

## РЕФЕРЕНТНІ ВІДНОСИНИ У РОЗВИТКУ ОБДАРОВАНОЇ ОСОБИСТОСТІ

У дослідженнях обдарованої особистості нечасто звертається увага на роль соціальних процесів. Традиційно досліджується інтелект, креативність, особливості здібностей, мотивації тощо. Однак міжособистісна взаємодія, взаємодія обдарованої особистості та соціальних груп – це не просто тло, на якому функціонує обдарована особистість, це – важлива частина освітнього середовища й один із найважливіших чинників розвитку обдарованості.

Процеси соціалізації, соціальної детермінації, соціальної регуляції по відношенню до окремої особистості діють, як правило, через контактне

### 70

соціальне оточення. Значимість для особистості соціальних груп й окремих людей з оточення неоднакова, їх вплив і значення для прийняття життєво важливих рішень суттєво різняться. Групи, з оцінками яких людина зіставляє свої цінності, наміри, мотиви, способи поведінки, результати діяльності, називають *референтними*.

Поняття про референтну групу було введено Г. Хайманом [21]. Референтна група у соціальній психології розуміється як така, «до якої індивід відносить себе психологічно, орієнтуючись на її цінності і норми. Ця група служить своєрідним стандартом, системою відліку для оцінки себе та інших людей та джерелом формування соціальних установок і ціннісних орієнтацій індивіда» [1, с.207]. Орієнтуючись на цінності референтних груп, людина вибудовує шкалу для оцінки соціальних явищ, самооцінку, формує власну картину світу і конструює свою поведінку.

Розрізняють групи з *позитивною* і *негативною референтністю*, оскільки формування атитюдів може здійснюватися на основі позитивного чи негативного ставлення людини до окремих соціальних груп [22]. Зрозуміло, що під впливом негативної референтності формуються цінності, що є протилежними до цінностей референтної групи, але для особистості вони мають позитивну валентність.

Серед референтних груп можна виокремити такі, до складу яких людина входить, і групи, до яких вона не входить, але зіставляє себе з ними психологічно [9; 22-24]. Для зручності пропонуємо називати такі групи *контактними* і *віртуальними*. Суб'єкт схиляється до віртуальних референтних груп на противагу контактним за певних умов, а саме: 1) група не забезпечує особистості достатнього престижу; 2) простежується тенденція до ізоляції людини у групі включення, а її статус є низьким; 3) рівень соціальної мобільності суспільства у перспективі дозволяє суб'єкту

підвищити свій статус за рахунок зміни групової належності; 4) особистісні властивості людини не знаходять підтримки в контактній групі [9]. Ці умови

71

певною мірою можна віднести до взаємодії обдарованої особистості з контактною групою.

**Референтними можуть бути й окремі особи.** «Людина, яка ідентифікує себе з референтною особистістю, рівняється на її поведінку і цінності, що проявилися при виконанні нею певних ролей» [9, с. 455]. Вважається, що рольова модель значно звужує діапазон впливу референтної особистості, однак за певних умов, коли, наприклад, наслідуються або валідизуються окремі особистісні властивості, пов'язані з роллю успішного учня, креативного винахідника, неординарного художника, саме такий підхід виявляється продуктивним. Отже, референтна особа – це людина, на оцінки якої орієнтований суб'єкт референтних відносин, чиї погляди і позиції він бере до уваги в першу чергу, з чиїми нормами і цінностями він зіставляє свою поведінку [5].

Більшість дослідників дотримуються точки зору Г. Келлі, який вважав, що існує **дві основні функції референтних груп**: нормативну та порівняльно-оцінну [4]. Т. Шибутані виокремлює ще й спонукальну функцію референтної групи [24].

Суть **нормативної функції** полягає в тому, щоб з допомогою винагород і санкцій стимулювати суб'єкта дотримуватися норм і стандартів групи у поведінці та діяльності.

**Порівняльно-оцінна функція** реалізується тоді, коли виникає потреба оцінити суб'єкта або ж у суб'єкта виникає потреба в самооцінці. У першому випадку використовуються групові норми й оцінка того, як їх дотримуються інші члени групи. У другому випадку для оцінювання самого себе використовуються еталонні референтні групи чи особи, які вибираються суб'єктом за його внутрішніми критеріями.

**Спонукальна функція** референтної групи полягає, на думку Т. Шибутані, в стимулюванні суб'єкта прагнути стати її членом. З огляду на те, що кожна людина, яка претендує на членство у соціальній групі, має не лише поділяти групові цінності та норми, але й стандарти поведінки й діяльності, то ймовірно, що група спонукає своїх членів до розвитку. У випадку обдарованої особистості особливість спонукальної функції полягає в

72

тому, що вона спрямована на підтримку розвитку, як природного для цього типу особистості процесу, а не на просте узгодження стабільних групових норм і особистісних цінностей. Зрозуміло, що така функція скоріше за все буде краще реалізовуватися за допомогою збірних віртуальних груп та осіб.

Своєрідність референтних відносин обдарованої людини зумовлює виокремлення ще однієї функції референтних груп: **функції соціальної валідизації**. Обдаровані люди вирізняються з-поміж пересічних як системою

особистісних цінностей, так і особливостями й результатами діяльності. Попри всю свою самодостатність, яка відмічається багатьма дослідниками, на етапі розвитку в освітньому середовищі обдарована особистість потребує соціального визнання та підтвердження вартісності продуктів власної творчої діяльності й напрямків особистісного саморозвитку.

