставі усвідомлених цінностей планувати подальший життєвий шлях.

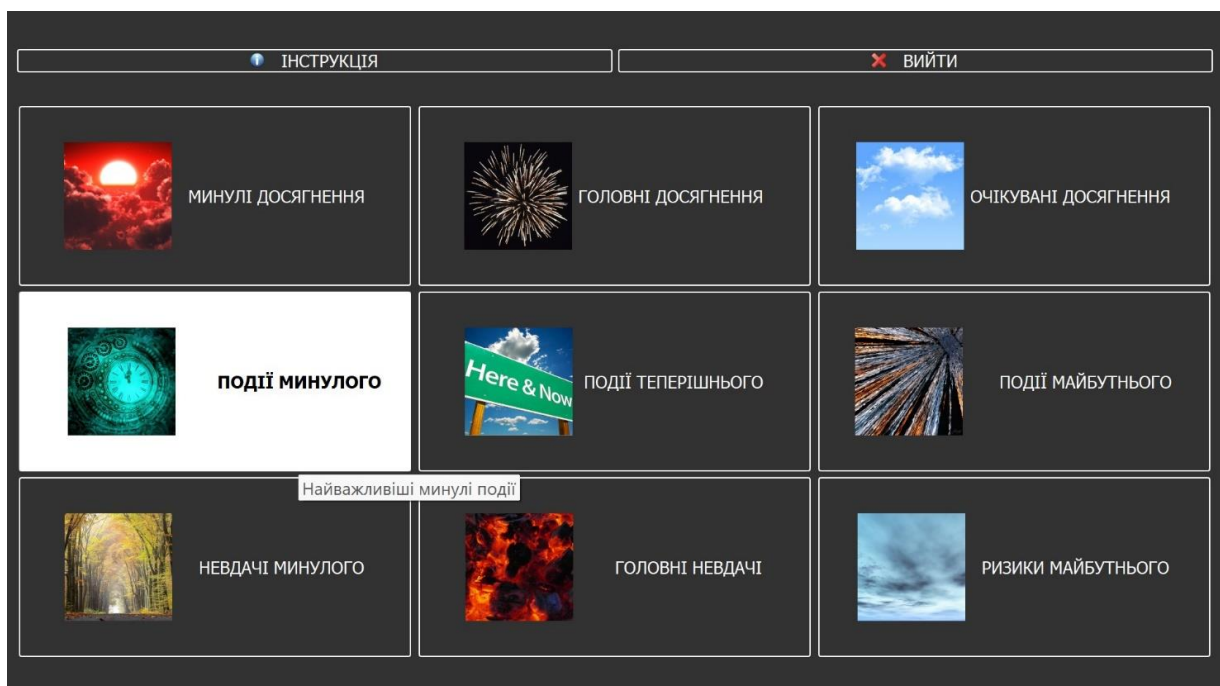
Проект реалізовано у вигляді десктопного застосунку, що розроблено мовою програмування Пітон (Python 3) з використанням бібліотеки для графічних користувацьких інтерфейсів PyQt 5 для ОС Windows. Застосунок працює на комп'ютері автономно від мережі Інтернет. Розповсюджується у вигляді запакованому одним файлом ZIP-архіву.

Для використання на власному комп'ютері, потрібно розпакувати архів у зручному каталозі. Далі у головному каталозі застосунку слід знайти файл Life\_Perspective.exe та запустити його. Потрібно почекати, поки встановлений на комп'ютері антивірус перевірить новий застосунок. Для зручності запуску застосунку варто створити на робочому столі ярлик виконуваного файлу Life\_Perspective.exe.

Після запуску з'являється заставка з логотипом (мал. 5.1) та головне вікно (мал. 5.2) застосунку. У правому верхньому куті головного вікна розміщується кнопка, натискання якої виводить на екран інструкцію для обстежуваного: “Застосунок “Життєві перспективи” призначений для рефлексивного осмислення власного життєвого шляху, що може бути корисним для розуміння власних пріоритетів та планування майбутнього.



Мал. 5.1. Логотип та заставка застосунку „Життєві перспективи”



Мал. 5.2. Головне вікно застосунку “Життєві перспективи”

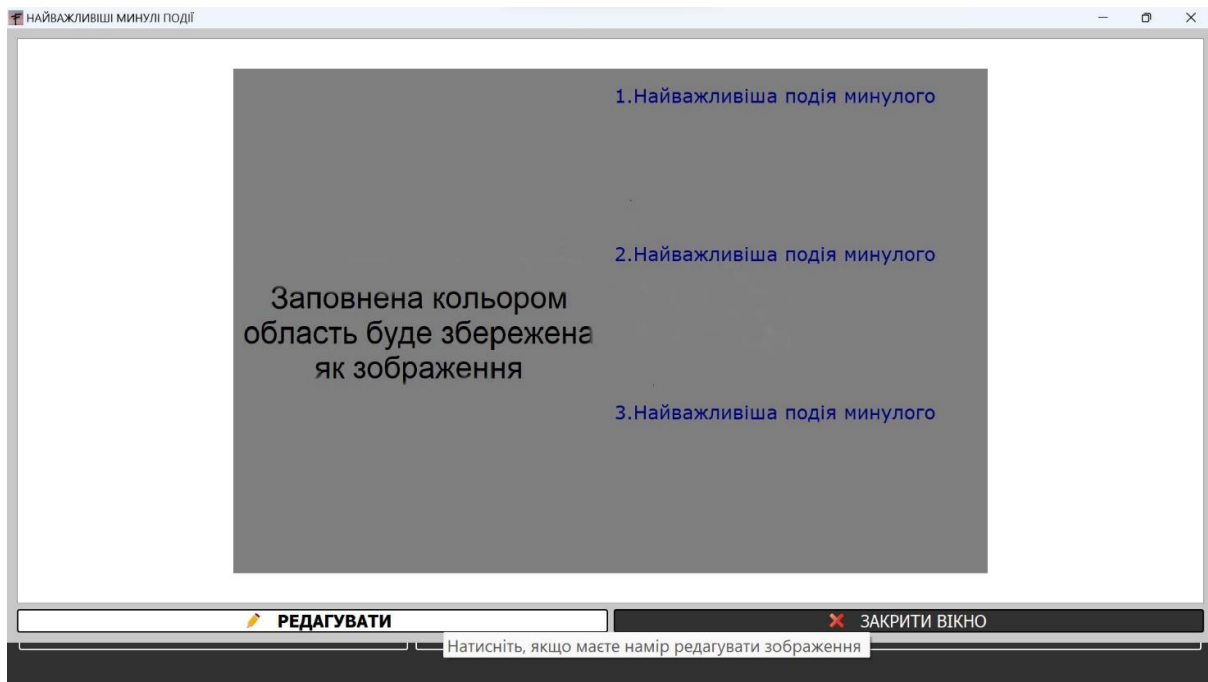
Методика передбачає створення дев'яти простих колажів, що характеризують різні аспекти бачення власного життя. У головному вікні застосунку потрібно почергово, натискаючи

