

ЗА ПІДТРИМКИ ДЕРЖАВНОГО ФОНДУ ФУНДАМЕНТАЛЬНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ
МІНІСТЕРСТВА ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

ЗДІБНОСТІ, ТВОРЧІСТЬ, ОБДАРОВАНІСТЬ: теорія, методика, результати досліджень

колективна монографія за редакцією В.О. Моляко, О.Л. Музики



Житомир 2006

ББК 88.45

Рекомендовано до друку Вченою радою Житомирського державного університету імені Івана Франка

Р е ц е н з е н т и: А.Б. Коваленко, доктор психологічних наук, професор
Н.І. Пов'якель, доктор психологічних наук, професор

Здібності, творчість, обдарованість: теорія, методика, результати досліджень / За ред. В.О. Моляко, О.Л. Музики. – Житомир: Вид-во Рута, 2006. – 320 с.

ISBN

У книзі розглядаються проблеми розвитку здібностей та обдарованості. Використовуючи власні методики (КАРУС, МВЦС (методика вивчення ціннісної свідомості) та МВДЗ (методика вивчення динаміки здібностей) та ін.), автори розкривають особливості взаємодії вікових, соціально-психологічних і суб'єктно-ціннісних чинників у розвитку творчо обдарованої особистості. У колективній монографії представлені системи тренінгів ціннісної підтримки розвитку здібностей та результати біографічних досліджень життєвого шляху обдарованих людей.

Для психологів, аспірантів, студентів, вчителів та інших читачів, яких цікавлять проблеми розвитку людини.

© Моляко В.О., Музика О.Л.

ЗМІСТ

Вступне слово.....	10
РОЗДІЛ І. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ РОЗВИТКУ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ.....	13
1.1. Творчий потенціал людини як психологічна проблема (В.О.Моляко)	13
Розвиток творчого потенціалу і завдання психології	13
Психологічна суть творчого потенціалу.....	14
Структура творчого потенціалу.....	15
Теоретичні та методичні можливості сучасної психології в плані розвитку творчого потенціалу.....	18
1.2. Цикли творчого процесу (В.О.Моляко)	21
Цикл розуміння умови.....	22
Цикл формування задуму, проекту майбутньої конструкції	22
Попереднє рішення, або перевірка гіпотези	23
1.3. Стратегії творчої діяльності (В.О.Моляко).....	24
Стратегія пошуку аналогів.....	25
Стратегія комбінаторних дій	26
Стратегія реконструювання	26
Універсальна стратегія.....	26
Стратегія випадкових підстановок.....	26
1.4. Тактики творчої діяльності (В.О.Моляко).....	27
Тактика інтерполяції.....	27
Тактика дублювання	27
Тактика розмноження	27
Тактики конвергенції, деформації (трансформації) та інтеграції.....	27
Тактика базової деталі.....	28
Тактика автономізації.....	28
Тактика послідовного підпорядкування	28
Тактика зсуву	28
Тактика диференціації	28
1.5. Утруднюючі умови. Творчість і ресурси суб'єктної активності людини (В.О.Моляко).....	29
Метод часових обмежень.....	29
Метод раптових заборон.....	29
Метод швидкісного ескізування	30
Метод нових варіантів	30
Метод браку інформації.....	30
Метод інформаційної перенасиченості.....	30

Метод абсурду.....	31
Метод ситуативної драматизації.....	31
1.6. Розвиток здібностей і розвиток особистості (О.Л.Музика)	31
Здібності як спосіб адаптації до світу предметів.....	33
Здібності як форма соціальної адаптації.....	35
Здібності і творчі здібності.....	36
Здібності й обдарованість.....	37
«Виявлення» і розвиток обдарованості.....	38
Творчість і особистісний ріст.....	40
1.7. Суб'єктно-ціннісний аналіз розвитку творчої особистості (О.Л.Музика)	42
Суть та основні характеристики суб'єктно-ціннісного аналізу.....	43
Правила суб'єктно-ціннісного аналізу розвитку здібностей та обдарованості.....	46
Основні положення суб'єктно-ціннісного підходу до вивчення і розвитку здібностей та обдарованості.....	48

РОЗДІЛ II. РЕФЛЕКСИВНІ МЕХАНІЗМИ РОЗВИТКУ ЗДІБНОСТЕЙ І ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ НА РІЗНИХ ВІКОВИХ ЕТАПАХ.....

2.1. Рефлексія і динаміка розвитку здібностей: підходи до побудови методики дослідження (О.Л.Музика)	50
Структурно-операціональна модель розвитку здібностей.....	50
Методика вивчення динаміки здібностей.....	52
2.2. Від наслідування до творчості (Н.Ф. Портницька)	54
Вікові особливості дошкільників.....	54
Задоволення потреби у визнанні у процесі наслідування в дошкільному віці.....	55
Ціннісний розвиток особистості в дошкільному віці.....	56
Усвідомлення інвенцій як показник ціннісної регуляції розвитку творчих здібностей дошкільників.....	57
Соціальна регуляція наслідування та творчості дошкільників.....	60
Усвідомлення власних здібностей у дошкільному віці.....	61
Особливості рефлексії умінь у дошкільному віці.....	65
Рефлексія окремих дій та операцій у дошкільному віці.....	67
Соціальна рефлексія. Референтний компонент.....	69
Особливості рефлексії особистісних якостей у дошкільному віці.....	70
Результати вивчення рефлексії здібностей у дошкільному віці.....	71
Особливості рефлексії здібностей обдарованих дошкільників.....	72
2.3. Розвиток самооцінки здібностей у молодшому шкільному віці (І.С.Загурська)	75
Самооцінка здібностей в учбовій діяльності молодших школярів.....	75
Самооцінка старанності та самооцінка вміння відтворювати зразок.....	78
Некритично-наслідувальна самооцінка власних здібностей.....	78

Компенсаторна самооцінка.....	79
Ситуативна самооцінка.....	79
Ретроспективна самооцінка.....	80
Проективна самооцінка.....	80
Результативно-актуальна самооцінка.....	80
Результативно-проективна самооцінка.....	80
Соціально бажані форми поведінки у структурі самооцінки особистісної відповідності.....	81
Ефект відстроченої інтеграції в самооцінку набутих вмінь.....	83
Представленість у просторі самооцінки референтних осіб.....	83
Усвідомлення можливостей розвитку власних здібностей.....	85
Висновки.....	88
2.5. Психологічні передумови розвитку творчої активності у підлітковому віці (О.О.Музика).....	90
Соціальна ситуація розвитку і передумови творчої діяльності.....	90
Проблема провідної діяльності у підлітковому віці.....	92
Соціалізація як основа індивідуалізації.....	94
Провідні соціальні потреби підлітків.....	95
Соціальний статус підлітка і розвиток здібностей.....	96
Вплив сім'ї та школи на розвиток творчої особистості у підлітковому віці.....	97
Проблеми розвитку обдарованої особистості: шкільна та позашкільна освіта.....	99
Розвиток творчих здібностей як засіб соціальної адаптації.....	100
Вплив соціальних очікувань на розвиток здібностей.....	101
Гіперсоціальний тип мотивації творчої активності.....	106
Конвенційний тип мотивації творчої активності.....	107
Тривожний тип мотивації творчої активності.....	109
Конформний тип мотивації творчої активності.....	110
Контрсоціальний тип мотивації творчої активності.....	110
Рефлексія здібностей технічно обдарованих підлітків.....	112
Особистісні якості як чинники творчої активності.....	116
2.6. Розвиток музичних здібностей і становлення творчо обдарованої особистості в юнацькому віці (А.Ю.Вишина).....	118
Вікові особливості становлення творчо обдарованої особистості в юнацькому віці.....	118
Особливості ціннісної регуляції музичної діяльності обдарованої особистості у юнацькому віці.....	121
Рефлексія здібностей музично обдарованих юнаків та дівчат.....	126
2.7. Особливості розвитку здібностей в учбово-професійній діяльності (Т.М.Майстренко).....	129
Розвиток особистості в учбово-професійній діяльності.....	129

Дослідження учбової діяльності студентів за методикою вивчення динаміки здібностей	130
Успішність в учбово-професійній діяльності та особливості розвитку рефлексії здібностей	132
Орієнтація на загальні чи спеціальні професійні вміння.	138
Специфічні дії у структурі навчальної діяльності.	139
Орієнтація на формальний чи ціннісний підхід до навчання.....	139
Орієнтація на усталене чи професійно орієнтоване середовище.	139
Орієнтація на стереотипне чи індивідуально-ціннісне сприймання особистісних якостей.	140
Орієнтація на власну активність чи на зовнішню підтримку в розвитку здібностей.	140
2.8. Рефлексія здібностей, соціальна рефлексія та розвиток внутрішньої мотивації у віці ранньої дорослості (В.О.Климчук).....	
Психологічні особливості віку ранньої дорослості.	140
Когнітивний аспект психологічних змін у віці ранньої дорослості.....	140
Внутрішня мотивація, розвиток ціннісної сфери та творчих здібностей у віці ранньої дорослості	143
Принципи використання методики вивчення динаміки здібностей у віці ранньої дорослості	144
Напрямки адаптації методики до використання у віці ранньої дорослості.....	145
Структура аналізу результатів дослідження рефлексії здібностей у віці ранньої дорослості.	147
Розвиток та рефлексія здібностей у віці ранньої дорослості.	148
Розвиток здібностей та соціальна рефлексія у віці ранньої дорослості.....	153
Факторно-аналітичне моделювання дієво-операційного компонента здібностей та мотиваційної сфери особистості	154
2.9. Особливості рефлексії здібностей у процесі професійної переорієнтації (І.М.Тичина).....	
Проблема професійної переорієнтації у психології	157
Професійна переорієнтація і ціннісно-мотиваційна спрямованість суб'єкта.....	158
Суб'єктна активність особистості у процесі зміни професії.....	159
Професійний вибір як життєвий вибір особистості.....	160
Розвиток здібностей і ситуація зміни професії	161
Роль рефлексії у здійсненні професійного вибору.....	162
Вивчення рефлексії здібностей особистості у процесі професійної переорієнтації	163
Особливості діяльній рефлексії людей, які змінили професію.	164
Особливості соціальної рефлексії людей, які змінили професію	167
Висновки.....	168

РОЗДІЛ III. ЦІННІСНА ПІДТРИМКА РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ ТА ОБДАРОВАНОСТІ.....170

3.1. Ціннісна регуляція і ціннісна підтримка розвитку творчих здібностей (теоретична модель і принципи побудови методики) (О.Л.Музика).....170

Ціннісна підтримка	170
Ціннісна підтримка особистісного росту.....	173
Ціннісна підтримка розвитку здібностей.....	175
Ціннісна підтримка і віковий розвиток особистості.....	176
Ціннісна підтримка і мотивація діяльності.....	177
Ціннісна підтримка рефлексії.....	177
Ціннісна підтримка соціальних стосунків.....	178
Ціннісна підтримка при конфліктності ціннісної свідомості.....	178
Ціннісна підтримка навчальної діяльності.....	180
Концептуальні засади програми розвитку здібностей та обдарованості «Три кроки».....	181

3.3. Усна народна творчість як засіб ціннісної підтримки розвитку здібностей у молодшому шкільному віці (Н.О. Никончук).....183

Проблема ціннісної підтримки розвитку здібностей молодших школярів в учбовій діяльності.....	183
Адаптація методики вивчення динаміки здібностей для молодшого шкільного віку.....	186
Тенденція до компенсації в розвитку учбових здібностей молодших школярів.....	192
Залежність усвідомлення складових умінь від рівня успішності в оволодінні діяльністю.....	193
Усвідомлення складових умінь зі сфери побуту та дозвілля.....	194
Усвідомлення освоєних складових умінь.....	194
Тенденція до парадоксальної неузгодженості в колі референтних осіб.....	195
Тенденція до приписування собі очікуваних особистісних якостей.....	196
Тенденція до домінування моральнісних ціннісних конструктів.....	196
Тенденція до закріплення деструктивних прийомів діяльності та спілкування.....	197
Тенденція до спрощення заданої системи оцінювання.....	198
Тенденція до знецінювання досягнень оточуючих.....	199
Тенденція до відмови в референтності.....	200
Усвідомлення конкуренції та тенденція до уникання підкресленого зовнішнього поцінування.....	201
Програма ціннісної підтримки розвитку здібностей молодших школярів засобами усної народної творчості.....	202
Вплив усної народної творчості на збільшення кількості «шкільних» умінь.....	205
Зсув рефлексії з дієво-операційного на особистісний компонент здібностей.....	206
Узгодження в колі референтних осіб.....	207
Зростання рівня критичності в оцінці особистісних якостей.....	207

Зміни в оцінці власних досягнень і досягнень оточуючих.	208
Ціннісний обмін.....	209
Усвідомлення розвитку власних здібностей.	210
Висновки.....	210
3.4. Тренінг ціннісної підтримки розвитку музичних здібностей та гармонізації особистості у юнацькому віці (А.Ю.Вишина).....	212
Принципи завдання та структура тренінгу.	212
Приєм біографічного позиціювання.....	217
Приєм реконструювання ситуації життєвого вибору.....	217
Приєм соціального дистанціювання.....	218
Приєм пошуку творчого прототипу.....	218
3.5. Розвиток здібностей у спортивній діяльності (О.М.Савиченко).....	219
Ціннісно-мотиваційна регуляція розвитку здібностей.....	219
Мотивація досягнення успіху спортсменів з різним рівнем спортивних досягнень.	223
Особливості мотивації досягнення спортсменів у різних ситуаціях.....	226
Особистісно-ціннісний, когнітивно-операційний та результативний компоненти розвитку здібностей у спортивній діяльності.	229
Тренінг-курс «Розвиток мотивації досягнення у спорті».....	230
Загальні тенденції розвитку мотивації досягнення успіху у спортивній діяльності.	234
3.6.Тренінг ціннісної підтримки професійного становлення психологів (О. Л. Музика).....	237
Теоретичні основи і методичне забезпечення тренінгу ціннісної підтримки професійного становлення.....	238
Етапи тренінгу.....	239
Принципи тренінгу ціннісної підтримки професійного становлення.....	240
3.7. Ціннісна підтримка розвитку здібностей у віці середньої дорослості (В.В.Горбунова).....	242
Особливості розвитку особистості у віці середньої дорослості.....	242
Долання кризових явищ.....	243
Організація дослідження рефлексії здібностей та соціальної рефлексії в віці середньої дорослості.....	245
Введення у дослідницький процес: специфіка роботи із дорослими людьми.....	246
Процедура дослідження моральнісної та діяльнісної рефлексії.....	246
Якісний та кількісний аналіз результатів дослідження кризових явищ.....	249
Класифікаційний аналіз ціннісних криз у віці середньої дорослості.....	250
Діяльнісні ціннісні кризи.....	251
Моральнісні ціннісні кризи.....	252
Глобальні ціннісні кризи.....	254

Ціннісна підтримка розвитку творчих здібностей з метою долання ціннісних криз.	254
---	-----

РОЗДІЛ IV. БІОГРАФІЧНИЙ ПІДХІД У ВИВЧЕННІ ЗДІБНОСТЕЙ ТА ОБДАРОВАНОСТІ	259
4.1. Творчість і особистість (В.О.Моляко)	259
Основні принципи біографічного аналізу в психології.	260
Зв'язок біографічних подій з формуванням характеру.	261
Основні тематичні цикли у творчості художника.	264
Творчий потенціал і творчі досягнення.....	267
4.2. Біографічні і соціально-психологічні фактори розвитку творчої обдарованості (О.І.Кульчицька)	269
Розвиток обдарованості: соціальні, біологічні та особистісні детермінанти.	269
Фактори розвитку обдарованості.....	272
Біографічні витoki наукової творчості.	274
Складові біографії творця.	277
Особистісні якості творчо обдарованих людей.	285
Характеристики творчої діяльності і риси творчої особистості.....	286
4.5. Біографічне дослідження розвитку ціннісної свідомості творчо обдарованої особистості (О.Л.Музика)	288
Етап наслідування.....	289
Етап співробітництва.	292
Етап конкуренції.	294
Етап орієнтації на цінності груп вищого рівня.	297
Етап орієнтації на власні цінності.....	303
Література	306

*Світлій пам'яті
Олени Гполитівни Кульчицької,
яка продовжує жити в серцях кожного з нас,
присвячується*

Вступне слово

Здібності, творчість, обдарованість – ці слова складають логічний ряд, який відображає сутність концептуального підходу, реалізованого у цій колективній монографії.

Загалом, ідея цієї книги така: в основі розвитку обдарованої особистості лежить розвиток її здібностей. На певному рівні сформованості здібностей до тієї чи іншої діяльності виникають і починають розвиватися творчі здібності. Саме цей момент, коли високий рівень здібностей поєднується з творчими здібностями, характеризує творчий потенціал особистості. У житті досить часто складається так, що потенціал так і залишається нерозкритим, творчі домагання зі сфери можливого не переходять у сферу досягнень. На сьогодні вже є цілком зрозумілим, що якісний стрибок від розвитку здібностей до розвитку обдарованості пов'язаний зі становленням творчо обдарованої особистості. Від того властива людині творча спрямованість чи ні залежить і дієвість розвивальних впливів, зокрема різноманітних тренінгів творчості.

Однією з особливостей цієї книги є те, що автори не намагалися абстрагуватися від соціально-психологічної детермінації, як це часто буває в сучасних дослідженнях розвитку здібностей і обдарованості. Життєві ситуації і події, пов'язані з впливом референтних осіб, розглядаються як важливі чинники, які впливають на розвиток творчої чи виконавської спрямованості особистості.

Через усю книгу автори проводять думку, що обдарованість – це, в першу чергу, творча обдарованість, а обдарована особистість – це творчо обдарована особистість. Творча спрямованість людини дозволяє підняти розвиток її здібностей на якісно новий рівень, коли видатні творчі досягнення засвідчують зрілі можливості. Власне, саме досягнення, високі результати розглядаються нами як основний критерій ідентифікації

творчо обдарованої особистості.

Книга складається з кількох розділів. У першому (автори – В.О. Моляко, О.Л. Музика) викладаються теоретичні засади, які стали методологічним підґрунтям для досліджень учасників авторського колективу. Тут відображено динаміку розвитку творчо обдарованої особистості: від проявів творчого потенціалу до стратегіальної організації свідомості. Особливість авторського підходу полягає в тому, що при моделюванні розвитку творчої діяльності застосовуються утруднюючі чинники як іманентні для творчості засоби мобілізації суб'єктної активності людини. Цілісність, творча спрямованість, активність, здатність протистояти деструктивним впливам, самодостатність – ці та інші властивості творчо обдарованої особистості стали основою для вироблення особливого підходу – суб'єктно-ціннісного аналізу. Більшість із емпіричних досліджень, які представлені у цій книзі, базувалися на уявленнях про те, що в основі творчої спрямованості людини лежить система її особистісних цінностей, серед яких виділяються суб'єктні цінності – ті, які, охоплюючи моральні пріоритети і діяльнісні можливості людини, безпосередньо регулюють її творчу діяльність і ведуть до розвитку творчої обдарованості.

У другому розділі описується методика вивчення динаміки здібностей (О.Л. Музика) та адаптації методики до окремих вікових етапів та специфічних дослідницьких завдань, зроблені учасниками авторського колективу (Н.Ф. Портницька, І.С. Загурська, О.О. Музика, О.М. Савиченко, А.Ю. Вишина, В.В. Горбунова, В.О. Климчук, І.М. Тичина). Завдяки емпіричним дослідженням вдалося підтвердити широкий діапазон застосування методики. Окрім прогнозованих результатів, пов'язаних з труднощами рефлексії особистісних компонентів здібностей на ранніх вікових етапах та труднощами виявлення діяльнісних компонентів (через їх згортання, автоматизацію) в дорослому віці, було виявлено й ряд нових моментів, пов'язаних із роллю інвенцій у розвитку творчих здібностей у дошкільному віці, з особливостями розвитку самооцінки творчих здібностей у молодшому шкільному віці, зі зв'язком мотиваційної спрямованості з рефлексією технічних здібностей у підлітковому віці, з особливостями розвитку окремих здібностей (музичних, навчальних) в юнацькому віці та з роллю мотиваційних та інших особистісних чинників у розвитку здібностей дорослих людей.

У третьому розділі розробляються теоретичні і методичні основи

надання ціннісної підтримки розвитку здібностей та обдарованості. Ціннісна підтримка розглядається як особливий вид розвивальних впливів, що орієнтовані на мобілізацію ресурсів самопізнання, саморозуміння, прогнозування напрямків саморозвитку дитиною чи дорослою людиною, що постає як суб'єкт діяльності і соціальних стосунків (О.Л. Музика). Розглядаються особливості застосування усної народної творчості як засобу ціннісної підтримки у молодшому шкільному віці (Н.О. Никончук), ціннісна підтримка розвитку музичних (А.Ю. Вишина) та спортивних (О.М. Савиченко) здібностей. Представлені програма тренінгу ціннісної підтримки професійного становлення (О.Л. Музика) та програма ціннісної підтримки розвитку творчих здібностей дорослих людей (В.В. Горбунова).

Концептуальна ідея творчої обдарованості як цілісного особистісного утворення реалізується у четвертому розділі, де представлено результати біографічних досліджень. Аналізуються особливості художньої (В.О. Моляко), літературної, наукової (О.І. Кульчицька), технічної обдарованості (О.Л. Музика).

Ця колективна монографія є результатом тривалої співпраці кафедри соціальної та практичної психології Житомирського державного університету імені Івана Франка з лабораторією психології творчості Інституту психології імені Г.С. Костюка АПН України. Ідеї керівника цієї лабораторії – академіка АПН України, доктора психологічних наук, професора Валентина Олексійовича Моляко – лежать в основі всіх представлених тут результатів.

Поєднання однією книгою наукових доробків відомих вчених і молодих науковців безумовно призводить до деякої різноманітності, але такий підхід має й ряд позитивних моментів, найважливішим з яких є формування наукової школи. Виникнення вітчизняних наукових психологічних шкіл, які б мали в своїй основі оригінальні авторські ідеї, експериментальні дослідження, успішні розвивальні програми – це актуальне завдання для української психології. Сподіваюся, що колективна монографія, яку ми підготували, є певним внеском у цей процес.

Олександр Музика

завідувач кафедри соціальної та практичної психології
Житомирського державного університету імені Івана Франка

РОЗДІЛ І. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ РОЗВИТКУ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ

1.1. ТВОРЧИЙ ПОТЕНЦІАЛ ЛЮДИНИ ЯК ПСИХОЛОГІЧНА ПРОБЛЕМА (В.О.Моляко)

Розвиток творчого потенціалу і завдання психології. Загальні тенденції розвитку, які містять і прогресивні, і регресивні моменти, детерміновані тривалими системними кризами різних масштабів, що, безперечно, зумовлює як інтенсифікацію класичних, так і пошуки нових засобів подолання кризових явищ, стимулювання людської діяльності у різних сферах, необхідність більш успішної реалізації людських ресурсів – в першу чергу творчого потенціалу окремої людини, окремого працівника. Це ж саме стосується і колективів та виробничих структур кожної країни.

Дослідження творчого потенціалу, зокрема, в близьких нам сферах науки та освіти, є самостійною і, водночас, багатоплановою проблемою, яка, безумовно, становить інтерес не лише для психології, а й для цілої низки наук, таких як філософія, соціологія, медицина, економіка. Із загального клубка цієї комплексної проблеми можна виділити деякі суто психологічні аспекти.

Аналіз системної кризи, яка стосується нашої країни й кожного з нас, потребує обов'язкового врахування людського фактору, спеціального вивчення власне психологічних детермінант, що мають, на думку багатьох провідних фахівців, вирішальне значення для цілісного функціонування суспільства, виробництва, науки, освіти, культури. Необхідність розв'язання складних соціально-економічних проблем виходу України з кризової зони передбачає, зокрема, здійснення спеціальних розробок, які б сприяли реальному врахуванню творчих можливостей науки, освіти та інших важливих сфер. У зв'язку з цим досить актуальними є такі завдання:

- визначити творчий потенціал науки та освіти в Україні в усіх їх взаємозв'язках з виробничо-промисловими можливостями;
- виявити нереалізовані та малореалізовані можливості у сферах творчої праці та підготовки висококваліфікованих спеціалістів;
- розробити психологічну систему стимулювання творчої активності, конкретних реалізацій потенціалу на колективних та індивідуальних рівнях у різних сферах діяльності.

У зв'язку з цим, а також з урахуванням конкретних спрямувань спеціальних проектів, головною метою, зрештою, повинна стати розробка психологічних програм розвитку творчого потенціалу на різних рівнях, у різних сферах, а також розробка психологічних технологій активізації як індивідуальних, так і колективних творчих можливостей.

При цьому в даному контексті особливо важливим є аналіз таких психологічних аспектів та пов'язаних з ними моментів:

- загальний соціально-психологічний клімат різного масштабу (починаючи від усіх видів локального й закінчуючи загально-громадським, державним);
- врахування реальних психологічних детермінант творчої поведінки людини в сучасних умовах (інформаційні потоки, технізація, насичені комунікативні канали та ін.);
- активізуючі та мобілізуючі фактори творчої діяльності в ускладнених, кризових, а часом й екстремальних умовах;
- прогнозування розвитку та особливостей реалізації творчого потенціалу в різних масштабах та умовах.

Орієнтація на максимальне врахування психологічного фактору передбачає також і орієнтацію на здійснення комплексного підходу, що водночас дозволить підвищити достовірність врахування усіх цих тенденцій та явищ, а також певним чином формалізувати окремі суто психологічні феномени шляхом введення хоча б орієнтовних коефіцієнтів.

Оскільки мова йде про творчий потенціал, закономірним є питання про сучасні наукові уявлення про нього, його зміст, його структуру, не кажучи вже про можливості його розвитку, збагачення та реалізації.

Слід одразу зазначити, що палітра визначень творчого потенціалу, з одного боку, не дуже багата, а з іншого, як це зазвичай буває у психології, – різнопланова, а часом характеризується не тільки туманністю, а й суцільними суперечностями. Не вдаючись до розгорнутого аналізу, зупинимось на деяких важливих питаннях.

Психологічна суть творчого потенціалу. В етимологічному плані під потенціалом розуміють можливість здійснювати щось (фізичний потенціал – запас фізичних сил; електричний потенціал – загальний енергетичний потенціал та ін.). У цьому відношенні, мабуть, немає потреби дискутувати з приводу того, що у найпростішому, найкоротшому варіанті можна говорити про творчий потенціал як про ресурс творчих можливостей людини, здатність конкретної людини до здійснення творчих дій, творчої діяльності в цілому. В нашому концептуальному визначенні, коли ми розглядаємо поняття «творча людина», то маємо на увазі, що ця людина потенційно здатна до творчості. Інша річ у яких масштабах, у якому обсязі, на яких часових дистанціях, в яких сферах тощо – це вже потребує окремих уточнень у кожному конкретному випадку.

Цілеспрямованих визначень творчого потенціалу в психологічній літературі дуже мало – найчастіше про нього говориться як про утворення, що саме по собі зрозуміле. Але це далеко не так і тут не потрібно вдаватися до якихось витончених аналітичних розробок, а варто просто переглянути

термінологічні масиви у відповідній літературі. При цьому може навіть скластися враження, що дослідники – ми говоримо лише про тих, хто досліджував чи досліджує проблеми творчості – уникають, обминають такі визначення, навіть бояться наблизитися до такої справді утаємниченої структури як творчий потенціал. У чому тут справа?

Перш за все, й поза всяким сумнівом, головне, що творчий потенціал – це саме та система, яка абсолютно, так само як, скажімо, й підсвідомість, прихована від будь-якого зовнішнього спостереження; більше того, ми добре розуміємо, що й сам носій творчого потенціалу іноді мало або й зовсім нічого не знає про свої творчі можливості. Про справжні творчі можливості конкретної людини ми можемо доказово, а не гіпотетично, говорити лише на основі здійсненої діяльності, отриманих оригінальних творів. Творчий потенціал стає не уявною, а реальною, прогнозованою цінністю лише тоді, коли реалізується у винаходах, конструкціях, книгах, картинах, фільмах та ін.

Тут, як сказав би один із героїв Достоєвського, драма очікуваного й реалізованого. Драма, яка може у фіналі стати патетичною сонатою Бетховена або трагедією нереалізованого таланту, бо ж на шляху від «столиці можливостей» до «столиці реалій» може бути багато перешкод, а часом трапляються й прірви.

Але ж реальне буття вимагає від нас усе більш точного прогнозування наших творчих можливостей, бо ж не виключено, що творчі можливості – це наш останній ресурс у поєдинку зі створеним нами світом і з самими собою. Тому перед психологією стоять дуже відповідальні та складні завдання – здійснення глибокого наукового аналізу творчості та творчого потенціалу.

Структура творчого потенціалу. Ряд дослідників під творчим потенціалом фактично розуміють обдарованість, готовність до діяльності, а в нашому випадку – творчу обдарованість, готовність до творчої діяльності. Аналізуючи роботи дослідників здібностей та обдарованості (Г.С. Костюк, Б.М. Теплов, О.М. Матюшкін, Я.О. Пономарьов, Н.В. Кузьміна та багато інших), можна переконатися, що вони вживали ці поняття як синоніми.

У 1995 році ми, орієнтуючись на наші дослідження та дослідження інших фахівців (О.М. Матюшкін, В.Д. Шадріков, Е.О. Голубєва, Д.Б. Богоявленська, Е. де Боно, Ю.Д. Бабаєва та ін.), представили загальну структуру творчого потенціалу, яка може визначатися такими основними складовими:

- 1) задатки, нахили, що виявляються в підвищеній чутливості, певній вибірковості, наданні переваг чомусь перед чимось, загальної динамічності психічних процесів;
- 2) інтереси, їх спрямованість, частота й систематичність проявів, домінування пізнавальних інтересів;
- 3) допитливість, потяг до створення нового, до пошуку й розв'язання

проблем;

- 4) швидкість у засвоєнні нової інформації, створення асоціативних масивів;
- 5) нахили до постійних порівнянь, зіставлень, вироблення еталонів для наступних порівнянь, відбору;
- 6) прояви загального інтелекту – розуміння, швидкість оцінювань та вибору шляхів розв'язку, адекватність дій;
- 7) емоційне забарвлення окремих процесів, емоційне ставлення, вплив почуттів на суб'єктивне оцінювання, вибір, надання переваг;
- 8) наполегливість, систематичність у роботі, цілеспрямованість, рішучість, працелюбність, сміливе прийняття рішень;
- 9) творча спрямованість на пошуки аналогій, комбінування, реконструювання, змін варіантів, економність у рішеннях, використанні часу, засобів та ін.;
- 10) інтуїтивізм – здатність до прояву неусвідомлюваних швидких (іноді миттєвих) оцінок, прогнозів, рішень;
- 11) порівняно швидке та якісне оволодіння вміннями, навичками, прийомами, технікою праці, майстерністю виконання відповідних дій;
- 12) здібності до реалізації власних стратегій і тактик при розв'язанні різних проблем, завдань, пошуку виходу зі складних, нестандартних, екстремальних ситуацій.

На перший погляд, наче випадковий збіг, але насправді лише підтвердженням того, що творчий потенціал привертає до себе все більшу увагу, є висновки, які зробила майже одночасно з нами Н.В. Кузьміна, кажучи про різницю у розвитку кожної особистості, і ця різниця, на її думку, в першу чергу зумовлена саме творчим потенціалом кожної особистості. Розглядаючи предмет порівняльного акмеологічного дослідження, вона в 1995 році виділила ряд елементів творчого потенціалу спеціаліста:

- 1) індивідуальні якості (стать, вік, структура сім'ї, координати народження, стан здоров'я);
- 2) рівень продуктивності діяльності в розв'язанні творчих задач (вищий, високий, середній та ін.);
- 3) інтегративні схеми інформаційного самозабезпечення, рольової взаємодії, аналізу зворотного зв'язку при розв'язанні творчих задач;
- 4) психологічні передумови продуктивного розв'язання творчих задач (система відношень, установки, цінності, спрямованість, мотивація);
- 5) здібності, структура компетентності;
- 6) когнітивні, емоційні та вольові якості суб'єкта при розв'язанні творчих задач;
- 7) структури вмінь (гностичні, проектувальні, конструктивні, комунікативні, організаційні);
- 8) вплив контексту (тобто професійного, непрофесійного, сімейного

оточення);

- 9) соціальний вплив – оцінка, заохочення, підтримка, соціальна роль;
- 10) психологічна готовність до перебудови (реконструювання) діяльності у пошуках нових способів розв'язання творчих задач (самооцінка, інтернальність, екстернальність, догматизм, інтуїція);
- 11) способи врахування системи обмежень та вимог до розв'язання творчих задач, обумовлених професією та виробництвом;
- 12) способи врахування системи вимог та обмежень до розв'язання задач, що зумовлюються моральними принципами [96, с. 46].

Як бачимо, тут великий перелік основних елементів вказаної структури, що, з одного боку, зумовлює складності суто психологічного дослідження творчого потенціалу, а з іншого, – без сумніву, зумовлює необхідність системності, комплексності, міждисциплінарності в загальному масиві досліджень.

У названих складових є деякі розбіжності. Це цілком зрозуміло, бо, з одного боку, у нас йдеться про творчий потенціал взагалі, а в Н.В. Кузьміної – про творчий потенціал, який зумовлює вже високий рівень його прояву – на вершинах акме. Але так само є і розходження, які можна пояснити й усунути лише цілеспрямовано продовжуючи теоретичні й експериментальні дослідження. Це так само, а часом і більшою мірою стосується інших підходів до творчого потенціалу, або того утворення, яке можна вважати за такий (наприклад, коли мова йде про розум, інтелект, та ін.; див., наприклад, праці Ю.О. Самаріна, Р. Стернберга та ін.).

Пізніше відома дослідниця у сфері творчої акмеології Н.Ф. Вишнякова, визначаючи архітектоніку зрілої особистості, здатної досягати акме (вершин), представила її у вигляді айсберга, який описала сімома рівнями. При цьому, виділяючи ці рівні (починаючи знизу: ресурсна (підсвідома) сфера творчої зрілості; фізична зрілість; особистісна зрілість (ментальна, когнітивна); міжособистісна зрілість, професійна зрілість, креативна зрілість, духовна зрілість), авторка, за зрозумілою логікою, розташувала ресурсну сферу творчої зрілості як перший шар, включивши до неї творчий потенціал як такий (оригінальність мислення, уява, інтуїція, чуттєвий досвід, обдарованість, ініціативність), а також підсвідому сферу (природні задатки) [33]. Реалістичніше ставити потенціал не лише у фундамент – важлива його частина безперечно там – а по всіх рівнях, по всіх поверхах психічної архітектоніки творчої особистості, оскільки творчий потенціал – не суцільне автономне утворення, а складна підсистема, яка тісно (невідривно) переплітається з іншими структурними складовими психіки – в даному випадку з її, умовно кажучи, елементами, що детермінують творчі процеси (порівняємо з теорією здібностей К.К. Платонова).

Але здійснюючи проміжне інтегрування деяких тез щодо структури

творчого потенціалу, ми можемо зазначити, що на сьогодні питання відносно його архітектоніки залишається до певної міри відкритим. Зрозуміло, що деякі характеристики можуть видаватися на рівні здорового глузду, суб'єктивного й об'єктивного людського досвіду навіть не гіпотетичними, а аксіоматичними. Проте, це не позбавляє нас необхідності здійснювати наукові дослідження не тільки задля задоволення пізнавальних інтересів, а, звісно, для відтворення реально існуючих, а не гіпотетичних, структур із залученням переконливих фактів на доказ їх вагомості.

Теоретичні та методичні можливості сучасної психології в плані розвитку творчого потенціалу. Зрозуміло, коли йдеться про творчість, творчу обдарованість, відразу виникають дуже непрості питання відносно змісту й організації дослідження, його адекватності, в першу чергу, самої унікальності творчих проявів, адже саме вони та їх суцільна прихованість найчастіше, коли, наприклад, йдеться про прояви тієї ж інтуїції, підсвідомого, не дають можливості застосування не тільки «звичайних» тестів, але навіть, на перший погляд, витончених апаратурних експериментів. Я, наприклад, був увесь час скептично налаштований відносно експерименту з пошуком і реєстрацією очних рухів під час розв'язання різних задач (це, перш за все, гра в шахи, сприймання картин та деякі інші). І в цьому відношенні відомі дослідження О.К. Тихомирова чи В.П.Зінченка не похитнули моєї впевненості в їх, принаймні в такому методичному втіленні, безперспективності навіть по відношенню до вивчення творчого процесу, не кажучи вже про творчий потенціал. Тут я цілком згоден з думками О.Р.Лурія відносно автономізації, і, тепер можна додати, комп'ютеризації психологічних експериментальних досліджень, які, на його думку, лише далі відводять нас від цілісної людини, особистості, лише додають нам безліч роздрібнених периферійних фактів, які не дають змоги реконструювати цю особистість як інтегральну, органічну, синтезовану. Те ж стосується й творчого потенціалу як, безперечно, однієї з інтегральних характеристик особистості (це, зокрема, вже було видно й по тих реєстрах елементів, складових творчого потенціалу, які вже наводилися).

У цьому відношенні неабиякі надії ми покладаємо на використання біографічного методу. Звичайно, щоразу потрібно говорити про конкретну модифікацію цього, поки що дуже мало розробленого, методу, який застосовується абсолютно недостатньо. Зрозуміло, що при наявності таких реальних можливостей, цей метод може бути реалізований у поєднанні з опитувальниками, анкетами, інтерв'ю (при наявності живих героїв біографії) або ж у поєднанні з дослідженнями продуктів діяльності і, відповідно, мемуарів, листування та ін., як це я, наприклад, певною мірою здійснив, досліджуючи творчу особистість відомого художника Михайла Врубеля.

Біографічний метод дозволяє прослідкувати за багатьма особливостями

проявів творчого потенціалу впродовж тривалого часу. Не варто забувати, що найкращим, найоб'єктивнішим критерієм оцінки масштабів, характеру, спрямування творчого потенціалу, безперечно, є саме продукти творчої діяльності – наукові відкриття, винаходи, конструкції, книги, опери, фільми та ін. Тут, зокрема, досить цікавими є питання про розподіл різних творів саме у розгорнутому хронологічному плані, здобуття найвищих досягнень (аспект акмеології), своєрідного ритму реалізації творчих піків (згадаймо дуже оригінальну роботу М. Перна «Ритм життя та творчість», де, зокрема, відстоюється ідея семирічного творчого циклу та його піків). Також було б важливо прослідкувати за проявами «моноталантів» та «політалантів», коли йдеться про вузьку спрямованість обдарованості або ж про її поліфонію (В.Л. Дранков, Б.Ф. Ломов), де ілюстраціями може бути, наприклад, творчість Леонардо да Вінчі, О. Грибоєдова, О. Пушкіна, Тараса Шевченка, Івана Франка, Лесі Українки. Книги цих авторів, на мою думку, можуть дати психологічну характеристику для дослідження передумов розвитку творчого потенціалу, його стимуляторів і блокаторів набагато більше, ніж найекзотичніші комп'ютерні роздруки тестових та різних так званих лабораторних експериментів.

Слід сказати, що в останні десятиліття ХХ та вже на початку ХХІ століття психологічна наука цілеспрямовано, хоча і не завжди в адекватних масштабах, намагається не лише дослідити загальні особливості творчої діяльності, але й розробити спеціальні засоби, прийоми, методи та технології стимулювання творчого пошуку, розвитку творчих здібностей, формування творчих стратегій розв'язання різноманітних проблем. Називаючи тут імена таких, наприклад, фахівців як А.В. Брушлінський, Е. де Боно, Г.Я. Буш, Т.В. Кудрявцев, О.М. Матюшкін, О.К. Тихомиров, я хотів би особливо підкреслити внесок у подібні дослідження одного зі світових корифеїв психології творчості Я.О. Пономарьова, але не тільки у загальному плані, а й у зв'язку з принципово важливими тезами, якими він закінчував одну зі своїх останніх праць, коли підводив підсумки можливих перспектив впровадження ідей психологічної теорії творчості: «в якості можливих практичних застосувань структурно-рівневої теорії психологічного механізму творчості можна представити низку наслідків, які випливають з цієї теорії, що слугують цілеспрямованому управлінню творчим процесом, нарощенню творчого потенціалу дітей та його діагностуванню...» □179, с.164□.

Аналіз досить значного масиву літератури з проблем творчості, яка в останні десятиліття виокремилася в самостійний комплексний напрямок на межі психології, педагогіки, акмеології, філософії, медицини та деяких інших наук (звісно, що психологія в цьому комплексі домінує), дозволяє зробити, зокрема, висновок про те, що соціально-економічні перетворення значною мірою стимулюють необхідність постійного розв'язання нових надзвичайно

складних завдань: людині сьогоднішнього, а тим більше завтрашнього дня вже не лише бажано, а навіть необхідно оволодівати творчими вміннями, стратегіями та тактиками як інструментарієм у професійній та й у інших видах діяльності. На ту обставину, що творчість потрібна людині не лише для створення романів, картин, симфоній, побудови наукових гіпотез та ін., але й для того, щоб просто виживати, вже понад 20 років тому прямо звернув увагу Б.Ф. Ломов, як на положення, яке можна вважати цілком очевидним.

Зосередивши на цій проблемі спеціальну увагу, ми намагалися впродовж досить значного часу дослідити деякі, як видається, особливо важливі складові системи творчості – процес, продукти, стимули, творчу особистість, творчу обдарованість. Узагальнюючи отримані результати та використовуючи дані багатьох інших авторів, ми намагаємося здійснити хоча б ескізу розробку загальної концепції творчої людини, яка формувалася протягом ХХ століття, особливо в його другій половині, – людини, орієнтованої, в першу чергу, саме на здійснення творчої, перетворюючої діяльності як діяльності для неї натуральної, сутнісної й визначаючої сенс її професійного та повсякденного існування.

Творча людина розглядається нами як така, що виражає вищий ступінь розвитку, підготовленості до конкретних видів діяльності й до життя в цілому, до зміни стилів поведінки, до пошуку виходів із кризових ситуацій, до найбільш конструктивного раціонального прийняття рішень у складних та екстремальних умовах. У попередніх публікаціях нами викладено окремі положення концепції, зокрема, ті її частини, які пов'язані з вивченням творчої обдарованості. У зв'язку з тим, що все актуальнішим стає питання про вищі рівні проявів творчої активності, ми зупинимося на необхідності вивчати талант, оскільки саме на цьому рівні творчої діяльності, проявів обдарованості вищого порядку найбільш виразно можна вивчати творчу особистість, творчу людину, її творчий потенціал.

До загального кола питань, які слід у цьому зв'язку розглядати, видається важливим включити зокрема такі положення:

- талант є однією з вищих форм прояву обдарованості, творчих здібностей, які своєрідно інтегруються у структурі конкретної особистості й розвиваються в конкретних цілком сприятливих соціальних умовах;
- розвиток таланту передбачає наявність певного конструктивного дисонансу, діалогу в системі «особистість – середовище», з чим пов'язані різного рівня конфлікти, за виключенням конфліктів, які можуть повністю нейтралізувати творчу активність особистості та колективу;
- суспільний сенс та значення таланту обумовлені рівнями свідомості, сфери духовних та матеріальних потреб, спрямованістю особистості, системою її ціннісних орієнтацій та пріоритетів;
- психологічно визначальними у структурі талановитої особистості є

тенденції до створення оригінальних продуктів у сферах науки, техніки, літератури, мистецтва, у виробничій діяльності та ін.;

- творча сутність таланту виражається у реалізаціях творчих стратегій реконструювання, комбінування та залучення аналогій як механізмів розумової діяльності обдарованої особистості;
- можна вважати принципово можливим досягнення рівня таланту людиною (суб'єктом), яка систематично виконує творчу діяльність, яка характеризується яскраво вираженими здібностями до обраного виду діяльності та має можливість самореалізовуватись у переважно творчих колективах, або ж в умовах своєрідної позитивно стимулюючої «індивідуальної лабораторії»;
- однією з перспективних форм раннього виявлення та спрямованого стимулювання творчої обдарованості, потенційного таланту, можуть бути спеціально розроблені системи та методи творчого тренінгу (зокрема, розроблена нами система КАРУС, а також ціла низка інших – Е. де Боно, Г.Я. Буша, брейнстормінг, синектика та ін.).

На даному етапі вивчення таланту й розробки системи методологічних та методичних засобів дослідження видається важливим систематизувати досить багатовимірний та поліконцептуальний матеріал щодо вивчення здібностей, обдарованості, геніальності, тобто саме творчого потенціалу, здійснюючи, водночас, синтез цілої низки концепцій різних наукових психологічних шкіл Сходу й Заходу (це, безперечно, окреме й досить складне завдання). У цьому ракурсі, про що вже частково йшлося вище, слід особливу увагу приділяти саме біографічному методу, який потрібно не просто модернізувати, а фактично створювати заново у відповідності до сучасного стану нашої науки.

Більш широкий погляд на проблему творчого потенціалу особистості, звісно, викликає цілком логічну необхідність включення в коло аналізу різних складових, які мають важливе значення у визначенні потенціалу, можливостей його реалізації на базі окремих складових, які дуже часто залишаються за межами уваги як теоретиків, так і практиків.

1.2. ЦИКЛИ ТВОРЧОГО ПРОЦЕСУ (В.О.Моляко)

Як показують психологічні дослідження, структура процесу творчої діяльності є досить типовою для всіх видів творчості. Ми розглядаємо процес технічної творчості у вигляді трьох взаємозалежних циклів: еталонування, проектування, ескізування. Можна представити ці цикли й так: розуміння умови завдання (оцінка умови), формування проекту майбутньої конструкції (формування гіпотези, задуму) і попереднє рішення (прогнозування остаточного результату). Кожен цикл завершується прийняттям відповідного

рішення. Розуміння закінчується тим, що суб'єкт приступає до пошуку або відмовляється від рішення; при цьому він дає оцінку і самого завдання, і своїх можливостей вирішити його. Формування задуму завершується прийняттям рішення про адекватність проекту конструкції вимогам цього завдання. Попереднє рішення (у тому числі й здогад) закінчується прийняттям рішення про ескізну побудову проекту і може збігатися з формуванням проекту, може виникати раніше, а може з'являтися лише після досить тривалого пошуку у вигляді графічного (ескізного) представлення технічного пристрою.

Стратегія рішення включає зазначені три цикли, кожен з яких має свою мікроструктуру.

Цикл розуміння умови нового завдання може бути представлений у вигляді цілого ряду мікроетапів. Це загальне ознайомлення з умовою завдання; вивчення окремих частин умови; співвіднесення різних форм умови (наприклад, тексту й креслення); розширення одного виду вихідної інформації за допомогою іншого (наприклад, виконання додатково до тексту малюнка); перекодування умови завдання на «свою» мову (тобто переформулювання, вживання більш звичних понять, висловів, умовних зображень); новий загальний підхід до умови, новий синтез інформації; розробка окремих частин завдання; остаточна оцінка умови, виникнення почуття впевненості (або сумніву) у можливості рішення (прийняття рішення про розуміння).

Розуміння умови завдання, що розв'язується, необхідне для його подальшого правильного рішення. У цьому циклі відбувається як оцінка завдання, так і своєрідна самооцінка суб'єктом своїх можливостей, знань, умінь. Іншими словами, розуміння – це перший прогноз успішності рішення в цілому. Розвиваючись, розуміння переростає в задум, у побудову проекту майбутньої конструкції. Психологічну основу розуміння становить зіставлення нових конструкцій з наявними в суб'єкта еталонами інших конструкцій. Ознаки образів і понять нової, поки ще багато в чому невизначеної конструкції, порівнюються з образами інших конструкцій. Отже, розуміння постає як тривалий процес порівняння, що має свої закономірності й типові мікростадії розвитку.

Цикл формування задуму, проекту майбутньої конструкції складається з двох основних мікростадій. Перша – виникнення способів-орієнтирів. Вона тісно переплітається з циклом розуміння. Друга мікростадія спрямована на розвиток образів-орієнтирів, формування провідних образів і закінчується ухваленням рішення про пошук у певному напрямку.

На початку формування задуму по асоціації виникають образи-поняття, з яких суб'єкт вибирає ті, які, на його думку, максимально відповідають вимогам умови. Потім він уточнює, конкретизує, поступово видозмінює образи-поняття, все більше наближаючи їх до умови й перетворюючи в гіпотезу – образ-ідею.

Залежно від складності й новизни завдання, від знань і досвіду

досліджуваного творчий задум може формуватися в кожному випадку з різною швидкістю, може бути більш чи менш об'ємним по включеній у нього інформації. В одних випадках це розуміння-здогад, коли в результаті вивчення умови з'являється уявлення про структурно-функціональні ознаки конструкції. Іноді вже перша гіпотеза про використання в рішенні якогось принципу виявляється вдалою. Буває, що формування задуму фактично збігається з рішенням. Так само різною буває й повнота задуму. Одна людина вважає достатнім мати поверхове уявлення про структуру завдання для початку його монтажу, іншій необхідно скласти цілком конкретне уявлення про основні параметри гіпотетичної конструкції – про її загальну структуру, розміри, функціональні ознаки основних блоків тощо.

Якщо формування задуму починається з ознайомлення з умовою завдання, з розуміння цієї умови, то його закінчення варто віднести до моменту появи в суб'єкта впевненості (суб'єктивної впевненості) в адекватності майбутньої конструкції вимогам умови. Поява такої впевненості свідчить про закінчення формування задуму як самостійного циклу рішення. Зрозуміло, що міра суб'єктивної впевненості в кожному випадку буде різною. Надалі в ході рішення завдання в задум можуть вноситися суттєві зміни, доповнення. Але перехід до перевірки задуму, до спроби його реалізувати варто розглядати як якісно нову стадію, як перехід від теоретичного формування стратегії рішення до її практичного здійснення.

Попереднє рішення, або перевірка гіпотези – наступний цикл творчої діяльності. На цьому етапі в людини вже є уявлення про певний технічний пристрій, що буде відповідати вимогам завдання. Таке уявлення має вигляд конкретного зорового образу, що може бути закріплений за допомогою малюнка, ескізу. Зазвичай цей цикл менш «насичений» творчістю, ніж попередній; він скоріше ближчий до першого циклу – вивчення умови. Але не слід вважати, що тут всі дії носять суто логічний, впорядкований характер. Оскільки ми ведемо мову про технічну творчість, то провідну роль відіграє графічна діяльність. Тому третій цикл і можна назвати перевіряючим ескізуванням. На цьому етапі виконується попереднє креслення, що дозволяє хоча б співвіднести частини пристрою, матеріалізувати задум. А це вже багато в чому визначає й ті вміння, які насамперед необхідні для рішення завдання: графічно інтерпретувати розумові уявлення, тобто здійснювати переклад з мови зорових образів на мову графіки. Якщо у професійних конструкторів такі вміння добре розвинуті, то у школярів вони розвинені недостатньо, тому цей цикл може мати для них особливі труднощі.

Наявний у конструктора пропроект (образ-ідея) дає йому підстави вважати, що цей пропроект і стане основою рішення, розробкою конкретного технічного пристрою. Що необхідно для підтвердження цього припущення? Насамперед, зіставлення параметрів проєктованого пристрою з тими

параметрами, які потрібні технічним завданням. У цьому випадку це будуть характеристики структур і функцій як складових частин (деталей, вузлів, блоків), так і пристрою, механізму, машини в цілому.

Тепер перед виконавцем завдання стоїть проблема перевірки свого припущення, встановлення його відповідності висунутим вимогам. Залежно від складності завдання й досвідченості конструктора така перевірка буде здійснюватися по-різному. Це може бути короткочасний уявний експеримент (зіставлення проекту з вимогами), уявний експеримент і графічні побудови або переважно графічні побудови. Коли вирішується досить важке для суб'єкта завдання, йому до останнього моменту може бути незрозуміло, наскільки спроектований ним механізм, пристрій буде відповідати вимогам завдання.

У процесі перевірки гіпотези психологічно найбільш важливий момент – поява суб'єктивної впевненості в її правильності. Цілком зрозуміло, що це залежить від знань людини, від її інтерпретації вихідного завдання, від складності самого завдання й пристрою.

Отже, процес рішення нового завдання, процес творчості протікає не по строгій логічній схемі, не тільки на рівні свідомому, але також включає здогад, інтуїцію. Наші дослідження дозволили сформулювати гіпотезу про деякі можливі механізми такого роду інтуїтивного мислення. Зокрема, ми припустили, що в основі інтуїтивного мислення конструкторів (і не тільки конструкторів) може лежати механізм порівняння, встановлення аналогії й наступного її переносу, а також механізм комбінування частин структури та їхніх функцій.

Потрібно відзначити, що запланована стратегія і реальна стратегія можуть дуже відрізнятися, настільки, що стратегічні операції, тактики взагалі будуть різними. Іноді причина цього в недостатньому вивченні умови, малообгрунтованому виборі вихідних даних; в інших випадках це пояснюється глибшим пошуком на етапі перевірки гіпотези. Крім того, по мірі заглиблення в нове завдання у досліджуваного можуть з'явитися можливості розглянути певний аспект під іншим кутом зору, що дозволить вирішити завдання іншим способом за допомогою тієї ж або іншої стратегічної операції.

1.3. СТРАТЕГІЇ ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ (В.О.Моляко)

В останні роки термін «стратегія» широко застосовують у психології. Польський психолог Ю. Козелецький називає стратегією сукупність правил і положень, які приймає той, хто вирішує завдання, і на які він спирається при прийнятті рішень про категоризацію інформації. Деякі дослідники вживають термін «стратегія» поряд із термінами «метод» і «спосіб», не вбачаючи між ними принципової відмінності. І. Лінгарт називає стратегією способом рішення проблеми, когнітивним процесом, пов'язаним із просуванням до мети. Нам

здається, що терміни «спосіб рішення», «метод рішення», «план рішення» не слід розглядати як синоніми терміну «стратегія рішення». Спосіб і метод є поняттями досить абстрагованими від особистості, від індивіда: одним способом або методом рішення можуть користуватися різні люди. План рішення – це послідовність дій. Поняття ж стратегії є сенс використовувати при аналізі рішення нових творчих завдань, коли діяльність спрямована на одержання й перетворення нової інформації. Поняття стратегії підходить для цілісного опису рішення конструкторських завдань, оскільки в цьому випадку воно включає, з одного боку, попередні можливості й дії суб'єкта, планування дій і здійснення їх, а з іншого боку – тенденції й методи, що переважають в діях конструкторів та пов'язані з характером проектування взагалі.

У вітчизняній психології перша спроба визначити «методи розумового конструювання» була зроблена С.М. Василейським. Ним запропоновані дванадцять таких методів, зокрема, метод комплексного з'єднання вже відомих частин або цілих механізмів, метод реінтеграції – розробки механізму з головної деталі, методи концентрованої інтеграції, поділу, перестановки, заміщення, аналогії, протиставлення, трансформації та ін. Деякі з цих методів часто зустрічаються в конструкторській практиці.

Стратегія – це, окрім всього іншого, генеральна програма дій, головний напрямок пошуку й розробки, що підкорює собі всі інші дії. Як і у військовому мистецтві, стратегія включає підготовчі, плануючі та реалізуючі дії. Вивчення умови завдання – це підготовчі, формування проекту – плануючі, а його втілення – реалізуючі дії.

За цими домінуючими спрямованостями, що організують діяльність по рішенням конкретного завдання, ми й робимо висновок про певну стратегію. При вивченні творчої конструкторської діяльності ми виділили п'ять основних стратегій, а саме:

- I – пошуку аналогів (стратегія аналогізування);
- II – комбінаторних дій (стратегія комбінунання);
- III – реконструктивних дій (реконструююча);
- IV – універсальна;
- V – випадкових підстановок.

Коротко охарактеризуємо кожну з цих стратегій.

Стратегія пошуку аналогів пов'язана з використанням уже відомої конструкції або її частини, окремої функції при створенні нового пристрою. Наприклад, створюється нова модель автомобіля на підставі моделі іншого автомобіля. Так само школяр може застосувати відомий йому механізм передачі обертового руху, що використовувався в токарському верстаті, у зовсім іншій конструкції і при розробці моделі автомобіля, літака й т.п. Варто мати на увазі, що, оскільки мова йде про творчу діяльність, то відпадає питання про повне копіювання вже створеного. Знову створюване обов'язково

повинно містити щось нове або бути використане в нових умовах.

Стратегія пошуку аналогів передбачає широкий діапазон змін, починаючи від другорядних і закінчуючи досить істотними. Потрібно пам'ятати, наприклад, про те, що створення нової конструкції може бути пов'язане з такими аналогами, які існують у природі. Так, свого часу виникла біоніка, заснована на принципах будови й функціонування живих істот. Звичайно, штучно створені конструкції можуть дуже відрізнятися від своїх живих аналогів: при всій подібності підводного човна з рибою, перший має досить специфічну внутрішню структуру.

Стратегія комбінаторних дій має на увазі сполучне використання найрізноманітніших механізмів і їхніх функцій для побудови нової конструкції. У повсякденному конструюванні ми маємо справу з цією стратегією на кожному кроці. Комбінаторика пов'язана з різними перестановками, зменшенням і збільшенням розмірів, зміною розташування деталей у вже існуючій конструкції.

Стратегія реконструювання пов'язана з перебудовою, причому антагоністичного характеру – це переконструювання, або, ще точніше, конструювання навпаки. Якщо, наприклад, у конструкції виконувався обертовий рух, то при реалізації реконструюючої стратегії може бути змінений напрямок обертання або навіть тип передачі (використовується зворотньо-поступальний рух). Прямокутна деталь може бути замінена круглою тощо. Можна вважати, що реконструювання – найбільш творчий підхід, пов'язаний з пошуком дійсно нового, відмінного від того, що застосовувалося раніше. Звісно, діапазон творчості й тут буде різним: у пристрої може мінятися лише одна деталь, а може повністю перебудуватися вся його конструкція.

Універсальна стратегія пов'язана з відносно рівномірним використанням аналогізування, комбінування і, певною мірою, реконструювання. Мова йде про варіант, коли сполучення дій таке, що важко виділити перевагу однієї з них.

Стратегія випадкових підстановок. Бувають випадки, коли взагалі важко з'ясувати характер дій суб'єкта, коли немає домінуючої тенденції й пошук ведеться ніби наосліп, без плану, або ж, принаймні, ні сам суб'єкт, ні сторонній спостерігач не можуть такі логічні зв'язки встановити. Здається, що пошук ведеться за випадковими орієнтирами. Наскільки він випадковий насправді, судити важко. Проте ми вирішили назвати стратегію такого роду стратегією випадкових підстановок.

Кожна з названих стратегій спрямована на структурно-функціональні перетворення – побудова структур з певними функціями, що є сутністю конструювання. Усі стратегії мають свої підвиди, включають різні тактики як більш дрібні складові. Так, стратегії можуть бути спрямовані на пошук потрібної структури (наприклад, стратегія пошуку структури-аналога), якщо

відомо функцію конструкції, або навпаки – на пошук функції (стратегія пошуку аналогічної функції), якщо задано структуру. Кожна стратегія може реалізовуватися у формі синтезу або аналізу: знаходження загального принципу, а потім деталізація або навпаки – детальна розробка, а потім інтеграція блоків і вузлів.

Реалізуються стратегії за допомогою конкретних дій, сполучення яких становить певну розумову тактику. Ми виділили ряд таких тактик, які характеризують діяльність інженерів-конструкторів. Зупинимось на короткій характеристиці кожної з них.

1.4. ТАКТИКИ ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ (В.О.Моляко)

Тактика інтерполяції передбачає включення у вже існуючий пристрій будь-якої нової частини, що буде відповідати очікуваній функції. Найпростіший приклад: у редуктор встановлюється зубчаста передача, взята з іншого механізму. При цьому мається на увазі, що новий елемент чи блок підставляється саме в середину механізму.

Відповідно, **тактика екстраполяції** пов'язана із зовнішнім додаванням певного елемента до механізму, буквально – із зовнішнім добудуванням. Скажімо, у тому ж редукторі до наявного на виході валу додається муфта або зубчаста передача.

Дві інші тактики також ґрунтуються на протилежних діях: **тактика редукції** спрямована на зменшення розмірів, швидкостей і т.п., а **тактика гіперболізації**, навпаки, – передбачає збільшення розмірів, форм, швидкостей, інших параметрів.

Тактика дублювання пов'язана з точним використанням у новому механізмі якоїсь деталі, вузла або функції. Наприклад, у новій моделі автомобіля повністю використовується мотор або кузов, взятий з іншого автомобіля (не обов'язково саме автомобіля).

Тактика розмноження реалізується, коли в новому пристрої використовується не одна, а дві й більше однакові деталі або коли одну й ту ж функцію виконують кілька елементів, вузлів. Наприклад, модель літака включає не один мотор, а два або чотири.

Певним чином пов'язані між собою **тактики заміни й модернізації**, але, як це й впливає з їхніх назв, перша спрямована на цілковиту заміну в механізмі певної деталі або вузла, а друга – на пристосування механізму до нових умов.

Тактики конвергенції, деформації (трансформації) та інтеграції. Перша пов'язана з перетвореннями, які ґрунтуються на сполученні в якійсь частині двох протилежних особливостей (або структур): наприклад, коли в пристрої використовується зворотно-поступальний рух у сполученні з коливальним або коли деталь розташовується вертикально й горизонтально

(по черзі) і т.п. Деформація і трансформація передбачають, що той або інший пристрій піддається певним змінам, які, однак, не впливають на сутність структури або функції (наприклад, змінюється форма деталі, але не принцип її використання). Тактика інтеграції блоків або деталей означає, що відбувається побудова з уже відомих частин нового пристрою, причому використовується кілька таких частин.

Тактика базової деталі має на увазі використання певної частини механізму, що є основою для наступної побудови всіх інших частин. Ця деталь виділяється як головна або за своїми об'єктивними функціональними ознаками, або ж за іншими характеристиками, зазначеними в умові завдання.

Тактика автономізації, на відміну від тактики базової деталі, пов'язана з виокремленням у механізмі якоїсь окремої частини й наступною перебудовою інших частин. Наприклад, у моделі авіалайнера за основу береться кабіна пілотів: спочатку зміни робляться в ній, а потім уже в інших частинах.

Тактика послідовного підпорядкування означає дії по ланцюгу в певній послідовності, коли по черзі будуються (або перебудовуються) усі частини механізму без пропусків, тобто у строгому порядку відповідно до «географії» кожної деталі або кожного вузла.

Тактика зсуву, або перестановки, спрямована на зміну розташування певної деталі в межах одного механізму. Скажімо, мотор в автомобілі може бути перенесений з передньої частини в кузов; якась рукоятка на панелі керування переміщається по вертикалі або горизонталі тощо.

Тактика диференціації спрямована на спеціальний поділ структур і функцій у пристроях. Наприклад, якщо певний блок одночасно виконує ряд рухів, то його можна розділити на самостійні блоки, кожен з яких буде виконувати тільки один рух.

Одні тактики складаються з декількох простих операцій, інші – з системи операцій і різних дій. Часто реалізація певної тактики вимагає додаткового або паралельного застосування іншої. Тактики зустрічаються й у найрізноманітнішому сполученні. Але всі вони підкоряються стратегічним тенденціям по знаходженню аналогів конструкції, по комбінуванню вузлів і блоків, по реконструюванню структур і функцій у різних сполученнях.

Перераховані тактики групуються в залежності від того, до якої стратегії вони належать. Наприклад, тактики інтерполяції, екстраполяції, заміни, інтеграції, комплектування блоків, зсуву типові для стратегії комбінування; тактики редуції, гіперболізації, дублювання, заміни зустрічаються при реалізації стратегії реконструювання; тактики розмноження, автономізації, послідовного підпорядкування, інтеграції, диференціації відносно рівномірно застосовуються у різних стратегіях.

Можна сказати, що стратегії багато в чому особистісні – вони залежать

від стійких тенденцій у розумових діях людини, а тактики – більш ситуативні. Тактики – часткові прийоми конструювання; одні й ті ж тактики використовують різні конструктори в найрізноманітніших ситуаціях. Деякі стратегії більше властиві конкретним конструкторам, більше співвідносяться зі здібностями, спрямованістю особистості у виконанні тієї або іншої діяльності.

1.5. УТРУДНЮЮЧІ УМОВИ. ТВОРЧИСТЬ І РЕСУРСИ СУБ'ЄКТНОЇ АКТИВНОСТІ ЛЮДИНИ (В.О.Моляко)

Нами була розроблена методика КАРУС (назви стратегій: комбінування – аналогізування – реконструювання – універсальна стратегія – випадкові підстановки), яка базується на використанні в технічній творчості основних стратегій конструкторської діяльності, а також включає прийоми, які викликають труднощі, моделюючи реальну виробничу обстановку.

Отже, важливою психологічною характеристикою системи КАРУС є навчання із застосуванням утруднюючих умов. Для цього нами був розроблений ряд спеціальних методів, коротка характеристика яких приводиться нижче.

Метод часових обмежень ґрунтується на врахуванні істотного впливу часового фактору на розумову діяльність (втім, не лише на розумову). Наші дослідження показали, що без обмеження в часі суб'єкт знаходить кілька варіантів рішення завдання, продумує в деталях свої дії, а також якості та структури об'єктів, які шукає. При наявності обмежень в часі, як правило, рішення або може спрощуватися – суб'єкт обмежується використанням того, що він найкраще знає (частіше це застосування шаблонного варіанту), або ж, рішення певною мірою деформуються; за характером цих деформацій можна судити про загальні тенденції розумової діяльності людини. Існують різні групи досліджуваних, які по-різному реагують на часові обмеження. В одних вони викликають підвищення активності й досягнення навіть більш високих результатів, ніж у «спокійній» обстановці; інші (їх найбільше) по-різному змінюють свою поведінку, знижують результати і не завжди досягають кінцевого результату; на третіх часові обмеження здійснюють гальмівний, свого роду шоківий вплив, у них виникають сумніви, вони піддаються паніці й швидко відмовляються від рішення завдання.

Метод раптових заборон (МРЗ) полягає у тому, що досліджуваному на тому чи іншому етапі забороняється використовувати у своїх побудовах певні механізми. Цей метод також є досить ефективним, оскільки руйнує штампи, позбавляє можливості застосовувати добре відомі досліджуваному типи пристроїв, вузлів, деталей. Так, у професійних конструкторів цілком природно формуються певні стилі діяльності, що включають використання тих або інших прийомів, конкретних механізмів. Застосування МРЗ буде сприяти їх «розхитуванню», руйнуванню.

У ході адаптації досліджуваних до застосування цього методу знову починають вимальовуватися ті тенденції в діяльності, які є для них звичними, сформованими. Інакше кажучи, по мірі вирішення завдань сформований стиль діяльності, «усмоктуючи» нові прийоми, проявляється знову. В цілому ж застосування МРЗ сприяє виробленню важливого вміння змінювати свою діяльність залежно від конкретних обставин.

Метод швидкісного ескізування так чи інакше включається нами в усі інструкції, коли ми пропонуємо учням вирішувати нові завдання й ставимо перед собою ціль діагностувати особливості їхньої розумової діяльності. У подібних випадках за інструкцією потрібно часто малювати все те, що учні уявляють подумки в той або інший момент. Може бути запропоновано безупинно «малювати» процес міркування – зображувати всі конструкції, які спадають на думку. Завдяки цьому прийому можна точніше судити про трансформації образів, встановлювати ті значення, що мають поняття й зоровий образ певної конструкції. Самих учнів це привчає до більшого контролю своєї діяльності, регулювання за допомогою образів процесу творчості.

Метод нових варіантів полягає у вимозі вирішувати завдання по-іншому, знаходити нові варіанти рішення. Це завжди викликає додаткову активізацію діяльності, націлює на творчий пошук, тим більше, що можна просити знайти новий варіант і тоді, коли вже є п'ять-шість і більше рішень. Потрібно відзначити, що цей методичний прийом можна застосовувати на будь-якому етапі – не обов'язково тільки після того, коли суб'єкт прийшов до цілковитого рішення (в ескізному варіанті). Тоді цей метод може стати одночасно й різновидом методу раптових заборон.

Метод браку інформації застосовується тоді, коли ставиться завдання особливої активізації діяльності на перших етапах рішення. У цьому випадку вихідна умова завдання представляється зі значним браком даних, необхідних для початку рішення. Так, в умові завдання можуть бути пропущені ті або інші істотні функціональні й структурні характеристики вихідних даних (напрямок руху, форма, швидкість обертання). Важливою модифікацією цього прийому є використання різних форм подання вихідної умови. Як відомо, у найбільш зручному вигляді умова конструкторського завдання містить у собі текст і схему (малюнок). Але можна спеціально пропонувати завдання, вихідні умови яких пред'являються лише у графічній або лише у текстовій формі. Особливо ефективним це може бути при вивченні особливостей розуміння, при виявленні наявного запасу знань учнів.

Метод інформаційної перенасиченості ґрунтується на свідомому включенні зайвих відомостей у вихідну умову завдання. Різновидом цього методу є підказка, що подається усно і містить у собі зайві дані, що лише відволікають від корисної інформації. Викладач сам вирішує, як застосувати

цей метод: він може запропонувати учням вибрати потрібну їм інформацію або ж не говорити про те, що в умові є надлишок інформації.

Метод абсурду полягає в тому, що спеціально пропонується таке завдання, яке не може бути вирішене. Типовими варіантами абсурдних завдань є завдання на побудову вічного двигуна. Можна застосовувати й завдання, які є відносно абсурдними (наприклад, запропонувати сконструювати пристрій, який можна застосовувати зовсім з іншою метою, ніж це потрібно за умовою). Це допомагає боротися з усталеними мисленнєвими кліше і при вирішенні кожного завдання виходити на рівень творчості.

Метод ситуативної драматизації полягає у тому, що залежно від конкретного педагогічного задуму і процесу розв'язання завдання вводяться певні зміни в хід рішення. Ці зміни призначені для утруднення діяльності учня й можуть бути найрізноманітнішими, починаючи від питань, які ставить викладач («питання-перешкоди»), і закінчуючи різними, не передбаченими звичайною процедурою, вимогами. Метод раптових заборон є різновидом даного методу.

Кожен з названих методів може поєднуватися з іншими й мати ряд модифікацій. Тут важливо мати на увазі, що творча діяльність людей, їхні конкретні дії, що характеризують специфіку мислення, лише частково залежать від умови, а здебільшого відображають особистісні установки, стратегії суб'єкта, стиль його творчої діяльності.

1.6. РОЗВИТОК ЗДІБНОСТЕЙ І РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ (О.Л.Музика)

Розглядаючи розвиток здібностей у взаємозв'язку з розвитком особистості, ми виходили з положення про цілісність психічної регуляції, яку неможливо зігнорувати у тих випадках, коли йдеться про складні психічні явища. Принципово важливим для нас було спростувати положення про «константність» здібностей, у тому числі й творчих, яке, незважаючи на його заперечення психологічною теорією, останнім часом дедалі більше поширюється у прикладних педагогічних дослідженнях. Однак, найважливішим для нас було показати, що особистість розвивається разом із розвитком здібностей, що ці два процеси і взаємообумовлені, і взаємозалежні. Рівень розвитку здібностей визначає напрям розвитку особистості, а рівень особистісного розвитку, у свою чергу, визначає напрям розвитку її здібностей.

Однією з цілей нашого дослідження була «демістифікація» творчості. З цією метою ми розглядаємо творчі здібності як психічне утворення, яке розвивається за загальними закономірностями розвитку здібностей.

Дослідження В.О. Моляко, Ж. Піаже, Я.О. Пономарьова, В.А. Роменця та ряду інших вчених показали, що з-поміж всіх адаптаційних ресурсів творчість

є специфічною для людини формою взаємодії зі світом (не лише предметним, а й соціальним), яка, окрім задоволення важливих вітальних потреб, створює передумови для духовного розвитку [127; 170; 179; 198].

У психології прийнято поділяти активність людини на творчу й адаптивну. Такий поділ робиться на основі перенесення еволюційних закономірностей на соціальні й особистісні процеси. Відтак, адаптивна і творча дія не протиставляються, а об'єднуються як різні поведінкові стратегії, кожна з яких забезпечує еволюційно доцільну, ефективну поведінку.

Світ, середовище (і природне, і соціальне), в якому живе людина, має водночас і стійкі, і мінливі компоненти. Цей поділ визначає дві адаптаційні стратегії і, відповідно, два типи особистості – консервативний і творчий. Еволюційно-соціальна доцільність існування таких типів зумовлена, з одного боку, необхідністю підтримувати й зберігати ті типи діяльності й соціальної організації, які зарекомендували себе ефективними й корисними, а з іншого, – необхідністю змінюватися відповідно до змін середовища. Зауважимо, що в другому випадку йдеться не стільки про ефективні реакції на зміни в середовищі, які вже відбулися, скільки про готовність до змін, які можуть відбутися – цією імовірнісною ізоморфністю з мінливим світом й визначається еволюційна доцільність творчості. Тип творчої особистості, який на ранніх етапах більше руйнує, ніж створює, виявляється життєздатним тільки тому, що він асоціюється з еволюційно закріпленою надією на ефективність у ситуації можливих змін. Поділ здібностей на творчі й виконавські, зроблений В.Д. Шадриковим [258], відображає сутнісні відмінності між творчим і консервативним типом особистості.

Початкове засвоєння дитиною суспільного досвіду відбувається за допомогою двох видів дій: імітації та інвенції. У психологічний обіг поняття „інвенції” ввів Ж. Піаже [170]. Інвенція (вигадка, винахід – лат.) виникає тоді, коли дитина не в змозі точно відтворити певну дію дорослого. Терміном інвенції ми позначаємо відхилення від зразка, які виникають у дітей в процесі діяльності (див. рис.1.1.).

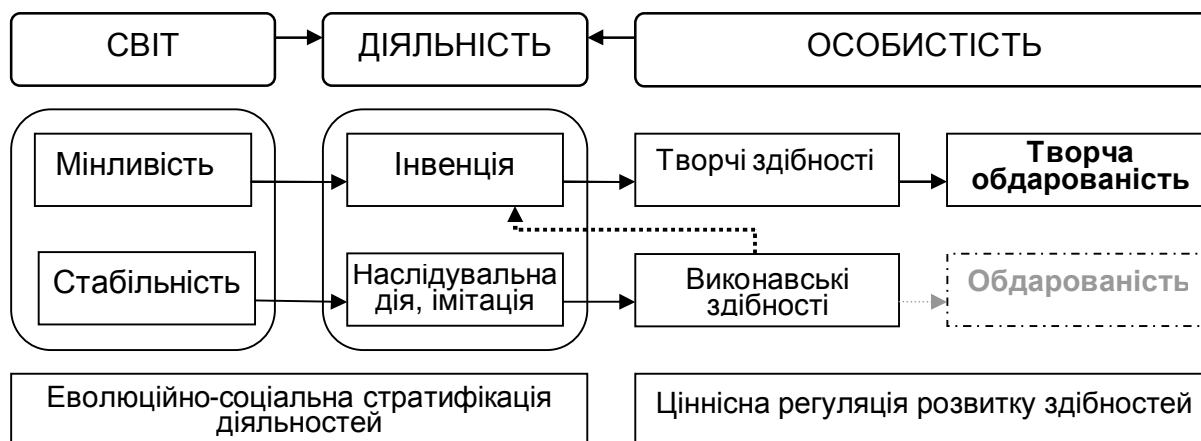


Рис.1.1. Загальна модель розвитку творчих здібностей та обдарованості

Але з точки зору психологічних особливостей розвитку творчості, інвенції – це не лише природна передумова, але й механізм розвитку творчої діяльності. Різниця між творчою і нетворчою людиною полягає в тому, перша фіксує інвенції (побічні продукти, за Я.О. Пономарьовим), які виникають у діяльності, зберігає їх у досвіді, оперує ними в мисленні, а інша – відкидає як «неправильні» дії, продукти чи напрямки думки.

Як правило, оволодіваючи діяльністю, людина спочатку розвиває виконавські здібності, а вже потім, коли діяльність освоєна, виникають інвенції, які стають передумовою розвитку творчих здібностей. Таким чином, як видно з рис.1.1., творчі здібності є ніби надбудовою над виконавськими. Розвиток творчих здібностей веде до виникнення творчої обдарованості – інтегрального особистісного утворення. Підкреслимо, що, на нашу думку, обдарованості, яка б розвивалася на основі виконавських здібностей, не існує. Як про психологічний феномен можна говорити лише про творчу обдарованість, яка виникає на основі розвитку творчих здібностей.

Здібності як спосіб адаптації до світу предметів. Культура, людське суспільство вибудоване на двох наріжних каменях – предметному середовищі і соціальних стосунках. Розглядати здібності як спосіб адаптації окремо до предметного середовища і окремо до соціального середовища – це допустима абстракція, спосіб аналізу, після якого неодмінно має йти синтез на основі цілісності цих процесів і провідної ролі особистості.

Адаптація до предметного середовища починається майже відразу після народження дитини і відразу ж розпочинається процес розвитку здібностей. Вроджена активність людини, скеровуючись соціальними вимогами, дуже швидко набуває інтенційності. У ту мить, коли активність спрямовується на предмет, вона стає діяльністю. Ранні етапи онтогенезу вирізняються з-поміж інших тим, що мета і результат, хоч і є важливими компонентами діяльності, але не визначають її зміст. Змістом діяльності, насамперед, є розвиток здібностей. Йдеться про елементарні моторні, сенсорні, мовленнєві здібності тощо. Предметна діяльність у ранньому дитинстві є своєрідною моделлю розвитку здібностей як адаптації до світу речей. В цьому контексті предмети є суспільними предметами, діяльність є суспільною діяльністю, а здібності є способами розвитку особистості в системі соціальних стосунків [32; 59].

Інстинктоїдна потреба у предметі веде до розвитку мовлення і до розвитку прямоходіння. І хоча, як сама потреба у предметі, так і здібності, які тут розвиваються, носять, здебільшого, індивідуально-адаптаційний характер, поступово через оволодіння суспільними функціями предметів і дій з ними, через систему заборон і дозволів і т.п. у здібностях починає наростати й закріплюватися соціальний компонент, який уже в дошкільному віці починає домінувати завдяки розвинутій субкультурі цього віку. Здібності вперше

стають не метою, а засобом. Розвинуті здібності допомагають дитині посісти певне місце у середовищі однолітків, заслужити їх визнання й увагу до себе.

Розвиток здібностей (предметних) у сюжетно-рольовій грі є ніби побічним продуктом. Цілі розвивати здібності спеціально не ставляться, а якщо й ставляться, то вони є цілями другого порядку. На першому місці – цілі, які стосуються підтримання соціальних стосунків через предметну діяльність. Спеціально організоване навчання у школі значною мірою ігнорує соціальні стосунки. Починаючись відразу після дошкільного віку, воно не захоплює тих механізмів розвитку здібностей, які уже виробилися, і фактично регресує до більш ранніх, де головне – це оволодіння діями і операціями. Соціальний контекст при цьому здебільшого ігнорується, або відкладається на таку далеку перспективу, яка мало ким з учнів береться до уваги.

Здібності як засіб адаптації до предметного середовища, як правило, операціоналізуються через знання, уміння й навички. Але в умовах шкільного навчання міцні знання, хороші уміння, сформовані навички – насправді це результат в першу чергу особистісного розвитку, а вже потім – розвитку здібностей. Проблема полягає в тому, що, на відміну від раннього дитинства, у шкільному віці знання, уміння й навички включаються в соціальний контекст розвитку особистості і втрачають утилітарний характер. На питання навіщо вони потрібні, яке постає перед кожним, далеко не кожен може дати відповідь. Теоретичне ставлення до знань – цей когнітивно ізольований конструкт не для всіх молодших школярів стає психічним новоутворенням, хоч як цього хотілося б педагогам. Навіть, якщо говорити не лише про знання, уміння й навички, а й про узагальнені способи розумових дій, то й ці структурні компоненти здібностей не здатні розвиватися в ситуаціях, орієнтованих винятково на діяльнійно-предметну взаємодію.

Загалом, коли йдеться про онтогенез здібностей, то, як показав Д.Б. Ельконін, можна помітити чергування дієво-операційних і особистісно-мотиваційних компонентів. Дитина розвиває свої здібності то у системі «людина-предмет», то у системі «людина-людина» [61]. Але, якщо проаналізувати розвиток у системі «людина-предмет», то можна помітити, що є лише два природно зумовлених періоди, які мають усталену субкультуру, а отже, й соціально-психологічні механізми регулювання діяльності – це раннє і дошкільне дитинство. Інші вікові періоди, від молодшого шкільного віку до ранньої юності, на думку Г.А. Цукерман, – історично досить молоді, які ще до цих пір ні хронологічно, ні за змістом не стабілізувалися і не виробили в собі внутрішніх механізмів регуляції діяльності й, відповідно, розвитку здібностей [251]. Ці механізми задаються іззовні і в основному стосуються навчальної діяльності. Те, що вони орієнтовані здебільшого на адаптацію до предметного середовища, робить їх недостатньо ефективними.

Здібності як форма соціальної адаптації. Людина за своєю природою соціальна істота, але цей факт ще не забезпечує єднання окремих індивідів у соціальні групи. Очевидно, існують певні психологічні механізми, які зумовлюють взаємне тяжіння людей одне до одного, почуття належності, спільності чи, навпаки, ізоляції й дезадаптованості. Навряд чи можна піддавати сумніву, що ці механізми діють на різних рівнях – від соціальної ситуативної кооперації до глобальної емоційно-ціннісної гуманістичної регуляції стосунків. Розвиток здібностей, на наш погляд, є тим загальним механізмом, який забезпечує соціалізацію і соціальну адаптацію особистості та її розвиток у суспільстві.

За будь-якою предметною діяльністю стоїть соціальний контекст, будь-які здібності розвиваються не лише **до чогось**, але й **для когось**. Починаючи з дошкільного віку, з сюжетно-рольової гри, дитина поступово усвідомлює, що розвиток здібностей міняє її соціальну позицію, робить її бажаною чи небажаною учасницею соціальної взаємодії. Відтворення соціальних стосунків, засвоєння соціальних ролей неможливе без відтворення елементів «дорослих» діяльностей.

Особистість, що розвивається, завжди порівнює себе з іншими людьми і завжди оцінюється ними. В процесі розвитку здібностей неодмінно виникають ряд групових і особистісно-соціальних феноменів (змагальність, агресивність, кооперування, ідентифікація, заздрість, самопожертва, відчуження, сублімація, конформна поведінка тощо), які не просто впливають на цей процес, а в деяких випадках визначають характер його розвитку.

Проведені нами дослідження показують, що на всіх етапах розвитку здібностей (наслідування – дошкільний вік, співробітництво – молодший шкільний вік, конкуренція – підлітковий вік, орієнтація на цінності груп вищого рівня – юнацький вік, орієнтація на власні цінності – доросла людина) присутній і діяльнісний, і соціальний компоненти, причому роль соціального постійно зростає. У взаємодії соціального і діяльнісного компонента визріває особистісний, і на вищому рівні розвитку здібностей – обдарованості – він уже домінує.

Потрібно розрізняти соціальні чинники розвитку здібностей і соціальні компоненти здібностей. Перше утворення – зовнішнє по відношенню до особистості, друге – внутрішнє. Соціальні чинники можуть як сприяти, так і гальмувати розвиток здібностей. Наші дослідження, наприклад, показують, що важливим моментом розвитку обдарованої особистості є конфлікт із соціальним оточенням. Розвиток здібностей, який виходить за групові норми, нашоухується на групові санкції і від того, чи візьме гору конформна поведінка чи поведінка, орієнтована на власні цінності, залежить подальший розвиток здібностей і особистості. З іншого боку, сприяння окремих людей, поціновування ними досягнень є необхідною умовою розвитку здібностей.

Отже, соціальний компонент здібностей є внутрішнім утворенням особистості, яке відображає індивідуальний стиль розвитку здібностей в умовах соціальної взаємодії. Ним визначається стимулюючий чи гальмуючий вплив референтних осіб на розвиток здібностей. Соціальний компонент здібностей проявляється і в індивідуальних способах стимулювання розвитку здібностей. Одній людині для успішної діяльності необхідна конкуренція, суперництво, іншій – соціальна кооперація, співробітництво, третій – соціальна підтримка, четвертій – поєднання цих ситуацій чи зовсім інші ситуації, які тут не розглядалися.

Здібності і творчі здібності. Роль творчості в житті людини можна розглядати з кількох позицій: еволюційної, соціальної, особистісної, регулятивної, з позицій евристичного підходу та інших. Здатність окремих людей до творчості підвищує адаптивність людства в цілому. Науково-технічна творчість відкриває людям нові шляхи для оволодіння все новими й новими ресурсами життєзабезпечення. Досягнення науки й техніки створюють матеріальне підґрунтя людської культури. З розвитком науково-технічного прогресу змінюється й людина, з'являється духовний компонент культури, який розвивається у мистецькій творчості. Але регуляцію всіх життєвих процесів людини не можна звести до творчості, існують й інші види діяльності, які займають свої ніші на різних рівнях життєзабезпечення. Творчі особистості – першопрохідці, які відкривають щось нове, і щось з цього нового часто виявляється корисним і потрібним, а якісь зусилля виявляються марними.

Хоча потреба у творчості притаманна кожній людині, саме рівнева організація соціальних ніш і своєрідні, стихійні, саморегулюючі соціальні квоти створюють певні обмеження у розвитку творчих здібностей людей. Деякі досягає високого рівня творчості, а інші, нашттовхуючись на соціальну конкуренцію, шукають і знаходять шляхи розвитку в інших соціальних нішах. Суспільству потрібні не лише творчі люди. Окремі галузі вимагають інших якостей і здібностей, наприклад, сумлінного виконання рутинної роботи і виконавської дисципліни. Але елементи творчості містяться в будь-якій людській діяльності, за незначними винятками. Вони дають змогу людині, яка живе у сучасному динамічному світі, шляхом перенесення творчих стратегій легше оволодівати все новими й новими видами діяльності. При цьому накопичується творчий потенціал, який готовий розкритися, як тільки виникне життєва необхідність у цьому.

Баланс між творчістю і консерватизмом, безумовно, має витримуватися, але це не означає, що суспільство має виробити два види соціальних інкубаторів, одні з яких продукували б людей творчих, а інші – нетворчих. Ми ще раз підкреслюємо, що це саморегульований, синергетичний процес. Для того, щоб зробити його ефективнішим, варто у кожній людині накопичувати

творчий потенціал. Навіть у тих випадках – а їх переважна більшість – коли творчі потенціали окремих людей не реалізуються у творчі досягнення, вони створюють ґрунт для цих досягнень і піднімають планку для інших. До того ж – і це дуже важливо – наявність творчих здібностей і навіть невеличких творчих досягнень у окремих людей створює культурне поле, де кожна людина почуває себе психологічно комфортно. Це положення доводиться В.Д. Шадриковим, який однією із найважливіших умов розвитку здібностей вважає наявність можливості вільного вибору напрямку їх розвитку. В.Д. Шадриков цілком обґрунтовано протиставляє нормативні (виконавські) і творчі здібності, вважаючи, що перші є необхідним етапом у розвитку других, який має забезпечити умови для якісного стрибка від виконання до творчості. Включення ціннісної регуляції у процес розвитку здібностей інтегрує інтраіндивідні моменти з духовно-ціннісними категоріями в єдину онтологічну модель, основною характеристикою якої є здатність до саморозвитку.

Здібності й обдарованість. Наше розуміння задатків, здібностей, обдарованості збігається із загальноприйнятими у психології тлумаченнями цих понять. Тезисно нагадаємо деякі положення і розставимо акценти, які сприятимуть розумінню нашого підходу до проблеми. Отже, ***людина із здібностями не народжується.*** Вона народжується із задатками. Не існує задатків до окремих видів діяльності – музики, математики, професійної діяльності тощо. Задатки – це недиференційовані, в основному, анатомо-фізіологічні, морфологічні особливості організму, які не мають прямого відношення до успішності людини в діяльності. Більше того, прихильники еквіпотенційної теорії здібностей сходяться на думці про те, що всі немовлята, які народилися без патологій, мають приблизно однакові задатки, достатні, щоб досягти значних успіхів у будь-якому виді діяльності.

Різниця між здібностями дорослих людей у більшості випадків зумовлена не різницею в їх вроджених задатках, а особливостями розвитку (чи не розвитку) здібностей. Отже, задатки – це вроджене утворення, а здібності – набуте. ***Відпочатку, здібності – це не причина успішності людини в діяльності, а наслідок розвитку задатків у діяльності.*** Включаючись у діяльність, суб'єкт мобілізує свої задатки, які переструктуровуються, сплавляються і утворюють якісно нове утворення – здібності. Тут важливо пам'ятати, що коли людина ніколи не була включена у якусь діяльність (наприклад, музичну) – у неї не може бути здібностей до цієї діяльності (за означенням). Тестування таких дітей не може виявити відмінностей у їх музичних здібностях. На практиці ці відмінності виявляються, оскільки ігноруються факти цілеспрямованого чи побічного, спонтанного розвитку здібностей, наприклад, під впливом наслідування. Отже, навряд чи потрібно абсолютизувати показники тестів в умовах, коли діяльність з

розвитку здібностей не враховується.

Окремим випадком є **здатність, або, як писав Г.С.Костюк, здібність до розвитку здібностей, яку він прямо пов'язував з обдарованістю** [89]. В одних вона менша, в інших – більша. Підкреслимо, що це не за рахунок вроджених особливостей людини, а за рахунок загальних здібностей, які розвинулися в окремих видах діяльності і набули здатності переноситися на інші види діяльності, сприяючи ефективності оволодіння нею. Людина, яка на високому рівні оволоділа десятима діяльностями, скоріше за все, швидше і краще оволодіє ще однією, ніж людина, яка нічого до пуття не вміє. У першій, на відміну від другої, вже є те, що потрібно у кожній діяльності – розвиток пізнавальних процесів, мотивація досягнення успіху, стратегії виконання діяльності, впевненість у власних силах тощо. Таким чином, обдарованість – це особистісне утворення людини, яке характеризується вищим рівнем розвитку творчих здібностей, загальною творчою спрямованістю особистості і високими досягненнями в певній галузі діяльності.

«Виявлення» і розвиток обдарованості. Найбільше труднощів для створення прикладних розвивальних програм складає неоднозначне розуміння обдарованості. Маються на увазі не стільки розбіжності у розумінні цього поняття у психології, скільки розбіжності між науковим та побутовим розумінням обдарованості. Підкреслимо, що обдарованість – це не дар божий, не вроджена якість, а найвищий рівень розвитку здібностей, якого людина досягає повністю віддаючись творчій діяльності. Якісна відмінність обдарованості від високого рівня здібностей полягає у тому, що обдарованість стає для особистості системоутворюючою рисою, вона визначає не лише способи діяльності людини, а й її систему цінностей, характер соціальної взаємодії, спрямованість особистісного розвитку.

Ми розглядаємо тут всього дві взаємопов'язані проблеми, які важливі при складанні розвивальних програм, – це проблема ідентифікації обдарованих учнів і проблема соціального середовища розвитку обдарованості. Навряд чи є продуктивною і взагалі можливою тестова ідентифікація обдарованості, що оснований на вимірюванні окремих показників розвитку здібностей. Такі показники як феноменальна пам'ять, висока креативність, високий інтелект можуть існувати за повної відсутності обдарованості. Значні досягнення в діяльності – ось чи не єдиний вагомий критерій розпізнавання обдарованості. Зауважимо, що відразу виникає питання про критерії, за якими можна оцінити має учень високі досягнення чи ні? Це серйозна проблема, однак для педагогічної практики, на наш погляд, достатньо буде спрощеного варіанту її вирішення. Високими досягненнями можна вважати такі досягнення учнів, які різко виділяють їх з-поміж

контактного оточення. Якщо є потреба, то ідентифікаційними ознаками для обдарованості можна вважати такі об'єктивні показники як перемоги на олімпіадах та конкурсах різного рівня. З психологічної точки зору важливим є те, що обдарована особистість завдяки своїм досягненням виділяється у контактній групі; обдарованість міняє соціальні стосунки людини і, зрештою, саму соціальну ситуацію розвитку особистості.