Значимість для особистості окремих груп чи осіб закріплено в поняття **референтності**, яке визначається як «залежність суб'єкта від інших осіб, що постає як вибіркоче ставлення до них в умовах, коли необхідно зрозуміти, оцінити об'єкт, загалом, якимось віднестися до нього» [7, с. 301]. У ситуаціях, пов'язаних з прийняттям важливих рішень, суб'єкт зіставляє свою аргументацію з відрефлексованими цінностями значимих груп та окремих осіб, отримуючи при цьому безпосередню психологічну підтримку у тих випадках, коли ці групи чи особи складають контактне оточення, і веде уявний напружений діалог тоді, коли референтні особи до контактного оточення не належать. З огляду на це можна говорити про **систему референтних відносин особистості**, які включають як актуальних значимих осіб, так і віртуальних; тих, які були інтегровані у ціннісний досвід обдарованої особистості у минулому, і тих, що стимулюють її розвиток, спрямований у майбутнє. Біографічні дослідження показують, що у становленні й розвитку обдарованості неабияку роль відіграють стосунки з іншими людьми: батьками та іншими членами родини, однолітками,

73

педагогами [8]. Вони дають перший поштовх до розвитку певних здібностей, а спілкування з людьми, які досягли значних успіхів у тій чи іншій сфері, поступово формує спрямованість особистісного розвитку обдарованої людини.

Роль освітнього середовища полягає у тому, що воно має створювати умови для перетворення інстинктоїдної потреби у домінуванні (А. Адлер) в особистісну потребу у визнанні, яка, на думку В.С. Мухіної, є однією з провідних соціальних потреб людини [14]. Ознакою обдарованої особистості є ціннісне ставлення до розвитку власних здібностей як до інваріантних джерел визнання. При цьому формується й ціннісне ставлення до тих способів виконання діяльності (стратегій), які виявляються ефективними, і до тих людей, які ці поцінують результати цієї діяльності. Таким чином, можна стверджувати, що розвиток здібностей у значній мірі детермінується потребою у визнанні і тим соціальним середовищем, яке задає параметри задоволення цієї потреби.

Безумовно, що референтні відносини обдарованої особистості залежать від особливостей найрозповсюдженішого на сьогодні освітнього середовища, що базується на традиційних формах навчання. Притаманний йому суб'єкт-об'єктний характер взаємодії між вчителями й учнями призводить до того, що навчальний матеріал не набуває для учнів особистісної значимості [17]. Референтність учителів при цьому теж обмежується лише оцінкою

виконання навчальних завдань і не поширюється на сферу особистісного розвитку учнів. Навіть у спеціально створеному креативно збагаченому середовищі, якщо воно ігнорує соціальні передумови розвитку особистості і орієнтоване винятково на творчі досягнення дітей, відбуваються такі деструктивні зміни, які зводять нанівець зусилля психологів-експериментаторів. В. М. Дружиніним і Н. В. Хазратовою було переконливо доведено, що штучна корекція нормативної регуляції діяльності, зокрема мінімізація критики за дії, що відступають від загальноприйнятих еталонів, призводить до підвищення рівня невротизації [2].

74

Отже, сприятливе для розвитку обдарованості середовище має включати в себе не лише якісь окремі, а всі необхідні елементи для повноцінного розвитку особистості. «З психологічної точки зору таке освітнє середовище повинно забезпечити можливість проявити закладене в психіці творче начало і сформувані у себе здатність бути суб'єктом власного розвитку і врешті-решт стати суб'єктом процесу своєї соціалізації та індивідуалізації відповідно до вимог конкретного періоду вікового зростання» [17, с. 48]. Наразі ж для обдарованих особистостей найпоширенішими є ситуації, коли їхні контактні групи складаються з осіб, рівень розвитку здібностей яких є посереднім. Якби люди, які вже стали на шлях розвитку обдарованості і для яких високий рівень здібностей є основою їх особистісної ідентичності, орієнтувалися винятково на групові норми, то всі вони закономірно прийшли б до втрати обдарованості. Зрештою, так часто й відбувається [3].

Зберігати особистісну ідентичність і творчу спрямованість у ситуації нормативного тиску обдарованим людям вдається завдяки деяким особливостям їх референтних відносин.

По-перше, через суттєві відмінності у стандартах діяльності, поведінки і саморозвитку обдаровані люди *не прагнуть* до прийняття контактною групою на підставі *повної нормативної єдності*. Вони намагаються отримати визнання їх права бути особливими у способах соціальної взаємодії і особистісного самовираження.

По-друге, відносини обдарованих людей з референтними групами *не базуються на цілковитій ціннісній єдності*. Тут більше діють психологічні ефекти взаємодії особистості та групи (вплив меншості на більшість, орієнтація на цінності груп, які уособлюють вищі суспільні цінності, ідіосинкразичний кредит тощо).

По-третє, референтні групи обдарованих людей часто є віртуальними в тому розумінні, що безпосередньої взаємодії з ними немає. Суб'єктивно ці *віртуальні референтні групи й особи* сприймаються як носії найвищих

75

чеснот і джерела найзначимішої оцінки. «Людина, яка живе в маленькому містечку і захоплюється письменництвом, можливо знає, що всі навколо

вважають її дивакуватою, але вона може йти своїм шляхом, мріючи про зустрічі з людьми, які поцінують її захоплення» [20, с. 265].