відповідну кнопку, відкрити вікна та створити відповідні колажі: минулі досягнення, головні досягнення, очікувані досягнення, події минулого, події теперішнього, події майбутнього, невдачі минулого, головні невдачі, ризики майбутнього. Коли вікно колажу відкривається вперше — з'являється пустий шаблон. Потрібно натиснути кнопку редагування та увійти у відповідний режим. З'являться зображення, які призначені для створення колажу. Зображення можна продивитись, перетягуючи горизонтальну лінійку прокрутки. Потрібно обрати одне із зображень, натиснувши на нього лівою кнопкою миші, та, не відпускаючи її, перетягнути зображення за допомогою клавіші пересування курсора наліво (стрілка “наліво” на клавіатурі) та розмістити у межах шаблону у лівій частині вікна. До колажу увійде лише та частина зображення, яка вміщується у спеціально позначену зону шаблону. На шаблоні також є позначені місця, куди потрібно ввести відповідно до запиту опис подій власного життя. Для цього лівою кнопкою миші слід клацнути на обраному текстовому полі та ввести з клавіатури текст. Для форматування тексту можна використовувати клавіші табуляції та вводу. Після завершення колажу його потрібно зберегти, натиснувши відповідну кнопку. Після виходу з вікна редагування результат можна передивитись, зайшовши до цього розділу застосунку. Описаним способом можна створити новий колаж, який замістить створений раніше. Колажі зберігаються у форматі JPG каталозі “data”, що знаходиться у головному каталозі застосунку. Колажі можна продивитись також за допомогою стандартного переглядача Windows та зберегти в іншій каталог, щоб при наступному сеансі роботи вони не були знищені. До всіх кнопок застосунку при наведенні на них курсору передбачені підказки, що спливають”.

У лівому верхньому куті головного вікна розміщується кнопка виходу із застосунку. Інші дев'ять кнопок з відповідними надписами та піктограмами розміщені у вигляді шаблону-сітки 3×3. Розміщення має символічний характер: центр символізує теперішнє, ліва сторона — минуле, права — майбутнє, низ — невдачі, верх — досягнення та перемоги.

Інструкція, надписи на кнопках та спливаючі підказки надають можливість користувачеві зорієнтуватись та почати роботу, по чергово натискаючи кожен з дев'яти головних кнопок

та створюючи тематичний колаж. Щоразу з'являється нове вікно для перегляду відповідного тематичного колажу (мал. 5.3), назва якого зазначається у правому верхньому куті вікна.