Наші дослідження лише підтверджують широко відомі дані про соціальну дезадаптованість обдарованих людей, про їх негнучкість, конфліктність у сфері спілкування та побуту. Наприклад, було встановлено, що саме внутрішній конфлікт між бажанням бути таким, як всі чи бути обдарованим, у підлітковому та юнацькому віці веде до втрати обдарованості. Більшість учнів, які вже мають ознаки обдарованості, відмовляються від них на користь соціальної злагоди, а ті, які не відмовляються, – відчують на собі, на своїй ще не сформованій особистості всю силу соціальних санкцій. Цю обов'язкову, необхідну стадію розвитку обдарованості можуть пройти далеко не всі, а ті, що проходять, розвивають мотивацію і гартують волю, формують цінності, тобто ті особистісні утворення, які з цього моменту беруть верх над дієво-операційними компонентами здібностей і закріплюють спрямованість на розвиток обдарованості.

Виникає питання, чи варто у шкільному віці, коли особистість дитини ще не стійка, не сформована, штучно прискорювати її спрямованість на розвиток обдарованості? Чи варто дитину кидати у соціальний конфлікт з контактним оточенням у ті вікові періоди, де розвиток стилю спілкування, емоційної спрямованості, самоповаги і самооцінки не менш, а, можливо, й більш значимі, ніж розвиток здібностей до окремих діяльностей?

Зосереджуючись на розвитку здібностей, ми відштовхуємося від класичного визначення, яке запропонував Б.М. Теплов. Найважливіше у позиції Теплова для нас те, що здібності – це складне, особистісне, полікомпонентне, але цілісне утворення; здібності (це особливо підкреслив Б.М. Теплов) не зводяться до знань, умінь і навичок [234]. Звідси випливає ряд наслідків, які важливі для програми розвитку здібностей.

По-перше, слід пам'ятати, що діяльність – це не мета, а спосіб існування людини в суспільстві. Розвивати здібності неможливо, не розвиваючи особистість. Для дитячого і підліткового віку це означає, що **не можна розвивати здібності, не враховуючи соціальних процесів**, які відбуваються у контактній групі. Інші діти, батьки, вчителі оцінюють успіхи і невдачі дитини у діяльності, а це зумовлює соціальне прийняття чи відторгнення, лідерство чи аутсайдерство дитини, зрештою, її самопочуття, настрій, психологічну комфортність.

По-друге, **навряд чи можна розвивати здібності лише за рахунок розвитку окремих їх компонентів**. Із розрізнених, нехай і розвинутих

частин, цілого не скласти. Дослідження показують, що обдаровані люди мають високий, але зовсім не рівномірний розвиток окремих компонентів здібностей. Один геніальний вчений може мати добре розвинуте образне мислення і значно гірше абстрактне, інший має феноменальну здатність до запам'ятовування чисел, а ще інший змушений постійно користуватися довідниками. Складність структури більшості здібностей визначає індивідуальний стиль діяльності кожної особистості, який складається у процесі взаємодії мислительних стратегій людини і характеристик діяльності. Ми не в змозі проконтролювати правильність розвитку кожного компонента діяльності, але можемо з успіхом створювати умови для того, щоб діяльність була ефективною.

По-третє, знання, уміння й навички – це не мета, а скоріше, засоби, а в окремих випадках і побічні продукти діяльності. У сучасному світі знань надто багато, щоб володіти всіма одразу, і вони надто швидко змінюються, щоб намагатися встигнути за цими змінами. Вихід вбачається не в ранній спеціалізації здібностей, яка б спрямовувала на оволодіння знаннями, уміннями і навичками в якійсь одній галузі, а, навпаки, у зорієнтованості на розвиток різних здібностей у різних діяльностях на основі творчих мислительних дій та стратегій, які могли б бути перенесені на інші діяльності у відповідності з тенденціями розвитку суб'єкта і оточуючого світу.

Творчість і особистісний ріст. Останніми роками намітилася тенденція до пошуків ресурсів підвищення ефективності діяльності не в самій діяльності, а в тих чинниках, які пов'язані з суб'єктом діяльності, розвитком його здібностей, мотивації, цінностей. Такий підхід реалізується в концепції особистісного зростання людини. Ряд авторів, серед яких В.Т. Кудрявцев, І.С. Булах, Л.В. Долинська дали досить розгорнуту характеристику чинників психологічного зростання на різних вікових етапах особистості – від дошкільного віку до особистісно-професійного росту [24; 51; 93].

Ми пов'язуємо особистісний ріст із розвитком здібностей людини. Психологічний зміст зростання від індивіда до особистості полягає у перетворенні інстинкту домінування в потребу у визнанні. Розвиток особистості, в свою чергу, передбачає розвиток здібностей до тих діяльностей, які забезпечують визнання. Таким чином, не лише навчання, але й виховання можна розглядати через розвиток здібностей. З цієї точки зору вихована людина – це людина, яка знає, вміє і може щось таке, чим вона могла б бути корисною, потрібною або, принаймні, цікавою іншим людям. Людина, яка не має достатньо розвинутих здібностей для того, щоб заслужити визнання у соціальному оточенні, змушена вдаватися до філогенетично більш ранніх, біологічних, агресивних форм самоствердження. Сенсом її діяльності стає приниження інших шляхом фізичної чи вербальної агресії. Таким чином,

досягається реалізація інстинктоїдної потреби у домінуванні. За А. Адлером, сутнісною характеристикою людей такого типу є комплекс неповноцінності [267]. Зауважимо, що розповсюджені способи організації шкільного навчання, при яких лише незначна частина учнів (близько 10%) є успішними, а решта – неуспішні – створюють всі необхідні умови для розвитку у переважної частини школярів комплексу неповноцінності.

Отже, основні умови гармонійної взаємодії особистості і соціуму полягають у тому, що людина має розвивати здібності до тих суспільно-корисних видів діяльності, у яких вона претендує на визнання, а соціальна група, в яку включена ця людина, повинна бути здатною поцінувати її досягнення, вміння і можливості.

Що стосується першої умови, то домагання визнання у певній діяльності не завжди збігаються з тими можливостями вибору, які пропонує життя. Тут виникає серйозна проблема: що головніше – визнання чи прив'язаність людини до окремої діяльності, навіть у тих випадках, коли потреба у визнанні фруструється? Думається, що **у шкільному віці перевагу потрібно надати визнанню у різних видах діяльності**. Невдача в одній із них не повинна вести до зневіри, позбавляти природні домагання людини сенсу. Вміння знаходити діяльності для отримання визнання серед можливих варіантів, які пропонує життя, – це частина загальних здібностей, це те, що підвищує адаптивність людини в соціальному середовищі.

З іншого боку, соціальне середовище повинно бути спроможним поцінувати досягнення людини. Першою й основною умовою цього є достатній рівень розвитку членів контактної групи. Мається на увазі не тільки і не стільки конгруентність напрямків розвитку особистості і групи включення (для прикладу, людина розвиває музичні здібності, а група має досить високий рівень розвитку саме цих здібностей, щоб кваліфіковано поцінувати її), а загальний розвиток здібностей членів групи. Ми виходимо з такого припущення: якщо людина досягла значних успіхів хоча б в одному виді діяльності, то вона здатна поцінувати досягнення людини, що досягла успіхів в іншому виді діяльності. Очевидно, здатність до поцінування зростає пропорційно до кількості видів діяльності, якими оволоділа людина. Усвідомлення зусиль, яких необхідно докласти, щоб досягти успіху, викликає у тих, хто має такий досвід, повагу до інших людей, які також досягли успіху. У випадку, коли людина не досягала успіху ніколи, часто включаються механізми психологічного захисту, які й визначають напрямки реакцій: від прямої фізичної агресії до вербальної агресії, від заперечення факту досягнення до приписування досягнень іншим людям, від надуманих причин, чому самому не вдалося досягти успіху до міфотворчості на тему, що обдарованим, мовляв, все легко дається.

Отже, особистісне зростання можливе за декількох умов:

по-перше, необхідне соціальне середовище, яке було б спроможним поцінувати чесноти людини;

по-друге, людина повинна мати ці чесноти, іншими словами, повинна вирізнятися якимись вміннями, знаннями, якостями, які були б суспільно-корисними і заслуговували б на визнання;

по-третє, визнання потребує специфічної організації конкурентного середовища. Успіхи і досягнення однієї людини не мають перекреслювати домагання на визнання іншої. Щоб досягти цього, наприклад, для всіх учнів класу, необхідно мати одночасно декілька десятків діяльностей, в одній із яких міг би досягти визнання кожен, або щоб одна й та сама діяльність давала змогу самореалізації для всіх.

Творчість і є тією унікальною діяльністю, яка у значній мірі знімає деструктивні наслідки боротьби за визнання. Навіть у тому гіпотетичному випадку, коли для соціальної групи значимою є всього одна діяльність, творчість створює безліч варіантів як щодо процесу і технології її виконання, так і для різноманітності результатів. При тому, що конкуренція залишається, завдяки творчості переможцями виходять всі.

1.7. СУБ'ЄКТНО-ЦІННІСНИЙ АНАЛІЗ РОЗВИТКУ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ (О.Л.Музика)

Соціальна регуляція творчості не вичерпується створенням конкурентного середовища, особливих правил поведінки в ньому і забезпеченням можливості реалізації кожною людиною притаманної їй потреби у визнанні. Соціальне середовище надає можливості для інтеріоризації суспільних цінностей, які вироблялися і закріплювалися тисячоліттями. Суб'єктно-ціннісний аналіз зосереджує увагу дослідника на механізмах присвоєння цих цінностей. У цьому контексті предметом дослідницького інтересу знову стають суперечності між необхідністю присвоєння суспільних цінностей людьми, а значить, необхідністю певної уніфікації людей, і потребою у визнанні, яка передбачає виокремлення, індивідуалізацію. Думається, що творчий, варіативний компонент притаманний не тільки діяльності, а й особистісним цінностям. Стабільний консервативний компонент цінностей сприяє єднанню людей, виникненню відчуття належності, зв'язку між минулим, теперішнім і майбутнім. А мінливий творчий компонент цінностей підкреслює різницю між людьми, їх індивідуальність, що сприяє реалізації потреби у визнанні.

З точки зору суб'єктно-ціннісного аналізу, інтеріоризація цінностей, принаймні на ранніх етапах онтогенезу, можлива тільки через включення людини у діяльність. Взаємодія з іншими людьми у процесі діяльності дозволяє засвоїти сталий компонент цінностей, а формування

індивідуального стилю діяльності і спілкування у діяльності дозволяє людині виробити свою власну життєву позицію і власні способи домагання визнання. Очевидно, саме з цієї причини людина, виконуючи просту рутинну діяльність, зазвичай намагається вносити в неї щось своє, творче. І цей особистий внесок сприяє тому, щоб соціальні цінності, які регулюють поведінку людини у цій діяльності, стали особистісними.

Суть та основні характеристики суб'єктно-ціннісного аналізу. Суб'єктно-ціннісний аналіз спрямований на пізнання закономірностей та механізмів становлення особистісних цінностей, пов'язаних із включенням людини у творчу діяльність. З-поміж усіх людських діяльностей творчість вирізняється тим, що вона, як вершинний компонент, присутня в кожній діяльності. Але власне діяльним компонентом творчості (знання, вміння, навички) її зміст не вичерпується. Значно важливішими є ті частини творчості, які дуже часто залишаються поза увагою. Наші дослідження, проведені під керівництвом В.О. Моляко, показали, що рефлексія власного мислення під час вирішення творчих задач не обмежується лише регуляцією діяльності. Саме тому, що мисленнєві стратегії формуються у творчій діяльності, вони набувають здатності переноситися на будь-які інші діяльності і в багатьох випадках, набуваючи ознак суб'єктних цінностей, починають регулювати життєві процеси [133].

Творчість є тим інтегратором, який поєднує різні діяльності, де людина домагається визнання. Успішні стратегії досягнення успіху в цих діяльностях, усвідомлюючись, стають суб'єктними цінностями.

На рис.1.2. представлено модель ціннісної свідомості людини, отриману в результаті факторного аналізу матриці ціннісних конструктів методом головних компонент. **Ціннісні конструкти** – це утворення, які мають коефіцієнти кореляції з основними факторами не більші за 0,25. Іншими словами, їх внесок у ціннісну свідомість зовсім незначний. Це швидше потенційні, ніж актуальні цінності, тому ми й називаємо їх не цінностями, а ціннісними конструктами.

Діяльнісні цінності (ДЦ) – це конструкти ціннісної свідомості, які корелюють із фактором діяльнісних цінностей від 0,25 до 1. Аналогічне математичне вираження мають і **моральнісні цінності (МЦ)**. Ціннісні конструкти досить часто виявляються випадковими, декларованими утвореннями. Вони є скоріше показниками того, що людина знає суспільні цінності і норми та орієнтується в них, аніж реально керується ними в своїй діяльності. **Діяльнісні (ДЦ)** і моральнісні (МЦ) цінності, на відміну від ціннісних конструктів, є потенційно регулюючими ціннісними утвореннями і мають значимі зв'язки з основними факторами ціннісної свідомості. У певних ситуаціях вони можуть актуалізуватися і набувати ознак суб'єктних цінностей.

Суб'єктні цінності (СЦ) з точки зору їх математичної інтерпретації – це

моральнісні та діяльнісні конструкти, які корелюють на рівні 0,25 і більше як із фактором, який об'єднує моральнісні, так із фактором, який об'єднує діяльнісні цінності. Звичайно, нечасто буває так, що вони розміщуються на бісектрисі і мають однакове факторне навантаження по обох провідних факторах. Майже завжди кореляція з одним фактором більша, ніж з іншим. Керуючись цими «математичними» міркуваннями, такі ціннісні конструкти можна віднести до одного класу цінностей – до моральнісних, або ж до діяльнісних. Однак, суб'єктні цінності мають значимі кореляційні зв'язки між собою, вони, власне, є містком, який зв'язує моральнісні і діяльнісні цінності і робить ціннісну сферу людини цілісною. Таким чином, суб'єктні цінності – це ціннісні утворення, які мають якісні відмінності від усіх інших. З одного боку, вони є результатом життєвого досвіду, а з іншого – відображають можливі напрямки руху людини. Суб'єктні цінності регулюють поведінку людини, оскільки моральнісні цінності підкріплюються діяльнісними і надають смислу життєвим планам і життєвим виборам. Аналіз суб'єктних цінностей особистості дозволяє не лише оцінити її ефективність як суб'єкта певної діяльності, а й у деяких випадках є підставою для прогнозу її розвитку в цій діяльності.

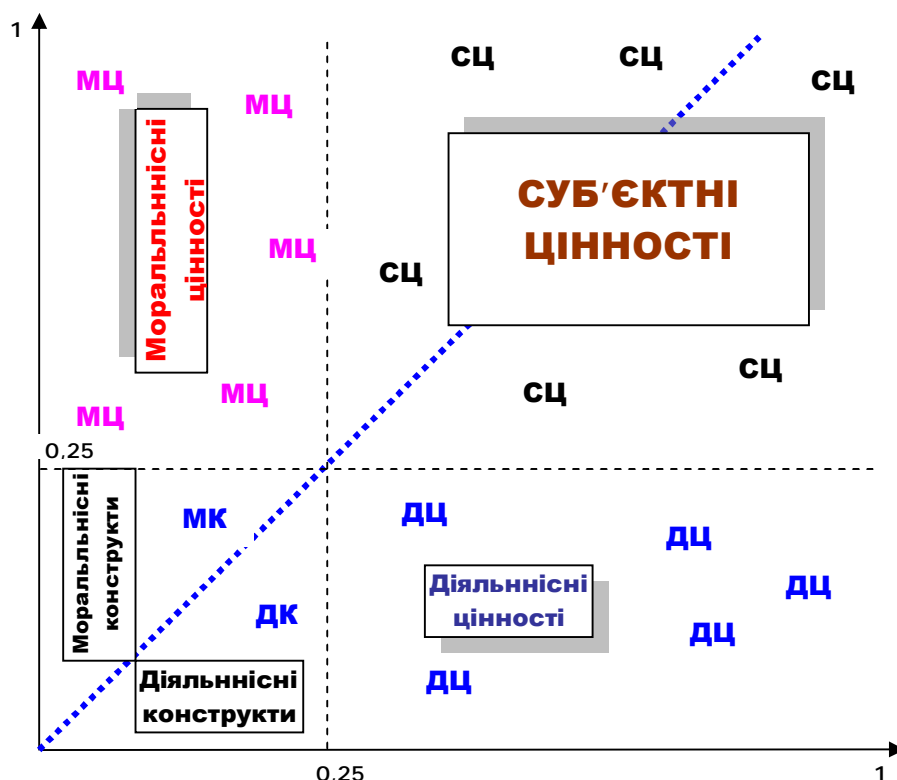


Рис. 1.2. Факторна модель ціннісної свідомості особистості.

Суб'єктні цінності – це утворення ціннісної свідомості особистості, яке відображає її індивідуально-своєрідний спосіб існування в суспільстві, спосіб і

засоби досягнення визнання та забезпечення самоповаги. Суб'єктні цінності мають ряд ознак, які відрізняють їх від інших ціннісних утворень.

За способом утворення суб'єктні цінності є результатом узгодження потреби у визнанні і суспільних вимог у процесі діяльності. Суб'єктні цінності відображають способи розвитку здібностей, зокрема творчих здібностей людини, у тих соціальних життєвих умовах, які склалися або які людина створила собі сама.

За структурою суб'єктні цінності є взаємопідтримуючим поєднанням діяльнісних і моральнісних цінностей.

За характером регуляції суб'єктні цінності є глобальним регулюючим утворенням, яке з високою долею ймовірності визначає поведінку людини у значимих для неї ситуаціях.

За характером співвідношення зовнішнього (соціального) і внутрішнього (особистісного) суб'єктні цінності є внутрішнім особистісним утворенням, оскільки відображають індивідуальний шлях розвитку окремої людини у суспільстві через індивідуальні особливості розвитку здібностей в унікальних для кожної людини соціальних групах і життєвих ситуаціях.

За критерієм стійкості і мінливості суб'єктні цінності є стійким, але, при цьому, гнучким утворенням. Як правило, при факторному моделюванні ціннісної свідомості людини виділяються високозначимі ціннісні конструкти, які складають стабільне, стійке ядро ціннісної свідомості. Під впливом життєвих обставин та активності самої особистості окремі ціннісні конструкти можуть вилучатися з ядра, а інші – займати їх місце. При цьому вони, як правило, нікуди не зникають, як і нізвідки не з'являються. Вони сформувалися впродовж життєвого шляху та існують у ціннісній свідомості, а їх рух до і від ядра зумовлений змінами у характері значимості взаємозв'язків з іншими цінностями.

Для суб'єктно-ціннісного аналізу важливим є постійне наголошення на тому, що здібності розвиваються. Якщо не на рівні теоретичного аналізу, то на рівні практичної психології, значна частина фахівців у тій чи іншій мірі схильється до константності здібностей. Основна теза застосування цього підходу в педагогічній практиці така: виявити творчо обдарованих дітей для того, щоб управляти розвитком їх здібностей шляхом спеціально організованого навчання. У першій частині цієї тези, у якій ставиться завдання виявляти творчо обдарованих дітей, і міститься приховане ствердження «вродженості» творчих здібностей. Друга частина тези ніби й передбачає розвиток здібностей, але цей розвиток в основному спрямований на поглиблене вивчення окремих навчальних дисциплін за спеціальними програмами або ж створення спеціальних «комфортних» умов для творчого розвитку. При цьому, як правило, не враховують дві вкрай важливі обставини: ту, що виявлені «обдаровані» такими не народилися, а їх здібності з якихось

причин розвинулися до високого рівня, і ту, що саме ці причини (а вони відображають індивідуально своєрідні способи реалізації потреби у визнанні в унікальному для кожної людини соціальному середовищі) потрібно класти в основу при конструюванні програм розвитку обдарованості.

В основі суб'єктно-ціннісного аналізу лежить положення про ціннісний розвиток особистості і ціннісні механізми регуляції діяльності. Творча діяльність – не виняток, а скоріше вершинний прояв будь-якої діяльності, і в цьому розумінні вона є метадіяльністю. Від традиційних підходів суб'єктно-ціннісний аналіз відрізняється тим, що у вивченні творчості основні акценти робляться на такі напрямки:

- 1) взаємодія соціальних, вікових і особистісних чинників у розвитку творчих здібностей;
- 2) взаємообумовленість становлення ціннісної свідомості і розвитку творчої обдарованості;
- 3) ціннісна підтримка розвитку творчо обдарованої особистості.

Зауважимо, що зміст ціннісної підтримки полягає не у роз'ясненні важливості певних суспільних цінностей, а у створенні оптимальних умов діяльності для реалізації завдяки власним здібностям і вмінням потреби у визнанні в контактній соціальній групі. Таким чином, успішні стратегії досягнення визнання генералізуються і набувають ціннісного статусу не за рахунок зовнішнього тиску, а в результаті власної активності особистості.

Творчість – складна діяльність, яка пов'язана з непротими змінами у соціальних і пізнавальних процесах, у ціннісно-мотиваційній сфері, в індивідуальному стилі діяльності тощо. Невідповідність складності досліджуваної проблеми і методів її дослідження є причиною перманентної кризи психології творчості. Якщо узагальнювати, то всі зрушення у вивченні творчості були пов'язані з виробленням нових теоретичних концепцій і відповідних їм методів психологічного дослідження, а всі невдачі пов'язані з еkleктикою і в теоретичних підходах, і у виборі методів дослідження [16; 55; 99; 102; 123; 128; 179; 198].

Правила суб'єктно-ціннісного аналізу розвитку здібностей та обдарованості. Використання будь-якого методу може бути ефективним за умови чіткого окреслення завдань, які вирішуються, і застережень щодо інтерпретації результатів та екстраполяції висновків.

У рамках суб'єктно-ціннісного аналізу ми виділяємо ряд правил.

1. Правило релевантності завдань і методів дослідження.
2. Правило контролю стійкості позитивних змін під час формуючих експериментів.
3. Правило обґрунтування застосування номотетичних та ідеографічних методів.
4. Правило контролю характеру взаємодії індивідуальних і соціальних

показників у процесі розвитку творчої особистості.

5. Правило пріоритету особистісних показників над діяльнісними.
6. Правило розгляду творчості як метаздібності, здатної поширюватися на інші види діяльностей.

На деяких особливостях дослідження творчості зупинимося детальніше. Вибір методу залежить від напрямку дослідження, а помилки у виборі пов'язані в основному з намаганням застосувати номотетичні методи до унікального, одиничного, неповторного процесу розвитку особистості. Правило релевантності виконується при дотриманні таких положень:

- тестування з метою відбору дітей у групи для розвитку певних творчих здібностей **не проводиться** у тих випадках, коли діти не були включені у спеціально організовану діяльність з розвитку цих здібностей. Основний критерій відбору – бажання дитини;
- у тих випадках, коли діти вже були включені у діяльність, а значить вже мають здібності до неї, можуть бути застосовані тести та опитувальники, причому основна увага має звертатися не на абсолютні показники, а на показники динаміки здібностей і фактори, що впливають на цей процес.

При дослідженні особливостей розвитку творчої діяльності і творчого процесу застосовуються ідеографічні методи (бесіда, спостереження, решітки Келлі, проективні методи тощо). Оскільки завдання дослідження у цих випадках полягають у виявленні індивідуальних характеристик творчості, то методи і процедури дослідження мають бути індивідуально зорієнтованими. Дослідника тут цікавлять такі показники як індивідуальний стиль діяльності, планування творчого процесу, індивідуальний характер мислительної діяльності, характер переживання успіху і невдачі тощо. Лише результати ідеографічного дослідження, які відображають унікальне поєднання в особистості десятків компонентів творчої діяльності, можуть дати психологові цілісне бачення напрямків розвитку творчо обдарованої особистості, сильних сторін і проблемних моментів у цьому розвитку і відповідно особливостей роботи психолога у тому чи іншому окремому випадку.

Номотетичні методи (стандартизовані тести та опитувальники) використовуються для оцінки та порівняння окремих групових показників. Вони мало дають для розуміння особливостей розвитку окремої творчої особистості і, як правило, не здатні показати ні проблемних моментів, ні напрямків розвитку, проте можуть слугувати *для порівняння груп* досліджуваних, для чого власне і були створені. І чим чіткіше окреслені параметри груп для порівняння, тим прогнозованішими будуть результати номотетичних досліджень. Наприклад, якщо ми будемо порівнювати групу дітей, що мають творчі досягнення досить високого рівня, з групою дітей, які таких досягнень не мають, то заздалегідь зрозуміло, яка група буде мати вищі показники інтелекту, креативності, мотивації досягнення, локусу контролю

тощо. Це у випадку, коли ми застосовуємо «специфічні», «конгруентні» для творчої діяльності тести. На жаль, нерідко трапляються випадки застосування тестів і опитувальників, які не є релевантними до проблеми і використання яких не обґрунтовується авторською моделлю досліджуваного явища. Так, наприклад, еклектичне застосування опитувальників може показати високі показники тривожності, нейротизму, агресивності творчо обдарованих дітей у ті моменти, коли творчий процес знаходиться на стадії сумнівів чи невдач у діяльності, а висновки робляться уже не відносно діяльності, і навіть не відносно до окремої людини, а до особливостей творчо обдарованої особистості взагалі.

Є ще один аспект, який показує низьку евристичність номотетичних методів при дослідженні творчо обдарованої особистості. Те, що зазвичай вважається негативною рисою, для творчо обдарованої особистості може складати частину її індивідуального стилю діяльності, давати їй сили і натхнення для досягнень у творчості. Конфліктність, низька комунікабельність часто вмикають компенсаторні механізми, зокрема, творчість.

Творчість – це одночасно і створення чогось нового, чого ще ніхто не бачив, і заперечення старого, до чого уже всі звикли. Ця двоїстість творчості, яка, з одного боку, пов'язана з унікальністю творчого продукту й особистості, яка його створює, а з іншого – з певною конфронтацією зі світом існуючих речей і людей, які до цих речей звикли, має відбитися у методах дослідження. Індивідуально-орієнтовані методи, спрямовані на вивчення унікальних характеристик творчості і творчо обдарованої особистості, мають домінувати, а при порівнянні творчо обдарованої і пересічної особистості можуть використовуватися і стандартизовані тести та опитувальники.

Зауважимо, що порівняння тут має проводитися не з метою виявлення відхилень від норми чи від середнього рівня, а з метою виявлення відмінностей, які потребують не оцінки за параметрами «краще-гірше», а пояснення відмінностей творчо обдарованої і пересічної особистості, пов'язаних із їх стилем життя і системою цінностей.

Основні положення суб'єктно-ціннісного підходу до вивчення і розвитку здібностей та обдарованості. Узагальнюючи дані проведеного аналізу, виокремлюємо основні положення, які характеризують наш підхід до проблеми розвитку здібностей та обдарованості:

- *творчість розглядається з позицій розвитку здібностей; творчі здібності є метаздібностями і розвиваються за законами розвитку здібностей;*
- *творча обдарованість – це не вроджена якість, а вищий рівень розвитку здібностей, який характеризується високими творчими досягненнями;*

- *соціальні стосунки у групі включення і діяльність – однаково важливі умови для розвитку творчих здібностей;*
- *початковим поштовхом до розвитку здібностей є задоволення потреби у визнанні;*
- *усвідомлення успішних стратегій визнання веде до розвитку суб'єктних цінностей, які об'єднують у собі і способи виконання діяльності, і позитивні параметри соціальних очікувань як по відношенню до цієї діяльності, так і по відношенню до її суб'єкта.*

Представленість у ціннісній свідомості творчих стратегій є основою для розвитку творчої спрямованості особистості, яка проявляється не в окремій, а в усіх діяльностях, у які включена людина.

Розробляючи методи розвитку творчих здібностей, ми маємо дотримуватися співвідношення реальних і навчальних завдань, орієнтуватися на соціальний і діяльнісний контексти розвитку творчих здібностей, на проблемні моменти, які стають на заваді процесу переростання окремих здобутків у стратегії і цінності. Основний метод навчання творчості – це включення у реальну діяльність, спрямовану на реальне визнання, яке має реальну цінність для людини.

РОЗДІЛ II. РЕФЛЕКСИВНІ МЕХАНІЗМИ РОЗВИТКУ ЗДІБНОСТЕЙ І ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ НА РІЗНИХ ВІКОВИХ ЕТАПАХ

2.1. РЕФЛЕКСІЯ І ДИНАМІКА РОЗВИТКУ ЗДІБНОСТЕЙ: ПІДХОДИ ДО ПОБУДОВИ МЕТОДИКИ ДОСЛІДЖЕННЯ (О.Л.Музика)

Структурно-операціональна модель розвитку здібностей. Розвиток суб'єктності, зокрема її вираження в творчості, С.Л. Рубінштейн пов'язував із здатністю до рефлексивного ставлення до дійсності [200]. Дослідження І.М. Семенова, С.Ю. Степанова, М.І. Найдюнова та ряду інших авторів показують значення рефлексії і, що дуже важливо, групової рефлексії у процесі вирішення творчих задач [206; 222; 223].

Суб'єктно-ціннісний підхід до розвитку здібностей передбачає зосередження уваги на внутрішніх ресурсах творчої діяльності, які пов'язані з особливостями регуляційних процесів її суб'єкта. У своїх дослідженнях ми виходимо з того, що характеристики здібностей не обмежуються дієво-операційними компонентами. Для розвитку здібностей, і, особливо творчих здібностей, важливим є процес усвідомлення суб'єктом окремих умінь (діяльнісний компонент), дій та операцій (операційно-когнітивний компонент), усвідомлення цінності діяльності, яке відбувається через оцінку референтних осіб (референтний компонент). Не менш важливою є рефлексія людиною власних особистісних якостей, які розвиваються в процесі розвитку здібностей (особистісно-ціннісний компонент).

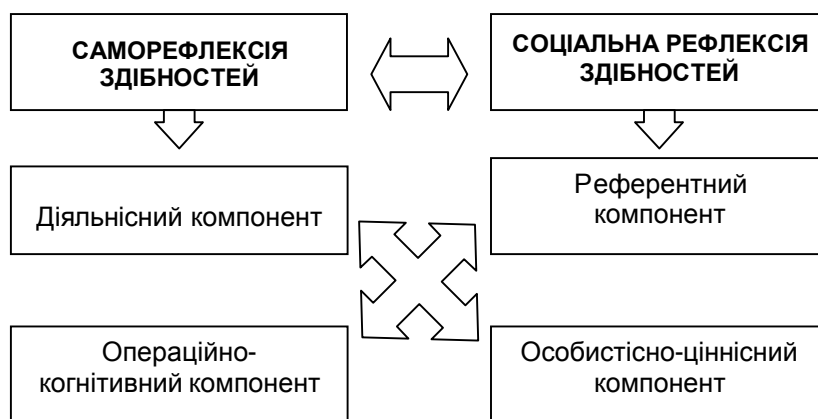


Рис. 2.1. Структурно-операціональна модель розвитку здібностей.

Виокремлення саме цих чотирьох компонентів обумовлюється такими застереженнями.

1. Здібності розглядаються як особистісне утворення: розвиток здібностей і розвиток особистості – два взаємообумовлені процеси.

2. Рефлексія діяльностей, в яких розвиваються здібності, і соціальних стосунків, які складаються у цих діяльностях, – необхідна умова свідомої суб'єктно-ціннісної регуляції цих процесів.
3. Проблемні моменти, які виявилися в процесі рефлексії, можуть бути зняті шляхом організації **ціннісної підтримки**, яка здійснюється через референтних осіб і може позитивно впливати на всі компоненти розвитку здібностей.

Ми також виходимо з того, що на відміну від дорослих, у яких розвиток здібностей може регулюватися віддаленими цілями і сформованими цінностями, діти значною мірою залежні від параметрів діяльності і соціальних стосунків, у які нерідко вони змушені включатися, і це не завжди залежить від їх волі та вибору (для прикладу – навчальна діяльність).

Базовою потребою, задоволення якої може сприяти одночасно розвитку здібностей і розвитку особистості, є потреба у визнанні. Самодостатність, здатність до самоактуалізації – це риси, що характеризують зрілу особистість, якій вдалося розвинути здібності до рівня обдарованості. У дітей їх немає. Ці риси не є причиною високих результатів, вони скоріше наслідок, результат розвитку здібностей і особистості.

Визначення потреби у визнанні як базової дозволяє переглянути пріоритети розвитку здібностей: замість діяльнісних на перший план виходять особистісні. Безумовно, «що робити?» і «як робити?» – це важливо, але у дитячому віці, коли система цінностей ще не сформована, важливішими і суб'єктивно значимішими є відповіді на питання «для кого робити?», «хто це поцінує?». Ми не ігноруємо діяльнісних і когнітивних компонентів здібностей, а робимо спробу поєднати їх з соціально-особистісними. Цим, на нашу думку, ліквідовується ухил у бік тренажу окремих дій і операцій (дуже часто неефективного), який складається у педагогічній практиці.

Виходячи з того, що розвиток здібностей полідетермінований процес, який важко піддається управлінню, ми не ставимо за мету диференціацію дітей за здібностями і розвиток окремих здібностей – у цьому напрямку вже чимало зроблено іншими дослідниками. Наша мета – створення розвивального середовища, у якому кожен може спробувати свої сили у різних видах діяльності, може досягнути успіху і бути поцінованим. Результат, до якого ми прагнемо, – це набуття дітьми ціннісного досвіду, суть якого можна конкретизувати у таких положеннях:

1. Здібності до будь-яких діяльностей **розвиваються**, варто лише мати бажання і докласти зусиль.
2. У кожній діяльності є елементи творчості, оволодіння якими стає основою творчості в інших видах діяльності.
3. Тривалі гармонійні, гуманні стосунки між людьми вибудовуються на засадах **ціннісного обміну** – взаємного інтересу до досягнень одне

одного і поцінування цих досягнень.

Творчі здібності ми розглядаємо як особливу особистісну надбудову над загальними здібностями. Вони виникають у результаті рефлексії дієво-операційних і когнітивно-операційних компонентів кількох окремих здібностей і вироблення на цій основі індивідуальних стратегій діяльності. Творчі здібності не обов'язково ведуть до високих досягнень в плані результативності діяльності, але в плані визнання – їх, як правило, поцінують більше, ніж нетворчі досягнення.

Методика вивчення динаміки здібностей розробляється нами та адаптовується до дослідження різних вікових груп викладачами кафедри соціальної та практичної психології Житомирського державного університету імені Івана Франка. Дослідження за методикою проводиться в декілька етапів.

РЕФЛЕКСІЯ ЗДІБНОСТЕЙ		ІНДЕКСИ ПРОФІЛІ	СОЦІАЛЬНА РЕФЛЕКСІЯ					
Якimi діяльностями і вміннями ти володієш? Виділи ті, де ти проявляєш творчість. Оціни їх важливість для себе			Назви людей, які оцінюють твої досягнення, вміння. Оціни важливість їх думки для себе					
вміння		оцінка		люди		оцінка		
Діалісний								
Якimi вміннями хотів би набути чи розвинути? Чому?		Назви людей зі свого оточення, оціни яких ти хотів би змінити						
вміння		важливість		люди		важливість		
Операційно-когнітивний	Виділи окремі дії і операції (в т.ч. мислительні) у найважливіших вміннях і оціни суцільно їх розвиток		Які якості дозволяють тобі досягати успіху?					
	Дії і операції		оцінка		особистісні якості		оцінка	
Які мислительні дії і операції ти хотів би набути і розвинути? Чому?		Яких якостей ти хотів би набути як розвинути? Чому?						
вміння		важливість		якості		важливість		

Рис.2.2. Бланк методики вивчення динаміки здібностей

Перший етап – це індивідуальна бесіда, спрямована на створення ситуації довіри і співробітництва. У бесіді аналізуються успіхи і невдачі дитини у різних діяльностях крізь призму стосунків з іншими людьми.

Другий етап – заповнення спеціально розробленого бланку, де досліджуваний виділяє діяльності і вміння, якими володіє, і оцінює їх, виділяє й оцінює рівень розвитку окремих дій і операцій, референтних людей і власні особистісні якості. При цьому дослідником робиться акцент на оцінку тих показників, які можуть розглядатися як елементи творчих.

Зауважимо, що методика є відкритою. Її теоретична основа, завдання, які вона вирішує, і процедура проведення передбачають модифікацію запитань і способу їх постановки відповідно до: 1) особливостей вікового періоду; 2) діяльності, яка досліджується; 3) характеру міжособистісних стосунків, які виявляються; 4) нових завдань, які виникли у результаті попереднього дослідження.

Покрокова рефлексія і самооцінка діяльностей та вмінь, якими володіє дитина, мислительних дій та операцій, референтних осіб і характеру їх оцінок та особистісних якостей дозволяють дитині свідомо впливати на процес розвитку здібностей і особистості.

Третій етап – це аналіз кількісних показників. Такий аналіз не є основним, він показує лише деякі тенденції, що супроводжують розвиток здібностей і напрямки цього розвитку. Ми свідомо відмовилися від розробки нормативних показників, що базуються на статистичних даних, однак групові і вікові норми в окремих випадках можуть бути корисними.

Оскільки вивчається динаміка здібностей, то порівняння кількості виділених вмінь, дій, референтних осіб, особистісних якостей та показників самооцінки можуть в окремих випадках показувати напрямки і кризові моменти в розвитку здібностей. Кількісні показники можуть також відображати вікові відмінності за умови, якщо дослідник ставить таке завдання. Загалом, значення кількісних показників не можна перебільшувати, оскільки методика не є діагностичною і не вимірює вираженості окремих здібностей. Найбільший інтерес становлять показники самооцінки, але й вони потребують додаткової інтерпретації.

Четвертий етап – аналіз та інтерпретація даних. Завдання цього етапу – порівняти показники кількох опитувань одного учня з метою виявлення напрямку розвитку здібностей. Методика дозволяє аналізувати зміни у переліку діяльностей, дій та операцій, референтних осіб та характеру самооцінки. Інтерпретація результатів може базуватися на основних та допоміжних показниках. До основних можна віднести показники стійкості, показники динаміки структурних компонентів здібностей та диспропорцій розвитку. Показники стійкості є значимими тоді, коли досліджуваний виділяє достатню кількість (залежно від віку та виду діяльності) показників, які повторюються у кількох зрізах. Можна також вести мову й про стійкість самооцінки. Показники динаміки характеризують зміни, які відбуваються у свідомості досліджуваного від зрізу до зрізу.

Порівняння розвитку окремих структурних компонентів може виявити показники диспропорції розвитку. Диспропорція породжує рух, але рух може бути як у напрямку розвитку, так і в напрямку деградації здібностей. Так, наприклад, коли досліджуваний декларує чимало видів діяльностей, але не виділяє в них окремі дії, операції, тобто не рефлексує мислительних дій, це може свідчити про поверховість, відсутність передумов для формування стратегій творчої діяльності. Ще одним прикладом диспропорції може бути зміна референтних осіб, які, можливо, вже не будуть поцінювати ті види діяльності, які розвивалися раніше. У цьому випадку можлива зміна напрямку розвитку здібностей.

Допоміжні показники можуть вводитися у тих випадках, коли необхідно проаналізувати окремі проблемні моменти. Для цього можна використовувати стандартизовані методики, або окремі процедури обробки, які застосовуються у таких відомих методиках як соціометрія, референтометрія чи методика дослідження ціннісної єдності групи.

П'ятий етап – це здійснення ціннісної підтримки. Він потребує особливої уваги. Зазначимо лише, що як засоби ціннісної підтримки можуть бути використані усна народна творчість у дошкільному та молодшому шкільному віці, груповий соціально-психологічний тренінг – у підлітковому віці, тренінги рефлексивності – у юнацькому тощо.

Описана нами методика призначена для психологічного супроводу програм розвитку здібностей та обдарованості.

2.2. ВІД НАСЛІДУВАННЯ ДО ТВОРЧОСТІ (Н.Ф. Портницька)

Вікові особливості дошкільників. Перші прояви творчих здібностей та творчості спостерігаються в дошкільному віці у формі спроб самостійного виконання діяльності. Розвиток здібностей дитини зумовлюється дією ряду соціальних чинників, серед яких соціальна ситуація розвитку та провідна ігрова діяльність.

Як зазначають О.В. Запорожець, Г.С. Костюк та інші дослідники, рушійними силами розвитку особистості в будь-якому віці є суперечності, що виникають між потребами та можливостями їх задоволення у реальних ситуаціях соціальної взаємодії [70; 89]. Розвиток особистості дошкільників здійснюється в умовах взаємодії базових потреб у самостійності та визнанні. За твердженням В.С. Мухіної, потреба у визнанні «орієнтує дитину на досягнення того, що є значимим у тій культурі, до якої вона належить» [147, с. 47]. Задоволення цієї потреби є фактором розвитку інтелектуальних та соціальних особистісних утворень у суспільно-схвалюваних видах діяльності. Потреба в самостійності орієнтує дитину на ініціативний пошук шляхів та

засобів отримання визнання найближчого соціального оточення у цих видах діяльності.

За Д.Б. Ельконіним, розвиток особистості дошкільників відбувається у площині «людина-людина» і спрямований на засвоєння суспільних норм та цінностей [60]. Реалізація контактів на рівні «дитина-дорослий» забезпечує дошкільникам можливість привласнення суспільних цінностей, у той час як спілкування на рівні «дитина-дитина» забезпечує перевірку засвоєних цінностей на прийнятність у взаємодії з ровесниками.

Основною сферою реалізації засвоєних норм та цінностей є ігрова діяльність, під впливом якої відбуваються найвагоміші зміни особистості дошкільників. Самостійне використання отриманого досвіду в нових ігрових ситуаціях забезпечує дитині можливість відбору потенційно успішних форм поведінки, які, очевидно, утворюють основу для формування майбутніх стратегій досягнення успіху в різних життєвих ситуаціях. Як зазначає О.М. Леонт'єв, успішне оволодіння грою створює передумови для виникнення продуктивних видів діяльності, які, в свою чергу, стимулюють розвиток творчості дитини [104].

Продуктивна діяльність як один зі специфічно дитячих видів активності забезпечує дошкільникам можливість не лише включення у взаємодію з дорослими та ровесниками, але одночасно є шляхом розвитку здібностей та творчості. Можливість отримати матеріальний результат, відмінний від таких же результатів ровесників, забезпечує індивідуальний характер діяльності та створює умови для реалізації суб'єктності дитини. Прагнучи отримати визнання, діти вдаються до видозміни засвоєного раніше досвіду діяльності, починаючи діяти творчо. Творчий продукт дозволяє отримати визнання оточення, а його порівняння з продуктами інших дітей служить основою для усвідомлення власних умінь.

Таким чином, спонтанний розвиток здібностей і зародження творчості дошкільників, що відбуваються в умовах ігрової та продуктивних видів діяльності, спрямовані на задоволення потреби у визнанні з боку найближчого соціального оточення.

Задоволення потреби у визнанні у процесі наслідування в дошкільному віці. Задоволення потреби у визнанні в дошкільному віці реалізується у процесі засвоєння дитиною суспільного досвіду шляхом наслідування соціальних дій та функцій дорослих. Наслідування як універсальний механізм розвитку особистості в дошкільному віці передбачає переймання дитиною тих форм поведінки, які визнаються значимими особами як прийнятні способи досягнення успіху в діяльності.

Точне відтворення дій дорослого стає метою активності дошкільників, за яке вони очікують визнання. За результатами досліджень А. Бандури, дитина

вдається до наслідування лише тих дій дорослих та ровесників, які були схвально оцінені та визнані оточенням [13]. При цьому, чим вище були оцінені дії зразка, тим з більшою точністю вони будуть відтворені. Неуспішні дії, як правило, не наслідуються. Таким чином, потреба у визнанні може розглядатися як один із самостійних чинників розвитку наслідування дошкільників [13; 27; 147].

На задоволення потреби у визнанні спрямовані й процеси ідентифікації як засіб зближення дошкільників зі значимими дорослими. Ототожнення з авторитетною особою дозволяє осягати її мотиви діяльності та очікувати такого ж визнання та статусу за відтворення її дій.

У результаті проведених нами експериментальних досліджень виявлено, що одним із засобів задоволення потреби у визнанні та розвитку здібностей є взаємонаслідування дошкільниками творчих дій [180]. Демонстрація будь-ким із членів групи творчих дій та їх визнання оточенням приводить до активізації взаємного наслідування. У процесі групової взаємодії діти відтворюють успішні дії один одного, очікуючи отримати таку ж порцію визнання, як і автор творчої дії. Наслідування творчих дій ровесників є одним із засобів отримання визнання не тільки для того, хто демонструє творчість, але й для тих, хто її відтворює. Взаємне поцінування та наслідування дошкільниками творчих дій, з одного боку, забезпечує розширення кола визнання, а з іншого – сприяє підвищенню інтенсивності самостійних творчих спроб. Таким чином, спонтанний пошук творчих дій або їх наслідування можна вважати одним із механізмів розвитку творчих здібностей у дошкільному віці.

У звичних умовах діяльності дошкільники очікують схвалення та визнання власних дій не стільки від ровесників, скільки від значимих дорослих. Однак, у практиці вихователів дошкільних навчальних закладів прийнято здебільшого надавати схвалення за точне відтворення дитиною заданого зразка діяльності, ніж за його відмінності (творчі дії). Очевидно, ще однією умовою розвитку творчих здібностей дошкільників у продуктивній діяльності є визнання та схвалення дорослими не лише наслідувальних, але й творчих дій дитини.

Ціннісний розвиток особистості в дошкільному віці. Дошкільний вік розглядається дослідниками як початковий етап у розвитку більшості особистісних утворень, в тому числі самосвідомості, рефлексії та цінностей. Звичайно, стосовно дошкільників мова не йде про сформовані особистісні цінності. Доцільніше говорити про зародження ціннісних орієнтацій особистості.

Основними механізмами розвитку суб'єктності та цінностей особистості в дитячому віці (зокрема в дошкільному) є наслідування та початкові форми рефлексії [138; 143; 214]. За В.О.Татенком, досвід, засвоєний шляхом

наслідування, за допомогою рефлексії перетворюється на внутрішньоіндивідні властивості як ознаки суб'єктності та забезпечує основу для виникнення суб'єктних цінностей [230]. Засвоєння цінностей за механізмом наслідування відбувається шляхом «підключення різних видів діяльності до ціннісної сфери» дитини, тоді як елементарна рефлексія забезпечує закріплення та подальше цілеспрямоване відтворення успішних спроб активності, засвоєних у наслідуванні [149, с. 28].

Одним із основних шляхів розвитку особистісних цінностей є включення особистості у творчу діяльність. Усвідомлення повторюваних способів творчої діяльності, які формуються як стратегії досягнення успіху, на думку О.Л. Музики, закріплюються у свідомості суб'єкта як моральнісні та діяльнісні цінності [136; 143].

У дошкільному віці основними показниками суб'єктності у творчій діяльності є здатність до перенесення та надситуативність творчого процесу. В ранньому віці здатність до перенесення значення предметів на інші предмети з'являється на основі наслідування та зумовлена прагненням дитини до ситуації успіху [158]. Подальший розвиток перенесення (у формі модифікації завдання, відстоювання власних продуктів діяльності) та закріплення його як способу досягнення успіху в дошкільному віці забезпечує можливості цілеспрямованого саморозвитку здібностей дитини [154].

Основною формою творчості в дошкільному віці, на думку М.М. Подд'якова, є розумове експериментування, яке визначає та спрямовує суб'єктність дитини на самостійне оволодіння новим досвідом [176].

У сучасній психології залишається актуальним питання впливу початкових форм ціннісних орієнтацій на творчість дошкільників. Можна припустити, що розвиток творчості та творчих здібностей дошкільників здійснюється на основі ціннісної регуляції наслідування.

Усвідомлення інвенцій як показник ціннісної регуляції розвитку творчих здібностей дошкільників. Розвиток творчості та творчих здібностей дошкільників, на нашу думку, відбувається передусім за рахунок діяльнісних та соціально-психологічних механізмів наслідування. Діяльнісними механізмами такого розвитку ми вважаємо орієнтацію дошкільників на отримання творчого результату шляхом усвідомлення випадкових інвенцій та включення їх в актуальний досвід діяльності. Дія соціально-психологічних механізмів передбачає можливість задоволення потреби у визнанні дорослих та ровесників за творчі результати.

У роботах В.О. Моляко, В.М. Дружиніна, М.М. Подд'якова творчість розглядається як процес створення нового продукту або винайдення раніше невідомого, але необхідного суб'єкту, нового способу виконання певної діяльності [55; 122; 176]. Таке розуміння творчості зумовлює необхідність

пошуку механізмів розвитку творчої діяльності саме в дитячому віці. Одним із таких пояснювальних механізмів, очевидно, є інвенції. Поняття інвенції (лат. – вигадка), вперше використане у психології Ж. Піаже для аналізу процесів розвитку мислення дитини, знайшло відображення в інвенційно-стратегіальній моделі розвитку творчо обдарованої особистості О.Л. Музики як природній шлях розвитку творчості [136]. Інвенції розглядаються як спонтанні відхилення в ході діяльності, що виникають у процесі наслідування.

Характерною ознакою творчих дій дошкільників є активне використання та увага до інвенцій, що виникають у наслідуванні. У звичних умовах продуктивної діяльності діти здебільшого орієнтуються на точне відтворення дій дорослого (об'єкта для наслідування) та відкидають будь-які інвенції, незалежно від їх доцільності та продуктивності. Однак тривале виконання одних і тих самих дій спричиняє виникнення інтересу до інвенцій як засобу уникнення одноманітності. Очевидно, усвідомлення та включення випадкових інвенцій в актуальний досвід творчої діяльності є одним із чинників розвитку творчих здібностей дошкільників.

З'являючись та розвиваючись у наслідуванні, інвенції забезпечують видозміну заданого зразка діяльності, а отже сприяють виникненню творчості дошкільників. При цьому цінність інвенцій зумовлена їх особистою значимістю та соціальною актуальністю: закріплюються у діяльності лише ті інвенції, які викликають інтерес оточення та дозволяють отримати визнання. В цьому випадку інвенційні дії набувають цінності та відстоюються в умовах соціальної протидії (відсутності схвалення). Усвідомлення та цілеспрямоване використання інвенцій з метою отримання творчого результату є одним із механізмів спонтанного розвитку творчості та творчих здібностей дошкільників.

Для перевірки припущення про інвенційну природу творчості дошкільників нами було організовано та проведено серію експериментів. За умовами дослідження діти впродовж кількох занять повинні були виконувати одне і те ж завдання (ліпити півника), наслідуючи одноманітні дії дорослого (виховательки). Дорослий вимагав та схвалював лише наслідувальні дії, а будь-які інвенції «не помічав», а тому й не схвалював. Експерименти проводилися у формі додаткових занять з художньої праці у групі дітей по 5-6 осіб.

Результати досліджень свідчать, що усвідомлення дошкільниками випадкових продуктивних інвенцій та подальше цілеспрямоване їх використання для отримання творчого результату є одним із механізмів розвитку творчих здібностей у наслідуванні. Виявлено, що випадкові інвенції виникають на будь-якому етапі оволодіння діяльністю внаслідок нездатності дошкільників точно відтворити дії дорослого. Однак, якщо на початкових етапах освоєння діяльності діти орієнтуються на наслідування дій дорослого

та відкидають випадкові інвенції, то при досконалому самостійному виконанні завдання інвенції викликають інтерес як самої дитини, так і ровесників. Так, на різних етапах оволодіння діяльністю більшість досліджуваних ліпили тулуб півника занадто довгим. На початкових етапах, помітивши цю «помилку», діти намагалися швидко її виправити. На етапі досконалого виконання завдання та ж інвенція (занадто довгий тулуб) вже не сприймалася як помилка, а викликала інтерес. Діти не прагнули швидко її виправити, а намагалися включити у діяльність (досліджуваний Б.: *«У мене вийшов черв'як. А якщо його зробити ще більшим, то вийде крокодил»*). Інші дошкільники намагалися відтворити інвенційні дії, що забезпечили їх автору визнання. В результаті кількаразового успішного включення випадкових інвенцій у зміст діяльності діти усвідомлювали їх цінність як засобів отримання визнання за творчий результат.

Ознаками цінності інвенцій та наслідування ми вважаємо здатність дошкільників до перенесення прийомів наслідування та творчої діяльності в межах різних завдань, здатність до усвідомленого експериментування з матеріалом та готовим продуктом (у процесі наслідування та самостійного виконання діяльності), здатність до усвідомлення власних умінь та можливостей їх розвитку (у процесі діяльності), а також відстоювання власної діяльності в умовах відсутності визнання з боку дорослого. Окрім того, однією з основних ознак цінності інвенцій як показників розвитку творчих здібностей ми вважаємо здатність дошкільників до усвідомленого розмежування наслідувальних та інвенційних дій, передумовою розвитку якого є рефлексія дошкільниками власних умінь, дій та операцій.

Усвідомлення випадкових інвенцій як засобів досягнення результату дозволяє дитині в майбутньому цілеспрямовано використовувати їх з метою отримання творчого результату на основі відбору найефективніших прийомів виконання діяльності. Індикаторами усвідомленого розмежування наслідування та інвенцій вважаються висловлювання дошкільників про природу виникнення певної дії (наслідування чи самостійна активність). Рефлексія інвенційних дій та їх відмежування від наслідувальних є передумовою розвитку перенесення та експериментування з матеріалом і готовим продуктом як основних шляхів творчості дошкільників.

Усвідомлення новизни діяльності приводить до виникнення здатності дошкільників до відстоювання власного виробу та способу його виготовлення в умовах відсутності соціального схвалення. На рівні поведінкових проявів відстоювання творчості виявляється у формі протиставлення власної діяльності наслідуванню, що супроводжується різкою відмовою виконувати завдання дорослого. Суб'єктивна значимість обраного способу діяльності підтверджувалася висловлюваннями типу *«я хочу зліпити ...»*, *«в мене вийде»*. Відстоювання власної діяльності в умовах її ігнорування дорослим

свідчить про набуття творчістю статусу особистісної цінності, заради якої дошкільники здатні поступитися соціальним схваленням. Очевидно, в цьому випадку можна говорити про домінування мотивів визнання та самовираження над мотивами соціальної бажаності. Інвенційні та наслідувальні дії при цьому є засобами творчості та розвитку творчих здібностей особистості.

Таким чином, інвенції, набуваючи статусу цінності, утворюють змістову домінанту діяльності дошкільників, на основі якої здійснюється регуляція інвенційно-творчого наслідування у продуктивно-творчій діяльності. Досконалість наслідувальної діяльності в поєднанні зі здатністю до усвідомленого цілеспрямованого використання інвенцій як засобів творчості є свідченням формування творчої спрямованості та одним із ключових показників розвитку творчих здібностей особистості.

Соціальна регуляція наслідування та творчості дошкільників. Для перевірки припущення про соціальну регуляцію наслідування у продуктивно-творчій діяльності дошкільників нами була здійснена модифікація умов основного експерименту. Відповідно до завдань експерименту з групи досліджуваних щоразу вилучалася дитина, яка в процесі оволодіння діяльністю переходила від наслідування дій дорослого до найпростіших форм творчості. Виявилось, що при вилученні з групи творчої дитини, ознаки творчості починала демонструвати інша, а решта переходили до наслідування дій «нового творця». Поступове вилучення дітей, які демонструють творчі дії, забезпечує можливість прояву творчості для всіх учасників групи, незалежно від того, який спосіб діяльності (наслідувальний чи творчий) вони демонстрували до того.

Отже, результати дослідження свідчать, що перехід від наслідування дій дорослого до творчості в дошкільному віці спричинений не лише умовами діяльності, але й особливостями взаємостосунків у групі досліджуваних. Демонстрація дітьми творчих дій орієнтована не стільки на схвалення дорослого, скільки на визнання ровесників. Використання інвенцій дозволяє дошкільникам отримати творчий продукт та його визнання ровесниками.

Однак у звичних умовах творчість характеризує діяльність лише окремої групи дошкільників, тоді як інші діти здебільшого відтворюють готові зразки. Стратифікація групи за критерієм творчості зумовлюється орієнтацією дошкільників на визнання чи схвалення з боку оточення. В умовах досконалого виконання завдання всіма учасниками групи виникає конкуренція за першість у цій діяльності. Відмова від наслідування дій дорослого та перехід до творчості дозволяє частині дітей отримати визнання оточення за виготовлення нового виробу та одночасно уникнути конкуренції. Інші досліджувані отримують визнання за рахунок наслідування продуктивних інвенцій ровесників.

Додатковим показником цінності інвенцій у продуктивній діяльності дошкільників може вважатися обмін інвенціями. Очевидно, взаємне наслідування інвенцій виконує функцію ціннісної підтримки, яка спонтанно виникає в процесі взаємодії дошкільників при виконанні одноманітної діяльності. Відсутність схвалення дорослого компенсується визнанням ровесників, що стимулює досліджуваних до подальшого використання інвенцій (в процесі діяльності досліджувані Б. та І. почергово обмінюються ролями об'єкта для наслідування та наслідувальника, демонструючи інвенції). Така поведінка досліджуваних підтверджує думку О.Л. Музики про те, що творчу особистість характеризує здатність не тільки демонструвати свої досягнення, але й цінувати досягнення інших [143].

Таким чином, можна стверджувати, що виникнення творчості в дошкільному віці визначається як особливостями оволодіння дошкільниками змістом самої діяльності, так і особливостями взаємостосунків з оточенням. Рушійною силою відмови від наслідування дій дорослого та переходу до усвідомленого включення інвенцій у діяльність є можливість задоволення потреби у визнанні засобами інвенційно-творчого наслідування.

Усвідомлення власних здібностей у дошкільному віці. Дошкільний вік у психології традиційно розглядається як первинний етап розвитку здібностей та обдарованості особистості в процесі творчої діяльності [55; 154]. Основним механізмом засвоєння нового досвіду в дошкільному віці є наслідування зразків діяльності, які демонструються значимими особами. Продуктивна діяльність набуває ознак творчості за умови її усвідомлення (рефлексії діяльнісного, соціального та особистісного компонентів) [138; 143]. Ознакою обдарованості дошкільників є рефлексія власних здібностей та можливості їх розвитку, усвідомлене розмежування власних та наслідувальних дій, усвідомлення перенесення наслідувальних та інвенційних дій.

Адаптація методики вивчення динаміки здібностей для дошкільного віку проводилась за такими напрямками:

- модифікація питань та тверджень відповідно до вікових особливостей дошкільників для вивчення особливостей усвідомлення наслідування і здібностей як передумови розвитку творчих здібностей;
- апробація варіантів опитувальника з метою виділення компонентів здібностей, які рефлексуються старшими дошкільниками, і компонентів, які потребують ціннісної підтримки.

Модифікація питань до особливостей дітей дошкільного віку. Рефлексія як один із механізмів регуляції діяльності вимагає достатньо високого рівня розвитку абстрактного мислення, оскільки передбачає «відсторонення» від власних процесів і якостей. Дітям дошкільного віку

властиві наочно-дійовий та наочно-образний типи мислення, що знижує їх здатність усвідомлення власних умінь та здібностей поза ситуацією практичної діяльності. Оцінювання значимості власної діяльності та її продуктів у дошкільному віці відбувається на основі оцінок значимих дорослих, якими найчастіше є члени родини та вихователі. Це зумовило необхідність проведення дослідження у формі моделювання ігрових ситуацій, які передбачали відтворення окремих умінь та здібностей дошкільників.

Формулювання зрозумілих питань та тверджень на основі побутового та навчально-ігрового досвіду дошкільників та включення в ігрові ситуації сприяло формуванню у дітей позитивної мотивації до процедури опитування.

Формулювання основних питань. Для виявлення складових діяльнісного компонента здібностей питання формулювалися таким чином: «Що ти вмієш?», «Чого б ти хотів навчитися?», оскільки формулювання питань із словом «робити» викликало в дошкільників асоціації тільки із практичними видами діяльності (діти розуміють поняття «вміти робити» як «вміти робити руками» – клеїти, ліпити, малювати, робити аплікації). Вилучення з питання слова «робити» розширювало діапазон відповідей безвідносно до навичок ручної діяльності («кататися на лижах», «бути як розвідники», «читати»).

Недостатній рівень усвідомлення дошкільниками операційно-когнітивної сторони власних умінь та неможливість абстрактного виділення конкретних дій та операцій зумовили введення у процедуру опитування ігрової ситуації. Дитині потрібно було пояснити зміст тієї чи іншої дії людині, що не володіє інформацією з цього приводу: «Уяви собі, що ти маєш пояснити дитині (або іншій особі, яка раніше згадувалась у дослідженні, наприклад, розвіднику, казковому герою) що це означає – вміти ... (назва вміння). Поясни, як це потрібно робити?». Така постановка питання, запропонована І. Загурською, змушує дитину здійснити спробу аналізу власних дій, а, відповідно, їх усвідомлення з одного боку, з іншого – ігрова ситуація позбавляє дитину можливості давати формальні відповіді, спираючись на досвід дорослого («*Ви ж знаєте, як це робити*»).

Поняття «оцінювання» для дітей-дошкільників не має значення «визнання» та «схвалення», що зумовило необхідність переформулювання тверджень референтного компонента із наголошенням на зацікавленні та схваленні діяльності дошкільника з боку значимих осіб: «Кому цікаво знати, що ти вмієш? Хто тебе хвалить?». Крім того, ситуативність та практичний характер мислення дітей не дозволяє їм виділяти референтних осіб безвідносно до конкретних видів діяльності, що зумовило введення додаткового питання: «За що тебе хвалять?».

Виокремлення особистісного компонента здібностей передбачає усвідомлення особистісних рис на основі порівняння себе з референтними особами. Тому дошкільникам було запропоновано декілька варіантів

формулювання твердження та введення ігрової ситуації: «В чому ти схожий на ... (названих референтних осіб)? Які якості у вас однакові?».

Окремо виділені питання, спрямовані на рефлексію наслідування дій референтних осіб, що одночасно дозволяє дитині додатково усвідомити сферу референтності тієї чи іншої особи: «Чого ти навчився від ... (референтна особа)?».

Для усвідомлення розмежування власних дій та таких, що виникли як результат наслідування, пропонується питання «Чого б ти навчив ... (референту особу)?».

Оскільки діти дошкільного віку ще не знайомі з системами диференційованої оцінки та зважаючи на домінування наочно-дійового та наочно-образного типів мислення у дошкільному віці, оцінювання досліджуваними рівня значимості окремих умінь та їх компонентів проводилось у формі «заповнення квадратиків», аналогічно до побудови «сходинок» (за Дембо-Рубінштейн). Виконання діяльності у реальному плані дозволяє дошкільникам наочно продемонструвати, а отже й усвідомити відповідність між довжиною лінії та «важливістю» окремих умінь та дій: чим довша лінія, тим важливішим є певне уміння. При цьому досліджувані можуть проводити лінії самостійно або керувати діями дорослого.

Формулювання питань, спрямованих на вивчення рефлексії операційно-когнітивного та бажаних складових референтного та особистісного компонентів здібностей, здійснювалося на основі результатів опитування: вивчався операційно-когнітивний компонент умінь, виділених у структурі діяльнісного компонента. Аналогічно визначалася структура бажаних умінь («Що тобі потрібно навчитися, щоб потім вміти гарно ... (назва бажаного уміння)?»).

Для вивчення рівня усвідомлення впливу наслідування на розвиток умінь дошкільників в одному з варіантів дослідження у перелік тверджень кожного блоку було додатково введено питання, які відображали вплив наслідування на розвиток кожного з компонентів здібностей. Термін «наслідування» було замінено на зрозуміле для дітей «повторювати» стосовно референтного компонента («За ким ти повторюєш, коли щось робиш?»). У рамках діяльнісного та операційно-когнітивного компонентів питання про усвідомлення наслідування включалися у зміст основного питання («Що ти вмієш + від кого ти цього навчився?»). У дошкільному віці наслідування є основним механізмом оволодіння новим досвідом, однак на інтуїтивно-побутовому рівні діти вже знають, що повторювати за іншими погано, що призводить до невизнання факту наслідування на рівні заперечення. Питання у наведеному формулюванні не викликають негативізму, оскільки «навчання» на відміну від «повторювання» усвідомлюється дітьми як позитивне.

При організації та проведенні дослідження ми зіткнулися з певними

труднощами, пов'язаними з віковими особливостями дошкільників:

- у зв'язку з нездатністю досліджуваних тривалий час зосереджувати увагу на бесіді (загальна тривалість якої становила 30-40 хвилин), дослідження, як правило, проводилося у два етапи в різні дні;
- недостатність розвитку прогностичних можливостей перешкоджала вивченню бажаних для дошкільників елементів умінь, що свідчить про відсутність у них часової перспективи здібностей;
- недостатній рівень вербалізації власного досвіду зумовив використання досліджуваними великої кількості імітаційних жестів при поясненні операційно-когнітивного компонента здібностей. Це зумовило необхідність фіксувати у протоколах дослідження допоміжні засоби усвідомлення досліджуваними власних здібностей.

Однією з вікових особливостей дошкільників є недостатність розвитку абстрактного мислення, що унеможливило виділення ними стійких особистісних рис та якостей. Багаторазова модифікація питань із введенням ігрового та казкового елементів не дозволила визначити особливості особистісного компонента здібностей. У проведеному опитуванні дошкільники не виділили особистісних якостей, які забезпечують їм успішне виконання діяльності. Це свідчить про відсутність у дошкільників уявлень про особистісні риси як стійкі поведінкові прояви. Введення прикладів викликало в досліджуваних асоціації з проявами цих рис у конкретних інших людей, але не сприяло усвідомленню власних. Початковим етапом усвідомлення особистісних рис ми вважаємо відтворення окремими дошкільниками знань, засвоєних на рівні шаблонів («мозок», «розум», «фантазія»). Очевидно, усвідомлення цього компонента здійснюється спочатку на рівні мовленнєвих штампів, вживаних дорослими, які пізніше співвідносяться з власними можливостями.

Проведення дослідження. Дослідження проводилось у формі індивідуальної бесіди з дошкільниками. З метою налагодження контакту та ознайомлення дошкільників із завданням була проведена бесіда про основні заняття дітей у дитячому садку та вдома. Ставилися питання типу: «Чи подобається тобі у дитячому садку?», «Що ти робиш у садочку?», «Чим ти займаєшся вдома?» *Інструкція* до методики містила опис змісту діяльності та обґрунтування необхідності ведення записів: «У мене для тебе є цікава пропозиція. Давай ти допоможеш мені заповнити таблиці. Ми з тобою будемо говорити, а ти слідувай, щоб я все встигала записувати і підказуй. Говорити ми будемо про те, що ти вмієш». Після заповнення першої графи: «Давай спробуємо визначити, хто (або що) з того, що ти перерахував для тебе найважливіше? Що тобі найбільше потрібно? Для цього будемо протягувати лінії: чим важливіше для тебе вміння, тим довшою буде лінія. Якщо вміння

дуже важливе, ми протягнемо лінію на весь рядок, а якщо зовсім неважливе, то тільки на одну клітинку або зовсім не робимо позначки».

Особливості рефлексії умінь у дошкільному віці. Аналіз отриманих результатів здійснювався за такими критеріями:

- широта виділених умінь та їх відповідність соціальній ситуації розвитку та основним видам діяльності дошкільників;
- ступінь конкретності виділених умінь;
- здатність дошкільників здійснювати оцінку власних умінь за ступенем їх важливості та у відповідності до соціальної ситуації розвитку;
- ступінь відповідності «бажаних» умінь соціальній ситуації розвитку.

Уміння, виділені досліджуваними, відображають основний зміст соціальної ситуації розвитку старших дошкільників – перехідний період між дошкільним та молодшим шкільним віком: уміння здійснювати продуктивну діяльність, ігрові та навчальні вміння.

Основні вміння, які виділяються старшими дошкільниками, реалізуються у доступних видах діяльності, за які вони можуть отримати схвалення дорослих: продуктивна та трудова діяльності, дії по самообслуговуванню. Переважна більшість виділених умінь пов'язана з досвідом оволодіння діяльністю на заняттях з художньої праці у дошкільному закладі, що зумовлено практичним характером мислення дошкільників: усвідомлюються ті уміння, які мають матеріальний результат і є підставою для отримання схвалення з боку дорослих (можна зробити руками – зробити квіточку, годівничку, лисичку, вазу, Попелюшку...).

Окремо виділяються вміння, пов'язані з процесами самообслуговування та побутовою діяльністю дошкільників, які схвалюються батьками та членами родини («чистити зуби», «ліпити вареники»). Ситуація опитування у дитячому дошкільному закладі актуалізує в першу чергу ті уміння, які асоціюються з перебуванням у садочку. Побутові вміння діти виділяють після наголошення дослідника.

Оскільки ігрові мотиви у старших дошкільників вже втрачають актуальність, кількість виділених ігрових умінь є мінімальною і обмежується загальним поняттям «грати в іграшки», яке детально не розшифровується. Уміння «грати з квіточками» поєднує елементи продуктивно-творчої та ігрової діяльності, оскільки продуктивна діяльність передуює та є необхідною умовою здійснення ігрових дій.

Основна частина навчальної діяльності старших дошкільників зосереджена на підготовці до вступу в школу, що зумовлює рефлексію деяких навчальних умінь. Однак, оскільки навчальна діяльність ще не сформована та внаслідок практичної орієнтації мислення дошкільників, усвідомлюються лише ті вміння, які мають матеріальну реалізацію (в якості актуальних дошкільники

виділяють уміння «писати», «рахувати»). Загальною тенденцією для старших дошкільників стало визначення шкільних умінь (предметних та навчально-розумових) як бажаних.

У дошкільному віці дорослими схвалюються, як правило, не самі дії, а їх результат, тому діти і виділяють як уміння лише ті, які дають можливість отримання конкретного результату. На підтвердження гіпотези про те, що усвідомлюються ті уміння, за які дошкільник отримує схвалення, свідчить факт виділення уміння «не пустувати», яке не є достатньо значимим для хлопчика, але «мене за це хвалять». Найважливішими дошкільники усвідомлюють уміння виконувати продуктивну діяльність із досягненням конкретного матеріального результату («робити квіточку»), а також ті уміння, які забезпечують можливість отримання визнання з боку соціального оточення («уміти робити окремі рухи на танцях, бо не всі діти так можуть»).

Повторне опитування дозволяє говорити про відносно сталий перелік умінь дошкільників, що свідчить про зародження рефлексії умінь. Однак уміння, пов'язані з навчальною діяльністю, не є стійкими утвореннями, що зумовлюється дією кількох чинників. З одного боку, очевидно це пов'язано з недостатнім рівнем оволодіння цими уміннями, а з іншого – неможливістю отримати визнання оточення за їх реалізацію (навчально-виховний процес у дошкільних закладах спрямований на підготовку до оволодіння шкільними вміннями, а не їх використання).

Бажаними здебільшого є вміння, пов'язані з оволодінням майбутньою навчальною діяльністю, та вміння у продуктивній діяльності як такі, що реально забезпечують визнання та схвалення і в теперішньому, і в майбутньому (писати, читати, допомагати, прикрашати ялинку, робити коробочку, кататися на лижах). Прагнення оволодіти певними вміннями стимулюється потребою у визнанні: дошкільники хочуть навчитися чогось, щоб «вчити інших», «щоб бути вчителькою», «щоб читати, показувати, вчити дітей, коли буду вихователькою». Ця потреба, однак, орієнтована на далеке майбутнє і не пов'язана з найближчою зоною розвитку. Про недостатній рівень усвідомлення змісту та значимості бажаних умінь свідчить загальний стереотипний характер мотивації їх бажаності («щоб було гарно», «щоб ходити до школи»).

Процес пошуку бажаних умінь є поєднанням спроб цілеспрямованої рефлексії власного досвіду з випадковим називанням можливих варіантів умінь (на питання «Чого б ти хотіла навчитися?» досліджувана спочатку задумується (спроба рефлексії) і називає уміння «писати», а потім називає перше, що спадає на думку «робити кошик для квітів»). Це свідчить про відсутність у свідомості дітей чітких перспектив розвитку здібностей, а відповідно і рефлексії можливостей розвитку здібностей.

Найбільш значимими для дошкільників є ті уміння, які є новими в їхньому

досвіді: ті, якими оволоділи нещодавно (при першому опитуванні уміння «робити аплікацію з квітів» визначено одним із найважливіших (10 балів), при повторному опитуванні це ж уміння оцінене у 8 балів, в той час, як нове уміння «робити крашанки» оцінене у 10 балів).

У свідомості дошкільників існує розрив між актуальними можливостями та далекими бажаними вміннями. Відсутність усвідомлення найближчих перспектив розвитку спричиняє втрату сфер діяльності, які б забезпечували задоволення потреби у визнанні в навчанні, а, відповідно, і втрату орієнтації на саму навчальну діяльність. Пошук визнання, а отже і рефлексія вмінь відноситься до тих сфер діяльності, які забезпечують актуальні можливості отримати визнання та схвалення (такою є продуктивно-творча діяльність).

Рефлексія окремих дій та операцій у дошкільному віці. Виявлення системи дій та операцій у структурі здібностей проводилося відповідно до тих умінь, які були виділені досліджуваними. Аналіз був спрямований на вивчення усвідомлення дошкільниками структури дій та операцій, в тому числі розумових, та ступеня їх значимості. Крім того, в ході дослідження здійснювалася спроба визначення ступеня відповідності «бажаних» дій та операцій «бажаним» умінням та структурним елементам актуальних умінь з метою визначення міри ймовірності та швидкості оволодіння зазначеними вміннями.

Специфічною ознакою рефлексії дошкільниками дій та операцій є не стільки виокремлення структурних одиниць умінь, скільки орієнтація на виявлення послідовності (алгоритму) виконання дії. Це, на нашу думку, зумовлено особливостями виконання продуктивної діяльності на заняттях: вихователь основну увагу звертає на послідовність виконання дій, а не на їх зміст. При цьому дошкільники чітко виділяли ті дії та операції, які акцентувалися дорослими (при виробленні паперової квітки «рівенько скласти аркуш, акуратно вирізати, розгорнути»), і зовсім не «помічали» таких операцій, як «намалювати», «підібрати папір певного кольору», які, як правило, виконуються вихователем. Таким чином, дошкільники здатні до рефлексії тих дій та операцій, відносно яких мають власний досвід їх практичного виконання.

Найбільш чітко та структуровано у свідомості дітей відображені дії та операції, які забезпечують виконання продуктивних видів діяльності (при аналізі вмінь продуктивної діяльності в середньому виділено 5-7 дій та операцій, а у структурі вмінь ігрової, навчальної, побутової діяльності – від 3 до 5 дій). Це спричинено достатнім досвідом виконання продуктивної діяльності та тим, що більшість дій виконується з предметами, тому їх легше контролювати та усвідомлювати.

Практичний характер мислення реалізується у змісті виділених операцій:

в процесі дослідження не виділено жодної мислительної операції, що свідчить про недостатність їх усвідомлення. Основна увага звертається на зовнішні атрибути виконання дій: «взяти ручку», «розрізати», «розгорнути», «взяти щітку», «покласти пасту». Опис дій та операцій супроводжується їх демонстрацією або принаймні імітацією, що також свідчить про домінування наочно-дійового типу мислення дошкільників.

Значимість окремих дій та операцій визначається не стільки їх впливом на результативність діяльності в цілому, скільки їх реальним зовнішнім представленням (в умінні «писати» найважливішим є «брати ручку» і набагато менш важливим «писати частинки», «писати букви»). Найбільш значимими є ті дії та операції, які ведуть до отримання кінцевого результату. Ця ж тенденція простежується і при описі структури певного вміння: дошкільники детально аналізують завершальні дії та операції або ті, що стосуються декорування (розфарбовування, прикрашання готового виробу).

У випадку недосконалого оволодіння вмінням дитина, в силу недостатності рефлексії значимості окремих дій, вдається до детального опису та виділення лише тих дій та операцій, які вона використала в ситуації актуальної діяльності. Наприклад, дитина намалювала контур плаття та вирізала його на білому папері, але не розфарбувала. В умінні «робити платтячко для ляльки» нею виділяються дії «малювати» та «вирізати». Дія «розфарбовувати» виділена була лише після уточнень дослідника, хоча пізніше з-поміж інших оцінена дитиною як найважливіша.

Характерними є труднощі, пов'язані з виділенням бажаних дій та операцій, оскільки визначення складових елементів зовнішнього неінтеріоризованого досвіду вимагає від досліджуваних абстрактно-логічного аналізу прогнозованої діяльності, яка є недоступною дошкільникам. Діти здатні виділяти елементи лише тих дій та вмінь, стосовно яких вони мають принаймні незначний досвід практичного виконання. В процесі дослідження «бажаними» для дошкільників виявилися ті операції, застосування яких вони спостерігали у виконанні дорослого, але самостійно добре робити цього ще не вміють (для того, щоб зробити сонечко, «треба навчитись робити промінці, щоб воно сяяло», для того, щоб читати, «треба добре вивчити букви»).

Виділення операційно-когнітивного компонента здібностей здебільшого мало характер спонтанного перераховування етапів виконання діяльності. Довільне виділення дій та операцій утруднене і здійснювалося тільки по аналогії зі спонтанно виділеними елементами (дівчинка самостійно визначає алгоритм виготовлення паперової Попелюшки: «намалювати, вирізати, розфарбувати», однак на прохання виділити частинки вміння «робити квіточку» розгубилася і виділила тільки після наведення попередньої аналогії). Частина досліджуваних взагалі не змогла виділити «бажані» дії та операції у виділеному вмінні (наприклад, хлопчик не виділив дій та операцій, необхідних

для того, щоб «бути розвідником»).

Таким чином, виділення у структурі вмінь окремих дій та операцій залежить від практичного досвіду включення дошкільників у різні види діяльності і значною мірою орієнтоване на визначення алгоритму їх виконання. Відсутність рефлексії мислительних дій та операцій може бути пояснене домінуванням наочно-дійового та наочно-образного мислення дітей та умовами організації навчально-виховного процесу, в рамках якого дошкільники отримують схвалення за результат діяльності, а не за спосіб його отримання.

Соціальна рефлексія. Референтний компонент. Аналіз здійснювався за такими критеріями:

- визначення кола референтних осіб, які здатні оцінити вміння дошкільників з одночасним визначенням сфери поцінування для кожної референтної особи;
- ступінь значимості оцінки кожної референтної особи для дошкільників;
- визначення кола референтних осіб, чия оцінка не задовольняє досліджуваного.

Найбільш референтними для дошкільників виявилися батьки (причому, думка та похвала матері в усіх випадках дещо важливіша, ніж оцінка батька), а також найближчі родичі (бабуся, дідусь, дядько) та вихователі дошкільного закладу. Поряд із дорослими, значимими для дошкільників стають й однолітки, в колі яких необхідно здобувати визнання.

Специфічною рисою усвідомлення дошкільниками референтних осіб стало обґрунтування їх референтності: при відповіді діти відзначали, за що їх хвалить та чи інша особа. Виділення однолітків у групу референтних осіб супроводжувалося детальним поясненням ситуацій та умов визнання (як позитивних – «подобається, як я граюсь», так і негативних – «не подобається, як я малюю»). При цьому характерним є неспівпадання сфер досягнень дитини та сфер її визнання. В результаті дослідження виявлено, що дії, за які діти отримують схвалення, не входять до структури діяльнісного компонента здібностей. Таким чином, діти отримують схвалення не за ті дії, які суб'єктивно вважають важливими, і навпаки, суб'єктивно значимі вміння не забезпечують їм визнання оточення. Така розузгодженість діяльнісного та референтного компонентів здібностей перешкоджає розвитку здібностей та творчості дошкільників, а самі діти, очевидно, потребують ціннісної підтримки.

Той факт, що для дошкільників думка ровесників є менш важливою, порівняно з оцінкою дорослих, підтверджує те, що дорослі залишаються найбільш референтними особами у значимих для дітей видах діяльності. Очевидно, що визнання серед однолітків діти отримують в інших нерелексованих сферах діяльності або в тих видах активності, які в ситуації

дослідження не виділені як значимі (міжособова взаємодія у сюжетно-рольовій грі).

У свідомості дошкільників представлений чіткий розподіл сфер отримання визнання залежно від сфери спілкування: батьки та родичі найчастіше оцінюють та висловлюють схвалення за виконання побутової діяльності дошкільників («прибираю», «ліплю вареники»), вихователі та однолітки – за результати продуктивної та трудової діяльності («малюю», «прибираю іграшки»).

У випадку співпадання сфери отримання визнання в колі дорослих (родичів та вихователів) та однолітків уміння набуває особливого значення і може розглядатися як здібність. Дівчинка М., 6 років, серед референтних осіб виділяє маму, виховательку, дітей в групі за те, що цікавляться «як я малюю», при цьому вміння малювати є і актуальним, і бажаним («вмію малювати квіточку, торт, Попелюшку, їжачка», «хочу навчитися малювати килимок, принцесу»).

Ситуативність мислення та неможливість виходу за межі реальних умов унеможливають здатність дошкільників відмежовувати у свідомості образ референтної особи від її оцінки тієї чи іншої діяльності дитини, що зумовлює неможливість виділення групи людей, чию оцінку щодо власної діяльності дошкільник хотів би змінити. Жоден із досліджуваних не зміг виділити особу та причину зміни думки про себе.

Результати повторного опитування дають можливість стверджувати, що у дошкільників існує відносно стале коло референтних осіб (батьки та вихователі) та сфери діяльності, які ними оцінюються. Однак ступінь значимості їхньої оцінки діяльності дитини є ситуативним і може змінюватися залежно від конкретних умов діяльності (зміст виконуваної діяльності та досягнення в ній успіху впливає на визначення найбільш референтної особи для дитини).

Особливості рефлексії особистісних якостей у дошкільному віці.

Ситуативність мислення дошкільників зумовлює нерозривність зв'язку образу конкретної особистості з її діями й оцінками, що спричиняє неможливість виокремлення якостей особистості як стійких характеристик. У проведеному опитуванні дошкільники не виділили актуальних особистісних рис, які забезпечують успішне виконання діяльності. Введення ігрової ситуації, переформулювання питань дало змогу лише виділити окремі риси зовнішньої схожості з референтними особами (ознаки зовнішності, одягу).

Нездатність до виділення особистісних якостей веде до неможливості їх прогнозування, а, відповідно, і рефлексії бажаних рис особистості.

Наслідування в розвитку рефлексії здібностей. Усвідомлення дошкільниками факту наслідування стосується лише діяльнісного компонента

здібностей (на рівні вмінь). При загальному негативному ставленні до наслідування визнається відтворення зовнішніх форм поведінки референтних осіб (одягаюсь як мама; ходжу як вихователька).

Про недостатній рівень усвідомлення наслідування свідчить факт нездатності дитини самостійно виділити вміння, якими вона оволоділа в результаті відтворення дій інших людей. Однак при прямому формулюванні питання: «У кого ти навчився ... (назва уміння)?», дошкільники чітко визначають об'єкт та спосіб відтворення дій зразка діяльності (за ким повторював, що саме робив і як).

Основним способом засвоєння нової діяльності при цьому є спостереження з наступним відтворенням (післядіючим чи відстроченим). Усвідомлення наслідувальної природи стосується здебільшого тих дій, на правильності відтворення яких наголошував дорослий («вихователька говорила, щоб ми робили як вона»). При цьому у дітей відсутнє усвідомлення наслідування конкретних дій та операцій, що забезпечують успішне виконання діяльності.

Передумовою розвитку здібностей є здатність дошкільників до розмежування наслідувальних та творчих дій («робити крашанки навчила вихователька, а точити олівці я сама навчилась»). У процесі подальшого розвитку ця здатність забезпечує дітям можливість відбирати для наслідування лише найефективніші зразки діяльності та використовувати їх для отримання творчих результатів.

Результати вивчення рефлексії здібностей у дошкільному віці. Дошкільники здатні до рефлексії вмінь, які характеризуються відносною новизною (знаходяться у зоні ближчого розвитку). Вміння, які засвоєні давно, видаються занадто легкими і не виявляються значимими. Вміння, які відносяться до зовнішнього досвіду (якими дошкільник не оволодів у достатній мірі і має про них лише загальне уявлення), усвідомлюються як бажані, однак не піддаються структуруванню (неможливо виділити окремі дії та операції).

Залежно від того, на яку сферу активності дошкільників спрямовується схвалення дорослих, розвивається і рефлексія здібностей. У дошкільному віці дитина отримує схвалення частіше за матеріальний результат діяльності, а не за особистісні прояви та якості, які дозволяють досягати результатів. Відповідно, дошкільники рефлексують практичні результативні вміння, а не особистісні якості, які забезпечують можливість досягнення матеріального результату.

У свідомості дошкільників вже сформоване відносно стає коло референтних осіб, від яких очікується визнання досягнень. Ситуативною є значимість оцінки певної особи в залежності від безпосереднього досвіду спілкування у ближчому минулому. Дошкільники чітко усвідомлюють

необхідність підстав для отримання визнання та схвалення з боку соціального оточення. Співпадання сфер досягнень та визнання створює передумови розвитку здібностей дошкільників.

Таким чином, рефлексивний компонент наслідування є передумовою розвитку творчих здібностей дошкільників. Особливістю рефлексії старших дошкільників є зародження здатності до усвідомленого відокремлення наслідування від творчості, яке, однак, здійснюється з опорою на практичну діяльність (при виконанні дії в конкретній ситуації). Розмежування наслідувальних та творчих дій є основою рефлексивного компонента інвенційно-творчого наслідування, що зумовлює доцільність надання ціннісної підтримки розвитку рефлексії природи дій у контексті стимулювання творчості дошкільників.

Аналіз отриманих результатів дозволяє розглядати дошкільний вік як початковий етап у розвитку рефлексії. Усвідомлення дошкільниками власних умінь спирається на наочно-дійове та наочно-образне мислення і можливе лише у процесі виконання діяльності або з опорою на конкретні дії та образи. Практична спрямованість діяльності дошкільників та залежність від схвалення дорослих визначають провідні сфери усвідомлення власних умінь.

Умовою розвитку творчих здібностей дошкільників є відповідність складових діяльнісного та референтного компонентів. Відсутність або конфліктність зазначених компонентів перешкоджає розвитку творчості та визначає необхідність надання ціннісної підтримки розвитку творчих здібностей.

Особливості рефлексії здібностей обдарованих дошкільників. Результати досліджень, проведених у Центрі технічної творчості для дітей та молоді та у Житомирському міському Центрі творчості для дітей та молоді, дозволяють виділити ряд специфічних рис усвідомлення власних здібностей дітьми, які демонструють високий рівень розвитку творчих здібностей. Виявлення творчих дітей здійснювалося на основі експертних оцінок вихователів та керівників гуртків, а також за результатами участі дошкільників у різноманітних виставках. Показниками творчих здібностей, за свідченнями керівників гуртків, були прагнення дошкільників отримати творчий результат («Все робить по-своєму»), наполегливість у досягненні поставленої мети («Не закінчить працювати, поки не зробить так, як хоче»).

Виявлено, що для творчих дошкільників характерними є загальновікові закономірності розвитку рефлексії. Однак існують певні особливості усвідомлення здібностей, які спостерігаються на рівні рефлексії здібностей та соціальної рефлексії.

Діяльнісний компонент. Характерним для творчих дошкільників є усвідомлення більшої кількості умінь (табл. 2.1.). Однак значимість їх для

дитини є чітко диференційованою. Якщо пересічні діти вказували все, що вміють та оцінювали ці вміння приблизно однаково, то творчі діти високо оцінювали лише ті уміння, які у них розвинені найкраще (2-3 уміння). До переліку цих умінь обов'язково входили та високо оцінювалися здібності, пов'язані з творчою діяльністю: «малювати», «робити аплікацію», «будувати» (з конструктором). При цьому діти чітко вказували витoki власного вміння (родичі, вихователі, керівники гуртків).

Таблиця 2.1.

Порівняння особливостей усвідомлення здібностей пересічними та обдарованими дошкільниками

Рефлексивно-ціннісні показники розвитку творчих здібностей у наслідуванні (усереднені дані)	Показники пересічних дошкільників	Показники обдарованих дошкільників
<i>Операціональний досвід</i>		
Усвідомлення вмінь	6,0	6,5
Усвідомлення операцій	4,0	7,5
Усвідомлення розумових дій	0,0	1,8
<i>Сфера поцінування</i>		
Члени родини	2,3	5,0
Вихователі	0,2	3,0
Ровесники	0,3	3,0
<i>Ціннісні детермінанти розвитку творчих здібностей</i>		
Усвідомлення особистісних якостей	0,0	0,8
Усвідомлення можливостей розвитку вмінь	0,0	1,3
Відповідність сфер досягнень та визнання	1,0	1,8

Характерною особливістю рефлексії обдарованими дошкільниками власних умінь є усвідомлення не лише далеких перспектив, але й умінь, які знаходяться в зоні найближчого розвитку («Вмію робити квіточку з паперу, але хочу навчитися ще робити котика, собачку»). При цьому діти виявляють ціннісне ставлення до власних здібностей, усвідомлюючи можливість та умови їх розвитку. Якщо пересічні дошкільники не дають відповіді на запитання «Чи можна навчитися краще робити ...?», то обдаровані – не лише дають ствердну відповідь, але й визначають, що для цього потрібно робити. Як основні умови розвитку вмінь дошкільниками виділяються наявність зразка для наслідування («потрібно, щоб хтось вчив, показував, як потрібно робити»), багаторазове повторення («якщо довго тренуватися, тоді вийде гарно») та застосування вольових зусиль («якщо не старатися, то ніколи не вийде гарно»). Крім того, вміння, які виділяються як бажані, здебільшого

пов'язані з творчою діяльністю і спрямовані або на її вдосконалення («навчитися робити кораблики з паперу») або на оволодіння новою діяльністю («навчитися співати, танцювати»). Очевидно, усвідомлення найближчих перспектив розвитку здібностей дозволяє обдарованим дошкільникам не просто наслідувати дії дорослого, а відразу при оволодінні діяльністю відбирати найефективніші зразки для відтворення та в подальшому швидше переходити до самостійної творчості.

Операційно-когнітивний компонент. Характерним для обдарованих дошкільників є усвідомлення більшої кількості операцій, в тому числі й розумових, необхідних для виконання певної діяльності. У структурі уміння такі дошкільники виділяють операції підготовки до діяльності (приготувати матеріали, визначити мету діяльності), поетапного її виконання (намітити, який предмет де буде знаходитися, намалювати), оформлення (розфарбовування, декорування). На відміну від пересічних, обдаровані дошкільники у структурі творчих умінь виділяють окремі мислительні операції, такі як планування діяльності (послідовність виконання дій), порівняння та зіставлення. Очевидно, усвідомлення більшої кількості операцій та розумових дій у структурі вміння дозволяє їм структурувати процес оволодіння новою діяльністю та наслідувати не всі дії дорослого, а лише найефективніші.

Передумовою розвитку творчості обдарованих дошкільників, на нашу думку, є виділення у структурі операційно-когнітивного компонента здібностей окремих дій та операцій, які за походженням є інвенціями. Так, досліджуваний І., 5,5 років, у структурі вміння «робити квіточки з паперу (орігамі)» виділив операцію «загинати куточки паперу», пояснюючи, що після кількохразового виконання дії випадково загнув куточки паперу по-іншому, «вийшла інша квітка». Випадкові інвенції лежать в основі експериментування дошкільників з матеріалами та готовими виробами. Досліджувана Ж., 6 років, як одну із найважливіших операцій виділила «змішування кольорів», пояснюючи, що «малювала котика рудим, але на малюнок впала крапля чорної фарби і розтеклася – вийшла пляма». Усвідомлення та перенесення цієї операції на інші завдання зумовило її усвідомлення як необхідної для виконання уміння «малювати».

Таким чином, можна припустити, що усвідомлення розумових операцій та інвенційних дій дозволяє обдарованим дошкільникам у процесі створення нового виробу відбирати найефективніші зразки для відтворення у власній діяльності.