По-четверте, референтні відносини обдарованих людей спрямовані насамперед на *соціальне визнання досягнень*, що є обов'язковою умовою для соціальної валідизації їх обдарованості та підтримання власної особистісної ідентичності.

Описаний Л. Фестінгером механізм *соціальної валідизації* дозволяє людині, що стала на шлях розвитку обдарованості, узгоджувати свої дії з нормативними вимогами соціуму. Суб'єкт намагається впевнитися у тому, що його погляди, переконання і дії є правильними (валідними) через «тестування» фізичної і соціальної реальності. Д. Тернер наводить три висновки із теорії Л. Фестінгера, які можуть бути використані як пояснювальна модель взаємодії обдарованої особистості і референтних груп чи осіб:

- судження чи установка визнаються валідними (правильними чи прийнятними), якщо узгоджуються з судженнями, поглядами чи установками групи однодумців;
- для тестування соціальної реальності має значення тільки узгодження з членами референтної групи, згода будь-якої іншої людини не має значення. Референтну для індивіда групу, з допомогою якої відбувається тестування соціальної реальності, складають люди, які схожі на нього;
- залежність від тестування соціальної реальності зростає по мірі зменшення можливостей протестувати фізичну реальність. Чим менше у людини можливостей протестувати фізичну реальність, тим значимішою для неї (для валідизації власних суджень) стає підтримка однодумців [18].

Тестування соціальної реальності обдарованою особистістю відбувається не шляхом зіставлення з конвенційними нормами, а через

76

визнання продукту творчої діяльності. І в тих випадках, коли це відбувається, і в тих, коли не відбувається, потрібна підтримка референтних реальних чи віртуальних осіб.

Обдарована особистість шукає і знаходить способи відмежуватися від тих впливів контактної соціальної групи, які перешкоджають її розвитку. Орієнтація на референтних осіб сприяє зниженню поведінкової залежності від соціальних норм і зростанню *надситуативної* (В. А. Петровський) та *наднормативної активності* (Р. С. Немов). Надситуативна активність в умовах нормативної регуляції поведінки пов'язана з певними ризиками, які не є необхідними, але на які йде людина [16]. Очевидно, що генералізація стратегій, пов'язаних з ризиками, при повторенні однотипних ситуацій є одним із механізмів розвитку обдарованої особистості. Евристичною також є концепція наднормативної активності. Р. С. Немов розглядає наднормативну активність як здатність групи чи особистості виходити за межі встановлених норм [15].

Аналізуючи дослідження представників теорії соціального порівняння, або теорії цінностей, Д. Тернер пише, що люди «можуть відхилитися від групової норми і все ж не викликати осуду групи, тому що існують зовнішні культурні цінності, які поділяють члени групи» [18, с. 85]. Очевидно, що й цінності обдарованої особистості можна віднести до тих, що визнаються більшою частиною групи саме тому, що обдарованість як явище підтримується суспільством.

Як механізм протидії обдарованої особистості нормативному тиску контактної групи можна розглядати *рольовий ідіосинкразичний кредит* (Е. Холландер). Не лише високостатусні члени групи, а й носії деяких ролей чи суб'єкти, що відносяться до певного, закріпленого у суспільній свідомості, типу особистості, наділяються правом на відхилення від групових норм.

Отриманий обдарованою людиною імунітет щодо застосування до неї соціальних санкцій в умовах, коли вона порушує соціальні норми, є одним із

77

суб'єктивних індикаторів *визнання за нею права бути собою*. Це право відстоюється передусім результатами діяльності. Досягнення і особливі здібності дозволяють обдарованій людині виокремитися із соціального оточення, здолати його опір і заслужити право на розвиток власної особистості в обраному напрямку. Якщо ж людина не виконує тієї діяльності, яка приписується роллю, соціальне оточення перестає ідентифікувати її як рольового суб'єкта і позбавляє ідіосинкразичного кредиту на індивідуально-варіативну поведінку поза межами групових норм.

У взаємодії освітнього середовища та обдарованої особистості закономірним є *нормативно-рольовий конфлікт*. Тільки в меншій частині випадків він завершується формуванням спрямованості особистості на саморозвиток здібностей, в інших – веде до втрати обдарованості. Діти, які стали на шлях розвитку обдарованості, як правило, складають меншість. Часто вони піддаються нормативному тиску контактних груп, незважаючи на те, що обдарованість як цінність декларується суспільством. І тільки розвиток здібностей, реальні творчі досягнення і підтримка референтних осіб дозволяють особистості долати соціальні конфлікти і зберігати спрямованість на розвиток обдарованості.

Однією з ознак обдарованої особистості є її спрямованість на *розвиток власних здібностей*. Цей процес потребує постійної рефлексії, аналізу, порівняння й оцінки як власних умінь, так і умінь референтних осіб. Крім того, в обдарованих людей бувають і непродуктивні періоди, і навіть кризи, тому особливо важливими для них є питання сенсу їхньої діяльності. Референтні відносини як частина освітнього середовища дають змогу підтримувати таку систему особистісних цінностей, на якій вибудовується й розвивається обдарованість.

Як показують наші дослідження, суб'єктивну картину здібностей складають чотири групи уявлень:

1) уявлення про власні вміння як просоціальні засоби адаптації у тій чи іншій життєвій ситуації;

78

2) уявлення про складові цих умінь, про окремі дії та операції, які актуалізуються тоді, коли виникає необхідність удосконалити окремі вміння чи зробити їх елементами нових умінь;

3) уявлення про референтних осіб, які можуть бути і зразками для наслідування, і своєрідними соціальними валідизаторами як окремих умінь, що вдосконалюються, так і тих перспектив особистісного розвитку, які це вдосконалення відкриває;

4) уявлення про власні особистісні якості, в тому числі й індивідуальні особливості, які співвідносяться не лише з можливістю успішного виконання тієї чи іншої діяльності, а й з самооцінкою перспектив подальшого розвитку.