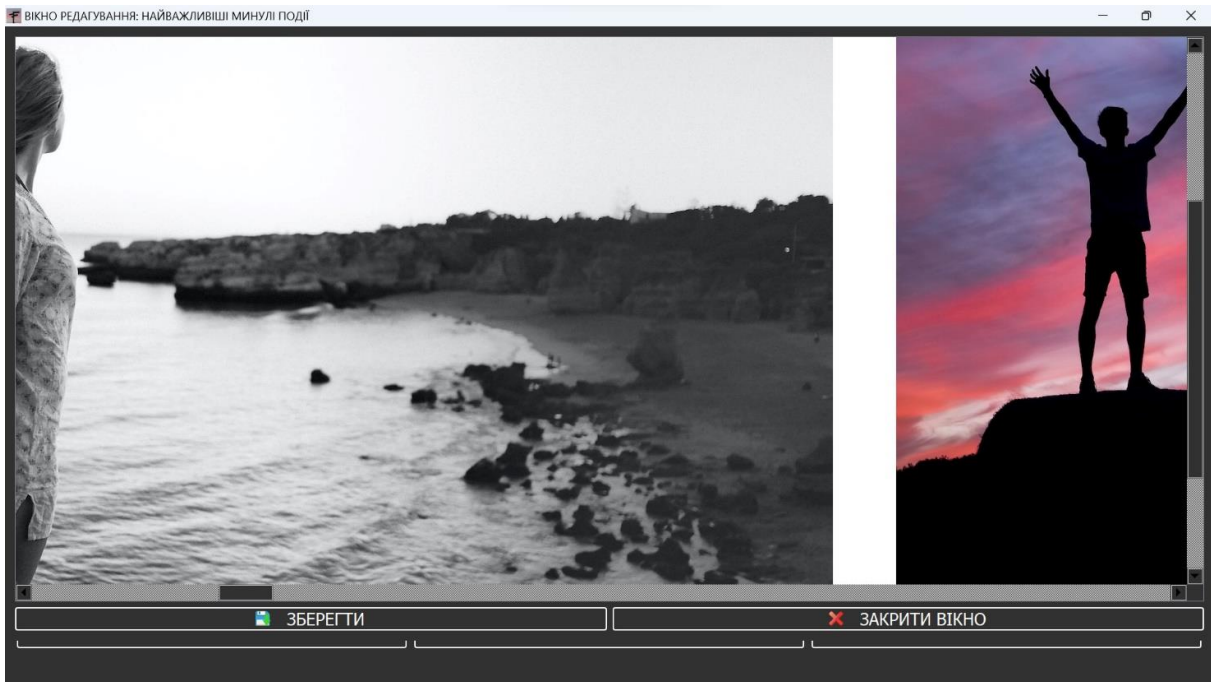


Мал. 5.3. Вікно перегляду тематичного колажу

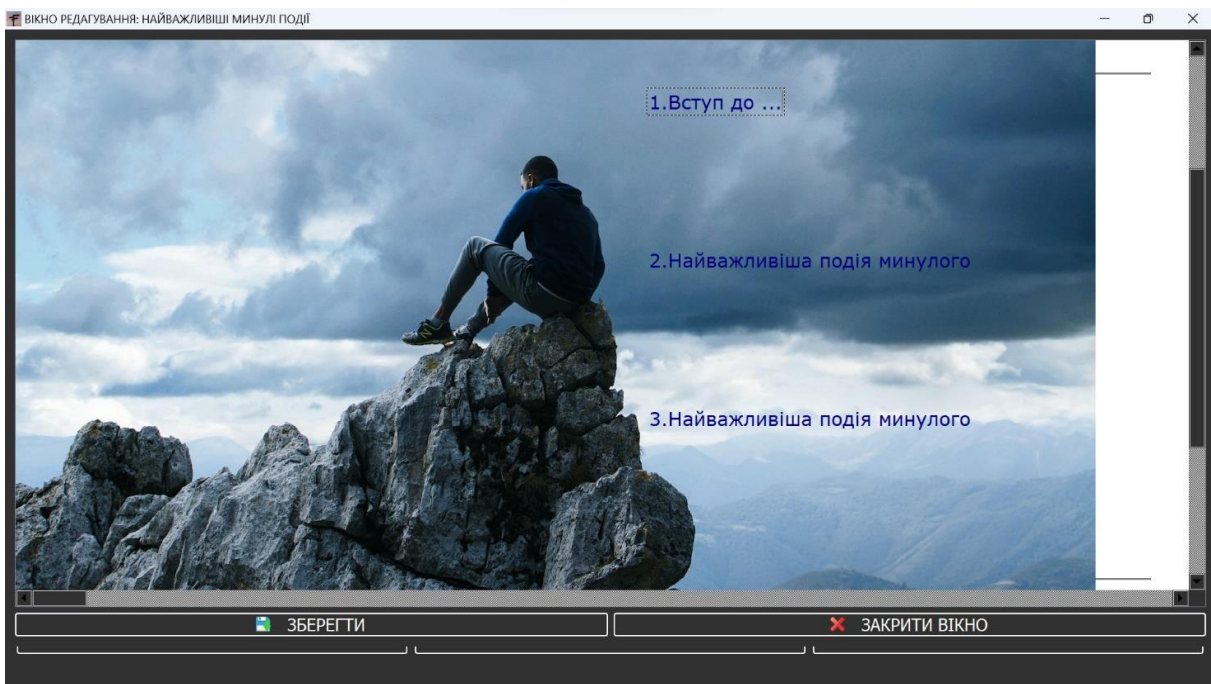
Якщо раніше досліджуваним не було створено колажу на цю тему, з'являється пустий шаблон. Якщо натиснути кнопку "Редагувати", з'являється вікно (мал. 5.4) редагування (створення) колажу відповідної тематичної спрямованості, про що зазначено у правому верхньому куті вікна. Спочатку досліджуваний бачить фотографії, що призначені для використання в якості фону колажу. Їх можна всі продивитись за допомогою горизонтальної лінійки прокрутки, що затискається та перетягується лівою кнопкою миші. За потреби може використовуватись вертикальна лінійка прокрутки.

У вікні редагування колажу у крайній правій частині графічної сцени знаходиться шаблон (мал. 5.5), де позначено частину екрану, розміщена на якій частина зображення буде збережена. Зображення, що використовуються як фони для колажу більші за цю зону, щоб досліджуваний міг за власним вибором розмістити у фокусі відповідну символічну частину фотографії. Для орієнтації на шаблоні відображені направляючі лінії. Натиснувши лівою клавішею на обране фото та рухаючи

мишкою, а для зручності клавішею ← на клавіатурі, слід перетягнути фон у правий кут графічної сцени та розмістити на шаблоні.



Мал. 5.4. Вибір фото для фону у вікні редагування тематичного колажу



Мал. 5.5. Створення колажу у вікні редагування

Далі досліджуваний, клацаючи лівою кнопкою миші на надписах на шаблоні, має ввести з клавіатури три відносно короткі, обмежені наявним місцем на колажі позначення події. Залежно від тематичної спрямованості колажу, це: найважливіші події минулого; найважливіші життєві події, що відбуваються тепер; найважливіші події життя, що очікуються у майбутньому; найважливіші досягнення минулого; найважливіші життєві досягнення минулого, теперішнього та майбутнього; найважливіші досягнення, що прогножуються в майбутньому; найважливіші невдачі, що трапились у минулому; найважливіші невдачі, що трапились у минулому, відбуваються тепер або можливі у майбутньому; можливі невдачі у майбутньому. Коли колаж готовий, його слід зберегти, натискаючи на однойменну кнопку знизу вікна. Після закриття вікна редагування користувач повертається до головного вікна застосунку, звідки можна знову увійти у вікно перегляду колажу, щоб побачити результат.

За потреби колаж можна змінити, повторивши описані вище дії. У відображеному у вікні перегляду вигляді колаж зберігається також у каталозі “data”, що знаходиться в головному каталозі застосунку. Графічні файли зберігаються у форматі “JPG”, звідси їх можна скопіювати до архіву результатів обстежень та переглядати стандартними застосунками для показу фотографій.

Інтерпретація отриманих зображень засновується на теорії часової перспективи (Future Time Perspective — FTP), що досить активно розробляється у світовій психології. В Україні значний внесок у цьому напрямі зробив Є. І. Головаха.

Д. Кой, Р. Канфер, М. Бетс, К. Рудольф у нещодавньому ґрунтовному огляді зазначають, що у рамках цього підходу часова перспектива розглядається, з одного боку, як стабільна особистісна риса, з іншого боку, як нестабільний психічний стан, що проявляється у індивідуальній здатності до антиципації, розуміння та структурування власного майбутнього. Часова перспектива оформлюється переважно у ранній дорослості та розглядається як функція передбачення важливості майбутніх завдань, діяльності та подій. Часова перспектива може також характеризуватись як: міра, в якій індивід бачить та враховує потенціальні віддалені наслідки теперішньої поведінки; прив’язка

до часу та впорядкування подій особистого майбутнього; очікування та погляди щодо власного майбутнього [82].

У руслі когнітивного підходу виділяють п'ять вимірів часової перспективи: орієнтація у часі; протяжність; неперервність; щільність; спрямованість. Орієнтація у часі стосується фокусування на минулому, теперішньому або майбутньому. Протяжність характеризує тривалість передбачуваного проміжку майбутнього, тобто наскільки далеко особа заглядає у майбутнє. Неперервність або зв'язність відображає, як особа передбачає безпосередні та віддалені наслідки можливих дій. Щільність або ясність пов'язана із кількістю цілей, які особа планує досягти у майбутньому та з деталізованістю бачення майбутнього. Спрямованість характеризує, якою мірою особа сприймає себе як таку, що рухається із теперішнього в майбутнє [82].

Звертається також увага на емоційні характеристики майбутніх подій: оптимістичне бачення з вірою у досягнення поставлених цілей на противагу загрозливому майбутньому. Емоційність також відображає цінність очікуваних подій, навіть якщо вони належать до віддаленого майбутнього [82].

Д. Кой, Р. Канфер, М. Бетс, К. Рудольф вважають, що часову перспективу краще концептуалізувати як гнучку когнітивно-мотиваційну структуру, а не особистісну рису або стан. Виходячи із зазначеного, ці автори зупиняються на трьох головних вимірах часової перспективи: орієнтації у часі, протяжності та емоційності [82].

А. Пшепьорка, Т. Янковський, М. Соболев виокремлюють зміст та формальну характеристику часової перспективи — тривалість. Зміст часової перспективи становлять плани, бажані досягнення, очікувані події [121].