Референтний компонент. Відмінності у структурі референтного компонента здібностей пересічних та обдарованих дошкільників виявляються кількісно та якісно. Обдаровані дошкільники мають ширше коло визнання, яке, очевидно, забезпечує поцінування більшої кількості здібностей та умінь. Це простежується при зіставленні сфери досягнень та сфери визнання

дошкільників: абсолютна більшість умінь, виділених обдарованими дітьми, високо оцінюється значимими людьми. При цьому всі виділені творчі вміння усвідомлюються як такі, що визнаються оточенням (батьки, ровесники, вихователі та керівники гуртків «хвалять мене за те, що я добре малюю»). Характерним є те, що однією зі складових референтного компонента здібностей є оцінка творчих досягнень ровесниками (обдаровані дошкільники виділили в середньому по 3 значимих ровесники).

На відміну від пересічних, обдаровані дошкільники до кола референтних осіб обов'язково включають керівника гуртка, оцінка якого є найбільш значимою у сфері творчих досягнень. Керівник усвідомлюється дитиною як особа, яка виявляє інтерес до її творчості та здатна визнати її вміння та здібності. Так, досліджуваний І. оцінює значимість думки керівника гуртка на 10 балів, тоді як значимість думки родичів, вихователів та ровесників – в середньому на 8 балів.

Той факт, що обдаровані дошкільники не змогли виділити особистісні риси, необхідні для творчої діяльності, свідчить про те, що усвідомлення складових особистісного компонента здібностей знаходиться поза межами їх зони найближчого розвитку. Очевидно, це є новоутворенням молодших школярів та підлітків.

Таким чином, зіставлення особливостей усвідомлення здібностей пересічними та обдарованими дошкільниками дозволяє визначити основні сфери надання ціннісної підтримки розвитку творчих здібностей у дошкільному віці. Така підтримка, очевидно, повинна стосуватися розширення кола визнання дошкільників та включення до нього ровесників та дорослих, здатних оцінити творчі досягнення дитини. У сфері рефлексії здібностей основою розвитку творчості та творчих здібностей є побудова близьких перспектив розвитку творчих умінь дитини, а також включення до структури операційно-когнітивного компонента здібностей продуктивних інвенцій та розумових операцій, необхідних для ефективного виконання діяльності та досягнення творчих результатів.

2.3. РОЗВИТОК САМООЦІНКИ ЗДІБНОСТЕЙ У МОЛОДШОМУ ШКІЛЬНОМУ ВІЦІ (І.С.Загурська)

Самооцінка здібностей в учбовій діяльності молодших школярів. Вступ до школи, з психологічної точки зору, є вирішальним моментом для позначення основних напрямків розвитку особистості в молодшому шкільному віці. Безумовно, відповідальність за вибір цих напрямків покладається на дорослих, які беруть у цьому процесі безпосередню участь.

Нерозуміння змісту та мети навчальної діяльності, вимог вчителя та критеріїв оцінки – далеко не повний перелік труднощів, які можуть чекати на першокласників. Як зазначає В.В. Давидов, «з перших днів перебування в

школі діти потрапляють в жорсткішу систему освіти, в якій домінує навчання, спрямоване переважно на передачу школярам знань і на одностороннє культивування в них репродуктивного мислення» [47, с. 22].

Поширеною реакцією учнів на ситуацію невизначеності є демонстрована пасивність, що призводить до помилкового уявлення про абсолютну відсутність самооцінки здібностей у молодших школярів. Насправді ж, як зазначає О.Л. Музика, у першокласників не сформована самооцінка лише навчальної діяльності, тому що правила цієї діяльності учням ще не зрозумілі. Самооцінка ж ігрової діяльності вже достатньо розвинута, діти успішно орієнтуються в її критеріях та в критеріях зовнішньої оцінки [138].

Розвиток особистості в молодшому шкільному віці ми розглядаємо нерозривно із розвитком самооцінки творчих здібностей, тому що в окремих випадках показники самооцінки можуть бути індикаторами напрямків і кризових моментів у розвитку здібностей [138]. У результаті теоретичного аналізу було встановлено, що про самооцінку здібностей доволі часто йдеться тоді, коли розглядаються такі поняття як «самооцінка результативності» (А.О. Волочков, Б.О. Вяткін, Г.І. Ліпкіна), «самооцінка можливостей», «самооцінка знань» (В.Е. Чудновський). Що стосується самооцінки здібностей, то вона імпліцитно присутня в таких критеріях творчості в учінні як *суб'єктивно нові знання, ціннісне ставлення до знань, рефлексивність та суб'єктивність в учбовій діяльності, самостійність та оригінальність у вирішенні навчальних завдань* (В.В. Давидов, В.О. Моляко, А.З. Рахімов, В.І. Слободчиков, Г.А. Цукерман).

Важливою умовою розвитку самооцінки творчих здібностей молодших школярів є діяльність з високим розвивально-творчим потенціалом, яку ми означили як **учбово-творчу діяльність**. Її особливістю, яка зближує учіння з власне творчою діяльністю, окрім суб'єктивно відкритих знань, є пріоритет *соціальної значимості результатів*. В учбово-творчій діяльності визначальними є *співробітництво між учнями, визнання та поцінування успіхів вчителями та ровесниками, ціннісний обмін, ціннісна підтримка, високий рівень соціальної рефлексії*.

У здібностей є дві основні форми прояву. Це зовнішньо-результативна і внутрішня – суб'єктивна, яка прямо пов'язана із самооцінкою. Нам важливо було виявити:

- як пояснюють молодші школярі свої успіхи та невдачі;
- чи є відмінності в самооцінці залежно від атрибуції успішності;
- як залежить самооцінка від способу організації навчальної діяльності (традиційна та розвивальна системи навчання, заняття в гуртках).

Процедура дослідження. У розробці експериментальної ситуації було використано схему Дж. Ніколса [249]. На першому етапі дослідження діти

мали вибирати одне із завдань, які відрізнялися за ступенем творчих умінь, необхідних для виконання. Попередньо їм повідомляли, чи справилися з ним їх ровесники. На другому етапі дослідження молодші школярі оцінювали власні роботи за самостійно виділеними критеріями (процедура оцінювання побудована за принципом методики Дембо-Рубінштейн). У ситуації регламентованого оцінювання перед учнями ставилося завдання проаналізувати та оцінити власні малюнки. У ситуації спонтанного нерегламентованого оцінювання тим самим учням вже не пропонувалося оцінювати власні роботи, натомість вони мали просто переглянути малюнки однокласників. За допомогою ситуації регламентованого оцінювання проаналізовано залежність самооцінки від атрибуції успішності відносно здібностей та старанності. Ситуація спонтанного нерегламентованого оцінювання дозволила проаналізувати стійкість самооцінки здібностей у процесі спонтанного порівняння власних малюнків із малюнками однокласників.

На рис.2.3. показано, що за умови високого рівня старанності та низького рівня усвідомлення власних здібностей (I квадрант) переважає атрибуція успішності відносно старанності, яка зумовлює спрямованість дитини на розвиток здібностей у репродуктивних видах діяльності.

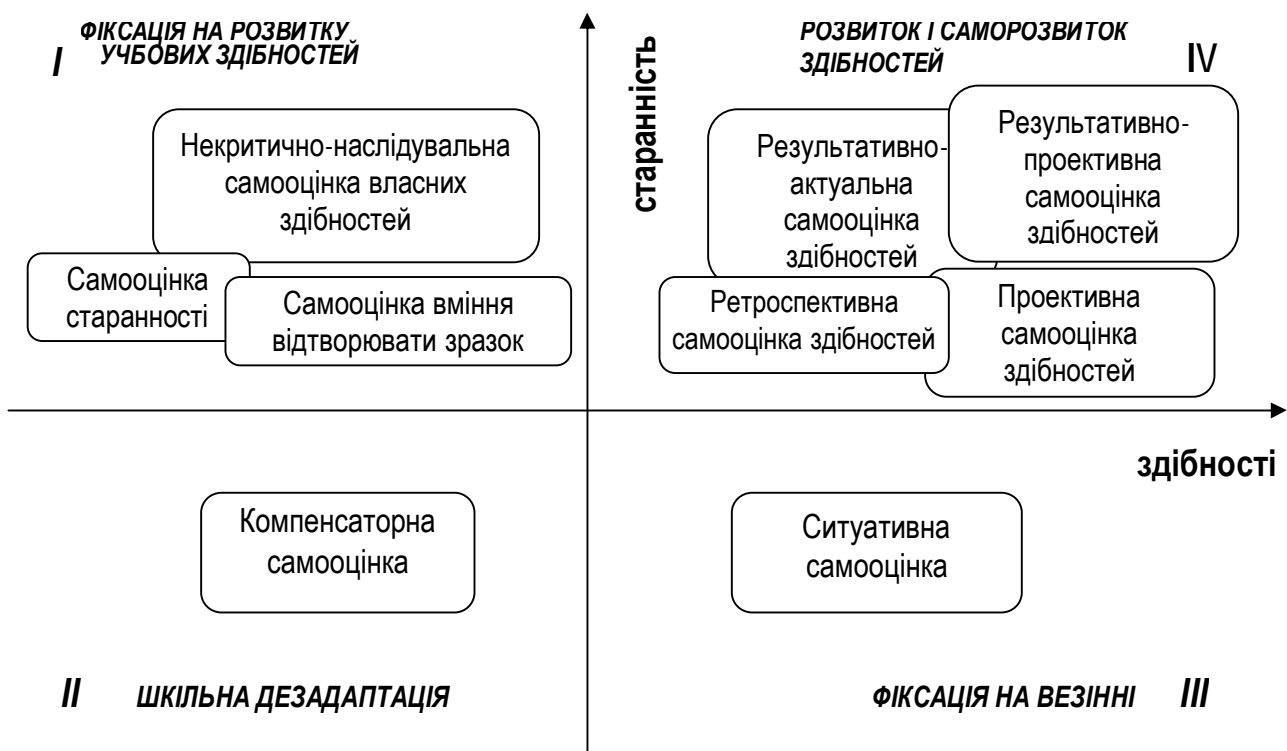


Рис. 2.3. Залежність самооцінки від атрибуції успішності відносно старанності та здібностей

Це проявляється у таких формах самооцінки: самооцінка старанності, самооцінка вміння відтворювати зразок, некритично-наслідувальна самооцінка власних здібностей.

Самооцінка старанності та самооцінка вміння відтворювати зразок. Основним критерієм оцінки власної роботи слугувала акуратність, старанність та точність відтворення запропонованого зразка малюнка («Бо я дуже-дуже старався», «Бо я все точно так намалював, як на дошці» тощо). Для учнів, у яких виявлено такі форми самооцінки, була характерна відмова від допомоги з боку ровесників, причиною якої є відсутність довіри до них («Хіба вони можуть допомогти? Тільки зіпсують!» тощо). Спонтанне схвалення робіт однокласників у процесі малювання також не було помічене. Коментарі стосовно малюнків однокласників містили швидше зауваження, ніж схвалення («Краще потрібно малювати, а не як курка лапою», «Фарбу розтер на малюнку»). Результати дослідження показали, що однією з причин виділення старанності та вміння відтворювати зразок як основи самооцінки молодших школярів є позиція вчителя під час оцінювання виконаних учнями учбових завдань. Виявлено, що низький рівень виконання учбового завдання поряд із високим рівнем старанності кардинально не впливає на зниження оцінки вчителем. Іншими словами, учень, який краще виконав завдання, але продемонстрував менше старанності, отримує таку ж оцінку, як учень, котрий менш успішно виконав завдання, але продемонстрував максимум старанності та прагнення дотримуватися запропонованого вчителем зразка для виконання. Така ситуація є досить тривожною, оскільки вказує на високу можливість виникнення кризових моментів у розвитку здібностей. Причиною таких кризових моментів є насамперед сурогатна функція старанності як показника розвитку особистості. Оскільки оцінюється не розвиток здібностей, а переважно старанність, то учні починають засвоювати правило: головне не якість виконання, а рівень продемонстрованої старанності. Цим пояснюється і відмова від допомоги з боку ровесників, що також заводить розвиток здібностей у глухий кут, оскільки відсутність співробітництва з ровесниками не дозволяє в повній мірі усвідомити можливості розвитку власних здібностей.

Некритично-наслідувальна самооцінка власних здібностей. Така форма самооцінки виявлена в ситуації спонтанного нерегламентованого оцінювання. Першокласники наслідували рівень самооцінки референтних ровесників («Поставлю собі позначку так, як поставив Микола. Оскільки він думає, що акуратно намалював, то і я так буду думати про свій малюнок» тощо). Відсутність критичного ставлення до власної роботи та до робіт однокласників є однією із причин недиференційованої самооцінки здібностей, оскільки учні у цьому випадку мають труднощі у виділенні критеріїв для оцінювання. Для ситуації спонтанного оцінювання малюнків однокласників із

низьким рівнем референтності була характерною інша тенденція: суб'єктивне знецінення об'єктивно успішно виконаних робіт або їх повне ігнорування. На нашу думку, однією з причин описаної кризи у розвитку самооцінки здібностей є низький рівень рефлексії власних здібностей та здібностей ровесників. Референтний та особистісно-ціннісний компоненти соціальної рефлексії втрачають свою змістовність, оскільки відсутність *обґрунтованого* *поцінування* з боку ровесників створює замкнуте коло для розвитку самооцінки власних здібностей.

Компенсаторна самооцінка. Низький рівень старанності та низький рівень усвідомлення здібностей (II квадрант) є однією з причин шкільної дезадаптації, ознаками якої є страхи перед школою, перед зовнішнім оцінюванням, перед усними відповідями («Найбільше боюся, коли мене запитують, а я не знаю, що сказати», «А раптом вчителька не скаже мені «молодець»?» тощо).

Атрибуція успішності у випадку страху перед школою зумовлюється таким ситуативним фактором як везіння. Це не стимулює розвиток здібностей, позбавляє самооцінку регулятивної функції і робить її компенсаторною. Компенсаторна самооцінка вибудовується на засадах нетривкої ситуативної підтримки, на тимчасовій симпатії чи антипатії, а не на основі успіхів у діяльності. Про компенсаторність самооцінки свідчать, зокрема, висловлювання учнів на етапі вибору завдання для виконання («Бо я чула, що це завдання дуже просте. Ми ж не на уроці, раптом пощастить і я гарно його виконаю», «Це ж не урок, ніхто сварити не буде», «Ви сказали, що найпростіше і ніхто погано оцінювати не буде, тому я справлюся», «Навіщо довго думати, якщо можна найпростіший малюнок перемалювати? Тоді точно пощастить» тощо).

Компенсаторність самооцінки здібностей відмічена як у ситуації регламентованого оцінювання, так і в ситуації спонтанного нерегламентованого оцінювання («Хоч літери погано знаю, але ось малюнок гарний», «Не знаю, що сказати про свій малюнок. Ніби гарний», «Зараз подобається, а завтра може не подобатися» тощо).

Ситуативна самооцінка. Достатньо високий рівень усвідомлення здібностей та низька старанність (III квадрант) також зумовлюють атрибуцію успішності відносно везіння. Однак, на противагу описаних вище ситуацій, таке поєднання не веде до дезадаптації, оскільки усвідомлення можливостей розвитку здібностей у кризових ситуаціях стає основою ефективної саморегуляції.

Атрибуція успішності відносно везіння була виявлена на етапі вибору завдання для виконання («Семеро дітей виконали успішно третє завдання, а з першим завданням п'ятеро не справилися. А я все одно візьму перше

завдання, щоб довести, що з ним можна справитися. А раптом пощастить?» тощо), у ситуації регламентованого оцінювання («Я не старався, хоча можу краще намалювати. Як захочу, то навчуся. Мені завжди щастить» тощо) та в ситуації спонтанного нерегламентованого оцінювання («А може я була стараннішою? Добре, хай буде так, наступного разу пощастить намалювати краще, бо я вмію»). Для учнів з високим рівнем усвідомлення розвитку власних здібностей характерним було спонтанне схвалення робіт однокласників у процесі малювання («Оленка взяла зразу третій малюнок на фантазію! Я теж наступного разу так зроблю. Правда у неї гарний малюнок?») та соціальне співробітництво («Ми один одному допомагаємо», «Я краще зрозумію, коли мені допоможе учень»).

Високий рівень усвідомлення розвитку власних здібностей підкріплений високим рівнем старанності (IV квадрант) свідчить про атрибуцію успішності відносно здібностей, яка стимулює розвиток творчих здібностей, що відображається у таких формах самооцінки: ретроспективна, проєктивна, результативно-актуальна та результативно-проєктивна самооцінка здібностей.

Ретроспективна самооцінка формується на основі аналізу розвинутих раніше здібностей («Я раніше вже вмів так малювати, тому і зараз у мене вийде» тощо) та дозволяє передбачити умови подальшого розвитку здібностей та їх самооцінки.

Проєктивна самооцінка передбачає аналіз та проєкцію можливостей розвитку учбових і творчих здібностей по відношенню до різних сфер життя («Я хочу, щоб хоч пізніше мій малюнок так оцінювався, тому що я стараюся і можу навчитися рівно малювати будинки», «Я ще зможу зайнятися малюванням у майбутньому й навчитися малювати людей» тощо).

Результативно-актуальна самооцінка в своїй основі має усвідомлення розвитку здібностей з урахуванням досягнень у певному виді діяльності («За фантазію оцінюю себе найвище, бо зумів намалювати такий малюнок, якого не було на дошці. За активність – високо, бо малюнок не вийшов за межі сторінки і кожен листочок намальований чітко, кольори правильно підібрані. За допомогу іншим – на найвищому рівні, бо поважаю своїх однокласників...»).

Результативно-проєктивна самооцінка дозволяє враховувати можливості розвитку здібностей лише за умови досягнення позитивного результату в певному виді діяльності («Якщо наступного разу виконаю складніші завдання, то поставлю позначки вище», «Якщо намалюю гарно дерево, то почну вчитися малювати людину» тощо). Встановлено, що для першокласників, які продемонстрували високий рівень усвідомлення розвитку власних здібностей, підкріплений високим рівнем старанності, характерний високий рівень рефлексії дій і розумових операцій. У ситуації

регламентованого та спонтанного нерегламентованого оцінювання показовим є спонтанне схвалення та визнання успіхів інших («Чому це Петро так низько себе оцінив за старанність? Я думаю, що він найбільше старався!», «За фантазію я б Оленці поставила позначку вище» тощо).

Загалом результати аналізу атрибуції успішності показали, що для першокласників, які навчаються за розвивальною системою, характерними є процеси, описані в межах третього та четвертого квадрантів. Усвідомлення можливостей розвитку здібностей у цій ситуації лежить в основі регуляції розвитку самооцінки творчих здібностей. Процеси, змодельовані в першому та другому квадранті, переважають у першокласників, які навчаються за традиційною системою.

Для уточнення і систематизації результатів дослідження було використано **методику вивчення динаміки здібностей** [138]. Це дозволило з'ясувати, що учні в розвивальних класах і гуртках, у порівнянні з учнями традиційних класів, розмежовують більшу кількість:

- умінь і діяльностей, якими вони володіють;
- операцій і дій, які виділяються в уміннях;
- референтних осіб, яким небайдужі досягнення учнів;
- особистісних якостей, необхідних для успішного виконання діяльностей.

Соціально бажані форми поведінки у структурі самооцінки особистісної відповідності. Аналізуючи особистісно-ціннісний компонент соціальної рефлексії, ми виявили таку тенденцію: на початку навчання у першому класі учні виділяють соціально бажані форми поведінки у школі, зміст яких пояснюють лише поверхово. Бажані форми поведінки учні найчастіше описують за допомогою таких конструктів: «не викрикує», «тихо поводить ся», «не плаче», «посміхається», «не б'ється» тощо. Пояснення переважною більшістю першокласників традиційних класів змісту виділених форм поведінки свідчить про певну *деструктивність у сприйманні процесу навчання* – точне відтворення поданої вчителем інформації є, на думку учня, гарантією шкільної успішності («Розумні ті учні, які багато знають, бо постійно вчать все напам'ять. Оцінки гарні мають, бо розповідають все, як у книжці, постійно ввічливо говорять», «Знати, як оцінювати – це значить знати, як ставити оцінки. Оцінки ставлять за те, що учень гарно відповідає (так, як у книжці)»).

Особистісні якості, які виділяють учні, передусім слугують для підтримання стосунків (доброта, чесність, ввічливість, дружелюбність тощо). Характерним для учнів традиційних класів було використання компенсаційних механізмів у поясненні причин поведінки інших людей та власної поведінки: «Якщо людина нічого не вмє, вона може плакати. Але це ж непогано, бо вона

може бути доброю». Ілюстрацією описаних тенденцій є семантичний простір самооцінки досліджуваного Ю. (рис. 2.4.).

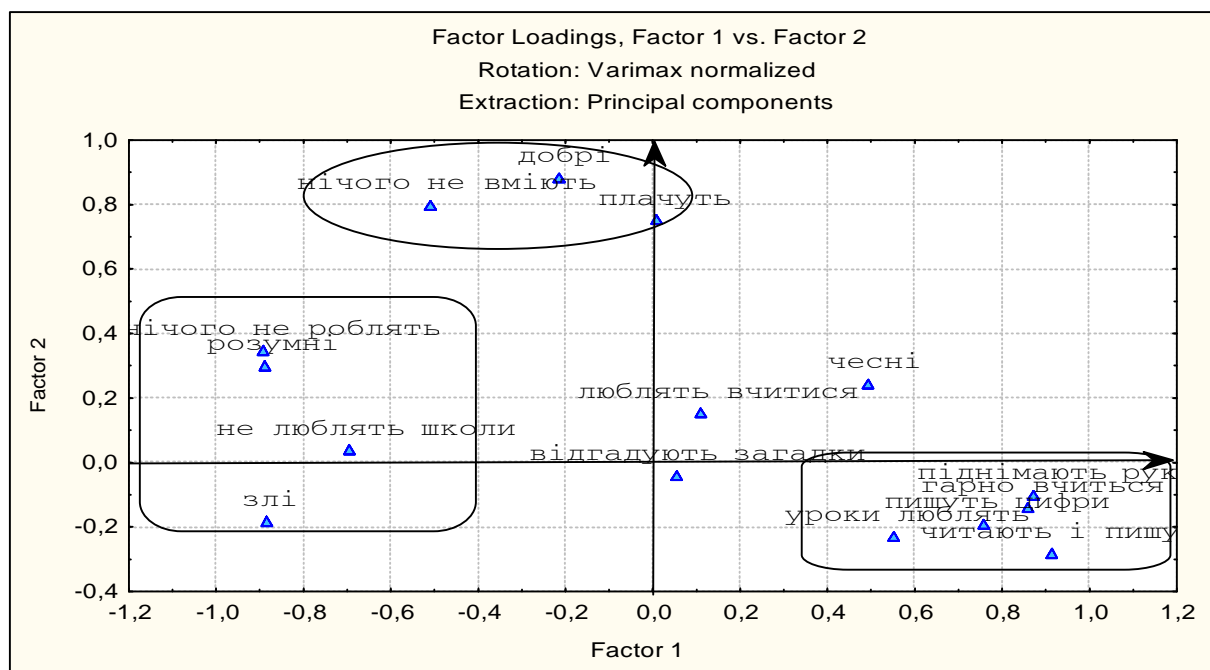


Рис. 2.4. Факторна модель самооцінки особистісної відповідності та учбових здібностей першокласника Ю. (традиційна система навчання)

Цікавим для інтерпретації є розміщення у семантичному полі самооцінки ціннісного конструкта «люблять вчитися», який має по відношенню до першого фактора низьку факторну вагу, незважаючи на те, що за змістовим наповненням відноситься до сфери навчальної діяльності. Цей конструкт має низькі коефіцієнти кореляції з усіма конструктами аналізованого полюса: «читають і пишуть», «люблять уроки», «піднімають руку», «пишуть цифри», «люблять вчитися» відповідно $r=0,15$; $r=0,21$; $r=0,06$; $r=0,33$; $r=0,25$. Низький кореляційний зв'язок між конструктами «люблять вчитися» і «гарно вчиться» ($r=0,25$) ще раз підтверджує припущення про соціальну бажаність всіх конструктів позитивного полюса першого фактора. Конструкт «люблять вчитися» характеризує процес навчання, а конструкт «гарно вчиться» є констатацією результату навчання («головне – потім отримувати гарні оцінки»).

Ще однією тенденцією є намагання *компенсувати* брак визнання через *знецінення досягнень інших* та приписування собі вже згадуваних соціально бажаних форм поведінки у навчальній діяльності. Прикладом описаної тенденції є високі показники інтеркореляцій між конструктами «нічого не роблять» і «розумні» ($r=0,86$). Пояснення цьому можна знайти, проаналізувавши спонтанні висловлювання досліджуваного під час заповнення оцінної решітки: «Всі кажуть, що Петро розумний, бо він завдання

швидко вирішує. Нічого тут складного немає! Теж мені розумник! А він дома до уроків не готується!!!»

Всі описані приклади підтверджують те, що у структурі самооцінки особистісної відповідності особистісні якості морального змісту виконують компенсаторну функцію по відношенню до вмінь та здібностей. Відсутність зв'язку між особистісними якостями і діяльністю, в якій ці якості можуть розвиватися, є однією з причин шкільної дезадаптації та ознакою кризових моментів у розвитку самооцінки учбових та творчих здібностей.

Ефект відстроченої інтеграції в самооцінку набутих вмінь. Дослідження діяльного та операційно-когнітивного компонентів рефлексії здібностей показало, що більшість учнів з другого по четвертий класи, які навчаються за традиційною системою, у відповідь на запитання: «Що ти вмієш?», до актуальних вмінь відносили такі навчальні вміння як читати, писати, рахувати тощо. Це означає, що усвідомлення учбових дій як засобів підтримання самооцінки відбувається набагато повільніше. У зв'язку з цим, у більшості учнів традиційних класів переважає самооцінка учбових здібностей, аніж самооцінка творчих здібностей. Ефект відстроченої інтеграції в самооцінку набутих вмінь ілюструється також поясненнями молодших школярів змісту виділених учбових здібностей («Вирішувати задачі – значить зробити так, як каже вчитель. Це для того, щоб відповідь співпала з тією, що в кінці книжки», «Рахувати – знати цифри по порядку», «Писати – знати літери, поєднувати їх у склади»). Серед виділених дій не вказано розумових операцій, що є ймовірною причиною низького рівня усвідомлення учбових здібностей та їх відстроченої інтеграції в самооцінку.

На відміну від учнів традиційних класів, для учнів, які навчаються за розвивальною системою, та учнів, які займаються в гуртках, виділені вміння є внутрішніми регуляторами розвитку самооцінки учбових здібностей та мають актуальний характер лише у першому класі. Іншими словами, першочерговий розвиток теоретичного мислення зумовлює усвідомлення та розуміння доцільності ряду учбових дій (читати, писати, рахувати тощо), на основі чого розвивається рефлексія учбових здібностей. З другого по четвертий клас досліджувані до групи актуальних та перспективних вмінь починають відносити вміння, які можуть бути включені у структуру творчих здібностей («писати вірші», «розробляти сценарії до вистав», «малювати картини», «грати в шахи» тощо).

Представленість у просторі самооцінки референтних осіб. Результати психосемантичного дослідження та дослідження за методикою вивчення динаміки здібностей показали, що функція соціального визнання реалізується через такі параметри самооцінки творчих здібностей, як представленість у семантичному просторі самооцінки референтних осіб та

усвідомлення критеріїв визнання. Серед референтних осіб для учнів традиційних класів переважають батьки та родичі, тобто люди, які не мають прямого відношення до навчальної діяльності. У зв'язку з цим, серед виділених учнями традиційних класів актуальних та перспективних вмінь переважають вміння, які характеризують сферу дозвілля, а не навчальну сферу.

Причина криється у недооцінці ролі соціального визнання навчальних успіхів учнів з боку ровесників та, найголовніше, з боку вчителя початкових класів. Нетривка ситуативна підтримка учнів у навчальній діяльності створює ситуацію невизначеності, яка змушує молодших школярів шукати інших джерел та сфер поцінування. Найчастіше ці сфери поцінування шукаються поза школою. Результати дослідження показали, що точкою відліку втрати референтності вчителя є поява в учнів страху перед школою («Дуже часто боюсь іти до школи, бо на уроках боюсь підняти руку, а раптом щось не так скажу – всі будуть сміятися»), перед зовнішнім оцінюванням («А раптом вчителька не скаже мені «молодець»?», «Боюсь, що вчителька промовчить і викличе відповідати іншого учня») та перед усними відповідями («Часто не хочу відповідати, тому що можу щось не так сказати – вчителька скаже, що відповів погано, а чому погано я так і не дізнаюсь»). Аналіз навіть цих окремих висловлювань дозволяє стверджувати, що однією з серйозних причин описаної проблеми є особливості оцінювання навчальних досягнень учнів. Виявлено, що *відсутність оцінки або її необґрунтованість є причиною низького рівня рефлексії власних здібностей та описаних змін у референтному компоненті соціальної рефлексії.*

Учні розвивальних класів та гуртківці серед референтних осіб виділяють вчителя (керівника гуртка) та однокласників (гуртківців). Усвідомлення критеріїв визнання відбувається передусім за рахунок ціннісної підтримки та ціннісного обміну з боку вчителя та ровесників [138]. Ціннісна підтримка вербалізується в таких конструктах: «похвалити за...», «сказати, що йому вдалося...» тощо. Ціннісний обмін розглядається як взаємна ціннісна підтримка, яка є основою високого рівня рефлексії вмінь, дій та операцій у загальній структурі здібностей. Конструктивне сприймання критики є результатом попередньо визначених параметрів самооцінки та вербалізується в таких конструктах: «мене посварили за..., але я не ображаюсь, тому що...», «мою роботу перекреслили, потрібно подумати...» тощо. Ми бачимо, що до кола референтних осіб відносяться люди, які поцінують досягнення учнів у значимій для них діяльності. Поцінування є обґрунтованим, тому набуває високої суб'єктивної значимості для молодших школярів.

Можна виділити три важливі положення, які стосуються розвитку здібностей, набуття діяльністю статусу значимої та причин втрати

референтності:

- однією з умов розвитку здібностей є їх постійне обґрунтоване оцінювання;
- діяльність стає значимою, якщо успіхи у ній поцінуються, і навпаки, значимість успіху визначається рівнем значимості діяльності;
- відсутність поцінування навчальних досягнень учнів з боку вчителя зменшує значимість провідної діяльності, нівелює усвідомлення досягнутих у ній успіхів та зумовлює низький рівень референтності вчителя для молодших школярів.

Усвідомлення можливостей розвитку власних здібностей.

Важливим параметром самооцінки творчих здібностей є усвідомлення можливостей розвитку власних здібностей. Аналіз діяльнісного компонента рефлексії здібностей показав, що виявити ознаки цього усвідомлення можна на етапі виділення актуальних і перспективних умінь та здібностей.

Ілюстрацією таких тенденцій у розвитку самооцінки творчих здібностей, як усвідомлення можливостей розвитку власних здібностей та особливості ціннісної підтримки, є факторна модель (рис. 2.5.) самооцінки творчих здібностей першокласниці А., яка навчалася за системою розвивального навчання.

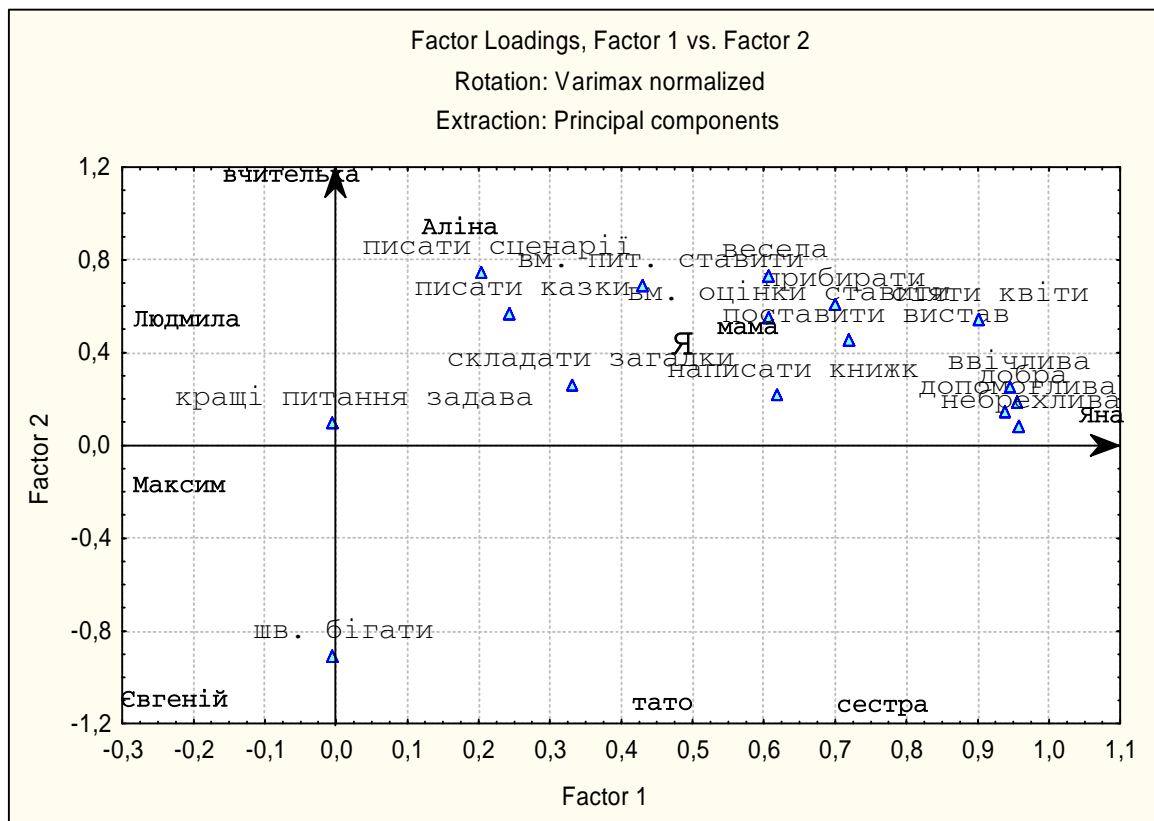


Рис. 2.5. Факторна модель самооцінки творчих здібностей першокласниці А. (кінець навчального року)

Перший фактор (65,57 % дисперсії) об'єднав особистісні конструкти, які позначені актуальними («вмію ставити оцінки» (0,60), «прибирати» (0,69)) та перспективними вміннями («поставити виставу» (0,71), «сіяти квіти» (0,77)). Особливістю є те, що перспективні вміння, порівняно з актуальними вміннями, мають більшу факторну вагу, що свідчить про їх пріоритетну значимість для досліджуваної. Підтвердження цьому було також отримане на етапі позначення рівня важливості кожного вміння.

Процедура виділення дій та операцій дозволила здійснити змістовий аналіз виділених умінь та простежити можливість усвідомлення досліджуваною розвитку власних здібностей. В актуальному вмінні «вмію ставити оцінки» були виділені такі розумові дії та операції: «Спочатку треба подумати, потім треба знати, за що оцінку ставити, далі сказати, що правильно, а що – ні». В актуальному побутовому вмінні зі сфери дозвілля «прибирати» пріоритетними виявилися практичні дії та операції: «Складати речі, підмітати, витирати пил».

Процес виокремлення дій та операцій у перспективних вміннях характеризується *усвідомленням можливостей розвитку цих умінь* («поставити виставу – це значить спочатку написати сценарій, роздати ролі. Я ще не зовсім вмію це робити, але вчусь і десь через рік спробую. Думаю, що маленьку виставу поставлю»; «Щоб посіяти квіти, потрібно знати всі сорти насіння. Знати, коли яке проростає.... Я ще цього не знаю, а мама знає. Я у неї навчуся і спробую сама»). Усвідомлення можливостей розвитку умінь є основою для розвитку здібностей, що також знайшло своє підтвердження на етапі заповнення оціночної решітки – *самооцінка можливостей розвитку всіх перспективних умінь була значно вищою, ніж самооцінка актуальних*.

Крім виділених актуальних умінь та вмін у розвитку, перший фактор об'єднав також групу актуальних особистісних якостей: «добра» (0,95), «допомагає» (0,93), «ввічлива» (0,94), «небрежлива» (0,95). Характерним є пояснення змісту цих якостей у контексті діяльності: «Добра людина – це та, яка хоче допомогти іншим щось зробити, наприклад, прибрати, скласти казку, написати сценарій, щоб поставити виставу, посіяти квіти». Зв'язок цієї особистісної якості з певними видами діяльності підтверджується також коефіцієнтами кореляції ($\rho=0,76$; $\rho=0,75$; $\rho=0,86$; $\rho=0,83$) з відповідними конструктами діяльнісного змісту «прибираю», «написати книжку», «поставити виставу», «сіяти квіти». Аналогічна тенденція помічена також у змісті інших актуальних особистісних якостей. Перспективних особистісних якостей досліджувана не виділяла, пояснивши це так: «Зразу сказати не можу, треба подумати довше. Скажу через кілька днів». Примітно, що відповідаючи на більшість запитань, діти використовували конструкт «думати».

Застосування процедури biplot дозволило з'ясувати розподіл елементів відносно виділених факторів та конструктів у семантичному просторі

самооцінки. Позитивний полюс першого фактора був визначений референтними особами, які поцінують успіхи досліджуваної (мама, тато, сестра, однокласниця Яна). Негативний полюс цього фактора об'єднав осіб, думку яких хотіла б змінити досліджувана (ровесники Євген, Максим). Показовим було те, що вміння, які поцінували референтні особи, мали високий рівень значимості для першокласниці.

Основним мотивом змінити думку про себе у ровесників є **потреба в ціннісній підтримці та визнанні** («Максим постійно дразниться і сміється з мене, що я хочу поставити виставу. А я знаю, що він сміється, бо сам ніколи цього не пробував робити. Якби перестав мені заздрити, а сам спробував, а я б йому допомогла, то ми змогли б дружити»). Таке пояснення досліджуваної свідчить про достатньо високий рівень соціальної рефлексії та дозволяє виокремити ще одну важливу умову розвитку самооцінки здібностей – **ціннісний обмін**.

Другий фактор, що пояснює 12,93 % загальної дисперсії, на позитивному полюсі описаний актуальними вміннями («писати сценарії» (0,74), «вміти ставити питання» (0,68)) та особистісною якістю «весела» (0,69). Виділені дії та операції у вмінні «писати сценарії» вказують на зв'язок із перспективним вмінням «поставити виставу»: «Писати сценарій потрібно для того, щоб поставити виставу. Щоб написати сценарій, потрібно вигадати цікавий сюжет, головних героїв. Потрібно, щоб починався сюжет інтересно і так закінчувався». Зв'язок між цими конструктами-вміннями підтверджує також рівень кореляції ($r=75$). Ще раз зауважимо, що конструкт «поставити виставу» характеризується високим рівнем усвідомлення можливостей розвитку. Іншими словами, розвиток самооцінки здібностей, що пов'язані з театральною творчістю, знаходиться на континуумі «писати сценарії – поставити виставу».

Виділені дії та операції у зазначених вміннях більшою мірою описують розвивальний компонент самооцінки творчих здібностей та вкотре свідчать про **усвідомлення можливостей розвитку вмінь до рівня здібностей** («Писати казки – це значить вміти уявляти, написати щось таке, про що не писали інші»; «Складати загадки можна тоді, коли багато знаєш і можеш пояснити»; «Кращі питання задавати можна лише тоді, коли сам розбираєшся у тому, про що питаєш інших»; «Написати книжку я зможу не скоро, але коли навчусь окремо писати казки, сценарії, то обов'язково через декілька років напишу книжку»). Характерним у наведених поясненнях є високий рівень рефлексії здібностей та творчий компонент. Референтність вчительки є важливою умовою розвитку творчих здібностей у навчальній діяльності та розвитку адекватної диференційованої самооцінки творчих здібностей.

Описані попередньо тенденції у розвитку рефлексії здібностей, соціальної рефлексії та особливості усвідомлення можливостей розвитку власних здібностей проілюструємо також на прикладі переходу від навчання

за розвивальною системою (4 клас) до навчання за традиційною системою (5 клас). Аналіз діяльнісних компонентів у рефлексії здібностей досліджуваної М. показав поділ виділених умінь на дві групи: вміння, що описують сферу навчання («танцювати на уроці хореографії», «писати вірші», «читати літературні тексти») та вміння, характерні для сфери дозвілля («грати в шахи», «в'язати і вишивати», «на городі садити цікаві рослини, які виходять, коли змішувати насіння різних рослин»). Характерною ознакою для умінь обох груп є наявність творчого компонента. Рівень самооцінки виділених найважливіших умінь на 2-3 одиниці нижчий, ніж рівень самооцінки менш важливих умінь, що можна пояснити достатньо високим рівнем рефлексії («Я танцюю на балів 8-9, тому що не всі фігури гарно вдаються», «Не завжди мені вдається підібрати слова у вірші, тому ставлю собі 9 балів» тощо).

Другим етапом дослідження діяльнісних компонентів є аналіз перспективних умінь. До цієї групи віднесено вміння, які вказують на **усвідомлення можливостей розвитку актуальних здібностей** («краще танцювати на уроках хореографії, ускладнювати самостійно поставлені танці», «оригінальніші вірші писати», «краще грати в шахи, цікаві ходи вигадувати») та нові вміння («малювати», «співати», «стрибати з парашутом», «займатися баскетболом і більярдом»). Основною причиною розвинути вже набуті вміння є орієнтація на ровесників та дорослих людей, які володіють виділеними вміннями краще, ніж досліджувана («Тому що сестра прекрасно танцює. Я хочу танцювати так, як вона», «Найкраще в шахи грає тато. Ми з ним змагаємось. Я підучусь і буду грати так, як він»). Друга група причин позначає прагнення до визнання завдяки *оволодінню нестандартними для віку вміннями* («стрибати з парашутом», «займатися баскетболом і більярдом»).

Загальною тенденцією для більшості невідповідних віковим особливостям перспективних умінь є їх включення у позанавчальну діяльність. Аналіз показав, що це явище пов'язане зі зміною розвивальної системи навчання на традиційну та, відповідно, зі способами адаптації до нових соціальних умов. З огляду на те, що вимоги до навчального процесу в традиційній системі навчання значно відрізняються від тих навчальних умов, до яких звикла досліджувана, з'являється когнітивний дисонанс, який можна зменшити завдяки розвитку творчих здібностей у навчальній та позанавчальній діяльності.

Висновки. Розвиток особистості в молодшому шкільному віці ми розглядаємо нерозривно з розвитком самооцінки творчих здібностей. На розвиток самооцінки творчих здібностей впливає атрибуція успішності – диспозиційна характеристика, що формується в учбовій діяльності. Атрибуція відносно старанності зумовлює спрямованість дітей на розвиток здібностей в репродуктивних видах діяльності, що відображається у таких формах

самооцінки учбових здібностей: *самооцінка старанності, самооцінка вміння відтворювати зразок, некритично-наслідувальна самооцінка власних здібностей*. Атрибуція відносно здібностей стимулює розвиток творчих здібностей, що відображається у таких формах самооцінки: *ретроспективна, проєктивна, результативно-актуальна та результативно-проєктивна самооцінка учбових та творчих здібностей*.

Виявлено, що соціально бажані форми поведінки, які входять до структури самооцінки, найчастіше є зовнішніми, заданими вчителем. Пояснення їх змісту першокласниками традиційних класів свідчить про певну деструктивність у сприйманні основних завдань навчальної діяльності: точне відтворення поданої вчителем інформації є, на думку учнів, гарантією шкільної успішності. Ще однією тривожною тенденцією є намагання *компенсувати брак визнання з боку вчителя знеціненням досягнень інших*.

Усвідомлення учбових дій як засобів підтримання самооцінки є більш характерним для учнів традиційних класів. Параметри самооцінки здібностей у цьому випадку задаються вчителем. Дослідженням встановлено, що для молодших школярів, які навчаються за традиційною системою, зовнішні параметри самооцінки не завжди стають внутрішніми регуляторами розвитку самооцінки здібностей. Однією з причин цього є виявлена нами тенденція до *відстрочення інтеграції засвоєних учбових дій у структуру самооцінки*. Інша тенденція спостерігається у класах розвивального навчання та в гуртках. Першочерговий розвиток теоретичного мислення зумовлює усвідомлення та розуміння доцільності ряду учбових дій (читати, писати, рахувати тощо), на основі чого розвивається рефлексія учбових здібностей.

Труднощі в розвитку особистості в молодшому шкільному віці зумовлюються знеціненням одного з двох базових компонентів самооцінки творчих здібностей: соціального чи діяльнісного. За таких умов самооцінка втрачає диференційованість, а відтак, процес шкільної адаптації стає менш успішним. Зниження ролі соціального співробітництва в розвитку здібностей та їх самооцінки (в першу чергу, це стосуються поцінування з боку ровесників) призводить до пошуків компенсації невдалої шкільної адаптації. Компенсаторна самооцінка вибудовується на засадах нетривкої ситуативної підтримки, на тимчасовій симпатії чи антипатії, а не на основі успіхів у діяльності. Знецінення діяльнісних характеристик самооцінки (розвиток рефлексії здібностей на основі усвідомлених умінь, дій та операцій) пов'язане зі зменшенням кількості референтних осіб, які поцінують творчі досягнення дітей.

В усвідомленні можливостей розвитку власних здібностей можна виділити ряд тенденцій, що підтверджують провідну роль рефлексії здібностей та соціальних стосунків у розвитку самооцінки творчих здібностей учнів, які навчаються за розвивальною системою:

- актуальні вміння стосуються сфери навчальної та позанавчальної діяльності і мають творчий зміст. Діти здатні встановлювати причинно-наслідкові зв'язки між розвинутими вміннями та ціннісною підтримкою референтних осіб, а також між розвинутими вміннями та планами на майбутнє;

- зміст виявлених перспективних умінь також свідчить про усвідомлення можливостей розвитку власних здібностей. Потреба у визнанні реалізується завдяки оволодінню нехарактерними для віку вміннями, які визначають зону найближчого розвитку. Ці вміння допомагають ліквідувати когнітивний дисонанс, який виникає при переході від розвивальної до традиційної системи навчання;

- виділені у виявлених уміннях дії та операції показали таку тенденцію: у суб'єктивно важливих актуальних уміннях виділяється більше дій та операцій, ніж у суб'єктивно менш важливих. Пріоритетними виявилися розумові операції, а не практичні дії. При цьому, дії та операції, які стосувалися найважливіших умінь, оцінювалися дітьми нижче, ніж ті, які відносилися до менш важливих умінь. Таку закономірність ми пояснюємо усвідомленням молодшими школярами можливостей подальшого розвитку суб'єктивно найважливіших умінь;

- виявлено зв'язок між визнанням успіхів учнів референтними особами та високим рівнем розвитку рефлексії умінь та здібностей. Основними шляхами розвитку здібностей в діяльності та соціальній взаємодії є ціннісний обмін та ціннісна підтримка.

2.5. ПСИХОЛОГІЧНІ ПЕРЕДУМОВИ РОЗВИТКУ ТВОРЧОЇ АКТИВНОСТІ У ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ (О.О.Музика)

Соціальна ситуація розвитку і передумови творчої діяльності

Для кожного вікового періоду існує певне місце в системі суспільних стосунків, яке визначається системою соціальних очікувань та норм поведінки, що включають у себе способи та норми оволодіння «суспільними» діяльностями. Л.С. Виготський писав: «Соціальна ситуація розвитку є вихідним моментом для всіх динамічних змін, що відбуваються в розвитку протягом певного періоду. Вона визначає цілком і повністю ті форми і той шлях, йдучи по якому дитина набуває нових і нових властивостей особистості, черпаючи їх із соціальної дійсності, як із основного джерела розвитку, той шлях, на якому соціальне стає індивідуальним» [32, т.4, с. 258-259]. При цьому слушним є застереження Л.С. Виготського: «Одна з найбільших перешкод для теоретичного і практичного вивчення дитячого розвитку – неправильне вирішення проблеми середовища і його ролі в динаміці віку, коли середовище розглядається як щось зовнішнє по відношенню до дитини,

як обстановка розвитку, як сукупність об'єктивних, безвідносно до дитини існуючих умов, що впливають на неї самим фактом свого існування» [32, т.4, с. 258].

У психології вже утвердилося поняття віку як суспільно-історичної категорії. Провідними психологами підлітковий вік визначається як винятковий, непростий, переломний, кризовий тощо. Причому, поряд з такими характеристиками, як маргінальний (К. Левін), критичний (З. Фрейд), підлітковий вік визначається як вік відкриття «Я» (І.С. Кон) чи як точка росту нації (С. Холл).

Психологічним змістом протиставлення «вже не діти – ще не дорослі» є зрослі, у порівнянні з молодшими школярами, характеристики основних психічних процесів, якостей та властивостей і водночас низький, у порівнянні з дорослими, рівень соціального розвитку, насамперед, якостей, пов'язаних з довільною регуляцією у сфері соціальних стосунків і відповідальністю за прийняті рішення і власні вчинки.

На ще один аспект розвитку особистості, який значною мірою характерний саме для підліткового віку, вказує А. В. Петровський, виділяючи два типи закономірностей вікового розвитку. «Перший: психологічні закономірності розвитку особистості, джерелом якого є протиріччя між потребою індивіда в персоналізації (потреба бути особистістю) і об'єктивною зацікавленістю референтних для нього спільностей приймати лише ті прояви індивідуальності, які відповідають задачам, нормам, цінностям і умовам розвитку цих спільностей (фази адаптації-деадаптації; індивідуалізації-деіндивідуалізації; інтеграції-деінтеграції). Другий: закономірності розвитку, що обумовлюють формування особистості як в результаті входження в нові для неї групи, які стають для індивіда референтними, виступаючи як інститути його соціалізації..., так і внаслідок зміни його соціальної позиції, що залежить від обставин всередині відносно стабільної групи...» [166, с. 21].

Аналізуючи проблему провідної діяльності, А.В. Петровський підкреслює значення соціальних мотивів і роль соціальних груп у їх реалізації. Творчість попервах є не метою, а засобом. Вона спрямована на задоволення інших, у підлітковому віці, насамперед, статусних потреб. Лише пройшовши деякий шлях еволюції, творчість стає самодостатньою цінністю і починає визначатися внутрішніми мотивами.

Лише зріла особистість може бути достатньо автономною при виборі та реалізації своїх життєвих цілей. У підлітковому віці, особливо на ранніх його етапах, мотивація у значній мірі є соціально детермінованою. Звідси випливає необхідність постановки ряду питань, які стосуються закономірностей переорієнтації підлітків із зовнішньої на внутрішню мотивацію, якої, безумовно, потребує творча діяльність. З іншого боку, саме в підлітковому віці при дослідженні процесів творчості слід звертати увагу не лише на

особливості творчої особистості, а й на особливості розвитку цієї особистості у соціальній групі, особливості групових норм та цінностей. Підвищена зацікавленість підлітків у зовнішній оцінці висуває певні вимоги до референтних груп, особливо до тих, які є групами включення. Певний рівень групової толерантності до виходу творчої особистості за межі групових норм є, на нашу думку, необхідною характеристикою соціальної ситуації розвитку, яка необхідна для формування мотивації творчої активності у підлітковому віці.

Не можна, однак, недооцінювати ролі власної активності особистості при її взаємодії з соціальними групами, що неодноразово відмічалось провідними вітчизняними психологами [18, 89, 132, 168, 202]. Так, В.С. Мухіна пише, що одні й ті ж детермінанти можуть породити різноманітні форми поведінки і привести до різних особистісних утворень – у поведінці людини багато залежить від того, яку значимість для неї набуває та чи інша соціальна ситуація і який особистісний смисл має та чи інша система цінностей [147, с. 43].

У цьому сенсі творчість безумовно можна розглядати як засіб адаптації особистості до життєвих, у тому числі й до соціальних, відносин. Творча особистість, взаємодіючи з соціальними групами, не лише присвоює елементи суспільного досвіду, а й у значній мірі є творцем цього досвіду, оскільки завдяки своїй творчій спрямованості та активній позиції впливає на формування групових норм та цінностей. Ефективність цього впливу, як показано С. Московісі та його співробітниками, залежить від послідовності і наполегливості у відстоюванні власних поглядів [272].

Проблема провідної діяльності у підлітковому віці

Стало загально визнаним, що соціальний розвиток дитини йде у двох напрямках: через засвоєння правил взаємовідносин людей і через оволодіння предметною діяльністю, яка відповідає соціальним вимогам до певного вікового періоду. Ці два напрямки інтеріоризації і стали причинами наукової дискусії щодо проблеми провідної діяльності, приводом для якої, і це мабуть не випадково, став саме підлітковий вік.

Провідна діяльність, за О.М.Леонтьєвим, – це «така діяльність, розвиток якої обумовлює найголовніші зміни у психічних процесах і психологічних особливостях особистості на певній стадії її розвитку» [103, с. 286].

Теоретичні розробки Л.С.Виготського та О.М.Леонтьєва взяв за основу Д.Б.Ельконін, коли розробляв схему періодизації психічного розвитку. Соціальна ситуація розвитку, провідна діяльність та новоутворення розглядалися як основні критерії періодизації.

Аналізуючи зміни у соціальній ситуації розвитку, Д.Б.Ельконін показує закономірну зміну провідних діяльностей, що визначають психологічний зміст вікових періодів. При цьому два основних напрямки інтеріоризації соціального

досвіду знаходять відображення у двох основних типах провідної діяльності: «дитина – суспільний дорослий» і «дитина – суспільний предмет», які чергуються, задаючи закономірну циклічність розвитку мотиваційно-потребової і предметно-операційної сфер. «Таким чином, у дитячому розвитку мають місце, з одного боку, періоди, в які відбувається переважне освоєння задач, мотивів і норм відносин між людьми і на цій основі – розвиток мотиваційно-потребової сфери, з іншого боку, періоди, в які відбувається переважно освоєння суспільно вироблених способів дій з предметами і на цій основі – формування інтелектуально-пізнавальних сил дітей, їх операційно-технічних можливостей» [61, с. 75].

У періодизації Д.Б.Ельконіна підлітковий вік виявляється сензитивним саме для мотиваційно-потребової сфери, яка має активізувати процеси соціалізації. Відмічаючи, що виділення провідної діяльності у підлітковому віці пов'язане зі значними труднощами, дослідник все ж зазначає, що «провідною діяльністю в цей період розвитку є діяльність спілкування, що полягає в побудові стосунків з товаришами на основі певних морально-етичних норм, які опосередковують вчинки підлітків» [61, с. 73-74]. При цьому наголошується, що у спілкуванні, яке за своїм змістом є інтимно-особистісним, відтворюються етичні норми дорослих людей, відбувається самопізнання, розвиток самосвідомості та формування життєвих планів.

Виділяючи в ході соціального розвитку особистості процеси соціалізації, індивідуалізації та самоуправління власним розвитком, Д. Й. Фельдштейн пов'язує формування особистості у підлітковому віці із становленням самосвідомості. Вплив соціальної ситуації розвитку у зв'язку з цим здійснюється в три етапи. На першому етапі (9-11 років) розвиток підлітка спрямовується потребою отримати схвалення з боку дорослих його зрослих можливостей. «Звідси, – пише Д.Й. Фельдштейн, – прагнення до виконання конкретних справ, що мають реально дорослий характер, пошук таких видів діяльності, які мають суспільно-корисне значення і отримують суспільну оцінку» [238, с. 36].

Зміст другого етапу (12-13 років) полягає у знаходженні суспільно-корисної діяльності і вивченні своїх можливостей у ній. При цьому здійснюється не лише усвідомлення своїх обов'язків, але й прав, зокрема права на самостійний вибір діяльності для самореалізації.

На третьому етапі (14-15 років) домінує «прагнення застосувати свої можливості, проявити себе, що веде до активного пошуку шляхів розвитку практичної діяльності» [238, с. 37]. У процесі соціального розвитку підлітка спостерігається зміщення акцентів з орієнтації на інших до орієнтації на власну активність. Експериментальні дослідження самосвідомості, проведені Д.Й.Фельдштейном та його співробітниками, показали, що підлітків 14 років найбільше цікавлять самооцінка і прийняття їх іншими, а 15-річних підлітків

хвилюють проблеми розвитку здібностей, інтелектуального розвитку, вироблення вмінь. У 14 років реальне «Я» й ідеальне «Я» стосуються діяльності із засвоєння норм взаємовідносин, а в 15 років вони переорієнтовуються на предметно-практичну діяльність [238, с. 35].

Таким чином, процес входження в суспільство у підлітковому віці може бути лише за умови, коли соціальні норми, які засвоюються підлітком, мають просоціальну спрямованість. З цієї точки зору визначення Д. Й. Фельдштейном суспільно-корисної діяльності як провідної у підлітковому віці виглядає цілком обґрунтованим [239]. Широке тлумачення суспільно-корисної діяльності як такої, що відповідає основним нормам суспільства та напрямкам суспільного розвитку, дозволяє розглядати її як більш широке, у порівнянні з інтимно-особистісним спілкуванням, утворення. А такі ознаки суспільно-корисної діяльності як наявність спільної для всіх учасників мети, особиста зацікавленість кожного в її досягненні, рівноправність, ініціативність, творчість кожного у процесі спільної діяльності роблять її привабливими для підлітків. Це особливо показово на фоні негативних змін у ставленні до навчання у підлітковому віці, на що вказує цілий ряд дослідників [55; 61; 111; 175; 236; 239; 246; 251].

Соціалізація як основа індивідуалізації. Однією із суттєвих проблем соціалізації у підлітковому віці є фактична відсутність усталених у моральних, культурних нормах, змісті освіти форм цієї соціалізації. Підлітковий вік, з точки зору культурно-історичного підходу, – дуже молоде утворення. Суспільство ще не встигло виробити оптимальних форм соціалізації, конкретизованих у певних суспільних інституціях і вимогах, що стосуються саме підліткового віку. Це є однією із головних причин кризовості цього вікового періоду. Психологічна теорія тут значно випереджає суспільно-педагогічну практику і не завжди маючи змогу змінити останню, вона володіє достатнім теоретичним потенціалом, щоб пояснювати причини кризових явищ і тенденції розвитку особистості у підлітковому віці.

Вплив соціальних чинників на формування здібностей відзначали цілий ряд дослідників [7; 9; 11; 23; 55; 62; 100; 114; 116; 122; 153; 219; 234; 248; 270; 273]. А.-Н.Перре-Клермон [161] досить ґрунтовно вивчила залежність інтелектуальних здібностей від особливостей соціального оточення. Але не лише соціальні умови життя, належність до певних соціальних груп та інші подібні чинники суттєво впливають на розвиток здібностей, а й соціально-психологічні характеристики: соціальний статус, стиль та інтенсивність спілкування, способи самоствердження тощо. О.О. Бодальов вважає, що саме цей компонент у розвитку здібностей є найменш дослідженим [17].

Ми приєднуємося до тих дослідників, які розглядають соціалізацію як основу індивідуалізації, тобто такого вибіркового присвоєння суспільного досвіду, яке робить особистість індивідуально своєрідною і проявляється

насамперед у особливостях мотиваційної сфери і в напрямках активності особистості [7; 89; 105; 239].

Такий підхід викликає необхідність аналізу основних соціальних потреб, які визначають поведінку у підлітковому віці та їх ролі у формуванні мотивації творчої активності особистості.

Провідні соціальні потреби підлітків. Положення С.Л. Рубінштейна про включення нижчих потреб і, навіть інстинктів, у вищі потреби і опосередкування цього процесу особливостями соціокультурної ситуації є евристичним у контексті аналізу потребової сфери підлітків. Отже, навряд чи можна говорити про якусь одну визначальну соціальну потребу для певного вікового періоду. «Багатство і багатогранність потреб, які історично формуються, створює джерела мотивації людської діяльності, які все розширюються, значення яких залежить при тому від конкретних історичних умов» [202, с. 42].

Відповідно до концепції А.Адлера [267], виділяються три основні потреби, що визначають розвиток особистості: почуття спільності, почуття неповноцінності чи недостатності і прагнення до власної значимості. «У позитивному варіанті розвитку, – як зазначає Я. Бундулс, – ці почуття з'являються як 1) впевненість в собі, в своїх силах; 2) довіра до людини, співчуття і співучасть. Ці почуття є умовою початку будь-якої продуктивної діяльності» [25, с. 139].

Ряд психологів [82; 86; 166; 238; 251] провідною у підлітковому віці вважають потребу в самоствердженні. Р. Мей вказує, що в основі цієї потреби лежить здатність людини до симультанного переживання себе як об'єкта і суб'єкта соціальних стосунків. Механізмом знаходження і закріплення свого місця на біполярній шкалі «об'єкт – суб'єкт» є самоствердження.

О.Л. Яковлева [263] розглядає творчість не з позицій її результативності, а як спосіб самореалізації в міжособистісних стосунках, тобто як прояв лідерської обдарованості. На наш погляд, висуваючи тезу про те, що розвиток лідерських здібностей сприяє проявам креативності, ця ж авторка відходить від поняття лідерства, прийнятого в соціальній психології. Тут скоріше йдеться про престиж, авторитет, які дають більше можливості для експансії на групу особистісних цінностей, або ж про ситуативне лідерство, яке також дозволяє домінувати при прийнятті рішень чи приписуванні оцінок у деякій вузькій сфері. Але, коли висунуто О.Л. Яковлевою модель застосувати до підліткового віку, то вона видається цілком евристичною. Справді, потреба у самоствердженні призводить до генералізації успіхів підлітків в окремих галузях діяльності на всю сферу міжособистісних стосунків, і відрізнити, що є причиною, а що наслідком – лідерська обдарованість чи прояви креативності, – справді дуже важко. Схоже, що у підлітковому віці ці процеси взаємопов'язані і обумовлюють одне одного.

Вплив процесів соціалізації на розвиток мотивації експериментально доведено Дж. Вероффом. Поклавши в основу класифікацію мотивів Г. Келлі, він довів, що в дошкільному віці дітям притаманний автономний мотив досягнення. У 7-9 років його змінює так званий соціальний або нормативний мотив досягнення. І лише в підлітковому віці, після 10 років відбувається інтеграція цих мотивів. Це ще раз підкреслює сензитивність підліткового віку до творчої діяльності.

В.С. Мухіна, як основну соціальну потребу, що має певну вікову динаміку, виділяє потребу у визнанні, яка по різному реалізується у стосунках з дорослими і ровесниками: «якщо дорослий прагне підтримати дитину в її досягненнях, то ровесники вступають в складні колізії відношень взаємної підтримки і змагання» [147, с. 45].

А.В. Петровський провідною соціальною потребою вважає потребу в персоналізації, тобто «процес, в результаті якого суб'єкт отримує ідеальну представленість в життєдіяльності інших людей і може виступити в суспільному житті як особистість» [189, с. 271]. Для підліткового віку, на наш погляд, справедливе зауваження А.В. Петровського про те, що «потреба в персоналізації постає як глибинна і не завжди усвідомлена основа неутилітарних форм спілкування між людьми (альтруїзму, афіляції, прагнення до самовизначення і т.п.)» [164, с. 42].

Інтенсивність соціалізації у підлітковому віці підвищує рівень інтенційності потреби у персоналізації. Інтенсивний пошук соціальних груп і соціально детермінованих діяльностей з метою максимальної персоналізації пояснюється постулатом максимізації. Механізм його такий: «1) будь-яке переживання, яке сприймається індивідом як таке, що має цінність в плані позначення його індивідуальності, актуалізує потребу в персоналізації і визначає пошук значимого іншого, в якому індивід міг би набути ідеальної представленості; 2) в будь-якій ситуації спілкування індивід намагається визначити і реалізувати ті сторони своєї індивідуальності, які в кожному конкретному випадку доступні персоналізації. Неможливість їх здійснення веде до пошуку нових можливостей в самому собі чи предметній діяльності; 3) із двох чи більше партнерів по спілкуванню суб'єкт за інших рівних умов віддає перевагу тому, хто забезпечує максимально адекватну персоналізацію» [165, с. 53].

Соціальний статус підлітка і розвиток здібностей. Ефективна персоналізація в підлітковому віці неможлива без включення особистості в соціальні групи. При цьому на перше місце виходить проблема референтної групи. Слід зазначити, що вже з підліткового віку проявляється власна активність людини при виборі референтних груп.

Активність підлітків значною мірою орієнтована на те, щоб посісти певне місце у соціальній групі. Б.Г. Ананьєв писав: «Статус і соціальні функції – ролі,

мотивація поведінки і ціннісні орієнтації – все це характеристики особистості, що визначають її світогляд, життєву спрямованість, суспільну поведінку, основні тенденції розвитку» [8, с. 312]. При цьому зазначається: «Однак, вже при вивченні статусу особистості виявляється, що по мірі його формування і розвитку зростає міра її активності в зберіганні чи перетворенні власного статусу... Діяльна, суб'єктивна сторона статусу виступає у вигляді позиції особистості, яку вона займає в умовах певного статусу» [8, с. 288].

Для обдарованих підлітків статусні домагання безумовно зв'язані із мотивацією досягнення, із прагненням до першості. Часто буває так, що цінності груп включення не зв'язані з високими індивідуальними досягненнями. Розвиток творчих здібностей обдарованих підлітків нерідко йде врозріз з соціальними очікуваннями, що викликає негативну реакцію оточення, яке приписує їм такі риси, як зверхність, зарозумілість тощо.

Творча активність обдарованих підлітків гармонізує їх особистісний розвиток саме завдяки тому, що вона потребує розвитку навичок соціальної взаємодії, формування почуття власної значимості «на корисному боці життя» (А.Адлер), ґрунтованого не на зверхності, що йде від комплексу неповноцінності, а на почутті належності до людей, критерієм взаємооцінки яких є насамперед результати творчої діяльності. А.Адлер писав: «Нормальна людина не має комплексу переваги, вона навіть не бачить смислу в перевазі як такий. Якщо їй і властиве прагнення переважати, то лише в тому розумінні, що людина прагне до успіхів в праці; але поки це прагнення виражається в продуктивних досягненнях, воно не веде до неадекватної самооцінки і до хвороби» [Цит. за: 25, с. 97].

У підлітковому віці відбувається узгодження статусних домагань, переорієнтація особистості із диктату індивідуальних потреб на свідоме узгодження і гармонізацію індивідуального і соціального. Цей процес є змістом морального розвитку [20; 21; 201].

Вплив сім'ї та школи на розвиток творчої особистості у підлітковому віці. Процес соціалізації у підлітковому віці не вичерпується ситуативною взаємодією особистості із референтними особами та соціальними групами. Найважливішими інститутами соціалізації залишаються сім'я та школа.

Вплив сім'ї на формування особистості завжди відзначався провідними психологами [82; 97; 116; 147; 153; 161; 231; 257; 270]. Цей вплив особливо помітний в період вікових криз. «Кризи протікають гостро, коли батьки засобами перш за все імперативних впливів фруструють природні потреби дитини в автономії та саморозвитку, намагаючись насильно утримувати її (і фізично, і психологічно) на найближчій по відношенню до себе міжособистісній дистанції» [82, с. 19].

Така ситуація нерідко складається у сім'ях обдарованих дітей у тих

випадках, коли батьки є досить далекими від творчості і виявляються нездатними зрозуміти істинні мотиви деякого відчуження між ними і підлітками, яке виникає через зайнятість підлітків і через деякі вікові особливості, наприклад, почуття дорослості і максималізм. У деяких випадках, батьки на підставі того, що весь свій вільний час підлітки віддають творчості, намагаються пояснити взаємне відчуження саме цим, і чинять досить значний психологічний тиск на підлітків, маючи на меті найкращі наміри: утримання дитини у полі свого впливу. Але, як зазначає Г.О. Ковальов, «...парадокс полягає в тому, що така стратегія виховання частіше всього приводить до зворотних ефектів – і психологічно, і в плані фізичної просторової організації ці діти, як правило, все одно з часом віддаляються (якщо, звичайно, дитині вдається вистояти і не відбувається психологічної ломки її особистості)» [82, с. 19].

Г. Хекхаузен також підкреслює роль сімейних взаємин у розвитку мотивації. «...такі змінні як демократичні стосунки в сім'ї, виховання, в основі якого лежить любов до дитини, проявляються у вищому рівні морального розвитку, вищому IQ, вищій соціальній компетентності і більш розвиненому мотиві досягнення...» [249, с. 315].

М. Вінтерботтом виявила, що високомотивовані діти отримували більш виражене схвалення своїх успіхів, ніж низькомотивовані. Узагальнюючи дослідження з цієї проблеми, Г. Хекхаузен пише: «...відкривається доволі проста картина: сильніший і орієнтований на успіх мотив досягнення складається мабуть за умов, коли: 1) успіх заохочується схваленням і прихильністю, 2) невдача викликає в цілому нейтральну реакцію і 3) до дитини ставляться високі вимоги» [249, с. 321].

На перший погляд парадоксальним видається те, що багато творчо обдарованих дітей відмічає незацікавленість, байдуже або навіть вороже ставлення батьків до їх занять творчістю. Насправді, особливо, коли врахувати особливості підліткового віку, таке ставлення є досить сильним спонукальним чинником, оскільки стимулює розвиток внутрішньої мотивації, сприяючи виробленню у дітей здатності до саморегуляції і автономності та розвиткові почуття ефективності і компетентності у сфері творчої діяльності. Дослідження W.S. Grolnick, R.M. Ryan [270] показали, що у тих випадках, коли батьки стимулюють автономність дітей, у них зростає рівень внутрішньої саморегуляції, почуття компетентності і ступінь шкільної адаптованості. Ці ж автори виявили ще одну цікаву залежність: більш успішними і адаптованими виявляються діти, чиїми успіхами і досягненнями більше опікуються матері, ніж батьки. Це збігається і з нашими спостереженнями. Активність творчо обдарованих хлопчиків-підлітків досить часто мотивується ситуацією прихованого суперництва з батьком, тоді, як позитивна, але некваліфікована оцінка їх занять з боку матері підвищує їх почуття автономності і

компетентності.

Одним із найважливіших інститутів соціалізації є школа. Критикуючи сучасну школу за закритість, монологічність та імперативність, Г.О. Ковальов, посилаючись на американських дослідників У.Рое та А. Паттерсона, відзначає, що застосування особистісно-центрованого підходу дозволяє оптимізувати навчально-виховний процес і значно знизити рівень агресивності дітей. Можна припустити, що зорієнтованість досліджуваних нами обдарованих дітей на заняття творчістю була компенсаційною реакцією на фактичну відсутність такої позакласної виховної роботи у школі, яка б вбачала у дитині не лише об'єкт навчального процесу, але й суб'єкт розвитку особистості [82].

Проблеми розвитку обдарованої особистості: шкільна та позашкільна освіта. Організація навчальної діяльності в сучасній школі, на думку І.Д. Фрумїна і Б.Д. Ельконїна, не завжди відповідає внутрішнім закономірностям вікового розвитку. У підлітковому віці учбова діяльність має носити учбово-експериментальний, а в юнацькому – учбово-продуктивний характер [246].

Становлення мотивації творчої активності підлітків залежить від особливостей педагогічного впливу, зокрема від способів контролю. Для нашої школи є нормою високий рівень орієнтації вчителів на контроль. Такі вчителі вважають за краще самим вирішувати що добре і що погано у кожній окремій ситуації і застосовують жорсткі контролюючі засоби для досягнення запланованого результату. Високий рівень орієнтації вчителів на розвиток автономності учнів полягає у заохоченні дітей самим приймати рішення в окремих ситуаціях і нести за нього відповідальність. Така орієнтація сприяє розвитку внутрішньої, незалежної від соціальних впливів, мотивації. В.І. Чирков, посилаючись на дослідження Е.Л. Десї [268], зазначає, що вчитель, орієнтований на підтримку автономності у дітей, буде посилювати їх внутрішню мотивацію, самоповагу і тенденцію до компетентності [255].

Важливим показником внутрішньої мотивації є почуття компетентності, яке залежить від способу організації діяльності. Очевидно, що форми організації творчої діяльності сприяють розвитку почуття компетентності, оскільки вибір складності завдань, які вирішуються, значною мірою залежить від самого підлітка. У випадку, коли вибір нав'язується, завдання можуть виявитися надто складними, тоді може виникнути почуття неповноцінності, або ж, навпаки, занадто простими, тоді, зрозуміло, почуття компетентності також не виникає. У цілому ряді досліджень доведено, що при зовнішньому підкріпленні діти схильні вибирати прості завдання, щоб збільшити розмір винагороди, а в ситуації вільного вибору обрання складних завдань значно зростає, оскільки почуття компетентності і самоідентифікації, як складові

внутрішньої мотивації, є значно сильнішими стимулами.

Такі чинники підвищення внутрішньої мотивації як новизна, перцептивна і когнітивна складність, непередбачуваність є характерними ознаками творчої діяльності. Чинниками, які актуалізують зовнішню мотивацію, є кризи, оцінки, грошові винагороди, строки виконання діяльності, ситуація змагання, прагнення уникнути покарання і т.п. Не підлягає сумніву, що перераховані чинники у тій чи іншій формі є основними у мотивації навчальної діяльності, у всякому разі саме так це сприймається більшістю підлітків.

Крім того, у творчій діяльності зворотній зв'язок про її успішність носить інформуючий характер, тобто містить інформацію, яка в першу чергу стосується рівня майстерності, компетентності, ступеня завершеності роботи. Такий характер зворотного зв'язку сприяє розвитку внутрішньої мотивації.

У навчальній діяльності зворотний зв'язок має контролюючий, часто навіть каральний характер. Нав'язування завдань, норм і правил поведінки з наступним їх оцінюванням сприймається як зовнішня мотивація і негативно позначається на темпах розвитку. Багато школярів в умовах описаної ситуації мають виключно негативне підкріплення діяльності у вигляді низьких оцінок. Цю ситуацію пов'язують зі станом амотивації, який веде до формування комплексу завченої безпорадності.

Для підліткового віку, який характеризується кризовими явищами, у навчальній діяльності (яка за формальним розподілом у часі є основною), творчість є певним рятівним кругом. Величезне значення тут мають дорослі – зразки для наслідування, які б демонстрували інші, не такі, як у навчанні способи поведінки та цінності. В.М. Дружинін пише: «Мабуть, щоб творити, потрібно засвоїти зразок активності людини творчої, шляхом наслідування вийти на новий рівень оволодіння культурою і піти самостійно далі. Для творчості необхідні особисті пізнавальні зусилля. Але коли сил немає, зразки адаптивної поведінки дискредитовані, а до творчості людина не підготовлена (зразків такої поведінки в її оточенні не було), вона зривається у провалля руйнування» [55, с. 161].

Розвиток творчих здібностей як засіб соціальної адаптації.
Статусні домагання підлітків у навчальній діяльності наштовхуються на деякі перешкоди. Ці проблеми досить детально проаналізовані у вітчизняній літературі [111; 175; 246; 251], тому обмежимося коротким узагальненням. По-перше, навчальна діяльність у підлітковому віці, на думку фахівців, перестає бути провідною [61; 239], тобто вже не відповідає таким критеріям як самостійний вибір, індивідуальна і соціальна значимість, творча спрямованість. З цієї причини навчальна діяльність втрачає для підлітків привабливість з точки зору реалізації статусних домагань. Стати відмінником – не означає відразу підняти соціальний статус. Дослідження показують, що відмінники-підлітки користуються значно вищою популярністю серед

ровесників, ніж невстигаючі учні, але не за рахунок високої успішності, а інших, здебільшого особистісних якостей – комунікабельності, загальної ерудиції, готовності прийти на допомогу тощо [188].

По-друге, навчальна діяльність – це у значній мірі регламентована діяльність, що не дає простору для самостійності і творчої активності. В реальному навчальному процесі навчальна діяльність має скоріше репродуктивну, ніж творчу спрямованість.

По-третє, якщо розглядати соціальний статус як популярність, то творчо обдаровані підлітки не можуть орієнтуватися на схвалення однокласників, оскільки дуже часто чинниками популярності у підліткових групах є здебільшого такі малопродуктивні з точки зору творчості та досягнень показники як матеріальний добробут, орієнтація в «символах» масової культури тощо.

Виходячи з таких міркувань можна припустити, що однією з багатьох умов, яка сприяє підвищенню творчої активності, є соціальна група, норми поведінки в якій відповідають критеріям провідної діяльності.

Вплив соціальних очікувань на розвиток здібностей. Проведене нами дослідження показало, що творчо обдаровані підлітки у класах, де вони навчаються, мають соціальний статус нижчий, ніж у технічних гуртках. Це спонукає їх до пошуку груп, сприятливих для реалізації статусних домагань та задоволення потреби у визнанні.

З метою перевірки, чи дійсно в технічних гуртках соціальні норми сприяють проявам творчої активності, було розроблено спеціальну анкету для керівників гуртків, де займалися технічно обдаровані підлітки. Ми виходили з того, що основним джерелом нормотворення у технічних гуртках є їх керівники. На користь цього свідчить добровільність і самостійність у виборі гуртка: коли гурток, і в першу чергу його керівник, не подобається підліткові, він просто припиняє заняття. У результаті тривалого спостереження за роботою технічних гуртків, було виявлено декілька випадків, коли підліток, після того, як покинув гурток одного керівника, досягав значних успіхів, займаючись у гуртку схожого профілю у іншого керівника. Крім того, спостерігаючи за заняттями в гуртках, і особливо за змаганнями, не можна не відзначити, хоча це й не було предметом спеціальних досліджень, дивовижну подібність керівника і його вихованців, що проявляється у манері спілкування, способах висловлювати радість чи невдоволення, способах поведінки у конфліктних ситуаціях. Те, які якості керівники гуртків приписують обдарованим підліткам, задає, на наш погляд, і напрямки, і обмеження розвитку. Іншими словами, коли підліток відповідає уявленню керівника гуртка про обдаровану особистість, його розвиток заохочується, а коли якісь особистісні риси чи способи поведінки підлітка ідуть врозріз із уявленнями керівника гуртка, ці риси чи прояви піддаються санкціям з його боку.

Конструювання анкети здійснювалося у два етапи. На першому етапі керівників технічних гуртків просили написати не менше п'яти якостей, якими, на їх думку, відрізняються творчо обдаровані діти. Причому, для того, щоб зменшити вплив стереотипних оцінок, пропонувалося виділити якості конкретного підлітка, якого керівник знає особисто. На другому етапі шляхом частотного аналізу було виділено 29 найбільш значимих якостей, які у вигляді анкети пред'являлися досліджуванним. Виділені якості пропонувалося оцінити за 10-бальною шкалою. Результати анкетування було піддано факторному аналізу методом головних компонент із застосуванням нормалізованої Varimax-ротації.

У результаті факторного аналізу виділилося 8 факторів, що охоплюють 76% дисперсії. Перший, найбільш значимий фактор, що пояснює 27% дисперсії, було названо «наполегливість», оскільки ця риса має найвищий коефіцієнт кореляції з ним – 0,87. Керівники гуртків приписують технічно обдарованим підліткам такі риси як працелюбність (0,72), інтерес до справи (0,69), терпіння (0,60), активність (0,56), які з найбільшим навантаженням увійшли до цього фактора.

Другий за значимістю фактор дістав назву «самоствердження». Він пояснює 14% дисперсії і включає в себе такі якості: прагнення до ідеалу (0,82), схильність до лідерства (0,79), прагнення до самоствердження (0,75), орієнтація на схвалення (0,71). Досить значний зв'язок з цим фактором має конструкт схильність до ризику (0,49).

Відсутність кореляційного зв'язку між отриманими факторами ($r = -0,059$) свідчить про те, що вони є ортогональними. Це дало змогу побудувати семантичний простір, що відображає сприймання керівниками гуртків особистісних якостей технічно обдарованих підлітків (рис. 2.6.).

Отже, два провідні фактори, що пояснюють 42% дисперсії, визначають основні напрямки сприймання обдарованості керівниками, які, як і очікувалося, зв'язані з віковими особливостями підлітків і з розумінням обдарованості як процесу, що супроводжується розвитком здібностей і високою результативністю діяльності, а не як константної причини високих досягнень.

Керівники гуртків добре розуміють і соціальний аспект в мотивації творчої активності. Вони визнають значимими рисами такі, які виходять за межі узвичаєного прагматичного розуміння обдарованості. Керівники гуртків, які виховали обдарованих дітей, розуміють їх прагнення до самоствердження, прагнення до ідеалу і заохочують ці риси. У конструкт «схильність до лідерства» вкладається зміст, близький до поняття «соціальний статус», чи «популярність у групі», оскільки цей конструкт тісно корелює з конструктом «орієнтація на схвалення» (0,83).

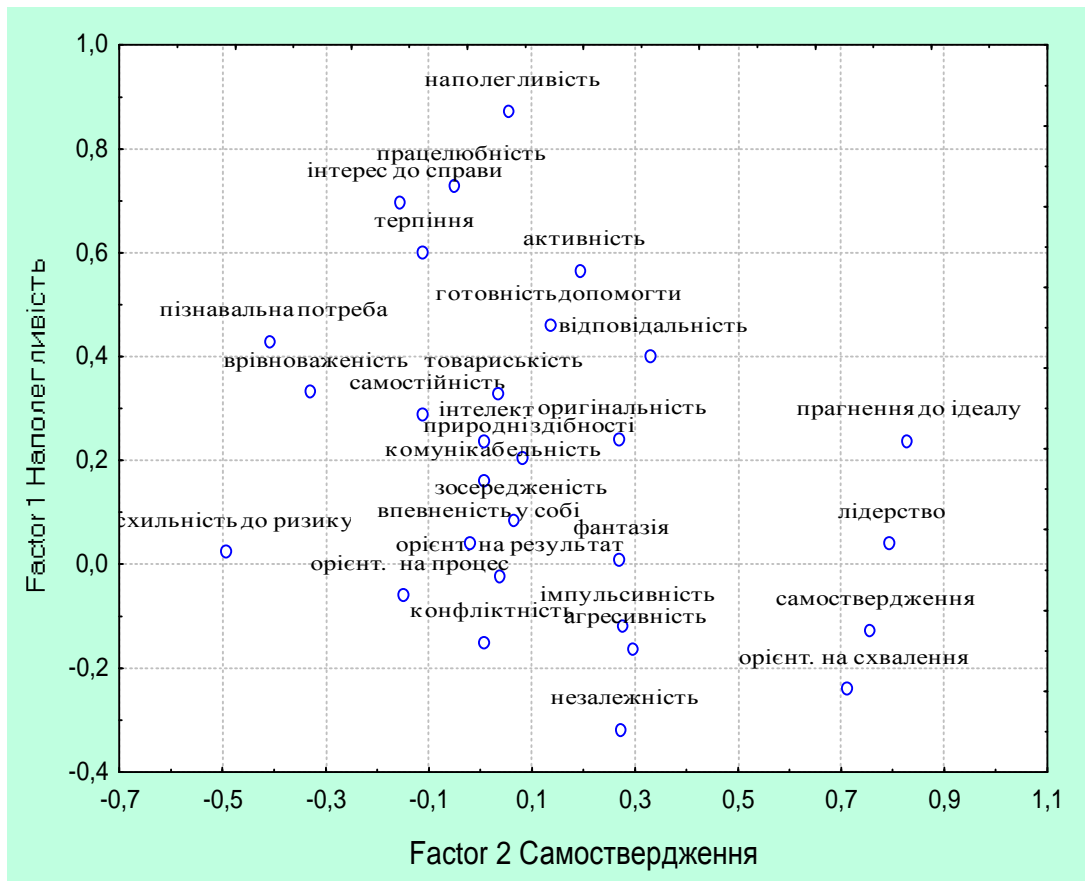


Рис. 2.6. Семантичний простір сприймання керівниками гуртків особистісних якостей підлітків

Всі інші виділені фактори мають меншу значимість, але в цілому узгоджуються з даними про особистісні риси обдарованих людей, які традиційно фігурують у психологічних публікаціях з цієї проблематики [100; 153].

Ще раз підкреслимо, що у значимості виділених факторів проявляються сприймання вікових особливостей обдарованих підлітків. Можливо фактор «природні здібності» (8% дисперсії) виявився б на першому, чи на другому місці, коли б ішлося про більш ранній чи більш пізній вік, а для підліткового він лише на третьому місці. Причому, він тісно зв'язаний з такими «неприродженими», а явно набутими якостями як оригінальність у роботі (0,72), орієнтація на процес роботи (0,66), орієнтація на результат роботи (0,64), терпіння (0,55). До того ж цей фактор виявився не самостійним, оскільки тісно корелює з першим фактором «наполегливість» (0,62). Іншими словами, у сприйманні керівників гуртків підлітки з «природними здібностями» – це, перш за все ті, що багато, наполегливо і творчо працюють.

Четвертий фактор – «комунікабельність» – пояснює 7% дисперсії. До нього з найбільшим навантаженням увійшли такі якості: комунікабельність (0,88), прагнення до незалежності (0,48) та імпульсивність (0,40). Таке

наповнення фактора ще раз підкреслює досить сильний вплив соціальних детермінант у процесі мотивації творчої активності.

У п'ятому факторі, що пояснює 6% дисперсії, впевненість у собі (0,82) сприймається як позитивна риса, що пов'язується з інтелектом (0,72), прагненням до незалежності (0,50), самостійністю (0,45), товаришкістю (0,48).

Шостий фактор (6% дисперсії) виявився біполярним, його більш вагомий негативний полюс представлений конструктами конфліктність (-0,72), агресивність (-0,73), імпульсивність (-0,66). На менш значимому позитивному полюсі – орієнтація на результат (0,40), орієнтація на процес (0,46). Зазначимо, що цей фактор має кореляційний зв'язок із фактором «самоствердження» (0,45), що свідчить про ув'язування у свідомості керівників гуртків цих негативно забарвлених рис з віковими особливостями підлітків, а не з їх сталими особистісними властивостями. Це підтверджує і відсутність кореляції з першим фактором «наполегливість» (0,07).

Сьомий фактор, за змістом найбільш «творчий», пояснює лише 5% дисперсії. Його основу складають такі риси як фантазія (0,83) і самостійність (0,46), що характеризують творче мислення підлітків, та орієнтація на результат роботи (0,41) й імпульсивність (0,33), що характеризують творчу спрямованість в процесі досягнення мети. Незначна частина власне «творчих» якостей у сприйманні керівників гуртків легко пояснюється внутрішніми особливостями технічної творчості в підлітковому віці. За змістом – це, в основному, моделювання, творення суб'єктивно нового. Технічна творчість у підлітковому віці спрямована перш за все на засвоєння знань і вмінь, тому творчі процеси зв'язані із самостійністю та імпульсивністю.

Досить цікаве наповнення восьмого фактора (4% дисперсії). Зосередженість (0,79) пов'язується у свідомості керівників гуртків з потребою у пізнанні нового (0,31), зі схильністю до ризику (0,47), і, зрештою, з потребою у самоствердженні (0,41).

Особистісні властивості керівників гуртків не лише сприяють розвитку творчої активності підлітків і задають напрямок цього процесу, але й непрямо сприяють підвищенню оцінки себе як суб'єкта суспільно-корисної діяльності.

Що ж до іншого компонента провідної діяльності – спілкування, то можна припустити, що й потреба у спілкуванні у колі гуртківців задовольняється повніше, ніж у інших соціальних групах і також впливає на творчу активність. Ю.М. Орлов виділив поняття «мотиваційний синдром», яке позначає спосіб групування певних мотивів навколо окремої потреби. Так, наприклад, пізнавальна потреба тісно зв'язана з мотивами досягнення, афіліації, домінування. Стимулювання розвитку одного з цих мотивів приводить до структурних змін усього мотиваційного синдрому [156].

Для перевірки значимості соціальних мотивів скористаємося зіставленням показників соціального статусу і мотивів афіліації технічно

обдарованих підлітків.

Безпосередньо перед дослідженням мотивів афіляції, ми проводили соціометричний тест. Це було зроблено для того, щоб актуалізувати у свідомості досліджуваних афілятивну мотивацію саме у групі включення – у технічному гуртку. Соціальний статус тут розглядається як суб'єктивно-ціннісне уявлення підлітка про власне місце в системі групових стосунків, тобто як уявлення про рівень власної популярності у референтній групі.

Статусні показники обдарованих підлітків, отримані з допомогою соціометричного тесту, проведеного в гуртку, виявилися вищими, ніж у шкільному класі. Показники афіляції суттєво не відрізняються, підтверджуючи дані, про диспозиційний характер мотивів афіляції. Отже, виходячи з цього, отримати додаткову інформацію про соціальні детермінанти мотивації творчої активності можна зіставивши дані про суб'єктивну задоволеність власним положенням технічно обдарованих підлітків у класі та гуртку, де вони займаються, з показниками мотивації афіляції.

Зіставлення суб'єктивної оцінки соціального статусу з показниками мотивації афіляції дозволило виділити п'ять типів мотивації творчої активності технічно обдарованих підлітків (табл. 2.2.).

Таблиця 2.2.

Соціально-психологічна детермінація мотивації творчої активності

Задоволеність положенням у групі		Мотивація афіляції		Тип мотивації творчої активності
шкільний клас	Технічний гурток	надія на прийняття (НП)	страх відторгнення (СВ)	
–	+	+	+	гіперсоціальний
+	+	+	–	конвенційний
–	+	–	+	тривожний
–	–	+	+	конформний
–	–	–	–	контр соціальний

Інші поєднання статусних оцінок і показників афіляції у досліджуваних технічно обдарованих підлітків не зустрічалися. Деякі змістові і зовнішньо поведінкові особливості виділених типів визначили їх назви: гіперсоціальний, тривожний, конвенційний, конформний та контрсоціальний.

Типи мотивації творчої активності у підлітковому віці.

Методологічним для створення типології активності є положення, сформульоване К.А. Абульхановою-Славською: «Сьогоднішнє завдання полягає в тому, щоб не просто встановлювати факторну відповідність тих чи

інших етапів, подій і обставин життя з тими чи іншими особливостями і рисами особистості, а в тому, щоб розкрити їх причинний зв'язок. Вихідною є залежність особистості від об'єктивних характеристик життєдіяльності як суспільного процесу. Але одночасно особистість включається в сукупність причин і наслідків свого життя вже не тільки як залежна від зовнішніх обставин, але і як активно їх перетворююча, більше того, як така, що формує в певних межах позицію і лінію свого життя. Типи активності суб'єкта – це характерні способи поєднання особистістю зовнішніх і внутрішніх тенденцій життя, способи їх перетворення в рушійні сили свого життя в суспільстві» [1, с. 18-19].

У характеристиках виділених нами типів мотивації творчої активності було використано матеріали спостережень, бесід з гуртківцями та керівниками гуртків.

Гіперсоціальний тип мотивації творчої активності характеризується високим соціальним статусом, високим рівнем надії на прийняття і високим показником страху відторгнення. Характерною особливістю технічно обдарованих підлітків, що складають цей тип, є їх досить низький статус в учнівському колективі. Таким чином, можна припустити, що високі показники по обох шкалах (НП і СВ) у досліджуваних є наслідком переживання статусних конфліктів. У класі вони відчувають певний дискомфорт, відчуженість, хоча, як правило, користуються популярністю. Але суб'єктивно їх ця популярність не задовольняє, оскільки технічно обдаровані підлітки починають усвідомлювати розбіжності між ціннісним підґрунтям, на якому будується популярність у класному колективі, і власними особистісними цінностями. Вони дуже гостро сприймають інтеграційні і диференційні групові процеси, що базуються на матеріальних цінностях, що пов'язані з певними атрибутами підліткової субкультури, котрих вони собі не можуть дозволити (модний одяг, аудіотехніка тощо).

Разом з тим, для технічно обдарованих підлітків, що мають гіперсоціальний тип мотивації творчої активності, характерні конфліктні ситуації, які виникають між ними і тими вчителями, котрі, на їх думку, «не дотримують слова» і «говорять одне, а роблять інше». Улюблені ж вчителі стають взірцями для наслідування. Конфлікти з вчителями сприяють популярності підлітків серед ровесників, але самі вони не відчувають від цього задоволення і важко переживають конфліктні ситуації.