Отже, звичайна людина, як правило, уявляє здібності як сукупність умінь і власних особливостей, які дозволяють успішно (відповідно до норм чи оцінок референтних осіб) справлятися з тією чи іншою діяльністю. Виконані під нашим керівництвом дослідження показали, що пересічним людям притаманна тенденція сприймати вміння як цілісний і константний компонент здібностей, у якому важко виділити окремі дії й операції. Зовсім інша картина спостерігається в обдарованих особистостях. Вони відрефлексовують окремі дії та операції, які свідомо використовуються і тренуються. Крім того, у полі свідомості постійно перебувають окремі люди з контактного оточення, спілкування з якими може підтвердити цінність тих здібностей, на розвиток яких спрямовуються зусилля, і які можуть надати конкретну допомогу, застерігаючи від помилок і вказуючи на оптимальні шляхи розвитку.

Оскільки в процесі емпіричних досліджень ціннісної сфери особистості ми орієнтувалися на змісти індивідуальної свідомості, на особистісні цінності, то існуючі методики, що ґрунтуються переважно на ранжуванні зовні заданих цінностей, не могли нас задовольнити. Ми розробили ряд власних методик, з яких найперспективнішою для використання у практичній роботі з розвитку здібностей вважаємо *МВДЗ* – методику

79

вивчення динаміки здібностей [3]. В її основі – структурно-операціональна модель саморозвитку здібностей, у якій референтним стосункам відводиться важлива роль (рис.1.).

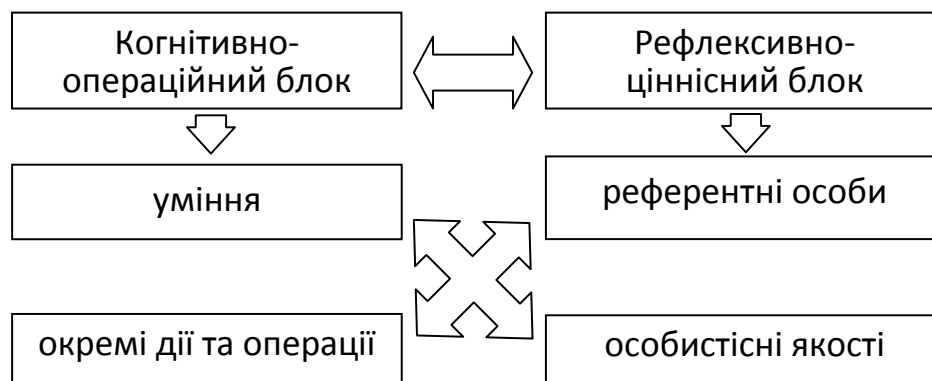


Рис. 1. Структурно-операціональна модель саморозвитку здібностей

У процесі досліджень вироблено ряд модифікацій МВДЗ, але основні теоретичні та методичні положення залишаються сталими. Досліджуваним пропонується послідовно назвати та оцінити ступінь розвитку: 1) умінь та 2) дій і операцій, з яких вони складаються; 3) референтних осіб, які здатні поцінувати ці вміння чи посприяти їх розвитку; 4) особистісних якостей, які сприяють чи заважають ефективному виконанню діяльності. У процесі дослідження активізуються рефлексивні процеси та виявляються певні прогалини в розвитку, які можуть бути ліквідовані шляхом вправ чи розширенням кола референтної взаємодії. Повторні дослідження показують тенденції у розвитку здібностей і сфер, у яких необхідна підтримка референтних осіб.

Освітнє середовище охоплює чотири вікові періоди: дошкільний, молодший шкільний, підлітковий та юнацький. У кожному з них можна виокремити певні пріоритети у розвитку окремих компонентів здібностей і пріоритети в розвитку референтних відносин.

80

Раніше, з допомогою біографічних досліджень, нами було встановлено, що для розвитку творчо обдарованої особистості у дошкільному віці ключову роль відіграють зразки для наслідування, у молодшому шкільному – ситуації співробітництва з дорослими, у підлітковому – конкуренція за визнання у референтній групі, у юнацькому – орієнтація на цінності груп вищого рівня, у дорослому віці – орієнтація на власні цінності (див. рис. 2).