Показано, що протяжність часової перспективи у майбутнє впливає на оцінку значущості різною мірою віддалених у часі надбань, але на втрат. Для визначення впливу віддаленості події на оцінку її значущості зазвичай просять досліджуваного обрати між близькими та віддаленими надбаннями. Досліджувані проявляють тенденцію до вибору близьких у часі надбань, відмовляючись від більш суттєвих віддалених. Тобто суб'єктивна важливість або корисність позитивної події внутрішньо знецінюється суб'єктом, якщо результат віддалений. Міра

знецінювання у різних математичних моделях характеризується відповідним числовим показником. Чим вищий цей показник, тим більше суб'єкт віддає перевагу ближчим надбанням порівняно з віддаленими [90].

Знецінювання віддалених подій стосується і втрат. Однак віддалені втрати зазвичай знецінюються меншою мірою, ніж надбання. Цей феномен називають асиметрією знецінювання у часі втрат-надбань. Загалом втрати мають більший емоційний ефект, ніж аналогічні надбання. І чим більш віддаленими сприймаються події, тим більше проявляється ця відмінність в емоційному ефекті [90].

Знецінювання буде більшим, коли той же проміжок часової віддаленості сприймається як повільніший, довший, витратніший, ризикованіший. Суб'єкт більшою мірою надає пріоритет далеким цілям та віддаленим результатам (наприклад, надбанню знань), коли сприймає майбутнє необмеженим. Навпаки, коли вважає свій майбутній час обмеженим, віддає перевагу цілям сьогодення та швидким результатам [90].

В. Кольєр на підставі аналізу наявних публікацій та власного дослідження встановив тенденцію до прямого зв'язку подовженої у майбутнє часової перспективи та різних аспектів та способів виміру креативності [54].

Робляться спроби поставити питання та навіть дати відповідь щодо оптимальної протяжності часової перспективи [118]. Аналіз показує, що тут має значення занадто багато факторів, щоб надати універсальну відповідь. Проте, можна думати, разом з конкретним обдарованим суб'єктом варто спробувати обрати доцільний, з погляду ціннісної підтримки розвитку обдарованості, часовий горизонт бачення та планування.

Отже, з метою допомоги обдарованому у рефлексії особистісних цінностей та плануванні майбутнього консультантом можуть використовуватись різноманітні якісні та кількісні, стандартизовані та нестандартизовані методики: опитувальники, техніки сортування, аналіз реальної активності, мрій, пікових переживань, уявне моделювання бажаного майбутнього, проективні техніки, зокрема, модифікація методики незавершених речень, техніка ціннісного колажу, в тому числі у комп'ютерному варіанті, застосунок "Життєві перспективи".



## СПИСОК РЕКОМЕНДОВАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Аксіогенез обдарованої особистості в освітньому просторі / О. Л. Музика та ін. ; за ред. О. Л. Музики. Київ : Видавничий дім «Слово», 2020. 160 с.
2. Взаємозв'язок когнітивних та особистісних чинників у розвитку обдарованості / Р. О. Семенова та ін. ; за ред. Р. О. Семенової. Київ : Педагогічна думка, 2008. 144 с.
3. Власова О. І. Психологія соціальних здібностей: структура, динаміка, чинники розвитку. Київ : Видавничо-поліграфічний центр «Київський університет», 2005. 308 с.
4. Коваленко А. Б. Особливості перебігу творчої діяльності в ускладнених та екстремальних умовах. *Проблеми екстремальної та кризової психології*. 2009. Вип. 6. С. 41–52.
5. Колуд Р. Математичні моделі та алгоритми тестування знань з використанням зворотного зв'язку та Інтернет-технологій : автореф. дис. ... канд. техн. наук : 01.05.02. Львів, 2004. 20 с.
6. Корольов Д. К. Шляхи визначення взаємозв'язку когнітивних та особистісних чинників обдарованості. *Наукові записки інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України*. 2006. Вип. 28. С. 450–469.
7. Корольов Д. К. Особистісні та емоційні проблеми обдарованих учнів та студентів. *Актуальні проблеми психології*. 2008. Т. 6, Вип. 3. С. 36–42.
8. Корольов Д. К. Мотиваційні чинники обдарованості студентів. *Наукові записки інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України*. 2008. Вип. 36. С. 160–167.
9. Корольов Д. К. Психодіагностика академічних настановлень як складова системи ідентифікації обдарованості в учнів та студентів. *Навчання і виховання обдарованої дитини: теорія та практика*. 2009. Вип. 2. С. 49–55.
10. Корольов Д. К. Діагностичні та прогностичні можливості методів психодіагностики обдарованості. *Наукові записки Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України*. 2010. Вип. 38. С. 160–167.
11. Корольов Д. К. Адаптивна модель психодіагностики обдарованості. *Актуальні проблеми психології*. 2011. Т. 6, Вип. 6. С. 14–23.

12. Корольов Д. К. Методологічні засади психодіагностики обдарованості: принципи, підходи та методи. *Актуальні проблеми психології*. 2012. Т. 6, Вип. 8. С. 23–51.
13. Корольов Д. К. Діагностичні можливості методу оцінки проявів обдарованості. *Актуальні проблеми психології*. 2012. Т. 6, Вип. 7. С. 27–44.
14. Корольов Д. К. Теоретичні засади дослідження освітнього середовища для обдарованих у зарубіжній науці. *Актуальні проблеми психології*. 2013. Т. 6, Вип. 9. С. 46–61.
15. Корольов Д. К. Методика оцінювання розвивального потенціалу освітнього середовища ВНЗ. *Актуальні проблеми психології*. 2015. Т. 6, Вип. 10. С. 50–63.
16. Корольов Д. К. Напрями дослідження ціннісної сфери обдарованої особистості. *Український психологічний журнал*. 2016. № 1. С. 63–75.
17. Корольов Д. К. Підходи до дослідження ціннісної сфери обдарованої особистості. *Актуальні проблеми психології*. 2017. Т. 6, Вип. 13. С. 67–79.
18. Корольов Д. К. Особистісні цінності інтелектуально обдарованої особистості. *Актуальні проблеми психології*. 2018. Т. 6, Вип. 14. С. 137–152.
19. Корольов Д. К. Психометричні якості опитувальника особистісних цінностей обдарованих студентів. *Український психологічний журнал*. 2020. № 1(13). С. 105–121.
20. Корольов Д. К. Ціннісна підтримка у контексті психологічної допомоги обдарованим особам юнацького віку. *Український психологічний журнал*. 2021. № 2 (16). С. 70–88.
21. Корольов Д. К. Нестандартизовані комп'ютерні методики для рефлексії особистісних цінностей та життєвих перспектив обдарованої молоді. *Український психологічний журнал*. 2022. № 2 (18). С. 109–123.
22. Мельничук І. Ціннісно–сміслові орієнтації обдарованої молоді. *Наукові записки КДПУ. Серія: Педагогічні науки*. 2010. Вип. 91. С. 146–150.
23. Музика О. Л. Взаємодія потреб і здібностей у розвитку творчо обдарованої особистості. *Актуальні проблеми психології*. 2014. Т. 12, Вип. 20. С. 213–228.