Для них характерне загострене почуття справедливості і вони часто вступаються за своїх скривджених однокласників і «наживають собі ворогів». У бесіді майже всі досліджувані відзначали, що найбільше їх дратує в однокласниках схильність останніх йти на компроміс зі своїми кривдниками. Очевидно тут має місце конфлікт двох типів мотивації: мотиву досягнення, що

характерний для технічно обдарованих підлітків, і мотиву уникання невдач, що переважає у значної частини пересічних підлітків.

Нездатність до компромісів спонукає технічно обдарованих підлітків до пошуку таких груп, де б спілкування і соціальний статус, за словами А.В. Петровського, були б опосередковані «суспільно значимим і особистісно цінним змістом спільної діяльності». Потрапивши, як правило, випадково у технічний гурток, вони знаходять для себе групу, що відповідає їх високим вимогам. Статус і популярність у технічному гуртку визначається значною мірою успішністю в технічній творчості і це, на їх думку, є значимим стимулом творчої активності цієї групи підлітків. Але, водночас, така спрямованість зміщує пріоритети із спілкування на творчу діяльність, що й призводить до співвідношення показників шкали НП і шкали СВ, характерного для тривожного типу.

Сприймаючи гуртківців дещо контрастно по відношенню до однокласників, трохи ідеалізуючи їх, вони мають високі бали по шкалі НП. І дійсно, тут зустрічається значно більше однокласників, які мають схожі цінності, а, отже, викликають симпатію. Але зависокі моральні стандарти, орієнтація на результат, а не на підтримання стосунків, призводять до нерозуміння і несприймання обдарованими підлітками поведінки окремих гуртківців у деяких ситуаціях, особливо ситуаціях конкуренції, які неминуче виникають в технічній творчості. «Коли я тільки почав заняття в гуртку, мені дуже сподобалося. Але на змаганнях один хлопець хотів бути першим. Його модель зайняла друге місце, а він взяв і зламав модель свого суперника. Мене це вразило, я хотів кинути гурток».

У процесі проведення досліджень з технічно обдарованими підлітками, нам стали відомі випадки, коли підлітки з гіперсоціальною мотивацією творчої активності ставали на заваді педагогам, коли ті намагалися задля видимості поліпшення роботи піти на обман. Обдаровані підлітки не давали згоди, щоб їх старі моделі використовували на змаганнях інші гуртківці, здійснивши лише деякі несуттєві вдосконалення. Проте страх відторгнення часто підштовхує до компромісу, і коли їм обіцяють ґрунтовнішу допрацьовку, вони, як правило, погоджуються.

Технічно обдаровані підлітки з мотивацією творчої активності гіперсоціального типу охоче допомагають товаришам, особливо, під час підготовки до змагань. Іноді ця допомога йде навіть на шкоду їм самим, але вони, усвідомлюючи це, ставлять дружні стосунки вище власних успіхів.

Конвенційний тип мотивації творчої активності складає найбільшу частину серед технічно обдарованих підлітків – 40%. Вони мають високий соціальний статус і суб'єктивну задоволеність ним як у класному колективі, так і у технічному гуртку. Що стосується мотиву афіліації, то по

шкалі НП представники цього типу мають високі показники, а по шкалі СВ – низькі.

Із бесід з гуртківцями і керівниками гуртків видно, що ця категорія підлітків схильна задовольняти статусні домагання і потребу спілкування в рамках усталених групових норм. У класах, де вони навчаються, ці підлітки користуються авторитетом у однокласників. Вчителі характеризують їх як спокійних та доброзичливих. Самим же підліткам цієї групи імпонують більш вимогливі вчителі, тобто ті, які стимулюють мотивацію досягнення.

У стосунках з однокласниками і вчителями підлітки з конвенційним типом мотивації творчої активності уникають конфліктів, намагаючись постійно перебувати в ситуаціях конструктивної взаємодії. Вони цінують свою популярність та вплив на товаришів і намагаються їх підтримати і зберегти. Примітно, що всі вони добре навчаються, хоча серед 12 осіб, що мають цей тип мотивації творчої активності виявився лише один відмінник.

Технічні гуртки приваблюють цих підлітків, що мають високий рівень мотивації досягнення, можливістю наблизитися до ідеалу, реалізувати себе. Як правило, серед їхнього оточення є люди, що досягли певних висот у техніці. Часто технічні гуртки вибираються під впливом членів сім'ї, які вважають технічну творчість престижним заняттям. У деяких випадках поштовхом до вибору технічного гуртка служили телепередачі, книги і збірки науково-популярних журналів, що зберігаються в сім'ї.

Ці підлітки вирізняються комунікабельністю, відкритістю, готовністю йти на контакт. Вони з гідністю приймають похвали і досить спокійно – критику. З готовністю допомагають керівникам гуртків і нерідко перебирають на себе їх функції. У гуртку ці підлітки, як правило, є емоційними і комунікативними лідерами. Цьому сприяє не лише вміння спілкуватися в узвичаєному розумінні, а й специфічне для обдарованих дітей вміння усувати ситуацію конкуренції з міжособистісної взаємодії. Цих підлітків відзначають як скромних завдяки тому, що коли йдеться про особисті успіхи, вони вміло применшують їх. При цьому, як правило, дискредитуються власні здібності і явно перебільшується роль зусиль, докладених для успіху, а також роль випадку, без чого успіх був би нібито неможливим.

Те, що серед цієї категорії переважають молодші підлітки, схиляє нас до думки, що цей тип мотивації, незважаючи на те, що є найвагомим кількісно, не є визначальним для технічної творчості. Незважаючи на те, що у плані афіліації і статусних домагань ці досліджувані відчуваються дуже комфортно в технічних гуртках, але не менш комфортно вони відчуваються і у класних колективах й, очевидно, в інших соціальних групах. Це підтверджується тим, що майже всі досліджувані з конвенційною мотивацією не обмежуються технічною творчістю, а займаються окрім цього ще однією–двома видами позакласної діяльності, або ж мають хобі не пов'язане з технічною творчістю.

Тому ці підлітки іноді досить легко, незважаючи на досягнуті успіхи, кидають заняття технікою і віддають перевагу іншій діяльності, і іншій соціальній групі. Слід, однак, відзначити, що це не основна причина зменшення долі досліджуваних з конвенційним типом мотивації серед старших підлітків.

Тривалі спостереження за заняттями обдарованих підлітків у технічних гуртках дають підстави вважати, що з віком відбувається зміщення акцентів з спілкування на творчу діяльність, що веде до зміни типу мотивації творчої активності, яка проявляється у зниженні показників по обох шкалах мотиву афіляції. По мірі досягнень спостерігається тенденція до «занурення» у творчість та ігнорування міжособистісних стосунків.

Тривожний тип мотивації творчої активності зустрічається досить часто (16%). До занять в технічному гуртку цих підлітків значною мірою стимулюють статусні домагання, адже їх популярність і суб'єктивна задоволеність нею набагато вища у гуртку, ніж у класі, де вони навчаються. Успішність цих підлітків рідко піднімається вище рівня середніх показників. Вони визнають, що друзів у них серед однокласників мало, а часто й немає зовсім. Як правило, ці підлітки замкнуті, неговіркі і сором'язливі. Серед причин цього під час бесід досліджувані називали хворобливість, надлишкову вагу та інші подібні якості, які досить хворобливо сприймаються у підлітковому віці та негативно позначаються на самооцінці. Серед причин непопулярності в класі називаються і низькі матеріальні статки і неможливість мати престижні у підлітковому середовищі речі.

Таким чином, заняття у технічних гуртках для цієї категорії підлітків часто, особливо на початку, мають компенсаторний характер. Невміння налагоджувати дружні стосунки з однолітками вони заміняють наполегливістю і старанністю в технічній творчості, завойовуючи визнання оточення. Знання та вміння, які набуваються в результаті таких зусиль, виступають для цих досліджуваних приводом до спілкування і його засобом. Допомога іншим забезпечує їм визнання і теплі товариські стосунки, які дуже цінуються цими підлітками.

Низькі показники по шкалі НП і високі по шкалі СВ обумовлюють надмірну настороженість підлітків з тривожним типом мотивації творчої активності у спілкуванні, але оскільки спілкування в технічних гуртках, на відміну від класного колективу, окреслене досить вузьким колом проблем, пов'язаних з творчістю, то ці підлітки почуваються досить вільно. У бесіді більшість з них відзначають, що лише з товаришами по гуртку у них знаходяться теми для розмов. «Однокласники мене не розуміють. Я їм нічого не розповідаю про гурток».

На думку керівників гуртків, надмірна концентрація на досягненнях часто шкодить таким підліткам. Іноді, замість того, щоб зосередитися на головному,

вони по декілька разів можуть переробляти несуттєву деталь. Відзначається також і нестабільність виступів цих підлітків на змаганнях.

Конформний тип мотивації творчої активності характеризується низькою суб'єктивною задоволеністю технічно обдарованих підлітків соціальним статусом як у класному колективі, так і в гуртку, і показниками мотиву афіліації, які свідчать, що таке становище досліджуваних не влаштовує.

Пошуки способів задоволення статусних домагань у класному колективі для цих підлітків не дали бажаних наслідків. Суб'єктивно вони сприймають класи, де навчаються, як недружні, а своїх однокласників, як нецікавих, примітивних і грубих. Технічний гурток сприймається як група вищого рівня розвитку. Підлітки з захопленням розповідають про своїх друзів-гуртківців та керівників гуртків. Гіперціннісне сприймання гуртка як соціальної групи веде до гіпертрофованого бажання відповідати всім його нормам і вимогам, навіть у тих випадках, коли вони дещо розходяться з власними цінностями. Високі рівні НП і СВ свідчать про те, що не задовольняється жодна з цих потреб. Мотив афіліації у цьому випадку спонукає підлітків до сліпого наслідування всіх можливих форм поведінки, які прийняті у їхньому гуртку. Гурток подобається досліджуваним і вони прагнуть сподобатися йому. Ця зацикленість на пошуках реалізації потреб у спілкуванні відволікає досліджуваних від власне творчості. Вони добросовісно виконують всі вказівки керівників, але їх вироби частенько є повторенням пройденого.

Конформний тип мотивації творчої активності зустрічається всього у 13% досліджуваних, які в основному досить недовго займаються технічною творчістю. Конформною їх поведінку робить надмірна орієнтація на цінності групи, яку вони ідеалізують. Власне ця категорія досліджуваних має дещо деформовану соціальну перцепцію. Вони намагаються створити у своїй свідомості ті групові цінності, яких їм не вистачало у класному колективі, і не помічають того, що індивідуальна оригінальність є однією з найзначиміших цінностей у творчих колективах.

Контрсоціальний тип мотивації творчої активності. У назві цього типу мотивації творчої активності відбито її спрямованість проти цінностей груп включення підлітків, а не проти суспільства в цілому. Контрсоціальна спрямованість мотивації, на відміну від асоціальної, орієнтована на високі моральні і духовні цінності суспільства в цілому, але у своєму розгортанні відштовхується від ціннісних протиріч, які мають місце у контактному оточенні.

Іншими словами, підтримкою мотивації творчої активності для цих підлітків є характерний для цього віку максималізм при оцінці розузгоджень між ідеалами і реальною поведінкою. Вони вибирають творчість як засіб досягнення ідеалу, як засіб долучення до спільності людей, які для них є

своєрідною віртуальною соціальною групою, на яку спрямовано їх мотив афіліації. Це, як правило, відомі винахідники, конструктори.

Орієнтованість питань в опитувальнику на групу включення призвело до того, що бали по обох шкалах у цієї групи досліджуваних набагато нижчі від медіани. Справді, вони вже розчарувалися в однокласниках і вважають їх нецікавими та інфантильними. Але у своїх товаришах по гуртку вони також встигли розчаруватися і не орієнтуються більше ні на схвалення, ні на прийняття. Пояснити останнє можна тим, що контрсоціальний тип мотивації творчої активності мають в переважній більшості старші підлітки. Їх досягнення, як правило, випереджають не лише можливості й досягнення колег по гуртку, а й можливості товаришів кваліфіковано їх оцінити. Більше того, керівники гуртків, де займаються такі підлітки, під час проведення досліджень неодноразово зверталися за консультаціями і психологічною допомогою, оскільки не завжди знали, як справитися із проблемними, і навіть конфліктними, ситуаціями, що виникали з цими підлітками. Як правило, і комунікативних вмінь підлітків виявляється замало, і педагогічного досвіду керівників гуртків недостатньо тоді, коли знання та вміння і зрослі потреби вихованців перевищують можливості педагогів.

Очевидно, що становлення контрсоціальної мотивації творчої активності пов'язане із стилем виховання в сім'ї і ставленням батьків до занять підлітків. Всі вони заявляють, що батьки або ж зовсім ніколи не цікавилися тим, чим вони займалися в гуртку, або ж, якщо і цікавилися, то лише на початку їхніх занять технічною творчістю. Досить типовим є епізод, який розповів один із досліджуваних. Коли він приніс додому модель, то батько не повірив, що він сам її виготовив і ходив до керівника гуртка (вперше, відколи син там займається), щоб довідатися, чи той її бува не вкрав.

Досліджувані, що мають контрсоціальний тип мотивації, характеризуються керівниками гуртків як найбільш спрямовані на творчість. Вони намагаються в будь-якій, навіть рутинній роботі, знайти можливості, щоб зробити її по-своєму, не так, як усі. Власне, творчість, за означенням, є запереченням старого, постійна і вперта боротьба з усталеним. Можливо ці стереотипи творчого мислення переносяться і на регулювання соціальних стосунків.

Закінчуючи характеристику цього типу мотивації творчої активності, відмітимо, що він нічого спільного не має з асоціальною спрямованістю. Навпаки, в поведінкових проявах підлітки з контрсоціальним типом дуже схожі на підлітків, що мають гіперсоціальний тип мотивації творчої активності. І ті, й інші досить конфліктні; і ті, й інші показують дуже високі результати. Відмінність між ними полягає в тому, що підлітки з гіперсоціальною мотивацією стимулюються більшою мірою орієнтацією на спілкування, а підлітки з контрсоціальною мотивацією – орієнтовані більше на суспільно-

корисну діяльність.

Рефлексія здібностей технічно обдарованих підлітків. Який рівень рефлексії здібностей обдарованих підлітків? Чи правомірно розглядати розвиток творчих здібностей у підлітковому віці як засіб задоволення потреби у визнанні та соціальної адаптації? Шукаючи відповіді на ці питання, ми провели дослідження у Житомирському міському центрі науково-технічної творчості учнівської молоді. Досліджувалися обдаровані підлітки 10-15 років, які відвідують гуртки радіоконструювання, різьблення, початково-технічного моделювання, технічного дизайну, судномоделювання та історико-технічного стендового моделювання. Критерієм обдарованості слугували високі досягнення у творчості, об'єктивним підтвердженням яких були перемоги на всеукраїнських та обласних змаганнях і конкурсах.

Адаптація методики вивчення динаміки здібностей до завдань дослідження та вікових особливостей підлітків проводилося нами у декілька етапів.

Перший етап – індивідуальна бесіда з технічно обдарованими підлітками, в ході якої аналізувалися успіхи і невдачі у різних видах діяльності через призму стосунків з іншими людьми.

Другий етап – виділення діяльностей і вмінь, якими володіє підліток, оцінка рівня розвитку окремих дій і операцій, визначення референтних осіб та особистісних якостей, які допомагають досягати успіхів у діяльності.

Третій етап – аналіз отриманих результатів та їх інтерпретація з метою вивчення особливостей рефлексії здібностей та виявлення тенденцій у розвитку здібностей в підлітковому віці.

Узагальнюючи отримані результати, зазначимо, що чітко простежувалася така закономірність: на перше місце серед освоєних діяльностей та вмінь всі досліджувані ставили такі, що стосуються заняття у гуртку. На перший погляд може здатися, що це пов'язано з місцем проведення дослідження (технічний гурток), що актуалізує у свідомості дитини саме ті, а не інші думки. Зважаючи на це, ми спеціально ставили додаткові питання, орієнтуючи підлітків на сферу шкільного навчання, однак швидко виявилось, що початкові відповіді досліджуваних не були випадковими. Справді актуальними, значимими і розвиненими виявилися вміння, набуті під час гурткових занять.

Відповідаючи на питання: «Якими діяльностями та вміннями Ви володієте?», найчастіше підлітки виділяли такі сфери діяльностей та вмінь:

I – вміння, здобуті в гуртку: «шпаклювати», «клеїти частини моделі», «вирізати з дерева», «робити вироби з пінопласту», «зачищати поверхні», «розуміти схеми», «паяти», «працювати на станках», «виготовляти моделі машин» тощо.

II – спортивні вміння: «грати в футбол», «займатися карате», «плавати»,

«бігати» тощо.

III – побутові вміння: «робити дрібний ремонт», «вкручувати шурупи», «підклеювати взуття», «мити посуд», «чистити картоплю», «готувати борщ», «прибирати в кімнаті» тощо.

IV – навчальні вміння: «вміння працювати на комп'ютері», «писати реферати».

Якщо вміння, здобуті в гуртку, називалися першими, швидко, без довгого обдумування, то діяльності та вміння, не пов'язані з заняттями в гуртках, називалися після певної паузи і найчастіше після поставлених додаткових питань типу: «Що ще ти вмієш робити?», «Які вміння допомагають тобі у навчанні?» Слід також виділити й той момент, що серед навчальних вмінь, окрім «вміння працювати на комп'ютері», «писати реферати», виділялися (переважно молодшими підлітками) й такі: «бути уважним на уроках», «вчитися», «слухати», що може свідчити про усвідомлення дитиною доволі вузьких рамок реалізації своєї потреби у визнанні, зокрема прямої залежності між дисциплінованістю і успішністю навчання у школі. На жаль, заохочення більшістю вчителів не стільки моментів творчих пошуків у процесі навчання, скільки виконання їхніх безпосередніх вказівок, призводить до того, що учні є лише об'єктами педагогічних впливів, а не суб'єктами навчального процесу. Як пишуть А.К.Маркова, Т.О.Матіс, О.Б.Орлов, «сучасна психологія набагато більше знає про те, як діти вчать читати і рахувати, але майже нічого не знає про те, як діти (з раннього віку) навчаються отримувати задоволення від самого процесу учіння і як можна посилювати та укріплювати цю їх важливу здатність» [111, с.171]. Активність підвищувалася б, а інтерес до навчання зростав би, якби учень відчував себе «джерелом» поведінки (за Р. Де Чармсом).

Дослідження показало, що технічно обдаровані підлітки добре усвідомлюють як і навіщо виконуються ті чи інші дії. Жодних труднощів не викликало питання: «Виділіть окремі дії та операції в уміннях (діяльності), якими ви володієте». (Такі труднощі відмічаються дослідниками, які працювали з молодшими школярами та підлітками, що не займаються творчою діяльністю).

І молодші, і старші підлітки методично, точно і послідовно виокремлювали дії та операції, що може свідчити про достатньо високий рівень освоєння й усвідомлення діяльності. Відмінності прослідковувалися у рівні узагальнення окремих дій та операцій. Молодші підлітки виділяли і важливі, суттєві моменти виконання діяльності, і несуттєві, важливі лише на перших етапах освоєння діяльності. При цьому доволі строгою є послідовність дій та операцій, яка утворює ніби своєрідну карту технологічного процесу. Старші підлітки виділяли лише істотне, при цьому вказуючи на те, навіщо окрема дія виконується, яка її роль у ланцюгу послідовних дій і операцій.

Наведемо приклади.

Молодші підлітки

Виділені вміння	Виділені дії та операції
Денис, 10 р. «шпаклювати»	<ul style="list-style-type: none">- відкрити баночку з шпаклівкою;- взяти шпатель і не мазками, а крапочками накладати шпаклівку;- після того, як висохне, зачистити крупним наждачним папером;- потім дуже обережно зачистити тоненьким наждачним папером так, але так, щоб залишилося в щілинах.
Олексій, 11 р. «клеїти»	<ul style="list-style-type: none">- відкрити банку з клеєм;- взяти пухнасту кісточку і добре промокнути;- нанести перший шар клею так, щоб добре просочився;- нанести другий шар клею і добре притиснути;- міцно потримати деякий час.

Старші підлітки

Виділені вміння	Виділені дії та операції
Максим, 14 р. «кидати гранату»	<ul style="list-style-type: none">- щоб не пошкодити собі руку, треба розвинути силу;- спочатку кидати легші предмети (наприклад, м'ячі), а потім переходити до гранати;- щоб дальше кинути, зробити розбіг;- замахнутися і кинути по лінії під кутом приблизно 45 градусів. Якщо вище, то впаде ближче, а якщо далі, то не вистачить енергії, щоб долетіти.
Слава, 15 р. «паяти»	<ul style="list-style-type: none">- розігріти паяльник;- акуратно, щоб не попекти руки, взяти деталь;- залудити паяльник, щоб приставав припой;- доторкнутися жалом паяльника до припою;- на деталь капнути кислоти, щоб спайка була міцнішою;- жалом паяльника доторкнутися до деталі і тримати певний час, щоб вона нагрілася – тоді до неї візьметься припой.

Очевидно цей віковий зсув з технологічних зв'язків на детермінаційні відношення відображає зрслий рівень здатності до перенесення набутих вмінь, які вже можуть бути виокремлені з незмінного, а отже, й репродуктивного засвоєного технологічного процесу і можуть бути включені в інший процес – творчий, де підліток сам є автором технологічних схем і послідовностей. Власне, це можна розглядати як готовність до вироблення стратегій творчої діяльності, на що вказує В.О. Моляко. «В чому... специфічний смисл стратегії як оригінального психічного утворення? Насамперед він полягає в готовності до творчої діяльності, в наявності у конкретного суб'єкта комплексу вмінь і здібностей до здійснення діяльності

взагалі або ж окремих її видів» [186, с.9].

Виділення окремих дій та операцій у вмінні, як це передбачено методикою вивчення динаміки здібностей, вважаємо особливо інформативним для розуміння особливостей рефлексії здібностей. Воно відразу показує досліднику ступінь розвитку вмінь в межах тієї чи іншої діяльності, з одного боку, а з іншого – рівень їх рефлексії підлітком. Сама процедура проведення дослідження сприяє оптимізації самооцінки виокремлених підлітками вмінь. Так, суттєво змінювалася самооцінка навчальних вмінь молодших підлітків після того, як їх просили назвати окремі дії та операції у виділених уміннях. Наприклад, досліджуваний Олексій (11 р.) серед вмінь виділив «вміння працювати на комп'ютері», «вміння працювати в Інтернеті» і оцінив їх високо – 12 балів (за 12-бальною шкалою по аналогії з шкільною системою оцінювання). Після спроб виділення окремих дій і операцій як складових цих вмінь, сказав: «Я зазвичай з татом працював за комп'ютером. Він мені підказував. Тепер я розумію, що ще погано вмію робити це сам» і суттєво знизив загальну оцінку рівня розвитку цих вмінь. Зауважимо, що подібні випадки стосовно освоєних у гуртку діяльностей та вмінь не зустрічалися.

Узагальнюючи, зазначимо, що плануючи дії, людина визначає тим самим характер і міру прояву своєї активності в майбутньому. Включення у діяльність, яка приносить людині задоволення, пов'язане із виникненням особливого суб'єктивного стану внутрішньої мотивованості, так званого «відчуття потоку». М.Чікзентміхалі вказує, що відчуття потоку виникає тільки тоді, коли в діяльності людини збалансовані «треба» і «можу», коли приведено у відповідність те, що повинно бути зроблено (вимоги діяльності) і те, що людина може зробити (здібності). Усвідомлення своїх здібностей дає людині відчуття свободи.

Для визначення кола **референтних осіб**, ми просили назвати людей, яким небайдужі, на думку досліджуваних, їхні досягнення та оцінити, наскільки думка кожної людини для них є важливою і чию думку про себе вони хотіли б змінити. Виявлено, що референтними особами для технічно обдарованих підлітків є:

Молодші підлітки:	Старші підлітки:
I – члени сім'ї (як правило, у такій послідовності): 1) батьки (тато, мама); 2) брати, сестри; 3) бабусі, дідусі.	I – гуртківці; II – члени сім'ї (насамперед, батьки); III – творчі особистості (за межами контактного оточення).
II – гуртківці та друзі; III – вчителі.	

Отримані результати підтверджують попередньо висловлені нами думки в межах теоретичного аналізу проблеми. Для підлітків надзвичайно важливим є задоволення потреби у самостійності. Стосунки між дорослими і підлітками в сім'ї часто бувають напруженими саме із-за блокування почуття дорослості та обмеження самостійності. І те, що підлітки називають в першу чергу батьків, членів сім'ї, є свідченням прагнення дитини отримати визнання своєї дорослості в значимому соціальному оточенні. «Думка тата для мене є дуже важливою», «Хотів би, щоб брат оцінив мої вміння» – типові висловлювання досліджуваних.

Підлітковий вік – це період активного самоствердження і конкуренції за визнання. Оскільки навчальна діяльність у силу різних причин часто втрачає привабливість для підлітків, то зрозумілою стає активність підлітка в пошуку інших, привабливих видів діяльності і значимого соціального середовища. Способи організації творчої діяльності у технічних гуртках забезпечують інтимно-особистісне спілкування в референтному оточенні. Всі досліджувані назвали серед референтних осіб гуртківців, багатьох з яких вважають своїми друзями. Однокласників не назвав жоден досліджуваний. Більше того, типовими були висловлювання: «Хлопці з класу записалися в гурток і я теж з ними. Вони кинули, а я ні».

Однак, серед референтних осіб, як бачимо, виділяються вчителі. Причому, найчастіше про вчителя технічно обдаровані підлітки говорять, як про людину, чия думка про себе вони хотіли б змінити, людину, які й хотіли б щось довести. Можна припустити, що для технічно обдарованої особистості рефлексія розвитку власних здібностей у технічній творчості робить саме цю діяльність пріоритетною як спосіб отримання визнання оточуючих.

Вивчаючи особистісно-ціннісний компонент у структурі здібностей, ми просили досліджуваних назвати якості, які допомагають їм досягати успіху. Ми вже писали раніше про оцінку керівниками гуртків значимих якостей обдарованих підлітків. Цікаво було порівняти результати. Серед найважливіших якостей молодші підлітки виділили працелюбність, бажання, терпіння, активність, наполегливість, уважність, витривалість, сміливість, розум. Те, що на перше місце в обох дослідженнях вийшли дієво-інструментальні якості, такі, як працелюбність, наполегливість, активність та ін., цілком закономірно, оскільки саме ці якості відображають зусилля підлітка в досягненні мети і, попутно, в розвитку своїх здібностей.

Рефлексують обдаровані підлітки і негативні особистісні якості, яких вони хотіли б позбутися. Це злість, байдужість, заздрість, дратівливість, впертість, лень. Багато з цих якостей, як бачимо, відображає соціальний аспект мотивації творчої активності.

Особистісні якості як чинники творчої активності. На відміну від

раніших вікових періодів, у підлітковому віці поступово з'являється тенденція до інтеграції різнорідних і різнорівневих ціннісних утворень в якості особистості, які закріплюють її спрямованість і напрямки саморозвитку. Сказане більшою мірою відноситься до обдарованих підлітків. Ряд якостей, характерних для старших технічно обдарованих підлітків можуть розглядатися як самостійні стійкі особистісні чинники їх творчої активності. Серед них усвідомлення власних здібностей, наполегливість, самостійність, проєкція в майбутнє і реалістичність.

У підлітковому віці **усвідомлення власних здібностей** висувається в розряд провідних. Виділяється ряд моментів, які, можливо, складають етапність цього процесу. Це, насамперед, початковий подив, здивування, що пов'язані з першими успіхами: «ніколи не думав, що проєкт виявиться найкращим». Підлітки потребують кваліфікованої оцінки власних досягнень, їх порівняння з досягненнями інших, що, безумовно, сприяє самооцінці здібностей. Технічна творчість у підлітковому віці дуже часто проходить у формі групової роботи, тому підлітки неминуче зустрічаються з груповими оціночними нормами, які стають джерелом оцінки власних і чужих здібностей. Таким чином, усвідомлення власних здібностей стимулює активність підлітків, спрямовуючи їх на досягнення.

Технічна творчість вимагає тривалих зусиль і багатьох умінь. Буває, що одна модель виготовляється протягом кількох років. Це сприяє усвідомленню підлітками того, що швидкість оволодіння певними вміннями є важливим, але не визначальним критерієм високих здібностей: «переживає, бо зіпсував модель», «поспішиш – людей насмішиш». Як показали дослідження О.І. Кульчицької, важливою у цьому процесі є емоційна підтримка діяльності [98]. Отже, усвідомлення й оцінка здібностей є не одномоментним ситуативним актом, а тривалим процесом, ключову роль у якому відіграє результат діяльності, а це в свою чергу актуалізує мотиви досягнення.

Усвідомлення і висока самооцінка власних здібностей взаємопов'язана з однією із визначальних особливостей технічно обдарованої особистості – **реалістичністю**. Це характерно не лише для підлітків, а й для дорослих. Так, наприклад, сучасники С.П. Корольова серед його найзначиміших якостей виділяли здатність ставити перед собою реалістичні цілі [3]. Він сам неодноразово говорив, що потрібно безжально відкидати те, чого не можна втілити в метал.

Таким чином, у обдарованих підлітків вибір цілей спонтанно відбувається в зоні найближчого розвитку, що безумовно веде і до розвитку вмінь та навичок і, в цілому, до розвитку здібностей.

Наполегливість пов'язана і з усвідомленістю здібностей, і з реалістичністю поставлених цілей. Наполегливість у технічній творчості полягає у тривалій зосередженості зусиль на одній проблемі. Це

обумовлюється особливостями діяльності і усвідомлюється підлітками: «довго і ретельно працював над цією моделлю», «удосконалюю свою роботу, заповнюючи нею весь свій вільний час».

Наполегливість технічно обдарованих підлітків відмінна від звичайної старанності. Вона має зв'язок з ціллю, який опосередкований усвідомленням високого рівня власних здібностей і реалістичною складністю мети, що в свою чергу тісно зв'язано із самооцінкою. Наполегливість – це не ситуативна, а особистісна технічно риса обдарованих підлітків. Але, слід зазначити, проявляється вона в основному тоді, коли маються перераховані вище зв'язки, що виступають умовами її актуалізації. Відтак для технічно обдарованих підлітків досить типовими є парадоксальні, на перший погляд, ситуації, коли переможець змагань і конкурсів високого рівня тижнями не може зібратися полагодити зіпсований вимикач чи замок.

Однією із особливостей, що визначають привабливість мети, є **самостійність у її виборі**. Нав'язування задачі, здійснене у будь-якій формі, відразу ж знецінює її як мету діяльності. Припущення, що досліджувані підлітки вдалося досягти високого рівня розвитку здібностей в технічній творчості саме тому, що вони самостійно її вибрали, має цілком вагомий підстави, особливо коли взяти до уваги способи, у який проходять заняття в технічних гуртках. Там підліток, на відміну від школи, вільний у виборі моделі, яку він має виготовляти, має досить значну свободу у виборі матеріалів і технологій її виробництва, а також у значній мірі самостійно вибирає темп і тривалість роботи.

Характерною особливістю технічно обдарованих підлітків є їх **орієнтація в майбутнє**. У підлітковому віці збігаються в часі такі важливі для розвитку особистості процеси як професійне самовизначення, оволодіння системою соціальних ролей, побудова життєвих планів тощо. Технічні і творчі здібності включаються обдарованими підлітками в цілком реалістичні життєві плани як диспозиція, що визначає спрямованість розвитку особистості.

2.6. РОЗВИТОК МУЗИЧНИХ ЗДІБНОСТЕЙ І СТАНОВЛЕННЯ ТВОРЧО ОБДАРОВАНОЇ ОСОБИСТОСТІ В ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ (А.Ю.Вишина)

Вікові особливості становлення творчо обдарованої особистості в юнацькому віці. Юнацький вік є періодом самовизначення особистості, активного пошуку нею смислу подальшого життя, а також усвідомленого і самостійного вибору сфери професійної самореалізації. Важливе значення для успішного самовизначення мають процеси самопізнання та саморозуміння. На думку В.В. Знакова, це нетотожні поняття. Самопізнання відбувається в ході пошуку відповіді на констатуючі питання типу «Яким я є?» або «Що я вмю?». У результаті особистість накопичує певну

кількість інформації про себе, проте, знати себе ще не означає розуміти. У процесі саморозуміння особистість відповідає на принципово інше запитання «Чому я є саме таким?» [74]. Отже, у свідомості людини формується уявлення про власну причинність, про детермінацію себе як суб'єкта власної активності.

Як основні психологічні механізми саморозуміння В.В. Знаков виділяє соціальну ідентифікацію та зіставлення суб'єктом розуміння себе з соціальними експектаціями референтних особистостей. «...обираючи коло спілкування, люди віддають перевагу тим, хто сприймає та оцінює їх так само, як і вони самі. Це допомагає підтвердити «правильність» саморозуміння та ідентичності» [74, с.14]. Механізми саморозуміння мають особливу значущість для інтегративних процесів, що визначають особистісний розвиток у юнацькому віці.

Позитивний досвід творчої діяльності, набутий у підлітковому віці, дистанціює обдаровану особистість від групи однолітків. Досягнутий нею успіх та визнання дорослими її здобутків у музичній діяльності знецінюються однолітками. Так, Ф.І. Маслов згадує про юнацькі роки спільного навчання з П.І. Чайковським у правничому училищі: «В музичному плані серед товаришів Петро Ілліч... серйозного ставлення до свого покликання ... не знаходив. Нас розважали лише музичні фокуси, які він показував...» [112, с. 33]. «Екзистенційна ізоляція» [264], в якій опиняється творчо обдарована особистість через відсутність ціннісної підтримки з боку найближчого соціального оточення, переживається нею як почуття самотності.

У психології розуміння самотність тлумачиться як об'єктивний стан і суб'єктивне світосприймання, емоційна модальність яких залежить від соціально-рольового статусу суб'єкта та його особистісних диспозицій. За цими критеріями Н.Є. Харламенкова виділяє три типи особистості: залежний, домінуючий та самодостатній [247]. Перші два типи позначені домінуванням деструктивних тенденцій самоствердження, зокрема, гіпертрофованою пасивністю чи агресивністю. На відміну від них, самодостатній тип особистості орієнтований на реалізацію цінностей незалежності, активного спілкування та саморозвитку. Вироблені ним стратегії життєтворчості мають конструктивний характер.

Дослідниця зазначає, що лише особистостям залежного та домінуючого типу властиве переживання самотності як негативного почуття своєї відчуженості та ізоляції [247, с. 90]. Цей феномен можна пояснити, користуючись основними положеннями теорії мотивації А. Маслоу. Вчений диференціює дефіцитарну та буттєву мотивацію для того, щоб описати особистість, здатну до повноцінного функціонування в суспільстві [113]. На рівні дефіцитарної мотивації індивід спрямовує свою активність на подолання певного особистісного дефіциту, який виникає внаслідок незадоволення відповідних базових потреб. За таких умов залежна та агресивна поведінка є

наслідком незадоволення потреби у безпеці й самоповазі. Вона свідчить, на думку А. Маслоу, про особистісне неблагополуччя людини.

Натомість, самодостатність свідчить про благополуччя особистості, активність якої детермінується метапотребами у пізнанні, красі та гармонії. Самодостатньою особистістю стан самотності сприймається як умова творчої діяльності та асоціюється зі свободою і незалежністю. Потреба в інтеграції, належності та любові творчо обдарованої особистості задовольняється за рахунок її входження у ціннісний простір інших особистостей, що оцінюються як еталони професіоналізму та відданості покликанню. При чому значимими можуть бути не лише реальні люди, а й історичні постаті або «ідеальні герої»: «Тим, що я присвятив своє життя музиці, - я зобов'язаний Моцарту» [цит. за: 181, с. 16]. Основним механізмом «присвоєння» цінностей значимих інших є процес рольової децентрації, тобто проєкції свого Я в уявний світ іншого [28].

У науковій традиції гуманістичної психології феномен саморозуміння пов'язується зі самоприйняттям та адекватною самооцінкою. Ця ідея послідовно розвивається у руслі суб'єктного підходу (С.Л. Рубінштейн, К.О. Абульханова-Славська, Л.І. Анциферова, А.В. Брушлінський, Б.С. Братусь, Д.О. Леонтьєв) та знаходить своє узагальнення у психологічній категорії «довіра до себе» [211; 220]. Таке розширення проблемного поля психологічної науки є правомірним, оскільки дослідження феномену довіри до себе важливе для виявлення механізмів становлення творчо обдарованої особистості, зокрема, у юнацькому віці.

Т.П. Скрипкіна підкреслює, що довіра до себе є феноменом суб'єктності, пов'язаним із самодетермінацією активності людини. Маючи довіру до себе, особистість виступає суверенним творцем власного життя [211]. Довіра до себе є динамічною характеристикою особистості. Вона збільшується з ростом суб'єктності людини і детермінує розвиток її самостійності та ініціативності, оскільки дозволяє, з одного боку, не боятися зовнішнього світу, якого людина не знає до кінця, і, з іншого боку, ставитися до себе та своєї суб'єктності як цінності.

Творча активність, за Т.П. Скрипкіною, регулюється мірою співвіднесення довіри до себе та оточуючого світу, соціального і предметного. У зв'язку з цим розвиток обдарованості можна переосмислити як процес, що детермінується порушенням рівноваги в сторону збільшення довіри до себе [211]. Відбувається своєрідне особистісне ідіосинкразичне кредитування, коли обдарована особистість авансує собі довіру для продовження творчої діяльності у наперед невизначеній ситуації. Ця якість обдарованої особистості у психологічній науці позначається як толерантність до ситуації невизначеності, творча воля [55; 234]. У ній відображається ціннісне ставлення до власної творчості, яка дозволяє людині реалізовувати смисл власного життя.

Аналіз біографій видатних музикантів свідчить, що вже в юнацькому віці їм властива висока довіра до себе, яка допомагає долати життєві труднощі та залишатися вірними своєму покликанню. Так, наприклад, юнак П.І. Чайковський на початку своєї музичної кар'єри свідомо відмовився від матеріально вигідної посади юриста та добровільно бідував, доки навчався в консерваторії. У листі до своєї сестри він писав: «Звичайно, я не багато виграв у матеріальному становищі, але... і це найголовніше, – оскільки я зовсім відмовився від світських задовольень, ... витрати мої скоротилися до досить малих розмірів. Після всього цього ти, скоріш за все, запитаєш: що з мене вийде остаточно, коли я закінчу навчатися? В одному лише я впевнений, що з мене вийде добрий музикант...» [Цит. за: 181, с. 17].

У підлітковому віці, коли стосунки з ровесниками та найближчими дорослими набувають часто суперечливого й конкурентного характеру, самонаслідування позбавляється відповідної ціннісної та дієвої підтримки, а тому замінюється новою формою суб'єктної активності – персоналізацією. В якості об'єкту персоналізації виступає ідеальний інший, що, як правило, безпосередньо не входить у коло спілкування особистості. Ним може бути конкретна людина або узагальнений образ, з яким творчо обдарована особистість вступає у мислений діалог.

Найбільш повно процес персоналізації реалізується в юнацькому віці і збігається з таким етапом формування ціннісної сфери творчо обдарованої особистості, як орієнтація на цінності груп вищого рівня розвитку [144]. З позицій суб'єктно-ціннісного підходу до аналізу феномену творчої обдарованості показником особистісної зрілості є самостійність та універсальність змістів її ціннісної свідомості, наявність у неї стійкої розгалуженої системи суб'єктних цінностей, що регулюють її поведінку та творчу діяльність [146].

Узагальнюючи результати проаналізованих вище досліджень, можна зробити висновок, що подальший розвиток музичної обдарованості особистості в юнацькому віці пов'язаний із набуттям нею ознак психологічної зрілості. На основі набутого на попередніх етапах онтогенезу позитивного досвіду спільної музичної діяльності зі значимими іншими в юнаків і юнок формується складна система ціннісно-мотиваційних утворень, в яких закріплені ефективні стратегії регуляції музичної діяльності та міжособистісних стосунків.

Особливості ціннісної регуляції музичної діяльності обдарованої особистості у юнацькому віці. Систематизація результатів емпіричного дослідження ціннісної сфери музично обдарованої особистості передбачає розробку класифікації ціннісних утворень індивідуальної свідомості. У межах суб'єктно-ціннісного підходу до дослідження творчо обдарованої особистості

виокремлюються діяльнісні та моральнісні цінності [146]. Зміст цих цінностей для кожної людини є індивідуально-своєрідним. Діяльнісні та моральнісні цінності є гіпотетичними конструктами, за допомогою яких можна адекватно описати процес поступального розвитку обдарованості як результату усвідомлення обдарованою людиною своїх здібностей та відповідної реалізації їх у суспільно-значимій діяльності. Диференціація стійких особистісних диспозицій, що детермінують зміст діяльності та характер міжособистісних стосунків обдарованих юнаків і юнок, розкриває складну організацію ціннісної свідомості обдарованої особистості.

Індивідуальні відмінності у структурі ціннісної сфери музично обдарованих особистостей проілюструємо на прикладі студенток II курсу фортепіанного відділу та відділу хорового диригування.

У результаті факторного аналізу рангової матриці досліджуваної К. було виділено два ортогональні фактори ($p = 0,13$), які охоплюють 52,29% загальної дисперсії. Перший фактор (36,17% загальної дисперсії) включає у себе такі особистісні конструкти як «творити нове», «прагнення гармонії», «зосередженість», «уміння фантазувати», «бажання пізнання», «скритність», «досягнення гармонії», «логічність» та «експериментування», які виконують роль ціннісних регуляторів музично-виконавської діяльності К. (рис. 2.7.).

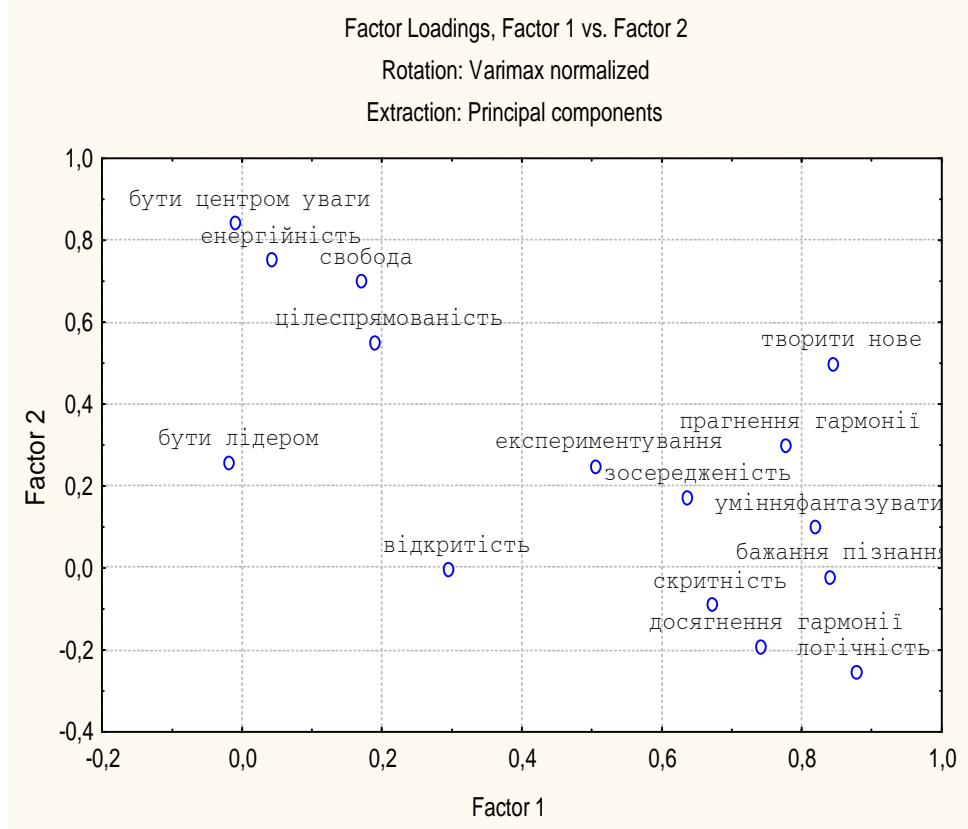


Рис. 2.7. Ціннісно-мотиваційний простір досліджуваної К.

Цінностями, що детермінують особливості включення досліджуваної в творчу діяльність та оцінки її результатів, є «творити нове», «уміння фантазувати», «бажання пізнання» та «досягнення гармонії», що значимо корелюють між собою. Можна зробити висновок, що в ціннісній сфері К. у цінність «бажання пізнання», як рушійну силу її самореалізації, імпліцитно закладається усвідомлення власної суб'єктності – «творити нове» ($p = 0,66$).

Наявний у досліджуваної досвід успішної творчої діяльності закріплений у таких цінностях, як «уміння фантазувати» ($p = 0,86$), «досягнення досконалості» ($p = 0,76$) та «зосередженість» ($p = 0,74$). Наявність констелятивних зв'язків у сфері детермінації музичної творчості є показником високої когнітивної складності її організації.

Міжособистісні стосунки досліджуваної К. регулюються цінностями «енергійність», «бути центром уваги», «свобода» та «цілеспрямованість». Ядро моральної сфери К. утворюють цінності «бути центром уваги» та «енергійність», які значимо корелюють між собою ($p = 0,66$). Формулювання моральнісних цінностей наводить на думку про їх зв'язок із діяльнісними цінностями. В ході бесіди з досліджуваною стало відомо, що зазначені конструкти вона виділила в результаті ідентифікації себе з особами, значимими для неї у сфері музичної творчості. Видається цілком логічним припустити, що діапазон придатності діяльнісних цінностей поширюється на сферу соціальних контактів К. та певною мірою опосередковує зміст відповідних моральнісних цінностей.

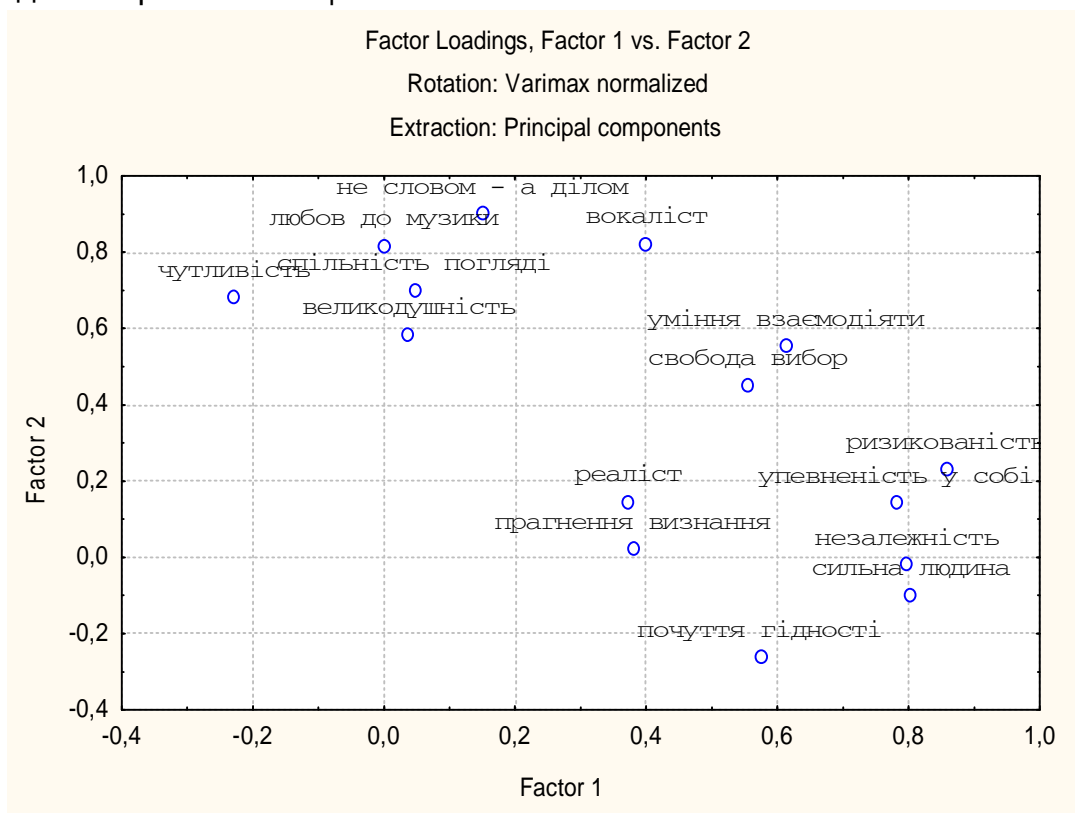


Рис. 2.8. Ціннісно-мотиваційний простір досліджуваної Ю.

Факторний аналіз дозволяє виділити у ціннісній свідомості досліджуваної Ю. два відносно незалежні фактори ($p = 0,26$), що пояснюють 53,61 % загальної дисперсії. Перший фактор охоплює 33,28 % загальної дисперсії, а другий – 20,32 %. Перший фактор розкриває детермінаційні зв'язки між моральнісними цінностями, а другий – між діяльнісними (рис. 2.8.).

В якості основних критеріїв регуляції взаємодії із соціальним мікро- і макросередовищем досліджувана виділяє цінності «ризикованість», «впевненість у собі», «незалежність», «сильна людина» та «почуття гідності». Суперординатним в організації сфери моральнісних цінностей Ю. є «ризикованість», яка значимо корелює з іншими цінностями, зокрема, «сильна людина» ($p = 0,66$) та «незалежність» ($p = 0,71$). Перші два конструкти виявлені в результаті протиставлення досліджуваною себе як «слабкої» та «боязкої» двом референтним у сфері митецької діяльності особистостям, а третя – внаслідок ідентифікації себе із еталонною особистістю із групи вищого рівня розвитку та протиставлення однолітку із групи членства.

Діяльнісними цінностями для досліджуваної є «не словом – а ділом», «любов до музики», «вокаліст», «спільність поглядів», «чутливість» та «великодушність», які Ю. виділила на основі ідентифікації себе за професійно значимими якостями референтних у сфері музичної діяльності осіб (педагога та оперного виконавця).

На відміну від моральнісних цінностей, детермінанти музичної творчості Ю. мають вищу когнітивну складність. Можна виділити базовий, глибинний конструкт «вокаліст», що з'єднаний констелятивними зв'язками з іншими цінностями, зокрема, «любов до музики» ($p = 0,75$), «не словом – а ділом» ($p = 0,68$) та «уміння взаємодіяти» ($p = 0,64$). Така структура зв'язків забезпечує динамічну рівновагу сфери ціннісної регуляції музичної творчості. Наявність вироблених способів взаємодії зі значимими іншими робить Ю. більш чутливою для генералізації нових цінностей творчості.

Особлива роль в організації ціннісно-мотиваційного простору Ю. належить суб'єктивним цінностям: «уміння взаємодіяти» та «свобода вибору», що значимо корелюють між собою ($p = 0,56$). Вони одночасно пов'язані з ціннісними сферами музичної діяльності та міжособистісних стосунків. Так, виявлений конструкт «уміння взаємодіяти» одночасно значимо корелює з діяльнісною цінністю «вокаліст» ($p = 0,64$) та моральнісною цінністю «ризикованість» ($p = 0,62$). Особистісний смисл пропозиційного конструкту «свобода вибору» розкривається лише у його взаємозв'язку з моральнісною цінністю «впевненість у собі» ($p = 0,60$) та діяльнісною цінністю «любов до музики» ($p = 0,55$). Суб'єктивні цінності забезпечує поточну оцінку ситуації та визначають подальший напрямок розвитку подій – або у руслі музичної діяльності або в контексті міжособистісної взаємодії.

Дослідження ціннісної сфери музично обдарованої особистості в

юнацькому віці виявило її складну внутрішню структуру. У ціннісній свідомості досліджуваних юнаків та юнок можна виділити 6 класів цінностей, в яких закріплені дієво-операційний, соціальний та розвивальний компоненти їх музичної обдарованості: 1) цінності виконавських умінь; 2) цінності сприймання та розуміння музики; 3) цінності інтеграції з оточенням; 4) цінності індивідуалізації; 5) цінності розвивального потенціалу музичної діяльності та 6) цінності переорієнтації у розвитку на іншу сферу діяльності.

Зокрема, дієво-операційний компонент музичної обдарованості розкривається у цінностях виконавських умінь, до складу яких входять професійно значимі вміння організовувати свою роботу за музичним інструментом («режим», «долання перешкод», «працелюбність») та інтеріоризовані критерії оцінки референтними особами виконавської техніки музиканта («виконавська техніка», «точність пальців», «віртуозність»), а також у цінностях сприймання та розуміння музики, наприклад, «краса музики», «глибоке розуміння твору».

Закріплений у ціннісній свідомості соціальний компонент музичної обдарованості розкриває наявність двох протилежних тенденцій у розвитку системи міжособистісних стосунків юнаків та юнок, що зафіксовані в цінностях інтеграції («спільність поглядів», «допомога іншим») та індивідуалізації («самобутність», «яскрава особистість»).

Цінності, в яких закріплений розвивальний компонент музичної обдарованості, регламентують поведінку особистості у ситуаціях життєвого вибору з непрогнозованим результатом, тому у них відображаються два альтернативні варіанти подієвої організації майбутнього – цінності розвивального потенціалу музичної діяльності («кар'єра музиканта», «самореалізація у музиці») та цінності переорієнтації у розвитку («красиве життя», «достаток», «музика як хобі»), пов'язані з втратою особистісної значимості музики та переорієнтацією на іншу, більш ефективну діяльність. Всередині кожного із шести класів цінностей можна виділити два підкласи цінностей, в яких зафіксовані індивідуальні особливості детермінації особистістю власної життєдіяльності.

Підсумовуючи, зазначимо, що становлення музично обдарованих юнаків та юнок детермінується досягнутим ними на попередньому віковому етапі рівнем розвитку музичних здібностей та певним типом діяльнісно-опосередкованих стосунків зі значимими іншими. Подальший розвиток творчої обдарованості сприяє розширенню не лише діапазону віртуальних можливостей для самоактуалізації у музичній діяльності, а й кола соціальної взаємодії, що безпосередньо відображається у змісті свідомості обдарованої особистості, зокрема, її цінностях.

Рефлексія здібностей музично обдарованих юнаків та дівчат..

Апробація методики вивчення динаміки здібностей здійснювалася нами з врахуванням специфіки розвитку музично обдарованої особистості в юнацькому віці. Дослідницька гіпотеза ґрунтувалася на припущенні про те, що здатність музично обдарованої особистості рефлексувати творчі елементи в складній диференційованій структурі музично-виконавських умінь і операцій, а також змістовно-емоційні нюанси оцінки процесу та результатів своєї творчої діяльності значимими особами свідчить про високий рівень розвитку музичних здібностей.

Нами були проаналізовані особливості рефлексії власних здібностей музично обдарованими юнаками і юнками 17-19 років:

- 1) рефлексія **діяльнісного компонента** музичних здібностей, що стимулювалася запитаннями типу: *«Якими діяльностями і умінями Ви володієте на даний момент?»* та *«Яких умінь для підвищення ефективності музичної діяльності Ви б хотіли набути? Чому?»*
- 2) рефлексія **когнітивно-операційного компонента** музичних здібностей, яка спрямовувалася запитаннями: *«З яких окремих дій та операцій складаються названі Вами виконавські уміння?»*, *«Якими окремими діями та операціями Вам необхідно додатково оволодіти, щоб успішно реалізувати зазначені вище виконавські уміння?»*
- 3) рефлексія **референтного компонента** музичних здібностей, що забезпечувалася постановкою запитань на з'ясування наявності чи відсутності ціннісної підтримки з боку значимих інших розвитку музичних здібностей досліджуваних на момент проведення опитування: *«Назвіть людей із Вашого оточення, які високо цінують Ваші досягнення у музичній діяльності»*, *«Назвіть людей, яких дратують Ваші досягнення у музичній діяльності»*, *«Назвіть людей, оцінку яких Ви б хотіли змінити?»*, *«У чому Ви схожі на найбільш впливових на Вас людей?»* та *«Чим Ви відрізняєтесь від найбільш впливових на Вас людей?»*
- 4) рефлексія **особистісно-ціннісного компонента** музичних здібностей, яка стимулювалася запитаннями: *«Які якості особистості допомагають Вам досягати успіху у музичній діяльності?»*, *«Які якості особистості заважають Вам досягати ще більшого успіху у музичній діяльності?»* та *«Які якості Ви б хотіли розвинути? Чому?»*

Усі запропоновані для самоаналізу запитання мають відкриту форму і не лімітують міру деталізації відповідей досліджуваного. Крім якісної оцінки своїх музичних здібностей, студентам пропонується за 10-бальною шкалою дати кількісну оцінку рівня сформованості у себе того чи іншого уміння або ж якості, а також визначити ступінь бажаності розвитку у себе певних додаткових якостей. Поєднання процедур кількісного та якісного аналізу дозволяє досліднику об'єктивувати змісти індивідуальної свідомості музично

обдарованої особистості в юнацькому віці та здійснити спробу порівняння особливостей розвитку творчих здібностей у різних досліджуваних.

Досліджувані студенти, визначаючи коло умінь, якими вони, на їх думку, добре володіють, орієнтуються на процес роботи виконавця над музичним твором. Це знаходить своє відображення у виділених ними вміннях художньо виразно виконувати музику, імпровізувати за інструментом, швидко аналізувати та розбирати новий музичний матеріал, інтерпретувати музичний твір, читати з листа у межах програми ДМШ, швидко вчити напам'ять та відчувати партнера в ансамблі. Кількісна та якісна оцінка досліджуваними ступеня сформованості у себе зазначених умінь варіює у достатньо широкому діапазоні: від чотирьох балів, тобто «скоріше не задовольняє, чим задовольняє» і до десяти балів, тобто «цілком задовольняє».

Можна зробити висновок про пріоритетність для творчо обдарованої особистості музичної діяльності у виборі способу отримання визнання оточуючих. У структурі музично-виконавської діяльності юнаками і юнками усвідомлюються елементи, в яких імпліцитно закладена можливість виявити власну суб'єктність, що відображається у формулюванні відповідних умінь, зокрема, імпровізувати, інтерпретувати, відчувати тощо. Відрефлексовані досліджуваними вміння відповідають об'єктивним складовим музично-виконавської діяльності, що вказує на сформованість у них цілісного уявлення про діяльність музиканта-виконавця, а отже, – на високу особистісну значущість для них музичної творчості. Диференційованість оцінки ступеня сформованості у себе різних виконавських умінь розкриває реалістичність та критичність самооцінки творчо обдарованої особистості.

На запитання про доцільність розширення власного досвіду, юнаки та юнки дають відповідь одночасно у двох стратегічних напрямках: по-перше, вони наголошують на важливості постійного вдосконалення тих професійно значимих умінь, якими вони вже володіють, незважаючи на попередню достатньо високу оцінку рівня їх сформованості у себе, наприклад, «покращити швидкість пальців», «точніше координувати рухи», «якісніше читати з листа», «розвивати мислення імпровізатора» тощо. Такий перфекціонізм свідчить про інтегрованість музичної діяльності у життєвий світ обдарованої особистості, усвідомлення нею необхідності постійно бути у «соціальному тонусі» і відшліфовувати свої способи самоствердження, перетворюючи їх залежно від обставин або у безвідмовну зброю для усунення конкурентів, або у «козирну карту» для зацікавлення значимих осіб.

По-друге, значимими для студентів є вміння у сфері комунікації та налагодження спільної діяльності, зокрема, швидко знаходити спільну мову з оточуючими, зрозуміло пояснювати своє бачення ситуації, бути зосередженим і не відволікатися. Істотною ознакою всіх зазначених вище умінь є їх діяльнісна причинно-наслідкова підпорядкованість. І соціальні уміння, і

специфічні виконавські уміння усвідомлюються юнаками та юнками як бажані, тому що пов'язуються ними зі свободою вибору не лише музичного репертуару, а й різних форм самореалізації – від кар'єри соліста до досвіду спільних гастролей музикантів-ансамблів.

Результати соціальної рефлексії засвідчують закріпленість у свідомості музично обдарованої особистості в юнацькому віці двох різних за характером впливу на її музичну діяльність референтних кіл – однолітків та старших за віком осіб. При цьому вік партнерів по спілкуванню сприймається ними не як їх фізіологічна, а як певна соціальна, статусна характеристика. Кваліфікація «одноліток», таким чином, – це щось значно вагомніше за констатацію однакової кількості прожитих років. У цьому понятті закріплена інституціалізована повинність соціальної підпорядкованості менш досвідченої особистості більш досвідченим, а тому визнаним і успішним «старшим», якими виступають батьки, викладачі фахових дисциплін, відомі музиканти-виконавці.

Стосунки з ровесниками будуються на засадах конкуренції за визнання виключності досягнутих ними результатів у музичній діяльності з боку викладачів-наставників та колег. Досліджувані студенти демонструють амбівалентне ставлення один до одного. Перераховуючи людей, що високо цінують їх виконавські досягнення, вони зважають на думку інших студентів з відділу, разом із тим, оцінка ступеня впливу однолітків на себе не перевищує, в середньому, позначки 5 балів із 10 можливих. Теза про конкуренцію за визнання як основний спосіб налагодження міжособистісних стосунків та спільної діяльності з однолітками у юнацькому віці підтверджується даними, отриманими в результаті аналізу відповідей на запитання «Назвіть людей зі свого оточення, оцінку яких Ви б хотіли змінити». Такими людьми для досліджуваних є однокласники, від яких вони вимагають відкритого визнання своєї переваги у професійній майстерності. Процес спільної музично-виконавської діяльності, окрім ціннісного обміну і генералізації спільних цінностей, супроводжується не завжди очевидними, але від того не менш інтенсивними процесами ціннісного порівняння та наступної ціннісної індивідуалізації всіх її учасників. Антагонізм «дилетант–професіонал» лейтмотивом пронизує опосередковане спільною музичною творчістю спілкування музично обдарованих юнаків і юнок один із одним.

У юнацькому віці спостерігається поступова переорієнтація на нормативно-ціннісний простір значимих дорослих і генералізація власних цінностей як квінтесенції набутого досвіду безпосередніх чи опосередкованих стосунків із референтними особами. Це проявляється у рефлексії обдарованими юнаками і юнками спільних із еталонними дорослими якостей особистості, зокрема, смішливості, винахідливості, самокритичності, заповзятості, темпераментності, цілеспрямованості, вибірковості у ставленні до оточуючих тощо. Виділені якості відіграють важливу роль у становленні

професійної ідентичності досліджуваних, на що вказують високі оцінки ступеня подібності між ними та значимими особами. Соціальний зміст зазначених якостей особистості розкривається не лише вузько у контексті музичної діяльності, у ньому закріплюється певна життєва філософія суб'єкта життєтворчості.

Важливим для досліджуваних студентів є усвідомлення відмінностей між стилями реалізації подібних суб'єктних цінностей, якими, на їх думку, користуються вони самі та відомі музиканти. Так, наприклад, юнак рефлексує наявність спільної з викладачем із фаху якості, в якій відображається азартний інтерес до неоднозначної в інтерпретації інтелектуальної музики, разом із тим він усвідомлює, що спільна зацікавленість у них реалізується різними технологічними прийомами: студент більше тяжіє до романтичної манери виконання, а наставнику ближчий класичний стиль виконавства. Ці відмінності у поглядах на прийнятну міру експресивності у діяльності професійного музиканта-виконавця та на емоційність як якість особистості, в цілому, стимулюють студента до постійного самовдосконалення, тому що довести свою правоту й отримати визнання від викладача він може лише за інструментом.

Отримані нами результати рефлексії рівня розвитку музичних здібностей та міжособистісної взаємодії були використані при розробці тренінгу ціннісної підтримки розвитку музичних здібностей та гармонізації творчо обдарованої особистості у юнацькому віці.

2.7. ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ЗДІБНОСТЕЙ В УЧБОВО-ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ (Т.М.Майстренко)

Розвиток особистості в учбово-професійній діяльності. У юнацькому віці побудова життєвих планів найчастіше зосереджена на виборі майбутньої професії. Саме професійний вибір спонукає юнака до рефлексії, до визначення того, наскільки його особистісні характеристики, знання, уміння, здібності дозволяють оволодіти тією чи іншою спеціальністю. Життєві плани є одним з провідних факторів, що обумовлює розвиток здібностей у юнацькому віці.

Провідною діяльністю в період навчання у вузі є учбово-професійна діяльність. Порівняно з процесом учіння у школі, учбово-професійна діяльність має ряд особливостей, пов'язаних з інтенсивнішим впливом на особистісне та професійне становлення студентів. Метою учбово-професійної діяльності є засвоєння наукового знання у формі теоретичних понять і вміння застосовувати їх при розв'язанні професійних завдань. У процесі учбово-професійної діяльності з'являються такі новоутворення як професійна ідентичність, професійна рефлексія, професійне мислення, готовність до

професійної діяльності [177].

Б.Г. Ананьєв характеризує студентський вік як період, протягом якого відбувається виховання спеціаліста, суспільного діяча та громадянина, а також відбувається опанування багатьма соціальними функціями та формується професійна майстерність [5].

У процесі навчання у студента формується оцінка власної професійної компетентності, професійних здібностей. Об'єктивність такої оцінки значною мірою пов'язана з розвитком рефлексії.

Дослідження учбової діяльності студентів за методикою вивчення динаміки здібностей. Методика вивчення динаміки здібностей, запропонована О.Л. Музикою, може використовуватися у роботі з різними віковими групами [138]. Проведення дослідження розвитку здібностей в учбовій діяльності студентів за цією методикою має ряд особливостей.

Перший етап дослідження спрямований на створення довірчої атмосфери та зацікавлення досліджуваного. Не можна не зупинитися на ряді характеристик, що можуть суттєво вплинути на відповіді досліджуваного – факторах соціальної бажаності та самопрезентації. Особливо гостро ця проблема стоїть у тих ситуаціях, коли досліджуваний та дослідник тривалий час знаходяться в офіційних стосунках і між ними існує різниця у статусі (у нашому випадку – «викладач – студент»). Враховуючи це, обов'язковою вимогою є добровільна участь у дослідженні. Серед інших характеристик, що можуть вплинути на результати дослідження, варто зазначити ступінь відкритості досліджуваного та вплив захисних механізмів. Проводити дослідження краще у формі індивідуальної бесіди, в ході якої можна акцентувати увагу на користі такого аналізу для досліджуваного. Лише за умови встановлення контакту з досліджуваним здійснюється перехід на наступний етап дослідження .

Процедура проведення дослідження. Процедурою передбачено заповнення карти, що складається з 4 частин, які описують діяльнісний, операційно-когнітивний, референтний та особистісно-ціннісний компоненти здібностей. Частини карти пред'являються досліджуваному по черзі. Для зручності можна записувати відповіді на окремих картках, що дозволить надалі достатньо швидко сортувати матеріал, відкладаючи картки, на яких зазначені найзначиміші характеристики тощо.

Можна використовувати 2 види питань:

1. Обов'язкові питання, у відповідях на які досліджуваний описує наявні та бажані характеристики.
2. Додаткові питання, які визначаються на основі індивідуальних відповідей досліджуваного.

Обов'язкові питання. І частина призначена для вивчення діяльнісного

компонента в структурі здібностей. Досліджуваного просять відповісти на питання:

Якими діяльностями та вміннями Ви володієте? (якщо досліджуваному питання недостатньо зрозуміле, можна запропонувати відповісти на питання «Що Ви вмієте робити?»).

Оцініть, наскільки для Вас важлива ця діяльність? (для оцінки використовується 10-бальна шкала, яка використовується і при оцінці всіх наступних показників).

Яких вмінь Ви хотіли б набути чи розвинути? («Що Ви хотіли б навчитися робити?»). Для чого (з якої причини) Ви хотіли б навчитися цьому?

II частина призначена для вивчення операційно-когнітивного компонента. Для цього з переліку діяльностей та вмінь, виділених досліджуваним у першій частині, виділяємо 1-2 характеристики, які досліджуваний оцінив як найважливіші для себе. Кожне з цих умінь (діяльностей) досліджуваному пропонується проаналізувати за такими показниками:

Виділіть окремі дії та операції у цьому вмінні (діяльності). Оцініть ступінь їх розвитку. Які дії та операції Ви хотіли б розвинути? Для чого (з якої причини) Ви хотіли б навчитися цьому?

III частина спрямована на визначення референтних для досліджуваного осіб (референтний компонент). Пропонується відповісти на такі питання:

Назвіть людей, що оцінюють Ваші досягнення, уміння. Оцініть, наскільки важлива для Вас думка кожного. Назвіть людей, оцінку яких Ви б хотіли змінити. Що саме Ви хотіли б змінити у їх оцінці?

IV частина призначена для вивчення особистісно-ціннісного компонента в структурі здібностей. Досліджуваному пропонується відповісти на такі питання:

Зазначте якості, які допомагають Вам досягти успіху? Оцініть, наскільки кожна з якостей допомагає Вам у досягненні успіху?

Зазначте якості, що заважають Вам у досягненні успіху? Оцініть, наскільки кожна з зазначених якостей заважає Вам у досягненні успіху.

Яких якостей Ви хотіли б набути або розвинути? Для чого (з якої причини) Вам потрібні ці якості?

Додаткові питання можуть використовуватися з такою метою:

- 1) уточнити зміст сказаного досліджуваним;
- 2) дослідити зв'язок між характеристиками різних частин карти;
- 3) показати зв'язок вказаних характеристик з провідною діяльністю (у нашому випадку – учбово-професійною);
- 4) показати зв'язок вказаних характеристик з професійними намірами

досліджуваного.

При повторному дослідженні процедуру проведення було дещо модифіковано. На першому етапі досліджуваним пропонувалося заповнити карту так, як це описано вище. На другому етапі аналіз звужувався до сфери навчальної та професійної діяльності. У ході заповнення карти досліджуваним пропонувалося дати відповіді на такі питання:

I частина: *Якими професійними вміннями Ви володієте? Оцініть, наскільки для Вас важливе кожне з цих умінь? Яких професійних умінь Ви хотіли б набутися чи розвинути? Для чого (з якої причини) Ви хотіли б навчитися цьому?*

II частина: *Виділіть окремі дії та операції у цьому вмінні. Оцініть ступінь їх розвитку. Які дії та операції, пов'язані з професійною діяльністю, Ви хотіли б набутися або розвинути? Для чого (з якої причини) Ви хотіли б навчитися цьому?*

III частина: *Назвіть людей, що оцінюють Ваші професійні досягнення, вміння. Оцініть, наскільки важлива для Вас думка кожного. Назвіть людей, оцінку яких Ви хотіли б змінити. Як саме Ви хотіли б змінити їх оцінку?*

IV частина: *Зазначте якості, які допомагають Вам досягати успіху в професійній діяльності? Оцініть, наскільки кожна з якостей допомагає Вам у досягненні успіху? Зазначте якості, що заважають Вам у досягненні успіху в професійній діяльності? Оцініть, наскільки кожна з якостей заважає Вам у досягненні успіху. Яких якостей Ви хотіли б набутися або розвинути? Для чого (з якої причини) Вам потрібна ця якість?*

Перед початком другого етапу з'ясовувалося, чи розглядає досліджуваний спеціальність, за якою навчається, як свою майбутню професію. У тих випадках, коли досліджуваний затруднявся відповісти або зазначав, що хотів би працювати за іншою спеціальністю, йому пропонувалося проаналізувати навчальну діяльність.

Успішність в учбово-професійній діяльності та особливості розвитку рефлексії здібностей. Дослідження проводилося у два етапи на базі соціально-психологічного факультету Житомирського державного університету імені Івана Франка. *Перший етап* (березень-квітень 2005 року) – у дослідженні взяло участь 6 студенток 1-3 курсів спеціальностей «Психологія», «Практична психологія», «Менеджмент організацій». Основна увага при аналізі результатів приділялася порівнянню відповідей встигаючих та невстигаючих студентів. *Другий етап* (жовтень-листопад 2006 року) – у дослідженні взяло участь 12 студентів 2-5 курсів (2 юнаків та 10 дівчат) спеціальностей «Психологія», «Практична психологія», «Менеджмент організацій». Четверо студентів брали участь у першому етапі дослідження.

Аналіз результатів спрямований на порівняння особливостей рефлексії

здібностей трьох груп студентів. До першої групи увійшли студенти 4 курсу, які мають посередні успіхи у навчанні. Другу групу склали студенти 3-5 курсів з успішністю вище середньої та високою. До третьої групи було включено студентів 2-4 курсів, які не лише мають високу та вище середньої успішність, але й досвід професійної діяльності або досягнення в інших видах діяльності.

Проведення повторного дослідження дозволяє прослідкувати власне динаміку рефлексії здібностей.

Діяльнісний компонент. *Аналіз результатів першої групи (студенти з посередніми успіхами у навчанні).* Кількість умінь, якими студенти володіють на даний момент, коливалася від 2 до 6 (середній показник – 3). За ступенем важливості більшість умінь було оцінено у 8-10 балів. Такі показники дозволяють зробити припущення про те, що студенти або дійсно називали найважливіші для них види діяльності, або не вміють належним чином диференціювати для себе значимість різних видів діяльності. Перевага надавалася побутовим («готувати», «шити» тощо) та організаційно-комунікативним вмінням («краще розпізнавати людей», «спілкуватися з людьми»). Уміння, пов'язані з навчальною діяльністю, обмежилися вміннями «працювати за комп'ютером» та «читати». Враховуючи те, що досліджувані є студентами четвертого курсу та мали дві фахові практики, можна говорити про те, що учбово-професійна діяльність не є провідною для цієї групи досліджуваних.

Професійні вміння, виділені цією групою досліджуваних, також переважно носять загальний характер («слухати», «працювати з літературою», «використовувати знання з різних дисциплін»), хоча є незначні намагання конкретизувати професійні вміння («проводити дослідження», «виступи на психологічні теми»). Деякою мірою конкретизація професійних умінь може бути пов'язана з тим, що студенти щойно проходили психологічну практику, де їм доводилося виконувати подібні види робіт. За ступенем важливості вміння оцінені у 8-10 балів. На питання «Чому ці вміння не були названі першого разу?» досліджувані не дали обґрунтованої відповіді («я думала, це треба загалом говорити», «не знаю» тощо).

Що стосується прогностичного компонента, то плани на майбутнє носять досить узагальнений та формалізований характер («закінчити університет, одержати диплом», «навчатися далі, вдосконалюватися») або спрямовані на оволодіння зовсім новими вміннями, які не пов'язані з майбутньою професією («водити машину», «бути перукарем», «грати на гітарі»). Мотивація оволодіння цими вміннями також носить загальний характер («кожна людина має реалізуватися», «люблю дітей», «для життя»).

Аналіз результатів другої групи (успішні у навчанні студенти). Кількість діяльностей, виділених досліджуваними, варіює від 3 до 10 (у середньому 6). Переважна більшість умінь за ступенем важливості була

оцінена балами високими та вище середнього (найчастіше зустрічалися оцінки 7-8 балів). Таким чином, зберігається тенденція називати лише значимі види діяльності. У відповідях досліджуваних переважали згадки про навчальну діяльність та уміння, пов'язані з майбутньою професійною діяльністю, що можна узагальнити як «навчальні уміння» та «організаційно-комунікативні уміння». До навчальних умінь належать «навчатися», «пошук потрібного», «працювати самостійно», до організаційно-комунікативних – «організувати людей», «радити іншим», «розподіляти час», «аналізувати ситуацію» тощо. Одичними у відповідях були згадки про побутові та дозвілєві вміння. Можна зазначити, що уміння вчитися згадується як одне з основних та найважливіших умінь, а уявлення про власне професійну діяльність носять доволі схематичний та стереотипний характер (відповіді студентів-психологів та студентів-менеджерів майже однакові).

Прогностичний компонент яскраво не виражений (2-3 відповіді) та містить доволі типові відповіді: досліджувані хотіли б набути вмінь «продуктивно працювати», «втілювати свої ідеї», оскільки це потрібно для майбутньої роботи.

Рефлексія професійних умінь носила більш диференційований характер. У середньому досліджувані виділили близько п'яти професійних умінь (від 2 до 8), оцінивши їх у балах вище середнього та високих. З якісного боку ці вміння можна поділити на дві групи: 1) уміння, що стосуються власне процесу навчання («шукати інформацію», «використовувати пройдений матеріал»); 2) уміння, які відображають специфіку професії (студенти менеджери – «знаю професійну лексику», «проводити моніторинг робочої сили»; студенти-психологи – «спілкуватися з різними категоріями людей», «проводити опитування», «роботи наукову роботу»).

Прогностичний компонент включає загальні вміння («швидко знаходити підходи до людей», «теоретичні знання реалізувати на практиці»), потреба у розвитку яких знову ж таки мотивується досить загально («знайти своє місце в оточенні», «щоб теорія була поєднана з практикою»).

Аналіз результатів третьої групи (успішні у навчанні студенти, які мають досвід професійної діяльності або досягнення в інших видах діяльності). Середня кількість умінь та діяльностей, якими володіють досліджувані, у середньому становить 7 та варіює від 4 до 10. Оцінка вмінь, порівняно з попередніми групами, є більш диференційованою та охоплює всю шкалу від 1 до 10, а більшість умінь за ступенем важливості оцінено середньо (4-7 балів). В окремих відповідях досліджуваних також спостерігається більша вибірковість щодо оцінки значимості різних умінь. Разом з тим деякі досліджувані вказували на те, що оцінка того чи іншого вміння деякий час тому була б вищою, але на даний момент ця діяльність втратила свою значимість.

У відповідях досліджуваних загалом не зазначається такий вид діяльності як навчання, однак згадуються вміння, які пов'язані з навчальною та професійною діяльністю, – «працювати на комп'ютері (World, Excel)», «слухати», «спілкуватися», «генерувати ідеї стосовно психологічних експериментів», «працювати з дітьми». Також досліджувані згадують ті вміння, які є для них важливими в інших видах діяльності («писати статті», «грати на різних інструментах», «бути ведучою»), дозвіллеві вміння («розслаблятися», «танцювати»), а досліджувані-юнаки виділяли ще й побутові вміння («готувати», «забивати гвіздки»).

Прогностичний діяльнісний компонент представлений у всіх досліджуваних (2-3 вміння). На відміну від попередніх груп, побажання є більш конкретними та пов'язаними власне з професійною діяльністю: «консультативна та психотерапевтична робота», «розробка тренінгів», «правильний підбір методів консультування». Однак мотивація, як і раніше, носить загальний характер («реалізувати потребу в пізнанні», «бути комусь потрібним»).

Число професійних умінь варіює від 3 до 10, середній показник – 5-6 умінь. Оцінка ступеня значимості вмінь в основному знаходиться у середньому діапазоні. За змістовим наповненням виділені вміння відрізняються від відповідей попередніх груп більшою конкретизацією: «проводити бесіду», «формулювати актуальність дослідження», «інтерпретувати числові дані», «проводити тренінги» тощо). Така тенденція простежується і в прогностичній частині: «досконало володіти асоціативним методом», «підбирати відповідні техніки», «розуміти засади своєї роботи та орієнтуватися у них». Мотивація розвитку та оволодіння цими вміннями більшою мірою набуває професійного забарвлення («щоб допомогти людині вийти зі складної ситуації»).

Операційно-когнітивний компонент.

Аналіз результатів першої групи. Зі списку вмінь обиралися найважливіше для досліджуваного вміння і визначалися дії та операції, які входять до його складу. Операціоналізація найважливіших умінь, у тому числі й професійних, викликала найбільше труднощів у досліджуваних першої групи. Називалися лише 2-3 окремі загальні дії та операції (наприклад, у вмінні «смачно готувати» виділено дії «поспостерігати за мамою» та «самій спробувати», «дивитись передачі, газети з рецептами») або описувалися прояви діяльності (наприклад, у вмінні «цінувати близьких» досліджувана виділила дії «не засмучувати їх», «виконувати те, на що сподіваються», «прислухатися до порад близьких»). Лише одна досліджувана чітко та послідовно описала структуру професійного вміння «працювати з літературою». Це дозволяє зробити таке припущення: якщо людина не навчилася розкладати на складові просту предметну діяльність, то вона не

зможе це зробити і для складних розумових діяльностей; якщо ж таке вміння сформоване відносно простих діяльностей, то воно може переноситися й на складніші види діяльності.

Таким чином, у досліджуваних цієї групи не сформована здатність операціоналізувати не лише складні мислительні, але й прості предметні дії.

Аналіз результатів другої групи. У середньому досліджувані називали три операції у діяльності. Спільним для всіх досліджуваних було виділення мотиваційно-цільового компонента («бажання», «знаю, для чого»), інші операції та дії більшою мірою стосувалися проявів діяльності. Наприклад, для діяльності «навчання» різними досліджуваними було виділено такі операції: «вчити щось, досліджувати», «розуміти матеріал, виділяти головне», «вміти висловлювати думку», «виділяти достатньо часу для занять».

Здатність до операціоналізації професійних умінь, порівняно з попередньою групою, більш розвинена. У середньому було виділено 5 операцій у діяльності, оцінених у 6-8 балів. У відповідях не просто вказано дії та операції, у тому числі й мислительні, але й дотримана послідовність їх виконання. Наприклад, у вмінні «написання наукових праць» виділено такі дії та операції як «постановка завдання», «аналіз літератури», «уміння робити розрахунки», «інтерпретувати дані», «робити висновки».

Аналіз результатів третьої групи. Кількість названих операцій у виділеному вмінні значно варіювала (від 3 до 9). Досліджувані називали ті операції, які, на їх думку, добре розвинені (оцінені у 7-9 балів). Названі операції, зокрема в професійній сфері, описують діяльність у двох напрямках: 1) процес здійснення діяльності («знати, що вже є», «визначити проблемну ситуацію, яка ще не вивчена»); 2) прояви діяльності («надавати допомогу як психолог», «вміти підійти до кожного»).

Прогностичний компонент щодо дій та операцій представлений у таких характеристиках: 1) конкретні дії, якими хотіли б оволодіти досліджувані («правильно скласти схему допомоги людині», «сурдопереклад»), 2) узагальнені дії («розуміти вчинки людей», «теоретична база (знання)»), 3) особистісні характеристики («позбутися внутрішніх страхів», «врівноважений настрій»). Мотивація набуття цих характеристик частково пов'язана з професійною діяльністю («для реалізації експерименту»), але переважно має особистісно значимий відтінок («щоб допомагати іншим, спочатку треба вилікувати себе», «при роботі з незнайомими виникає страх, що не зможу»).

Референтний компонент.

Аналіз результатів першої групи. Більшість досліджуваних визначала досить вузьке коло референтних осіб (у середньому 3-4 особи): родичі (батьки, чоловік, брат чи сестра), думка яких є найважливішою (8-10 балів). Рідко називалися подруги, одногрупники, викладачі, тобто думка осіб, які

безпосередньо пов'язані з навчальною діяльністю, для досліджуваних малозначима.

Коло осіб, референтних для професійної діяльності, є ще вузчим (1-2 особи). Сюди відносяться батьки, одногрупниця, викладач, психолог з інтернату. Особливу увагу необхідно звернути на випадок, коли до кола референтних для професійної діяльності осіб не включено людей, які власне цією діяльністю займаються. Наприклад, одна досліджувана зазначила серед референтних для професійної діяльності людей лише тата та маму.

Аналіз результатів другої групи. Серед референтних людей названо від 5 до 9 осіб. Усі досліджувані називали батьків та інших родичів, також друзів, одногрупників, викладачів. Важливість категорій референтних осіб оцінено від 5 до 10 балів, найважливішими, як правило, названо батьків.

Серед референтних осіб у сфері професійної діяльності називаються викладачі. Якщо вказувалися родичі чи друзі, то досліджувані пояснювали, що ці люди або мають той же фах, або виступають як певний «дослідний майданчик» для перевірки теоретичних знань.

Досліджувані переважно не хотіли б змінювати думку референтних осіб. Жоден з досліджуваних не хотів би змінити оцінку себе як професіонала. Це певною мірою суперечить результатам першого дослідження (2005 рік), коли досліджувані прагнули змінити думку інших. Це може пояснюватися так: 1) система міжособистісних стосунків вже є сформованою та усталеною; 2) досліджувані обирають лише тих людей, які оцінюють їх позитивно.

Аналіз результатів третьої групи. Порівняно з попередніми групами коло референтних осіб є ширшим (від 7 до 17 осіб). Ступінь їх значимості оцінено середніми та високими балами. Названі референтні особи можна об'єднати у такі групи: 1) батьки та родичі; 2) одногрупники (склали досить велику групу); 3) друзі, однокласники; 4) знайомі дорослі, які оцінюють діяльність досліджуваних (іноді вони об'єднані з досліджуваним спільною діяльністю); 4) викладачі.

Побажання щодо зміни ставлення оточуючих переважно стосуються особистісних характеристик («став другом», «сприймав таким, як я є», «хочу зрозуміти їх ставлення»). Особливість відповідей досліджуваних полягала у тому, що вони згадували не лише тих людей, які їх позитивно оцінюють, або підтримують, але й осіб, які ставляться негативно, та чиє ставлення вони хотіли б змінити.

Кількість осіб, референтних у професійній діяльності, становить від 3 до 15, а їх значимість оцінена середніми та високими балами. Основні категорії референтних осіб такі: викладачі (це найбільша за кількістю група), батьки, інші особи, пов'язані з професійною діяльністю (наприклад, тренер).

Особистісно-цінісний компонент.

Аналіз результатів першої групи. Визначаючи особистісні якості, що

допомагають і заважають у досягненні успіху, досліджувані в середньому називали 3 якості. У більшості випадків вплив як позитивних, так і негативних якостей оцінено у 7-8 балів. Типовою є орієнтація на інших людей: серед якостей, які допомагають у досягненні успіху, виділено «приклад інших людей», «знання того, що є підтримка», «розуміння інших». Серед негативних якостей згадується «невпевненість у собі» та «страх невдачі і несхвалення».

Аналіз результатів другої групи. Частіше називалися якості, які допомагають досягати успіху (від 2 до 9). Якостей, які заважають, названо у середньому вдвічі менше (від 2 до 5). Оцінка обох груп якостей знаходиться у межах 5-10 балів. Якості, що допомагають досягати успіху, двох категорій: 1) мотиваційно-вольові (наполегливість, цілеспрямованість, відповідальність, рішучість); 2) комунікативні (комунікабельність, люб'язність, щирість).

Аналіз результатів третьої групи. Досліджувані у середньому виділяли 6-7 позитивних характеристик та 3-4 негативні характеристики. Переважають мотиваційно-вольові якості (наполегливість, цілеспрямованість, відповідальність, рішучість), діяльнісні («активність», «концентрація», «спостережливість»), комунікативні («комунікабельність», «щирість», «вибірковість»). До якостей, що заважають досягати успіху, відносяться невміння або неможливість належно виконувати діяльність («неорганізованість», «непосидючість», «нераціональне планування часу»).

У сфері професійної діяльності досліджувані виділяють 4-5 позитивних якостей та 3-4 негативні. Серед якостей, що допомагають досягати успіху, мотиваційно-вольові та спрямованість на результат («бажання зарекомендувати себе з кращої сторони», «необхідність навчання», «професійна спрямованість»). Серед якостей, що заважають, переважають лінь та неорганізованість.

Додатковим показником, який характеризує особливості рефлексії здібностей, є поведінка досліджуваних у ході роботи. Досліджувані першої групи обмежувалися простими реченнями, майже не проявляли емоцій. Досліджувані третьої групи говорили багато та охоче, розмірковували над відповідями.

На основі проведеного аналізу можна виділити деякі особливості розвитку навчально-професійних здібностей.

Орієнтація на загальні чи спеціальні професійні вміння. У юнацькому віці переважна більшість досліджуваних демонструє здатність лише до рефлексії загальних умінь. Значний відсоток у відповідях належить організаційно-комунікативним умінням, які дотичні до професійної діяльності. Переважання організаційно-комунікативних умінь може бути обумовлене тим, що спілкування залишається досить важливим для даного віку видом діяльності.

Рефлексія спеціальних професійних умінь частіше спостерігається у досліджуваних, які на достатньо високому рівні оволоділи іншими видами діяльності або мають досвід професійної діяльності. Вони можуть виокремити власне ті спеціальні професійні уміння, які пов'язані з учбово-професійною діяльністю.

Специфічні дії у структурі навчальної діяльності. Учбова діяльність включає такі структурні компоненти: мотиваційно-цільовий компонент; загальні дії (планування та контроль діяльності; прийоми логічного мислення, психологічні дії) та специфічні дії [228].

Аналізуючи відповіді досліджуваних, зазначимо, що в описі учбової діяльності переважають мотиваційно-цільові та загальні характеристики. Порівнюючи ці дані з результатами рефлексії діяльнісного компонента, можна помітити деяку подібність: досліджувані переважно виділяли загальні, а не спеціальні вміння.

Орієнтація на формальний чи ціннісний підхід до навчання. Залежно від особливостей ставлення до учбово-професійної діяльності досліджувані поділилися на дві групи. Для першої групи учбово-професійна діяльність не є значимою. Серед переліку вмінь тут майже не виділяються навчальні уміння. До цієї групи увійшли студенти, які не мають успіхів у навчанні. Для другої групи учбова діяльність є важливою. Студенти, які мають успіхи у навчанні, виділяють професійні вміння та високо їх оцінюють.

Орієнтація на усталене чи професійно орієнтоване середовище. Аналізуючи коло референтних для студентів осіб, можна виділити дві тенденції, що простежуються у виборі значимого оточення – прагнення до *усталеного чи професійно орієнтованого* середовища. Перша тенденція полягає у тому, що досліджувані орієнтовані на зовнішні впливи. Для них важливим є оточення звичне, тому нерідко називаються родичі та друзі, стосунки з якими підтримуються протягом кількох років. Система стосунків з цими людьми є досить усталеною. Досліджувані знають, які якості, які дії можуть бути схвалені, а які засуджені, тому вони орієнтовані на те, щоб одержати схвалення цього оточення. Саме в силу своєї усталеності ці групи викликають почуття звичності, комфорту.

Вибір референтних осіб з професійного оточення свідчить про намагання професійно розвиватися. Серед викладачів, як правило, називаються ті, що дають позитивну оцінку. Також спостерігається майже повна відсутність бажання змінити чиясь думку про себе. До референтного кола осіб включаються також одногрупники, що мають приблизно той же рівень навчальних досягнень, що й досліджувані. Окремі досліджувані демонструють тенденцію до суперництва, яке, на їх думку, допомагає у професійному розвитку.

Орієнтація на стереотипне чи індивідуально-ціннісне сприймання особистісних якостей. Для переважної більшості студентів можна відзначити стереотипний опис особистісних характеристик. Типовим у рефлексії особистісно-ціннісного компонента є виокремлення мотиваційно-вольових характеристик («наполегливість», «цілеспрямованість»). Однак виділення цих особливостей не дозволяє в повній мірі визначити, власне завдяки яким якостям людині вдається успішно справляти чи не справлятися з тими видами діяльності, які було виділено як найважливіші, адже мотиваційно-вольовий компонент є необхідною складовою будь-якого виду діяльності. Досліджувані, які мають досвід успішної діяльності, демонструють більш диференційований підхід, який базується на оцінці власних досягнень.

Орієнтація на власну активність чи на зовнішню підтримку в розвитку здібностей. Досліджувані, які мають посередні успіхи, більшою мірою демонструють екстернальність у характеристиці власних здібностей. Вони переважно вважають, що успішність їх діяльності залежить від ставлення оточуючих, їх підтримки та допомоги. Успішні у діяльності студенти основним чинником власних успіхів та невдач вважають власні особистісні якості.

2.8. РЕФЛЕКСІЯ ЗДІБНОСТЕЙ, СОЦІАЛЬНА РЕФЛЕКСІЯ ТА РОЗВИТОК ВНУТРІШНЬОЇ МОТИВАЦІЇ У ВІЦІ РАННЬОЇ ДОРΟΣЛОСТІ (В.О.Климчук)

Психологічні особливості віку ранньої дорослості. Вік ранньої дорослості триває від 20 до 40 років. Ці межі є орієнтовними, оскільки визначальним для вікової періодизації є зміст тих завдань, які стоять перед людиною на кожному з відрізків її життєвого шляху. Основним завданням періоду ранньої дорослості є досягнення зрілості – здатності ефективно реагувати на зміни та пристосовуватися до нових умов. У більшості випадків досягнення зрілості починається в 20-річному віці і триває приблизно двадцять років. Б.С. Братусь пропонує поділ ранньої дорослості на 2 фази: перша фаза зрілості (20-30 років) та друга фаза зрілості (30-40 років) [22].