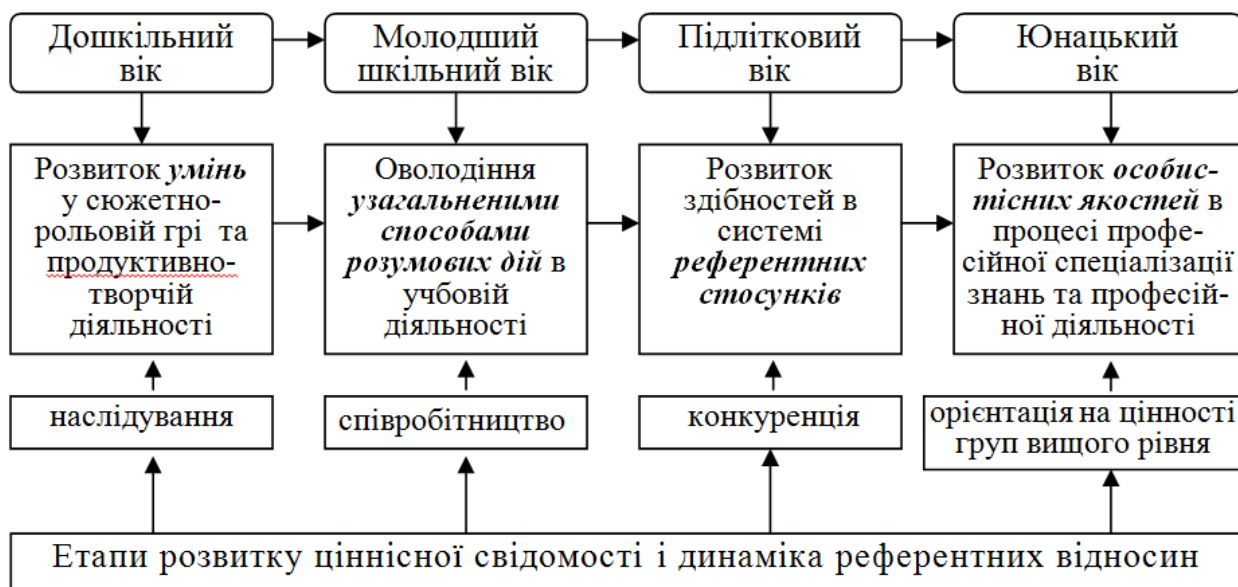


Рис.2. Пріоритети в розвитку здібностей та обдарованості на окремих вікових етапах

На нашу думку, «здібнішим» новоутворенням дошкільного віку є розвиток умінь у провідному виді діяльності – сюжетно-рольовій грі. На уміннях надбудовуються творчі здібності, а вже це поєднання згодом може стати основою для розвитку обдарованості.

Наслідувальна діяльність дошкільників від початку має синкретичний характер, а пізніше, після вироблення умінь, піддається рефлексії, яка дозволяє виокремлювати окремі компоненти діяльності. Накопичення розрізнених умінь з метою отримання визнання дорослих і ровесників, і є

81

ціннісним змістом особистісного досвіду, який складає специфічну для цього віку основу розвитку здібностей.

Уміння, яких набувають діти в дошкільному віці, не мають якогось помітного значення в процесі суспільного виробництва. Їх функції інші – розвивальні і виосіблювальні. Для дитини важливо щось уміти тому, що визнання дорослих (та й інших дітей) в кінцевому рахунку зорієнтоване саме на вміння. Спеціалізація в окремих уміннях та відмінності, зумовлені індивідуальними особливостями дітей, – це передумови виосіблення дитини з-поміж інших.

Коло референтних осіб для переважної більшості дітей дошкільного віку складають батьки, члени родини, вихователі ДНЗ, значно рідше – ровесники. Дослідження, проведені під нашим керівництвом Н. Ф. Портницькою, показали, що батьки та члени родини референтні в основному у сфері елементарних трудових дій і елементів навчальної діяльності. Основний спосіб, в який доноситься ставлення дорослих до дитини – схвалення, що надається у випадках, коли результати, що їх демонструють діти, якомога ближче відтворюють зразок діяльності [12].

Дошкільники, які вирізняються з-поміж ровесників вищим рівнем здібностей, мають відмінності і в референтних стосунках. Серед референтних осіб значно більше педагогів і ровесників. Роль останніх – особлива. Вони забезпечують визнання не за наслідування і відтворення зразків, а за свідоме використання інвенцій – спонтанних, ненавмисних відхилень від зразка, на основі яких конструюються нові елементи, а діяльність набуває ознак творчої. *Присутність у колі референтності осіб, здатних визнати суб'єктивно значиму для дошкільників здібність, є умовою усвідомлення цієї здібності як цінності.*

У молодшому шкільному віці, завдяки особливостям провідної діяльності – учіння, розвиваються пізнавальні процеси й одне з базових новоутворень – узагальнені способи розумових дій. Загальну схему

82

співвідношення між здібностями і знаннями дав Г. С. Костюк – «узагальнені знання стають компонентами здібностей, входять до складу умінь людини діяти, оперувати ними при розв'язанні нових задач» [6, с. 318].

Оволодіння узагальненими способами розумових дій через рефлексію предметних дій і операцій є основою для формування загальних здібностей. Те, що це збігається із провідною роллю навчальної діяльності, мабуть не є випадковістю, а скоріше – культурно-історичною закономірністю. Учіння, окрім розвитку пізнавальних процесів, забезпечує розвиток мотивації і вольової регуляції, які входять до структури здібностей.

Психосемантичне дослідження самооцінки здібностей молодших школярів, проведене під нашим керівництвом І. С. Загурською, показало, що потреба у визнанні реалізується через такі параметри як *представленість у семантичному просторі самооцінки референтних осіб та усвідомлення критеріїв визнання*. Учні з традиційного освітнього середовища серед референтних осіб називають здебільшого батьків та родичів, тобто людей, які не мають безпосереднього відношення до сфери навчання. Причина цього криється у незабезпеченні вчителями реалізації базової для розвитку здібностей потреби у визнанні, що змушує молодших школярів шукати інших джерел та сфер поцінування. Найчастіше вони шукаються поза школою. Було виявлено, що однією з основних причин втрати вчителями референтності є відсутність розгорнутого оцінювання або необґрунтованість оцінки. А це, в свою чергу, блокує рефлексію дитиною власних учінневих здібностей та веде до пошуку референтної підтримки розвитку здібностей в інших діяльностях [11].