24. Музика О. Л. Екзистенційні потреби і розвиток обдарованої особистості. *Актуальні проблеми психології*. 2015. Т. 6, Вип. 10. С. 63–77.
25. Музика О. Л. Ціннісна детермінація становлення та розвитку обдарованої особистості. *Актуальні проблеми психології*. 2015. Т. 6, Вип. 11. С. 6–19.
26. Музика О. Л. Особистісно-ціннісна взаємодія як чинник розвитку педагогічної обдарованості. *Актуальні проблеми психології*. 2017. Т. 6, Вип. 13. С. 6–19.
27. Музика, О. Л. Аксіогенез особистості і розвиток обдарованості: теоретична модель і підходи до дослідження. *Актуальні проблеми психології*. 2018. Т. 6, Вип. 14. С. 60–76.
28. Музика О. Л. Методика «Профіль ціннісної свідомості обдарованої особистості»: теоретичні передумови й результати апробації. *Актуальні проблеми психології*. 2019. Т. 6, Вип. 15. С. 123–137.
29. Музика О. Л. Психологічні особливості ціннісного самовизначення старшокласників із ознаками обдарованості. *Актуальні проблеми психології*. 2020. Т. 6, Вип. 17. С. 33–46.
30. Музика О. Л., Музика О. О., Оснадчук Ю. О. Розроблення е-платформи для психологічного онлайн тестування обдарованих старшокласників і студентів. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2022. Т. 89, №3. С. 162–177.
31. Освітнє середовище як чинник становлення обдарованої особистості: монографія / Р. О. Семенова та ін.; за ред. Р. О. Семенової. Київ-Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2014. 228 с.
32. Паненкова Ю. В. Ціннісна свідомість обдарованої дитини — умова її особистісної адаптації. *Наукові записки Національного університету "Острозька академія". Психологія і педагогіка*. 2013. Вип. 23. С. 198–205.
33. Пінчук Н. І. Психологічні фактори розвитку технічно обдарованої особистості в підлітковому віці : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Київ, 2010. 275 с.
34. Пономарьова-Семенова Р. О., Корольов Д. К. Духовність як складова обдарованості. *Обдарована дитина*. 2007, № 10. С. 2–10.
35. Психологічна діагностика обдарованості / Р. О. Семенова та ін. ; за ред. Р. О. Семенової. Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2012. 172 с.

36. Тихенко Л. В., Сидоренко Н. Ю. Система ціннісних орієнтацій інтелектуально обдарованих старшокласників. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*. 2012. № 7. С. 92–95.
37. Ціннісна детермінація становлення обдарованої особистості / О. Л. Музика та ін. ; за ред. О. Л. Музики. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2017. 220 с.
38. Ціннісна підтримка розвитку обдарованої особистості в освітньому просторі. Психологічна технологія: практичний посібник / О. Л. Музика та ін. ; за ред. О. Л. Музики. Київ : Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2023. 237 с.
39. Ackerman C. M., Paulus L. E. Identifying Gifted Adolescents Using Personality Characteristics: Dabrowski's Overexcitabilities. *Roepers Review*. 1997. Vol. 19, № 4. P. 34–43.
40. Ambrose D. Large-Scale Socioeconomic, Political, and Cultural Influences on Giftedness and Talent. *International Handbook on Giftedness* / Ed. L. Shavinina. Springer, 2009. P. 884–903.
41. Bachtold L. M. Interpersonal Values of Gifted Junior High School Students. *Psychology in the Schools*. 1968. Vol. 5, № 4. P. 368–370.
42. Brown D. A Values-Based Approach to Facilitating Career Transitions. *Career Development Quarterly*. 1995. Vol. 44, Issue 1. P. 4–8.
43. Brown D., Crace K. Values in Life Role Choices and Outcomes: A Conceptual Model. *Career Development Quarterly*. 1996. Vol. 44, Issue 3. P. 211–223.
44. Brown D. The Role of Work and Cultural Values in Occupational Choice, Satisfaction, and Success: A Theoretical Statement. *Journal of Counseling and Development*. 2002. Vol. 80, No. 1. P. 48–56.
45. Burke J. P., Haworth C. E., Ware W. B. Scale for Rating Behavioral Characteristics of Superiors Students: An Investigation of Factor Structure. *The Journal of Special Education*. 1982. Vol. 16, № 4. P. 477–485.
46. Carroll J., Howieson N. Recognizing Creative Thinking Talent in the Classroom. *Roepers Review*. 1992. Vol. 14, № 4. P. 209–212.
47. Çelik Nur Demirbas, Mertol Hüseyin. Gifted Students' Purpose in Life. *Universal Journal of Educational Research*. 2018. Vol. 6, No. 10. P. 2210–2216.

48. Chan D. W. Exploring Identification Procedures of Gifted Students by Teacher Ratings: Parent Ratings and Student Self-Reports in Hong Kong. *High Ability Studies*. 2000. Vol. 11, № 1. P. 69–82.
49. Chan D. W. Identifying Gifted and Talented Students in Hong Kong. *Roeper Review*. 2000. Vol. 22, № 2. P. 40–51.
50. Chovan W., Freeman N. L. Moral Reasoning and Personality Components in Gifted and Average Students. *Perceptual and Motor Skills*. 1993. Vol. 77, № 2. P. 1297–1298.
51. Clapham M. M. The Convergent Validity of the Torrance Tests of Creative Thinking and Creative Interest Inventories. *Educational and Psychological Measurement*. 2004. V. 64, № 5. P. 828–841.
52. Colangelo N., Wood S. Counseling the Gifted: Past, Present, and Future Directions. *Journal of Counseling and Development*. 2015. Vol. 93, No. 2. P. 133–143.
53. Colangelo N. Counseling Gifted and Talented Students / National Research Center on the Gifted and Talented. Storrs, CT : 2002. 40 p.
54. Collier W. G. Future Time Perspective and Self-Ratings of Creativity. *ATSK Journal of Psychology*. 2022. Vol. 3, Issue 1. P. 17–24.
55. Czeschlik T., Rost D. Socio-Emotional Adjustment in Elementary School Boys and Girls. *Roeper Review*. 1994. Vol. 16, № 4. P. 294–297.
56. Davis G. A. New Developments in Gifted Education. *International Handbook on Giftedness* / Ed. L. Shavinina. 2009. P. 1035–1044.
57. Dawson V. L. In Search of the Wild Bohemian: Challenges in the Identification of the Creatively Gifted. *Roeper Review*. 1997. Vol. 19, № 3. P. 91–102.
58. Eyre D. The English Model of Gifted Education. *International Handbook on Giftedness* / Ed. L. Shavinina. 2009. P. 1045–1059.
59. Feldhusen J. F., Jarwan F. A. Identification of Gifted and Talented Youth for Educational Programs. *International Handbook of Giftedness and Talent* / K. A. Heller, F. J. Monks, R. J. Sternberg, R. F. Subotnik. Amsterdam, Boston, London, New York, Oxford, Paris, San Diego, San Francisco, Singapore, Sydney, Tokyo, 2002. P. 271–282.
60. Ferriman K., Lubinski D., Benbow C. P. Work Preferences, Life Values, and Personal Views of Top Math/Science Graduate Students and the Profoundly Gifted: Developmental Changes and Gender