Зміни, які відбуваються з людиною у віці ранньої дорослості, відносяться до трьох сфер: психофізіологічної, когнітивної та соціальної [91]. Вітчизняні та зарубіжні дослідники (К.О. Абульханова-Славська, Н.В. Андреев, Л.І. Анциферова, Е.М. Борисова, Ф.Ю. Василюк, Р. Гулд, Е. Еріксон, І.С. Кон, Л.Н. Корнєєва, Д. Левінсон, Н.А. Логінова, Г.С. Нікіфорова, В. Перрі, С.Є. Пінєєва, К. Рігель, Т.М. Титаренко, Р. Хевінгхерст, Л. Хоффман, В. Шейо) глибоко вивчили зміст цих змін.

Когнітивний аспект психологічних змін у віці ранньої дорослості. В. Перрі доводить, що характерним для когнітивного розвитку є перехід від базового дуалізму у підлітковому віці (поділу світу на чорне і біле) до

концептуального релятивізму юнацького віку (терпимості до конкуруючих точок зору), і далі – до самостійного вибору ідей і переконань у віці ранньої дорослості [91, с. 583].

Поширюючи ідеї стадій когнітивного розвитку Ж. Піаже на дорослість, К. Рігель пропонує ввести в обіг п'яту стадію – діалектичне мислення. Це стадія, на якій мислення виходить за межі формальних операцій. Сутнісною особливістю є спроба інтеграції протилежних ідей у цілісну концепцію. П'ята стадія з'являється як відповідь на зустрічі особистості з проблемами реального життя, які важко вирішити засобами логічного мислення, вершиною якого є стадія формальних операцій. Таким чином, мислення переростає лінійну логіку і виходить на діалектичний рівень.

Застосування мислення до вирішення життєвих задач стало окремою темою для досліджень В. Шейо. Він переходить від вивчення «чистих» структур мислення, когнітивних стадій і вивчає зміни, які відбуваються в мисленні при вирішенні життєвих задач на різних вікових етапах. Так, якщо для дитячого, підліткового та юнацького віку формально-операційне мислення є самоціллю, то у віці ранньої дорослості метою є використання мислення для досягнення успіху, вибору стилю і напрямку життя, побудови картини світу. Саме тому тести інтелекту не завжди дають валідні результати у дорослому віці – мислення вже не є «річчю для себе», а є інструментом вирішення задач вищого порядку, ніж ті, що містяться в тестах, і дорослі досліджувані просто не хочуть марнувати свій час на їх вирішення.

За даними Р. Хевінгхерста, можна виокремити такі соціальні задачі ранньої дорослості: обрати пару, навчитися жити поруч з майбутнім партнером, почати сімейне життя, виховати дітей, вести домашнє хазяйство; почати професійну діяльність, прийняти громадянську відповідальність, знайти близьку до духу соціальну групу [Цит. за: 91, с. 587]. Таким чином, входження людини у суспільство у віці ранньої дорослості розбивається на два процеси: створення сім'ї та професійний розвиток.

На першому процесі акцентує свою увагу Е. Еріксон, трактуючи його більш широко – як вирішення центрального для ранньої дорослості конфлікту між близькістю та ізоляцією. Предметом цього конфлікту є ідентичність, а точніше – страх її втрати при поєднанні з іншою людиною. Близькість розуміється Е. Еріксоном як здатність поєднати своє життя із Іншим без страху втратити власну ідентичність. Ізоляція виникає як наслідок підвищеного страху перед втратою ідентичності, що можливо лише тоді, коли вона є несправжньою, слабкою. Багато у чому успішність подолання цього протиріччя визначається продуктивним вирішенням попередніх конфліктів підліткового та дитячого віку [64].

Побудова власної сім'ї, на думку Л. Хоффмана, неможлива без відриву від батьківського середовища, і це є ще одним важливим завданням ранньої

дорослості. Л. Хоффман виділяє чотири аспекти здобуття людиною незалежності: емоційна незалежність, ціннісна незалежність, функціональна незалежність та конфліктна незалежність [Цит. за: 91, с. 606]. На думку автора тільки ті, хто досягли цих чотирьох рівнів незалежності, здатні будувати справжні близькі стосунки.

Професійний розвиток у більшості випадків відбувається паралельно з процесом побудови сім'ї і характеризується формуванням «Я» як суб'єкта професійної діяльності. Р. Хевінгхерст виділив кілька етапів професійного шляху. Перший етап цього процесу – набуття первинної професійної ідентичності. Він триває від кінця підліткового віку до початку першої роботи (від 15-16 до 20-25 років). У цей період відбувається вибір професії, підготовка до неї, здобуття першого професійного досвіду. Другий етап – становлення професіонала. Цей період триває до завершення ранньої дорослості і полягає у вдосконаленні професійної майстерності та руху вгору по кар'єрних щаблях [Цит. за: 91, с.626].

У сучасних умовах зміст цих етапів не завжди відповідає дійсності. Даються взнаки соціальні та економічні реалії: не завжди перша робота є роботою за фахом; не завжди її вдається швидко знайти по завершенні навчання; часто обраний фах переоцінюється ще в період навчання. Суттєвою проблемою є також зіткнення між очікуваннями та реальністю. Так, під час навчання формується певний образ майбутньої професії, максималістські уявлення щодо перспектив кар'єрного росту і матеріального добробуту, оптимістичні уявлення щодо позитивного психологічного клімату та можливостей прояву творчості та активності. Часто ці очікування стикаються з протилежними реаліями: робота виявляється не такою творчою і всі результати активності губляться в лабіринтах бюрократичних формальностей; кар'єрний ріст нового працівника не завжди входить у плани директора; колектив не приймає новачка з розкритими обіймами, а обережно приглядається і вивчає; заробітна плата теж не найвища. Все це може спровокувати кризовий стан, що супроводжуватиметься втратою мотивації, розчаруванням у обраній професії, ізоляцією та поступовою втратою творчих здібностей.

Як правило, такий кризовий стан триває орієнтовно до 25 років, і багато в чому швидкість його проживання визначається соціальними умовами [171]. В контексті розвитку Я-професійного важливим є наявність у близькому оточенні значимої особи, що відіграє роль наставника (Д. Левінсон), який допоможе пройти всі складності адаптації до роботи. Схожі результати відносно юнацького віку були отримані нами при вивченні ціннісної сфери студентів. Зокрема, було з'ясовано, що ті студенти, які проявляють високі досягнення в навчальній та творчій діяльності, мають у своєму колі значимих осіб старших наставників, переважно викладачів [81].

По досягненню тридцяти років, як стверджує Б.С. Братусь на основі досліджень Р. Гулда, Д. Левінсона, Д. Вейланта, настає специфічний *перехідний* період, який характеризується переоцінкою та корекцією власних життєвих планів [22]. З'являється потреба у підведенні певних підсумків, і ті оптимістичні максималістські життєві плани, що були сформовані на початку ранньої дорослості, підлягають зміні внаслідок накопичення досвіду успіхів і невдач, переходу багатьох аспектів роботи на рівень буденності і рутини. В більшості випадків цей вік співпадає з формуванням відповідальності за сім'ю, дитину тощо.

Після переходу тридцятирічної межі у випадку досягнення успіхів у професійній діяльності підвищується рівень мотивації та творчості. Як стверджують С.Є. Піняєва та І.В. Андрєєв, відбувається творчий саморозвиток особистості засобами професії [171]. Однак, у будь-якому випадку, досягти успіхів у професійній діяльності, причому успіхів особистісно значимих, можна лише за умови, коли ця професійна діяльність є суб'єктивно творчою і внутрішньо мотивованою. І тут справа не у відповідності професії якимось тестовим психологічним характеристикам (темпераменту, характеру тощо), а скоріше у відповідності роботи внутрішнім суб'єктивним критеріям, якими виступають цінності особистості.

Внутрішня мотивація, розвиток ціннісної сфери та творчих здібностей у віці ранньої дорослості. Загальна картина динаміки ціннісного розвитку представлена у роботах О.Л. Музики, де показано, що обдарована особистість проходить ряд послідовних стадій: наслідування (дошкільний вік), співробітництво (молодший шкільний вік), конкуренція (підлітковий вік), *орієнтація на цінності груп вищого рівня* (юнацький вік), *орієнтація на власні цінності* (дорослість) [139; 141]. Власне період ранньої дорослості є тією критичною точкою, де людина здатна сама вирішувати – переходити на вищі щаблі ціннісного розвитку, і відповідно, продовжувати розвивати творчість та обдарованість, чи ні. Заважаючи на зазначену вище вагу професійного аспекту розвитку особистості, можна зробити висновок, що у віці ранньої дорослості розвиток обдарованості відбувається саме у професійній діяльності. Для того, щоб в межах цієї діяльності відбувся перехід від орієнтації на цінності груп вищого рівня до орієнтації на власні цінності, вона повинна мати одну суттєву характеристику – досвід внутрішньо мотивованої діяльності. Внутрішньо мотивованою ми, слідом за Е. Дісі та Р. Раяном, називаємо ту діяльність, в якій забезпечуються потреби особистості у компетентності, самодетермінованості та у значимих міжособистісних стосунках [269]. Власне ці потреби є засобами задоволення іншої метапотреби – потреби у визнанні. Якщо ж говорити про те, який тип діяльності забезпечує максимум можливостей для задоволення цих потреб,

то це – творчість. Водночас, чи всяка професійна діяльність є творчою, і відповідно, може бути внутрішньо мотивованою? Звісно, що ні. І тоді людина, що має певний досвід внутрішньо мотивованої діяльності, але вимушена займатися рутинною і нетворчою професійною діяльністю, змушена діяти по одному з таких варіантів: змінити роботу; відмовитися від задоволення вказаних потреб або ж перейти на вищий рівень розвитку внутрішньої мотивації (ми називаємо його суб'єктно-ціннісним рівнем).

Результати наших досліджень показують, що внутрішня мотивація, за умови накопичення досвіду внутрішньо мотивованої діяльності, може ставати диспозиційною особистісною характеристикою – це і є її вищий рівень розвитку. Тоді виділені вище потреби (самодетермінованість, компетентність, значимі стосунки) стають суб'єктивними цінностями, і надалі вже самі регулюють діяльність особистості так, щоб вона забезпечувала задоволення потреби у визнанні (та у самовизнанні). Перехід на цей рівень полягає в змінах у ціннісній сфері, а його результатом є здатність особистістю будь-яку, навіть найрутиннішу роботу, зробити цікавою, інноваційною та суб'єктивно творчою [81].

Г. Шихі називає ще один варіант розвитку особистості у випадку, коли основна професійна діяльність не забезпечує можливості розгортання внутрішньої мотивації, а перехід до орієнтації на власні цінності ще не відбувся: «втеча у хобі» [262]. Особистість знаходить для себе все ж таки ту внутрішньо мотивовану діяльність, в якій повністю може задовольнити свої потреби у самодетермінованості, компетентності та значимих стосунках, а через них – метапотребу у визнанні. І як правило, таке хобі характеризується людиною як творче.

Принципи використання методики вивчення динаміки здібностей у віці ранньої дорослості. Спираючись на виділені нами когнітивні, соціальні та ціннісно-мотиваційні аспекти розвитку особистості, а також на результати пілотажних досліджень, можемо виділити загальні принципи використання методики дослідження динамічних механізмів розвитку творчих здібностей у віці ранньої дорослості.

1. *Принцип орієнтації на діалектичність мислення.* Висловлені твердження можуть мати зовні суперечливий вигляд, але у свідомості людини вони цілком інтегруються у цілісну концепцію.
2. *Принцип орієнтації на майбутні досягнення.* Вік ранньої дорослості є віком початку досягнення життєвого успіху у професійній та особистісній сферах, а тому в процедуру дослідження та аналізу має бути закладена можливість побудови учасником дослідження перспективи розвитку.
3. *Принцип врахування впливу батьків.* Не всі люди у віці ранньої дорослості досягають повної автономії від батьківського впливу, і тому

варто очікувати, особливо у першій фазі ранньої дорослості, появи серед значимих осіб батьків.

4. *Принцип динамічності ціннісної сфери особистості.* У віці ранньої дорослості можливі кардинальні і досить швидкі зміни у ціннісній сфері внаслідок складних життєвих ситуацій, ціннісних криз тощо.
5. *Принцип домінування професійної діяльності як сфери розвитку творчих здібностей.* Цей принцип є нормативним і слугує для поглиблення аналізу діяльній рефлексії. Виділення діяльностей, в яких людина успішна, але які не мають відношення до її професійної діяльності, свідчить про фрустрацію творчих спрямувань у професійній сфері і вимушену «втечу у хобі».
6. *Принцип врахування можливої появи наставників.* Цей принцип спрямований на аналіз соціальної рефлексії. Серед значимих осіб варто шукати наставників – осіб, які в межах професійної діяльності допомагають (або допомагали раніше) адаптуватися та ввійти у роботу та колектив.
7. *Принцип внутрішньої мотивації.* Зважаючи на уявлення про домінуючу роль професійної діяльності можна стверджувати, що саме мотивація цієї діяльності є важливим моментом у розвитку в ній творчих здібностей.

Напрямки адаптації методики до використання у віці ранньої дорослості. На основі розроблених принципів можна виділити такі напрямки модифікації методики вивчення динаміки здібностей до використання у віці ранньої дорослості:

- зважаючи на високий рівень розвитку рефлексії у віці ранньої дорослості можлива не лише робота у формі бесіди, але й бланкова та карткова форми роботи;
- для вивчення особливостей внутрішньої мотивації різних діяльностей в бланки, що стосуються рефлексії здібностей, включено додаткові пункти, що стосуються рівня задоволення потреб у самодетермінованості, компетентності та значимих стосунках.

Фрагмент модифікованого бланку (для однієї діяльності) наведено в табл. 1. Бланк, на основі якого здійснювалася модифікація, розроблено В.В.Горбуною [43].

1. Важливим аспектом дослідження є бажання учасника дослідження брати участь у роботі. Тому, крім стандартизованої інструкції по заповненню бланків чи карток, необхідно додатково мотивувати досліджуваних, зокрема, пропозицією спільного аналізу отриманих даних та рекомендацією напрямків та способів розвитку здібностей, майбутньою ціннісною підтримкою тощо.
2. Зважаючи на динамічність ціннісної сфери у віці ранньої дорослості

необхідно провести повторне дослідження.

Таблиця 2.3.

Фрагмент модифікованого бланка для вивчення рефлексії здібностей
(для однієї діяльності)

Діяльності та вміння	Важливість (10-бальна шкала)		Дії та операції, складові діяльності	Наскільки Ви себе в цій діяльності почуваете чи будете почувати після оволодіння (за 10-бальною шкалою):		
	Володію	Прагну оволодіти		Компетентним	Самостійним і незалежним	Оточеним визнанням і підтримкою

3. Оскільки соціальної рефлексія може бути спрямована у минуле, у відповідний бланк вводиться додаткова графа: «Ця людина оцінює Вас зараз чи оцінювала в минулому?» (див. табл. 2.4.)

Таблиця 2.4.

Фрагмент модифікованого бланка для вивчення соціальної рефлексії
(для однієї значимої особи)

Особи, які оцінюють або оцінювали		Важливість оцінки (10-бальна шкала)	Якості та вміння, за які вас оцінюють	Успіх (+, -)
Змінити думку	Оцінює зараз			
Не міняти думки	Оцінював у минулому		Володію	
Хотів би набути				

Структура аналізу результатів дослідження рефлексії здібностей у віці ранньої дорослості. Передбачається як якісний, так і кількісний аналіз, який може здійснюватися за такими напрямками:

- 1) **Аналіз дієво-операційного компонента рефлексії здібностей:** загальна кількість виділених діяльностей, їх належність до професійної сфери діяльності, співвідношення професійних та непрофесійних діяльностей, співвідношення між актуальними та потенційними діяльностями, загальна значимість діяльнійсфери, порівняння значимостей різних діяльностей (професійних та непрофесійних, актуальних та потенційних), динаміка діяльнійсфери рефлексії (зміни у всіх названих показниках від зрізу до зрізу, виділення стійких та варіативних компонентів).
- 2) **Аналіз когнітивно-операційного компоненту рефлексії здібностей:** загальна кількість виділених операцій та складових діяльностей, аналіз діяльностей із різними кількостями операцій (малою та великою), когнітивна складність операційної рефлексії, зміст операцій, динаміка операційно-когнітивної рефлексії (виділення стабільних та варіативних характеристик).
- 3) **Аналіз внутрішньо-мотиваційного компонента:** підрахунок середніх балів по рівнях задоволення потреб у компетентності, самостійності та значимих стосунках, аналіз діяльностей з низькими та високими балами по певних потребах, застосування факторного аналізу для вивчення структури дієво-операційної сфери в контексті розвитку внутрішньої мотивації, аналіз динаміки показників внутрішньої мотивації.
- 4) **Аналіз референтного компонента соціальної рефлексії:** загальна кількість значимих осіб, їх відношення до професійної чи особистісної сфери, аналіз тих осіб, думку яких про себе досліджуваний хотів би змінити, аналіз актуальності оцінки значимих осіб (чи оцінюють вони зараз, чи оцінювали в минулому), аналіз показників важливості оцінки, аналіз динаміки кола значимих осіб та значимості їх оцінки.
- 5) **Аналіз особистісно-ціннісного компонента соціальної рефлексії:** аналіз якостей, за якими оцінюють, аналіз якостей, які приносять успіхи й невдачі, актуальність чи потенційність виділених якостей, когнітивна складність особистісно-ціннісної рефлексії.

Вказані напрямки аналізу є орієнтовними і спрямовані на аналіз показників рефлексії здібностей у віці ранньої дорослості. В них враховані виділені раніше принципи використання методики та психологічні особливості віку ранньої дорослості. Слід зазначити, що показники методики завжди варто аналізувати в динаміці, орієнтуючись на дані не одного, а двох-трьох зрізів. Лише тоді з'явиться можливість відсікти ситуативні і випадкові показники, а також простежити зміни у розвитку здібностей людини.

Розвиток та рефлексія здібностей у віці ранньої дорослості. Ми зосередимо свою увагу в аналізі на окремих аспектах, феноменах та закономірностях розвитку здібностей та їх рефлексії у віці ранньої дорослості. У дослідженні взяли участь 7 осіб віком від 20 до 25 років та 6 осіб віком від 25 до 32 років. Усі досліджувані мають високий рівень досягнень у професійній діяльності, оцінюють свою роботу як творчу, спрямовані на досягнення успіху в ній за рахунок розвитку власних здібностей. Основна сфера діяльності – менеджмент (торговий, інноваційний, фінансовий, кадровий).

Аналізуючи результати дослідження, проведеного з особами віком 20-25 років можна виділити такі яскраві дихотомічні феномени в контексті рефлексії здібностей: переважання загальних здібностей або їх спеціалізація; висока актуальність здібностей і діяльностей; дихотомія діяльній сфери на професійну та особистісну, і наступна депривація однієї з них або інтегрованість діяльній сфери; елементи моралізації когнітивно-операційного компонента або чіткий діяльній аналіз; внутрішня або зовнішня локалізація контролю над когнітивно-операційним компонентом здібностей; синкретичність окремих когнітивно-операційних компонентів або їх диференційованість; відсутність потенційних діяльностей; високий рівень внутрішньої мотивації у всіх видах діяльності.

У віці від 25 до 32 років описані феномени зберігаються та доповнюються новими: рефлексія неактуальних діяльностей; поява «хобі»; поява потенційних діяльностей; дихотомія діяльній сфери або трихотомія за рахунок поділу особистої сфери на власне особисту та сімейну; поява серед рефлексованих діяльностей власне рефлексії; зниження внутрішньої мотивації в одних видах діяльності (переважно, професійних) і підвищення в інших (у сфері хобі та сімейних стосунках).

У результаті аналізу у всіх досліджуваних було виявлено такі закономірності: можливе переважання загальних або спеціальних здібностей, прямий зв'язок між розвитком здібності та багатством її когнітивно-операційного компонента; наявність кореляційних зв'язків між оцінкою значимості діяльності та окремими компонентами внутрішньої мотивації.

Аналіз соціальної рефлексії дав можливість виявити такі феномени у віці від 20 до 25 років: велика кількість значимих осіб; включення великої кількості друзів; наявність наставників; мала кількість осіб, думку яких хотілося б змінити; дисбаланс референтного компонента – висока значимість оцінки батьків та низька – оцінки колег по професійній діяльності; висока актуальність особистісно-ціннісного компонента; конфліктність особистісно-ціннісного компонента – поцінування за якості, що не допомагають досягти успіху.

У віці від 25 до 32 років нами було виявлено, що описані вище феномени видозмінюються: зменшується кількість значимих осіб; зменшується кількість

друзів; зникають наставники або знижується значимість їх оцінки; з'являються потенції в особистісно-ціннісному компоненті; гармонізується референтний компонент – вирівнюється значимість оцінки батьків та колег.

Розглянемо описані феномени та закономірності детальніше.

Переважання загальних здібностей чи їх спеціалізація. Усі учасники дослідження (незалежно від віку) достатньо поширено описували сферу своїх здібностей, однак, змістовий аналіз дав можливість виділити два типи змісту цих описів. Частина учасників дослідження акцентували свою увагу на загальних здібностях, які можуть мати стосунок до будь-якої діяльності: «знайти підхід до різних людей», «спілкування з клієнтами», «робота з аудиторією». Вказаний тип здібностей переважав. Інші досліджувані поряд із невеликою кількістю загальних здібностей, виділяли переважно спеціалізовані уміння, важливі для їх теперішньої діяльності: «вміння керувати фінансовими потоками», «розробка структури тренінгу», «формулювання запиту на підбір персоналу», «вміння спілкуватися з контролюючими органами» тощо.

Рефлексія неактуальних здібностей і діяльностей. У всіх досліджуваних віком 20-25 років рефлексовані здібності характеризуються високим ступенем актуальності – вони значимі «тут і тепер». У той же час в учасників віком від 25 до 32 років у дієво-операційному компоненті з'являються вже неактуальні здібності, – ті, якими людина володіла раніше, але перестала їх розвивати внаслідок різних життєвих обставин. Так, досліджуваний Р. згадує педагогічну діяльність (він колись працював вчителем), а досліджувана С. вказує журналістику (колись працювала в місцевій газеті).

Рефлексія потенційних здібностей. Як вже зазначалося вище, дієво-операційний компонент у віці 20-25 років характеризується актуальністю – і це стосується не лише минулого, але і майбутнього. Майже всі виділені діяльності досліджувані позначають як такі, якими вони вже володіють. У віці 25-32 років з'являються потенційні діяльності – ті, які позначаються досліджуваними як «прагну оволодіти». Більшість з них відносяться до особистої сфери, сфери захоплень: «медична діяльність», «музика», «вміння писати», «фотографія та комп'ютерна графіка». Водночас у частини досліджуваних потенційні діяльності стосуються їх професійних планів: «видавнича діяльність», «подолання конфліктів з клієнтами», «вирішення кризових питань».

Дисгармонії діяльнісної сфери. На протязі всього віку ранньої дорослості у більшості досліджуваних спостерігається різка дихотомія діяльнісної сфери на професійну та особистісну. Учасники дослідження виділяють два типи здібностей: ті, які мають відношення до їх професії (навчання, вміння знайти підхід до різних людей, робота з людьми різних соціальних класів тощо) та до позапрофесійної діяльності (готування їжі,

керування авто, догляд за зовнішністю, гра в більярд). У віці 25-32 років ця дихотомія перетворюється на трихотомію: окремо виділяються здібності, що мають відношення до професійної діяльності (робота з комп'ютером, організаційна робота, аналітична діяльність), до особистісної сфери (музика, писання, психоаналіз, фотографія) та до сімейної сфери (планування сімейного бюджету, сім'я, спілкування з дітьми тощо). З цим також пов'язане виникнення у багатьох досліджуваних у дієво-операційній сфері хобі – захоплень, які не мають відношення ні до основної професійної діяльності, ні до сімейної сфери: «музика», «малювання», «танці». Цікаво, що хоча хобі зустрічаються й у віці 20-25 років, там вони незначимі, тоді як у віці 25-32 років вони стають набагато значиміші, а їх когнітивно-операційний компонент – достатньо розгорнутим. Як з'ясувалося при додаткових бесідах, виділені в 25-32 років хобі – це ті вміння, якими володіли досліджувані в дитинстві чи в студентські роки, та в силу різних життєвих обставин не змогли раніше досягти успіху. Так, досліджуваний Р. у шкільні роки захоплювався фотографією, а в студентські – грав у музичній групі. Зараз він займається інноваційним менеджментом і водночас зазначає у списку діяльностей музику та фотографію. Також серед хобі зустрічаються вміння, якими раніше досліджувані не володіли, але тривалий час мріяли оволодіти і саме зараз почали їх розвивати: «малювання», «виноробство», «написання книг», «психоаналіз», «медицина».

Вочевидь, ці розмежування є наслідком двох процесів. Перший – незадоволення потреби у визнанні за досягнення в одній сфері представниками іншої сфери. Так, певна здібність (аналітична) забезпечує визнання у професійній сфері, і не в змозі її забезпечити у сімейній сфері. Або особисті музичні здібності за різних причин не знаходять визнання ні в сім'ї, ні в професійній сфері. Другий процес – незадоволення потреби у визнанні безпосередньо у тій сфері, якої стосується здібність. Так, досліджуваний має високі аналітичні здібності, але через нестійку економіку країни він декілька разів робив серйозні і від нього незалежні помилки, – і він применшує значимість своїх здібностей та намагається знайти іншу діяльність, в якій він досягне успіху. Відмінність між цим віком та більш ранніми періодами в тому, що цю нову діяльність людина може шукати поза актуальною і домінуючою професійною сферою, а також здатна це робити цілком усвідомлено. Цілком усвідомленим може бути також зміна сфери професійної діяльності у зв'язку з розвитком нової здібності.

Моралізація операційно-діяльнісної сфери. Феномен моралізації операційно-діяльнісної сфери виділений В.В. Горбуновою у дослідженні рефлексії здібностей у віці середньої дорослості [43]. Зміст цього явища полягає у підміні досліджуваними операцій, які необхідні для здійснення діяльності, особистісними якостями. В нашому дослідженні аналогічний

феномен виявлено у віці ранньої дорослості, а саме – у віці від 20 до 25 років. Наприклад, досліджувана О. в діяльності «керування авто» виділяє такий операційний компонент, як «наполегливість», а в діяльності «консультування» – «доброзичливість» та «комунікабельність». Вочевидь, це пов'язано не стільки з кризовим станом, скільки з переконанням молодих людей, що їх особисті якості теж є свого роду інструментом для досягнення життєвого успіху. У віці 25-32 років такого феномену не зустрічається.

Локалізація контролю над когнітивно-операційним компонентом здібностей. У процесі змістового аналізу операційно-діяльнісного компонента виявилось, що окремі його елементи можуть мати два типи локалізації – внутрішню і зовнішню. Внутрішня локалізація когнітивно-операційного компонента виявляється у випадку, коли досліджуваний вказує такі його елементи, які він сам може контролювати: гучність голосу, уважність, вміння слухати, ремонт, модернізація тощо. Водночас можуть зустрічатися дії та операції, контроль над якими здійснюється зовнішніми факторами: вільний час, вплив значимої особи, думка інших людей. Як правило, зовнішня локалізація контролю стосується тих діяльностей, якими людина починає оволодівати не за власним бажанням, а через вимоги оточення (так, досліджувана О. виділила названі вище «операції» відносно виділеної діяльності «вміння готувати»). Якщо таких зовнішніх локалізацій багато – можна говорити про втрату контролю над своїм життям і, відповідно, прогнозувати серйозний кризовий стан у майбутньому.

Рефлексія як окрема здібність. Цікаво, що у віці 25-32 років зустрічається виділення власне рефлексії як окремої діяльності. Так, досліджуваний Р. називає таку діяльність «психоаналітичною», і виділяє в ній такі операції: пізнання, аналіз, діагностика, роздуми, спілкування.

Синкретичність-диференційованість операційно-когнітивного компонента здібностей. На протязі всього періоду ранньої дорослості можна спостерігати відмінності між окремими діяльностями за диференційованістю їх операційно-когнітивного компонента. Передусім, порівнюючи діяльності, якими досліджуваний оволодів, і якими хоче оволодіти, перші мають набагато вищу диференційованість – їх операційно-когнітивний компонент містить багато операцій різного рівня (дії, мислительні операції тощо). На основі припущення про зв'язок між рефлексією здібностей та рівнем їх розвитку, можна зробити висновок про те, що діяльності з диференційованим операційно-когнітивним компонентом відносяться до сфери здібностей людини. Діяльності, в яких операційно-когнітивний компонент є інтегрованим, а радше – синкретичним, мають низький потенціал в контексті розвитку здібностей. Це або незначимі діяльності, або значимі та внутрішньо нецікаві, або ж просто декларовані здібності, яких насправді немає (так проявляється фактор соціальної бажаності).

Розвиток внутрішньої мотивації. З метою дослідження розвитку внутрішньої мотивації у віці ранньої дорослості ми включили до методики питання про задоволення психологічних потреб у самодетермінованості, компетентності та значимих стосунках. Ступінь задоволення цих потреб свідчить про внутрішню мотивацію певної діяльності.

Аналіз показників розвитку внутрішньої мотивації показав наявність певних закономірностей. Зокрема, у віці 20-25 років показники внутрішньої мотивації є дещо вищими ($\bar{x}=7,9$) і водночас більш однорідними ($s_x=1,07$), ніж ці показники у віці 25-32 років ($\bar{x}=6,8$; $s_x=1,60$). Нижчі показники внутрішньої мотивації, як виявилось, забезпечуються появою в дієво-операційній сфері хобі, які теоретично повинні мати вищі показники внутрішньої мотивації, а реально – мають достатньо низькі показники майже по всіх її компонентах. Наприклад, у досліджуваного Р. в музиці фрустровані потреби у компетентності та значимих стосунках (по 3 бали з 10), а в фотографії – фрустрована компетентність (4 бали з 10). Також нижчі показники забезпечуються появою потенційних діяльностей, якими досліджувані планують оволодіти, і які відносяться до професійної сфери.

Водночас неоднорідність внутрішньої мотивації у віці 25-32 років забезпечується вищими показниками по невеликій кількості діяльностей, які на даний момент є найзначимішими. Той же досліджуваний Р. нещодавно одружився, і найвищі бали по внутрішній мотивації набрали господарча та сімейна діяльності. Ці ж діяльності виявилися одними з найзначиміших.

Нами було виявлено ще один фактор неоднорідності розвитку внутрішньої мотивації у віці 25-32 років. Цим фактором є внутрішня неоднорідність її показників: якщо у віці 20-25 років задоволення всіх трьох потреб відбувається майже рівномірно (з відхиленням в 2-3 бали), то у віці 25-32 років з'являються діяльності, в яких одна потреба може бути задоволена повністю (на 10 балів), а інші – взагалі не задоволені (2-3 бали). Так, в музиці Р. відчуває себе абсолютно самодетермінованим (10 балів), але некомпетентним (3 бали) та поза значимими стосунками (3 бали). Досліджуваний К., називаючи виноробство, відчуває себе в ньому самодетермінованим (10), включеним у значимі стосунки (10), і водночас – некомпетентним (4). Таких ситуацій у віці 20-25 років майже не трапляється. Там, якщо показники високі – вони високі по всіх компонентах, якщо низькі – низькі.

Ще однією закономірністю є наявність кореляційних зв'язків між значимістю діяльностей та компонентами внутрішньої мотивації. Ця закономірність простежується протягом усієї ранньої дорослості і свідчить про концентрацію здібностей навколо окремих компонентів внутрішньої мотивації. Так, у досліджуваної О. простежується тісний зв'язок значимості діяльності та

задоволеності потреби у значимих стосунках ($r = 0,61; p \leq 0,05$). Цікава ситуація у досліджуваного Р.: прямий зв'язок між значимістю діяльності та задоволенням потреби у компетентності ($r = 0,59; p \leq 0,05$) та обернений зв'язок із задоволенням потреби у самодетермінованості ($r = -0,53; p \leq 0,05$). Це свідчить про те, що у значимих діяльностях Р. відчуває себе компетентним і, водночас, несамотійним, підконтрольним стороннім впливам.

Виявлена закономірність може слугувати певним дороговказом на шляху до розробки програми ціннісної підтримки – показує, з одного боку, від якої потреби слід відштовхуватися при роботі з клієнтом, а з іншого боку – на яку потребу слід орієнтуватися як на перспективу.

Розвиток здібностей та соціальна рефлексія у віці ранньої дорослості. Зміна величини референтного компонента. Досліджувані різного віку різняться за величиною кола референтних осіб. В цілому у віці 20-25 років це коло значно ширше, ніж у віці 25-32 років. Це може бути пов'язане з тим, що зменшується кількість друзів (внаслідок об'єктивних життєвих обставин), а також орієнтація на оцінку інших людей стає більш вибірковою та диференційованою. Про це свідчить той факт, що у віці 20-25 років досліджувані включають до референтного кола велику кількість осіб, оцінка яких насправді незначима і неважлива (наприклад: родичі (2 бали), викладач А. (3 бали), друг К. (3 бали) тощо). В той же час, хоч кількість включених у референтне коло осіб у віці 25-32 років стає меншою, важливість їх оцінки в цілому значно зростає. Досліджувані включають в це коло дійсно значимих осіб, а не просто тих, хто постійно знаходиться поруч.

Феномен наставників. У віці 20-25 років досліджувані починають включати в референтне коло наставників осіб, які відіграють важливу роль у процесі адаптації до професійної діяльності, і значимість їх оцінки є високою. Водночас, наявність наставників спостерігається не у всіх досліджуваних. У віці 25-32 років наставники в коло референтних осіб не включаються, вочевидь, через втрату ними безпосереднього контакту з досліджуваними, що викликано, у свою чергу, завершенням їх наставницької місії.

Феномен референтності батьків та дисбаланс-гармонізація референтного компонента. Всупереч теоріям і дослідження зарубіжних вчених про здобуття у віці ранньої дорослості повної автономії від батьківського середовища, у нашому дослідженні виявлено протилежну тенденцію: майже всі досліджувані включали у своє референтне коло батьків і наділяли їх оцінку високим рівнем важливості.

У віці 20-25 років фіксується певний дисбаланс в референтному компоненті: досліджувані наділяють батьків високим рівнем значимості оцінки, а всіх інших – значно нижчим. У віці 25-32 років ця ситуація гармонізується – всі інші значимі особи виходять на такий же високий рівень значимості оцінки.

Відсутність потреби у корекції сприймання референтних осіб. У ході роботи було встановлено, що у переважній більшості досліджуваних відсутні значимі особи, думку яких про себе хотілося б змінити. Вочевидь, це пов'язано із стабілізацією уявлень про себе, завершенням розвитку ідентичності та прийняттям себе.

«Теперішній час» референтного компонента. Виходячи із припущення про мінливість ціннісної сфери особистості, ми включили в методику графу про час (теперішній чи минулий), в який здійснювалася оцінка. Однак, серед наших досліджуваних жоден не включив у референтне коло осіб з минулого. Всі вони оцінюють особистість «тут і тепер». Ці результати різняться від отриманих нами у подібних дослідженнях у студентському віці, коли на третьому курсі студенти все ще включали у своє референтне коло вчителів зі школи, керівників гуртків і секцій, ігноруючи осіб з власного теперішнього [81]. Всі досліджувані студенти мали низький рівень розвитку внутрішньої мотивації та творчості. Аналіз соціальної рефлексії у віці ранньої дорослості свідчить про те, що «теперішній час» її референтного компонента може бути свого роду індикатором як ціннісно-мотиваційного, так і творчого розвитку особистості.

Актуальність-потенційність особистісно-ціннісного компонента. У віці 20-25 років особистісно-ціннісний компонент характеризується високим рівнем актуальності – усі виділені якості вважаються такими, що належать особистості. Фактично відсутні якості, які б людина хотіла набути. В той же час у віці 25-32 років цей компонент набуває певних потенцій – з'являються нові якості, які досліджувані позначають як «хотів би набути». Цікаво, що всі вони стосуються безпосередньо професійної сфери і пов'язані з оцінкою колег по роботі та керівництва.

Дисгармонії особистісно-ціннісного компонента. Дисгармонії особистісно-ціннісного компонента проявляється у поцінуванні референтними особами якостей, які, на думку досліджуваних, не допомагають досягти успіху в житті. Так, досліджуваним Р. високо цінується думка співробітника С. (9 балів) і водночас якості, за які він поціновує Р. (чесність і порядність) не вважаються Р. сприятливими для досягнення успіху. Те ж стосується і його директора, який поціновує Р. за вихованість і скромність. У досліджуваної О. така ж ситуація з батьками, які поцінують за честь та емоційність, в той час як сама О. не вважає ці якості за такі, що сприяють успіхові. Дисгармонії особистісно-ціннісного компонента простежувалися нами не в усіх досліджуваних. Їх наявність може свідчити про появу ціннісної кризи.

Факторно-аналітичне моделювання дієво-операційного компонента здібностей та мотиваційної сфери особистості. Поведений нами аналіз феноменів рефлексії здібностей у віці ранньої

дорослості можна доповнити процедурою факторного моделювання дієво-операційного компонента здібностей та мотиваційної сфери особистості. Процедура факторного аналізу стає можливою завдяки включенню у методику дослідження мотиваційного блоку і оцінки досліджуваними його компонентів. Для опису структури аналізу факторизуємо дані, отримані під час роботи з досліджуваним Р.

Вхідною матрицею для аналізу слугує побудована на основі відповідей досліджуваного таблиця «діяльності та вміння» компоненти внутрішньої мотивації». Матриця має такий вигляд:

Таблиця 2.5.

Матриця для факторного аналізу

	Компоненти внутрішньої мотивації		
	Компетентність	Самодетермінованість	Значимі міжособистісні стосунки
Організаційна	6	7	6
Сімейна	8	6	10
Господарча	8	8	9
Фото-художня	4	10	10
Духовна	6	9	9
Інноваційна	7	8	8
Медична	5	5	6
Психоаналітична	5	5	4
Аналітична	7	9	9
Музична	3	10	3
Видавнича	2	4	4
Виноробство	4	10	10
Письменницька	6	10	7
Педагогічна	7	5	7

Факторизацію можна проводити як по діяльностях, так і по мотиваційних компонентах. Було обрано другий варіант, який дозволяє однозначно проінтерпретувати виділені фактори в термінах домінуючих компонентів внутрішньої мотивації. Результати факторного аналізу (факторні навантаження) наведено в табл. 2.6.

Таблиця 2.6.

Факторні навантаження компонентів внутрішньої мотивації

Компоненти внутрішньої мотивації	Factor 1	Factor 2
Компетентність	0,943351	-0,108708
Самодетермінованість	0,018934	0,969470
Значимі міжособистісні стосунки	0,761405	0,514444
Expl.Var	1,470006	1,216342
Prp.Totl	0,490002	0,405447

Накладення діяльнійшої структури на мотиваційну було здійснено з допомогою процедури біплоту на основі факторних ваг (див. табл. 2.7.)

Таблиця 2.7.

Факторні ваги діяльностей та вмінь (їх зв'язки з виділеними факторами)

	Factor 1	Factor 2
Організаційна	-0,03744	-0,44429
Сімейна	1,55502	-0,60050
Господарча	1,21896	0,02987
Фотохудожня	-0,26519	1,49860
Духовна	0,38240	0,69999
Інноваційна	0,64848	0,04674
Медична	-0,27187	-1,05780
Психоаналітична	-0,64982	-1,31475
Аналітична	0,76391	0,55465
Музична	-1,96951	0,74460
Видавнича	-1,72081	-1,25814
Виноробство	-0,26519	1,49860
Письменницька	-0,06909	0,82246
Педагогічна	0,68013	-1,22002

Графічне зображення отриманого після факторизації результату наведено на рис. 2.9.

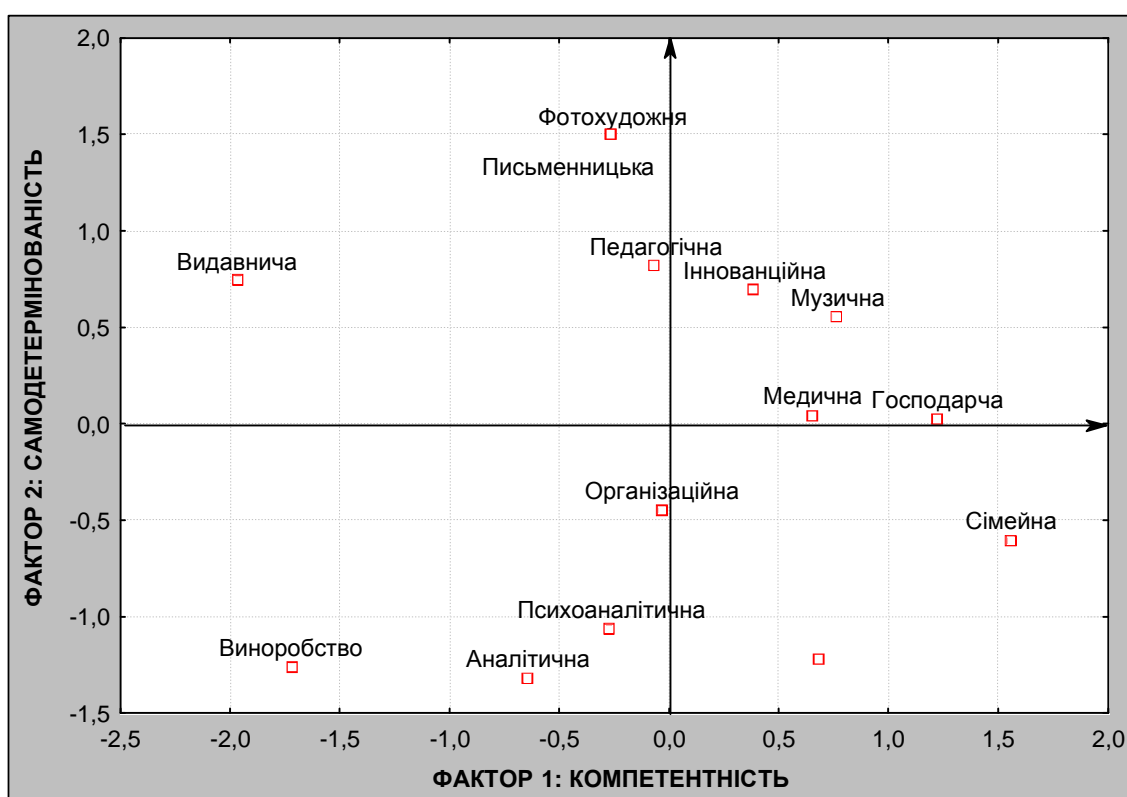


Рис. 2.9. Факторна модель дієво-операційного компонента здібностей та мотиваційної сфери особистості

На основі побудованої моделі можна зробити висновок, що для Р. домінуючими компонентами внутрішньої мотивації є задоволення потреб у компетентності (1 фактор, 56% дисперсії) та самодетермінованості (2 фактор, 34% дисперсії). Потреба у значимих міжособистісних стосунках відіграє по відношенню до потреби у компетентності другорядну і підтримуючу роль (див. факторні навантаження в табл. 2.6.). Відповідно, найбільший рівень задоволення потреби у компетентності відбувається у сімейній та господарчій діяльності; а найбільш самодетермінованим Р. себе відчуває у фото-художній та письменницькій діяльності. До безпосередньо професійних видів діяльності відносяться організаційна, інноваційна та аналітична діяльності. Однак, саме в них компоненти внутрішньої мотивації найменш виражені. Це свідчить про початок ціннісної кризи і необхідність надання ціннісної підтримки.

Вік ранньої дорослості має рід специфічних особливостей, які зумовлюють необхідність адаптації методики вивчення динаміки здібностей. Основними результатами адаптації методики стала розробка структури якісного та кількісного аналізу, а також виявлення окремих феноменів, на які досліднику варто звернути увагу при її використанні у віці ранньої дорослості.

2.9. ОСОБЛИВОСТІ РЕФЛЕКСІЇ ЗДІБНОСТЕЙ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПЕРЕОРІЄНТАЦІЇ (І.М.Тичина)

Проблема професійної переорієнтації у психології. У вітчизняній психології процес професійної переорієнтації вивчається у контексті особистісного і професійного розвитку людини. Акцентується увага на таких аспектах цієї проблеми як взаємозв'язок вибору професії і формування професійної спрямованості особистості, актуальність професійного вибору протягом життєвого шляху людини, готовність особистості до повторного вибору професії [79; 94; 117; 185; 209].

Вибір професії у контексті життєвого шляху людини аналізується у працях С.Л. Рубінштейна, Б.Г. Ананьєва. Розвиток особистості розглядається як процес становлення суб'єктних якостей людини, опосередкований її діяльністю протягом життя. На думку Б.Г. Ананьєва, професійна діяльність має вирішальне значення для особистісного розвитку людини. "Вибір професії, ціннісна орієнтація на ту чи іншу сферу суспільного життя, ідеали – все це окремі моменти, які характеризують початок самостійного життя у суспільстві. Перш за все воно є старт самостійної професійної діяльності» [8, с. 132].

Проблема вибору професії у взаємозв'язку із професійним і життєвим самовизначенням піднімається у роботах Е.О. Клімова, І.С. Кона, Т.В. Кудрявцева, Н.С. Пряжнікова. Відмічається актуальність професійного

самовизначення і вибору протягом життя людини. Зокрема, Н.С.Пряжніков підкреслює зв'язок професійного самовизначення з самореалізацією в інших сферах життя і визначає його як «самостійне і усвідомлене знаходження смислів у діяльності, яка обирається або вже обрана» [185, с. 65]. Таке трактування професійного самовизначення дозволяє розглядати повторний професійний вибір як результат ціннісно-смыслового визначення особистості щодо професії і життя в цілому.

Процес професійної переорієнтації по-різному інтерпретується дослідниками з точки зору готовності особистості до вибору нової професії. Як правило, професійний вибір дорослих вивчається у зв'язку із проблемою працевлаштування безробітних людей. При цьому, як основна, виділяється проблема недостатнього рівня суб'єктної активності особистості, що заважає свідомому вибору професії [50; 88; 117; 209]. Одночасно у ряді робіт вивчається можливість позитивного сприймання людиною процесу професійної переорієнтації. В.П. Зінченко, Т.В. Кудрявцев, К.О. Рикова, В.В. Синявський, Н.А. Темченко, В.Ю. Шегуров відстоюють думку, що ситуація зміни професії надає нові можливості для професійного розвитку дорослої людини за умови достатнього рівня суб'єктності особистості [94; 109; 209; 232].

Професійна переорієнтація нами розглядається як окремий момент професійного становлення людини і важлива подія у її житті, яка на тривалий час визначає напрямок особистісного розвитку. Вибір нової професії дорослою людиною здійснюється з врахуванням того, що вона вже має спеціальність, сформовані професійно важливі якості, вироблені і закріплені способи успішного виконання професійних обов'язків, тобто певні, сформовані у попередній діяльності, суб'єктні якості.

Професійна переорієнтація і ціннісно-мотиваційна спрямованість суб'єкта. Ціннісна спрямованість особистості обумовлює суб'єктивну значимість і, відповідно, вплив професійної діяльності на розвиток людини [19]. У зв'язку з цим, ситуація зміни професії по-різному сприймається професійно спрямованими людьми і орієнтованими на реалізацію у інших сферах життя.

У роботах Е.Ф. Зеєр, Л.О. Коростильової, Г.В. Ложкіна, О.М. Сергеева, Е.Е. Симанюк показано, що для професійно орієнтованих людей зміна професії супроводжується перебудовою ціннісно-мотиваційної сфери особистості. Професійна переорієнтація у такій ситуації передбачає зміну життєвих планів, сформованих професійних якостей, особистісних цінностей відповідно до нової професії і є значимою подією у житті людини [71; 88; 109].

Одночасно, у психологічній літературі описаний окремий тип суб'єктів професійної діяльності, для яких зміна професії не зачіпає особистісні

структури. На думку Є.П. Єрмолаєвої, для таких особистостей (професійно-нестабільні маргінали) професія є засобом досягнення позапрофесійних особистих цілей, оскільки мета діяльності не стає свідомою особистісно-значимою метою з достатньо високим статусом у ієрархічній структурі цінностей [67].

Таким чином, процес професійної переорієнтації може відігравати різну роль у житті суб'єкта діяльності. Для людей, орієнтованих на самореалізацію у професійній сфері, необхідність змінити професію є особистісно значимим моментом, який визначає напрямок подальшого розвитку особистості, тобто повторний вибір професії є життєвим вибором особистості.

Суб'єктна активність особистості у процесі зміни професії. Доросла людина може сприймати ситуацію професійної переорієнтації як кризовий момент у своєму професійному становленні і житті, або, навпаки, як ситуацію, яка відкриває нові життєві перспективи. У сучасних дослідженнях показано, що такі відмінності у сприйманні процесу зміни професії зумовлені різним рівнем суб'єктної активності особистості, здатності рефлексивно ставитися до життя і проблемних ситуацій.

У дослідженнях з проблем професіоналізації виділяються дві стратегії професійного розвитку людини з точки зору характеру активності особистості у професійній діяльності (Д.Н. Завалішина, В.А. Машин, Л.М. Мітіна, О.Р. Фонарьов). Якщо людина використовує першу стратегію, домінує тенденція пристосування особистості до вимог діяльності, фіксації відповідності спеціаліста і професії. Особистість, як суб'єкт професійної діяльності, проявляє активність лише в умовах порушення рівноваги у системі «суб'єкт – професія».

Застосовуючи другу стратегію професійної поведінки, спеціаліст знаходиться у стані постійного пошуку, коли відчувається необхідність знаходити і розв'язувати нові професійні завдання. В умовах стабільності людина здатна руйнувати вже сформовану систему професійної діяльності, створювати нову професійну ситуацію, для того, щоб у повній мірі використати власний професійний потенціал. Виділяються два напрямки прояву суб'єктності людини: зміна об'єкта взаємодії або перебудова форм взаємодії з об'єктом. В обох випадках людина мусить вийти за межі ситуації «людина – професія», виявляючи особистісний рівень регуляції власної діяльності [69; 115; 240].

Більшість авторів описують другу стратегію професійної поведінки через прояв творчості особистості у професійній діяльності. Творчі здібності дозволяють віднайти нові смисли у професії, поставити нові завдання і знайти способи їх розв'язання [21; 22; 115; 171; 240]. Одночасно, в ряді досліджень у центрі уваги постає вибір нової професії як свідомий пошук шляхів

самореалізації дорослої людини [109; 185; 232].

Ситуацію зміни професії, як окремий випадок професійного розвитку людини, варто проаналізувати з погляду характеру активності особистості у процесі вибору нової діяльності. Під таким кутом зору виділяємо два типи професійної переорієнтації або два підходи до вивчення процесу професійної переорієнтації. З точки зору першого підходу, професійна переорієнтація розглядається як вимушена зміна професії, зумовлена незалежними від людини змінами в обставинах її життя, як от: безробіття, переїзд, погіршення здоров'я тощо [50; 71; 88; 117]. При цьому, виникає невідповідність між сформованими особистісними характеристиками і зміненими параметрами життєвої ситуації. Вибір нової професії є проявом активності особистості з метою відновлення рівноваги у системі професійної діяльності. У такому трактуванні професійна переорієнтація є близькою за змістом до понять «криза професійного становлення» (Е.Ф. Зеєр), «індивідуальна криза зайнятості» (О.Н. Демін), «професійна криза ідентичності» (О.П. Ермолаєва).

Інший підхід у дослідженні професійної переорієнтації полягає у тому, що вибір нової професії розглядається як прояв активності людини з метою власного особистісного і професійного розвитку [94; 109; 232]. У дослідженнях Т.В. Кудрявцева і В.Ю. Шегурової показано, що необхідність у професійній переорієнтації може виникнути в результаті зміни професійного образу «Я» в ході професійної діяльності і під впливом соціального середовища [94]. При цьому, зміна професії не сприймається як кризовий момент у процесі професійного становлення, а, скоріше, як ситуація, яка відкриває нові можливості для розвитку.

Здатність людини ставитися до зміни професії як до сукупності шансів є однією з внутрішніх основ професійної мобільності. Про це, зокрема, пише В.В. Синявський, пов'язуючи застосування конструктивних способів адаптації на ринку праці з вмінням людини не обмежуватись однією діяльністю, а знаходити багато сфер застосування своїх можливостей і сил [209].

Отже, вибір професії дорослою людиною детермінований її прагненням до професійної самореалізації трактуємо не як кризовий момент професійного становлення, а скоріше як життєвий вибір, коли високий рівень суб'єктності дозволяє зберігати певну особистісну автономність у ситуації переорієнтації і обирати нову діяльність відповідно до внутрішніх ціннісних пріоритетів.

Професійний вибір як життєвий вибір особистості. У психологічній літературі проблема професійного вибору вивчається у взаємозв'язку з вивченням акту вибору як внутрішньої діяльності людини, яка може мати різний рівень складності. Найскладнішим є життєвий вибір особистості, який вимагає напруженої внутрішньої роботи і суб'єктивної готовності людини вибирати.

Найбільш детально і ґрунтовно проблема життєвого вибору людини розкрита Т.М. Титаренко. Авторка визначає життєвий вибір як «свідомий, довільний та свободний акт, що на певний час, на певному етапі життєвого шляху формує напрям подальшого розвитку» [235, с. 323]. У концепції життєвого світу особистості альтернативами вибору є різні діяльності або значущі взаємини, серед яких людина обирає ті, які є цінними для її розвитку. Вибір розглядається як діяльність, яка має свої етапи протікання і регулюється актуальними та потенційними життєвими цінностями.

Життєвий вибір подібний за своїми характеристиками до особистісного або екзистенційного вибору, який у класифікації Д.О. Леонтьєва є найскладнішим. Автор визначає вибір як «складну діяльність, яка має свою мотивацію і операційну структуру, володіє внутрішньою динамікою, чутливістю до особливостей об'єкта і регулюється суб'єктом» [106, с.100]. У процесі особистісного вибору суб'єкту не відомі ні критерії порівняння альтернатив, ні самі альтернативи. У такій ситуації особистість сама конструює альтернативи разом із можливим майбутнім і на основі порівняння можливих варіантів майбутнього і можливостей реалізації обраної альтернативи робить свій вибір.

Предметом нашого дослідження є життєвий вибір у процесі професійної переорієнтації. Здійснюючи професійний вибір, людина конструює власні моделі професійного майбутнього, порівнює їх на основі внутрішніх ціннісних критеріїв і обирає найбільш прийнятний для себе варіант. З позицій суб'єктно-ціннісного аналізу ціннісними критеріями життєвого вибору у процесі професійної переорієнтації є суб'єктні цінності особистості.

Розвиток здібностей і ситуація зміни професії. Професійна переорієнтація у більшості досліджень трактується як вибір нової професії із врахуванням того, що особистість вже має спеціальність, певний досвід роботи і відповідні професійні здібності. У процесі вибору важливим є момент роботи свідомості по зіставленню власних можливостей і вимог конкретної діяльності в контексті суб'єктивно прогнозованого переліку можливих професій. Тому вибір професії в значній мірі залежить від рівня розвитку здібностей людини у різних діяльностях і адекватного усвідомлення цього процесу.

Проблема розвитку професійних здібностей спеціаліста піднімається у роботах Б.І. Беспалова, В.О. Бодрова, Б.Ф. Ломова, В.Д. Шадрікова. У дослідженнях В.Д. Шадрікова розвиток професійних здібностей в конкретній діяльності трактується як процес формування психологічної системи діяльності шляхом перебудови психічних якостей спеціаліста відповідно до вимог професії. «У процесі засвоєння професії і становлення системи діяльності відбувається перебудова операційних механізмів психічних

властивостей у відповідності з вимогами діяльності» [260, с. 22].

Суттєвим моментом у концепції психологічної системи діяльності є погляд на взаємодію між здібностями і способом виконання діяльності. «Окремі професійно важливі властивості не компенсують одна одну, а взаємодіють у системі діяльності і у відповідності з вимогами діяльності. Спосіб діяльності визначається рівнем розвитку і якісними характеристиками окремих професійно важливих властивостей і їх сукупністю» [там само, с. 22]. Сукупність здібностей, їх взаємодія, як прояв обдарованості людини, визначає ефективний індивідуальний спосіб виконання діяльності. Підкреслюється багатоваріантність поєднання здібностей і відповідно неповторність, унікальність досягнення успіху у виконанні діяльності різними людьми.

Схожі погляди висловлює О.Л. Музика, пов'язуючи спосіб виконання діяльності з наявністю творчих здібностей. Творчі здібності, як компонент загальних здібностей, не лише розвиваються в окремих діяльностях, а й мають здатність до переносу на інші види діяльностей [141]. З таких позицій, можна спрогнозувати, що ефективному оволодінню новою професією сприяє наявність значного обсягу загальних здібностей, в тому числі й творчих, які здатні переноситися з одного виду діяльності на інший.

Крім того, здібності розглядаються як особистісне утворення, яке обов'язково включає ціннісний компонент і характеризує спрямованість особистості. Запропонована автором структурно-операціональна модель здібностей відображає зв'язок рефлексії здібностей та рівня їх розвитку [138].

Роль рефлексії у здійсненні професійного вибору. С.Л. Рубінштейн виділяє два способи існування людини у світі в залежності від її здатності рефлексивно ставитися до оточуючої дійсності. На його думку, з появою рефлексії виникає осмислений погляд на життя, коли кожен вчинок людини відображає її світогляд і рівень особистісної свободи. «Від узагальненого ставлення людини до життя залежить і поведінка суб'єкта у будь-якій ситуації, в якій він знаходиться, і ступінь залежності його від цієї ситуації» [200, с. 367].

Зв'язок внутрішньої свободи і рівня розвитку рефлексії особистості у масштабі виконання професійної діяльності вивчається у працях В.П. Зінченко, В.В. Рибалки, К.О. Рикової, В.В. Синявського, Н.А. Темченко. Ефективність професійної діяльності сучасного працівника, на думку В.В. Рибалки, залежить від рівня усвідомлення особистістю власних способів успішного виконання завдань, а саме від уміння свідомо засвоювати і реалізовувати спеціальні психологічні знання, уміння, навички, здібності, які трактуються як культурно-психологічні цінності. З погляду особистісного, рефлексивно-ціннісно-креативного підходу, усвідомлення особистістю свого психологічного потенціалу як вищої цінності дозволяє ефективно виконувати професійні обов'язки в критичних професійних ситуаціях, які потребують

мобілізації внутрішніх ресурсів фахівця [195].

Роль рефлексії у здійсненні професійного вибору у взаємозв'язку з професійним самовизначенням вивчає Ж.П. Вірна. На її думку, у центрі такої рефлексії знаходиться взаємодія між суб'єктом діяльності і змістом професії, а результатом може бути переживання задоволеності або незадоволеності обраною професією [34].

У дослідженнях Є.І. Ісаєва, С.Г. Косарецького, В.І. Слободчикова рефлексію представлено у значно ширшому контексті. Рефлексія розглядається як механізм розвитку професійної свідомості. Виділяється її спрямованість на об'єкт діяльності, на засоби виконання діяльності, на спосіб існування суб'єкта діяльності. Останній тип рефлексії характеризує здатність суб'єкта професійної діяльності здійснювати ціннісно-сміслові самовизначення, яке передбачає чергову постановку і розв'язання питання професійного вибору [75].

У сучасних дослідженнях здатність особистості знаходити шляхи самореалізації у різноманітних життєвих ситуаціях пов'язується з розвитком рефлексії. Варіативність розвитку, яка є природною для особистості з розвиненою рефлексією, дозволяє зберігати певну незалежність від змінюваних обставин життя. Високий рівень рефлексії здібностей у процесі професійної переорієнтації є однією з умов оптимального вибору нової професії, оскільки дозволяє виділити достатньо велику кількість адекватних альтернатив вибору. Передбачаємо високий рівень рефлексії у процесі внутрішньо детермінованої професійної переорієнтації. У ситуації, коли вибір нової професії зовнішньо мотивований, суб'єкт професійної переорієнтації, скоріше за все, буде характеризуватися низьким рівнем рефлексії власних здібностей.

Вивчення рефлексії здібностей особистості у процесі професійної переорієнтації. Дослідження рефлексії здібностей особистості у процесі професійної переорієнтації проводилося за методикою вивчення динаміки здібностей. Виділяємо два типи професійної переорієнтації: вибір нової професії, зумовлений зовнішніми обставинами життя людини, руйнуванням системи професійної діяльності і професійний вибір як прояв суб'єктної активності особистості. Яскравим прикладом вимушеного повторного професійного вибору є зміна професії в умовах безробіття. На нашу думку, зміна професії працюючим спеціалістом передбачає певний рівень суб'єктності особистості та ілюструє другий тип професійної переорієнтації. Передбачаємо відмінності усвідомлення розвитку професійних здібностей у визначених ситуаціях. У дослідженні взяли участь працюючі студенти заочної форми навчання, які планують змінити вид діяльності, тому здобувають другу освіту за спеціальністю «Психологія» (2 особи), безробітні,

які здобувають другу вищу освіту за спеціальністю «Психологія» (2 особи), спеціалісти, які змінили місце роботи і спеціальність за власним бажанням. Усі досліджувані – жінки віком від 26 до 36 років, одружені.

Опис методики дослідження:

1-й етап – індивідуальна бесіда з досліджуваним з метою створення ситуації довіри і актуалізації його діяльнісного і соціального досвіду. У бесіді аналізуються життєві успіхи і невдачі, обговорюються ті сфери життя, які виділяє досліджуваний.

2-й етап – заповнення карти рефлексії діяльностей, в яких розвиваються здібності, і соціальних стосунків, які складаються у цих діяльностях. Діагностично значимими є такі моменти цього етапу дослідження: ступінь складності для досліджуваного виконати запропоновані завдання; в яких саме моментах заповнення стандартної карти виникали труднощі і характер цих труднощів. Наявність труднощів при заповненні запропонованої карти є ознакою недостатнього розвитку рефлексії, ілюстрацією ступеня розвитку різних видів рефлексії.

3-й етап – аналіз та інтерпретація даних передбачає два напрямки роботи: по-перше, кількісний та якісний аналіз рефлексії діяльностей і соціальних стосунків, що дозволить оцінити розвиток окремих компонентів здібностей; по-друге, порівняння розвитку окремих структурних компонентів здібностей, виявлення пріоритетів особистості, що дозволить спрогнозувати подальший професійний розвиток. На цьому етапі ми визначали кількість виділених діяльностей та вмій; аналізували зміст діяльностей, визначали спрямованість на ту чи іншу сферу життя; виявляли найбільш значимі для досліджуваних діяльності; визначали місце професійно важливих властивостей (для попередньої і нової професії) серед них; оцінювали рівень узагальненості здібностей.

Аналіз соціальної рефлексії здійснювався за такими критеріями як контактність – неконтактність референтних осіб та ступінь їх впливу на досліджуваного. Проводився кількісний та якісний аналіз виділених особистісних якостей, в тому числі й професійно-важливих.

У ході аналізу результатів дослідження виявлено загальні характеристики рефлексії здібностей у процесі професійної переорієнтації та специфічні особливості діяльнісної та соціальної рефлексії осіб, які змінили професію за власним бажанням або через зовнішні життєві обставини.

Особливості діяльнісної рефлексії людей, які змінили професію.
Диференційованість діяльнісної сфери. Розподіл виділених досліджуваними вмій відображає розвиток здібностей у загальному контексті життєдіяльності людини, включаючи усі можливі діяльності. Відмінності у розвитку здібностей між різними людьми в значній мірі пояснюються відмінностями у життєвому

досвіді, тобто змістом і кількістю тих діяльностей, в які була включена особистість. Спільним для обох категорій досліджуваних є усвідомлення вмінь, пов'язаних із професійною, сімейною сферами та дозвіллям. Особи, які планують змінити професію, виділяють, крім названих, здібності, які стосуються навчальної діяльності.

Ієрархізація діяльностей та вмінь. Учасники дослідження виділяють різні за рівнем особистісної значимості діяльності та вміння. Працюючі та безробітні досліджувані по-різному оцінюють роль професійної діяльності у процесі власного розвитку і, відповідно, місце професійних здібностей у загальній системі здібностей. У ситуації зміни професії за власним бажанням найбільш значимими називаються діяльності професійної і сімейної сфер життя. Кількість професійно важливих вмінь серед загального списку виділених є переважаючим (14 з 15 і 7 з 13). Професійно важливі вміння є значимими, оскільки оцінюються в 9-10 балів, вміння, які стосуються сімейної сфери – у 8-9-10 балів. Перспективи власного розвитку пов'язуються досліджуваними з розвитком вмінь, які можна віднести до професійної, сімейної і сфери дозвілля. У ситуації вимушеної зміни професії найбільш значимими є вміння сімейної сфери і сфери дозвілля. Уміння, які ми відносимо до цих сфер, кількісно переважають у переліку виділених умінь. Крім того, вони оцінюються як найважливіші (8-10 б.). Навчально-професійні уміння оцінюються в 7 балів. Такі особливості діяльнісного компонента здібностей ілюструють професійну спрямованість осіб, які змінили місце роботи і спеціальність з власної ініціативи, і орієнтацію на самореалізацію в інших сферах життя тих досліджуваних, які перебувають у ситуації вимушеної зміни основної діяльності.

Рефлексія актуальних і потенційних діяльностей і здібностей. Розвиток здібностей учасниками дослідження пов'язується, в першу чергу, з актуальними і потенційними діяльностями. При оцінці діяльнісного досвіду вони в більшій мірі орієнтовані на теперішнє і майбутнє, ніж на минулий період життя. Так, безробітними студентами не було названо попередню професійну діяльність, а працюючими спеціалістами – навчання, незважаючи на те, що такі діяльності були у минулому. Зате усі досліджувані перерахували актуальні на теперішній момент і потенційні діяльності. Наприклад, досліджуваними-студентами обов'язково виділяється майбутня професійна діяльність, з якою пов'язуються життєві плани. Така орієнтація досліджуваних на теперішнє і майбутнє в оцінці розвитку власних здібностей відповідає суті професійної переорієнтації як процесу, пов'язаному зі зміною життєвих планів у зв'язку із теперішньою або прогнозованою у майбутньому зміною основної діяльності. Уявлення про динаміку здібностей відповідає особистісній націленості на власний розвиток відповідно до вимог нової професії.

Усвідомлення загальних та спеціальних професійних здібностей.

Виділені досліджуваними вміння та дії суттєво відрізняються за рівнем узагальненості. Це однаково характерно для обох категорій суб'єктів професійної переорієнтації. Однак відмічаємо переважне усвідомлення загальних здібностей у ситуації зміни професії за власним бажанням і рефлексію спеціальних здібностей, які стосуються попередньої професії, у ситуації вимушеної зміни професії. Інтерпретуємо це таким чином, що усвідомлення загальних здібностей, які можуть бути використані при виконанні широкого кола діяльностей, є однією з умов позитивного ставлення до факту професійної переорієнтації у дорослому віці і самостійного вибору нової професії. Звуження діяльнiсної рефлексії до виділення вузькоспеціалізованих професійних умінь утруднює свідомий вибір професії, що характерно для вимушеної зміни основної діяльності в умовах безробіття.

Диференціація – інтеграція виділених вмінь. Рівень диференційованості дій та операцій окремих здібностей суттєво відрізняється у діяльностях, різних за своєю значимістю та рівнем освоєння. Найбільшу кількість дій і операцій досліджувані виокремлюють у актуальних особистісно значимих діяльностях. Ця особливість діяльнiсної рефлексії спостерігається в обох визначених ситуаціях професійної переорієнтації.

Досліджувані, які змінюють професію через зовнішні обставини, найбільшу кількість дій і операцій виокремлюють в актуальних для них діяльностях, які стосуються сімейної сфери та дозвілля. Так, досліджувана А. найбільшу кількість дій виділила у такій діяльності як шиття одягу. Названа діяльність усвідомлюється студенткою на рівні планування діяльності *«придумати фасон»*, необхідних знань *«знати властивості тканини»*, зовнішніх дій *«тримати ритм»*, але не усвідомлюються прийоми логічного мислення, хоч вони мають місце *«обрати вид нитки означає порівняти властивості тканини і нитки»*, *«для того, щоб правильно розкласти модель, необхідно проаналізувати напрям нитки у тканині»*. Відповідаючи на додаткові запитання студентка достатньо легко виділила вищезгадані мислительні операції, що вказує на їх присутність у свідомості, але у згорнутому вигляді.

У ситуації бажаної зміни професії умінь, пов'язані з сімейною, професійною сферами та дозвіллям мають, різний рівень диференціації. Всі досліджувані виділяють значну кількість дій і операцій у вміннях, які стосуються професійної діяльності, але можуть відчувати труднощі при аналізі тих здібностей, які стосуються інших сфер життя. Зокрема, виявлено, що деякі досліджувані не виділяють окремі дії у виділених ними вміннях, або виокремлюють особистісні якості, а не операції. Наприклад, досліджувана З. у вмінні *«спілкуватися з людьми»* виділяє такі складові: *«довіра між людьми»*, *«відвертість»*, *«вміння слухати»*, *«пізнавальний інтерес»*, *«вміння скласти правильне перше враження»*, *«комунікабельність»*. Досліджувана І. у вмінні

«в'язання» виділяє складові: «фантазія», «пошук творчого моменту», «уявлення кінцевого результату», «очікування того, що скажуть люди, як оцінять модель». Коли увагу досліджуваної зосередили на технологічних моментах процесу в'язання, вона додатково виділила такі важливі операції як «підбір кольору», «підбір номеру спиць під номер нитки», «підбір спиць під модель виробу», «знання технології в'язання різних видів петель». У цих досліджуваних добре засвоєні діяльності автоматизуються і витісняються або усвідомлюють на рівні особистісних характеристик.

Диференціація професійно-важливих умінь. Досліджувані, для яких особистісно значимою є професійна діяльність, професійні уміння розподіляють на достатньо велику кількість дій і операцій. Це в однаковій мірі стосується професійно важливих якостей, пов'язаних із попередньою і новою роботою і свідчить про те, що професійна діяльність є достатньо складною, тому вимагає свідомої особистісної регуляції. Наприклад, досліджувана В. діяльність «підготовка ефірного матеріалу» розподіляє на такі окремі дії: «осмислення теми», «оцінка ступеня знайомства з темою», «пошук і збір інформації», «спілкування», «пошук «родзинки».

Творчість як окрема професійна здібність. У результаті рефлексії здібностей у ситуації професійної переорієнтації творчість виділяється як окреме професійно важливе вміння. Наприклад, досліджувана В. називає вміння «творчий підхід до справи», яке на її думку має такі складові: «ступінь відповідальності», «оцінка ризику», «подолання стереотипів», «порівняльний аналіз», «тактика», «емоційність».

Особливості соціальної рефлексії людей, які змінили професію.

Диференціація референтних осіб за рівнем значимості оцінки. Усі учасники дослідження мають достатньо широке коло референтних осіб, які відрізняються за рівнем значимості оцінки. Найвпливовішими у ситуації бажаної зміни професії є керівник, колеги по роботі та члени сім'ї. У ситуації вимушеної переорієнтації значимими є оцінки батьків, членів сім'ї, друзів та колег з попереднього місця роботи. Таким чином, у процесі професійної переорієнтації орієнтиром для розвитку можуть бути люди з різних сфер включення, що відображає особистісну спрямованість фахівця.

Особливістю соціальної рефлексії осіб, які адаптуються до умов нової роботи, є референтність керівника та колег з нового місця праці. Керівник та колеги сприймаються як носії професійних норм і цінностей.

Рефлексія моральнісних та діяльнісних особистісних якостей. Особистісно-ціннісний компонент здібностей включає якості, які характеризують досліджуваних з позиції орієнтації на діяльність чи на стосунки. Серед виділених якостей, які відображають особистісну спрямованість на діяльність чи на спілкування, суттєвих відмінностей у різних

ситуаціях професійної переорієнтації не виявлено. Називаються якості особистості, які в більшій мірі характеризують людину як суб'єкта професійної діяльності: «творчий потенціал», «знання мов», «мати власну позицію», «слухати, аналізувати», «швидкість реакції», і якості, які характеризують людину як суб'єкта взаємодії з іншими людьми: «терпимість», «намагання згладити гострі кути у спілкуванні», «досвід спільного життя», «вміння спілкуватися з дітьми», «комунікабельність», «критичність».

Актуальність – потенційність професійних здібностей. Зміст особистісно-ціннісного компонента професійних здібностей складають актуальні якості особистості та бажані, які хотілося б розвинути. Кількість актуальних і потенційних якостей особистості є різною у виділених ситуаціях професійної переорієнтації. У досліджуваних, які за власним бажанням змінили професію, актуальна і потенційна складова кількісно врівноважені або потенційних якостей більше. Досліджувані, які перебувають у ситуації вимушеної зміни професії, називають значно менше якостей, яких хотілося б набути чи розвинути.

Невідповідність референтного і особистісно-ціннісного компонентів здібностей. Явище неузгодженості референтного і особистісно-ціннісного компонентів здібностей виявлено у досліджуваних, які перебувають у ситуації вимушеної зміни професії. Виявлена дисгармонія полягає в тому, що у змісті особистісно-ціннісного компонента переважають якості, які, на думку досліджуваних, є професійними здібностями, а до кола значимих осіб не включено людей, які б реально могли оцінити професійні успіхи або могли б бути зразком службових досягнень.

Усвідомлення творчості як особистісної якості. Творчість сприймається як особистісно цінна якість. Творчі здібності усвідомлюються як засіб досягнення визнання в різних сферах життя, в тому числі й у професійній діяльності. У результаті соціальної рефлексії виділяються такі особистісні якості як: «творчий потенціал», «творчий підхід до справи», «здатність пофантазувати», «знайти творчий момент у справі».

Висновки. Аналіз літератури з проблеми професійної переорієнтації дозволяє зробити висновок, що процес зміни основної діяльності позитивно сприймається фахівцем за умови достатнього рівня суб'єктної активності особистості, рефлексивного ставлення до різних життєвих ситуацій. При цьому, рефлексія власних можливостей і зовнішніх вимог, усвідомлення розвитку здібностей у різних діяльностях дозволяє людині зберігати певну незалежність від будь-яких життєвих обставин за рахунок здатності знаходити достатньо велику кількість можливостей для застосування власних сил. Високий рівень рефлексії здібностей у процесі професійної переорієнтації є однією з умов оптимального вибору нової професії, оскільки дозволяє людині

виділити достатньо велику кількість адекватних альтернатив вибору.

Проведене дослідження виявило різний рівень розвитку рефлексії професійних здібностей у людей, які перебувають у процесі професійної переорієнтації. Узагальнюючи отримані результати, можемо зробити висновок, що фахівці, які змінюють професію за власним бажанням, характеризуються вищим рівнем рефлексії професійних здібностей у порівнянні з особами, які перебувають у ситуації вимушеної зміни професії. Про це, зокрема, свідчать такі особливості діяльнійшої та соціальної рефлексії: усвідомлення значної кількості умінь та здібностей, в тому числі й професійних; усвідомлення загальних здібностей, пов'язаних із виконанням широкого кола діяльностей; у складі професійних здібностей виділяються творчі як стратегії досягнення успіху; перевага потенційних здібностей над актуальними, що свідчить про особистісну установку на розвиток; розвиток когнітивно-операційного компонента професійних здібностей; референтність осіб, пов'язаних із професійною сферою.

У процесі вимушеної зміни професії виявлено нижчий рівень рефлексії розвитку професійних здібностей у порівнянні з усвідомленням розвитку власних здібностей в інших сферах життя. Така особливість рефлексії осіб, які перебувають у процесі професійної переорієнтації через зовнішні життєві обставини, свідчить про спрямованість досліджуваних на самореалізацію у позапрофесійних діяльностях і, відповідно, труднощі власного розвитку у професії. Рефлексія розвитку здібностей характеризується такими ознаками: усвідомлення переважної кількості здібностей, не пов'язаних з професійною діяльністю; перевага спеціальних професійних здібностей над загальними; перевага актуальних здібностей над потенційними, недиференційованість професійних вмінь; відсутність референтних осіб, пов'язаних із професійною діяльністю, неузгодженість компонентів здібностей.

Описані відмінності соціальної та діяльнійшої рефлексії осіб, які перебувають у процесі професійної переорієнтації, підтверджують залежність між рівнем розвитку рефлексії особистості та її здатністю здійснювати вибір нової професії, заснований на внутрішніх цінностях, а не продиктований зовнішніми обставинами.

РОЗДІЛ III. ЦІННІСНА ПІДТРИМКА РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ ТА ОБДАРОВАНОСТІ

3.1. ЦІННІСНА РЕГУЛЯЦІЯ І ЦІННІСНА ПІДТРИМКА РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ (ТЕОРЕТИЧНА МОДЕЛЬ І ПРИНЦИПИ ПОБУДОВИ МЕТОДИКИ) (О.Л.Музика)

Ціннісна підтримка – це система заходів, спрямованих на створення сприятливих умов для виникнення або збереження суб'єктних цінностей, за допомогою яких людина реалізує потребу у визнанні.

Одне з вихідних положень нашого підходу полягає в тому, що людині не можна дати готових цінностей, а можна лише створити умови для того, щоб суб'єкт досягнув визнання і, усвідомивши всі його складові, сформувавши уявлення про те, з допомогою яких здібностей і серед яких людей воно досягається. Ціннісні уявлення – це утворення свідомості, але вони відображають як внутрішні, так і зовнішні показники розвитку особистості. З одного боку йдеться про особливості її здібностей, якими досягається визнання, і особливості життєвого досвіду, в якому зафіксовано обставини успішних чи неуспішних спроб реалізації домагань визнання, тобто життєві цінності людини. З іншого боку, людина не може не враховувати зовнішніх по відношенню до неї характеристик, основною з яких є контактна соціальна група, яка, власне, і є суб'єктом визнання. Як зовнішню по відношенню до особистості можна розглядати й діяльність, яка є лише засобом визнання. Але, оскільки лише інтеграція зовнішніх і внутрішніх чинників визначає характер формування ціннісної свідомості, ціннісна підтримка має здійснюватися як на інтер-, так і на інтрасуб'єктному рівні.

Зміст ціннісної підтримки полягає у створенні умов для розвитку суспільно схвалюваних способів задоволення потреби у визнанні і набуття ними у свідомості особистості ціннісного статусу. Особливістю здійснення ціннісної підтримки є її зорієнтованість на проблемні моменти у розвитку провідної діяльності окремого вікового періоду і на тих психічних новоутвореннях, які виникають у цій діяльності.

Як уже зазначалося, з розвитком здібностей і з віком дитини зростає роль соціальної підтримки, яка впродовж життя видозмінюється. Із зовнішньої, вона дедалі більше переходить у внутрішню. Початкові етапи розвитку здібностей у дошкільному віці дуже часто залежать від випадку і пов'язані зі спонтанним і дуже часто несвідомим наслідуванням дитиною рухів, операцій і дій дорослих. Але продовження діяльності й удосконалення себе в ній безперечно потребує ціннісної підтримки дорослих. Момент, коли вектори діяльності дитини збігаються з позитивною ціннісною підтримкою дорослих, стає відправною точкою для розвитку здібностей.

У молодшому шкільному віці (етап співробітництва) розвиткові ціннісної

свідомості сприяють процеси рефлексії розвитку як власних здібностей і особистісних якостей, так і здібностей та особистісних якостей ровесників. Глибше пізнати та оцінити себе підліткові допомагає ситуація конкуренції за визнання, яка характерна для цього віку. Проблема балансу між індивідуалізацією і соціальною інтеграцією гостро постає для юнацького віку і саме тому, як показують наші дослідження, обдаровані юнаки теж потребують ціннісної підтримки. У цьому вони відрізняються від підлітків, оскільки підтримка не обов'язково має йти від контактного оточення. Віртуальна підтримка від талановитих людей, яку обдаровані юнаки часто черпають із біографічної літератури, прокладає їм шлях від соціальної залежності до автономності і самодостатності, які притаманні творчо обдарованій особистості. Але не завжди паралелі з реальними чи літературними героями, які здійснюються в пошуках норматизації своїх почуттів, переживань і конфліктів, виявляються ефективними. Часто виникають ситуації, коли неінтелігентне, прагматичне і вороже налаштоване до творчості оточення бере верх і ніби втягує обдарованих юнаків у своє ціннісне поле. Це призводить до втрати обдарованості.

Суб'єктно-ціннісний аналіз дозволяє виявити зміни в ціннісній свідомості, які привели до втрати обдарованості. Загалом, це втрата соціальної підтримки, а не неспроможність у діяльності. Діяльнісні компоненти здібностей розвиваються. А от при моральнісній кризі, діяльнісні компоненти здібностей за інерцією ще тривалий час можуть перебувати на досить високому рівні, після чого неминуче деградують, не маючи підтримки з боку моральнісних конструктів ціннісної свідомості.

Отже, на певних життєвих етапах під впливом зміни ставлення оточення розвиток творчих здібностей і обдарованості може повернути у зворотному напрямку. На рис.3.1. представлено модель такого випадку.

Ця модель досить умовна, адже не існує одиниць вимірювання, які одночасно показували б певні числові значення для таких різних показників. Однак, в рамках суб'єктно-ціннісного підходу ми розглядаємо діяльнісні та моральнісні показники розвитку обдарованості як феномен внутрішнього світу людини, як суб'єктивне ціннісне відображення об'єктивних відносин. Ціннісність і є тим спільним знаменником, який дозволяє порівнювати представленість діяльнісних і моральнісних ціннісних конструктів у ціннісній свідомості особистості.

Наші дослідження показують, що у ціннісній свідомості людей, зазвичай, переважають моральнісні цінності. У ціннісній свідомості обдарованих людей також моральнісних цінностей більше, ніж діяльнісних, однак саме поєднання моральнісних і діяльнісних цінностей, їх взаємне підсилення надає ціннісній свідомості вибіркової інтенційності і суб'єктивних властивостей. На рисунку показано ще одну закономірність. У процесі розвитку особистості моральнісні

цінності розвиваються значно інтенсивніше, ніж діяльнісні.

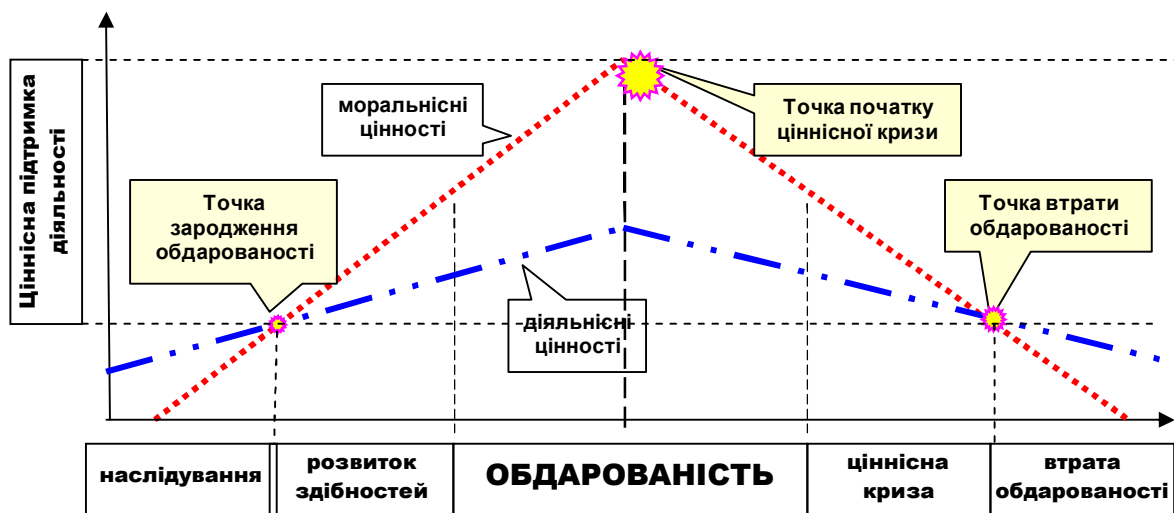


Рис.3.1. Ціннісна детермінація розвитку і втрати обдарованості

Зорієнтованість суб'єктно-ціннісного аналізу на дослідження процесів свідомості змушує шукати показники, які б одночасно відображали і зовнішні, і внутрішні процеси. Коли людина вибирає **діяльність як засіб** для досягнення визнання і розвиває здібності у цій діяльності, спочатку для неї є важливими не окремі дії чи операції, а **результат**, і те, наскільки успішним чи неуспішним він виявився. А вже отримане визнання робить і операції, які привели до позитивного результату, цінними. Цей процес дуже важко контролювати ще й тому, що він внутрішньо мотивований: людина сама вибирає і діяльність, і способи її виконання. Але у тих випадках, де людині фактично нав'язується і **діяльність**, і **група включення**, розвиток **дієво-операційного** компонента здібностей особливо потребує ціннісної підтримки. Учбову діяльність можна віднести саме до цих випадків.

Наприклад, зміст ціннісної підтримки **діяльнісного компонента здібностей** у навчальній діяльності молодших школярів полягає у наближенні у свідомості учня цієї діяльності до тих «природних» видів діяльностей, якими учень вже оволодів раніше. У ситуації невдачі учень повинен мати можливість захистити свою самоповагу, зняти стрес і знайти вихід із ситуації фрустрації. Звичайно, тут починають діяти механізми психологічного захисту і якщо вони не стають єдиним засобом забезпечення самоповаги, а діють короткочасно, то навряд чи можна вважати таку дію деструктивною. Але справжніми ліками від фрустрації є ситуація успіху. Ціннісна підтримка необхідна дитині у вигляді можливості вибору діяльності, де вона змогла б задовольнити домагання визнання. Важлива також і підтримка рівня домагань визнання.

Ціннісна підтримка **соціального компонента здібностей** має бути

спрямована на рефлексію усіх проявів визнання. Так, наприклад, одна із особливостей переходу від сюжетно-рольової гри у дошкільному віці до учіння у молодшому шкільному – це те, що різко змінюються орієнтири визнання. Якщо у грі окремі локальні досягнення завжди цінуються, то при виконанні навчальних завдань оцінка, як правило, комплексна. Гру, що набридла, завжди можна припинити і включитися в іншу, а навчальне завдання потрібно виконати до кінця. Проявом визнання є виграш у грі-змаганні, або ж доручення важливих ролей у сюжетно-ролевій грі. У навчальній діяльності проявом визнання є формалізована бальна оцінка, значення якої не до кінця зрозуміле учням.

Дуже важливим ускладнюючим моментом є й те, що суб'єктом визнання, замість групи дітей, як це було у дошкільному віці, в умовах спільно-розподільної діяльності у молодшому шкільному віці фактично стає вчитель. До того ж домагатися визнання першокласнику приходиться у групі, де не склалися стандарти визнання, в умовах початкової стадії розвитку групи цей процес взагалі погано контрольований. Ціннісна підтримка розвитку соціального компонента здібностей має бути спрямованою на консолідацію групи на основі цінностей навчальної діяльності. Однак, вони можуть стати внутрішніми суб'єктними цінностями лише згодом, а в перший рік навчання мають діяти привнесені ззовні стандарти. Для цього віку видається доцільним вводити ці стандарти за допомогою усної народної творчості, сугестивний вплив якої може компенсувати на перших порах брак особистого досвіду та низький рівень розвитку мислення дітей, які необхідні для свідомого сприймання і рефлексії соціальних очікувань.

Розвивальний компонент здібностей є результатом рефлексії розвитку власних здібностей. У порівнянні з іншими компонентами тут вища роль свідомості. Однак, у молодшому шкільному віці, особливо на його початку, розвиток рефлексії недостатній. Ціннісна підтримка має надати дітям способи виявлення і осмислення тих розумових дій, які повторюються від випадку до випадку і ведуть до визнання. Таким чином, можливе формування стратегій діяльності і перенесення вдалих стратегій на інші види діяльності.

Загалом, ціннісна підтримка розвитку здібностей має бути спрямована на вироблення і усвідомлення діяльнісних і моральнісних цінностей та на усвідомлення необхідності їх цілісного функціонування як суб'єктних цінностей для забезпечення реалізації потреби у визнанні.

Ціннісна підтримка особистісного росту. Особистісний ріст, на наш погляд, можна розглядати як результат реалізації людиною правильно обраних стратегій досягнення визнання. Маються на увазі стратегії, які пов'язані із взаємодопомогою, співтворчістю, забезпеченням умов для розвитку людей із контактного оточення, підтримкою, поцінуванням тощо. В результаті такого підходу людина постійно розширює межі свого

інтерсуб'єктного впливу, набуває все нових і нових можливостей для подальшого розвитку разом з іншими людьми. Конкуренція, приниження, недооцінка значимості людей з контактного оточення, переоцінка власної значимості, орієнтація на стосунки, а не на діяльність, відмова від розвитку власних здібностей – це приклади деструктивних стратегій, які руйнують соціальні зв'язки людини і стримують її особистісний ріст.

Як конструктивні, так і деструктивні стратегії закріплюються в свідомості людини у вигляді системи цінностей. На суб'єктивному рівні, цінності – це повторювані стратегії діяльності, що сприяли досягненню успіху. На практиці можна зіткнутися з парадоксом: нерідко життєвими цінностями людини стають деструктивні стратегії, тобто ті, які ведуть до депривації домагань визнання. Причина цього, як правило – суб'єктивна інтерпретація успіхів і невдач, яка не завжди буває адекватною. Крім цього, емоційна регуляція діяльності при нерозвинутій рефлексії може підкріплювати деструктивні стратегії і навіть формувати емоційну спрямованість, яка йде врозріз із особистісним ростом. Отже, у просторі суб'єктивності цінності мають для людини позитивну значимість, а об'єктивно нерідко виявляються саморуйнівними.

Необхідність надання людині, що потрапила у скрутну ситуацію, пов'язану з життєвими і психологічними кризами, психологічної підтримки вже є не предметом наукових суперечок, а предметом активної роботи психіатрів, психотерапевтів, соціальних працівників тощо. Наповненість терміну «психологічна підтримка» змінюється в залежності від того, кому вона надається і хто її надає. Це ж стосується і методів цієї підтримки. В основному йдеться про психологічну і соціально-психологічну підтримку людей, які перенесли катастрофи, стихійні лиха, людей із психічними захворюваннями, наркозалежних, ВІЛ-інфікованих тощо. Але буває багато випадків, коли особистісний ріст людини блокується її власною бездіяльністю чи саморуйнівною діяльністю. В руслі суб'єктно-ціннісного підходу, який нами розробляється, виділяється ціннісна підтримка як один із різновидів підтримки психологічної.