Учні, які навчаються за програмою розвивального навчання (розвивальне освітнє середовище) серед референтних осіб називають значно більше вчителів та однокласників. Для них характерні диференціювання критеріїв визнання, розвинені уміння поціновувати досягнення одне одного та конструктивне сприймання критики.

Результати досліджень Н. О. Никончук показали ряд неузгодженостей у взаємодії відносин референтності, долання яких сприяло б розвитку

83

здібностей молодших школярів [3]. Дослідниця назвала їх *тенденціями до парадоксальної неузгодженості референтних осіб; до відмови в референтності; до уникання відкритого поцінування*. Виявилось, що ті, на кого орієнтуються школярі при виконанні учбових завдань, і ті, хто поціновує їх досягнення, – різні люди. У першому випадку, це, як правило, однокласники, а в другому – батьки й члени родини. З однокласниками молодші школярі звіряють окремі прийоми виконання учбових завдань, змагаються з ними за першість; а батьки й члени родини забезпечують схвалення їхніх зусиль.

Оскільки у навчальному процесі не приділяється достатньої уваги навчанню молодших школярів навичкам взаємного аналізу й поцінування досягнень, то діти мають дуже обмежені ресурси для самооцінки і для оцінки інших. Часто молодші школярі не дозволяють однокласникам спостерігати за процесом роботи, не хочуть показувати, який результат отримали. Спостерігаються й захисні намагання використовувати для підняття самооцінки власних досягнень знецінення досягнень інших, у тому числі й тих учителів, які, на думку школярів, несправедливо їх оцінюють.

З огляду на особливості молодшого шкільного віку, його сензитивність до розвитку рефлексії, варто особливу увагу звертати на поцінування досягнень дітей. На відміну від оцінки (отметки – *рос.*), *поцінування* – більш розгорнутий процес, який включає як мотивовану оцінку результатів діяльності, так і відзначення особистісних якостей, які дозволили подолати труднощі в досягненні цього результату, оцінку окремих дій та операцій та загальну схвальну особистісну оцінку, що ґрунтується на констатації позитивних змін і підкресленні перспектив розвитку.

Одним з дієвих прийомів поцінування у молодшому шкільному віці є використання прислів'їв і приказок. Як довела Н. О. Никончук, такі їх особливості як стала повторювана форма висловлювань, ритмічність,

84

метафоричність, створюють певне сугестивне тло, на якому ефективно розгортається рефлексія досягнень та їх поцінування.

У підлітковому віці ситуація доволі різко змінюється – розвиваються переважно соціальні компоненти здібностей у системі референтних стосунків. Через притаманну цьому віку актуалізацію потреб у належності, у самоствердженні активізуються процеси, які Л. Фестінгер означив як соціальну валідизацію здібностей [19]. Питання про смисл розвитку тих чи інших здібностей (чи припинення розвитку) підлітками часто вирішується в контексті цінностей референтної групи.

Нерідко у підлітковому віці мотиви розвитку обдарованості є до певної міри контрсоціальними. Мається на увазі не асоціальна спрямованість

мотивації, а її зумовленість негативною референтністю. Контрсоціальна мотивація нерідко виникає як результат протидії батькам, які не підтримують намагань підлітків досягти успіху в діяльностях, що, на їх думку, є неперестижними чи неперспективними [13].

В якому напрямку піде розвиток здібностей залежить як від особистісної значимості осіб з різними векторами референтності, так і від того рівня розвитку здібностей, з яким дитина підійшла до підліткового віку. Можна припустити, що розвиток тих чи інших здібностей спонукатиме підлітків до *пошуку відповідних референтних груп, які створюватимуть ціннісне поле для самовдосконалення*. Сказане не означає, що підлітки обов'язково схиляються до груп, де розвиваються якісь конкретні здібності, наприклад, музичні чи математичні. У тих випадках, коли конкуренція за визнання надто висока (наприклад, у так званих елітних навчальних закладах) підлітки можуть змінювати напрям розвитку здібностей і, відповідно, референтну групу.

У юнацькому віці посилюються процеси, пов'язані з *соціальною стратифікацією за напрямками і рівнем розвитку здібностей*. Тенденція до розвитку обдарованості закріплюється лише за тими, хто подолав протидію пересічного контактного соціального оточення, вийшов за межі його

85

ціннісного впливу, знайшовши референтну підтримку у загальнолюдських цінностях.

На певному етапі розвитку обдарована людина опиняється ніби в соціальному вакуумі, позбувшись ціннісної підтримки найближчого оточення, яке виявляється неспроможним зрозуміти і поцінувати її досягнення. Отримані нами дані свідчать, що для більшості досліджуваних такий період припадає на старший підлітковий та юнацький вік. Високі вимоги, які ставлять до себе і до інших обдаровані юнаки, стають бар'єром для налагодження дружніх стосунків з ровесниками. *Відтворення, збагачення і розвиток переживань, пов'язаних з творчістю*, у значній мірі стає змістом активності обдарованої особистості. На цьому етапі ціннісна сфера обдарованої особистості ще не набула автономності. Вона потребує підтримки, коли не з боку більшості, то хоча б з боку значимих людей. Індивідуальна своєрідність ціннісної сфери обдарованої особистості робить невеликою ймовірність знаходження референтних осіб у контактному оточенні. Ними стають загальноновизнані авторитети, віртуальні носії референтності. Усвідомлення власних здібностей і можливих шляхів їх розвитку на цьому етапі все більше пов'язується з рефлексивною діяльністю, спрямованою на зіставлення цінностей груп вищого рівня і власних цінностей.