- Differences During Emerging Adulthood and Parenthood. *Journal of Personality and Social Psychology*. 2009. Vol. 97, № 3. P. 517–532.
61. Freeman J. Morality and Giftedness. *The Routledge International Companion to Gifted Education* / Ed. T. Balchin, B. Hymer, D. Mathews. London, NY, 2008. P. 141–148.
62. Gallucci N. Emotional Adjustment of Gifted Children. *Gifted Child Quarterly*. 1988. Vol. 32, № 2. P. 273–276.
63. Greene M. J. Gifted Adrift? Career Counseling of the Gifted and Talented. *Roeper Review*. 2003. Vol. 25, No. 2. P. 66–72.
64. Gross M. The “Me” Behind the Mask: Intellectually Gifted Students and the Search for Identity. *Roeper Review*. 1998. Vol. 20, № 3. P. 167–174.
65. Grossberg I., Cornell D. Relationship Between Personality Adjustment and High Intelligence: Terman versus Hollingworth. *Exceptional Children*. 1988. Vol. 55, № 3. P. 266–272.
66. Hadaway N., Marek-Schroer M. Multidimensional Assessment of the Gifted Minority Student. *Roeper Review*. 1992. Vol. 15, № 2. P. 71–83.
67. Harpaz I., Snir R. Workaholism: Its Definition and Nature. *Human Relations*. 2003. Vol. 56, № 3. P. 291–319.
68. Hay P. K., Gross M. U., Hoekman K., Rogers K. Prosocial Reasoning and Empathy in Gifted Children. *The Australasian Journal of Gifted Education*. 2007. Vol. 16, №2. P. 5–14.
69. Heiss R. Personality and Interests of Gifted Adolescents: Differences by Gender and Domain. *Dissertation Abstracts International: Section B: the Sciences & Engineering*. 1995. Vol. 56 (5-B). P. 2922.
70. Hjelle L., Ziegler D. Personality Theories: Basic Assumptions, Research, and Applications. McGraw-Hill, 1992. 603 p.
71. Hook M. K., Ashton K. Transcending a Double Bind: The Case of Jenna. *Career Development Quarterly*. 2002. Vol. 50, Issue 4. P. 321–325.
72. Howard-Hamilton M. Franks B. A. Gifted Adolescents: Psychological Behaviors, Values, and Developmental Implications. *Roeper Review*. 1995. Vol. 17, № 3. P. 186–191.
73. Jacobsen M. E. Moral Leadership, Effective Leadership, and Intellectual Giftedness: Problems, Parallels, and Possibilities. *Morality, Ethics, and Gifted Minds* / ed. D. Ambrose, T. Cross. London, NY, 2009. P. 29–49.

74. Jahn S. Using Collage to Examine Values in College Career Counseling. *Journal of College Counseling*. 2018. Vol. 21. P. 180–192.
75. Joswig H. The Connection between Motivational and Cognitive Components of the Personality of Gifted Pupils. *European Journal for High Ability*. 1994. Vol. 5, № 2. P. 153–162.
76. Kanevsky L. Dynamic Assessment of Gifted Students. *International Handbook of Giftedness and Talent* / K. A. Heller, F. J. Monks, R. J. Sternberg, R. F. Subotnik. Amsterdam, Boston, London, New York, Oxford, Paris, San Diego, San Francisco, Singapore, Sydney, Tokyo, 2002. P. 283–295.
77. Karnes F. A., Stephens K. R. Gifted Education and Legal Issues. *International Handbook on Giftedness* / Ed. L. Shavinina. 2009. P. 1327–1341.
78. Kennedy K., Farley J. Counseling Gifted Students: School-Based Considerations and Strategies. *International Electronic Journal of Elementary Education*. 2018. Vol. 10, No. 1. P. 361–367.
79. Kerr B., Colangelo N. The College Plans of Academically Talented Students. *Journal of Counseling & Development*, 1988. Vol 67, Issue 1. P. 42–48.
80. Kerr B., Fisher T. Career Assessment with Gifted and Talented Students. *Journal of Career Assessment*. 1997. Vol. 5, No. 2. P. 239–251.
81. Kerr B., Sodano S. Career Assessment with Intellectually Gifted Students. *Journal of Career Assessment*. 2003. Vol. 11, № 2. P. 168–186.
82. Kooij D., Kanfer R., Betts, M., Rudolph C. Future Time Perspective: A Systematic Review and Meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*. 2018. № 103 (8). P. 867–893.
83. Korolov D. K. Development of the Gifted Students' Personal Values Questionnaire. *Український психологічний журнал*. 2019. № 2(12). С. 98–108.
84. Kuncel N. R., Hezlett S. A., Ones D. S. Academic Performance, Career Potential, Creativity, and Job Performance: Can One Construct Predict Them All? *Journal of Personality and Social Psychology*. 2004. Vol. 86, № 1. P. 148–161.
85. Lacasse M. Personality Types among Gifted Underachieving Adolescents: A Comparison with Gifted Achievers and Nongifted