Тезисно окреслимо сутність нашого розуміння цінностей і ціннісної підтримки:

- 1) особистісні цінності складають основу свідомої регуляції людиною напрямків власного розвитку;
- 2) особистісні цінності відображають своєрідний життєвий шлях кожної людини і усвідомлені успішні стратегії досягнення визнання;
- 3) методика вивчення ціннісної свідомості (МВЦС), яка розробляється нами, дає можливість виявити ціннісні утворення різного рівня значимості (випадкові ціннісні конструкти, декларовані цінності, особистісні цінності) і різної структурної належності (діяльнісні, моральнісні, суб'єктні цінності);
- 4) індикаторами стану ціннісної свідомості і регуляторами напрямків її

розвитку є суб'єктні цінності, які, як показує факторне моделювання, є своєрідним об'єднанням високозначимих моральнісних і діяльнісних конструктів, що корелюють між собою, іншими словами, є значимим для людини поєднанням дієво-операційних і ціннісно-мотиваційних компонентів активності;

- 5) відсутність суб'єктних цінностей у різних варіантах (переважання діяльнісних чи моральнісних цінностей, низька значимість виділених ціннісних конструктів тощо) є ознакою ціннісної кризи і підставою для застосування ціннісної підтримки;
- 6) ціннісна підтримка застосовується і в тих випадках, коли ціннісна свідомість конфліктна, тобто існують високозначимі ціннісні конструкти, які мають високу обернену кореляцію із суб'єктними, або ж окремими діяльними чи моральнісними цінностями;
- 7) здійснення ціннісної підтримки спирається на розвиток всіх видів рефлексії людини: **соціальної**, яка спрямована на виділення референтних осіб і усвідомлення ціннісних засад їх референтності; **діяльнісної**, яка спрямована на аналіз та усвідомлення власних дій, операцій, в тому числі й мислительних, які ведуть до визнання; **творчої рефлексії**, яка спрямована на виділення у кожній діяльності таких компонентів, які дозволяють одночасно повніше проявитися індивідуальному стилю діяльності й усунути ті моменти, які ведуть до конкурентної конфронтації;
- 8) ціннісна підтримка надається в контексті розвитку життєвого світу людини, продовження її реально існуючих стосунків і вдосконалення реально існуючих діяльностей;
- 9) одним із засобів ціннісної підтримки є вдосконалення ціннісного обміну людини з іншими людьми шляхом збагачення ціннісних сфер суб'єктів обміну і засобів (діяльнісних, вербальних тощо) для взаємного поцінування досягнень.

Оскільки ціннісна підтримка охоплює різні грані розвитку особистості, то виникає потреба віднайти точки дотику у різних аспектів впливу, виробити і окреслити методичні процедури. Частково це вже зроблено нами [138; 142; 148], але є ще чимало аспектів, які ще потребують теоретичного аналізу й експериментальної перевірки. Виділимо основні особливості ціннісної підтримки, які мають теоретико-методологічне значення і визначають напрямки подальших досліджень.

Ціннісна підтримка розвитку здібностей. Особливість нашого розуміння ціннісної регуляції полягає в тому, що вона розглядається у тісному зв'язку з розвитком здібностей. На відміну від знань, умінь і навичок, які дають можливість задовольнити потребу у визнанні в окремих життєвих ситуаціях,

здібності є транситуаційними утвореннями, більш гнучкими, адаптивнішими. Знання, уміння й навички є скоріше побічним продуктом реалізації здібностей в окремих життєвих ситуаціях.

Особливе місце в структурі здібностей посідають творчі здібності. Ми розглядаємо їх як особистісно-ціннісну надбудову над дієво-операційними компонентами здібностей. Це відрізняє творчі здібності від креативності. Коли розглядати творчі здібності в динаміці, стає зрозуміло, що креативність як здатність народжувати нові ідеї, зв'язки, бачення ситуації (*що робити?*) може набути конструктивних рис тільки у поєднанні з дієво-операційним компонентом (*як робити?*). Здебільшого, продуктивна креативність є не передумовою творчих досягнень, а результатом розвитку дієво-операційних і соціальних компонентів діяльності та їх особистісно-ціннісної рефлексії. Одна з сутнісних ознак творчих здібностей – це їх здатність переводити конфліктну конкуренцію людей, які займаються однією й тією ж діяльністю, у взаємне поцінування досягнень (*для кого робити?*). Творчість забезпечує безкінечну варіативність досягнень в одній і тій же діяльності та створює нішу для особистісного росту кожній людині.

Одним із найпоширеніших випадків ціннісних криз є кризи, пов'язані з тим, що людині не вистачає діяльнісних ресурсів для досягнення тих результатів, які б забезпечили їй визнання і поцінування з боку оточення. Людина ніби зупиняє розвиток здібностей, особливо творчих здібностей, вона ніби консервує досягнення, поміж тим, як її референтне оточення рухається вперед. Навіть у тих випадках, коли «законсервовані» досягнення є ще продуктивними, їх потенціал для поцінування знижується. Наші дослідження показують, що творчі досягнення, навіть незначні, навіть такі, які ще не мають утилітарного значення, мають високий потенціал для поцінування і, схоже, що це їх іманентна властивість.

Один із напрямків ціннісної підтримки особистісного росту – це ціннісна підтримка розвитку здібностей. Людина, яка прагне зростати особистісно, має вміння рефлексувати свою діяльність, виділяти особливості своїх здібностей, особливо творчих здібностей, і розуміти, що без їх розвитку особистісний ріст неможливий.

Ціннісна підтримка і віковий розвиток особистості. З віком особистісна автономність людини зростає. Однак, варто пам'ятати й інше – з віком залежність людини від соціального оточення не зникає, вона набуває нових форм, іншого змістового наповнення і регулюється інакшими психологічними механізмами. Для періоду становлення особистості, коли ще вікові особливості беруть верх над індивідуальними (дитинство, підлітковий і юнацький вік), продуктивною концепцією для здійснення ціннісної підтримки є концепція провідної діяльності (Л.С.Виготський, Д.Б.Ельконін, Д.І.Фельдштейн). Типовими ситуаціями, в яких необхідна ціннісна підтримка, є

ситуації відхилення від вікових норм, які супроводжуються розузгодженням рольових очікувань, наростанням проблем, пов'язаних із соціальною дезадаптованістю особистості. Широко відомі проблеми, які пов'язані із соціальним відривом обдарованих дітей від своїх ровесників. Причини цього відриву – безперечно ціннісні. Це означає, що ціннісна підтримка має бути спрямована на зміну характеру стосунків, на ціннісно-соціальну реадaptaцію особистості. Ціннісна підтримка соціальних компонентів ціннісної свідомості необхідна й у дошкільному віці, який сензитивний для засвоєння правил соціальної взаємодії, і в підлітковому, де розвивається соціальна рефлексія. На підтримку діяльнісних компонентів потрібно звертати увагу у молодшому шкільному та в юнацькому віці з метою включення їх у структуру суб'єктних цінностей.

Ціннісна підтримка для більшості дітей має бути спрямована на забезпечення включеності їх у провідну діяльність свого віку, а для тих, для яких це неможливо, хоча б на знаходження місця у тій соціальній ситуації розвитку, яка задається для того чи іншого віку.

Ціннісна підтримка і мотивація діяльності. Більшість ціннісних криз супроводжується втратою мотивації. Методика вивчення ціннісної свідомості дає можливість реконструювати зміни у системі цінностей особистості і на цій основі відтворити мотиви окремих вчинків. Ми виходимо з того, що ціннісна свідомість є вищою психологічною інстанцією, яка регулює поведінку людини. Стабільність особистісних цінностей, їх диспозиційність обумовлюється тим, що вони відображають різні аспекти діяльності людини, з одного боку, і мають стійкі внутрішні зв'язки між собою, – з іншого. У мотивуванні окремих дій бере участь певною мірою вся система цінностей. Мотив ми розглядаємо як результат зіставлення ціннісної свідомості особистості з особливостями життєвої ситуації. Отже, не лише об'єктивні життєві складнощі, а й недостатність власного ціннісного ресурсу людини можуть стати причиною втрати мотивації. Наші дослідження показують, що саме поступові деструктивні зміни у ціннісній свідомості і, відповідно, зміни характеру мотивації є причинами такого явища, яке ми назвали **феномен втрати обдарованості**.

Наша методика дозволяє виявляти кризові явища у ціннісній свідомості ще на початку їх зародження і здійснювати ціннісну підтримку тоді, коли ціннісна криза ще не стала глобальною, а в деяких випадках, таких, як втрата обдарованості, і незворотною.

Ціннісна підтримка рефлексії. Дослідження, проведені нами і нашими співробітниками, показують значні відмінності між творчо обдарованими і пересічними людьми, які стосуються їх рефлексивних можливостей. Йдеться насамперед про ціннісну когнітивну складність, яка полягає у більшій кількості ціннісних конструктів у обдарованих людей, і, відповідно, більших

можливостях їх рефлексивної діяльності. У пересічних людей більшою мірою виражена дія механізмів психологічного захисту, яка утруднює рефлексію чужих і власних досягнень, здібностей і стосунків.

Методика вивчення динаміки здібностей, що розробляється нами у руслі проекту фонду фундаментальних досліджень «Творчість як засіб особистісного росту та гармонізації людських стосунків», спрямована на рефлексивне дослідження і розвиток здібностей. На відміну від МВЦС, вона простіша у використанні і може застосовуватися практичними психологами за умови проходження ними короткого навчального курсу. Дослідження показали, що з певними модифікаціями методика є ефективною для дослідження і розвитку рефлексії здібностей у широкому віковому діапазоні: від дошкільного віку до дорослості [148].

Ціннісна підтримка соціальних стосунків. Розвиток здібностей, як основа особистісного росту, часто блокується індиферентним, а іноді й ворожим ставленням контактного соціального оточення. Однією з умов особистісного росту є створення особливого соціального клімату, який сприяв би розвитку здібностей. Цей підхід певною мірою реалізовано у концепції програми розвитку здібностей та обдарованості «Три кроки», яка спрямована на забезпечення особистісного росту в системі освіти. Психологічна суть нашого підходу полягає в тому, що стосунки між людьми пропонується налагоджувати через розвиток здібностей і взаємне поцінування досягнень. При цьому робляться застереження щодо ранньої профілізації та фіксації людини на розвитку якихось одних здібностей і, навпаки, пропонується будувати програму особистісного росту в умовах навчальної діяльності через розвиток здібностей і досягнення високих результатів почергово у багатьох видах діяльності.

Безумовно, що з метою ціннісної підтримки соціальних стосунків можуть бути використані й інші методи та методики, які довели свою ефективність. Це різні види соціально-психологічних тренінгів, тренінги сензитивності, спілкування тощо. Але особливістю підходу, який реалізовується в наших дослідженнях, залишається можливість контролю змін, які відбуваються, з допомогою факторного моделювання ціннісної свідомості.

Ціннісна підтримка при конфліктності ціннісної свідомості. Моделі ціннісної свідомості, які створюються з допомогою МВЦС, можна означити як *факторно-семантичні*. Вони дають змогу не лише групувати ціннісні конструкти у окремі фактори, визначати факторну вагу цінностей, а й встановлювати їх семантичне наповнення через кореляційні зв'язки з іншими цінностями. Семантичний аналіз може бути поглиблений через включення в нього носіїв цінностей, окремих життєвих подій і протилежних полюсів конструктів, отриманих у процедурах МВЦС, які передують факторному моделюванню. Факторно-семантичне моделювання дозволяє виділити два

види конфліктів ціннісної свідомості: *змістові і формальні*.

Змістовим конфліктом ми називаємо випадки, коли на факторно-семантичній моделі розташовуються поряд, а отже, й мають високий кореляційний зв'язок, ціннісні конструкти, які за змістом, а іноді навіть і за модальністю, є несумісними. Як правило, при застосуванні поглибленого семантичного аналізу найчастіше виявляється, що ці відмінності пояснюються індивідуальними особливостями смислу, який кожна людина вкладає у те чи інше поняття. Лише незначна частина таких випадків пов'язана із перцептивними і смисловими деформаціями ціннісної свідомості. Ознаками формальних конфліктів є розташування ціннісних конструктів у різних квадрантах двомірної факторно-семантичної моделі.

Загалом, для безконфліктної ціннісної свідомості характерний так званий феномен одного квадранта [137]. При цьому виділяються ядерні утворення – суб'єктні цінності, складові яких, хоча й відносяться до двох різних факторів (діяльнісних та моральнісних цінностей), але мають тісні кореляційні зв'язки між собою. Це свідчить про єдність і несуперечливість ціннісної свідомості. Якщо ж у факторно-семантичній моделі з'являються конструкти в інших квадрантах, то це означає, що є групи цінностей, які мають значимі обернені кореляційні зв'язки, іншими словами, є суперечливими, протилежними, конфліктними. Як правило, носіями цих цінностей є окремі референтні для людини особи, які за своїми цінностями не вписуються у загальний ряд контактного референтного оточення.

Коротко охарактеризуємо чотири види ціннісних конфліктів.

Випадковою конфліктністю можна назвати ті випадки, коли ціннісні конструкти, які мають негативну кореляцію з основними цінностями, характеризуються низькими факторними навантаженнями, є випадковими і їх можна не брати до уваги.

Діяльнісні ціннісні конфлікти у більшості випадків не є деструктивними. Вони, як правило, відображають ситуацію вагання, пов'язану з вибором способів чи стратегій діяльності. Але в деяких випадках, більшою мірою у тих, що пов'язані з захисною ідентифікацією зі значимими особами, ці конфлікти можуть бути руйнівними. Боротьба тих способів діяльності, які зростали разом з особистістю, і привнесених іззовні іноді призводить до діяльнісних криз.

Моральнісні ціннісні конфлікти свідчать про те, що у свідомості людини як референтні представлені кілька протилежних за ціннісною спрямованістю груп чи осіб. У залежності від того, чи це позитивна, чи негативна референтність і від того, чи супроводжується ціннісна опозиція протилежною модальністю, вибираються способи ціннісної підтримки.

Найрідше зустрічаються випадки **суб'єктно-ціннісних конфліктів**, коли одна чи кілька цінностей мають значиму обернену кореляцію одночасно

із діяльними і моральними цінностями із суб'єктно-ціннісного ядра особистості. Тут може йтися про зміну ціннісних пріоритетів особистості, про переоцінку цінностей, про зміни катарсичного характеру в залежності від змістової семантики і життєвої значимості опозиційних ціннісних груп.

Ціннісна підтримка навчальної діяльності. Навчальна діяльність у порівнянні з іншими видами діяльності має ряд відмінностей, які роблять її особливою. Коли говорити про шкільне навчання, то це передусім його відірваність від реальних потреб людини. Йдеться не лише про неймовірну відстроченість результатів, а й про низьку ймовірність або навіть відсутність у суб'єктивному сприйманні багатьох школярів зв'язку між успішністю в навчанні і життєвими досягненнями. Навчальна діяльність відрізняється не тільки від реальних життєвих діяльностей, а й від ігрової діяльності. В останній кожен учасник характеризується суб'єктністю і свободою. Свобода полягає у можливості вибору інших діяльностей та інших партнерів, які чимось не влаштовують людину. Як правило, відчуття незадоволеності від діяльності з'являється тоді, коли людина не змогла реалізувати у ній свою суб'єктність, не змогла отримати поцінування і визнання своїх досягнень. З цієї причини неодмінною складовою природних, а не штучних видів діяльності, є задоволення потреби у визнанні, яке пов'язується не тільки і не стільки з досягнутим результатом, а й з процесом діяльності, спілкуванням, кооперуванням, змагальністю, проміжним оцінюванням, які обов'язково супроводжують цей процес.

Сприяття реалізації потреби у визнанні штучними прийомами, штучним підняттям значимості людини у власних очах неможливо. Ситуація фактичного поділу учнів на 10% відмінників, які особистісно ростуть, і решту невідмінників, які нібито не мають природних задатків, жодною мірою не відображає реального стану речей і є винятково проявом неспроможності деяких педагогічно-методичних концепцій. Те, що більшість дорослих людей почувають себе в колі контактного оточення значно успішнішими, ніж почували у школі, підтверджує наведене положення.

З точки зору нашого розуміння особистісного росту, забезпечення суб'єкт-суб'єктних взаємин є його основою. У свою чергу умовами досягнення цього рівня стосунків є забезпечення можливості задоволення кожним учнем потреби у визнанні через розвиток його здібностей і досягнень, соціально-ціннісного обміну і рефлексії цих процесів. Окрім врахування цих умов особистісного росту, ціннісна підтримка шкільного навчання має спрямовуватися на формування здатності до переносу сформованих здібностей на інші види діяльності, на зміцнення особистісно-ціннісних компонентів у структурі загальних здібностей, що робить їх більш гнучкими і адаптивними у сучасному світі, що стрімко змінюється.

Концептуальні засади програми розвитку здібностей та обдарованості «Три кроки». У психологічних дослідженнях і в педагогічній практиці вже склалася традиція, відповідно до якої всі програми дослідження і розвитку обдарованості орієнтовані на дієво-операційні показники. Це можна пояснити відносною легкістю їх виділення і контролю. Поміж тим, здібності є особистісним утворенням, яке не зводиться до окремих рис, а характеризується спрямованістю цілісної особистості. Потреби, мотивація, характер соціальних стосунків є детермінантами, причинами розвитку здібностей, а особливості дієво-операційних компонентів – скоріше наслідками, що відображають полідетермінованість індивідуального стилю діяльності, який навряд чи можна відтворити, не кажучи вже про можливість його переносу на діяльність інших людей. Особистісно-орієнтований підхід до проблеми розвитку здібностей і обдарованості має базуватися на створенні умов для реалізації кожним школярем потреби у визнанні у різних діяльностях.

Перед кожним, хто планує проведення експериментів і реалізацію експериментальних програм неодмінно постає питання про мету цих заходів. А якщо йдеться про психолого-педагогічні експерименти, то питання про мету набуває особливої значимості. Тут важливі не лише окремі результати, а й те, як ці результати інтегруються в загальний розвиток особистості, сприятимуть чи не сприятимуть вони психологічному благополуччю людини?

На нашу думку, для гармонійного розвитку особистості школа має забезпечити розвиток різноманітних здібностей учнів, з одного боку, і можливість вільного вибору для учнів напряму розвитку цих здібностей, – з іншого. Розвиток здібностей є умовою для важливого **життєвого вибору людини – стати на шлях розвитку обдарованості чи піти по іншому, легшому шляху.** Якщо розвиток здібностей – це пряме завдання школи, то розвиток обдарованості – прерогатива свободи вибору дитини. Для практичної реалізації такого підходу нами розробляється програма розвитку здібностей і обдарованості «Три кроки», програма психологічного моніторингу розвитку здібностей та програма ціннісної підтримки розвитку здібностей.

Програма розвитку здібностей і обдарованості «Три кроки» орієнтована на гармонізацію стосунків між людьми, на підвищення адаптивності людини у світі, на забезпечення психологічної комфортності особистості. Розвиток здібностей – це засіб досягнення цієї мети. Технологічно реалізацію програми можна розбити на три етапи, які відповідають ступеням шкільної освіти. Отже, програма може починатися і в початкових, і в середніх і в старших класах. Звичайно, при тому, що основні «кроки» цієї програми залишаються однаковими, методичне забезпечення повинно різнитися на основі врахування особливостей вікового і соціального розвитку дітей.

Перший крок. Завдання педагогічного колективу – зробити так, щоб

кожен учень був першим у якомусь виді діяльності. Чи буде це навчальна чи позанавчальна діяльність – не так уже й важливо.

Другий крок. Робота педагогічного колективу має бути спрямована на те, щоб **навчити учнів, вчителів та батьків поцінувати досягнення дітей**, а дітей – приймати позитивну оцінку. Це не таке вже й просте завдання, як може видатися на перший погляд. У нашій соціокультурній ситуації більше прийнято вимагати, карати, робити зауваження, попереджувати тощо. А от форми вияву поцінування дуже бідні і недиференційовані.

Третій крок. Завдання школи – зробити так, щоб за роки навчання (початкові, середні, старші класи) кожен учень ставав першим у різних видах діяльності не менше десяти разів.

Безперечно, що з точки зору методичного, та й психологічного забезпечення, третій крок найважчий, але він і найважливіший. Для прикладу, виділимо проблему переорієнтації учнів на іншу діяльність, чи на інші аспекти однієї й тієї ж діяльності у тому випадку, коли він уже досяг успіху, отримав визнання і намагається закріпити перемогу. Ще одна проблема – це забезпечення необхідної кількості діяльностей для самоствердження всіх учнів. Третя проблема – це подолання релятивності успіху. Учень має почувати себе першим номером і в тому випадку, коли він переможець всеукраїнської олімпіади з математики, і в тому, коли він ставить намет найкраще від усіх.

Спробуємо окреслити відмінності між учнями, які навчаються в умовах традиційного навчання і в умовах програми «Три кроки». Традиційна освіта ділить людей на дві нерівні групи: менша – це успішні учні, це відмінники, або ті, які розвивають здібності в одній галузі. Більша група – це аутсайдери, учні, які фактично не відчули радості успіху і визнання. Безумовно, неуспішні учні фактично виносять зі школи почуття невпевненості та комплекси неповноцінності. Але навіть успішні учні є досить вразливими з точки зору пластичності розвитку здібностей. Рання спеціалізація ніби консервує спрямованість людини на якусь одну діяльність, а життєва ситуація може пропонувати зовсім інші. Зіткнувшись із труднощами в реалізації своїх здібностей такий успішний учень через свою негнучкість дуже часто стає неуспішною людиною, навіть не намагаючись самореалізуватися в іншій діяльності.

Гіпотетичні учні, які навчалися за програмою «Три кроки», мають ряд переваг порівняно із «традиційними» учнями.

1. Вони переконані, що здібності розвиваються.
2. Вони знають, що шлях до успіху лежить через працю.
3. Вони мають психологію переможця і не здаються при перших труднощах.
4. Вони орієнтовані не на окрему діяльність, а на успіх і визнання в будь-

якій діяльності.

5. Вони здатні до особистісного росту, оскільки спрямовані на визнання через розвиток власних здібностей.
6. Вони здатні поцінувати досягнення інших людей.
7. Вони адаптивніші і здатні творчо пристосовуватися до мінливих умов життя.

Учень має сам робити вибір, розвивати йому здібності до рівня обдарованості чи ні. Зазначимо, що досвід соціальної взаємодії в процесі оволодіння десяткома діяльностями на високому рівні не лише розвиває мотивацію досягнення, внутрішню мотивацію і волю, а й робить вже дорослу людину стійкішою і витривалішою у плані соціальної адаптації.

Програма «Три кроки» зорієнтована не на те, щоб ще в школі роз'єднати дітей за ознакою різниці в їх здібностях, навпаки, вона спрямована на об'єднання, ґрунтоване на взаємному поцінуванні і взаємній повазі. Ця програма не обмежується розвитком здібностей, а враховує соціальні аспекти розвитку особистості. Вона дає змогу учневі у шкільні роки не жити дорослими проблемами, а вчитися, робити помилки, шукати себе у різних діяльностях і знайти себе на основі усвідомлення можливості розвитку власних здібностей як засобу реалізації свободи особистості.

3.3. УСНА НАРОДНА ТВОРЧІСТЬ ЯК ЗАСІБ ЦІННІСНОЇ ПІДТРИМКИ РОЗВИТКУ ЗДІБНОСТЕЙ У МОЛОДШОМУ ШКІЛЬНОМУ ВІЦІ

(Н.О. Никончук)

Проблема ціннісної підтримки розвитку здібностей молодших школярів в учбовій діяльності. Особливість молодшого шкільного віку полягає в тому, що дитина водночас включається і в нову діяльність, і в нову соціальну групу, і в новий тип стосунків. Учбова діяльність відрізняється від тих діяльностей, якими школяр оволодів раніше. Попередній досвід задоволення основних потреб та налагодження стосунків у нових умовах не завжди виявляється ефективним. У роботах Л.С. Виготського, В.В. Давидова, Д.Б. Ельконіна, В.Т. Кудрявцева, Г.А. Цукерман висвітлюються проблеми учбової діяльності в молодшому шкільному віці та розробляються шляхи оптимізації навчально-виховного процесу в початковій школі [32; 49; 61; 93; 157; 253].

Дослідження Д.Б. Богоявленської, Л.С. Виготського, Е.А. Голубевої, Е.П. Гусевої, І.В. Дубровіної, О.М. Дяченко, Н.С. Лейтеса, Г.С. Костюка В.А. Крутецького, В.Е. Чудновського, В.С. Юркевич спрямовані на вивчення особливостей розвитку здібностей молодших школярів. Автори звертають увагу на вікові та індивідуальні складові здібностей, здійснюють пошук оптимальних умов, за яких здібності можуть розвиватися до рівня

обдарованості. В роботах Г.А. Цукерман, С.Ю. Степанова, І.М. Семенова, В.І. Слободчикова розглядаються питання розвитку рефлексії молодших школярів, що є вагомим складовою успішного виконання різних видів діяльності [215; 223; 253]. Дослідження О.Л. Музики, В.В. Горбунової, І.С. Загурської, Н.Ф. Портницької, виконані в рамках суб'єктно-ціннісного підходу, виявили основні труднощі в розвитку особистості в різні вікові періоди та намітили орієнтовні шляхи ціннісної підтримки [148].

Найбільших змін у молодшому шкільному віці зазнає оцінювання [93; 143; 157]. Оцінка, яку школяр може отримати лише від учителя, слабо диференційована. В багатьох випадках дитині складно зрозуміти, що саме оцінювали в її діяльності та на які критерії орієнтувалися. Оскільки окремі вміння й навички відпрацьовані погано, а рівень розвитку рефлексії не завжди дозволяє школяру побачити недоліки в діяльності і, відповідно, спланувати зміни, то отриманий результат часто його не тішить. У дошкільному віці дитина в таких випадках могла спробувати реалізувати себе в іншій діяльності. Цей перехід дозволяв їй не тільки зберігати психологічну рівновагу, а й розвиватися далі. В молодшому шкільному віці учень уперше стикається з соціально регламентованою і обов'язковою учбовою діяльністю. Він не має можливості відмовитися від неї чи замінити її іншою рівноцінною. Це стає підґрунтям для психологічного захисту та невротичних розладів [45; 187].

У межах суб'єктно-ціннісного підходу в критичні періоди розвитку людини пропонується надавати їй ціннісну підтримку [143]. У молодшому шкільному віці ціннісна підтримка має здійснюватися в контексті учбової діяльності. Засобом ціннісної підтримки може слугувати усна народна творчість.

Психологічні аспекти впливу усної народної творчості на становлення особистості висвітлені у роботах етнографів, фольклористів, літературознавців, мовознавців та дослідників з інших суміжних наук, зокрема М.Ф. Алефіренка, Л.Г. Золотих, О.С. Киченка, Г.Л. Пермякова, Б.М. Путілова, О.О. Селіванової, В.М. Телії, С.В. Євтушенко. Більшість з цих авторів вважають, що однією з головних функцій усної народної творчості є функція регуляції.

Іншої думки притримуються Е.Тейлор і його послідовники, які зазначають, що по мірі розвитку цивілізації регулятивна функція усної народної творчості зменшується [65; 226]. С.Ю. Неклюдов вважає, що усна народна творчість поступово витісняється постфольклором – усною традицією, яка на сьогодні функціонує в межах окремих соціальних груп. Постфольклор ідеологічно маргінальний та фрагментарний і задовольняє потребу людей в ідентифікації з професійними, віковими та іншими групами (військовий фольклор, сімейний фольклор, дитячий фольклор тощо) [217].

Ретельний аналіз усної народної творчості та особливостей вікового розвитку дітей дозволяє припустити, що в молодшому шкільному віці усна

народна творчість може слугувати ефективним засобом морального та інтелектуального розвитку [143; 218].

У роботах Л.С. Виготського, В.В. Давидова, В.Т. Кудрявцева та інших авторів молодший шкільний вік розглядається в контексті особистісного росту – усвідомлення дитиною своїх можливостей і розвитку здібностей у процесі учбової діяльності. У цей період складаються умови для розвитку рефлексії. Молодший школяр здатний порівнювати свої досягнення з досягненнями інших дітей і попередніми власними. Дитина помічає, що вона своїми знаннями та вміннями цікава іншим людям і, відповідно, може претендувати на визнання з їхнього боку.

Традиційна система навчання мало сприяє розвитку рефлексії здібностей дітей. Ми стикаємося з нестачею вербальних формул для поцінування як у активному словниковому запасі самої дитини, так і в словниковому запасі найближчого соціального оточення – вчителів, батьків, інших дітей. І це не тільки гальмує розвиток здібностей окремого школяра, а й обмежує формування потенційного соціального середовища, здатного надавати ціннісну підтримку. Діти не вміють поціновувати один одного в навчальній діяльності, і в них не формується ні така потреба, ні культура ціннісної підтримки. З іншого боку, в традиційному навчанні закріпилися п'яти- та дванадцятибальна системи оцінювання. Школяр отримує оцінки за виконану роботу, але ці оцінки мало говорять про те, що саме і як він зробив правильно, якісно, краще за інших чи навпаки [93; 157].

Розвиток рефлексії здібностей у першу чергу вимагає вербалізації переживань і досвіду молодших школярів. У пошуку відповідних вербальних формул ми звернулися до усної народної творчості. По-перше, усна народна творчість в усталеній формі зберігає та транслює досвід етнічної групи. Закріплюються типові ситуації взаємодії та поведінкові реакції. Г.Л. Пермяков наголошує на тому, що приказки й прислів'я – це не просто знаки речей, а «знаки ситуацій або відношень між речами» [162, с. 35]. О.О. Селіванова в усній народній творчості вбачає «квазістереотипи та квазіеталони народного світогляду» [205, с. 12]. Дослідниця підкреслює, що фразеологізми «є продуктом культурно-гносеологічної здатності етносу фіксувати як стереотипне власне антропометричне відношення до об'єктивного світу, що з часом перетворюється на прототипове в етносвідомості» [там само, с. 11].

По-друге, усна народна творчість містить засоби оцінювання ситуацій і стосунків. М.Ф. Алефіренко, Л.Г. Золотих зокрема підкреслюють, що особлива функція фразеологічних одиниць «полягає в позначенні складних суспільно-образних уявлень у типових ситуаціях спілкування. Структура фразеологічної системи зумовлена необхідністю вираження цілого комплексу багатопланових смислових (емоційно-оцінних) відношень» [4, с. 8].

По-третє, усна народна творчість метафорична за своєю суттю, а отже,

здатна донести необхідну інформацію попри культурні, соціальні й навіть вікові відмінності між людьми. На думку Е.Л.Доценко, кожна людина має семантичний простір, відмінний від семантичних просторів інших осіб. Метафора дозволяє узгоджувати ці простори, ставити їх у відповідність один одному. Таке явище автор називає семантичним резонансом. Суб'єктивно воно простежується у переживаннях впізнання, зрозумілості, схожості, значимості матеріалу [53]. Усна народна творчість містить у собі механізми найоптимальнішого впливу на свідомість та несвідоме і може діяти не травмуючи людину та, відповідно, не вмикаючи механізми психологічного захисту.

По-четверте, в усній народній творчості є специфічні лінгвістичні та паралінгвістичні засоби. Лаконічність, римованість, яскраві образи, фольклорна лексика, інтонування зумовлюють легке запам'ятовування її та відтворення. Ці особливості дозволяють розглядати усну народну творчість як усталені вербальні формули, що можуть бути засобом поцінування [4; 150; 162; 205]. Здійсненню регулятивних функцій сприяють особливості вікового розвитку дітей. Не зважаючи на те, що молодші школярі навчаються читати та писати, важлива для них інформація зберігається та поширюється в усній формі. Некритичність сприймання, легка навіюваність, високий рівень механічного запам'ятовування дозволяють дітям за короткий проміжок часу засвоїти значну кількість інформації [150; 162].

Мислення дітей традиційно розглядають як міфологічне. Рівень розвитку свідомості ще не дозволяє їм у повній мірі проаналізувати та пояснити різні аспекти спілкування та діяльності. Школярі не стільки вибудовують власні способи поведінки, скільки орієнтуються на існуючі норми, правила і зразки [31; 150].

Специфіка мовної організації усної народної творчості дозволяє апелювати до когнітивної сфери особистості та впливати на її емоційну сферу. Інформація, яка торкнулася почуттів дітей, закріплюється й зберігається значно довше ніж емоційно нейтральна, помітніше визначає бачення ситуації та поведінку [150; 162]. Готові вербальні формули, які пропонує усна народна творчість, з одного боку, можуть частково компенсувати недостатній розвиток самосвідомості та обмежений досвід молодших школярів, а з іншого боку, сприяти розвитку рефлексії різних аспектів діяльності та міжособистісних стосунків.

Адаптація методики вивчення динаміки здібностей для молодшого шкільного віку. Для дослідження рефлексії здібностей учнів початкових класів було використано методику вивчення динаміки здібностей [148]. Ми модифікували питання методики для молодшого шкільного віку та провели пілотажне дослідження. Процедура дослідження передбачала індивідуальну нестандартизовану бесіду. Відповіді фіксувалися в спеціальних

бланках. Участь у дослідженні взяли 72 школярі Житомирського міського колегіуму та ЗОШ I-III ступенів № 35 м. Житомира. Вибірка формувалася таким чином, щоб учнів 1, 2, 3 класу з високим, середнім та низьким рівнем успішності, а також дівчаток і хлопчиків була однакова кількість.

Рефлексія здібностей. Діяльнісний компонент. Адаптуючи методiku для молодшого шкільного віку, ми запропонували 2 варіанти налагодження контакту з дитиною та побудови перших запитань. В одному випадку дослідник звертається до учня: «Уяви собі, що до вас у клас прийшов новий учень. Ви з ним познайомилися і розповідаєте один одному про себе. Що ти можеш йому про себе розказати?... Що ти вмієш робити?... Наскільки це для тебе важливо?». У другому випадку на початку дослідження дитині пропонується познайомитися з казковим героєм. Робота будується як бесіда дитини з Білочкою, Зайчиком тощо. Казковий герой розповідає хто він, звідки, що вміє робити та розпитує дитину.

Пілотажне дослідження показало, що кожен із запропонованих варіантів має переваги та недоліки. Залучення казкового героя дозволяє легко налагодити контакт з дитиною. Досліднику не потрібно додатково мотивувати причину проведення такої бесіди. Школяр під час бесіди почуває себе розкуто. Казковий герой з'являється в розмові при переході до кожного наступного компонента та поєднує їх у єдине ціле. Особливо ефективним є те, що при потребі він може запитувати дитину про що завгодно, «не розуміти» її відповіді, перепитувати, ставити додаткові запитання або переформулювати попереднє. Досліджуваний перебуває на рівних позиціях з казковим героєм, а між досліджуваним і дослідником присутня вікова і статусна різниця. Та й спілкуватися з казковим героєм дитині значно цікавіше, ніж з віртуальним «новим учнем, що прийшов до класу» чи самим дослідником.

Звернення до казкового героя, на нашу думку, є достатньо ефективним у роботі з учнями 1 та 2 класу. Старші школярі (3-4 клас) уже «бачать» деяку умовність ситуації і навіть вказують досліднику на це.

Досліджувана К. (2 клас.) Після невеличкого перепочинку повертається до роботи. Сідає за стіл. Бере в руки листівку і розглядає: «Білочко, Білочко, про що ти мене ще запитаєш?»

Досліджуваний О. (3 клас.) Поки дослідник фіксує результати дослідження, уважно розглядає листівку. Повертається до дослідника: «А чарівних білочок не буває».

Після того, як школярі виокремили власні вміння, необхідно визначити рівень їх важливості. Учням, які навчаються в 3 та 4 класі, і які вже знайомі з дванадцятибальною системою оцінювання, ми пропонували оцінити важливість кожного вміння в балах від 1 до 12. У роботі з першокласниками та

другокласниками було використано прийом пояснення з умовним використанням образу «сходинок». Школярам повідомляли, що ті вміння, які для них не важливі, знаходяться на найнижчих сходах, важливіші стоять вище, а найважливіші вміння розміщені на найвищих сходах. У цілому процедура визначення важливості вмінь нагадувала процедуру дослідження самооцінки, яку запропонували Т. Дембо та С.Я. Рубінштейн.

На етапі визначення рівня важливості вмінь використовувалося образне пояснення – «повернення вмінь»: *«Уяви собі, що ти забув усе, що вмієш (дослідник перераховує, названі дитиною вміння), і тобі треба навчитися всьому з самого початку. Білочка може тобі повернути твої вміння. Чому б ти хотів навчитися в першу чергу?»*. Після того, як досліджуваний виокремлював найважливіше вміння з-поміж зазначених ним, йому пропонували вибрати найважливіше серед тих, які залишилися. Процедура продовжувалася доти, доки не були проранговані всі вміння.

Описаний прийом «повернення вмінь» дозволяє краще вибудувати ієрархію важливості вмінь, але в цьому випадку результати не можна представити кількісно. Ми не бачимо, наскільки важливим є кожне з умінь, як далеко знаходяться вони один від одного. При повторному дослідженні ієрархія вмінь може зберегтися. Чи відбулися якісь невеличкі зміни в оцінці дитиною важливості того чи іншого вміння цей прийом не дозволяє виявити.

Зазвичай результати оцінювання важливості вмінь за дванадцятибальною системою, результати розміщення вмінь на «сходах» і послідовність «повернення вмінь» казковим героєм співпадають. Згадані прийоми можна використовувати як такі, що доповнюють один одного та дозволяють отримати достатньо повну інформацію. Разом з тим застосування кількох процедур вимагає додаткового часу. Досліджуваний більше втомлюється.

Прийом пояснення з використанням образу «сходинок» зручно застосовувати й на інших етапах роботи: при оцінці вмінь, окремих дій та операцій, при визначенні важливості думки референтних осіб. Такий прийом дозволяє наочно змодельовати ситуацію рангування і може враховувати особливості зміни полюсів вимірювання. Образ «сходинок» добре працює і в парадоксальних ситуаціях, коли діти, на перший погляд, самі собі перечать.

Досліджуваний Д. *Звертається до Білочки з проханням подарувати йому «сміливість». За цією якістю розміщує себе на 1 сходинці, а хоче бути вище.*

Досліджуваний В. *Просить Білочку «щоб я не дуже вже обзивався». Зараз стоїть на 4 сходинці, а хотів би по «обзиванню» знаходитися на 1 сходинці.*

Досліджувана К. *Вважає себе доброю та водночас просить казкового*

героя подарувати саме цю якість. Пояснює: «Я зараз добра на 8 сходинку, а хочу бути доброю на 10».

Пілотажне дослідження показало й деякі обмеження застосування згаданого прийому. Щоб полегшити запис результатів, ми пронумерували сходинки від 1 до 10. Не зважаючи на те, що в 1 та 2 класі вчитель для оцінювання дітей не використовує дванадцятибальну систему, опосередковано вони з нею все-таки знайомі. При виборі відповідної сходинки досліджувані час від часу словосполучення «N сходинка» замінювали словосполученням «N балів»

Досліджуваний О. «Чому у вас 10 сходинок, а не 12?»

Досліджувана К. При оцінюванні вмінь подруги: «Я поставила б її на 11 або 12 сходинку, але у вас їх немає, тому я поставлю на 10 сходинку».

Окремі досліджувані свої вміння розміщували тільки на 9 та 10 сходинках. Однею з причин такого явища може бути те, що саме ці сходинки асоціюються з балами 9 і 10, які є позитивними в дванадцятибальній системі оцінювання. Згадане явище та соціальна бажаність перетворили 10 сходинок для оцінювання лише на 2 сходинки – дев'яту й десяту.

Досліджуваний О. Хотів би «забути все погане... знаю матюки...» На запитання дослідника «Що для цього можна зробити?», відповів: «Їх треба не вживати». Іноді, за словами О., в нього це вдається. Розміщує себе на сходинках серед дітей, яким «вдається не вживати матюки». Ставить на 9 сходинку та коментує: «На дев'яту, на десяту не поставлю, бо трохи їх вживаю». Серед власних негативних рис називає забійкуватість. Розміщує себе на сходинках серед дітей, яким «вдається не битися». Вибирає 10 сходинку. Дослідник зауважує, що на найвищій сходинці стоять діти, які взагалі не б'ються, а він говорив про те, що іноді б'ється. Хлопчик зазначає: «Тоді на дев'ятій».

Щоб уникнути зазначених труднощів, пропонуємо використовувати для оцінювання сходинки, які б не асоціювалися з дванадцятибальною системою. Кількість сходинок можна зменшити до 7. Сходинки не нумерувати. Дослідник має особливо наголосити на тому, яка сходинка символізує найнижчий рівень розвитку вміння, найвищий, і яка символізує середній рівень розвитку вмінь.

Варто зазначити, що початковий варіант методики передбачав оцінку лише рівня важливості вмінь, якими молодші школярі володіють. Пілотажне дослідження показало, що цінну інформацію дає також оцінювання рівня розвитку таких умінь. Ми вважаємо, що надалі можна застосовувати обидві процедури, оскільки вони будуть доповнювати одна одну.

При вивченні рівня розвитку вмінь молодших школярів особливу увагу необхідно приділити тим умінням, які досліджувані оцінюють найвище – ставлять на останню сходинку чи оцінюють на 12 балів. У таких випадках

можна поцікавитися, чи є ще хтось серед знайомих учня, хто так добре пише, малює... як він сам, чи можна ще когось поставити на найвищу сходинку. Такі питання можуть дати додаткову інформацію про те, наскільки адекватно оцінює себе школяр, хто з найближчого оточення дитини є компетентним у тих уміннях, яких вона набула.

Для виявлення вмінь, якими досліджуваний хотів би оволодіти, пропонувалися запитання: *«Чому ти ще хотів би навчитися? Для чого тобі це потрібно?»*. Якщо школяр не міг виконати завдання, дослідник знову звертався за допомогою до казкового героя: *«Уяви, що Білочка може подарувати тобі будь-яке вміння. Чому ти ще хотів би навчитися?... Білочка може зробити так, щоб ти вмів... Для чого тобі це потрібно?»*

Рефлексія здібностей. Операційно-когнітивний компонент. Для визначення окремих складових уміння досліджуваному пропонували пояснити, що означає вміння читати, малювати і т.п., що для цього потрібно робити та як саме. Якщо школяр відчував труднощі і не міг диференціювати окремі складові вміння, казковий герой показував йому приклад: розповідав йому про одне зі своїх умінь, при цьому називав окремі складові, вказував їх послідовність, виокремлював не тільки практичні дії, а й перцептивні процеси та розумові операції. Після цього він ще раз просив дитину пояснити, як вона читає, малює, займається спортом тощо. Якщо досліджуваний виокремлював лише одну складову, або вказував лише один етап, зазвичай початковий, йому пропонували додаткові запитання.

Досліджуваний В. *Вміє «читати».* Для цього потрібно «букви вчити». Білочка запитує: *«Якщо я буду знати букви, то я відразу вмітиму читати? Цього достатньо?»* Хлопчик заперечує. Намагається виокремити інші складові.

Аналогічні прийоми дослідник використовував для аналізу складових тих умінь, яких дитина бажає набути.

Соціальна рефлексія. Референтний компонент. Для визначення кола референтних осіб молодшого школяра поряд з питанням *«Назви людей, яких цікавить те, що ти вмієш робити, людей, які тебе хвалять»* використовували питання *«Хто знає про те, що ти вмієш...?»*, *«Хто найкраще може оцінити, як ти малюєш, пишеш тощо?»* Названих осіб досліджуваному пропонували розмістити на сходинках залежно від того, як добре вони можуть оцінити його вміння. Окрім «сходинок» ми використовували ще одне образне пояснення, яке умовно назвали «кому першому похвалюся». Наприклад, якщо досліджуваний називав вміння «малювати», то йому пропонувалося уявити, що він працював над складним малюнком. У нього тривалий час нічого не виходило. Він дуже старався, і ось нарешті малюнок готовий. Після цього досліджуваного запитували: *«Кому*

першому покажеш свій малюнок? Кому першому похвалишся?»

У ході дослідження виявилось, що категорія людей, які «знають» про те, що досліджуваний має певне вміння, «поцінують» його майже не перетинається з категорією людей, яким досліджуваний хоче «похвалитися».

Досліджувана К. *Вміє «малювати». Це поцінують тато й мама, а хотіла б похвалитися подружкам (перераховує імена 10 дівчаток). Школярка також вміє «робити уроки». Про це знають тато й мама, а хотіла б похвалитися вчительці та вихователю. Ще досліджувана вміє «співати». Згадане вміння поцінують подружки, а хотіла б похвалитися татові й мамі.*

Ми припускаємо, що запитання «Назви людей, яких цікавить те, що ти вмієш робити, які тебе хвалять» дозволяє виявити референтних осіб, які реально оцінюють уміння дітей. Запитання «Кому першому похвалишся?» швидше пов'язане з людьми, які з різних причин не визнають досягнення досліджуваного – не знають про ці досягнення, ігнорують їх тощо.

Приємно пояснення через моделювання ситуації «кому першому похвалюся» добре використовувати в тому випадку, коли школяр виокремлює дуже велику кількість референтних осіб – «Кому з ... (перераховуються згадані особи) ти першому похвалишся?».

Для виявлення категорії осіб, які є референтними для школяра, але не визнають його досягнень, досліджуваному пропонували запитання: «Чи є такі люди, які бачать, що ти вмієш малювати, писати і т.д., але тобі про це нічого не кажуть (тебе не хвалять або хвалять мало)?», «Хто ці люди?», «Чи хотів би ти, щоб вони якось оцінили те, як ти малюєш, пишеш і т.д.? Як саме оцінили?». Окрім зазначених питань, ми запропонували додаткове: «Що ти можеш зробити для того, щоб отримати визнання згаданих осіб?». Відповіді на це запитання дозволяють виявити, чи бачить досліджуваний хоч якусь можливість змінити ставлення референтних осіб, чи може він сам на це впливати та як саме.

Соціальна рефлексія. Особистісно-ціннісний компонент. Пілотажне дослідження показало, що значна частина молодших школярів поняттям «якості людини» повною мірою не володіють. Пряме запитання: «Які якості допомагають тобі гарно читати, писати і т.д.?» діти переформулюють.

Досліджувана К. *Уточнює: «Ви маєте на увазі, хто мені допомагає?» Не чекає відповіді, відразу ж починає перераховувати імена подруг.*

Досліджуваний Є. *Займається «акробатикою». Пояснює: «Олег Борисович допомагає, підстраховує».*

Досліджуваний Д. *Вміє «підігрівати суп». Уважно вислуховує запитання дослідника. Говорить про те, що суп допомагають підігрівати газ і сірники.*

Для того, щоб актуалізувати попередній досвід учнів початкових класів, ми проводили бесіду: «Які ти знаєш якості людини?», «Що означає слово уважний, старанний, злий і т. д.?», «Ці якості заважають, чи допомагають людині?», «Як саме допомагають чи заважають?», «Які якості ти ще знаєш?».

Коли дослідник переконувався, що школяр орієнтується в тому, що таке якості людини, та може самостійно деякі з них назвати, йому пропонували проаналізувати самого себе: «А які якості допомагають тобі? Який ти?», «Давай пошукаємо в тебе якості, які тобі хоча б іноді заважають. Який ти?». Досліджуваного також прохали пояснити, що означає та чи інша якість, оцінити рівень її вираженості, обґрунтувати, як саме вона йому допомагає чи заважає.

Якщо школяр не міг виконати завдання, дослідник залучав до роботи казкового героя та перебудовував запитання: «Що про тебе могла б розповісти Білочці мама, подружка... (згадуються референтні особи)? Який ти?»; «Уяви, що Білочка живе в тебе вдома, вчиться в одному класі, відповідає на уроках, грається з тобою на перервах і після уроків. Що вона могла б про тебе розповісти своїм друзям, коли повернеться до казкового лісу?».

Приєм образного пояснення «подарунок» допомагав виокремити ті якості, яких молодші школярі хотіли б набути чи, навпаки, позбутися: «Які якості ти попросив би Білочку тобі подарувати?», «Які забрати?». Дітям також пропонували завершити речення казкового героя: «Я можу зробити тебе ... яким?», «Я можу зробити так, щоб ти не був... яким?».

Для визначення інтенсивності прояву якостей було використано прийом образного пояснення «сходінки».

Тенденція до компенсації в розвитку учбових здібностей молодших школярів. У молодшому шкільному віці діти намагаються отримати визнання з боку референтних осіб у кількох сферах – у навчанні, побуті та дозвіллі. Нова провідна діяльність і нова соціальна ситуація розвитку визначають пріоритетні напрямки задоволення потреби у визнанні: найбільш вагомими для школярів стають досягнення в сфері навчання. Близько половини всіх відповідей досліджуваних складають «шкільні» вміння, що формуються в процесі учбової діяльності: «читати», «писати», «рахувати», «розв'язувати задачі», «креслити відрізки», «правильно визначати, де ставити апостроф», «робити на фізкультурі зарядку» тощо.

До другої групи входять **уміння зі сфери побуту**: «застеляти ліжку», «прибирати», «мити посуд», «мити підлогу», «витирати пил», «готувати їсти» та інші. Згадані вміння частіше і більше називають школярі з середнім і низьким рівнем успішності, що, на нашу думку, може свідчити про явище компенсації. Учні з низьким рівнем успішності погано володіють «шкільними»

вміннями, якість виконання завдань у них значно нижча, ніж в однокласників, а тому належно поцінувати їх немає за що. Учні з середнім рівнем успішності, хоча й багато чому навчилися, не можуть задовольнити потребу у визнанні, оскільки є відмінники, які мають більше підстав, щоб претендувати на першість. Це й спонукає школярів шукати додаткові сфери та шляхи визнання. В тих випадках, коли найближче соціальне оточення не може належно поцінувати учбові досягнення, вміння зі сфери побуту домінують також у відповідях школярів з високим рівнем успішності.

Досліджуваний Н. (3 клас, відмінник.) Виокремлює в себе п'ять умінь: «мити посуд», «замітати», «пилососити», «знати математику», «знати англійську мову». Бажає навчитися «готувати їжу» та «прати». Лише після додаткових запитань дослідника школяр зазначає, що хотів би ще навчитися краще «читати» та «знати різні мови». Рівень важливості умінь зі сфери побуту оцінює вище, ніж рівень важливості «шкільних» умінь, а рівень розвитку – нижче. До кола референтних осіб хлопчика входять батьки та дівчинка, з якою він товаришує. Лише в одному випадку назвав вчителя. При згадці дослідника про однокласників, у школяра, на нашу думку, спрацьовують механізми психологічного захисту. Хлопчик зазначає, що «сам не знає, чи хтось знає» про його вміння, та водночас стверджує, що його досягненнями в учбовій діяльності діти не цікавляться і ніяк їх не поцінують.

Третю групу складають **уміння зі сфери дозвілля**: «кататися на велосипеді», «танцювати», «співати», «майструвати», «робити літачки», «грати в шашки», «складати конструктор» тощо. Якщо «шкільні» вміння дозволяють утримувати першість лише школярам з високим рівнем успішності («я в класі читаю найкраще»), то вміння зі сфери дозвілля дозволяють вирізнитися з найближчого соціального оточення різним категоріям досліджуваних («займаюся акробатикою», «вмію ліпити зі снігу квіточки», «вмію замотувати ляльки»). На думку школярів, уміння цієї групи у них розвинені краще, ніж «шкільні» уміння та уміння зі сфери побуту, але рівень їх важливості нижчий.

Молодші школярі з високим і середнім рівнем успішності називають уміння всіх трьох груп. Серед неуспішних учнів зустрічаються такі, що вказують лише «шкільні» вміння та неадекватно високо оцінюють рівень їх розвитку або навпаки, взагалі такі вміння не згадують у своїх відповідях. Це може свідчити про невдалу компенсацію розвитку учбових здібностей та включення захисних механізмів.

Залежність усвідомлення складових умінь від рівня успішності в оволодінні діяльністю. Суттєві відмінності між учнями з різним рівнем успішності можна простежити в рефлексії дієво-операційного компонента здібностей. Успішні школярі роблять послідовний і ретельний аналіз складових умінь, називають більшу кількість дій та операцій, ніж їх

однокласники.

Досліджувана М. (3 клас, високий рівень успішності.) У вмінні «рахувати» виокремила компоненти «знати цифри», «знати таблицю додавання, віднімання, множення й ділення», «навчитися в стовпчик додавати та віднімати двоцифрові і трицифрові числа», «знати правила з математики..., наприклад, віднімати та додавати метри й дециметри, тонни й кілограми».

Досліджувана Н. (3 клас, низький рівень успішності.) У вмінні «розв'язувати приклади» зазначила складові «вивчити таблицю множення та ділення», «рахувати на пальцях», «вміти віднімати», «вміти додавати».

Усвідомлення складових умінь зі сфери побуту та дозвілля. Досліджувані краще виокремлюють і вербалізують складові вміння зі сфери побуту та дозвілля: «прибирати в хаті», «мити посуд», «гратися на комп'ютері», «робити літачки» тощо. Згадані вміння передбачають невелику кількість відпрацьованих практичних операцій, послідовність таких операцій чітка й визначена, а ситуації, в яких вони здійснюються, є достатньо стандартними. На відміну від «шкільних», умінь зі сфери побуту та дозвілля не вимагають залучення значної кількості розумових операцій і складної аналітико-синтетичної діяльності.

Досліджуваний Я. (3 клас, середній рівень успішності.) В умінні «мити посуд» виокремлює компоненти: «вміти вмикати колонку», «мити гарячою водою і спеціальною тряпкою, щоб не псувався посуд», «мити кожну тарілочку окремо», «мити тарілки знизу», «перевіряти, чи добре помилося, чи ще треба сполоснути».

Молодші школярі значно легше та частіше називають в уміннях практичні дії і операції. В окремих випадках такі складові поєднують з перцептивними процесами і розумовими діями: «знати, як розв'язувати задачу», «думати, як вигравати», «вміти фантазувати» та стратегіями виконання діяльності: «старатися», «бути уважним», «трудитися».

Усвідомлення освоєних складових умінь. В цілому, завдання виокремити компоненти вміння викликало в досліджуваних значно більші труднощі, ніж завдання назвати ті вміння, якими вони володіють: для того, щоб вміти малювати, треба «брати аркуш, олівці і малювати», а для того, щоб вміти гарно читати, треба «читати в школі та вдома». Натомість школярі зуміли виконати завдання після того, як дослідник переформулював запитання: «Що в тебе найкраще виходить у малюванні, читанні, письмі?», «Що в тебе виходить не дуже гарно, і ти хотів би навчитися робити це краще?». При цьому «успішні» складові учні виокремили самостійно, швидко і в усіх уміннях. Аналіз «неуспішних» складових був значно тривалішим і не завжди результативним.

Досліджувана К. (1 клас, середній рівень успішності.) У вмінні «читати» не може виокремити жодної складової. Після додаткових запитань зазначає,

що найкраще в неї виходить «читати по складах», а найгірше – «читати швидко».

Досліджувана Т. (3 клас, низький рівень успішності.) Вміє «трошки робити задачі». Називає такі складові уміння: «записувати умову», «записувати пояснення», «робити додавання, віднімання, множення та ділення». Найкраще в дівчинки виходять приклади на віднімання. Намагається пояснити, що в задачах їй не вдається, та чому вона хотіла б навчитися. Пробоє навести приклад: «Мама купила 5 кілограм яблук, а тато – невідомо. На скільки кілограм яблук купила більше мама? І оце мені саме важче... Не знаю, яка перша дія».

На нашу думку, розвиток рефлексії дієво-операційного компонента здібностей у молодшому шкільному віці відбувається в двох напрямках: спочатку предметом рефлексії стають не всі складові вміння, а ті, які вдаються найкраще, та ті, які викликають труднощі. Успішні складові діти усвідомлюють раніше, ніж неуспішні.

Частина молодших школярів зазначали, що вирізняються з-поміж найближчого соціального оточення не вміннями, а саме особливостями виконання окремих дій і операцій: «я один у класі вмію сам собі диктувати та писати», «гарніше за мене розмальовувати вміють усі, а малюнки малюю краще я».

Ціннісна підтримка розвитку здібностей молодших школярів має вибудовуватися з опорою на успішні складові вміння. В умовах включення в однакові види діяльності відмінності у виконанні окремих дій і операцій дозволять школярам вирізнитися з-поміж оточуючих та задовольняти потребу у визнанні.

Тенденція до парадоксальної неузгодженості в колі референтних осіб. Дослідження референтного компонента здібностей показало невідповідність кола осіб, на яких орієнтуються молодші школярі в учбовій діяльності, та кола осіб, які поцінують досягнення дітей і задовольняють їх потребу в належності. При оволодінні вміннями, що формуються в учбовій діяльності, зразком для школярів є однокласники, саме з їхніми результатами вони порівнюють свої досягнення, намагаються наслідувати кращих учнів, змагаються з ними за першість. Водночас до кола референтних осіб, які задовольняють потребу у визнанні та належності, найчастіше входять батьки, родичі та друзі – однокласників і вчителя діти згадують лише в поодиноких випадках.

Досліджувана К. (2 клас, високий рівень успішності.) Вміє «читати», «писати», «мити посуд», «копати картоплю», «мити дошку», «замітати» та «прибирати в своїй кімнаті». Гарно читати і писати вміють однокласники – Вікторія, Юрій та Онисія. Юрій та Онисія читають швидше за досліджувану, але вона читає виразніше за Юрія, і краще ніж Онисія зупиняється там, де

потрібно. Вікторія вміє писати на дошці великими літерами, що досліджуваній вдається погано, зате дівчинка краще за Вікторію пише в зошиті, оскільки «не розтягує букви». Серед кола референтних осіб школярки однокласники відсутні – до нього входять мама, тато, дві бабусі, два дідусі, хрещені. Вони поцінують як уміння зі сфери побуту, так і «шкільні» вміння.

З переходом із класу в клас збільшується кількість випадків включення до кола референтних осіб вчителя, та зменшується кількість випадків включення до кола референтних осіб однокласників. Досліджувані всіх трьох класів зазначають, що поцінування досягнень у сфері навчання з боку батьків і родичів вони отримують значно частіше, ніж з боку вчителя та учнів.

Складні умови для задоволення потреби у визнанні та належності спонукають молодших школярів не тільки переорієнтовуватися на інші види діяльності, а й на інші соціальні групи, які зможуть на належному рівні поцінувати їхні досягнення.

Тенденція до приписування собі очікуваних особистісних якостей. Найменш розвиненим у молодшому шкільному віці є особистісно-ціннісний компонент здібностей. На відміну від дошкільнят, учні початкових класів виокремлюють у себе позитивні і негативні якості. Для характеристики використовують прикметники: «добрий», «старанний», «сміливий», «вихований» тощо [148]. Але це не стільки їхні власні ціннісні уявлення, що сформувалися в процесі спільної діяльності і спілкування, скільки соціальні очікування. Позитивно забарвлені конструкти нав'язані вчителем і не прив'язані до діяльності. Діти приписують собі позитивні якості, водночас не можуть пояснити, що вони означають, або пропонують тлумачення, відмінні від загальноприйнятого [151].

Досліджуваний Д. (3 клас, середній рівень успішності.) Виділяє такі позитивні якості: «щедрий», «добрий», «ввічливий», «розігрую інших». Намагається пояснити досліднику, що саме ці якості означають: «Вічливий – це коли ти не лазиш по чужих речах. А щедрий... Я вже забувся... Ми колись про це в книжці читали... Ну це такий, що переводить старенького дідуса або бабусю через дорогу».

Поряд з власне якостями особистості («акуратний», «слухняний», «щедрий», «забійкуватий»), молодші школярі називають конструкти, які описують дії («дивлюся за собою», «слухаюся», «ділюся», «б'юся»). При чому прикметники діти частіше вживають для опису Я-бажаного, а дієслова – для опису Я-реального. Очевидно, що на початковому етапі становлення ціннісної свідомості саме дієслова є засобом номінації та усвідомлення ефективних способів діяльності та спілкування. На нашу думку, вони забезпечують перехід молодших школярів від приписування соціальних очікувань до формування власних ціннісних уявлень.

Тенденція до домінування моральнісних ціннісних конструктів.

Молодші школярі називають значно більшу кількість конструктивних, які позначають моральнісні цінності («добрий», «чемний», «лагідний», «хороший», «не штовхається»), ніж тих, що позначають діяльнісні цінності («самостійний», «кмітливий», «наполегливий», «допитливий», «старається»). Згадана тенденція простежується в учнів з різним рівнем успішності та зберігається протягом усього вікового періоду.

Отримані дані частково можна пояснити загальними закономірностями морального розвитку в молодшому шкільному віці: орієнтацією на зразок «хорошого хлопчика – хорошої дівчинки» (Л. Кольберг), переходом дітей від естетичного до етичного осягнення дійсності (В.В. Зеньковський), від казково-міфологічної до релігійно-етичної стадії ставлення до етнокультурного та природного середовища (О.В. Сухарев) [73; 92; 225]. Але варто звернути увагу й на те, що традиційна система навчання більше зорієнтована на формування й закріплення саме моральнісних цінностей. Цьому сприяє зміст навчальних дисциплін, характер навчального матеріалу, виховна робота класовода. Вчитель звертається переважно до моральнісних цінностей і тоді, коли аналізує окремий вчинок дитини, і тоді, коли оцінює якість виконаного нею навчального завдання. Таким чином, діяльнісні цінності не так часто є предметом рефлексії і, відповідно, в ціннісній свідомості молодших школярів представлені менше.

Домінування моральнісних цінностей над діяльнісними, мабуть, є природним у ті періоди, коли інтенсивно засвоюється не предметна, практична сторона діяльності, а розвиваються взаємини з людьми. В молодшому шкільному віці поряд із моральнісними цінностями мають інтенсивно формуватися діяльнісні, інакше школяр не матиме належних засобів для досягнення успіху. Він не зможе повною мірою оволодіти учбовою діяльністю, а розвиток його здібностей буде гальмуватися.

Тенденція до закріплення деструктивних прийомів діяльності та спілкування. Незважаючи на те, що рівень рефлексії особистісних якостей у молодшому шкільному віці в цілому є достатньо низьким, діти здатні виділяти й закріплювати окремі способи діяльності та спілкування: «тренуватися», «старатися», «робити іншим приємне», «ділитися» тощо. Привертає увагу те, що поряд із конструктивними прийомами набувають значимості деструктивні: «вміти махлювати», «битися», «злитися», «обзиватися». Школярі усвідомлюють, що оточуючі не схвалюють їхні дії, але продовжують застосовувати деструктивні стратегії попри будь-який соціальний тиск, оскільки ці стратегії дозволяють вирішити особисто значимі завдання.

Досліджуваний О. (3 клас, низький рівень успішності.) Вміє «грати в наклейки». Серед складових уміння називає «треба дивитися, щоб він (партнер по грі) не змахлював». Школяр зазначає: «Я також іноді махлюю. Коли я махлюю, мені везе. Я сьогодні разів 20 змахлював...». Дістає з кишені

кілька десятків наклейок і демонструє досліднику: «Махлювати погано, але це допомагає... коли хтось махлює, мені це подобається».

Досліджуваний Р. (3 клас, середній рівень успішності.) Виокремлює в себе чотири якості – «уважний», «слухняний», «б'юся», «обзиваюся». Зазначає, що дві останні якості негативні, разом з тим вони можуть приносити користь: «Помагає, якщо хтось до тебе лізе битися... Буває і заважає... Ну як тоді, коли ми набили Ярослава... Нам усім у щоденник позаписували і вдома насварили».

Закріплення деструктивних способів діяльності та спілкування зумовлені відсутністю альтернативи. Одним із напрямків ціннісної підтримки розвитку здібностей у молодшому шкільному віці може бути збагачення досвіду дітей такими конструктивними стратегіями та формування культури взаємного поцінування.

Тенденція до спрощення заданої системи оцінювання. У процесі дослідження молодшим школярам пропонували визначити рівень розвитку власних умінь і міри прояву особистісних якостей, а також прорангувати значимих осіб за виокремленими вміннями та якостями. Було виявлено, що першокласники в порівнянні з учнями 2 й 3 класу ще не можуть утримувати та повною мірою використовувати задану зовні систему оцінювання – вони схильні спрощувати її. В багатьох випадках учні 1 класу для оцінки всього діапазону рівнів розвитку вміння чи міри прояву якості звертаються лише до кількох позначок шкали – або першої та останньої, або двох останніх. Спочатку предметом рефлексії дітей стають крайні прояви будь-якого явища, диференціювати тонкі зміни в процесі його розвитку вони навчаться пізніше, тому на початку оволодіння системою оцінювання позначки, що свідчать про середні показники, молодші школярі усвідомлюють погано, а саму систему оцінювання в цілому використовують як двополюсну. Першокласники не приймають достатності та водночас умовності заданої систем оцінювання. При визначенні рівня розвитку власних умінь, міри прояву особистісних якостей або рангуванні референтних осіб молодші школярі переорієнтовуються з позначок шкали оцінювання на елементи, які піддаються оцінці або рангуванню, а тому корегують саму систему оцінювання – добавляють додаткові позначки, або відмовляються оцінювати частину елементів, мотивуючи це тим, що задана для оцінки шкала не дозволяє це зробити.

Досліджуваний О. (1 клас, середній рівень успішності.) Рангує референтних осіб маму, тата, дідуся, бабусю, брата Олександра та брата Дмитра, а також себе за рівнем розвитку вміння «писати». Використовує лише 2 сходинки – шосту та сьому. Дослідник пропонує додатково прорангувати однокласників. На цей раз окрім згаданих найвищих сходинок хлопчик використовує ще дві – найнижчі, першу та другу. Згадана тенденція

зберігається й тоді, коли хлопчик рангує значимих осіб за рівнем розвитку інших умінь та рівнем прояву особистісних якостей. Одну з однокласниць за вміннями «робити листівки», «робити книжечки на 8 березня», «грати в шахи» ставить на нульову сходинку. Дослідник зауважує, що такої сходинки немає, тих людей, які тільки починають вчитися дещо робити, потрібно ставити на 1 сходинку. Школяр зауваження ігнорує. При рангуванні референтних осіб за вмінням «забивати цвяхи» демонстративно відкладає в бік картки з особами жіночої статі, оскільки, на думку досліджуваного, це вміють робити лише чоловіки. Разом з тим бабусю розміщує на 7 сходинці та зазначає, що цвяхи вона забиває так само добре, як і дідусь.

Тенденція спрощувати систему оцінювання частково зберігається в другокласників і третьокласників переважно з низьким рівнем успішності.

Тенденція до знецінювання досягнень оточуючих. На характер оцінювання впливають симпатії та антипатії молодших школярів. Діти схильні оцінювати значно вище референтних осіб, які поцінують їх досягнення та задовольняють потребу в належності, і яким вони більше симпатизують. У окремих випадках такі референтні особи отримують максимальні оцінки рівня розвитку всіх умінь і міри прояву всіх позитивних особистісних якостей. Молодші школярі дають найнижчі оцінки, а то й знецінюють вміння та позитивні особистісні якості тих референтних осіб, які несправедливо оцінюють їхні досягнення та не приймають їх.

Досліджувана Ю. (1 клас, середній рівень успішності.) Дослідник пропонує школярці прорангувати референтних осіб за рівнем розвитку названих умінь.

- Наша вчителька взагалі не вміє писати!
- А хто ж пише на дошці на уроці письма?
- Вихователька! Приходить на урок і пише на дошці!

Порівняння власних досягнень із досягненнями оточуючих спонукає учнів з високим рівнем успішності більш критично оцінювати рівень розвитку власних умінь і міру прояву особистісних якостей, що є основою для конструктивної перебудови діяльності та міжособистісних стосунків. У школярів із низьким рівнем успішності соціальне порівняння провокує психологічний захист, який проявляється в зниженні диференційованості оцінки різних умінь і якостей, у неадекватно високій оцінці власних досягнень та заниженні оцінки рівня розвитку умінь і міри прояву особистісних якостей найближчого соціального оточення або у відмові оцінювати власні досягнення та досягнення референтних осіб.

Досліджувана Т. (3 клас, низький рівень успішності.) Виокремила лише «шкільні» вміння: «розв'язувати рівняння», «розв'язувати приклади» та «робити задачі». Рівень розвитку умінь оцінює високо – 5-7 сходинки. Серед однокласників, які володіють згаданими вміннями так як вона, називає

школярів з високим і середнім рівнем успішності, та зазначає, що всіма вміннями володіє краще за них. Досягнення окремих учнів знецінює повністю: «Настя з англійської мови двієчниця! А Ярослав взагалі не може читати, і замість [л] каже [р]. У мене виходить добре читати, а в нього погано. Він читає на 1-7 балів, а я – на 8-12...». Лише в одному випадку визнає, що Мар'яна (відмінниця), має вищий рівень розвитку окремих умінь, але відмовляється називати яких саме.

Явище знецінювання значною мірою зумовлене відсутністю в молодших школярів культури взаємного поцінування та досвіду ціннісного обміну. В умовах конкуренції знецінювання досягнень оточуючих є одним з головних способів, який дозволяє зберегти відносну першість.

Досліджуваний В. (3 клас, середній рівень успішності.) Уважно спостерігає, як однокласник малює ракету. Через якийсь час скептично посміхається й коментує: «Легкотня! Я таке теж вмію!»

У молодшому шкільному віці особливу увагу варто приділити формуванню культури взаємного поцінування. Це сприятиме адекватній оцінці школярами власних досягнень і досягнень оточуючих, ціннісному обміну, а відповідно й розвитку здібностей.

Тенденція до відмови в референтності. Незважаючи на те, що потреба у визнанні є однією з базових, молодші школярі можуть відмовлятися від поцінування з боку найближчого соціального оточення. На нашу думку, така відмова свідчить про знецінювання думки та неприйняття тієї особи, яка демонструє зацікавлене ставлення. Діти не дозволяють одноліткам спостерігати за процесом роботи, не хочуть показувати, який результат отримали. Процедура відмови зазвичай супроводжується вербальною агресією.

Досліджуваний Я. (3 клас, середній рівень успішності) «Я не знаю, як малює Дмитро. Я в його альбом не дивлюся, бо коли я підхожу до його альбому, він завжди кричить».

Ми припускаємо, що школярі бояться конкуренції, і очікують, що інші діти не стільки поцінують їхні досягнення, скільки переймуть у них прийоми виконання діяльності та присвоять першість. З іншого боку, якщо вони приймають поцінування від однокласників з нижчим статусом, то тим самим допускають їх у коло своїх референтних осіб, а отже під загрозою опиняється їхній власний статус.

В цілому у найгіршому становищі опиняються школярі з низьким рівнем успішності. Малоуспішні ровесники знецінюють їхні й так незначні досягнення, а успішні однокласники не рахуються з їхньою думкою. Відмова найближчого соціального оточення отримувати поцінування від школяра, ігнорування зацікавлення з його боку є найрадикальнішим і найбільш дієвим механізмом неприйняття та знецінення його.

Усвідомлення конкуренції та тенденція до уникання підкресленого зовнішнього поцінування. Молодші школярі усвідомлюють явище конкуренції та намагаються уникати ситуацій соціального порівняння. В умовах несформованої культури взаємного поцінування систематичні високі досягнення не стільки задовольняють потребу у визнанні, скільки зумовлюють заздрість у менш успішних товаришів і провокують неприязне ставлення з їх боку. Таким чином, досліджувані опиняються в ситуації конфлікту: чим більші підстави вони мають для визнання, тим більші штрафні санкції накладе на них найближче соціальне оточення.

Досліджувана М. (2 клас, високий рівень успішності.) Вміє «рахувати». Це поцінують тато, мама та сестричка Оля. Дослідник цікавиться, чи хотіла б учениця, щоб її вміння якимось оцінили в школі. Дівчинка заперечує: «Не люблю, коли мене хтось хвалить... Мене можуть похвалити, а когось ні...».

Досліджуваний О. (2 клас, високий рівень успішності). Вміє «розв'язувати великі задачі». Хотів би, щоб його за це похвалила мама. Категорично відмовляється від поцінування з боку однокласників: «Так як на танцях получиться. Я був самий кращий. Мені заздрили, і я більше туди не ходжу».

Публічної оцінки уникають також учні з низьким рівнем успішності. Навіть в умовах побудови уявної ситуації успішного виконання діяльності вони не хочуть, щоб їхні роботи оцінювали та хвалили при однокласниках. Школярі бояться знецінювання, а уникнення поцінування дозволяє їм зберегти самоповагу.

Досліджувана Н. (3 клас, низький рівень успішності.) Вміє «читати». Це поцінують батьки. Хотіла б, щоб її ще похвалили подружки Аліса і Тамара та вчителька, а від однокласників отримати поцінування відмовляється. Дослідник уточнює: «Хіба це погано, коли тебе хвалять інші?». – «Погано! Ті, хто не хочуть зі мною дружити, з мене сміються».

Дослідження показало, що учні, в яких потреба в поцінуванні задоволена належно, зацікавлені не в самій похвалі, а в об'єктивній оцінці своєї роботи. Такі школярі не уникають ситуацій оцінювання, але погоджуються отримати поцінування тільки в тому випадку, якщо вважають, що насправді цього заслуговують.

Досліджуваний В. (3 клас, середній рівень успішності.) Вміє «читати». Це поцінують батьки, друзі, вчитель та однокласники. Хочє, щоб про його вміння дізналися дідусь і бабуся: «...сказали, чи я гарно читаю, чи ні».

Досліджувана К. (2 клас, середній рівень успішності.) Вміє «малювати». Отримує поцінування з боку батьків, вчителя та однокласників. Дослідник запитує, чи хотіла б дівчинка, щоб референтні особи хвалили її більше. Школярка дає негативну відповідь: «Ні... І так мене хвалять. Більше не треба. Якщо зробив гарніше, ніж похвалили, то хочеш, щоб похвалили, але якщо

зробив так само, а тебе похвалили... ну мені це не дуже подобається».

Доброзичливе поцінування досягнень найближчим соціальним оточенням і адекватне сприймання дітьми оцінок референтних осіб є основою для розвитку здібностей у молодшому шкільному віці.

Програма ціннісної підтримки розвитку здібностей молодших школярів засобами усної народної творчості. Теоретичний аналіз проблеми організації навчально-виховного процесу в початковій школі та емпіричне дослідження особливостей рефлексії здібностей школярів дозволили намітити основні напрямки та шляхи ціннісної підтримки розвитку здібностей у молодшому шкільному віці.

Для дослідження ефективності ціннісної підтримки розвитку здібностей дітей засобами усної народної творчості було створено експериментальну та контрольну групу. Обидві групи формувалися таким чином, щоб учнів 1, 2 та 3 класу з високим, середнім і низьким рівнем успішності, а також хлопчиків і дівчаток була однакова кількість. Усього в експериментальному дослідженні взяли участь 72 особи.

Ціннісна підтримка розвитку здібностей молодших школярів засобами усної народної творчості здійснювалася протягом одного навчального семестру. До і після впровадження програми ціннісної підтримки проводилося дослідження рівня розвитку рефлексії здібностей дітей, результати якого зіставлялися. Дані експериментальної групи додатково порівнювалися з даними контрольної групи.

Програма ціннісної підтримки розвитку здібностей молодших школярів включає 165 українських народних приказок та прислів'їв і спрямована на ціннісну підтримку процесуальних мотивів діяльності, ціннісну підтримку задоволення потреби у визнанні та ціннісну підтримку задоволення потреби в належності (див. рис.3.2.). Робота за програмою здійснюється в рамках учбової діяльності.

Для **ціннісної підтримки процесуальних мотивів діяльності** застосовуються прийоми ціннісної підтримки початку діяльності, ціннісної підтримки процесу діяльності та ціннісної підтримки завершення діяльності. Приказки та прислів'я схвалюють сам факт включення школярів у діяльність, демонструють, яке значення має початок діяльності для її успішного виконання («Почин – дорожчий грошей», «Добрий початок – половина діла», «Хто боїться, той не рушить, а хто відважить, той і віз підважить»). Паремії підтримують дітей в умовах оволодіння діяльністю, коли проміжні досягнення є низькими і не задовольняють їх («Доки не впрієш, доти не вмієш», «Не тим капля камінець довбає, що сильна, а тим, що часто падає», «Аби руки і охота, буде зроблена робота»), орієнтують на успіхи в майбутньому та позитивно оцінюють завершення діяльності («Роби добре всюди – похвалять тебе люди», «Не той гарний, що гарний, а той, що діло зробив», «Кінець – ділу

вінець»). Таким чином, ми наголошуємо на вагомості включення учнів у діяльність і дозволяємо їм почувати себе комфортно незалежно від того, яких результатів вони досягли. Ціннісна підтримка власне учбової діяльності сприяє зниженню рівня тривожності молодших школярів, попереджає включення захисних механізмів, втечу від діяльності тощо.



Рис. 3.2. Структура ціннісної підтримки розвитку здібностей молодших школярів засобами усної народної творчості

Для ціннісної підтримки задоволення потреби у визнанні застосовується прийом ціннісної підтримки надання та отримання поцінування, а також прийом ціннісної підтримки презентації власних досягнень. Приказки та прислів'я дозволяють школярам звернутися один до одного з проханням поцінувати досягнення чи, навпаки, отримати поцінування («Не той друг, що медом маже, а той, що правду каже», «Про добру роботу добре й говорити», «Похвалити не вміємо, а погудити не сміємо»), а також слугують власне засобом поцінування («І коваль, і швець, і на дуді грець», «Працьовитий як бджілка», «Робить як мурашка», «Зробив чисто і гладко, комар носа не підточить», «В умілого й долото рибу ловить»). Варто підкреслити, що паремії дозволяють поцінувати незначні або часткові

досягнення, а також роботу низької якості і зорієнтувати дітей на ситуацію успіху в майбутньому («Хоч не гладко, аби міцно», «Хоч не скоро, зате здорово», «Раз не зовсім гаразд, а другий раз краще»). Приказки та прислів'я визначають і загальні правила процедури поцінування досягнень оточуючих і презентації власних досягнень («Шануй людей, то й тебе пошанують», «Хвали чуже, своє і без похвалок добре», «Хвалися не словами, а ділами», «Не штука ганьбити, штука ліпше зробити»). Ціннісна підтримка задоволення потреби у визнанні сприяє закріпленню в свідомості молодших школярів ефективних стратегій діяльності та взаємодії, формуванню ціннісного ставлення до власних досягнень і досягнень оточуючих.

Для **ціннісної підтримки задоволення потреби в належності** був використаний прийом ціннісної підтримки спільної діяльності, а також прийом ціннісної підтримки надання та отримання допомоги. Приказки та прислів'я демонструють школярам переваги об'єднання спільних зусиль («В гурті і комар сила», «В гурті робити, як з гори бігти», «Гуртом можна й море загатити»), позитивно оцінюють стратегію звернення за допомогою («Хто не знає, нехай людей попитає»), підкреслюють вплив характеру взаємовідносин на ефективність діяльності («Як дружні сороки, то й гуску з'їдять», «Дружні сороки орла заклюють», «Берись дружно – не буде сутужно»). Паремії також дозволяють налагодити ситуацію надання та отримання допомоги («Добра порада дорожча від золота», «Добрий друг завжди pomoже», «Для доброго друга випряжу коня з плуга»). Ціннісна підтримка задоволення потреби в належності сприяє формуванню в молодших школярів бажання і вміння працювати разом, а також уміння надавати й отримувати допомогу в учбовій діяльності.

Узагальнюючи, можна відзначити, що ціннісна підтримка розвитку здібностей молодших школярів здійснювалася в кількох аспектах. По-перше, приказки та прислів'я виконували функцію номінації ситуації, які склалися в процесі навчання, водночас вони описували готові стратегії діяльності та міжособистісної взаємодії і закріплювали їх, що, з одного боку, сприяло збагаченню досвіду дітей, а з іншого – розвитку рефлексії. По-друге, за умови низької ефективності діяльності, суб'єктивного відчуття вичерпаності всіх ресурсів для вирішення проблеми, втрати школярами мотивації приказки та прислів'я окреслювали можливі шляхи оволодіння ситуацією на поведінковому, інтелектуальному, емоційному рівнях і сприяли утворенню копінг-стратегій. Це попереджало включення захисних механізмів. По-третє, приказки та прислів'я виконували функції готових вербальних формул для налагодження школярами ситуацій спільної діяльності, взаємодопомоги та поцінування досягнень один одного, а також були засобами прийняття та поцінування, що створювало сприятливі умови для задоволення потреби у визнанні та належності.

Для ціннісної підтримки використовувалися приказки й прислів'я, в яких закріплені ефективні стратегії діяльності та міжособистісної взаємодії, або ефективні та неефективні стратегії водночас у їх логічній протилежності. Такий вибір приказок і прислів'їв був зумовлений тим, що усвідомлення складових, які допомогли досягнути школярам успіху, передує усвідомленню складових, які цьому перешкоджали. Рівень розвитку рефлексії ще не дозволяє дітям вибудувати продуктивні стратегії діяльності та взаємодії, відштовхуючись від заданих зовні непродуктивних стратегій. Самостійне застосування приказок і прислів'їв, які зосереджують увагу лише на неуспішних сторонах діяльності та взаємодії, в молодшому шкільному віці недоцільне, оскільки гальмує розвиток рефлексії та провокує психологічний захист.

У процесі учбової діяльності школярам пропонували на вибір кілька приказок і прислів'їв, які акцентували увагу на близьких, але водночас нетотожних аспектах явища, що, з одного боку, позитивно впливало на розвиток рефлексії дітей, а з іншого – дозволяло врахувати відмінності ціннісної підтримки, якої потребують різні школярі, а іноді один і той же учень у різних ситуаціях і в різний час. Можливість вільного вибору зменшувала регламентованість учбової діяльності та робила її для молодших школярів суб'єктивно більш привабливою.

Програма ціннісної підтримки при необхідності дозволяла молодшим школярам відмовитися від спільної діяльності з іншими дітьми, взаємної допомоги чи поцінування, але такі ситуації також регулювалися за допомогою приказок і прислів'їв. Відповідні вербальні формули знімали психологічний дискомфорт і водночас вичерпували ситуацію непорозуміння, що створювало сприятливі умови для продовження діяльності та побудови стосунків на іншому рівні.

Вплив усної народної творчості на збільшення кількості «шкільних» умінь. Впровадження програми ціннісної підтримки розвитку здібностей молодших школярів засобами усної народної творчості зумовило конструктивні зміни в рефлексії всіх компонентів – діяльнісного, дієво-операційного, референтного та особистісно-ціннісного. Розширилося коло вмінь, якими володіють школярі. В досліджуваних експериментальній групі його поповнили переважно «шкільні» вміння («рахувати множення та ділення», «визначати периметр», «підкреслювати звуковий аналіз слів», «переказувати»), а в досліджуваних контрольній групі воно стало ширшим за рахунок умінь зі сфери побуту («підмітати», «ходити самому в магазин», «вмикати газ») (див. рис. 3.3. та рис. 3.4.).

Формування в експериментальній групі оточення, здатного належно поцінувати досягнення в учбовій діяльності, посприяло усвідомленню та закріпленню в ціннісній свідомості дітей саме «шкільних» умінь. Сфера

навчання виявилася не тільки найбільш привабливою, а й доступною для задоволення потреби у визнанні.

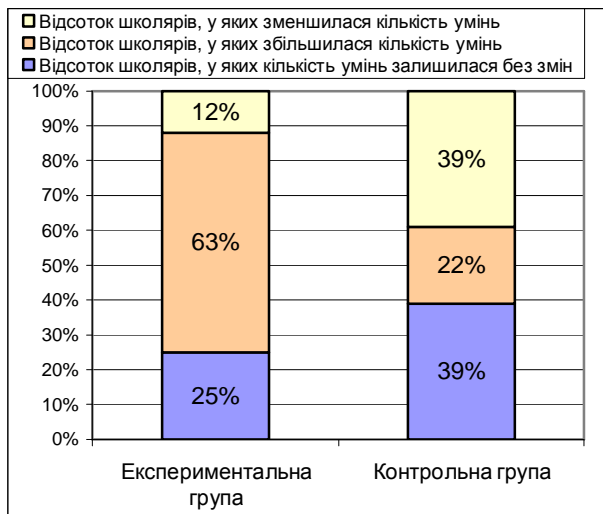


Рис. 3.3. Зміна кількості «шкільних» умінь після впровадження програми ціннісної підтримки



Рис. 3.4. Зміна кількості вмінь зі сфери побуту після впровадження програми ціннісної підтримки

Школярі контрольної групи залишилися перебувати в умовах конкуренції та низької культури поцінування, що спонукало їх продовжувати шукати альтернативні сфери та шляхи задоволення потреби у визнанні. Найбільш придатною для цього виявилася сфера побуту. Оволодіння соціально-значимими та схвалюваними видами діяльності («прибирати в своїй кімнаті», «мити посуд», «дивитися за дитиною») дозволило дітям частково компенсувати низький рівень розвитку учбових здібностей і зберегти самооцінку.

Застосовані нами прийоми ціннісної підтримки сприяли актуалізації тих умінь, які в школярів були сформовані задовго до дослідження: «вмію вирізувати з дерева... на літніх канікулах я з братом відвідував гурток», «вмію ліпити хлібчик... колись ми їздили до бабусі, я їй допомагав». Таким чином, ми бачимо, що систематична позитивна оцінка досягнень лише в одній сфері посприяла формуванню в досліджуваних ціннісного ставлення до всіх своїх досягнень.

Зсув рефлексії з дієво-операційного на особистісний компонент здібностей. У досліджуваних експериментальної групи відбувся зсув із технічної складової діяльності в сторону особистісної. Поряд з діями, операціями та стратегіями учні початкових класів визначили бажання виконувати діяльність як необхідну складову досягнення успіху.

Досліджуваний В. (3 клас, середній рівень успішності.) Вміє «грати в футбол». У вмінні виокремив 8 розумових і практичних дій та операцій. На

етапі аналізу особистісних якостей, які дозволяють досягнути успіху в діяльності, зазначає, що хоче бути «розумним», «сильним», а також, «щоб була охота грати в футбол... щоб мені хотілося грати».

Досліджувана М. (3 клас, високий рівень успішності.) Поряд з якостями «щедрість», «хоробрість», «доброта», називає «охоту до роботи». Коментує: «Якщо дуже хочеш працювати, то тобі й подобається працювати... Якщо людина матиме охоту до праці, то їй не буде страшна ніяка робота».

Усвідомлення школярами того, що результат діяльності значною мірою залежить саме від їхніх зусиль, може свідчити про становлення їх як суб'єкта учбової діяльності.

Узгодження в колі референтних осіб. Формування в межах класного колективу потенційного соціального середовища, здатного надавати ціннісну підтримку, позитивно вплинуло на зміни в колі референтних осіб досліджуваних експериментальної групи. Окрім батьків, родичів і друзів, до нього ввійшли вчитель та учні. Частина досліджуваних переорієнтувалися на однокласників як основних осіб, які належно поцінують їхні досягнення в учбовій діяльності.

У контрольній групі відбулися протилежні зміни. Ситуація конкуренції та відсутність ціннісної підтримки привели до ще більших розузгоджень між тими, на кого вони орієнтуються в учбовій діяльності, та тими, хто поціновує їхні «шкільні» вміння. Збільшилася кількість дітей, які зазначили, що вчитель і однокласники їхніми досягненнями не цікавляться (див. **рис. 3.5.** та рис. 3.6.).

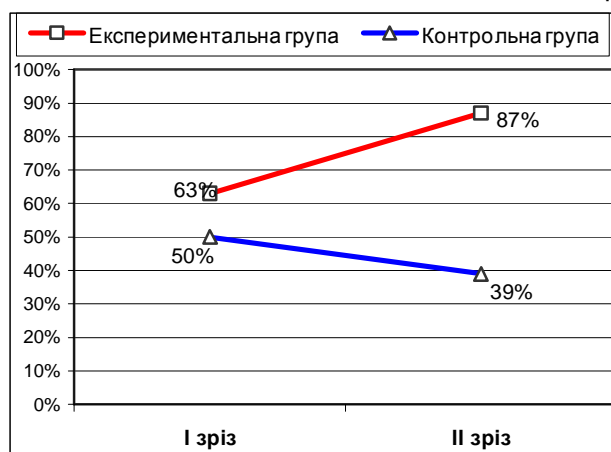


Рис. 3.5. Відсоток школярів, які включили до кола референтних осіб однокласників

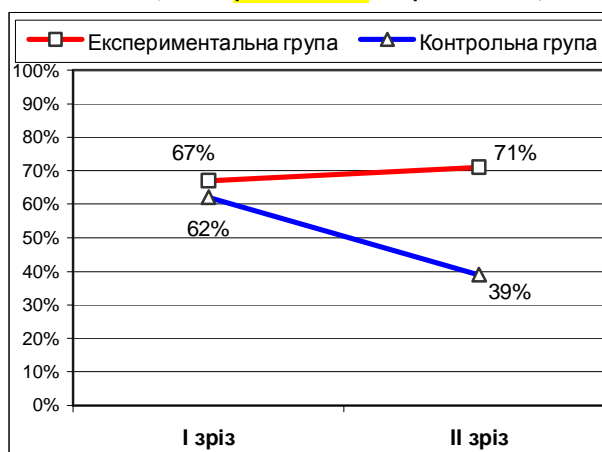


Рис. 3.6. Відсоток школярів, які включили до кола референтних осіб вчителя

Зростання рівня критичності в оцінці особистісних якостей. Загальна кількість особистісних якостей, які назвали школярі на II етапі дослідження, збільшилася в обох групах. Натомість співвідношення позитивних і негативних особистісних якостей змінилося.

Досліджувані експериментальної групи виокремили більше негативних якостей, ніж їхні однолітки з контрольної групи, що є ознакою розвитку

рефлексії та зростання рівня критичності (див. рис. 3.7. та рис. 3.8.).



Рис. 3.7. Зміна кількості позитивних якостей, які виокремили досліджувані після впровадження програми ціннісної підтримки



Рис. 3.8. Зміна кількості негативних якостей, які виокремили досліджувані після впровадження програми ціннісної підтримки

Усвідомлення молодшими школярами низького рівня розвитку здібностей і деструктивних стратегій діяльності та спілкування може спровокувати негативні переживання і, відповідно, включення захисних механізмів. За умови ціннісної підтримки розвиток рефлексії сприяє конструктивній перебудові діяльності та налагодженню міжособистісних стосунків.

Зміни в оцінці власних досягнень і досягнень оточуючих. Ціннісна підтримка розвитку здібностей зумовила зміни в оцінці власних досягнень і досягнень оточуючих. Зріс рівень адекватності та критичності оцінювання, що свідчить не лише про розвиток рефлексії, а й про ефективність профілактики психологічного захисту. Зменшилася кількість випадків знецінювання досягнень оточуючих. У ситуації соціального порівняння частина досліджуваних переорієнтувалася на однолітків, які мають близький рівень розвитку здібностей.

Досліджуваний О. (3 клас, низький рівень успішності.) Після впровадження програми ціннісної підтримки розвитку здібностей більш диференційовано оцінює вміння інших дітей. Одного й того ж однокласника школяр водночас розглядає успішнішим за себе в одній діяльності, але менш успішним у іншій, або зазначає, що рівень розвитку вміння в них однаковий. Наприклад, Оля, так само, як і він, вміє читати й переказувати, гірше за нього розказує правила, але краще за нього пише та робить звуковий аналіз слів, а на попередньому етапі досліджуваний зазначав, що дівчинка все робить гірше від нього.

Досліджуваний Я. (3 клас, середній рівень успішності.) Вміє «сам

рахувати дуже тяжкі приклади». Вважає, що це може зацікавити однокласників: Руслана (середній рівень успішності) та Тетяну (низький рівень успішності), оскільки в них такі приклади виходять ще погано.

Простежується тенденція до поляризації оцінок власних досягнень. Школярі оцінили нижче, ніж на першому етапі дослідження, ті вміння, які в них лише формуються, але водночас вище ті, якими вони вже оволоділи. Це свідчить про зростання рівня критичності та формування ціннісного ставлення до власних здібностей.

Досліджуваний Д. (3 клас, низький рівень успішності.) На I етапі дослідження назвав уміння «читати» (6 сходинок), «робити українську мову» (6 сходинок), «займатися фізкультурою» (6 сходинок), «робити математику» (5 сходинок). Хотів би ще навчитися «робити працю, бо погано все виходить». На II етапі зазначив, що вміє «читати» (7 сходинок), «малювати» (6 сходинок), «займатися працею» (5 сходинок). Вміння «робити математику» перемістив до кола бажаних. Коментує: «Мене за читання весь клас хвалить! У мене одні дванадцятки! А вчителька сказала, що я читаю як поет! ... А от з математикою в мене погано...».

Ціннісний обмін. У школярів експериментальної групи відбулися якісні зміни в характері задоволення потреби у визнанні та належності. Для них основним критерієм поцінування та прийняття стали слугувати цілісні ситуації спільної діяльності, взаємодопомоги та ціннісного обміну.