Поняття ціннісної підтримки ми ввели з огляду на те, що існуюче поняття психологічної підтримки занадто широке. Якщо психологічна підтримка – це загальна назва для широкого спектру психологічних впливів,

спрямованих на оптимізацію окремих психічних станів, пізнавальних процесів, феноменів емоційної чи когнітивної сфер, особливостей соціальної взаємодії, показників внутрішнього психологічного життя тощо, то ціннісна підтримка спрямована на значно вужче коло психологічних феноменів, локалізованих переважно у ціннісній свідомості особистості. **Ціннісна підтримка** – це різновид психологічної допомоги, спрямованої на актуалізацію особистісних цінностей людини, їх видозміну чи розвиток з

#### 86

метою забезпечення суб'єктно-ціннісної регуляції вирішення життєвих завдань і саморозвитку особистості. Основні етапи ціннісної підтримки такі:

- 1) виявлення проблемних моментів (дефіцитних чи конфліктних ціннісних конструктів), що блокують розвиток, за допомогою авторської методики моделювання ціннісної свідомості (ММЦС) чи методики вивчення динаміки здібностей (МВДЗ);
- 2) рефлексія і виокремлення необхідних конструктів з-поміж неактуалізованих ціннісних ресурсів суб'єкта чи, в тих випадках, коли вони відсутні, їх пошук у референтних осіб;
- 3) залучення реальних чи віртуальних референтних осіб для соціальної валідизації привнесених ціннісних ресурсів;
- 4) ствердження нових особистісних цінностей в діяльності та поведінці;
- 5) факторно-семантична (у випадку застосування ММЦС) чи рефлексивна (у випадку застосування МВДЗ) реконструкція ціннісної свідомості суб'єкта і аналіз змін, що відбулися.

Для розуміння суті ціннісної підтримки, як, власне, будь-якої психологічної допомоги, або й просто допомоги, важливі слова нідерландської професорки Ф.-М. Арендсен-Гайн: «Допомагати – це означає робити для когось не більше 49% від потрібного, а решту він має зробити сам!». Людина має сама усвідомити напрямок свого розвитку, робити реальні кроки і докладати реальних зусиль. Лише за цієї умови обдарованій особистості можна допомогти ствердитися у правильності шляху, у виборі засобів і супутників, у мобілізації власних особистісно-ціннісних ресурсів.

Надаючи ціннісну підтримку, психолог має пам'ятати, що для того, щоб привнесені із-зовні цінності не були відторгнуті, потрібно дотримуватися ряду правил:

#### 87

- ресурси для ціннісної підтримки мають відшукуватися у ціннісній свідомості тієї людини, якій вона надається;
- привнесені цінності мають складати меншу частину від усіх, що беруть участь у ціннісній регуляції (у наших емпіричних дослідженнях ця частина не перевищує третини), і мають бути усвідомлені, узгоджені та прийняті людиною;

- цінності, які актуалізуються у процесі ціннісної підтримки, мають бути діяльнісно ствердженими. Іншими словами, людина має робити і рефлексувати реальні дії та вчинки, щоб упевнитися у позитивних бажаних змінах;
- суб'єкт має переконатися, що здібності не константні утворення, вони, як ресурси саморозвитку, можуть змінюватися і розвиватися під впливом докладених зусиль;
- критеріями ефективності ціннісної підтримки є гармонізація, ціннісна безконфліктність визначеність спрямованості особистісного розвитку.

Ціннісна підтримка має певні особливості в залежності від вікових аспектів розвитку здібностей, мотивації, самооцінки, соціальних стосунків тощо. Загальна тенденція така: *з ранніх етапів онтогенезу до пізніших роль ситуаційних чинників у розвитку обдарованої особистості зменшується, а особистісно-ціннісних – зростає*. Було встановлено, що в дошкільному віці здатність дітей рефлексувати свої дії, сприймати й надавати поцінування, відрефлексовувати й задовольняти потребу в розвитку розвинена значно краще, ніж це вважалось раніше. Сильнішими, особливо у сфері розвитку творчих здібностей, виявилися й референтні впливи однолітків. Дослідження дітей молодшого шкільного віку показало ефективність ціннісної підтримки шляхом привнесення готових оцінних конструкцій у вигляді прислів'їв і приказок. Ефективними виявилися прийоми, спрямовані на розвиток диференційованості самооцінки молодших школярів. У підлітковому віці рефлексія референтних стосунків є дієвим ресурсом для саморозвитку. У

88

юнацькому віці і для дорослих людей акценти у наданні ціннісної підтримки зміщуються на усвідомлення проблем, пов'язаних із власними особистісними якостями у їх відповідності з обраною професією та напрямками самоздійснення [3; 10].

Вибираючи чи розробляючи методи надання ціннісної підтримки, важливо пам'ятати про її внутрішні механізми. Підтримується не просто розвиток умінь, дій та операцій, референтних стосунків та особистісних якостей, а провідні потреби, які спрямовують особистісний розвиток – *потреба у визнанні, потреба в самоідентичності, потреба в творчості, потреба в розвитку та потреба в реалізації суб'єктності*. Тільки тоді, коли окремі прийоми ціннісної підтримки сприяють задоволенню цих потреб, психолог може досягти поставленої мети.