- Underachievers. *Dissertation Abstracts International: Section B: the Sciences & Engineering*. 2000. Vol. 60 (10-B). P. 5227.
86. Lee S. Y., Olszewski-Kubilius P. The Emotional Intelligence, Moral Judgment, and Leadership of Academically Gifted Adolescents. *Journal for the Education of the Gifted*. 2006. Vol. 30, № 1. P. 29–67.
87. Leung S. A., Conoley C. W., Scheel M. J. The Career and Educational Aspirations of Gifted High School Students: A Retrospective Study. *Journal of Counseling & Development*. 1994. Vol. 72, Issue 3. P. 298–303.
88. Lewis A. E. The Moral Judgment of Gifted Adolescents : a dis. ... doctor of philosophy : Minnesota, 2007. 91 p.
89. Li S. A Comparative Study of Personality in Supernormal Children and Normal Children. *Psychological Science (China)*. 1995. Vol. 18, № 3. P. 184–186.
90. Li T., Tan Y., Gong X., Yin S., Qiu F., Hu X. Future Time Perspective Impacts Gain-Related but Not Loss-Related Intertemporal Choice. *Frontiers in Psychology*. 2018. Vol. 9. P. 1–6.
91. Lovecky D. Can You Hear the Flowers Singing? Issues for Gifted Adults. *Journal of Counseling & Development*. 1986. Vol. 64, № 9. P. 572–575.
92. Lovecky D. V. The Moral Child in a Violent World. *Understanding Our Gifted*. 1994. №6 (3). P. 3.
93. Lovecky D. V. Identity Development in Gifted Children: Moral Sensitivity. *Roeper Review*. 1997. №20 (2). P. 90–94.
94. Lovecky D. V. Moral Sensitivity in Young Gifted Children. *Morality, Ethics, and Gifted Minds* / ed. Ambrose D., Cross T. London, NY, 2009. P. 161–177.
95. Lubinski D., Schmidt D., Benbow C. A 20-year Stability Analysis of the Study of Values for Intellectually Gifted Individuals from Adolescence to Adulthood. *Journal of Applied Psychology*. 1996. Vol. 81, № 4. P. 443–451.
96. Machu E., Navratilova Z., Value Preferences of Gifted Fifth Grade Pupils from Selected Elementary Schools in The Czech Republic. *The New Educational Review*. 2014. Vol. 35, № 1. P. 175–186.
97. MacRae L., Lupart J. Identifying Gifted and Talented Students. *Roeper Review*. 1991. Vol. 14, № 2, P 60–70.
98. Maslow A. H. *Motivation and Personality*. New York : Harper & Row, 1970. 369 p.



99. May K. M. Gifted Children and Their Families. *The Family Journal: Counseling and Therapy for Couples and Families*. 2000. Vol. 8, № 1. P. 58–60.
100. McCoach D. B., Siegle D. The School Attitude Assessment Survey-Revised: A New Instrument to Identify Academically Able Students Who Underachieve. *Educational and Psychological Measurement*. 2003. V. 63, № 3. P. 414–429.
101. Mills C. Personality, Learning Style and Cognitive Style Profiles of Mathematically Talented Students. *European Journal for High Ability*. 1998. Vol. 9, № 1. P. 70–85.
102. Mills C., Moore N., Parker W. Psychological Type and Cognitive Style in Elementary-Age Gifted Students: Comparisons Across Age and Gender. *Journal of Psychological Type*. 1996. Vol. 38. P. 13–23.
103. Mills C., Parker W. Cognitive-Psychological Profiles of Gifted Adolescents from Ireland and the U.S.: Cross-Societal Comparisons. *International Journal of Intercultural Relations*. 1998. Vol. 22, № 1. P. 1–16.
104. Nail J. The Emotional Adjustment of Gifted Adolescents: A Global and Multidimensional Perspective. *Dissertation Abstracts International: Section B: the Sciences & Engineering*. 1998. Vol. 58 (10-B). P. 5688.
105. Narvaez D. High Achieving Students and Moral Judgment. *Journal for the Education of the Gifted*. 1993. Vol. 16, №3. P. 268–279.
106. Neihart M. The Impact of Giftedness on Psychological Well-Being: What Does the Empirical Literature Say? *Roeper Review*. 1999. Vol. 22. P. 10–17.
107. Nokelainen P., Tirri K. Comparison of Academically Average and Gifted Students' Self-Rated Ethical Sensitivity. *Educational Research and Evaluation*. 2007. Vol. 13, № 6. P. 587–601.
108. Nokelainen P., Tirri K. Role of Motivation in the Moral and Religious Judgment of Mathematically Gifted Adolescents. *High Ability Studies*. 2010. Vol. 21, № 2. P. 101–116.
109. Olszewski-Kubilius P., Kulieke M., Krasney N. Personality Dimensions of Gifted Adolescents: A Review of the Empirical Literature. *Gifted Child Quarterly*. 1988. Vol. 32, № 4. P. 347–352.
110. Olszewski-Kubilius P., Kulieke M. Personality Dimensions of Gifted Adolescents. *Patterns of Influence on Gifted Learners: The Home, the Self, and the School*. Mahwah, 1989. P. 125–145.

111. Olszewski-Kubilius P. The Transition From Childhood Giftedness to Adult Creative Productiveness. *Roeper Review*. 2000. V. 23, № 2. P. 65–72.
112. Ozcan D. Career decision-making of the gifted and talented. *South African Journal of Education*. 2017. Vol. 37, No. 4. P. 361–367.
113. Persson R. S. The Unwanted Gifted and Talented: A Sociobiological Perspective of the Societal Functions of Giftedness. *International Handbook on Giftedness* / Ed. L. Shavinina. 2009. P. 904–912.
114. Peterson J. S. Counseling the Gifted. *Handbook of Giftedness in Children: Psychoeducational Theory, Research, and Best Practices* / Ed. S. I. Pfeiffer. New York, 2008. P. 223–245.
115. Pfeiffer S. I., Stocking V. B. Vulnerabilities of Academically Gifted Students. *Special Services in the Schools*. 2000. Vol. 16, № 1–2. P. 83–93.
116. Pfeiffer S. I, Blei S. Gifted Identification Beyond the IQ Test: Rating Scales and Other Assessment Procedures. *Handbook of Giftedness in Children*. New York, 2008. P. 177–198.
117. Pfeiffer S. Optimizing Favorable Outcomes When Counseling the Gifted: A Best Practices Approach. *Gifted Education International*. Vol. 37, No. 2. 2021. P. 142–157.
118. Phan H. P, Ngu B. H., McQueen K. Future Time Perspective and the Achievement of Optimal Best: Reflections, Conceptualizations, and Future Directions for Development. *Frontiers in Psychology*. 2020. Vol. 11. P. 1–13.
119. Pierce R., Adams C., Speirs N., Kristie L., Cassady J., Dixon F., Cross T. Development of an Identification Procedure for a Large Urban School Corporation: Identifying Culturally Diverse and Academically Gifted Elementary Students. *Roeper Review*. 2007. Vol. 29, № 2. P. 30–40.
120. Pollet E., Schnell T. Brilliant: But What For? Meaning and Subjective Well-Being in the Lives of Intellectually Gifted and Academically High-Achieving Adults. *Journal of Happiness Studies*. 2017. Vol. 18, Issue 5, P. 1459–1484.
121. Przepiorka A., Jankowski T., Sobol M. Is Future Time Perspective Multidimensional? The Future Time Perspective Scale in a Polish Sample. *European Journal of Psychological Assessment*. 2020. Vol. 37. P. 223–235.