Досліджувана М. (3 клас, високий рівень успішності.) Вміє «розв'язувати приклади». Вміння поцінують мама, бабуся та однокласники. Школярка зазначає: «Ми разом з Аллою на групі продовженого дня робимо уроки. Алла каже: «Дивись, у мене не так приклад вийшов». Тоді ми разом перераховуємо, і якщо виходить те число, що в мене, то вона перекреслює в себе та пише те, що в мене».

У школярів контрольної групи з низьким рівнем успішності, які на I етапі дослідження неадекватно високо оцінювали власні досягнення, психологічний захист посилюється, а в школярів експериментальної групи захисні механізми частково знялися. Ціннісна підтримка в умовах зростання рівня рефлексії зумовила в останніх формування конструктивних стратегій адаптації до діяльності, в якій вони не завжди можуть досягнути успіху та бути належно поцінованими. Замість того, щоб заздрити одноліткам і знецінювати їхні досягнення, вони почали звертатися до них за допомогою.

Досліджувана Т. (3 клас, низький рівень успішності). Вміє «трошки розв'язувати задачі». Коментує: «Коли я не знаю, яка буде перша дія, то однокласники мені підказують... Я в них прошу допомоги: «Добрий друг завжди допоможе», а вони мені кажуть: «Для доброго друга випряжу коня з плуга» і підказують».

Ситуація допомоги сприяє задоволенню потреби у визнанні тих школярів, до яких звернулися за допомогою, та потреби в належності тих, яким таку допомогу погодилися надати.

Усвідомлення розвитку власних здібностей. Досліджувані експериментальної та контрольної груп продемонстрували відмінності в усвідомленні розвитку власних здібностей. У контрольній групі продуктивні зміни в окремих уміннях і їх складових відмітили лише відмінники, а в експериментальній групі на такі зміни вказали школярі з різним рівнем успішності: «Я навчився краще писати»; «В мене краще виходить розв'язувати приклади та задачі»; «Раніше я читав на 9-10, а зараз читаю на 11-12!».

Поряд з позитивними тенденціями в розвитку здібностей досліджувані експериментальної групи називають також негативні. Окремі школярі зазначили, що низький рівень розвитку одних умінь обмежує можливості розвитку інших.

Досліджуваний Я. (3 клас, середній рівень успішності). Хоче навчитися краще читати. Обґрунтовує: «Я погано читаю... Це мене держить. Я піднімаюся-піднімаюся, а воно мене держить!». Додає: «Раніше я читав 37 слів за хвилину, а зараз читаю менше... Мені потрібно багато читати!».

У школярів з високим рівнем успішності відбувся зсув з рефлексії локальних досягнень і такого ж локального поцінування з боку референтних осіб до розуміння того, що зростання рівня розвитку вмінь розширює можливості отримання визнання найближчого соціального оточення в цілому.

Досліджувана М. (3 клас, високий рівень успішності). Вміє «писати». Вміння поціновує вчителька. Школярка зазначає: «Коли я стала краще писати, то вчителька сказала, що я молодець, і що їй подобається, як я пишу».

Усвідомлення молодшими школярами напрямку та характеру розвитку вмінь, вагомості докладання власних зусиль для досягнення успіху, взаємозв'язку здобутків у діяльності та поцінування з боку найближчого соціального оточення є важливою передумовою регуляції розвитку здібностей.

Висновки

1. Аналіз організації навчально-виховного процесу в початковій ланці школи, з одного боку, та особливостей рефлексії здібностей молодших школярів, з іншого, показав необхідність регуляції розвитку здібностей в учбовій діяльності. Низький рівень культури взаємного поцінування в умовах конкуренції та відсутність можливості в навчанні належно задовольнити потребу у визнанні та належності провокують у школярів заздрощі, деформації в оцінюванні власних досягнень, знецінювання досягнень і думки оточуючих. Діти змушені переорієнтовуватися на інші сфери діяльності (побут, дозвілля) та шукати соціальне оточення, здатне належно

поцінувати їхні здобутки (батьки, родичі). В молодшому шкільному віці перспективним є використання ціннісної підтримки, яка передбачає розвиток здібностей, соціальних стосунків і рефлексії.

2. Як засіб ціннісної підтримки було використано усну народну творчість – приказки та прислів'я. Характеристики усної народної творчості (здатність зберігати та передавати колективний досвід, метафоричне значення, лаконічність, римованість, специфічна фольклорна лексика, функції оцінки) та особливості вікового розвитку дітей (некритичне сприймання, легка навіюваність, висока емоційність, неписьменність періоду дитинства) окреслили нові можливості для регуляції розвитку здібностей в учбовій діяльності.
3. Ціннісна підтримка розвитку здібностей молодших школярів засобами усної народної творчості здійснювалася в напрямку ціннісної підтримки процесуальних мотивів діяльності, ціннісної підтримки задоволення потреби у визнанні та ціннісної підтримки задоволення потреби в належності. Приказки й прислів'я узагальнювали типові ситуації, які склалися в процесі учбової діяльності, пропонували учням готові стратегії діяльності та міжособистісної взаємодії і закріплювали їх, що сприяло збагаченню досвіду та розвитку рефлексії. В умовах низької ефективності діяльності або труднощів у взаєминах паремії окреслювали можливі шляхи оволодіння ситуацією на поведінковому, емоційному чи інтелектуальному рівнях і слугували копінг-стратегіями. Приказки й прислів'я виконували функції готових вербальних формул для налагодження школярами ситуацій спільної діяльності, взаємодопомоги та поцінування досягнень один одного, а також використовувалися як засіб прийняття та поцінування.
4. Під впливом ціннісної підтримки в розвитку рефлексії здібностей молодших школярів відбулися кількісні та якісні зміни. Систематична позитивна оцінка здобутків дітей у сфері учбової діяльності посприяла формуванню в них ціннісного ставлення до всіх своїх досягнень. Коло вмінь, якими володіють молодші школярі, стало ширшим. Воно збільшилося переважно за рахунок умінь зі сфери учбової діяльності. Актуалізувалися вміння зі сфери дозвілля та побуту, які сформувалися задовго до експериментального дослідження.
5. Молодші школярі помітили продуктивні зміни окремих умінь та їх складових, що є ознакою усвідомлення розвитку власних здібностей. Зросла критичність оцінки власних досягнень. У рефлексії компонентів, які визначають успіх діяльності, відбувся зсув із технічної складової в сторону особистісної. Поряд з окремими діями, операціями та стратегіями учні початкових класів назвали бажання виконувати діяльність як необхідну

складову досягнення успіху. Усвідомлення школярами того, що результат діяльності значною мірою залежить саме від їхніх зусиль, свідчить про становлення їх як суб'єкта учбової діяльності.

6. Формування в межах класного колективу потенційного соціального середовища, здатного надавати ціннісну підтримку, позитивно вплинуло на зміни в колі референтних осіб молодших школярів. Окрім батьків, родичів і друзів до нього увійшли вчителі та учні. Частина досліджуваних переорієнтувалася на однокласників як основних осіб, які належно поцінують їхні досягнення в учбовій діяльності.
7. Зростання рівня рефлексії діяльнісного, дієво-операційного, референтного та особистісно-ціннісного компонента здібностей молодших школярів свідчить про те, що усна народна творчість є ефективним засобом ціннісної підтримки розвитку здібностей в учбовій діяльності.

3.4. ТРЕНІНГ ЦІННІСНОЇ ПІДТРИМКИ РОЗВИТКУ МУЗИЧНИХ ЗДІБНОСТЕЙ ТА ГАРМОНІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ У ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ (А.Ю.Вишина)

Принципи завдання та структура тренінгу. Ціннісна підтримка є важливою складовою багатопланового процесу налагодження і підтримки стосунків обдарованої особистості з соціальним оточенням. За означенням О.Л. Музики, «ціннісна підтримка – це система психологічного впливу, яка спрямована на розвиток і стабілізацію суб'єктних цінностей особистості, реалізації нею потреби у визнанні шляхом розвитку її здібностей, соціальних стосунків та рефлексії» [143, с.234].

Зміст ціннісної підтримки розвитку творчої обдарованості особистості полягає у створенні сприятливих умов для задоволення нею базової потреби у визнанні в ході спільної діяльності у контактній референтній групі [139]. Залежно від особливостей надання можна виділити зовнішню та внутрішню, реальну та віртуальну, безумовну та вибірково ціннісну підтримку музично обдарованої особистості у юнацькому віці (рис. 3.9.)

Критерієм розмежування зовнішньої та внутрішньої ціннісної підтримки є діючий суб'єкт. У першому випадку музична діяльність юнаків та юнок поціновується референтними особами з контактних груп чи груп вищого рівня розвитку, а у другому випадку ціннісна підтримка надається безпосередньо самою музично обдарованою особистістю за рахунок актуалізації досвідуподолання життєвих криз, отриманого в ході реальної чи уявної взаємодії з референтними особами.

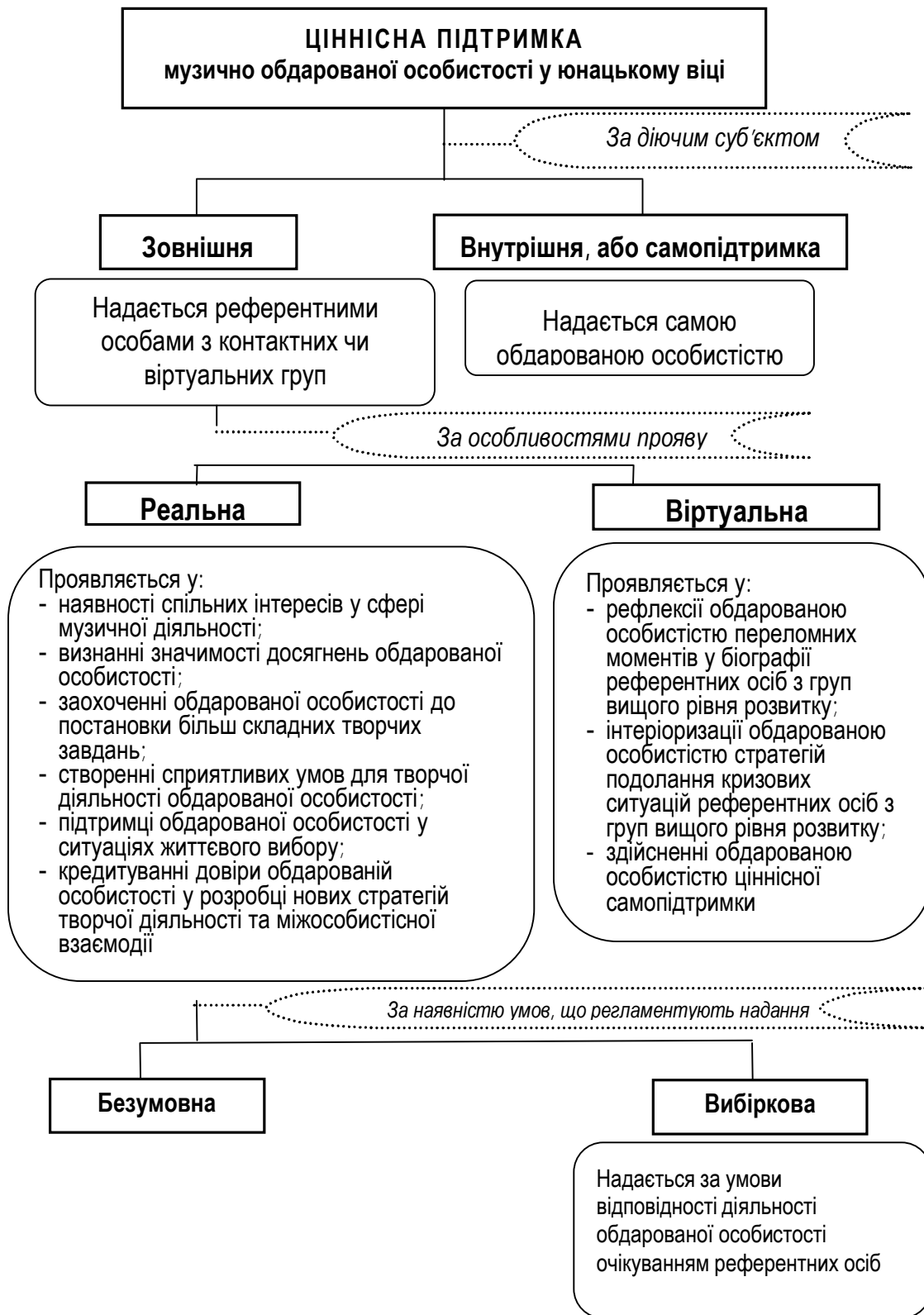


Рис. 3.9. Основні види ціннісної підтримки музично обдарованої особистості у юнацькому віці.

Реальна ціннісна підтримка виникає в ході спільної музичної діяльності із значимими особами і проявляється у визнанні важливості досягнень юнаків і юнок, їх заохоченні до постановки більш складних творчих завдань та створенні необхідних для їх успішної реалізації умов. Натомість віртуальна ціннісна підтримка проявляється у рефлексії обдарованою особистістю переломних моментів у біографії референтних осіб з груп вищого рівня розвитку та інтеріоризації використаних ними стратегій подолання життєвих криз для наступної їх апробації у власному житті.

За наявністю або відсутністю умов, що регламентують надання референтними особами ціннісної підтримки, вона буває безумовною та вибірковою. Вибіркова ціннісна підтримка визначає репродуктивний характер подальшого розвитку музичних здібностей юнаків і юнок, оскільки надається за умови відповідності їх діяльності соціальним експектаціям. Безумовна ціннісна підтримка характеризується високою довірою референтних осіб до вибору обдарованою особистістю стратегій виконання музичної діяльності, а тому пов'язана із розвитком творчих здібностей юнаків і юнок.

Зважаючи на вікові особливості розвитку музично обдарованих юнаків і юнок, при розробці методики ціннісної підтримки на перший план виступає завдання формування у них умінь надавати належну ціннісну самопідтримку. Джерелом пошуку ефективних стратегій поведінки у складних життєвих ситуаціях є біографічні та автобіографічні матеріали видатних особистостей, зокрема, музикантів, які входять до складу біографічно значимих подієвих груп музично обдарованих досліджуваних.

Оскільки ціннісна підтримка охоплює різні грані розвитку особистості, як пише О.Л. Музика, то її можна здійснювати на різних рівнях. «Здійснення ціннісної підтримки спирається на розвиток всіх видів рефлексії людини: **соціальної**, яка спрямована на виділення референтних осіб і усвідомлення ціннісних засад їх референтності; **діяльнісної**, яка спрямована на аналіз та усвідомлення власних дій, операцій, в тому числі й мислительних, які ведуть до визнання; **творчої** рефлексії, яка спрямована на виділення у кожній діяльності таких компонентів, які дозволяють одночасно повніше проявитися індивідуальному стилю діяльності й усунути ті моменти, які ведуть до конкурентної конфронтації» [143, с.233].

Для ціннісної підтримки юнаків і юнок, які переживають ціннісну кризу, можна використати ряд розроблених методів та методик, зокрема, рефлексивний тренінг, принципи організації і методика проведення якого описуються Є.П. Варламовою, С.Ю. Степановим у рамках рефлексивно-інноваційного підходу до дослідження творчої унікальності людини [28]. Рефлексивний тренінг обдарованих юнаків та юнок можна вибудувати як процес інтенсивної рефлексії соціального, дієво-операційного і розвивального компонентів розвитку їх музичних здібностей на попередніх етапах

онтогенезу, спрямований на формування у них ефективних умінь надавати ціннісну самопідтримку у ситуаціях життєвого вибору для попередження втрати музичної обдарованості.

В основі розробки програми рефлексивного тренінгу лежать такі завдання:

- замотивувати юнаків і юнок, що переживають тривалу фрустрацію потреби у визнанні в музичній діяльності, до подальшого особистісного та професійного розвитку в обраній сфері;
- визначити переломні біографічні моменти, пов'язані зі становленням музичної обдарованості учасників тренінгу та з'ясувати індивідуальні особливості їх мотивації життєвого вибору на попередніх вікових етапах онтогенезу;
- виявити індивідуально своєрідні способи реалізації потреби у визнанні в унікальному для кожного учасника тренінгу соціальному мікросередовищі та ситуації, в яких вони втратили свою ефективність;
- розширити репертуар умінь та навичок подолання життєвих криз за рахунок рефлексії та наступної апробації учасниками тренінгу способів поведінки і діяльності референтних для них осіб у подібних ситуаціях.

Реалізація окресленого кола завдань передбачає послідовне проходження юнаками і юнками етапів, по-перше, актуалізації розвивального потенціалу власних цінностей; по-друге, дезінтеграції свого досвіду з метою подієвої локалізації неефективних, стереотипних форм реалізації потреби у визнанні, визначення їх сфери придатності та обмежень у застосуванні; по-третє, ціннісного обміну з референтними особами в ході аналізу їх творчої біографії; по-четверте, активного експериментування з альтернативними способами виходу з кризових ситуацій, визначення їх переваг та недоліків; по-п'яте, реінтеграції власного оновленого досвіду та, по-шосте, ціннісної самопідтримки музичної обдарованості у ситуаціях життєвого вибору.

Корекційний та розвивальний потенціал рефлексивного тренінгу обумовлюється активізацією процесів рефлексії і вербалізації музично обдарованою особистістю ціннісних детермінант власної життєдіяльності, переосмислення нею причинно-цільової структури свого життя та зв'язку між біографічно значимими особами і генералізованими на основі співвіднесення з наданою ними оцінкою результатів музичної діяльності цінностями. Послідовний процес переосмислення цінностей в ході відкритого та довірливого спілкування з рівними собі за віком, досвідом та соціальним статусом особами є джерелом актуалізації рефлексивно-ціннісного потенціалу особистості – відкриття нею нових можливостей для творчої самореалізації, змін в її ціннісній сфері та подіях реального життя.

Рефлексивний тренінг розрахований на 8 занять, які проводяться один раз на тиждень у позанавчальний час. У середньому, одне заняття триває 90

хвилин. До складу тренінгової групи може входити до 12 студентів I-IV курсів музичного училища з різною музичною спеціалізацією. Безпосередньо тренінговому процесу передують визначення індивідуального запиту досліджуваних юнаків і юнок на участь у ньому. З цією метою варто здійснити попередній аналіз їх ціннісної свідомості у зв'язку зі зниженням успішності виконання музичної діяльності.

Структура тренінгового заняття визначається трьома взаємопов'язаними етапами актуалізації рефлексивно-ціннісного потенціалу особистості:

підготовчим, що передбачає обговорення юнаками і юнками на початку заняття впливу участі у рефлексивному тренінгу на міжособистісні стосунки та спільну музичну діяльність, обмін досвідом виконання домашнього завдання на рефлексію;

основним, який включає виконання учасниками тренінгу завдань і вправ, спрямованих на рефлексію власного досвіду у сфері спілкування, стосунків, музичної діяльності та особливостей його ціннісно-мотиваційної детермінації;

заключним, під час якого ведучим тренінгу формулюється домашнє завдання, спрямоване на активну інтеріоризацію учасниками отриманої в ході заняття особистісно значимої інформації та перенесення ними у повсякденне життя набутого досвіду конструктивної взаємодії та організації власної діяльності. Крім того, виконання юнаками і юнками запропонованого домашнього завдання дозволяє підтримувати їх включеність у рефлексивний процес на достатньому рівні, а отже, зменшувати втрати семантично значимої інформації через відстроченість тренінгових занять у часі.

Тренінговий цикл, таким чином, ґрунтується на принципі «педагогізації» (Л.С. Виготський, П.Я. Гальперін, В.В. Давидов, О.М. Леонтьєв, С.Л. Рубінштейн), відповідно до якого процеси дослідження і розвитку певного психічного явища відбуваються одночасно, що дозволяє простежити його закономірності. Вікові особливості розвитку особистості в юнацькому віці та пріоритетні завдання рефлексивного тренінгу обдарованої особистості обумовлюють вибір методів групової роботи. Словесні методи у розробленій нами програмі представлені мозковим штурмом, дебатами та дискусією [129; 190; 199]. Нами також використані практичні методи, зокрема, моделювання ситуацій, аналізу критичних випадків, рольової гри, метод алгоритм-лабіринту та розробки проектів [241; 242].

Весь матеріал рефлексивного тренінгу складається із чотирьох логічно пов'язаних між собою частин, на опрацювання кожної з яких відводилося по два заняття.

Частина 1. Біографічне дослідження індивідуальних особливостей музично обдарованої особистості в юнацькому віці.

Частина 2. Ціннісна регуляція музичної творчості юнаків і юнок.

Частина 3. Мотиви музичної творчості в юнацькому віці.

Частина 4. Ціннісна самопідтримка музичної творчості юнаками та юнками.

Рефлексивно-ціннісний потенціал учасників тренінгу актуалізувався за допомогою таких спеціально розроблених методичних прийомів як: 1) біографічне позиціювання, 2) реконструювання ситуації життєвого вибору, 3) соціальне дистанціювання та 4) пошук творчого прототипу.

Прийом біографічного позиціювання передбачає диференціацію юнаками і юнками членів подієвих груп, що, на їх думку, суттєво вплинули на розвиток у них музичних здібностей, за критерієм «референтне-опонентне коло». Застосування зазначеного прийому дозволяє визначити домінуючий характер мотивації музичної діяльності учасників тренінгу, як такої, що здійснюється ними «відповідно до» або «всупереч» експектацій та оцінок найближчого соціального оточення. Такий підхід було реалізовано О.О. Музиною у дослідженні мотивації творчої активності технічно обдарованих підлітків [145; 146].

Прийом реконструювання ситуації життєвого вибору допомагає формувати в учасників тренінгу прогностичні уміння та навички, що передбачають здатність особистості визначати близькі та віддалені наслідки актуалізації альтернативних ціннісних детермінант поведінки та діяльності і робити свідомий вибір на користь однієї із них.

Індивідуальні особливості реконструювання юнаками і юнками ситуацій життєвого вибору дозволяють виділити і описати два феномени ціннісно-мотиваційної сфери особистості – колінеарності та контрколінеарності розвитку мотивів музичної діяльності.

«Мотивація творчої активності не може бути обумовлена лише минулим досвідом людини чи особливостями актуальної ситуації. Творча діяльність завжди має певний вектор, спрямований у майбутнє», – пише О.О. Музика [145, с.279]. Колінеарний розвиток мотивів музичної діяльності є результатом узгодження трьох параметрів: особливостей актуальної ситуації, стосунків у системі «людина – референтні особи» та власного ціннісного досвіду. Уміння особистості в юнацькому віці формувати колінеарний мотив власної діяльності стає для неї своєрідною гарантією отримання реальної (безумовної чи вибіркової) та віртуальної ціннісної підтримки оточуючих, а отже, задоволення потреби у визнанні, що в цілому збільшує її самостійність, спонтанність, ініціативність і сприяє розвитку у неї творчих здібностей.

Поява контрколінеарних мотивів характеризує ціннісну сферу особистості з точки зору її конфліктності та неефективності у детермінації активності. Контрколінеарність як розузгодженість, невідповідність оцінок актуальної ситуації, ставлення референтних осіб та власного досвіду може стати результатом невміння особистості виділяти та аналізувати істотні характеристики обставин включення і виконання спільної діяльності, що

склалися або помилкової інтерпретації експектацій значимих інших щодо власної поведінки у цій ситуації, або неадекватної оцінки своєї компетентності у сфері спілкування та музично-виконавської діяльності. Реалізація юнаками та юнками контрколінеарного мотиву музичної діяльності, як правило, завершується болісними переживаннями власного неуспіху, що при систематичному повторі може призвести до фрустрації у них потреби у визнанні засобами музичної діяльності і, врешті-решт, до втрати музичної обдарованості.

Приєм соціального дистанціювання застосовується для того, щоб зменшити залежність успішної реалізації юнакам і юнкам мотиву музичної діяльності від зовнішньої реальної ціннісної підтримки контактного оточення та допомогти їм здійснити поступовий перехід до забезпечення внутрішньої та віртуальної підтримки в ході інтенсивного мисленого діалогу із референтними особами з груп вищого рівня розвитку. З цією метою учасникам рефлексивного тренінгу пропонується уявити ситуацію, в якій вони позбавлені можливості безпосередньо спілкуватися, радитися чи консультуватися із людьми, на підтримку яких звикли розраховувати, і тому успіх виконання музичної діяльності цілком залежатиме від докладених ними зусиль. Завдання полягає у тому, щоб знайти потрібні аргументи цінності музичної діяльності «для себе». Використання зазначеного прийому сприяє зростанню ступеня автономності ціннісної свідомості юнаків і юнок, незалежності їх суб'єктних цінностей від безпосередніх оцінок та експектацій референтних осіб.

Залежно від змістовності, локальності чи універсальності виявленого учасниками тренінгу з позиції «для себе» ціннісного потенціалу виконуваної музичної діяльності, легкості та швидкості продукування відповідних аргументів можна розмежувати соціоцентричну та індивідуалістичну тенденції у формування мотивації музичної діяльності. Соціоцентрична тенденція свідчить про певну ригідність ціннісної свідомості особистості. Актуалізації мотиваційного потенціалу діяльнісних і моральнісних цінностей передують трансляція референтними особами певних очікувань щодо змісту та характеру виконання музичної діяльності. Індивідуалістична тенденція, натомість, розкриває незалежність та самодостатність музично обдарованих юнаків і юнок, їх здатність до самостійної постановки творчих завдань, ціннісної підтримки процесу їх виконання та поцінування кінцевого результату.

Приєм пошуку творчого прототипу використовується з метою розширення референтного кола музично обдарованих юнаків і юнок за рахунок включення у нього відомих діячів мистецтва. З цією метою учасникам рефлексивного тренінгу пропонується здійснити під керівництвом тренера аналіз біографій одного чи двох видатних композиторів та виконавців, які, на думку студентів, можуть бути зразками успішної творчо обдарованої особистості. В ході аналізу фіксуються переломні моменти в творчій біографії

музикантів, а також використані видатними особистостями стратегії для їх подолання. Зазначений прийом допомагає юнакам і юнкам знайти утіху і відшукати потрібні для мобілізації усіх особистісних ресурсів сили в думці, що подібні проблеми були і у «великих», розширити свій досвід конструктивного розв'язання життєвих колізій за рахунок апробації стратегій поведінки та діяльності референтних осіб.

Узагальнюючи особливості організації та проведення рефлексивного тренінгу музично обдарованої особистості у юнацькому віці, зауважимо, що формування в учасників тренінгу рефлексивних умінь сприяє підвищенню у них загальної чутливості до нюансів соціокультурного мікро- і макросередовища, невід'ємною складовою якого вони є, і позначається на подальшому розвитку їх музичних здібностей.

3.5. РОЗВИТОК ЗДІБНОСТЕЙ У СПОРТИВНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ (О.М.Савиченко)

Ціннісно-мотиваційна регуляція розвитку здібностей. На сучасному етапі розвитку психологічної науки велика увага приділяється вивченню мотиваційної сфери особистості. Аналіз індивідуальних та вікових особливостей мотивації дозволяє розкрити механізми розвитку особистості та досягнення нею успіху в певному виді діяльності.

Психологічні механізми розвитку мотиваційної сфери у вітчизняній психології вивчали В.Г.Асеев, Л.І.Божович, О.М.Леонтьєв, С.Л.Рубінштейн, а в зарубіжній – А.Бандура, Д.Мак-Клелланд, А.Маслоу, Х.Хекхаузен. Дослідження цих вчених стали теоретичною та методологічною основою вивчення мотивації діяльності людини.

Розроблена Дж.Аткінсоном, Д.Мак-Клелландом та Х.Хекхаузенем теорія мотивації досягнення дозволяє вивчити психологічні особливості досягнення успіху в діяльності. Незважаючи на те, що мотив досягнення успіху, так як і мотив уникнення невдачі є особистісним утворенням, особливості мотивації досягнення окремої особистості визначаються змістом діяльності, в яку ця особистість включена. Особливого значення та більш яскравого вираження мотивація досягнення успіху набуває у спортивній діяльності (В. Гошек, М. Ванек, Б. Свобода).

Мотивацію спортсменів, механізми розвитку спортивної мотивації та її вплив на спортивний результат досліджували вітчизняні спортивні психологи Т.Т. Джамгаров, Р.М. Загайнов, Ю.Ю. Палайма, Р.А.Пілоян, В.І. Румянцева. Зарубіжні дослідження мотивації спортивної діяльності пов'язані з працями таких вчених як Д.Джоунс, Р.Зайонц, Б.Кретті, Р.Мартенс, Р.Найдіффер, Г.Уотсон.

Вивчення мотивації досягнення взагалі та у спорті зокрема проводиться з використанням ряду опитувальників (А. Меграбян, Ю.М. Орлов, А.А. Реан,

М.Ш. Магомед-Емінов), які базуються на кількісному аналізі, та проєктивних методик (Г. Мюррей, М. Люшер, О.Т. Соколова), що базуються на якісному аналізі даних. Компроміс між цими двома методами був знайдений у використанні контент-аналізу, який детально описаний та представлений у працях Б. Берельсона, П. Лазарсфельда, З. Фрейда, Х. Хекхаузена, В.А. Ядова. Ці дослідження є вагомим внеском у методологію психологічних досліджень, однак вони не дозволяють вивчати ціннісно-сміслові аспекти мотивації, зокрема, спортивної діяльності. Ліквідувати цю прогалину можна, спираючись на основні ідеї К.О. Абульханової-Славської, Н.А. Логінової, В.О. Моляко, О.Л. Музики, Н.А. Рибнікова про вивчення життєвого шляху особистості, її ціннісної сфери та використання біографічного методу для особистісної діагностики.

Аналізуючи сучасні дослідження мотивації досягнення спортсменів, слід зазначити, що на теренах вітчизняної психології їх вкрай мало або ж вони вивчають мотиваційну сферу лише опосередковано.

Дослідження мотивації досягнення зарубіжними вченими довели ефективність та високу інформативність системи контент-аналізу, використаної в методиці ТАТ Дж. Аtkінсоном, Д. МакКлелландом та Х. Хекхаузенем. Для вивчення мотивації досягнення успіху у спортивній діяльності ми поєднали ці категорії для контент-аналізу.

Домінуючий мотив	Категорії контент-аналізу	Аtkінсон, Мак-Клелланд	Хекхаузен
Мотив досягнення успіху	Потреба в досягненні	+	+
	Інструментальна активність, спрямована на досягнення	+	+
	Очікування успіху	+	+
	Підкріплення позитивне (заохочення, похвала тощо)	+	+
	Позитивний емоційний стан	+	+
	Успіх	Категорія виділена емпіричним шляхом	
Мотив уникнення невдачі	Потреба в уникненні невдачі	-	+
	Інструментальна активність, спрямована на уникнення	+	+
	Очікування невдачі	+	+
	Підкріплення негативне (критика, покарання тощо)	-	+
	Негативний емоційний стан	+	+
	Невдача		+
	Перешкоди внутрішні	+	-
	Перешкоди зовнішні	+	-

У теорії мотивації досягнення розглядаються 3 етапи (Сканлан, Верофф) онтогенетичного розвитку мотивації досягнення:

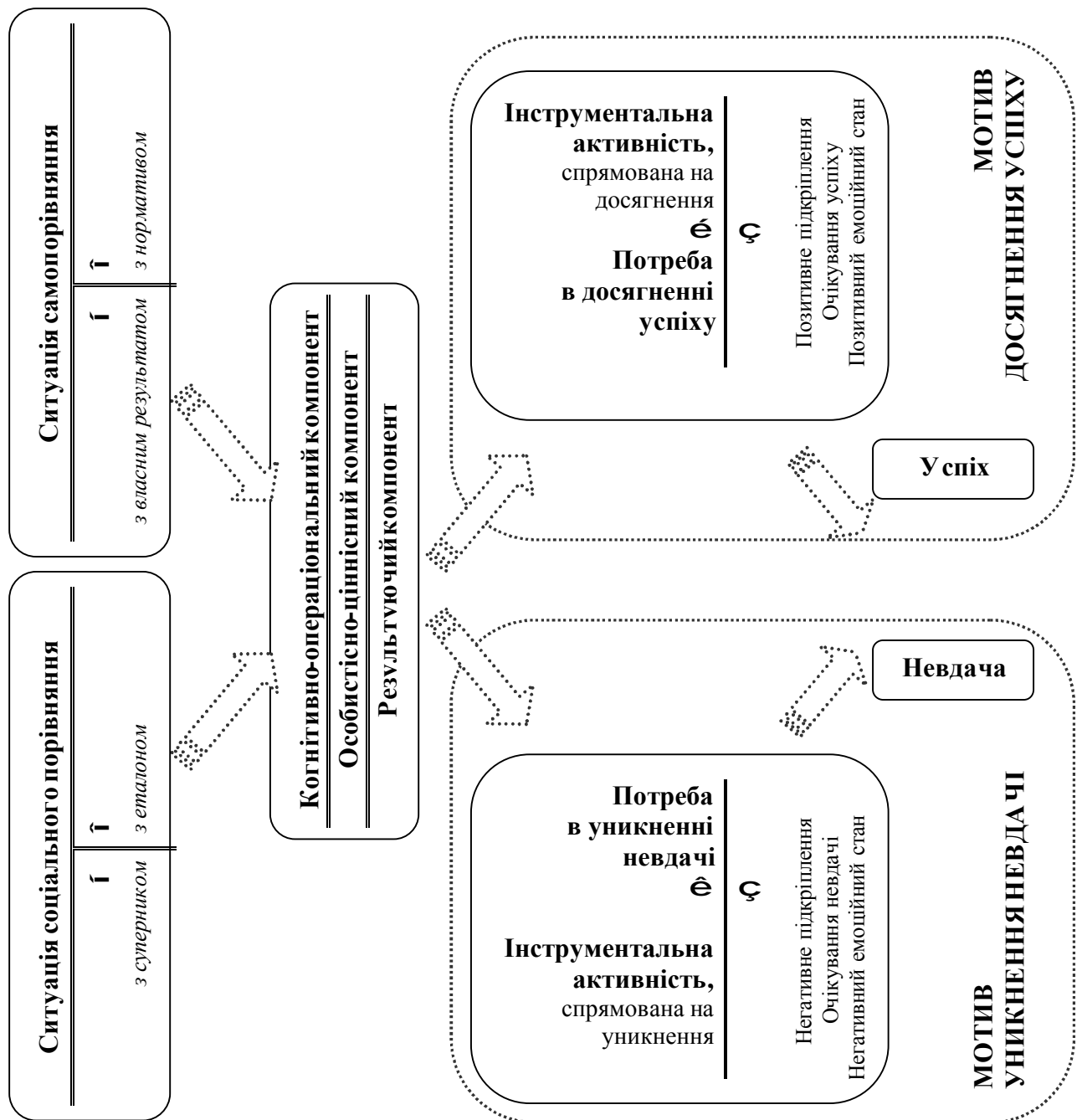
- *Етап автономної компетентності, самопорівняння* (рухова активність дитини до 4 років не пов'язана з порівнянням своєї діяльності з діяльністю інших; діти вчаться виконувати рухові дії).
- *Етап соціального порівняння* (приблизно у 5-10 років дитина оволодіває певними руховими навичками, грає в ігри, порівнюючи себе з іншими дітьми (конкуренція, змагання) та дорослими (наслідування)).
- *Інтегрований етап соціального та самопорівняння* (біля 10-11 років відбувається інтеграція обох мотивів досягнення, підлітки розрізняють ситуації, в яких необхідне порівняння з іншими (оцінка власних здібностей у порівнянні з досягненнями інших у процесі змагальної діяльності та гострої конкуренції), і в яких зі своїми власними попередніми результатами (самооцінка власних здібностей, досягнень відносно до попередніх успіхів)).

Таким чином, доросла людина має розмежовувати ситуації, в яких необхідне порівняння з іншими, і в яких – зі своїми попередніми результатами. У спортивній діяльності мотив досягнення успіху і мотив уникнення невдачі розвиваються в обох ситуаціях. Емпіричним шляхом нами були додатково виділені такі ситуації: ситуації самопорівняння з власним результатом, ситуації самопорівняння з нормативом, ситуації соціального порівняння з суперником, ситуації соціального порівняння з еталоном (відомою людиною), а також ситуації успіху та ситуації невдачі.

Для диференційованої оцінки шляхів реалізації мотивації досягнення у спортивній діяльності ми використали структурно-функціональну модель розвитку здібностей (О.Л.Музика). Враховуючи комплексний характер аналізу мотивації досягнення спортсменів, ми використали 2 з вказаних компонентів (когнітивно-операційний та особистісно-ціннісний), оскільки дієво-операційний та референтний будуть відображені при аналізі структури мотивації досягнення успіху (категорії інструментальної активності та підкріплення). Натомість, для створення моделі розвитку здібностей у спортивній діяльності ми ввели результативний компонент, який був виділений емпіричним шляхом та описує орієнтацію людини на результат діяльності (а не процес, уміння чи особистісні риси, які в ній розвиваються). Таким чином, структурно-функціональна модель розвитку мотивації досягнення успіху в спортивній діяльності набуває такого вигляду, як це показано на схемі.

Методика дослідження. Для вивчення мотивації досягнення у спортивній діяльності було створено авторську методику вивчення мотивації досягнення успіху у спортивній діяльності. Для дослідження також було використано елементи біографічного методу та моделювання ситуацій спортивного життя досліджуваних. Для здійснення впливу на розвиток

мотиваційної сфери окремих спортсменів було розроблено та впроваджено програму мотиваційного тренінгу.



У дослідженні взяли участь 79 спортсменів віком 15-19 років.

Дослідження за методикою вивчення мотивації досягнення успіху у спортивній діяльності передбачає використання ПК. Комп'ютерна діагностика досліджуваних має чоловічий та жіночий варіанти та включає такі етапи:

1. *Реєстрація досліджуваного* (ім'я, вік, стать, вид спорту, спортивні досягнення).
2. *Інструкція*: Пропонуємо Вам методику для вивчення Вашого ставлення до спорту та способів поведінки в окремих ситуаціях, специфічних для

спортивної діяльності. Зауважимо, що тут не має правильних чи неправильних відповідей, а робота спрямована на вивчення особливостей поведінки спортсменів, які займаються різними видами спорту. Подивіться уважно на малюнок. Подумайте, хто ця людина, чим вона зараз займається, про що думає, що має з нею відбутися. Згадайте, чи були подібні ситуації у Вашому спортивному житті. Виберіть з цих речень те, яке, на Вашу думку, могло б найкраще почати (продовжити) розповідь про зображену ситуацію.

3. *Складання розповідей* до картинок із запропонованих речень:
 - успішна ситуація самопорівняння;
 - неуспішна ситуація самопорівняння;
 - неуспішна ситуація соціального порівняння;
 - успішна ситуація соціального порівняння.
4. *Кількісний аналіз* результатів дослідження (за показниками мотиву досягнення успіху та мотиву уникнення невдачі в ситуаціях успішного та неуспішного соціального та самопорівняння, а також рефлексії особистісно-ціннісного, когнітивно-операційного та результативного компонентів).
5. *Якісний аналіз* результатів дослідження:
 - загальна характеристика мотивації;
 - характеристика мотивації в ситуаціях успіху та невдачі;
 - характеристика мотивації в ситуаціях самопорівняння та соціального порівняння;
 - загальна характеристика компонентів структури розвитку здібностей;
 - характеристика компонентів структури розвитку здібностей в ситуаціях успіху та невдачі;
 - характеристика компонентів структури розвитку здібностей в ситуаціях самопорівняння та соціального порівняння.

Використання методики вивчення мотивації досягнення успіху у спортивній діяльності у поєднанні з біографічним дослідженням та моделюванням ситуацій дозволило проаналізувати індивідуальні та групові особливості мотивації досягнення успіху спортсменів, виділити закономірності її розвитку у спортивній діяльності та розробити систему психологічного тренінгу для.

Мотивація досягнення успіху спортсменів з різним рівнем спортивних досягнень. В ході дослідження було проаналізовано загальні тенденції розвитку мотивації досягнення успіху в групах досліджуваних з різним рівнем розвитку здібностей у спортивній діяльності.

Виявлено, що у досліджуваних, які мають *високий рівень розвитку*

здібностей (спортсмени I-розрядники (з досягненнями всеукраїнського та міжнародного рівнів), кандидати у майстри спорту та майстри спорту) домінує мотивація досягнення успіху та результативний і когнітивно-операційний компоненти у структурі *здібностей*. Ситуації успіху пов'язані для них з реалізацією, перш за все, когнітивно-операційного компонента, а ситуації невдачі – результативного. Так, в ситуаціях успіху спортсмени з високим рівнем розвитку *здібностей* проявляють потребу в досягненні успіху, інструментальну активність (значно вищу, ніж в ситуаціях невдачі) та позитивний емоційний стан в межах когнітивно-операційного компонента. Цікаво, що успіх спонукає їх до очікування невдачі, яке пов'язане з особистісно-ціннісним компонентом *здібностей*.

Наявність у структурі мотивації інструментальної активності, спрямованої на уникнення невдачі, при відсутності відповідної потреби, дозволяє таким спортсменам успішно долати перешкоди. Висока значимість ситуацій невдачі та приписування їм внутрішніх причин є передумовами для самовдосконалення та спонукою до активної більш успішної діяльності.

У ситуаціях невдачі успішні спортсмени проявляють потребу в досягненні успіху, невисоку інструментальну активність та негативний емоційний стан, які пов'язані з результативним компонентом (а не процесуальними показниками).

Ця ситуація може бути пояснена з таких позицій: набуття операціонального досвіду вважається однією з основних умов розвитку *здібностей*, тому ситуації, в яких вдається його розширити, сприймаються як успішні, спонукають до високої активності та приносять високоуспішним спортсменам задоволення. Особистісні, вольові та моральні якості можуть стати перешкодою в цьому процесі, а тому розцінюються як загроза досягненню успіху і викликають певні побоювання (очікування невдачі). З іншого боку, набуття умінь можливе не лише в успішних ситуаціях, будь-яка ситуація невдачі (з точки зору спортивного результату) збагачує операціональний досвід спортсмена і не розцінюється ними як повністю неуспішна. Невдачею є лише недосягнення високого результату (очевидно, через невисоку активність, недостатньо докладені зусилля), що і викликає негативний стан. У всіх ситуаціях (успішних та неуспішних) такі спортсмени отримують поцінування з боку оточення. Причому, з боку тренера важливими вважаються похвала та заохочення за добре розвинені вміння та високий результат (когнітивно-операційний та результативний компоненти), а з боку колег, родичів та вболівальників – лише за спортивні вміння (когнітивно-операційний компонент). Особистісно-ціннісний компонент *здібностей* мало представлений у структурі мотивації досягнення досліджуваних цієї групи, оскільки, на їхню думку, він є домінуючим на початковому етапі розвитку *здібностей*.

Основними ознаками структури мотивації досягнення спортсменів із *середнім рівнем розвитку здібностей* (I (з досягненнями обласного та районного рівнів), II та III (з незначними досягненнями) спортивні розряди) є домінування особистісно-ціннісного та знецінення когнітивно-операційного і результативного компонентів здібностей. Такі спортсмени відчувають підтримку з боку оточуючих і очікують успіху в діяльності.

Активність, спрямована як на досягнення успіху, так і на уникнення невдачі, надмірна або, навпаки, занадто низька, подекуди нецілеспрямована, викликає негативний емоційний стан та не веде до отримання високого результату. Потреба в досягненні у цих досліджуваних спрямована, здебільшого, на розвиток особистісно-ціннісного компонента, що, однак, спонукає їх до очікування невдачі у процесі задоволення цієї потреби. Очікування ж успіху пов'язане з реалізацією результативного компонента здібностей, який відіграє важливу роль і при оцінці ситуацій успіху (успішними вважаються ситуації, в яких вдалося досягти високого спортивного результату). Ситуації невдачі для таких досліджуваних виявилися не значимими і не пов'язаними із задоволенням базових потреб. Проміжні успіхи та їх висока суб'єктивна значимість і переоцінка у поєднанні з приписуванням зовнішніх причин невдачам, не веде до досягнення високих результатів у спорті.

Поцінування спортсмени «середнього рівня» отримують з боку тренерів, колег та родичів. Причому, тренер позитивно оцінює вміння і здібності спортсмена, що, однак, не є значимим для нього, а тому, очевидно, не стимулює високі досягнення у спорті. Похвалу колег спортсмен може заслужити за високий результат, який, однак, не завжди має місце, тому таке поцінування також не веде до розвитку здібностей. Близькі родичі цінують та заохочують розвиток усіх компонентів здібностей, однак їх думка не завжди може вважатися референтною для досліджуваних. Таким чином, зовнішнє підкріплення, хоча і носить позитивний характер, не спонукає до досягнення високих результатів у спорті, оскільки надається не належним чином або є не значимим для спортсмена. Виникає типова для таких спортсменів ситуація, коли багаторічні ($\approx 7-10$ років) заняття спортом не ведуть до розвитку здібностей та досягнення високих результатів. Виняток складають окремі успішні ситуації соціального порівняння, в яких особистісно-ціннісний компонент знаходить своє відображення як у потребі в досягненні, так і в інструментальній активності, очікуванні успіху, позитивному і негативному підкріпленні, позитивних емоціях та є суб'єктивно цінними для спортсмена.

Спортсмени з *низьким рівнем розвитку здібностей* (III розряд (при відсутності спортивних досягнень) або без спортивного розряду) мають, на перший погляд, органічно розвинуту структуру здібностей: усі компоненти представлені пропорційно. У структурі мотивації досягнення домінує потреба

в досягненні успіху, яка, однак, не підкріплена інструментальною активністю. Натомість, активність, здебільшого, нецілеспрямована, спонтанна, не пов'язана з задоволенням базових потреб. У структурі мотивації відсутні позитивні та негативні емоції, тобто спортивна діяльність для таких досліджуваних емоційно не забарвлена. Підкріплення, яке вони отримують, в основному позитивне. Проте, тренер заохочує розвиток особистісних якостей, необхідних спортсмену (тоді, як сам спортсмен прагне до розвитку та поцінування умінь), колеги та родичі – результати (які в цієї групи досліджуваних незначні). Негативне підкріплення мало представлене у структурі мотивації досягнення, хоча в більшості випадків відповідало б реальному рівню розвитку спортсмена. Таким чином, неуспішні спортсмени, які тривалий час займаються спортом, не отримують належного підкріплення, що гальмує розвиток здібностей у спортивній діяльності. Цікавим є той факт, що низькоуспішні спортсмени не диференціюють ситуації успіху та невдачі, не надають їм особистісного значення, не рефлексують розвиток своїх здібностей в різних умовах.

Особливості мотивації досягнення спортсменів у різних ситуаціях. *Ситуації самопорівняння*, здебільшого, спонукають спортсменів до прояву потреби в досягненні та інструментальної активності, спрямованої на її задоволення. Відмінності між спортсменами з різними досягненнями в цих ситуаціях такі. *Малоуспішні* спортсмени ситуації порівняння з власними попередніми результатами оцінюють як успішні, тобто відзначають позитивну динаміку власних результатів, в той час як в ситуаціях порівняння з нормативом вони лише очікують успіху, що відображає їх реальні досягнення. *Середній рівень* спортивних досягнень проявляється в орієнтації на досягнення в ситуаціях порівняння з власним результатом та на уникнення в ситуаціях порівняння з нормативом. Ситуації порівняння з власними досягненнями, здебільшого, успішні, заохочуються тренером та сприймаються як внутрішньо детерміновані. З-поміж ситуацій порівняння з нормативом найбільш значимими є неуспішні, тобто ті, які не дозволяють наблизитися до бажаного спортивного результату. Досліджувані з *високим рівнем* спортивних досягнень продемонстрували високу активність для задоволення потреби в досягненні успіху в усіх ситуаціях самопорівняння, які є в основному успішними, а рідкі невдачі зустрічаються лише на етапі порівняння з власними результатами.

Ситуації соціального порівняння є типовими та домінуючими для усіх видів спорту і стимулюють виникнення потреби в досягненні та прояв інструментальної активності. *Спортсмени-початківці* в ситуаціях порівняння з суперниками очікують успіху, а те, що в їх спортивній діяльності домінують невдачі, пояснюють дією зовнішніх факторів. Порівняння з еталоном для таких

досліджуваних не характерне та не спонукає прояв будь-яких характеристик мотивації досягнення. Досліджувані з *незначними досягненнями* доволі об'єктивно оцінюють свою діяльність у ситуаціях соціального порівняння: чітко визначають мету, описують способи її досягнення, аналізують успішні та неуспішні змагання. Основною причиною досягнення успіху на змаганнях вважається підтримка близьких людей, а причиною недосяжності спортивних ідеалів - недостатній досвід, який відноситься до зовнішніх, незалежних від самого спортсмена причин. Для *успішних спортсменів* ситуації успіху в порівнянні з суперниками є звичними, а тому не аналізуються та детально не описуються. Вони акцентують увагу на невдалих змаганнях, причиною яких часто вважають недостатню замотивованість («не виграв, бо не мав чіткої цілі, не дуже прагнув до перемоги»). Щодо порівняння з еталоном, то такі спортсмени називають і описують відомих атлетів, вважають себе дещо схожими на них, але уникають деталізації такої схожості.

Ситуації успіху та невдачі мають різносторонній вплив на мотиваційну сферу спортсменів. Як зазначалося, *неуспішні спортсмени* причинами невдач вважають зовнішні фактори, успішні ж ситуації вони описують, не демонструючи ознак мотивації досягнення, або не описують взагалі. Спортсмени з *середнім рівнем* спортивних досягнень в обох видах ситуацій проявляють високу активність, спрямовану на досягнення, і вважають їх зовнішньо детермінованими. Нетиповими виявилися суперечності в мотивації таких досліджуваних: очікування успіху в ситуаціях реальної невдачі та висока активність, спрямована на уникнення невдачі, в ситуаціях успіху. Така поведінка може вважатися однією з причин недостатньо успішної спортивної діяльності. Спортсмени з *високим рівнем* досягнень в усіх ситуаціях проявляють високу активність, спрямовану на досягнення. Ситуації успіху вважаються наслідком наполегливої праці, а невдачі змушують аналізувати як внутрішні, так і зовнішні їх причини, викликають негативні емоції, але й розглядаються як передумова та етап майбутніх успіхів.

Структура мотивації досягнення успіху спортсменів з різним рівнем розвитку здібностей.

Структурні елементи мотивації досягнення	Рівень спортивних досягнень досліджуваних		
	<i>Низький</i>	<i>Середній</i>	<i>Високий</i>
Потреба, мета і завдання діяльності	<ul style="list-style-type: none"> - Домінування потреби в <i>уникненні невдачі</i> (відпочити від спорту, не бути гіршим за інших) - Прийняття рішень <i>тренера</i> як 	<ul style="list-style-type: none"> - Переважання <i>потреби в уникненні невдачі</i> - Орієнтація на ситуації <i>соціального порівняння з суперником</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - Орієнтація на <i>інтелектуальні вміння</i> (навчитися ставити цілі, приймати поразки) - Потреба бути <i>краще, ніж інші</i> - Орієнтація на

	<p>своїх власних, відмова бути суб'єктом власної діяльності</p> <ul style="list-style-type: none"> – <i>Нелогічна послідовність виникнення цілей</i> (спочатку мета – перемогти, а потім – брати участь у змаганнях, навчитися...) 	<ul style="list-style-type: none"> – Домінування <i>результативного та когнітивно-операційного</i> компонентів (виграти, навчитись...) – <i>Віддалені цілі:</i> стати тренером, не здаватися всупереч ..., триматися у формі. 	<p><i>ефективну взаємодію з тренером</i></p>
Інструментальна активність	<ul style="list-style-type: none"> – Домінування інструментальної активності, спрямованої на <i>уникнення невдачі</i> – Багаторазова <i>зміна видів діяльності, видів спорту</i> – Домінування <i>когнітивно-операційного компонента</i> 	<ul style="list-style-type: none"> – Послідовна фіксація на <i>тренувальному та змагальному</i> процесі – Широка <i>представленість інструментальної активності, спрямованої на уникнення невдачі</i> – Домінування <i>особистісно-ціннісного компонента</i> 	<ul style="list-style-type: none"> – Орієнтація на <i>високий рівень виконання діяльності</i> – Широка <i>представленість інструментальної активності, спрямованої на уникнення невдачі</i> (подолати лійнь, не зупинитись на досягнутому) – Орієнтація на <i>інтелектуальну активність</i>
Прогноз результатів	<ul style="list-style-type: none"> – Орієнтація на <i>результат</i> – Не представлений 	<ul style="list-style-type: none"> – Орієнтація на <i>тренерську діяльність у майбутньому</i> – Два напрямки розвитку здібностей на <i>завершальних етапах:</i> боротися до кінця, незважаючи ні на що та підтримувати хорошу спортивну форму 	<ul style="list-style-type: none"> – Шляхи розвитку на <i>завершальних етапах</i> занять спортом: слава або розвиток вміння приймати поразки
Підкріплення	<ul style="list-style-type: none"> – Високо оцінюється <i>підтримка</i> тренера, батьків, друзів, але чітко не диференціюється 	<ul style="list-style-type: none"> – Позитивний вплив <i>суперників</i> (на формування потреби в досягненні та прояв активності) і <i>тренера</i> – Негативний вплив <i>суперників</i> (досягають вищих результатів) та <i>друзів</i> (заважають зосередитися на спорті) 	
Успіхи і невдачі	<ul style="list-style-type: none"> – Не диференційовані 	<ul style="list-style-type: none"> – Представленість усіх компонентів: 	<ul style="list-style-type: none"> – Орієнтація на <i>результат, досвід</i>

		<p><i>особистісно-ціннісного, когнітивно-операційного, результативного</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Висока інструментальна активність в усіх ситуаціях – Суб'єктивна оцінка ситуацій: <i>успіх</i> – це слава, <i>невдача</i> – втрата смаку перемоги 	<p>або інтелектуальні вміння</p> <ul style="list-style-type: none"> – Суб'єктивна оцінка ситуацій: <i>успіх</i> – здоров'я, друзі, хороший тренер, <i>невдача</i> – втрата часу, здоров'я, завершення кар'єри
Самооцінка	<ul style="list-style-type: none"> – Орієнтація на <i>когнітивно-операційний</i> компонент або <i>відсутня</i> самооцінка власних здібностей 	<ul style="list-style-type: none"> – Представленість усіх компонентів: <i>особистісно-ціннісного, когнітивно-операційного, результативного</i> 	<ul style="list-style-type: none"> – Висока оцінка власної цілеспрямованої активності, як передумови високого результату – Орієнтація на інтелектуальні вміння та досвід – Оцінка себе як тренера
Перешкоди та їх подолання	<ul style="list-style-type: none"> – <i>Перешкоди:</i> школа, хвороби – Шляхи подолання не вказані 	<ul style="list-style-type: none"> – <i>Перешкоди:</i> травми, відсутність певних особистісних якостей та інтелектуальних умінь – Шляхи подолання: висока інструментальна активність 	<ul style="list-style-type: none"> – <i>Перешкоди:</i> навчання, відсутність певних особистісних якостей та умінь – Шляхи подолання: інструментальна активність+сила волі

Особистісно-ціннісний, когнітивно-операційний та результативний компоненти розвитку здібностей у спортивній діяльності. У досліджуваних з *низьким* розвитком здібностей виявлено суперечливі співвідношення вказаних компонентів. Вони вважають, що їхні результати та особистісні якості спортсмена знаходяться на найвищому рівні, що, однак, не підтверджується реальними досягненнями. Водночас, недооцінюється значення розвитку певних дій, умінь та операцій, що може вважатися наслідком відсутності рефлексії здібностей та пасивної позиції у процесі їх розвитку.

Спортсмени «середнього» рівня вважають, що досягли високого

результату, який на їхню думку, детермінується зовнішніми факторами, а тому є випадковим. Це можна пояснити відсутністю усвідомлення впливу на результат особистісних якостей та певних умінь.

Успішні спортсмени намагаються встановити закономірності в розвитку трьох компонентів та орієнтовані на перспективи розвитку власних здібностей. Перший варіант досягнення успіху у спорті: розвиток особистісних якостей, на їх основі – вмій, дій і навичок, які забезпечують успіх (особистісно-ціннісний компонент → когнітивно-операційний компонент → результативний компонент). Другий – вдале поєднання особистісних якостей та певних умінь і досвіду призводить до високого результату (особистісно-ціннісний компонент + когнітивно-операційний компонент → результативний компонент).

Тренінг-курс «Розвиток мотивації досягнення у спорті». За результатами емпіричних досліджень мотивації досягнення у спортивній діяльності було розроблено та впроваджено програму мотиваційного тренінгу, який спрямований на розвиток рефлексії особистісно-ціннісного, когнітивно-операційного та результативного компонента здібностей, на розвиток усвідомлення структури мотиваційної сфери та поведінки в ситуаціях соціального та самопорівняння.

Мета тренінг-курсу:	Ознайомити учасників тренінгу з особливостями мотивації у спорті та сприяти розвитку мотивації досягнення успіху спортсменів.
Завдання:	<ul style="list-style-type: none"> – вивчити особливості мотивації спортивної діяльності; – визначити особливості мотивації досягнення успіху спортсменів; – проаналізувати особливості життєвого шляху у спорті; – визначити і сформулювати основні способи і форми мотиваційної підготовки в ході тренувальної і змагальної спортивної діяльності; – розкрити особливості і виробити адекватні способи поведінки в ситуаціях спортивного успіху та невдачі; – вивчити особливості та сприяти розвитку позитивного ставлення спортсменів до спортивної діяльності.
Основні поняття:	<i>Мотивація спортивної діяльності, мотивація досягнення успіху, мотивація уникнення невдачі, життєвий шлях особистості, життєві цінності, успіх, невдача, ставлення до спорту, особистісно-ціннісний, когнітивно-операційний та результативний компоненти розвитку здібностей у спортивній діяльності.</i>
Цільова група:	<i>Спортсмени різних видів спорту 15-19 років</i>
Кількість учасників:	10-12 осіб
Тривалість:	8 занять, загальна тривалість яких 10 годин 40 хвилин

**Структура
тренінгу:**

- I. Поняття **мотивації** та її роль у підготовці спортсменів.
- II. Розвиток **мотивації досягнення успіху** у спорті.
- III. Мотиваційні особливості **життєвого шляху** спортсменів.
- IV. Напрямки **розвитку здібностей** у спортивній діяльності.
- V. Форми психологічної підготовки спортсменів в період **тренувань**.
- VI. Структура мотивації **змагальної** діяльності спортсменів.
- VII. Мотиваційна роль ситуацій **успіху та невдачі** в підготовці спортсменів.
- VIII. **Ставлення до спорту** як основний компонент психологічної підготовки спортсменів.

Зміст занять

№ п/п	Назва вправи	Час (хв.)
Заняття № 1: Поняття мотивації та її роль у підготовці спортсменів		80
1.	Презентація тренінг-курсу	5
2.	Знайомство	15
3.	Вироблення правил роботи групи	20
4.	Очікування учасників	10
5.	Вправа на емоційне розвантаження	5
6.	Вправа «Бінго»	15
7.	Інформаційне повідомлення «Мотивація та її роль у підготовці спортсменів»	5
8.	Підсумки заняття	5
Заняття № 2: Розвиток мотивації досягнення успіху у спорті		80
1.	Вправа «Дім спортивних мрій»	20
2.	Вправа «Робот»	10
3.	Вправа на емоційне розвантаження	5
4.	Вправа «Змагання в сліпу»	20
5.	Вправа «Емоції, на старт!»	15
6.	Вправа «SOS!»	5
7.	Підсумки заняття	5
Заняття № 3: Мотиваційні особливості життєвого шляху спортсменів		80
1.	Вправа «Шлях мого спортивного життя»	20
2.	Вправа «7 кроків у спорті»	25
3.	Вправа-руханка	5
4.	Вправа «Спортивний шлях кумира»	25
5.	Підсумки заняття	5
Заняття № 4: Напрямки розвитку здібностей у спортивній діяльності		80
1.	Інформаційне повідомлення «Психологічні ресурси спорту»	5
2.	Вправа «Чемпіон XXI століття»	45
3.	Вправа-жарт	5

4.	<i>Вправа «П'єдестал моїх можливостей»</i>	15
5.	<i>Підсумки заняття, підсумки дня</i>	10
Заняття № 5: Форми психологічної підготовки спортсменів в період тренувань		90
1.	<i>Вступ, актуалізація матеріалу</i>	5
2.	<i>Знайомство</i>	10
3.	<i>Вправа «Правила нашої групи»</i>	5
4.	<i>Вправа на емоційне розвантаження</i>	10
5.	<i>Мозковий штурм «Цілі спортивних тренувань»</i>	5
6.	<i>Вправа «Суперплан супертренування»</i>	5
7.	<i>Рольова гра тренування</i>	45
8.	<i>Підсумки заняття</i>	5
Заняття № 6: Структура мотивації змагальної діяльності спортсменів		80
1.	<i>Мозковий штурм «З ким ми змагаємось?»</i>	5
2.	<i>Рольова гра «Інтерв'ю після чемпіонату»</i>	25
3.	<i>Вправа «Психологічна модель успішних змагань»</i>	20
4.	<i>Вправа «Суперник, я тебе знаю!»</i>	20
5.	<i>Підсумки заняття</i>	5
6.	<i>Вправа на емоційне розвантаження</i>	5
Заняття № 7: Мотиваційна роль ситуацій успіху та невдачі в підготовці спортсменів		75
1.	<i>Вправа «Намісто успіху»</i>	20
2.	<i>Вправа «Статті до спортивного журналу»</i>	40
3.	<i>Прикінцеве слово «Все в твоїх руках»</i>	5
4.	<i>Підсумки заняття</i>	5
5.	<i>Вправа-жарт</i>	5
Заняття № 8: Ставлення до спорту як основний компонент психологічної підготовки спортсменів		75
1.	<i>Інформаційне повідомлення «Ода спорту»</i>	10
2.	<i>Вправа «Кодекс сучасного спортсмена в картинках»</i>	45
3.	<i>Робота з очікуваннями учасників</i>	10
4.	<i>Вправа на емоційне розвантаження</i>	5
5.	<i>Підсумки тренінг-курсу</i>	5

Результати мотиваційного тренінгу.

Після проведення тренінг-курсу було проведено повторну діагностику та виявлено такі зміни у структурі мотиваційної сфери спортсменів (з середнім та низьким рівнем розвитку спортивних здібностей):

- виявлено ознаки рефлексії особистісно-ціннісного та когнітивно-операційного компонентів, усвідомлення можливості їх розвитку як одного з результатів спортивної діяльності;
- приписування причин невдачам дещо змінилося з зовнішнього на

внутрішнє, з'явилося усвідомлення можливості подолання внутрішніх перешкод;

- прослідковується усвідомлення можливостей позитивного і негативного впливу різних видів підкріплення з боку тренера, відзначається усвідомлення важливості критики і покарання для розвитку власних здібностей;
- з'явилося очікування успіху у складних ситуаціях порівняння з нормативом та суперником в окремих досліджуваних;
- усвідомлено роль власної активності у досягненні успіху в ситуаціях порівняння з суперником;
- відбулася переорієнтація з невдачі на успіх в ситуаціях порівняння з еталоном, з'явилося позитивне порівняння себе з відомими людьми на основі особистісних якостей;
- проаналізовано позитивний вплив суперника як стимулюючого фактора в період змагань;
- в цілому підвищився рівень потреби в досягненні успіху, інструментальної активності, спрямованої на досягнення, очікування успіху, усвідомлення особистісно-ціннісного та когнітивно-операційного компонентів.

Узагальнені результати мотиваційного тренінгу

Категорії контент-аналізу	Середні показники до тренінгу	Середні показники після тренінгу
Потреба в досягненні	6	12
Інструментальна активність, спрямована на досягнення	6	12
Очікування успіху	3	10
Підкріплення позитивне (заохочення, похвала тощо)	5	11
Позитивний емоційний стан	3	5
Успіх	1	9
Потреба в уникненні невдачі	5	2
Інструментальна активність, спрямована на уникнення	4	2
Очікування невдачі	4	1
Підкріплення негативне (критика, покарання тощо)	2	5
Негативний емоційний стан	5	3
Невдача	3	1
Перешкоди внутрішні	1	3
Перешкоди зовнішні	4	1
Особистісно-ціннісний компонент	0	3
Когнітивно-операційний компонент	0	4
Результативний компонент	2	3

Загальні тенденції розвитку мотивації досягнення успіху у спортивній діяльності. Співвідношення мотивації досягнення успіху та мотивації уникнення невдачі. У спортсменів усіх рівнів було виявлено домінування мотивації досягнення успіху. Щодо мотивації уникнення невдачі, то спостерігалася різна її представленість у досліджуваних залежно від досвіду та спортивних досягнень. Відзначимо той факт, що в цілому вищий рівень мотивації досягнення спостерігався у досліджуваних з найнижчими реальними успіхами. Так, 42% таких спортсменів продемонстрували 100% мотивацію досягнення успіху при повній відсутності мотивації уникнення невдачі. В інших досліджуваних у структурі мотивації є і мотив уникнення невдачі. Причому, у спортсменів з найвищими досягненнями це мотив представлений найширше (до 50% в окремих ситуаціях). Очевидно, можна вважати, що мотив уникнення невдачі, як і мотив досягнення успіху, є невід'ємною характеристикою успішного спортсмена. В окремих ситуація (особливо реально або потенційно неуспішних) включення окремих компонентів мотивації уникнення невдачі дозволяє гідно вийти зі складного становища. Так, наприклад, критика і покарання, хоч і є елементом мотиву уникнення, часто мають і стимулюючий вплив. Тому абсолютне домінування мотивації досягнення успіху може розглядатися як ознака невротичної особистості, а не фактор розвитку здібностей.

Взаємовідповідність потреб, активності, очікування. У досліджуваних з високим рівнем розвитку спортивних здібностей спостерігається повна відповідність вказаних елементів у структурі мотивації. Так, наприклад, досліджуваного О.Г. (легка атлетика, КМС) потреба в досягненні, представлена результативним компонентом здібностей, спонукає до інструментальної активності, спрямованої на досягнення успіху, та викликає очікування успіху в розвитку результативного компонента здібностей. Крім того, позитивне і негативне підкріплення з боку тренера і колег надається саме стосовно цього компонента, який є значимим для спортсмена. У досліджуваних з низьким рівнем розвитку здібностей такої закономірності не спостерігається. Високий рівень потреби в досягненні та інструментальної активності здебільшого не пов'язані між собою. Так, у досліджуваній О.К. (гімнастика, немає розряду) були виявлені в одній і тій же ситуації (успішного самопорівняння) такі елементи мотивації: потреба в досягненні успіху (орієнтована на результативний компонент), інструментальна активність (когнітивно-операційний компонент) та очікування невдачі (особистісно-ціннісний компонент), які, очевидно, не можуть вести до закономірних успіхів у діяльності.

Взаємовідношення особистісно-ціннісного, когнітивно-операційного та результативного компонентів. Успішні спортсмени продемонстрували рефлексію усіх компонентів у структурі здібностей. При цьому спостерігалася

чітка орієнтація на один з них в окремих ситуаціях. Наприклад, у досліджуваного С.Г. (легка атлетика, КМС) результативний компонент переважає в 11 випадках, когнітивно-операційний – в 6, а особистісно-ціннісний – в 7. Така ситуація, очевидно, відображає вміння таких спортсменів ієрархізувати свої цілі та визначати пріоритетні напрямки діяльності в конкретній ситуації. У досліджуваних «середнього рівня» спостерігається абсолютне домінування одного компонента (в основному особистісно-ціннісного) при слабкій вираженості іншого (здебільшого когнітивно-операційного) та абсолютній відсутності третього (результативного). Таким чином, ці досліджувані виключають вплив окремих факторів на досягнення ними успіху. Спортивна діяльність вже сама по собі орієнтована на результат і при виключенні результативного компонента людина втрачає соціально зумовлені цілі своєї діяльності. А досягнення такого результату неможливе без накопичення операціонального досвіду та без належного розвитку окремих умінь спортсмена. Спортсмени з незначними успіхами демонструють усі компоненти при їх приблизній пропорційності. Однак, це не веде до гармонійного розвитку особистості та успіхів у діяльності, оскільки у структурі мотивації досягнення ці компоненти не пов'язані між собою та виникають хаотично.

Отримання очікуваного та належного підкріплення. Характерною особливістю розвитку здібностей успішних спортсменів є отримання підкріплення, якого вони очікують та яке відповідає загальній меті діяльності. Спортсмени ж низького та середнього рівнів не завжди таке підкріплення отримують, а похвала тренера чи близьких часто не відповідає очікуванням самого спортсмена. Так, наприклад, часто виникає ситуація, коли спортсмен прагне розвинути свої вміння і очікує похвалу за це, а отримує її за якісь особистісні якості. Критика, зауваження, покарання також сприяють розвитку мотиваційної сфери.

Емоційне насичення діяльності. Заняття спортом завжди супроводжуються виникненням певних емоцій. Так, для спортсменів більш високого рівня ці емоції, здебільшого, пов'язані з когнітивно-операційним компонентом, тобто задоволення вони отримують від процесу діяльності, від набуття певних умінь і навичок. На противагу їм, для спортсменів низького та середнього рівня важливим для виникнення емоцій є результат діяльності або не пов'язані зі спортом дії. А оскільки результат діяльності не завжди високий, то спортивна діяльність неуспішних спортсменів часто буває емоційно непривабливою для них. Таким чином, емоційне насичення діяльності може вважатися не лише невід'ємною ознакою спорту, але й одним із факторів розвитку здібностей у цьому виді діяльності.

Соціальні передумови розвитку мотивації (орієнтація на думку колег, тренера тощо). Позитивне і негативне підкріплення мають значний та

різноманітний вплив на розвиток здібностей у спортивній діяльності. Однак, розвитку здібностей сприяє орієнтація спортсмена на думку тренера та більш успішних колег. Орієнтація ж на думку групи спортсменів в цілому, родичів та друзів не веде до високих результатів.

Потребово-діяльнісний та соціально-емоційний компоненти мотивації. В ході дослідження було виявлено, що в усіх груп спортсменів домінує мотивація досягнення успіху. Однак, в успішних спортсменів таке домінування відбувається за рахунок переважання потреб, активності, ставлення до діяльності, а в менш успішних – за рахунок високих показників підкріплення та емоційного стану.

Операціоналізація мотиваційної сфери була виявлена у досліджуваних з високим рівнем спортивних здібностей. Головною метою спортивних тренувань вони вважають розвиток власних технічних і тактичних умінь, а метою змагального процесу – демонстрацію цих умінь у боротьбі з суперником.

Захисні механізми продемонстрували спортсмени з середніми здібностями, оскільки свою тренувальну і змагальну діяльність вони часто оцінюють з точки зору розвитку певних моральних якостей, не звертаючи увагу на досягнення спортивного результату або розвиток певних спортивних умінь. Виникає ситуація, коли посередній спортсмен намагається виправдати свої невдачі особистісними рисами («я програв, зате я наполегливий»).

Соціальну бажаність відповідей продемонстрували окремі досліджувані з середнім рівнем розвитку здібностей. Таким чином, на нашу думку, вони намагалися зняти дисонанс, який виник внаслідок невідповідності тривалих занять спортом невисокими досягненнями.

Висновки. Мотивація спортивної діяльності є складним особистісним утворенням, яке, водночас, детермінується ситуацією діяльності. Поведінка спортсменів визначається рівнем їх спортивних досягнень та набутого досвіду. Найсприятливішими для розвитку мотивації досягнення у спорті вважаються ситуації соціального та самопорівняння. Розвиток здібностей у спортивній діяльності визначається взаємодією особистісно-ціннісного, когнітивно-операційного та результативного компонентів. Досягненню успіхів у спорті сприяє орієнтація на розвиток усіх компонентів здібностей у ситуаціях як соціального порівняння, так і самопорівняння. Мотивація досягнення успіху виступає своєрідним «фоном» розвитку спортивних здібностей, а визначальну роль у цьому процесі відіграє поєднання її структурних елементів.

3.6. ТРЕНІНГ ЦІННІСНОЇ ПІДТРИМКИ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ ПСИХОЛОГІВ (О. Л. Музика)

Професія психолога належить до тих професій, де розвиток особистісних і професійних якостей – не просто два взаємозалежні процеси. Характер залежності тут інший: особистісний розвиток у цьому випадку є підґрунтям для професійного. Система особистісних цінностей майбутнього психолога в ідеалі має бути такою, щоб ті професійні стандарти, які привносяться у процесі професійної підготовки, легко інтегрувалися в неї. Таким чином, перед тренінгом професійного становлення психолога стоять дві основні вимоги: а) він має актуалізувати у ціннісній свідомості студентів ті елементи життєвого досвіду, які дотичні до професійних якостей психолога; б) перспективи професійного саморозвитку мають вибудовуватися в контексті тих цінностей (чи антицінностей), які складають життєвий світ особистості. Труднощі, які виникають при підготовці психологів, зумовлюються тим, що більшість абітурієнтів, які вибирають цю професію, не мають досвіду спілкування із реальними психологами-професіоналами. У багатьох випадках вибір професії базується на компенсаторних мотивах або ж на неповній чи спотвореній інформації. Завдання тренінгу ціннісної підтримки полягає в тому, щоб допомогти студентові відрефлексувати й усвідомити ті особистісні цінності, які стануть основою його професійного росту.

Зв'язок особистісних утворень з ефективністю діяльності психолога помітили вже перші професіонали в цій галузі. У проблемі трансферу, яка була поставлена ще З. Фройдом, саме цей зв'язок є найістотнішим. На необхідності врахування особливостей особистісного розвитку при підготовці психологів наголошують українські дослідники (М.М. Заброцький, С.Д. Максименко, В.О. Моляко, В.Г. Панок, М.В. Папуча, Н.І. Пов'якель, В.А. Семиченко, М.Л. Смульсон, Ю.М. Швалб, Т.С. Яценко). Постає питання про виділення певної ієрархії якостей особистості, яка б відображала рівень важливості того чи іншого утворення для професійної діяльності психолога.

Навички соціальної взаємодії [266], особливості життєвого світу [160; 235], комунікативна компетентність [68; 261], вміння проектувати діяльність [159; 207] – ось далеко не повний перелік напрямків, що виділяються дослідниками як пріоритетні у підготовці психологів. Паралельно визріває необхідність пошуку такого підходу, який міг би синтезувати всі перераховані вище напрямки, об'єднати їх на основі принципів цілісності і системності.

Все більше дослідників сходяться на тому, що шляхи вирішення поставленої проблеми можна знайти у ціннісній сфері людини. У ряді робіт, які присвячені підготовці психологів-професіоналів, такими поняттями як цінності, ціннісні орієнтації, ціннісний вибір тощо окреслюються найважливіші ресурси професійного розвитку психологів [174; 194]. Але однією з найважливіших і

невирішених проблем залишається проблема формування системи професійно значимих цінностей.

В описаному нижче тренінгу зроблено спробу вирішити ряд завдань, а саме: підібрати методики реконструкції ціннісної свідомості та контролю змін у ній, розробити принципи ціннісної підтримки та ефективні способи її здійснення.

Особливістю використання тренінгових методів з метою професійного зростання є відсутність у студентів-психологів досвіду професійної діяльності. Бракує студентам і життєвого досвіду, але, враховуючи специфіку професії психолога, її людиноцентрованість, саме життєвий досвід студентів, а не технологічно-методичні схеми професійної діяльності, є ресурсом професійного розвитку. Багатогранність психологічної діяльності, різноманіття психологічних проблем є основою для знаходження кожним професіоналом тієї ніші, де він виявиться максимально ефективним.

Ідея використання життєвого досвіду у професійній підготовці не нова. При навчанні акторів широко використовується актуалізація емоційного досвіду. Описано досить багато прикладів успішної діяльності у сфері соціально-психологічної і медико-біологічної реабілітації людей, основним мотивом якої є особистий досвід, часто навіть особиста життєва трагедія, яку людина пережила і прагне навчити цьому інших. Досвід – це не те, що було, досвід – це те, що залишилося.

Рефлексія переживання емоційного, операційного, споглядального досвіду відображається у **системі цінностей особистості**. Глибина цього досвіду, широта відображення у ньому різних сторін людських відносин є тією психологічною диспозицією, яка характеризує рівень психологічної готовності студента до сприймання нових знань, до їх «вмонтовування» у систему особистісно-професійних цінностей. Важливим ресурсом є переосмислення і переоцінка студентами власного життєвого досвіду в світлі нових знань, які вони отримують у процесі професійного підготовки, долання психологічного блокування і захисних механізмів. У цьому контексті завдання мобілізації діалогічності внутрішнього світу, рефлексивності, яке ставиться рядом дослідників, виглядає особливо актуальним [160; 174].

Теоретичні основи і методичне забезпечення тренінгу ціннісної підтримки професійного становлення. Це, насамперед, основні положення суб'єктно-ціннісного аналізу, методика вивчення ціннісної свідомості (МВЦС) [140], методика вивчення динаміки здібностей (МВДЗ) [148]. Теоретичною базою тренінгу ціннісної підтримки є поняття суб'єктних цінностей, які визначаються як ціннісні деривати життєвого досвіду, що відповідають двом умовам. По-перше, ці ціннісні конструкти повинні мати високий рівень особистісної значимості. За допомогою МВЦС цей параметр контролюється через кількість взаємозв'язків з рештою конструктів ціннісної

свідомості. По-друге, елементарна суб'єктна цінність – це, принаймні, діадне утворення. МВЦС дозволяє з допомогою факторного моделювання відтворити суб'єктно-ціннісне ядро особистості. Проблемно і ситуаційно спрямований аналіз ядерних цінностей на основі кореляційних зв'язків дозволяє виділити діади, що складаються з ціннісних конструктів, які: а) відображають ціннісний досвід соціальних стосунків; б) ціннісний досвід діяльності і розвитку людиною власних здібностей.

Соціально-моральнісна складова суб'єктних цінностей забезпечує реалізацію їх смислотворчої функції, а операційно-діяльнісна – інтенційної. Завдяки такому поєднанню суб'єктні цінності з більшою ймовірністю, ніж ціннісні утворення, виявлені іншими методами, регулюють реальну (а не бажану) поведінку людини, визначають напрями її саморозвитку.

Як показує наш досвід досліджень, основною причиною блокування суб'єктної активності людини є певні диспропорції у структурі суб'єктно-ціннісного ядра особистості: там бракує або діяльнісних (так буває частіше), або моральнісних цінностей. Часто спостерігається й неузгодженість між цими групами цінностей, що теж позбавляє їх ознак суб'єктних цінностей. Для прикладу, людина прагне допомагати знедоленим, але жодних конкретних вмінь і знань, окрім співпереживання, для реалізації цієї мети запропонувати не може.

Основна мета тренінгу ціннісної підтримки професійного становлення психологів полягає в тому, щоб, спираючись на реальний ціннісний досвід людини, використовуючи його як основу, реконструювати й актуалізувати ті суб'єктні цінності, які ведуть до розвитку професійних здібностей.

Етапи тренінгу. Завдання першого етапу – рефлексія ціннісного досвіду і створення моделі ціннісної свідомості з допомогою МВЦС. Другий етап – аналітичний. Тут виявляються проблемні моменти і ресурси для ціннісної підтримки професійного розвитку. На третьому – моделюючому етапі тренінгу – привносяться нові діяльнісні та моральнісні конструкти і створюється нова модель ціннісної свідомості, яка більшою мірою відповідає завданням професійного розвитку. Важливим моментом є те, що в цю нову модель включаються не лише нові ціннісні конструкти, а й люди з контактного оточення, які є носіями цих цінностей. Проводиться ідея про те, що основою професійного зростання має бути взаємодія і співпраця з цими людьми. Наступний етап пов'язаний із контролем та самоконтролем змін, які відбулися у ціннісній свідомості. Контролюються чотири групи показників: перелік професійно-важливих діяльностей, якими володіє людина, кількість дій і операцій у кожній діяльності та рівень оволодіння ними, кількість референтних осіб у сфері професійної діяльності та їх належність до контактного оточення і особистісні якості, які необхідні для професійної діяльності. Цей етап спрямовано більшою мірою на розвиток діяльнісних і соціальних компонентів

здібностей як необхідної умови професійного росту. П'ятий етап – це повторна реконструкція ціннісної свідомості з допомогою МВЦС, яка проводиться через деякий час, як правило, через місяць-півтора для того, щоб виявити усталені зміни в ціннісній свідомості.

Зауважимо, що й четвертий етап також може проводитися відстрочено. Допускається (і навіть заохочується) самотестування студентів за МВДЗ, оскільки методика проста в користуванні і спрямована на розвиток рефлексії здібностей.

Принципи тренінгу ціннісної підтримки професійного становлення. Загалом тренінг базується на авторських методиках, пов'язаних з факторним моделюванням ціннісної свідомості і є досить складним як з точки зору теоретичних засад, так і процедури проведення. Виокремимо лише принципові моменти.

Принцип опори на ціннісний досвід людини. Підтримати можна лише ті ціннісні смисли та інтенції, які вже існують і складають основу особистості.

Принцип «вмонтовування» у досвід привнесених цінностей. Нові ціннісні конструкти мають доповнювати усталену систему цінностей, а не руйнувати її. Радикальні зміни навряд чи можливі як результат тренінгу.

Принцип групового зняття ціннісних дисонансів. Ті розбіжності у ціннісному досвіді, які видаються людині травмуючи ми досить часто знімаються завдяки трактування їх групою як допустимих, нормальних, таких, що часто зустрічаються.

Принцип доповнення ціннісно-регуляційних схем. Часто в структурі суб'єктних цінностей не вистачає певних діяльнісних чи моральнісних компонентів. Ціннісна підтримка спрямована насамперед на заповнення цих прогалів з метою активізації смислового чи інтенційного компонентів суб'єктної активності.

Принцип зняття ціннісної конфліктності. Часто у ціннісному досвіді людини співіснують ціннісні утворення, пов'язані з різними життєвими періодами та людьми, протилежними за своєю ціннісною спрямованістю. Такий досвід може бути або вмонтований у систему професійних цінностей, або дискредитований шляхом повторної реконструкції ціннісної свідомості.

Принцип включення нових ціннісних регуляційних схем у нові схеми особистісного росту. Цей принцип реалізується шляхом включення в програму професійного розвитку не лише ціннісних конструктів, а й реальних референтних осіб, які входять до контактного оточення.

Принцип особистісного наближення діяльнісних цінностей. Реалізується шляхом виділення окремих дій і операцій у професійних вміннях з допомогою МВДЗ.

Принцип особистісного наближення моральнісних цінностей реалізується шляхом виділення їх носіїв – людей – з контактного оточення.

Принцип соціальної валідизації цінностей. Іноді цінності професійного росту не узгоджуються із системою цінностей тієї соціальної групи, до якої входять студенти. Тренінгова група може надати ціннісну підтримку, визнаючи такі цінності важливими та необхідними.

Принцип рефлексивно-особистісної асиміляції цінностей. Реконструкція ціннісної свідомості, спрямована на професійний ріст, можлива лише за умови активності самих студентів, їх спрямованості на самопізнання і самовдосконалення.

Принцип визнання за особистістю права на відторгнення чи неприйняття певних цінностей, які є несумісними з її рівнем особистісного чи професійного розвитку. Тренінг ціннісної підтримки, як і будь-яке навчання (за Л.С.Виготським), має здійснюватися в зоні ближчого розвитку.

Принцип латентного існування ціннісних конструктів як потенціалу професійного розвитку. Досить часто окремі ціннісні уявлення існують у свідомості людей і оцінюються ними як позитивні, але регулювати поведінку починають лише тоді, коли вплітаються у реальні життєві контексти, у мотивацію реальних вчинків людини.

Принцип врахування необхідності латентного періоду, який потрібний для фіксації результатів ціннісної підтримки. Після тренінгу студентам необхідний деякий час для того, щоб одні цінності включити в контекст регуляції професійного росту, а інші – відкинути. Цей час іде на перебудування як способів власної діяльності, так і соціальних стосунків.

Принцип поєднання двох рівнів аналізу: особистісного і професійного. Ціннісна підтримка професійного становлення має використовувати, а не переробляти ті особливості особистості, які вже склалися у людини, прилаштовуючи до них «споріднені» напрямки і методики психологічної роботи.

Принцип фіксування і ціннісного закріплення успіхів у нових видах професійної діяльності.

Принцип взаємного поцінування досягнень. Це ціннісний обмін, в результаті якого відбуваються як процеси групової інтеграції на основі спільних професійних інтересів та цінностей, так і процеси індивідуалізації, які йдуть через визнання підвищеної компетентності особистості в окремих сферах професійної діяльності.

Принцип нерівномірності розвитку і динаміки ціннісних пріоритетів. Професійне становлення відбувається в потоці життя. Життєві переживання, пов'язані з коханням, втратою близьких людей, втотою тощо можуть відсунути на задній план проблеми професійного зростання. В таких випадках не залишається нічого іншого, як дати людині пережити ці події, включити їх у систему особистісних цінностей, а вже тоді повернутися до проблеми професійного росту.

Тренінг ціннісної підтримки професійного становлення психологів є досить гнучким і методично насиченим методом. Виконання технологічно достатньо складних завдань і вправ стимулює розвиток професійної спрямованості студентів, а ціннісна підтримка групи надає їй стійкості і транситуативності. Тренінг може бути адаптований для молодих психологів і скерований на попередження та усунення професійних деформацій та особистісних криз.

3.7. ЦІННІСНА ПІДТРИМКА РОЗВИТКУ ЗДІБНОСТЕЙ У ВІЦІ СЕРЕДНЬОЇ ДОРΟΣЛОСТІ (В.В.Горбунова)

Особливості розвитку особистості у віці середньої дорослості.

Межі середньої дорослості є доволі розмитими і визначаються радше не віком (40-60 років), а тими психологічними змінами, які відбуваються у ціннісно-мотиваційній сфері кожної окремої особистості. Психологічний зміст поняття «середня дорослість» перш за все пов'язаний із глибинною рефлексією: аналізом життєвого шляху, переоцінкою власних досягнень, переосмисленням цілей та зміною пріоритетів. Л.І. Анциферова визначає зрілість як початок нового етапу в житті людини: «Саме в період зрілості відбувається кардинально важливий перехід особистості зі стадії вирішення поставлених перед нею життєвих завдань на стадію постановки нових проблем, формулювання якісно нових задач» [10, с. 38].

Культурний та освітній рівень кожної окремої людини, особливості її професійного і особистісного життя стимулюють або навпаки загальмовують вказані процеси. Відчувати себе дорослим та зрілим, намагатися проаналізувати та переоцінити власне життя можна і в 20, і в 30 років. І все ж таки встановлення вікових меж не є випадковим. Соціальна ситуація, в якій опиняється 40-60-річна людина, доволі складна. Здавалось би все чітко та визначено: є робота, склалася кар'єра, система взаємостосунків з колегами; є сім'я з усталеними традиціями та узвичаєним побутом. Однак, все не так просто як здається на перший погляд. На роботі «дихають в спину» молоді та перспективні, починаються проблеми зі здоров'ям, що впливає на працездатність, з'являються невтішні думки про пенсію. Змінити місце роботи також нелегко, серед основних вимог роботодавців – вік кандидатів на посади до 40 років. З'являється ризик «емоційного вигорання», коли зникає продуктивна професійна мотивація – накопичується образа на керівництво та колег, в зв'язку з тим, що не дали змоги реалізуватися, недооцінили та не зрозуміли. Сім'я здається вже не такою як раніше: діти виростають, взаємостосунки з близькою людиною ускладнюються зміною соціальних функцій. Фройдівський заклик про те, що треба «любити і працювати» аби захиститись від неврозів, стає не легким в реалізації.

Вітчизняні та зарубіжні автори, серед яких Б.С. Братусь, Ф.Ю. Василюк,

Р. Гласер, Є.І. Головаха, О.О. Кронік, Х. Левінсон, Т.М. Титаренко, Е. Еріксон наголошують на тому, що період так званої середньої дорослості пов'язаний із накопиченням певних смислових суперечностей, які в свою чергу ведуть до кризових явищ у свідомості особистості. Водночас дослідники зазначають, що кризи не є виключно негативними і можуть бути розв'язані продуктивно, стати рушієм подальшого розвитку. Спосіб подолання кризи залежить від кожної конкретної людини: «Кризи зрілості мають загальну природу – кардинальні зміни у способі життя та діяльності людини, однак причини їх виникнення та шляхи подолання є різними і виключно індивідуальними» [52, с. 135].

Долання кризових явищ. Безкризове існування у середній дорослості навряд можливе, адже в силу соціальної ситуації розвитку люди стикаються з потребою усвідомлення своїх нових позицій, перш за все у професійному колі, в сім'ї, серед друзів та знайомих.

Більшість авторів сходяться на думці, що кризові переживання «середини життя» пов'язані з ціннісно-смисловою перебудовою особистості. Результати емпіричних досліджень К. Муздибаєва свідчать про те, що в 30-50 років різко падає осмисленість життя, втрачається задоволеність сенсом власного буття [135]. В. Франкл вводить поняття екзистенційного вакууму – відчуття смислової втрати [244]. К. Левін говорить про зміну «характеру вимоги» – системи вимог до себе та інших, базових параметрів оцінювання [101]. Е. Еріксон наголошує на переосмисленні ставлень до себе та інших: занурення у власні переживання чи орієнтацію на загальнолюдські цінності [63].

Продуктивними для аналізу та подальшої консультативної роботи з кризовими явищами особистості у віці середньої дорослості видаються ідеї О.Л. Музики, який на основі емпіричних досліджень виділив та обґрунтував явище ціннісної кризи. На думку автора, особистості не уникнути кризових явищ, коли та чи інша цінність втрачає своє мотивуюче значення в силу неефективності тих способів діяльності, в основі яких вона знаходиться. Втрата «ціннісної ефективності» може бути пов'язана як із зміною соціальних вимог, так із трансформацією особистісної позиції. Ціннісна криза буває локальною, коли фруструється одна або кілька цінностей і глобальною, коли перебудови зазнає уся ціннісна сфера. Автор виділяє локальні діяльнісні чи моральнісні кризи; глобальні діяльнісні чи моральнісні кризи та глобальні ціннісні кризи [137].

На нашу думку, в середній дорослості високим є ризик саме глобальних криз, оскільки зазнає переосмислення та вимагає перебудови весь стиль життя. Які ж методи подолання криз є конструктивними? Сутність кризових станів середньої дорослості та шляхи психологічної допомоги в їх подоланні закладені у відомому вислові Ф. Вольтера: «Той, хто не розуміє сутності свого віку переживає лише те погане, що він приносить».

Провідними для сучасної психології є погляди, що лише глибокий самоаналіз та переоцінка власної ролі дають можливість ефективного виходу з кризового стану. Так, В. Галаджер зазначає: «Криза середини життя загрожує, в першу чергу, тим, хто схильний до уникнення самоаналізу і використовує такий захисний механізм як заперечення, намагаючись не помічати змін, які відбуваються в його житті» [цит. за: 235, с. 751], а Б. Окун та Е. Шейн наголошують, що люди набагато краще проходять період переосмислення, якщо вони систематично оцінюють власні здібності, а також плюси та мінуси свого професійного життя.

Співзвучні думки знаходимо у роботах Б.С. Братуся, Ф.Ю. Василюка, Б.В. Зейгарник, Т.М. Титаренко. Автори приходять до висновку, що адекватна новому стилю життя ціннісно-сміслова перебудова свідомості можлива лише внаслідок глибокого самоаналізу, який на думку Т.М. Титаренко, має призвести до усвідомлення всіх переваг зрілості як віку «... креативності, продуктивності, генеративності, зацікавленості в навчанні молодшого покоління, оптимізації його життя» [235, с. 257]. Інакше можлива регресія на попередні вікові стадії, переживання бідності власного життя.

Детально описують згаданий феномен Б.Ф. Зейгарник та Б.С. Братусь: «Якщо відбувається суттєва зміна смислової сфери, смислових утворень і особистісних цінностей, це, як правило, означає новий етап у розвитку особистості, який в нормальному поступальному русі цього розвитку піднімає людину ще на один щабель, наближаючи до ідеалу повного розкриття людської сутності; в випадках же аномального розвитку – веде людину в сторону, віддаляє від ідеалу, перекриває шлях до нього» [72, с. 138-139].