Варто зауважити, що в більшості випадків, які потребують ціннісної підтримки, можуть застосовуватися відомі методи, пов'язані з розвитком рефлексії, самооцінки та саморегуляції. Добре зарекомендували себе активні методи на зразок психологічного тренінгу. Для здійснення ціннісної підтримки можуть використовуватися прислів'я та приказки, залучатися біографічні дані людей, які досягли успіху, застосовуватися вправи на

розвиток окремих дій та операцій, ведення щоденників тощо. Методи ціннісної підтримки можуть бути дуже різними, оскільки вони індивідуально орієнтовані і залежать від вікових особливостей, від рівня розвитку здібностей та рефлексії, рівня ціннісної регуляції, але всі вони ґрунтуються на *актуалізації внутрішніх ціннісних ресурсів особистості* з метою вироблення нових ефективних регуляційних схем особистісного саморозвитку обдарованих людей.

Узагальнюючи сказане, зазначимо, що ціннісна підтримка є досить ефективним методом сприяння розвитку обдарованості, оскільки, по-перше, враховує індивідуальні особливості обдарованої особистості (при цьому передбачається, що психолог визнає особистісні цінності суб'єкта і спирається на них); по-друге, розвиває взаємодію обдарованої особистості з

89

соціумом через вплив референтних осіб; по-третє, передбачає фіксацію змін у розвитку як через рефлексію здібностей, так і через результати діяльності.

#### Список використаних джерел

1. Андреева Г. М., Богомолова Н. Н., Петровская Л. А. Зарубежная социальная психология XX столетия: Теоретические подходы / Г. М. Андреева. – М.: Аспект Пресс, 2001. – 288 с.
2. Дружинин В. Н. Психология общих способностей / В. Н. Дружинин. – СПб.: Питер Ком, 1999. – 368 с.
3. Здібності, творчість, обдарованість: теорія, методика, результати досліджень / За ред. В. О. Моляко, О. Л. Музики. – Житомир: Вид-во Рута, 2006. – 320 с.
4. Келли Г. Две функции референтной группы / Г. Келли // Современная зарубежная социальная психология. Тексты. – М.: Издательство Московского университета, 1984. – С. 197-203.
5. Кондратьев М. Ю., Кондратьев Ю. М. Психология отношений межличностной значимости / М. Ю. Кондратьев, Ю. М. Кондратьев. – М.: ПЕР СЭ, 2006. – 272 с.
6. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Г. С. Костюк. – К.: Рад. школа, 1989. – 608 с.
7. Краткий психологический словарь / Под ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – М.: Политиздат, 1985. – 430 с.
8. Кульчицкая Е. И., Моляко В. А. Сирень одаренности в саду творчества / Е. И. Кульчицкая, В. А. Моляко. – Житомир: Вид-во Рута, 2008. – 316 с.
9. Мертон Р. Социальная теория и социальная структура / Роберт Мертон. – М.: АСТ: АСТ Москва: Хранитель, 2006. – 873 с.
10. Музика О. Л. Програма ціннісної підтримки здібностей та обдарованості «Три кроки» / Олександр Музика. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2008. – 34 с.

- 11.Музика О. Л., Загурська І. С. Самооцінка і розвиток творчих здібностей: навчальний посібник / О. Л. Музика, І. С. Загурська. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2007. – 144 с.
- 12.Музика О. Л., Портницька Н. Ф. Розвиток творчих здібностей у наслідувальній діяльності: навчальний посібник / О. Л. Музика, Н. Ф. Портницька. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2007. – 128 с.
- 13.Музика О. О. Ціннісна підтримка творчо обдарованих підлітків з контрсоціальною мотиваційною тенденцією / О. О. Музика // Матеріали II міжрегіонального семінару з впровадження програми ціннісної підтримки розвитку здібностей та обдарованості «Три кроки». – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. – С. 48-55.
- 14.Мухина В. С. К проблеме социального развития ребенка / В. С. Мухина // Психол. журн. – 1980. – №5. – С. 43-53.
- 15.Немов Р. С. Сверхнормативная деятельность как выражение активной социальной позиции коллектива и личности / Р. С. Немов // Вопр. психол., 1985. – №4. – С. 93-101.
- 16.Петровский В. А. Личность в психологии / В. А. Петровский. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1996. – 509 с.
- 17.Психологічна діагностика обдарованості: монографія / Р. О. Семенова, Д.К. Корольов, М. О. Мельник та ін. / За ред. Р. О. Семенової. – Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2012. – 172 с.
- 18.Тернер Дж. Социальное влияние / Джон Тернер. – СПб.: Питер, 2003. – 256 с.
- 19.Фестингер Л. Теория когнитивного диссонанса / Леон Фестингер. – СПб.: Речь, 2002. – 320 с.
- 20.Шибутани Т. Социальная психология / Т. Шибутани. – Ростов н/Д: Феникс, 1998. – 544 с.
- 21.Hyman H. H. The Psychology of Status / H. H. Hyman. – N. Y., 1942.
- 22.Newcomb T. M. Personality and Social Change / T. M. Newcomb. – N. Y.: Dryden, 1943. – 225 p.
- 23.Sherif M., Sherif C. Social Psychology / Muzafer Sherif, Carolyn W. Sherif. – N. Y., 1948. – 616 p.
- 24.Shibutani T. Reference Groups as Perspective // American Journal of Sociology. – V. 60. – № 6. – 1955. – P. 562-569.