122. Pufal-Struzik I. Self-Actualization in Gifted and Aggressive Young People. *European Journal for High Ability*. 1995. Vol. 6, № 1. P. 53–59.
123. Pufal-Struzik I. Self-Actualization and Other Personality Dimensions as Predictors of Mental Health of Intellectually Gifted Students. *Roeper Review*. 1999. Vol. 22, № 1. P. 44–47.
124. Renzulli J. S. Emerging Conceptions of Giftedness: Building a Bridge to the New Century. *Exceptionality*. 2002. Vol. 5, №2. P. 67–75.
125. Renzulli J. S. Teacher Nominations. *Encyclopedia of Giftedness, Creativity, and Talent*. Thousand Oaks, 2009. P. 878–880.
126. Renzulli J. S. Teacher Rating Scales. *Encyclopedia of Giftedness, Creativity, and Talent*. Thousand Oaks, 2009. P. 880–881.
127. Robinson N. M. In Defense of a Psychometric Approach to the Definition of Academic Giftedness. *Conceptions of Giftedness / R. J. Sternberg, J. E. Davidson*. Cambridge, New York, Melbourne, Madrid, Cape Town, Singapore, Sao Paulo, 2005. P. 280–294.
128. Robinson N. M. The Social World of Gifted Children and Youth. *Handbook of Giftedness in Children: Psychoeducational Theory, Research, and Best Practices / Ed. S. I. Pfeiffer*. New York, 2008. P. 33–52.
129. Roeper A., Silverman L. Giftedness and Moral Promise. *Morality, Ethics, and Gifted Minds / ed. Ambrose D., Cross T*. London, NY, 2009. P. 251–265.
130. Sagiv L., Roccas S., Cieciuch J., Schwartz Sh. H. Personal Values in Human Life. *Nature Human Behaviour*. 2017. Issue 1. P. 630–639.
131. Sagiv L., Schwartz S. H. Values, Intelligence and Client Behavior in Career Counseling: A Field Study. *European Journal of Psychology of Education*. 2004. Vol. 19, No. 3. P. 237–254.
132. Sharma S. Creativity and Mental Health Training. *Indian Journal of Behaviour*. 1986. Vol. 10, № 3. P. 11–16.
133. Silverman L. K. Issues in Affective Development of the Gifted. *A Practical Guide to Counseling the Gifted in a School Setting / Ed. J. VanTassel-Baska*. Reston, Va, 1990. P. 15–30.
134. Silverman L. K. The Moral Sensitivity of Gifted Children and the Evolution of Society. *Roeper Review*. 1994. №17 (2). P. 110–116.
135. Silverman L. K. The Measurement of Giftedness. *International Handbook of Giftedness and Talent / K. A. Heller, F. J. Monks,*

R. J. Sternberg, R. F. Subotnik. Amsterdam, Boston, London, New York, Oxford, Paris, San Diego, San Francisco, Singapore, Sydney, Tokyo, 2002. P. 947–970.

136. Simonton D. K. Genetics of Giftedness. The Implications of an Emergent-Epigenetic Model. *Conceptions of Giftedness* / R. J. Sternberg, J. E. Davidson. Cambridge, New York, Melbourne, Madrid, Cape Town, Singapore, Sao Paulo, 2005. P. 312–326.

137. Simonton D. K. Gift, Talents, and Their Societal Repercussions. *International Handbook on Giftedness* / Ed. L. Shavinina. 2009. P. 904–912.

138. Sternberg R. J. Reflections on Ethical Leadership. *Morality, Ethics, and Gifted Minds* / ed. Ambrose D., Cross T. London, NY, 2009. P. 19–29.

139. Teo Ch., Cheng Y. Eastern Perspectives: Moral and Volitional Education of Gifted Students. *Morality, Ethics, and Gifted Minds* / ed. Ambrose D., Cross T. London, NY, 2009. P. 241–251.

140. Tirri K. Combining Excellence and Ethics: Implications for Moral Education for the Gifted. *Roeper Review*. 2011. Vol. 33, № 1. P. 59–64.

141. Trost G. Prediction of Excellence in School, Higher Education, and Work. *International Handbook of Giftedness and Talent* / K. A. Heller, F. J. Monks, R. J. Sternberg, R. F. Subotnik. Amsterdam, Boston, London, New York, Oxford, Paris, San Diego, San Francisco, Singapore, Sydney, Tokyo, 2002. P. 317–327.

142. Vallerand R., Pelletier L., Gagne F. On the Multidimensional versus Unidimensional Perspectives of Self-Esteem: A Test Using the Group-Comparison Approach. *Social Behavior & Personality*. 1991. Vol. 19, № 2. P. 121–132.

143. VanTassel-Baska J. Recent Trends and Issues in Counseling the Gifted. *A Practical Guide to Counseling the Gifted in a School Setting* / Ed. J. VanTassel-Baska. Reston, Va, 1990. P. 6–14.

144. VanTassel-Baska J. Stambaugh T. Curriculum and Instructional Considerations in Programs for the Gifted. *Handbook of Giftedness in Children: Psychoeducational Theory, Research, and Best Practices* / Ed. S. I. Pfeiffer. New York, 2008. P. 347–365.

145. VanTassel-Baska J. United States Policy Development in Gifted Education: A Practical Quilt. *International Handbook on Giftedness* / Ed. L. Shavinina. 2009. P. 1295–1312.

146. Willard-Holt C. Academic and Personality Characteristics of Gifted Students with Cerebral Palsy: A Multiple Case Study. *Exceptional Children*. 1998. Vol. 65, № 1. P. 37–50.
147. Winner E. The Origins and Ends of Giftedness. *American Psychologist*. 2000. Vol. 55, № 1. P. 159–169.
148. Wood S. Counseling Concerns of Gifted and Talented Adolescents: Implications for School Counselors. *Journal of School Counseling*. 2009. Vol. 7, No. 1. P. 1–47.
149. Zenisky A. L., Sireci S. G. Technological Innovations in Large-Scale Assessment. *Applied Measurement in Education*. 2002. Vol. 15, № 4. P. 337–362.
150. Zuo L., Tao L. Importance of Personality in Gifted Children's Identity Formation. *Journal of Secondary Gifted Education*. 2001. Vol. 14, № 4. P. 212–223.

Навчальне видання

Корольов Дмитро Костянтинович

ПСИХОЛОГІЯ ОБДАРОВАНОСТІ

Навчальний посібник

Підписано до друку 07.01.2024 р. Формат 60x84/16  
Папір офсетний. Гарнітура Times New Roman  
Умовно-друковані арк.11,0. Обліково-видавничі арк. 10,6.  
Наклад 300 прим. Замовлення № 3

**Видавництво «МІЛЕНІУМ» (Київ)**

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи  
до Державного реєстру видавців, виготівників  
і розповсюджувачів видавничої продукції  
ДК № 535 від 19.07.2001 р.



МІЛЕНІУМ

Видавництво «МІЛЕНІУМ»  
м. Київ, вул. Кирилівська, 60  
Тел.: +38 (067) 849-34-60  
Факс: +38 (044) 222-50-84  
E-mail: milenium\_ofis @ukr.net