Питання про існування певних особистісних передумов конструктивного вирішення кризових явищ піднімається у працях Т.В. Андрєєвої, Р.А. Ахмерова, Ф.Ю. Василюка, В.О. Моляко, О.Л. Музики, Т.М. Титаренко. Автори, в той чи інший спосіб, приходять до думки, що саме творча спрямованість особистості забезпечує відносно безболісне та продуктивне подолання ціннісних криз.

Ф.Ю. Василюк розробляє типологію «життєвих світів особистості» – способів ціннісно-сміслового структурування життєвого простору. Найбільш продуктивним, притаманним творчим людям автор вважає «важкий і складний» (на противагу «легкому і простому») життєвий світ, коли для задоволення потреб людина звикла постійно працювати, а її свідомість є складною і багатогранною: «У складному і важкому світі є час і місце для спроб і помилок, випробувань і ворття, відстрочок і компромісів, порад і відпочинку» [29, с. 99].

Співзвучними є ідеї О.Л. Музики, який говорить про ціннісну когнітивну складність особистості як багатовимірність, структурованість та ієрархічність її ціннісної свідомості. Дослідник наголошує на тому, що ціннісною складністю

вирізняються творчі особистості, які здатні до якісно нового, продуктивного вирішення життєвих проблем. Пересічні ж люди, не здатні швидко та якісно зорієнтуватися в складних умовах і вимушені користуватися фіксованими способами поведінки, закріпленими у соціальних нормах і соціальних ролях: «На відміну від творчо обдарованих людей, які переважно є самодостатніми і соціально нерегламентованими, пересічні люди потрапляють у ситуацію життєвих криз саме внаслідок нормативних чи рольових конфліктів. Відзначаючись зниженим рівнем суб'єктності, внутрішньої стійкості і самодостатності, пересічний індивід потрапляє у своєрідну рольову пастку, що веде до кризових явищ за будь-яких умов» [137, с.71].

Таким чином, основними способами подолання кризових явищ у середній дорослості є глибинний самоаналіз, стимуляція творчості, розвитку ціннісної складності особистості через рефлексію здібностей та соціальну рефлексію.

Організація дослідження рефлексії здібностей та соціальної рефлексії в віці середньої дорослості. Методика вивчення динаміки здібностей має широкий діагностичний спектр і може бути використана у роботі з людьми різного віку та освітнього рівня.

За авторським задумом вивчення того, які діяльності та вміння є важливими для людини і оволодіти якими вона прагне, дозволяє зрозуміти ті життєві смисли та цінності, які регулюють її професійну сферу. Причому важливість згаданих діяльностей визначається не стільки суб'єктивним відчуттям, скільки чіткістю в усвідомленні конкретних дії та операцій, в тому числі когнітивних, що є необхідними для здійснення окремих діяльностей.

Вивчення особливостей соціальної рефлексії дозволяє проникнути у сферу міжособистісних стосунків, виділити ті параметри на основі яких людина конструє взаємодію з оточенням, розкрити суб'єктивне розуміння успіху та невдачі, побачити корені особистісних криз.

Специфіка організації та проведення дослідження з дорослими людьми перш за все пов'язана з проблемами особистісної закритості та соціальної бажаності. Учасники прагнуть виділяти та високо оцінювати ті діяльності, які є соціально схвалюваними та відповідними віку («керувати», «вести переговори», «переконувати інших»), навіть у тому випадку, якщо позбавлені можливості їх ефективно виконувати. Також досліджуваним важко торкатися тих тем, які стосуються власної неререферентності для значимих осіб. Так часто на прохання: «Назвіть людей зі свого оточення, оцінку яких Ви хотіли б змінити» можна почути відповідь, про те, що таких людей взагалі не існує.

Часткове або повне вирішення вказаних проблем можливе за умови налагодження позитивного контакту, коли психолог як уважний співбесідник м'яко переконує учасника у тому, що самопізнання є цікавим і корисним для нього процесом. Слід зазначити, що добровільність є обов'язковою вимогою участі у дослідженні, тому свідомий опір неможливий за означенням.

Налагодженню ж стосунків взаємної довіри сприяє організація дослідження у формі невимушеної бесіди, за відсутності офіціозу на кшталт лабораторної обстановки, присутності асистента або виражених супроводжуючих записів. Звичайно, дозвіл на запис (письмовий чи звуковий) є обов'язковою вимогою дослідницького процесу, однак слід наголошувати на його важливості, перш за все, для учасника, як додатковій можливості самоаналізу при повторному ознайомленні. Важливим фактором у роботі з дорослими людьми є вік та професійний рівень дослідника. На рівні внутрішнього опору психолог сприймається досліджуваними як молодший за віком, або такий, чия кваліфікація видається їм недостатньою. Формальними засобами подолання захисних механізмів є чітке та адекватне ситуації формулювання завдань дослідження, інструкції та питань.

Введення у дослідницький процес: специфіка роботи із дорослими людьми. На першому етапі здійснюється введення у дослідницький процес. Як вже зазначалося, базовим завданням цього етапу є налагодження позитивного контакту, створення ситуації довіри та співробітництва. Вступна бесіда може тривати достатньо довго, її загальний зміст має бути нейтральним, таким, що не торкається прямо завдань дослідження, однак орієнтує на подальшу роботу: психолог розповідає про себе, коло своїх інтересів, значимих для нього осіб, спонукаючи тим самим учасника до відповідної розповіді, вислуховує його, поступово розкриваючи основні завдання та спосіб дослідницької роботи. При поясненні мети дослідження варто акцентувати увагу на його цікавості та важливості для самого учасника, який стає дослідником навіть у більшій мірі, ніж психолог. Також важливою є демонстрація прозорості методики, наголошення на відсутності прихованих механізмів інтерпретації та аналізу, запевнення у повній конфіденційності та обов'язковому ознайомленню з результатами. Прикладом загальної фрази, яка вводить учасника у дослідницький процес, може слугувати така: «Разом ми спробуємо зрозуміти, що Вам цікаво, до чого Ви прагнете, на чию думку орієнтуєтесь і що б хотіли змінити. Це може бути корисним, бо за браком часу, у нас не буває можливості зупинити і подумати про своє життя».

Описана бесіда не є формальним компонентом методики, вона вимагає від дослідника, окрім професійних навичок, досвіду роботи з людьми, а також певного рівня інтуїції. Вже на цьому етапі ми отримуємо важливу інформацію про учасника: рівень його особистісної відкритості, готовності до самоаналізу, можемо ідентифікувати окремі захисні механізми та зробити перші висновки про рівень ціннісної когнітивної складності.

Процедура дослідження моральнісної та діяльнісної рефлексії. Завданнями другого, власне дослідницького, етапу є аналіз особливостей діяльнісної рефлексії, визначення того, які діяльності та вміння приписує собі людина, до оволодіння якими прагне, як високо оцінює їх значимість, чи може

виділити конкретні дії та операції (в тому числі й мислительні), які потрібні для виконання тієї чи іншої діяльності. Також аналізується соціальна рефлексія, визначається коло референтних осіб, виділяються якості, які забезпечують соціальне схвалення та допомагають/заважають досягти успіху.

У базовому варіанті методики пропонується використовувати спеціальну карту, яка може заповнюватися психологом та учасником спільно чи окремо. У роботі з дорослими ефективною виявилася модифікація процедури опитування: для фіксування інформації та подальшої роботи з нею використовувалися спеціальні картки, які заповнювалися власне досліджуваними. Психолог, за потреби, самостійно вносить дані в базову карту під час або після дослідження. Формулювання питань та структура карток подані у таблиці 3.2.

На прохання виділити й оцінити ті діяльності та вміння, якими володіє або прагне оволодіти, учасник записує кожну діяльність (вміння) на окремій картці, на якій також зазначає рівень та причини її важливості для себе (за 10-бальною шкалою). Коли учасника просять виділити окремі операції та дії (в тому числі мислительні) як складові тих чи інших діяльностей (вмінь), він має змогу записати їх на зворотній стороні картки і також оцінити значимість.

Схожа процедура мала місце і при виділенні значимих осіб (в тому числі і тих, чию думку про себе досліджуваний хотів би змінити), їх імена записуються на окремих картках, де також ставиться оцінка референтності. На зворотному боці кожної картки записуються ті якості, за які та чи інша референтна особа цінує/не цінує досліджуваного, а також ті, які б досліджуваний хотів набути для ефективної взаємодії з іншими, оцінюється особистісна значимість кожної, вказується, сприяють ці якості досягненню успіху у житті чи ні. Для того, щоб врахувати той момент, що людина дорослого віку може орієнтуватися на власні цінності як соціально незалежні критерії самооцінки, ми просили одну з карток означати як «Я», оцінити значимість власної думки та виділити ті якості, які допомагають/заважають досягати успіху, але не оцінюються оточенням.

Описана організаційна процедура має ряд переваг. По-перше вона є зручною у використанні: учасникам зручно зіставляти діяльності з тими діями та операціями, яких вони вимагають, а також зіставляти значимих осіб з тими якостями за якими вони здійснюють оцінювання (лицьова та обернена сторона карток). По-друге розширюються можливості кількісного аналізу: оскільки за однією шкалою оцінюється важливість як наявних діяльностей, вмінь, дій, операцій та якостей так і тих, яких людина прагне набути – можлива не лише фіксація рівня розвитку компонентів, а й потенціалу такого розвитку. До того ж повторюваність якостей оцінки для різних значимих осіб («Виділіть якості на основі яких Вас оцінює кожна зі значимих осіб») дає можливість встановити типові параметри соціальної оцінки.

Таблиця 3.2.

Формулювання питань та структура дослідницьких карток

ФОРМУЛЮВАННЯ ПИТАНЬ			ДОСЛІДНИЦЬКА КАРТКА		
			лицьова сторона		
РЕФЛЕКСІЯ ЗДІБНОСТЕЙ	діяльнісний компонент	Виділіть ті діяльності та вміння якими Ви володієте (прагнете оволодіти). Оцініть їх важливість для себе. Зазначте чому вони для Вас важливі.	Діяльність (вміння)	Оцінка	Причини важливості
	когнітивний компонент	Виділіть дії та операції (в тому числі мислительні) складові виділених діяльностей та вмінь. Оцініть їх важливість для себе. Зазначте чому вони для вас важливі.	зворотня сторона		
			Дії та операції	Оцінка	Причини важливості
ФОРМУЛЮВАННЯ ПИТАНЬ			ДОСЛІДНИЦЬКА КАРТКА		
			лицьова сторона		
СОЦІАЛЬНА РЕФЛЕКСІЯ	референтний компонент	Назвіть людей, які оцінюють Ваші досягнення та вміння, позначте тих, чия думку Ви б хотіли змінити. Оцініть важливість їх оцінки для себе. Поясніть.	Значимі особи	Оцінка	Причини значимості
	особистісно-ціннісний компонент	Виділіть ті Ваші якості, які оцінюють значима особа. Вкажіть ті, які б хотіли набути для ефективної взаємодії з нею. Оцініть важливість цих якостей для себе. Поясніть. Позначте ті якості, які допомагають/заважають Вам досягати успіху.	зворотня сторона		
			Особистісні якості	Оцінка	Причини важливості

Після проведення дослідження та його короткого аналізу для учасника (надання достатньої і необхідної інформації, для забезпечення психологічного комфорту) власне діагностика завершується. Наступний крок спільної роботи – надання ціннісної підтримки. Слід зазначити, що сама методика є дієвим інструментом такої підтримки, адже кропітка робота по дослідженню власного

життя є самоаналізом, «тренуванням рефлексії». Подальша підтримка у формі індивідуальної консультативної або групової тренінгової роботи здійснюється після детального аналізу результатів дослідження.

Якісний та кількісний аналіз результатів дослідження кризових явищ. Аналіз отриманих даних можна означити як третій (кількісний аналіз) та четвертий (якісний аналіз та інтерпретація) етапи дослідницької роботи.

З метою визначення наявного рівня розвитку рефлексії здібностей та соціальної рефлексії, а також рефлексивного потенціалу особистості нами було виділено кілька математичних показників, які дозволили операціоналізувати такі параметри аналізу:

- *розвиток діяльнісного компонента рефлексії здібностей* ($P_{\text{діяльн}}$) як кількість діяльностей та вмінь (дій та операцій), які виділяє досліджуваний;
- *особистісна важливість діяльнісної сфери* ($V_{\text{діяльн}}$) як середня оцінка за виділені діяльності та вміння (дії та операції);
- *діяльнісний потенціал особистості* ($P_{\text{діяльн}}$) як кількість діяльностей та умінь, якими вона прагне оволодіти, дій та операцій, які хоче розвинути;
- *можливість реалізації діяльнісного потенціалу* ($RP_{\text{діяльн}}$) як середня оцінка за ті діяльності та вміння (дії та операції), до оволодіння якими прагне людина;
- *розвиток моральнісного (соціального) компонента рефлексії* ($P_{\text{моральн}}$) як кількість якостей, які виділяє досліджуваний;
- *особистісна важливість моральнісної сфери* ($V_{\text{моральн}}$) як середня оцінка за якості;
- *моральнісний потенціал особистості* ($P_{\text{моральн}}$) як кількість якостей, яких прагне набути людина;
- *можливість реалізації моральнісного потенціалу* ($RP_{\text{моральн}}$) як середня оцінка за ті якості, до набуття яких прагне людина.

Також можна визначити найважливіші дії та операції як ті, що мають найвищу частоту повторюваності у складі різних діяльностей і вмінь та типові соціально схвалювані якості як кількість однакових параметрів оцінки, що використовуються різними референтними особами. Можна встановити додатковий критерій для оцінки важливості діяльностей та вмінь на основі порівняння оцінок дій та операцій для кожної окремої діяльності (вміння).

Слід зауважити, що застосування математичних критеріїв не є самоціллю, ми свідомі того, що предмет нашого дослідження якісний за характером, тому кількісні показники є лише способом унаочнення та стандартизації окремих результатів. До того ж, не існує статистичних норм для жодного з виділених параметрів, тому усі вони аналізуються як відносні.

Етап якісного аналізу та інтерпретації отриманих даних триваліший і складніший за попередній етап, і лише дослідницька інтуїція та досвід можуть забезпечити валідність і надійність кінцевого результату. Якісний аналіз

зумовлений віковою специфікою рефлексії здібностей, його основні напрямки орієнтовані на пошук ознак кризових явищ у ціннісній свідомості учасників:

- *вивчення особливостей діяльнійної рефлексії* (ідентифікація діяльнійних криз) відбувається на основі аналізу змісту найважливіших діяльностей та вмій: наскільки вони відповідають соціальній ситуації розвитку, наскільки операціоналізуються досліджуванним (розкриваються в системі конкретних операцій та вмій), яка частка особистісного компонента (виділення як діяльності «бути дружиною», «любити та дружити»); також аналізуються безпосередні причини важливості тієї або іншої діяльності;
- *дослідження діяльнійного потенціалу* (ідентифікація діяльнійних криз) здійснюється через аналіз змісту бажаних діяльностей, вмій, дій та операцій: наскільки вони є реальними для набуття та дійсно важливими для досліджуваного (чи радше мріями та жалем за загубленими можливостями), наскільки відповідають тим діяльностям як компоненти яких виділяються;
- *вивчення особливостей соціальної рефлексії* (ідентифікація моральнійних криз) можлива на основі аналізу відповідностей вимог, які висуваються референтними особами та вимог, які декларуються базовими діяльностями; велике значення має питання: «Хто такі референтні особи, чи входять вони до діяльнійного кола досліджуваних, чому є референтними?»;
- *дослідження моральнійного потенціалу* (ідентифікація моральнійних криз) – це ніщо інше як аналіз якостей, яких прагне набути людина, того настільки ці якості відповідають вимогам референтного оточення, аналіз причин прагнення до особистісних змін;
- *вивчення особливостей взаємозв'язку діяльнійної та соціальної рефлексії* полягає в ідентифікації диспропорцій розвитку (переважання діяльнійного чи моральнійного компонента), аналізі причин такого розвитку (прагнення соціального схвалення, втрата роботи тощо) та пошуку конструктивних можливостей подолання диспропорційності.

Слід зауважити, що вивчення рефлексії здібностей не обмежується одним статичним діагностичним зрізом; в методику, поряд із встановленням наявних особливостей діяльнійної та соціальної рефлексії, закладена можливість аналізу розвитку рефлексивних компонентів (повторні дослідження). Також важливою для ціннісної підтримки є можливість не лише ідентифікувати кризові явища, а й побачити шляхи їх подолання.

Класифікаційний аналіз ціннісних криз у віці середньої дорослості.
Зважаючи на ідеографічність дослідження рефлексії здібностей, отримані результати важко піддаються узагальненню. Продуктивним є класифікаційний аналіз у руслі концепції ціннісних криз О.Л. Музики [137], в результаті якого нам вдалося створити типологію кризових явищ у віці середньої дорослості, розкрити їх зміст, описати окремі випадки.

При аналізі діяльнійної та соціальної рефлексії ми стикнулися з

проблемою класифікації кризових явищ як локальних чи глобальних, при відносно легкому їх виділенні та встановленні змісту. Глобальність криз є перш за все їх суб'єктивною характеристикою і має встановлюватися психологом спільно з досліджуваним у ході діагностичної бесіди або на етапі ціннісної підтримки. Формальними показниками глобальної ціннісної кризи є відсутність потенціалу та можливостей його реалізації.

Діяльнісні ціннісні кризи. Діяльнісні ціннісні кризи ідентифікуються у таких випадках:

відсутність значимих діяльностей та вмінь у загальному переліку (атрофія діяльнісної сфери): досліджуваний не вказує жодної діяльності або вміння, яке б було оцінене ним на рівні 7-10 балів («водити машину (6), стріляти (6), плавати (5), грати в волейбол (4), грати в настільний теніс (4), грати в більярд (5), грати в шахи (4), вести переговори (6)...»); серед причин такої оцінки вказується «а хіба це важливо», «це вміє кожен», «не таке вже це і задоволення спілкуватися з людьми»);

низька оцінка діяльностей та вмінь безпосереднього включення (низька значимість діяльнісної сфери) діагностується у випадку коли досліджуваний оцінює провідні діяльності та вміння як неважливі (мало важливі) для себе («вести переговори (5), керувати людьми (4), гуртовий продаж (6), укладання домовленостей (6)...»); причини такої оцінки, як правило, пояснюються через втрату інтересу та рутинність діяльності;

виділення та оцінка як значимих діяльностей, які не є актуальними (ригідність діяльнісної сфери): досліджуваний високо оцінює діяльності, які вже давно втратили свою актуальність («виховувати дітей (9), інженерна діяльність (8) – не працює за фахом біля 15 років»); причини важливості, як правило, не диференціюються – «це цікаво», «це дуже важливо», «як же ж це може бути не важливим», «я ж це робила»;

висока оцінка «віртуальних» (нереальних) діяльностей (віртуалізація діяльнісної сфери) спостерігається у випадках високої оцінки діяльностей та вмінь на кшталт «передбачати майбутнє» (9), «аналізувати політичні події» (10); останній приклад віднесено до «віртуальних» діяльностей в силу того, що причиною важливості було названо «готую листи в кабінет міністрів»;

низький рівень операціоналізації важливих діяльностей та вмінь (низька рефлексивність діяльнісної сфери) полягає в тому, що учасник не може розкрити зміст діяльності у вигляді дій та операцій, що входять до її складу;

операціоналізація діяльностей через особистісні якості (моралізація діяльнісної сфери): досліджуваний на прохання виділити дії та операції які допомагають/заважають здійснювати діяльність виділяє особистісні якості («допомагають – відповідальність, пунктуальність, ретельність; заважає – любов до сім'ї, я не можу їздити у відрядження»);

намагання виділити якомога більше значимих діяльностей та вмінь

при високій важливості кожної (гіпертрофія діяльнісної сфери): учасник може виділяти значну кількість діяльностей різного роду, не диференціюючи їх за важливістю (досліджувана виділила 22 діяльності, значимість яких коливалася у діапазоні 7-10 балів); як правило гіпертрофія діяльнісної сфери спостерігається на фоні гіпотрофії моральнісної.

мала кількість діяльностей та низька значимість виділених (гіпотрофія діяльнісної сфери), коли учасник виділяє кілька (в наших пробах 1-5) діяльностей з показником особистісної важливості не вище 7;

прагнення повернути ті діяльності і вміння, якими володіли в молодості (ретроспекція діяльнісної сфери) появляється у випадках коли учасники прагнуть повернення в минуле: «якби повернути молодість, все набуло б змісту, можна було б уникнути багатьох помилок»;

бажання оволодіти нереальними діяльностями і вміннями (віртуалізація діяльнісного потенціалу) має місце, коли досліджувані серед діяльностей та вмінь, які хотіли б набути, вказують вміння типу «стати хакером (9), бути політиком як Юлія Тимошенко (10), набути навичок справжнього лікаря (9), танцювати (7)» при цьому, як правило, реєструються високі показники реалізації діяльнісного потенціалу, що навряд чи можливо.

відсутність або мала кількість бажаних діяльностей, вмінь, дій та операцій (редукція діяльнісного потенціалу): досліджуваний може взагалі не прагнути до самовдосконалення, пояснюючи таку ситуацію обмеженням вікових можливостей («що я вже можу...», «в моєму віці це не актуально» або користуючись захисними механізмами: «я і так все вмію»);

низька оцінка важливості бажаних діяльностей, вмінь, дій та операцій (низька можливість реалізації діяльнісного потенціалу) реєструється, коли людина невпевнена в собі і можливості власного розвитку є для неї радше мріями, ніж реальними планами («оволодіти комп'ютером (6), вивчити психологію покупця (3), розвинути пам'ять (4)...»).

Моральнісні ціннісні кризи. Моральнісні ціннісні кризи ідентифікуються у таких випадках:

виділення та оцінка як значимих осіб, які не цінують (низько цінують) досягнення (ознаки «комплексу неповноцінності» в моральнісній сфері) має місце, коли досліджуваний відзначає як високо значимих тих осіб, які не схвалюють його поведінки та діяльності (для учасниці референтними особами є «дочка Ала (10) та дочка Ольга (10)», на прохання визначити якості, які цінують дочки, була отримана така відповідь: «нічого вони в мені не цінують, вважають поганою матір'ю, думають, що я погана вчителька, а я їх обох вивчила, поставила на ноги...»);

низька оцінка особистісної важливості якостей оцінки референтного оточення (дезорієнтація моральнісної сфери): досліджуваний не може оцінити важливість для себе тих якостей, на основі яких його оцінюють

значимі (на рівні 7-10 балів) особи: «це для них важливо, а не для мене», «запитайте начальника» або оцінює їх достатньо низько (на рівні 1-6 балів);

конфліктність вимог значимих осіб (конфліктність моральнісної сфери) спостерігається, коли референтні особи цінують людину за взаємовиключні якості («дочка (10) вважає, що я чудова мати і дружина (10), я дійсно прагну більше часу проводити з сім'єю, а от начальник (8) говорить, що я ставлю сім'ю на перше місце (10) і нехтую роботою»); також про конфліктність моральнісної сфери можна говорити у випадку, коли як такі, що заважають досягати успіху, виділяються якості, що поцінуються значимими особами («начальник (8) цінує мене за ретельність (3), я ж хочу позбавитись від цього, оскільки застрягаю на дрібницях»);

відсутність осіб, чию думку хотілося б змінити (ригідність моральнісної сфери) може бути проаналізовано з кількох позицій: як відсутність бажання особистісного розвитку («вже пізно міняти чиюсь думку, я такий який є, мене не змінити»), як захисна реакція на неприйняття оточенням («якщо я комусь не подобаюсь – це його проблеми»); як орієнтація на власні цінності («вона все одно не зрозуміє, чому я «день і ніч на роботі»); останні два випадки не є свідченням ригідності моральнісної сфери, радше певної конфліктності, яка може бути вирішена і конструктивно;

включення у коло осіб, чию думку хотілося б змінити, тих, з якими це неможливо (травмованість моральнісної сфери, «почуття провини»): учасники зазначають, що хотіли б змінити думку про себе померлих родичів або друзів, також тих, з ким давно не спілкуються («чоловік (9)» – 10 років як розлучилися, живе за кордоном);

неможливість виділити якості, які поцінуються референтними особами (соціальна інфантильність): у досліджуваних відсутня (мало розвинена) соціальна рефлексія, їм важко виділити (відрефлексувати) власні якості («мене цінують таким який я є», «мене люблять за те, що я існую, а не за якісь якості», «нехай вона сама (значима особа) відповість, звідки я знаю»);

виділення великої кількості значимих якостей при високій важливості кожної (гіпертрофія моральнісної сфери) як прагнення учасника приписати собі велику кількість якостей високої особистісної значимості (за нашими дослідженнями найбільший результат - 47 якостей при $V_{\text{моральн}} = 8,25$); може бути пов'язано із гіпертрофованою соціальною бажаністю;

мала кількість якостей при їх низькій значимості (гіпотрофія моральнісної сфери) як правило має місце при соціальній інфантильності, коли людина не може виділити якості, за які її цінують інші люди;

прагнення повернути ті якості, якими володіли в молодості (ретроспекція моральнісної сфери) появляється у випадках, коли досліджувані сумують за собою колишнім («я хотів би навчитись прощати (7), коли я був молодим я прощав, а зараз не можу»);

відсутність або мала кількість бажаних якостей (редукція моральнісного потенціалу) фіксується, коли досліджувані відмовляються називати якості, яких би хотіли набути, або називають малу кількість таких якостей («мені нема до чого прагнути»); як і у випадку ригідності моральнісної сфери це може бути пов'язано з зупинкою особистісного розвитку, психологічним захистом чи орієнтацією на власну думку (діагностується, якщо при роботі з карткою «Я» такі якості виділяються);

низька оцінка особистої важливості бажаних якостей, або наголошення неможливості їх набуття (низька можливість реалізації діяльнісного потенціалу): учасники виділяють якості, які б хотіли набути, однак не надають їм високої значимості («я б хотіла не зважати на інших (4), однак це неможливо; хотіла б виправити помилки молодості (8), однак також не можу цього зробити).

Глобальні ціннісні кризи. Поряд із окремими показниками кризового розвитку особистості може реєструватися так званий, *кризовий симптомокомплекс*, коли ідентифікується цілий ряд проблемних моментів у діяльнісній сфері особистості, якщо кризові явища охоплюють як моральнісну, так і діяльнісну сферу можна ідентифікувати глобальну ціннісну кризу. Наприклад, досліджувана А. виділила 22 значимих діяльності: поряд із актуальними діяльностями «спілкування з людьми (7), вміння доводити свою думку (9), рекламна діяльність (9), маркетингова діяльність (9)» вона виділила як неактуальні – «інженерна діяльність (8), виховання дітей (9)»; побутові діяльності «консервувати (7), вести господарство (9), готувати (8)» та діяльності особистого плану «бути дружиною (10), доглядати за собою (7), дружити (9), спілкуватися з тваринами (8)». Як бачимо, йдеться не лише про гіпертрофію діяльнісної сфери, а й про її ригідність та моралізацію. Моральнісна сфера досліджуваної редукована, має травматичний характер (досліджувана скаржиться на дочок: «нічого вони в мені не цінують, вважають поганою матір'ю, думають, що я погана вчителька, а я обох їх вивчила, поставила на ноги...»; прагне спокутувати провину перед померлою матір'ю: «хочу змінити її думку про себе, виправитися, але як?»).

Аналіз поведінки та реакцій досліджуваних свідчить про те, що участь у процесі самоаналізу є дієвим способом усвідомлення власних проблем, а також накреслення шляхів їх вирішення. Слід зауважити, що більшість учасників висловлювали вдячність, більше того – погодились на повторне дослідження та психологічну допомогу, окремі – на роботу в тренінговій групі.

Ціннісна підтримка розвитку творчих здібностей з метою додання ціннісних криз. Аналіз проблем, які приносить з собою середня дорослість, особливостей рефлексії здібностей та соціальної рефлексії дозволяють зробити висновок, що набагато легше та конструктивніше з позитивними результатами на виході, ціннісні кризи долають творчі

особистості, які постійно знаходяться в процесі професійного та особистісного пошуку. Виникає ціла низка питань: як стимулювати творчість дорослої людини, як допомогти їй в ускладненні ціннісної свідомості, розвинути рефлексію, чи достатньо для цього самоаналізу, наскільки він буде продуктивним та якою має бути його структура?

Пошук відповіді на ці питання лежить в площині виділення та аналізу особистісних механізмів, які стимулюють творчість. У роботах багатьох авторів міститься думка про те, що базовою потребою, яка регулює життя та діяльність людини є прагнення до кращості, вищості і соціального схвалення: «потреба в домінуванні» (А. Маслоу); «потреба в досягненні і владі» (Г. Мюррей), «потреба в особистій значимості» (В.М. Мясіщев), «воля до влади» (Ф. Ніцше); «потреба в персоналізації» (А.В. Петровський), «потреба позитивної уваги» (К. Роджерс). Дослідження, проведені О.Л. Музикою, дозволили висунути твердження про те, що базовою потребою (мета потребою), задоволення якої може сприяти одночасно розвитку здібностей і розвитку особистості, є потреба у визнанні [141].

Програма ціннісної підтримки розвитку творчих здібностей особистості у середній дорослості орієнтується на виділення, ідентифікацію та аналіз потреби у визнанні, пошук конструктивних шляхів та способів її задоволення.

Ми пропонуємо дві процедурні форми організації такої діяльності: індивідуальна консультативна робота та груповий тренінг. Вибір тієї або іншої форми насамперед залежить від особистої згоди учасника і зумовлений рівнем його відкритості, здатністю до групового обговорення проблем, прийняття підтримки та критики інших людей. Не виключений і такий варіант, коли після індивідуальної роботи відбувається включається у групу і навпаки. Зауважимо, що як групова, так і індивідуальна форми роботи побудовані за однією схемою, що полегшує їх взаємоперехід та спрощує процедуру повторного дослідження.

Перед безпосереднім описом програми хотілося б наголосити на окремих перевагах групової роботи. Включення у певне мікросередовище, кожен з учасників якого переживає схожі проблеми і так само прагне звільнення, якомога краще сприяє стимуляції рефлексивних процесів, оскільки забезпечує зворотній зв'язок, підтримку та конструктивну критику. О.Л. Музика зазначає, що визнання людини як особистості потребує декількох умов: людина має вирізнятися вміннями, знаннями чи якостями, які б заслуговували на визнання, та має бути включена у специфічно організоване соціальне середовище, яке здатне ці чесноти поцінувати [141]. Зрозуміло, що тренінгова група не може замінити референтного оточення, однак вона дає змогу пережити відчуття підтримки, розуміння та, найголовніше, поцінування з боку інших людей.

Програма ціннісної підтримки розвитку творчих здібностей реалізується у

п'ять базових етапів: підготовчий, аналітичний, теоретичний, етап ціннісної підтримки та завершальний етап. Тривалість кожного з етапів та програми у цілому не є регламентованою, ціннісна підтримка здійснюється доти, доки в цьому є потреба, що, як правило, визначається самими учасниками.

Мета підготовчого етапу – налаштування на роботу, тут аналізуються враження від попереднього дослідження, фіксуються очікування, для групового тренінгу обов'язковою є процедура знайомства та досягнення домовленостей групової взаємодії. Знайомство може відбуватися за будь-якою з класичних тренінгових схем (вільна розповідь про себе; вибір тренінгового імені та пояснення вибору; розповідь про себе від імені значимої особи; створення та аналіз особистої геральдики тощо). Правила групової роботи формулюються усіма учасниками, окрім традиційних (відкритість, правило «Я», активність...) вводяться домовленості щодо творчого та рефлексивного характеру діяльності.

Аналітичний етап – етап введення у самоаналіз. Мета – стимулювати рефлексію, процеси переосмислення та переоцінки себе й свого місця у світі. Також на цьому етапі важливою є ідентифікація потреби у визнанні, аналіз того, наскільки і в який спосіб вона задовольняється у повсякденному житті, хто ті особи, які сприяють або навпаки заважають розвитку відчуття власної значимості, в чому секрет їх референтності. Ми пропонуємо використовувати процедури аналізу життєвого шляху, адаптовані на основі таких відомих методів як психобіографічний метод (З. Фройд), каузометрія (Є.І Головаха, О.О. Кронік, К.А. Кронік), психологічна автобіографія (Є.Ю. Коржова), вчування (І.П. Маноха), можна застосовувати окремі психотерапевтичні техніки гуманістичного, екзистенційного напрямків, терапії фіксованих ролей Дж. Келлі («часова перспектива», «фіксування на сенсі», «нарис фіксованої ролі») тощо. Тривалість та насиченість аналітичної роботи залежить від індивідуального сприймання її цікавості та важливості, часових можливостей учасників та динамічних процесів групового розвитку. Слід пам'ятати, що такий аналіз є лише першим кроком ціннісної підтримки розвитку творчих здібностей, а тому не може бути процедурно перенасиченим.

Теоретичний етап зорієнтований на просвітницьку роботу. Учасники на міні-лекціях знайомляться з психологічною характеристикою власного вікового періоду, концепцією ціннісних криз та основами суб'єктно-ціннісного аналізу (О.Л. Музика). Також на цьому етапі обговорюється алгоритмом ідентифікації і аналізу кризових явищ власної свідомості.

На етапі ціннісної підтримки починається безпосередня робота з аналізу особливостей рефлексії здібностей та соціальної рефлексії. Кожен з учасників отримує власноруч заповнений набір карток і починає здійснювати самоаналіз під керівництвом психолога. Структура аналізу повністю відповідає усталеній процедурі: кількісний аналіз (виділення, підрахунок та інтерпретація основних

показників), покроковий якісний аналіз (ідентифікація та дослідження змісту діяльнісних і моральнісних криз), інтерпретація отриманих результатів (пошук причин кризових явищ у ціннісній свідомості), накреслення шляхів та способів конструктивного подолання кризових явищ .

Групова робота на цьому етапі потребує від психолога високого рівня майстерності, оскільки обов'язковий психологічний супровід кожного учасника є складним. Будь-яка недолуга інтерпретація може зруйнувати всю попередню роботу, відвернути учасників і знівелювати досягнутий ефект. Тому ціннісну підтримку краще здійснювати індивідуально у ході консультативної роботи.

Необхідність завершального етапу зумовлена потребою у закріпленні конструктивних змін, накресленні шляхів подальшого особистісного розвитку кожного з учасників програми. Рекомендована форма організації роботи на цьому етапі – груповий тренінг. Учасники мають змогу поділитися враженнями від непростого діяльності самоаналізу, вирішити, чи справдились їх попередні очікування, отримати обернений зв'язок та ціннісну підтримку групи. Також на цьому етапі (як закріплення змін) або безпосередньо по його завершенні може бути проведене повторне дослідження рефлексії здібностей.

Як бачимо, програма ціннісної підтримки розвитку творчих здібностей у середній дорослості не є жорстко стандартизованою ні в процедурному, ні в змістовому плані. Кожен дослідник може обирати близькі йому форми та методи роботи, визначати її тривалість, кількість задіяних учасників. Загальна структура програми з орієнтовним змістом етапів представлена у таблиці 3.3.

Таблиця 3.3

Структура та зміст програми ціннісної підтримки розвитку здібностей

ЕТАП	ЗМІСТ	Рекомендована форма роботи
	Попереднє дослідження рефлексії здібностей	<i>індивідуальна</i>
ПІДГОТОВЧИЙ ЕТАП	Формулювання мети та основних завдань програми ціннісної підтримки розвитку здібностей	<i>групова</i>
	Знайомство учасників	
	Досягнення групових домовленостей	<i>групова</i>
	Обмін враженнями від попереднього дослідження рефлексії здібностей	<i>групова чи індивідуальна</i>
	Фіксація очікувань учасників від попередньої роботи	<i>групова чи індивідуальна</i>
АНАЛІТИЧНИЙ ЕТАП	Аналіз життєвого шляху (ідентифікація значимих подій)	<i>групова чи індивідуальна</i>
	Виділення референтних осіб, аналіз причин	<i>групова чи</i>

	референтності	<i>індивідуальна</i>	
	Ідентифікація потреби у визнанні, аналіз рівня та способів її задоволення	<i>групова чи індивідуальна</i>	
ТЕОРЕТИЧНИЙ ЕТАП	Ознайомлення з психологічною характеристикою середньої дорослості	<i>групова чи індивідуальна</i>	
	Ознайомлення із концепцією ціннісних криз та основами суб'єктно-ціннісного аналізу (О.Л. Музика)	<i>групова чи індивідуальна</i>	
	Ознайомлення із алгоритмом ідентифікації та аналізу кризових явищ власної свідомості	<i>групова чи індивідуальна</i>	
ЕТАП ЦІННІСНОЇ ПІДТРИМКИ	Самоаналіз рефлексії здібностей	Кількісний аналіз	<i>індивідуальна</i>
		Якісний аналіз	<i>індивідуальна</i>
		Інтерпретація результатів	<i>індивідуальна</i>
	Накреслення шляхів та способів конструктивного подолання кризових явищ – задоволення потреби у визнанні.	<i>групова чи індивідуальна</i>	
ЗАВЕРШАЛЬНИЙ ЕТАП	Обмін враженнями від самоаналізу рефлексії здібностей	<i>групова чи індивідуальна</i>	
	Накреслення шляхів подальшого особистісного розвитку	<i>групова чи індивідуальна</i>	
	Аналіз очікувань	<i>групова чи індивідуальна</i>	
Підсумкове дослідження рефлексії здібностей		<i>індивідуальна</i>	

Ідея ціннісної підтримки розвитку здібностей виявилася продуктивною у розробці та реалізації серії заходів з подолання кризових явищ середньої дорослості. В основу діагностичної та тренінгової роботи були покладені такі основні положення: у віці середньої дорослості в свідомості кожної людини відбувається накопичення ціннісно-сміслових суперечностей, пов'язаних із зміною соціальної ситуації розвитку; ціннісна свідомість особистості трансформується внаслідок ціннісних моральнісних чи діяльнісних криз, в основі яких лежить депривація потреби у визнанні; продуктивними шляхами подолання кризових явищ ціннісної свідомості особистості є стимуляція рефлексії здібностей та особистісної рефлексії, залучення до продуктивної творчої діяльності, пошук шляхів конструктивного задоволення потреби у визнанні.

РОЗДІЛ IV. БІОГРАФІЧНИЙ ПІДХІД У ВИВЧЕННІ ЗДІБНОСТЕЙ ТА ОБДАРОВАНОСТІ

4.1. ТВОРЧИСТЬ І ОСОБИСТІСТЬ (В.О.Моляко)

У зв'язку з ускладненням людської діяльності, впровадженням новітньої техніки, зростанням питомої ваги творчих процесів і необхідності приймати нестандартні рішення відповідним чином необхідно підходити й до проблеми багатовимірності творчих здібностей, їх взаємозв'язку, специфіки розвитку й формування. Зокрема, нині особливо важливим видається питання про «синхронне» вивчення технічних, наукових та художніх здібностей, своєрідності їх переплетення та можливості розвитку в нових умовах з урахуванням нових теорій підготовки фахівців, умов неперервного навчання, виникнення нових синтетичних видів діяльності. Варто зазначити, що над цими питаннями вже й раніше працювали окремі вчені (Б.Г.Ананьєв, В.Л.Дранков та ін.), щоправда в їхніх дослідженнях увага приділялася переважно художнім здібностям, проявам художнього таланту і лише в окремих їх вимірах. Так, В.Л.Дранков, розглядаючи багатогранність здібностей як загальний фактор художнього таланту, наводить досить широкі дані щодо поєднання літературної та художньої творчості у низки письменників та поетів минулих часів, сучасних письменників та поетів Європи, Америки, Росії, а на прикладі творчої біографії Ф.Шаляпіна він показує вплив різнобічного розвитку особистості на формування вокально-артистичного таланту [54, с.133-138].

У наш час, коли всебічному вивченню творчої особистості приділяється все більше й більше уваги, цей аспект проблеми здібностей, обдарованості, таланту видається особливо важливим не тільки для спеціального психологічного вивчення, але й для розв'язання цілком конкретних прикладних проблем. Вибір для аналізу відомої творчої особистості видається виправданим саме в плані специфіки прояву таланту, який нас цікавить, виявлення базових структур її творчого потенціалу. Слід зазначити, що здійснюваний аналіз будується перш за все на схемі вивчення особистості та творчості в біографічному аспекті. Розробка методологічних принципів побудови системи творчої біографії у психологічних дослідженнях – справа, будемо сподіватися, найближчого майбутнього, а поки що ці принципи недостатньо визначені, будь-які пошуки в цьому плані мають, звичайно, попередній характер.

У даному випадку, аналізуючи особистість та творчість Михайла Врубеля, ми дотримуємось окремих положень тих концепцій, що пов'язані як із вивченням специфічних «інтер'єрних» особистісних здібностей, так і факторів «зовнішньої» біографії – оточення, сім'ї, особливостей виховання,

навчання – усього того, що стимулює або ж, навпаки, гальмує розвиток творчих здібностей (див. 6; 54; 124).

Основні принципи біографічного аналізу в психології. У нашому розумінні побудову біографічного аналізу процесу становлення і розвитку творчої особистості слід орієнтувати в першу чергу на такі положення:

1) вихідною основою для вивчення видатної особистості (генія, таланту) повинна бути констатація чимось вираженої обдарованості, наявності значних творів в тій чи іншій сфері діяльності, так чи інакше закріплених достовірним способом;

2) необхідне виявлення принципово важливих та значущих періодів у житті такої особистості та встановлення конкретних зв'язків між цими періодами і створюваними продуктами;

3) необхідно вивчати особливості макро- та мікросередовища буття творчої особистості та їх впливу на творчу діяльність;

4) варто дослідити творче «кредо» (творчі плани, стратегії) конкретного працівника як суму його мислительних пошуків, етичної та естетичної оцінки світу, оточення, моральних ідеалів та ін. – усього того, що ми називаємо стратегією творчості в цілому, незалежно від того, наскільки усвідомлював її сам творець і наскільки вона була очевидною для інших;

5) особливої уваги потребує вивчення індивідуального стилю творчої діяльності – його витоків, розвитку, форм та особливостей прояву, реагування на різноманітні ускладнюючі умови, бар'єри, перешкоди, що впливають на розвиток задуму;

6) необхідно встановлювати настільки, наскільки це можливо, вплив творчості досліджуваної людини на оточення (на конкретну сферу творчості, на культуру, на сучасників та нащадків тощо).

Зупинимось на прикладі творчої діяльності в її зв'язку з деякими даними життєвої біографії М. Врубеля.

М.О. Врубель (1856-1910) – видатний російський художник кінця XIX – початку XX століття, виявив себе в багатьох жанрах художньої діяльності, починаючи з графіки і закінчуючи декоративними панно та майоліковою скульптурою. Незважаючи на значну популярність ще за життя, й на те, що його праці вже порівняно давно стали відомі для багатьох відвідувачів найбільших музеїв (Третьяковська галерея, Російський музей, Київський музей російського мистецтва), література про М. Врубеля до цього часу ще порівняно незначна, а спеціальних психологічних досліджень його творчості немає зовсім; переважають книги та статті мистецтвознавчого характеру; від часу смерті художника вийшло зовсім небагато біографічних книг та збірка листів і спогадів [38; 124; 224; 229; 265]. До цього часу все ще не існує наукової біографії художника, як немає й достатньо розробленої єдиної

загальноприйнятої мистецтвознавчої теорії його творчості, що, зокрема, можна пояснити надзвичайно оригінальними творами художника та складністю його характеру, особливостями поведінки і, подекуди, можливо, специфікою захворювання.

Зв'язок біографічних подій з формуванням характеру. Аналізуючи особистість художника, ми вважаємо за необхідне виокремити деякі обставини в його біографії, а також найважливіші особливості його характеру.

Говорячи про походження, виховання, інші зовнішні обставини життя, видається важливим підкреслити такі моменти.

1. М.О. Врубель народився в сім'ї військового юриста високого чину; мати також була досить освіченою жінкою; вона померла від туберкульозу, коли синові не було ще й трьох років. Хлопчик живе з батьком та старшою сестрою приблизно до семирічного віку, коли батько одружується вдруге. В сім'ї мачухи також були діти, і в наступні роки аж до вступу в університет він живе в новій об'єднаній сім'ї, де панували спокій, співдружність – не існує будь-яких нарікань з його боку та з боку його сестри щодо їхнього життя в новій сім'ї.

2. У зв'язку з характером служби батька сім'я Врубеля часто переїздить з місця на місце: художник народився в м. Омську, через чотири роки сім'я переїхала до Астрахані, потім – до Петербурга, Саратова, Одеси, де майбутній художник закінчував гімназію. Надалі М. Врубель неодноразово змінював місце проживання й багато подорожував – він жив у Петербурзі, Києві, Одесі, Москві, мандрував та працював за кордоном (Франція, Німеччина, Швейцарія, Італія).

3. М. Врубель із золотою медаллю закінчив гімназію, потім навчався в університеті й закінчив юридичний факультет (за наполяганням батька), потім вступив до Академії мистецтв, де пройшов повний курс навчання, але вчасно не захистив дипломну роботу саме через те, що був запрошений до керівництва художніми реставраціями в київській Кирилівській церкві. Він отримав блискучу підготовку з іноземних мов (майже вільно володів кількома мовами), що дозволило йому в оригіналі читати класичні твори відомих філософів, класичну та нову літературу.

4. Приблизно з семирічного віку він одержує досить систематичну підготовку з малювання, знайомиться з кращими творами мистецтва (живопис, архітектура, музика, література), подовгу живучи у великих культурних центрах Росії та Європи.

Оскільки йдеться про генезис професійної підготовки, зупинимося на цьому моменті детальніше. Майже загальновізнано (ми маємо на увазі, в першу чергу, наукові розробки), що багато моментів раннього дитинства можна розглядати як дуже значущі у творчій долі особистості. В цьому плані

цінними є спогади рідної сестри М. Врубеля, яка відзначала, що в ранні роки життя брат міг дуже серйозно занурюватися в розглядання журналу «Живописное обозрение», а пізніше в ілюстрації до творів Шекспіра. Коли ж батько одружився вдруге і мачуха виявилася досить вправною піаністкою, брат був ніби прикутий до роялю, слухаючи її музику. В ці роки його жартома називали мовчуном та філософом, але з часом він став жвавішим. Читання дитячої літератури, зокрема досить змістовного дитячого журналу «Дело и отдых», а також книг, що їх привозив з Петербурга батько, слугували братові матеріалом для домашніх інсценувань; при цьому героїчні ролі особливо привертала його увагу (сестра зауважує, що центральна фігура на великій картині «Тридцять три богатирі» дуже нагадує їй брата в дитинстві). Таким чином, робить вона висновок, елементи живопису, музики й театру стали вже з ранніх років своєрідною життєвою стихією для маленького Михайла. Потреба у творчості з'явилася у нього десь у 5-6 років: він змальовував сцени сімейного побуту (сестра наводить приклад однієї з них, на якій був зображений слуга, що чоботом роздухував самовар). Батько помітив Михайлові нахили й доклав зусиль, щоб допомогти їм розвинутися: в Петербурзі він водив восьмирічного сина в художню школу Товариства підтримки мистецтв, а в Саратові запросив учителя малювання з місцевої гімназії, що ознайомив його з основами техніки малювання з натури. У роки навчання в університеті М. Врубель намалював багато ілюстрацій до творів сучасної та класичної літератури – Ліза та Лаврицький із «Дворянського гнізда» Тургенєва, Анна Кареніна – «Побачення з сином» («Анна Кареніна» Л.Толстого; Маргарита Гете, шекспірівський Гамлет, Данте й Беатриса, «Орфей перед похованням Евридіки» та багато інших) [38, с.145-147].

У цьому порівняно довгому переказі спогадів сестри художника досить чітко відображена своєрідна хроніка розвитку його обдарованості, зародження майстерності. Це також є свідченням широкого тематичного діапазону творчості М. Врубеля. До того ж не треба забувати, що це свідчення найдостовірнішого біографа – сестри художника, яка в той час постійно була поруч, а потім завжди залишалася його найближчим другом і порадником.

5. М. Врубель постійно спілкується з художниками, представниками інших видів мистецтва, впродовж досить довгих відрізків часу співпрацює з цілими колективами художників (не тільки в Академії мистецтв, а й у Києві – в Кирилівській церкві, у новоспорудженому Володимирському соборі, а потім у майстернях відомих меценатів того часу – в Абрамцево, Талашкіно та ін.).

6. Незважаючи на періоди досить скромного побутового життя, М. Врубель в цілому мав можливість навчатися та працювати, отримуючи сторонню допомогу, порівняно рідко, лише епізодично вдаючись до виконання робіт, котрі б не відповідали його життєвим та професійним диспозиціям; фактично М. Врубель мав можливість виконувати навіть роботу на

замовлення, не зраджуючи своїх поглядів та смаків.

7. Художник одружився досить пізно (у 40-річному віці) з відомою актрисою опери. Шлюб був для нього порівняно вдалим, але значної психічної травми художник зазнав, коли майже одразу після народження помер син. До шлюбу М. Врубеля, як відзначають сучасники, дотримувався досить вільного, «богемного» стилю життя, часом зловживаючи алкоголем.

8. Перше різке загострення психічного захворювання відбулося, коли художникові було 46 років і він дуже багато, напружено працював. До цього часу ми фактично не маємо точних даних, перевірених на рівні сучасної медицини, про хворобу М. Врубеля: від книги до книги подорожують чутки про прогресивний параліч, про деякі симптоми хвороби, причому часто такі перекази носять виражений побутовий характер.

Виходячи зі сказаного, загальне виховання та навчання майбутнього художника було організоване й здійснене в цілому досить успішно, а часті переїзди сприяли накопиченню вражень, тим більше, що цілеспрямоване «наближення» до мистецтва почалося досить рано. Незважаючи на цілу низку негативних факторів, в цілому М. Врубель мав можливість працювати професійно, принаймні до різкого загострення хвороби. Активний період його діяльності, не рахуючи навчання в Академії мистецтв, складав біля 20 років.

Можна виділити такі риси характеру та особистості в цілому, які, як видається, визначають домінуючі якості М. Врубеля як людини і художника.

Висока загальна вихованість та унікальна освіченість були обумовлені домашнім, гімназійним та університетським навчанням і вихованням, а також впливом позитивного в цьому відношенні середовища. М. Врубель був, безумовно, найбільш освіченим російським художником. Ось лише деякі з висловлювань сучасників:

«Освіта цієї людини була величезною. Італію він знав усю, розумів і вивчав її. Я не бачив більш освіченої людини», – неодноразово підкреслював відомий художник М. Коровін [38, с.229].

«...Врубель говорить італійською як італієць» [там само, с. 243]; «Врубель знає вісім мов» [там само, с. 243]; «це була людина одна з найбільш освічених, що я їх знав» [там само, с. 247].

Художник С.Ю. Судейкін згадував «...він вражав мене знанням мов. Він декламував «Іліаду» та «Одісею» грецькою, Вергілія латиною, «Фауста» німецькою, «Гамлета» англійською й Данте італійською. Усе це було перемішане з французькими чудовими коментарями» [там само, с.293].

Безумовно, М. Врубель мав видатні здібності до художньої діяльності, хоча по-справжньому ці здібності проявилися порівняно пізно, коли він став навчатися в Академії мистецтв. Художник блискуче оволодів технікою малюнка й сам вважав, що це чи не головне у образотворчій професії.

М. Врубель цілком свідомо декларував домінуючу роль в мистецтві, як до

речі і в житті, людини взагалі, прекрасного, святкового, високого. Ось чому цілком натуральним видаються у його творчості яскраві фарби, витончена декоративність, казкові мотиви тощо.

Він не був задоволений тогочасним станом мистецтва й постійно шукав все нові й нові засоби зображення своїх задумів, вдаючись до різних технік, використовуючи різноманітні жанри.

Висока етична й естетична чутливість сприяла, з одного боку, витонченому розумінню творів мистецтва, явищ природи, але, з іншого, ставила перед художником складні для розв'язання завдання, проблеми як загальногромадянського, так і побутового характеру. Підвищена емоційна збудливість, періодичне ослаблення вольової саморегуляції призводять до аритмії в роботі, до нерідких відволікань («амурні справи», алкоголь) – усе це сприяло часом легковажному ставленню до своїх творів (так, наприклад, він неодноразово писав одну картину на іншій). Таким чином, можна виділити в особистості художника його незаперечну обдарованість, високий професіоналізм, надзвичайно широкі й глибокі знання, а також підвищену чутливість й певну емоційно-вольову нестійкість. Домінуючим в особистості художника був потяг до прекрасного, що базувався на його життєвій філософії, системі цінностей.

Для того, щоб розвинути цей потяг до прекрасного, який, як відомо, характеризує багатьох художників, а також, щоб показати, як у творчості М. Врубеля відбилосся його неприйняття багатьох ознак сучасного йому світу, необхідно хоча б коротко зупинитися на його основних образах і темах.

Основні тематичні цикли у творчості художника. З тією долею умовності, котра завжди поєднується з подібним аналізом, ми тут виділимо три тематичні цикли у творчості художника. Перший цикл пов'язаний зі створенням цілої низки образів демонів та пророків. Другий цикл присвячений жіночим образам. Третій – картинам природи, її проявам у різних планах, включно з казковими. В самому переліку циклів немає чогось особливо нового – подібним чином вони вже виділялися в деяких біографічних та мистецтвознавчих працях про Врубеля (див., наприклад, 3; 8; 13; 15; 16). У психологічному аспекті найбільш важливими, очевидно, слід вважати такі з нижчеописаних моментів.

Образ Демона у творчості М. Врубеля займає, напевне, одне з центральних місць і за часовими вимірами, які означають саме час, впродовж якого створювалася ціла галерея демонів, так і за тим значенням, яке сам художник надав цьому образу. Фактично цей образ в окремих різновидах проходить через усі двадцять років творчої роботи художника, починаючи з перших образів, створених у Києві (сюди можна віднести й типи, створені у розписах Кирилівської церкви), закінчуючи «Демоном переможеним» та

«Видінням пророка Іезикіля».

Як вдалося встановити, існує принаймні два зовнішніх джерела створення образу демона. Це однойменна поема М. Лермонтова та опера М. Рубінштейна, створена на основі цієї поеми. За свідченням біографів, опера, яку художник вперше слухав у Києві, коли здійснював розписи у Кирилівській церкві, справила на нього надзвичайно сильне враження, і він одразу розпочав працювати над картиною та скульптурою на тему «Демона». Пізніше художник був, так би мовити, офіційним ілюстратором видання творів М. Лермонтова і виконав малюнки до поеми, які нині широко відомі. Вплив цих двох джерел можна вважати незаперечним. Однак цикл врубелівських демонів виходить далеко за межі лермонтівської поеми, більше того – надалі він вступає в досить суттєве протиріччя з образом лермонтівського Демона: сам художник якось відзначив, що його демон є постійним носієм добра, а не зла. Загальний аналіз листування М. Врубеля, спогадів про нього, а також аналіз історичного контексту дозволяє припустити, що його демон виконував, якщо можна так сказати, свою особливу «місію». Можна припустити, що в цьому образі художник, почасти свідомо, а багато в чому, можливо, й несвідомо намагався висловити пошук сенсу життя російськими інтелігентами того часу. Ось чому подальша еволюція образу демона повинна бути пов'язана з трансформацією поглядів художника на дійсність і, можливо, набагато більше була детермінована життям тодішньої Росії, ніж це прийнято було вважати. М. Врубель був безпосереднім свідком складних подій, що відбувалися на зламі XIX та XX століть як у світовому масштабі, так і всередині країни. Хронологічно закінчення праці над «демоніадою» майже збіглося з роками російсько-японської війни та революції 1905 року. Цілком правомірним видається припущення, що загальний тонус життя, загальний стан суспільства та інтелігенції повинні були якимось чином відбитися на творчості художника і ми припускаємо, відбилися в «Демоні переможеному», символізуючи тим самим поразку в пошуках позитивного сенсу життя, пошуках прекрасного ідеалу.

Враховуючи особисті обставини життя М. Врубеля, видається закономірним вважати, що «поразка» Демона пов'язана з катастрофою окремої людської долі, з душевною кризою, що була детермінована хворобою, падінням духу й розчаруваннями автора: художник став одним з тих, хто не бачив виходу зі становища, в якому перебувала країна і він сам, тому зіткнення демона з реальністю й закінчилося художньо зображеною катастрофою, поразкою.

Жіночі образи Врубеля досить своєрідні. Вони поєднують у собі витончену красу, високу духовність і, майже завжди, приховану печаль. У низці випадків можна лише здогадуватися про задуми художника, оскільки у нього нерідко переплітаються поетичні, казкові та реальні плани. Однак, у

двох, найбільш визначних образах – образі Божої Матері (Київ, Кирилівська церква) та «Царівні-Лебеді», очевидно, знайшли втілення і глибинні особисті мотиви й уявлення про жіночу сутність. В образі Божої Матері частково художник передав зовнішні риси О.Л. Прахової, в яку був романтично закоханий; в образі Царівни-Лебеді легко впізнати дружину художника – Н.І. Забелу. Зрозуміло, що і в першому, і в другому образах не може йти мова лише про портрети, що виключалося й завданнями, які стояли перед художником (бо в першому випадку він працював над іконою для Кирилівського іконостасу), і його конкретним задумом (у другому випадку він «просто» оспівував театральну роль своєї дружини у відомій опері). Розвиваючи дуже близькі йому образи, художник втілює у них своє уявлення про материнство і любов, відбиваючи як красу, так і складність, а місцями й трагізм у проявах того чи іншого.

Певною мірою можна погодитися з відомим психіатром, а пізніше першим визначним російським психоаналітиком, що особисто знав і лікував М. Врубеля, І.Д. Єрмаковим, котрий відзначав, що рання втрата матері назавжди вселила в душу художника сумування за нею, постійний пошук тепла й ласки, що їх не вистачало в ранньому дитинстві. «Врубель умів бачити те, чого не посміли побачити благородні люди – міщани, а якби побачили після того, як художник їм показав, люди б відвернулися від його картин і назвали б їх нерозумними, ненормальними, страхітливими. Однак, безперечно, що це не так. Страх Врубеля полягає в тому, що він відмітив, побачив те, чого не бачить прекраснодушний погляд, що живе, діє, царює поруч і навіть в самому нашому житті як пригноблене, відсторонене банальністю цього життя явище. Для художника немає нічого банального, немає нічого незначного: в явищах нікчемних, так само як і у визначних, він однаково може побачити те велике, що відкриває йому його прекрасне серце. Рисами глибокого, невідстороненого страждання відзначені через це твори М. Врубеля – цього невгамовного, долаючого самого себе духу. І для цього було багато підстав. Вже раннє дитинство Врубеля відзначене жорсткою несправедливістю природи – вона відібрала в нього матір – це мати, що перевтілена в новому прозорому бутті, надає якоїсь зачарованої краси усьому, що виходить з-під пера й пензля Врубеля», – відзначав І.Д. Єрмаков у своїй незакінченій і неопублікованій книзі про М. Врубеля [66, с. 6]. Цікаво, що подібна думка висловлена й біографом норвезького художника Е. Мунка стосовно жіночих образів останнього, а також у зв'язку зі схожою долею Е.А. По, оскільки той також дуже рано залишився без матері [221].

У своїх картинах природи М. Врубель показав її живу красу, майже казкову загадковість і поетичність. Досить лише назвати хоча б такі три його відомі картини як «Вечір», «Бузок», «Пан», щоб ця думка стала досить переконливою. І сьогодні, коли світ стоїть перед складними екологічними

проблемами, зовсім вже не казковими можуть здатись ці картини природи, у яких з геніальною глибиною показана єдність людини і довколишнього світу.

Намагаючись у якійсь мірі зрозуміти творчість і особистість художника, ми вважаємо принципово важливим проаналізувати перш за все саме ці домінуючі в його працях цикли, а також домінуючі риси у поведінці, спрямованості пошуку, що ми й намагалися здійснити у цьому невеликому ескізному аналізі. Справжнє адекватне вивчення ще попереду, оскільки творчість М. Врубеля лише знаходить себе по-справжньому в наш час, як, скажімо, дещо раніше почала знаходити себе творчість Т.Г. Шевченка, або ж Ф.М. Достоєвського, як ще чекає свого наближення до істинного розуміння творчість такого генія як І. Франко. Зрозуміла річ, всі ці майстри не лише різняться за сферами творчості, але усіх їх зближує біль за людину і потяг до краси. Т. Шевченко і Ф. Достоєвський у своїх творах відображали, якщо можна так сказати, усю нечисть, мерзоту світу, але при цьому воліли, щоб «краса врятувала світ», а М. Врубель своєю творчістю вже рятував світ, творив красу, втілюючи заповіді своїх великих попередників.

Творчий потенціал і творчі досягнення. Якщо ж повернутися до проблеми творчого потенціалу більш конкретно на цьому прикладі, то, мабуть, тут можна зробити деякі висновки з тієї мірою наближеності до об'єктивності, яка детермінується нашими уявленнями про структуру творчого потенціалу та знаннями про творчу діяльність М. Врубеля. Якими ж основними складовими ми можемо окреслити творчі можливості цього видатного художника?

В першу чергу, звичайно, слід сказати про **загальний творчий доробок**, який в цілому характеризує творчість митця. Його творча спадщина вимірюється кількома десятками значних за композицією та масштабами полотен, а також принаймні двомастами портретами, ескізами, панно, театральними декораціями, скульптурами та архітектурними фрагментами. Стосовно кількості, то, мабуть тут не варто говорити, що М. Врубель був надзвичайно продуктивним, але, зрозуміло, що внесок художника у вітчизняну та світову скарбницю мистецтва вимірюється в першу чергу оригінальністю та майстерністю, тими повсякчас утаємниченими ознаками, які важко висловити, але які якраз і створюють художню ауру навколо картин та навколо особистості художника. Немає жодних сумнівів, хоч якими б не були критичні зауваження (особливо за життя художника), М. Врубель займає своє місце серед найкращих російських художників. Тобто, говорячи аналітичною прозою, є усі показники оригінальності творчих продуктів і є всі підстави говорити про прояви у його художній діяльності саме творчого потенціалу.

Надалі, згідно з нашими концептуальними установами, мова може йти про **поліваріативність, широкодіапазонність творчості**, тобто в даному випадку про різноманітність представлення однотипних образів. А також про

варіативність не самих лише жанрів (фреска, пейзаж, сюжетна композиція, портрет, ілюстрація та ін.), але й про різноманітність «всередині» жанру. Чи можна усе це віднести до Врубеля? Поза всяким сумнівом, оскільки, як про це вже було сказано вище, він працював у багатьох жанрах, а одні й ті ж образи (наприклад, «Демон», «Пророк», «Бузок», портрети) він створював у різних художніх вимірах і тематично, і композиційно, і технічно.

Безумовно, в кожному конкретному випадку, враховуючи унікальність як першу ознаку творчості, ми повинні спробувати розглянути й інші фактори, що зумовлюють як саму творчість, так і творчий потенціал в цілому. Скажімо, в певній мірі прояви обдарованості дослідники характеризують швидкістю перебігу мислительних процесів, процесів творчості. Дійсно, такий індикатор можна відносити й до проявів обдарованості, проявів творчості, але не можна вважати, що вони сутнісно характеризують творчість як таку, бо, як добре відомо, творчими бувають не лише сангвініки та холерики, але й флегматики з меланхоліками, тобто швидкість може характеризувати саме динаміку, а не сутність, якісну сторону творчості – шедевр може створюватися протягом кількох годин, або ж протягом кількох років. Як це, до речі, й бувало в творчості М. Врубеля: деякі свої картини він писав буквально за день-два (невеликі етюди протягом години-двох), а над картиною «Демон переможений» працював фактично кілька років і взагалі вважав її не зовсім завершеною.

Унікальність творчого потенціалу, як ми це й намагались показати, даючи короткий опис життя та творчості художника, зумовлюється фактично багатьма чинниками. В нашому випадку мова має йти про **надзвичайно велику загальну обізнаність художника**, його безпосереднє знайомство з літературою, творами мистецтва, архітектурою, побутовими та міфологічними деталями багатьох етносів в широкому євразійському діапазоні (від «Східної казки» до Гамлета та Фауста, від казкового богатиря до краєвидів Італії тощо). Мабуть, можна певною мірою стверджувати, що естетичні диспозиції художника, зумовлені потягом до краси, до красивого, святкового («В істинному – прекрасне», – стверджував сам М. Врубель), сприяли накопиченню саме таких вражень, які можна віднести до красивих, вишуканих, витончених. Усе це безпосередньо приводить до дуже логічного припущення, що надзвичайне багатство образів, які накопичувалися протягом довгого часу і були досить інтенсивними вже починаючи з дитинства, зокрема споглядання картин, ілюстрацій, самостійне їх виконання, помножене на багатомірні словесні коментарі у формі розповідей, казок, літературних та музичних творів, – усе це створювало надзвичайно багату основу, базу для здійснення різноманітних комбінацій, реконструкцій, не кажучи вже про можливості реалізовувати різноманітні більш-менш прості чи модифіковані аналогії. Тобто цим ми хотіли б ствердити, що **знання в найширшому розумінні цього**

слова – це одна з головних структур як психічного взагалі, так і творчого потенціалу, зокрема. Безперечно, принципово важливим є питання про особливості організації й реалізації знань, а це вже, згідно з нашими теоретичними й прикладними дослідженнями, безпосередньо підводить до ролі стратегій і тактик творчого мислення і творчої діяльності (див., зокрема, 121; 126). Відсилаючи до вказаних праць і не вдаючись до розгорнутого викладу, хотілося б наголосити на тому, що згідно з нашою гіпотезою про творчу обдарованість, яка і є по суті ядром творчого потенціалу, стратегії та тактики творчого пошуку можна вважати водночас й індикаторами наявності творчого потенціалу, й характеристиками масштабів його прихованих резервів. І тут дуже легко перейти від розглянутого нами прикладу творчості М. Врубеля до творчості будь-якого іншого митця, чи інженера-конструктора, чи вчителя, чи будь-якого іншого фахівця й нефахівця, починаючи, як показують проведені дослідження, вже з дошкільного та молодшого шкільного віку (див., наприклад, розробки Л.В. Вержиковської, О.В. Проскури, Т.М. Третьяк, О.Л. Музики, О.О. Музики та багатьох інших дослідників творчості та стратегіальної організації творчого процесу).

Оскільки деякі висновки вже були зроблені у процесі викладення окремих положень, то тут хотілося б зробити акцент лише на такому, хоч і надзвичайно складному, аспекті – необхідності дослідження здогадки, інтуїтивного мислення, функціонування підсвідомого у творчих процесах, його «взаємодії» зі свідомістю. Видається вірогідним, що саме на магістралі досліджень творчого потенціалу будь-які здобутки в цьому напрямку можуть сприяти просуванню досліджень творчості в непередбачувано серйозних масштабах.

4.2. БІОГРАФІЧНІ І СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ФАКТОРИ РОЗВИТКУ ТВОРЧОЇ ОБДАРОВАНОСТІ (О.І.Кульчицька)

Залежно від міри свого таланту і його спрямованості кожна людина робить свій внесок у зміни, що відбуваються у світі: одна – менший і в якійсь певній галузі, інша – більший, а хтось здатний глобально змінити, зламати правила, порядки, старі принципи, норми, досягнення, замінивши їх на нові, ефективніші, досконаліші. Цих останніх найчастіше і називають лідерами, творцями, геніями.

Розвиток обдарованості: соціальні, біологічні та особистісні детермінанти. На даний час у трактуванні поняття обдарованості існує багато протиріч. Так, одні автори додержуються погляду на обдарованість як на суто біологічне явище: все закладено природою і треба лише чекати прояву задатків. Інші ставлять знак рівності між обдарованістю і здібностями (Н.С.Лейтес). Б.М.Теплов – безумовний авторитет у дослідженні

обдарованості, вважає, що це поняття втрачає свій сенс, якщо його розглядати лише як біологічну категорію. Тому не можна говорити про обдарованість взагалі – обдарованість може виявлятися лише в конкретній діяльності. Основу обдарованості складають здібності до конкретної професійної або допрофесійної діяльності (спеціальна обдарованість) і загальні психічні якості високого рівня розвитку: сенсорні, інтелектуальні, вольові (загальна обдарованість).

Загальна обдарованість має певні біологічні передумови у вигляді високої функціональної реактивності нервової системи, високої чутливості сенсорики і моторики, особливих форм взаємозв'язку лівої і правої півкуль мозку. Очевидно, є і генетична схильність до такої реактивності нервової системи. Цей природний дар дає можливість швидко орієнтуватися в тих чи інших ситуаціях, миттєво вирішувати проблеми, які виникають, аналізувати, узагальнювати, передбачати те, що було поза увагою інших. Але ці загальні передумови майбутньої обдарованості можуть бути реалізовані лише в умовах конкретного макро- і мікросередовища. Якщо середовище буде адекватне або відповідатиме біологічно заданим передумовам, то «дар» буде реалізований або як загальна обдарованість, або як її частковий прояв у конкретному виді діяльності. Реально в життєвих ситуаціях реалізація «дару» може мати високу варіативність, а саме: 1) дитині буде запропонований вибір різних видів діяльності, і шляхом спроб та помилок вона знайде можливість проявити «дар»; 2) дитина досить рано потрапляє у мікросередовище, яке вже заздалегідь вибірково буде стимулювати прояв «дару»; 3) у випадкових життєвих ситуаціях дитина стикається з людьми, обставинами, які виявляються адекватними її «дару» і сприяють його реалізації; 4) дитина може самостійно оцінити свою успішність у будь-якому виді конкретної діяльності і сама себе «веде» по дорозі, яка спрямована «даром». У процесі становлення потенційної обдарованості перетворення загальної обдарованості у спеціальну багато залежить від активуючого впливу умов середовища, яке буде чи не буде стимулювати вияви структурних компонентів спеціальної обдарованості. У свою чергу, знання структури спеціальної обдарованості – системи здібностей, що її складають (моделі), забезпечують можливість усвідомлено і психологічно коректно управляти її розвитком.

Отже, підсумовуючи викладене, можна констатувати, що біологічними передумовами обдарованості є задатки – вроджені анатомо-фізіологічні особливості людини, що зумовлюють розвиток здібностей; здібності (до музики, малювання, математики, спорту тощо) – індивідуальні якості особистості, які виявляються в певній діяльності і які забезпечують успіх саме в цій діяльності; схильності – емоційне ставлення, конкретна вибірково спрямованість на певну діяльність, що заснована на інтересі до конкретної діяльності, потребі у її виконанні, бажанні виконувати її успішно. Система

задатків, схильностей і здібностей у комплексі є обдарованістю, яка забезпечує виконання професійної діяльності людиною на високому рівні і досягнення значних успіхів.

Талант і геніальність – вищі рівні прояву обдарованості. Талант – це система якостей, які дозволяють людині досягати значних успіхів в оригінальному виконанні певної діяльності. Геніальність свідчить про надоригінальні, нові соціально-значимі досягнення, завдяки яким можлива економічна, технічна, соціальна, політична перебудова суспільства. Але, як ми вже відзначали, наявність лише природних задатків не забезпечує просування обдарованості, тобто реалізацію її у життєдіяльності людини: лише відповідний соціум може організувати природні задатки, спрямувати їх у необхідному руслі.

Особистісні якості, які необхідні для досягнення успіху, формуються впродовж життя під впливом батьків, вчителів, ранніх дитячих переживань, життєвих криз. Сила волі, наполегливість, глибокий інтерес і ентузіазм – основа досягнень. Такі люди завжди жили «на грані», вони схильні до ризику, який, до речі, може привести до успіху або до неуспіху. Більшість талантів належить до групи людей, що поспішають жити, в яких енергія і непосидючість просто неймовірні. Психологічний аналіз життя талановитих людей дозволяє зробити такі висновки:

- більшість талановитих людей були першими в сім'ї за своїм народженням;
- сім'ї часто переїздили і тому діти були вимушені пристосовуватися до нових умов життя, що сприяло формуванню самостійності та незалежності. Переїзди навчали їх спілкуватися з різними людьми, розуміти нову культуру і нових людей, тобто навчали гнучкості і незалежності розуму, що є основою творчості;
- більшість з них були великими книголюбам, які обирали літературний персонаж як об'єкт для наслідування. Вони ідентифікували себе з літературними героями, чий успіх ставав для них прикладом, який необхідно перевершити;
- багато з них ненавиділи шкільну рутину, шукали для себе вчителів у батьках, книгах, людях, які ставали для них прикладом у житті;
- найчастіше талановиті чоловіки мали люблячих матерів або батьків, які були постійно зайняті своїми справами і давали можливість синові самостійно займатися тим, що його цікавило;
- часто творчі здібності талановитих людей були побічним продуктом свободи виховання і вільного середовища розвитку. Таке оточення дає можливість дитині діяти самостійно, приймати рішення, орієнтуючись на власний розсуд. Спеціалісти з психології мотивації доводять у своїх дослідженнях, що творцю і новатору необхідно відчувати себе комфортно у будь-яких невідомих обставинах, тому деспотичні батьки і занадто

турботливі матері просто знищують будь-які креативні здібності дітей. Свобода розвитку, відсутність дошкульного контролю – запорука формування творця;

- сприятливе соціальне середовище, яке підтримує людину на цьому важливому дитячому етапі її розвитку.

Очевидно, поєднання задатків та особливих соціальних умов, набутих психічних якостей – волі, наполегливості і мотивації до успіху, формує творчо обдаровану людину. У цій єдності вроджене є високоенергійною психікою, яка відрізняється високою сенсорною чутливістю, реактивністю, силою і рухливістю нервової системи, наявністю творчих здібностей і дивергентного (оригінального, творчого) мислення.

Соціум впливає через підтримку таланту, створення умов для його розвитку і серед цих умов свобода для розвитку творчого таланту має вирішальне значення. Звичайно, у поєднанні з позитивними прикладами батьків і вчителів. Значення мають і кумири – герої книг, реальні люди, філософи, діячі науки, політики, революціонери. Якщо висока активність психіки, пристрасність талановитої людини у її житті і досягненні успіху та влади є формою, то соціум наповнює цю форму змістом, надає їй чіткої професійної спрямованості.

Мотивація досягнення успіху, реалізація ідеї є тією рушійною силою, яка є умовою досягнення успіху. Мотивація до успіху може бути різною: бажання влади, матеріального благополуччя, грошей, самоствердження тощо. Але для творця, творчого генія, таланту матеріальна мотивація не є провідною (хоча успіх, як правило, дає згодом багатство), головний мотив – реалізація ідеї, бажання здійснити мрію; життя такої людини підкорене одному пристрасному бажанню – реалізувати ідею – цьому підкорена воля, мислення, діяльність.

Фактори розвитку обдарованості. Чим відрізняються талановиті люди за своїми психологічними якостями від інших? Питання складні. Психологічна наука вже давно намагається на них відповісти. Особливо це актуально в наш час, коли стало зрозумілим, що талановиті люди вкрай необхідні суспільству: необхідні політики-лідери, які б змогли забезпечити спокійне мирне життя у країні; необхідні нові технології й нові технічні досягнення у будь-якій галузі промисловості, нові засоби інформації тощо.

Лише інтелектуально і творчо обдарована людина здатна до створення нових визначних досягнень. Отже, нові економічні, наукові, технічні, культурні досягнення забезпечуються талановитими людьми. А світ, якщо зрозуміє геніїв і своєчасно оцінить їх відкриття, лише виграє від цього, хоча, на жаль, далеко не завжди за життя людини талант поціновується її сучасниками.

Відповідно до психологічної теорії, є такі чинники, що детермінують психічний розвиток людини: 1) природні передумови (особливості організації

нервової системи); 2) соціальні умови життя (родинне, шкільне виховання, мікросоціум, ЗМІ тощо); 3) система саморозвитку (свідомість, самосвідомість, потреби, здібності тощо). Можна вважати, що й розвиток обдарованості підпадає під ці загальні закони, але, звичайно, має специфіку. Вона виявляється в тому, що всі перелічені чинники діють по особливому, в першу чергу, у напрямку розвитку виняткових здібностей, завдяки яким творчо обдаровані люди досягають влади (в розумінні першості, лідерства) в різних сферах життєдіяльності. Це – особливі види влади. Так, виділяють владу фінансову, а лідери у фінансових справах займають провідні місця у бізнесі будь-якого напрямку, в їх руках може бути значна частина фінансів держави. Фінансова влада вимагає від людини глибокого знання своєї справи, вміння передбачати можливі зміни у грошових операціях тощо. Влада інформаційна – це влада знань, наукові домагання, зануреність у наукові проблеми. Талант у науці потребує високого рівня творчого інтелекту, узагальненості розумових операцій, глибокої обізнаності в даній галузі науки тощо. Отже, це влада, в руках якої відкриття, нове бачення наукових проблем, оригінальність, нестандартність і критичність розуму. Харизматична влада вимагає від лідера високої енергійності, емоційної захопленості, впливовості, вміння володіти людьми і впливати на них. Це влада в мистецтві, музиці, літературі.

Талановиті люди, що досягають вершин влади, – це творці, новатори, вони мають правила, стандарти, вони вміють передбачати, дивитися по-новому на старі речі, саме їх діяльність і змінює світ. Ці люди бачать далі, мислять глибше, вони передбачають майбутнє, створюють нові види праці, діяльності, нові напрями у науці, техніці, промисловості, вони впливають на зміни в суспільстві, розвагах, мистецтві, музиці.

Психологічний аналіз дає підстави стверджувати, що талановитість – це комплексне явище психіки людини, яке включає єдність інтелекту, творчості та мотивації. Інтелектуальні здібності таких людей перевищують середній і високий рівень, творчість виявляється у новому й оригінальному підході до вирішення проблем і завдань; що стосується мотивації, то це єдність емоційно-вольових якостей: інтересу до певної діяльності і настирливості у досягненні мети. Обдаровані люди характеризуються наполегливістю, надзвичайно розвиненою працьовитістю, глибоким і стійким інтересом до певної діяльності. Один із відомих дослідників проблеми обдарованості Н.С. Лейтес доводить, що працьовитість – це найважливіший фактор обдарованості.

Математик Анрі Пуанкаре за тестом Біне був визнаний дебілом, Уолт Дісней не закінчив школу, Микола Гоголь навчався в ліцеї на «задовільно». Список цей можна продовжувати. Звичайно, що розумові здібності – важлива умова у майбутній професійній діяльності людини, але більшість психологів-дослідників проблеми обдарованості вважає, що висока освіта та широка обізнаність лише заважають подальшому професійному успіхові людини. «Ос-

вічена еліта» втрачає свою ефективність у динамічному змінному світі, який вимагає творчого пошуку, ризику, великої енергії і постійної роботи над собою. Найчастіше, вважають психологи, освічена еліта перетворюється на бюрократів, які, досягнувши завдяки своєму інтелекту вершин влади, будуть всіма силами утримувати цю владу. І, як це не дивно, багато людей, які дійсно досягли вершин влади, були самоучками, покинули навчання, але все своє життя прагнули до самоосвіти. Отже, очевидно, не завжди є сенс вклонятися перед тим, хто має значні успіхи у навчанні, перед розумом і освіченістю. Блискуче виховання, значна обізнаність, навіть найвищий рівень інтелекту не завжди є основою великих досягнень людини і її професійних успіхів; навпаки – вони заважатимуть просуванню до успіху, блокуючи бажання досягти більшого.

Можливо найважливішого значення у досягненні успіху набуває спадковість? Але дослідження у цьому напрямку теж не дали позитивного результату. Є немало свідчень, що люди, які стали геніями, талантами, досягли визнання людством, народилися у «простих» сім'ях, їх батьки часто були навіть неосвіченими, вийшли з «низів».

Відомий дослідник творчої обдарованості Е. Торренс доводить, що спадковий потенціал людини не є важливим показником майбутньої творчої продуктивності. ***Більшість зарубіжних і вітчизняних психологів додержуються думки, що творчими геніями і людьми, які досягли блискучих успіхів, не народжуються, а стають.***

Біографічні витoki наукової творчості. Показовими є біографії трьох математиків з різних країн: Евариста Галуа (Франція), Яноша Бойя (Австро-Угорщина) і Миколи Лобачевського (Росія). Без підтримки батьків, вчителів, інших близьких людей ці таланти не відбулися б.

Батько Яноша Бойя – сам відомий математик, ще коли синові було п'ять років, відчув, що він має математичні здібності. У хлопчика було надзвичайно розвинене просторове мислення. У п'ятилітньому віці він дуже добре запам'ятовував геометричні фігури, розрізняв сузір'я. Якось, коли вони з батьком були за містом, хлопчик, побачивши планету Юпітер, сказав, що вона знаходиться дуже далеко тому, що вона і в місті помітна на тому ж місці. Важко навіть повірити, що в маленької дитини було таке розвинене сприймання відстані, простору і здібності до логічного мислення. До речі, відомий факт з життя Карла Гауса, видатного німецького математика того ж часу. Розповідають, що батько Гауса, полагодивши водогін в одному з бюргерських будинків Брауншвейга, розраховувався з робітниками. Поруч крутився трирічний Карл. Раптом він заявив, що батько помилився. Всі почали посміхатися, а хлопчик, нахмуривши брови, якусь хвилинку напружено думав, а потім сказав скільки в нього вийшло. Оточуючі продовжували посміхатися,

але хлопчик настоював на своєму. Тоді батько знову провів розрахунки і, як це не дивно, виявилось, що правий був маленький Карл...

Все життя старший Бойя підтримував сина. В дитинстві, ще до школи, він прочитав з ним всі шість книг Евкліда, і в тринадцять років Янош своїми знаннями з математики перевершував студентів університету. Разом з батьком він вивчав планіметрію, стереометрію. З великим захопленням займався складними математичними дисциплінами.

Еварист Галуа був у дружніх стосунках з батьком. Вчитися його віддали у коледж, але навчався хлопець неуспішно. Тому його залишили на повторний курс і перевели у клас риторики, де обов'язковим предметом була математика. Від небажання займатися повторами Галуа взявся за математику, яка виходила за межі програми. І тут сталося несподіване: хлопчику відкрилася проста, прекрасна, як грецький храм, велична споруда геометрії, а потім і алгебри. Математика настільки захопила хлопця логікою, послідовністю, стрункістю доказів, що на всіх інших уроках і в кожную вільну хвилину він із захопленням читав теореми, доводячи їх та по-своєму розмірковуючи над їх розв'язанням. Коли він перейшов до вивчення алгебри, то почав розуміти, що рішення рівнянь – основне завдання цієї науки.

Вчитель математики та й сама дисципліна не користувалися повагою в учнів, але для Галуа, через кілька місяців після того, як він дізнався, що означає слово «геометрія», наступили радісні дні: він просто «ковтав» роботи з математики, ночі проводив без сну за книжками. Всі інші предмети для нього не існували. Потім вирішив, що для продовження математичної освіти необхідно вступити до політехнічної школи, де математику викладали відомі вчені Франції. Двічі вступав до цього вищого закладу, але першого разу його не прийняли тому, що він займався лише самостійно і не пройшов офіційного курсу з математики, вдруге – за зухвалість: він посмів сказати екзаменатору, що пояснювати саме математичне положення просто безглуздо, адже воно є очевидним, ще й жбурнув у професора мокру ганчірку.

Микола Іванович Лобачевський ріс без батька, а мати – вдова, зовсім не розумілася в математиці, але домоглася, щоб сина безкоштовно прийняли у гімназію. В гімназії хлопчик з усіх предметів, в яких він, до речі, мав значні успіхи, виділив математику і, на щастя, зустрів на своєму життєвому шляху вчителя, який зрозумів обдарування хлопця і всіляко допомагав йому: запрошував до себе додому, займався з ним, давав йому книжки з математики. В 15 років Миколу Лобачевського прийняли до Казанського університету – і тут він проявив невгасимий інтерес до математики.

Отже, на перших кроках становлення таланту, обдарованості підтримка соціуму просто необхідна: для Яноша Бойя, відомого математика, це – батько-математик і викладач; для Карла Галуа – випадкова зустріч з підручником геометрії, а потім підтримка у коледжі вчителя і ровесників, які вважали

хлопця генієм, самотійне, уперте і таємне захоплення математикою, яку він засвоїв буквально за декілька місяців у свої 14 років; для М. Лобачевського, який виріс без батька, це – вчитель математики в гімназії – Карташевський, а потім викладач Казанського університету.

Але як впливає соціум на розвиток обдарованості тоді, коли людина вже проявляє високий рівень здібностей? Біографічні дослідження показують, що цей вплив часто має гальмуючий, стримуючий характер. Яноша Бойа не тільки не підтримав Гаус – в той час перший математик Європи, але й всіляко замовчував його дослідницьку роботу з геометричної теорії уявних чисел. До того ж робота, що була надіслана на конкурс, виявилася незрозумілою для комісії і не одержала визнання. Еварист Галуа свою блискучу роботу з алгебри надіслав відомому математику, академіку Коші, але той, побачивши, що вона підписана учнем коледжу, навіть не глянувши, кинув у кошик для сміття. Те ж саме сталося і з іншою роботою, яку Галуа надіслав у «Журнал чистої і прикладної математики». Загинула ця видатна людина, математичний геній, у 20 років. За однією версією Галуа був убитий на дуелі, за іншою – загинув від кулі поліцейського. Свою блискучу роботу з алгебри він написав у в'язниці за одну ніч, за декілька годин до смерті. Але робота не знайшла розуміння у найкращих математиків Франції, і лише через 40 років вона привернула до себе увагу, а в кінці XIX століття ідеї Галуа увійшли в науковий обіг. Зараз він відомий як один із найвидатніших математиків світу. А вчителі коледжу, в обов'язки яких входило залишати характеристики учнів, писали про Евариста Галуа: «... поведінка дуже погана», «... неслухняний», «... потребує покарання», «розсіяний, язикатий», «схоже, має намір знущатися над вчителями», «не володіє системою знань» тощо.

У Яноша Бойа останні 10 років життя пройшли у повному забутті: роботи його залишилися невизнаними, стосунки з батьком стали напруженими, з'явилося почуття беззахисності. Хоча він не переставав боротися з долею, знову і знову брався за вирішення нових математичних проблем, але це вже була не та людина, не той геніальний розум. Жив він самотньо, наче похований, все частіше бували періоди затьмарення розуму. Математичні відкриття Яноша Бойа не зрозуміли не лише колеги, але й батько – теж відомий математик, дослідник і викладач математики, він не відчув сутність відкриття сина, навіть не уявляв, що той зробив переворот у науці. А в Яноша поведінка батька, якого він дуже любив і поважав, викликала гірке розчарування. До того ж, ще й проблеми з сім'єю, яку не сприймало оточення: пересуди, плітки, непорозуміння. Все це заважало мати врівноважене й нормальне життя.

У Миколи Лобачевського, здавалося, все було гаразд: відомий професор, викладач університету, а потім, впродовж 30-ти років, ректор Казанського університету, людина, яку всі поважали. Свого часу

п'ятнадцятирічним студентом він здивував усіх своєю жадобою до знань, енергією, невгамовністю. Його вважали гордістю університету. Він просто вражав професорів тією легкістю, з якою схоплював сутність найважчих предметів, які були в програмі навчання, і в той же час доводив до обурення своїми пустотливими витівками: то запустив у дворі ракету, яка з гуркотом розірвалася; а то побився об заклад з веселою компанією товаришів і перестрибнув через товстого професора Нікольського; то, на подив і сміх усього народу, проїхав через міський парк верхи на корові, схопивши її за роги, як за руль. Врятувало його лише те, що за нього заступалися професори.

Відомо, що Лобачевський створив неевклідову геометрію. Це було не тільки найвеличнішим творінням людського розуму, але й символом свободи мислення, свободи духу, знищення твердих устоїв. Написав він цю роботу за три роки (1823-1826) і 11 лютого 1826 року відбулося засідання Вченої ради університету, на якому Лобачевський – 33-річний професор – виклав свої наукові позиції. Засідання Ради закінчилося глибоким мовчанням: фізики, математики, астрономи були впевнені, що всіма шанований професор говорить просто щось недоречне, нісенітницю. До самої смерті, протягом 30 років, Лобачевський писав на різних мовах, писав і публікував свої дослідження, але вони за його життя не знайшли визнання у Росії. Всі ці роки, як вчений, він залишався у повній самотності. Лише після смерті роботами Лобачевського зацікавилися у Європі, і вони були визнані як видатні математичні дослідження. М. Лобачевський не лише створив геометрію та тригонометрію неевклідового простору, як це зробив Бойя, але й аналітичну, а потім диференціальну неевклідову геометрію. Лише багато років потому була підтверджена правильність доказів Лобачевського.

Цей історичний екскурс був зроблений нами з метою довести значення в наш час виявлення і підтримки обдарованих дітей, студентів і дорослих у їх професійному спрямуванні, науковому пошуку, професійних успіхах. У наш час не тільки психологія, але й педагогіка включилася у проблему розвитку обдарованості: наука працює над створенням спеціальних програм навчання обдарованих. Раніше, в ті далекі роки, людей, що були захоплені ідеями, дослідженнями, вважали за диваків: на початку ХХ століття з легкої руки Чезаре Ломброзо на них був начеплений ярлик психічно хворих. Але в наш час стало ясно: талановиті й обдаровані люди – це золотий скарб держави, її майбутнє, її висока духовність і розвинута економіка.

Складові біографії творця. Вивчення творчості, а тим більше особистості творця – дуже складна проблема, тому біографічний метод, побудований на ретельному дослідженні біографій видатних людей, є одним з небагатьох, який допомагає зрозуміти їх психологічні особливості. В різних

галузях обдаровані люди демонструють схожі особистісні якості, що дає підстави для припущення, що саме особистість, а не особливості діяльності чи соціальних впливів, є центром високих досягнень. Ми обрали для аналізу такі значні постаті: У. Дісней, К.Е. Ціолковський та І.Я. Франко.

При відборі ми виходили з таких міркувань: творча діяльність видатних людей не повинна бути обмежена сьогоденням, тому І.Я. Франко – це творець кінця ХІХ, К.Е. Ціолковський – початку ХХ, У. Дісней – середини ХХ століття. Потрібно досліджувати людей різних країн: І.Я. Франко – представник України, К.Е. Ціолковський – Росії, У. Дісней – США. Адже талант – це загальнолюдське явище. Твори І. Франка читають у всьому світі, космічні кораблі, побудовані за ідеями Ціолковського, є у багатьох країнах, фільми У. Діснея дивилися мільйони людей усього світу. Обрані особистості – це яскраві творці, які виявляли потяг до творчості протягом тривалого життя: І. Франко прожив 60 років, У. Дісней – 65, К.Е. Ціолковський – 78. Упродовж усього життя в цих людей не згасав творчий потенціал. Вони, не дивлячись ні на які перешкоди, зберігали бажання творити.

Психологічний аналіз художньої обдарованості вимагає детального вивчення біографії художника, діяльність якого була спрямована до дитинства. На наш погляд, цій вимозі найбільше відповідає творчість Уолта Діснея (1901-1966 рр.). Це автор багатьох мультфільмів, людина, яка створила місто для розваг дітей – «Діснейленд», це, нарешті, видатний художник нашого часу.

Як склалася, з чого почалася його творча біографія, завдяки яким якостям особистості У. Дісней досяг таких успіхів? Уолт був наймолодшим у сім'ї Діснея – видавця маленької провінційної газети, проте ще підлітком був втягнений у роботу: йому доводилося вставати рано і розносити газети, щоб встигнути до школи. З дитинства хлопця вабило малювання, особливо він любив малювати тварин, і це йому вдавалося. В житті він також любив тварин: грався з собаками, котами, іншими тваринами, спостерігав за пташками і звичками звірів. А коли став дорослим, то ніколи не погоджувався з тим, щоб у його садку були знищені кроти, зайці, білки, які завдавали рослинам значної шкоди. Потяг до малювання, який проявився ще у дитинстві, в юнацькі роки призвів до того, що Уолт всі гроші, які йому вдавалося заробити, витрачав на навчання в Академії мистецтв. Він мріяв бути професійним художником. Але в 20-ті роки в Америці було дуже тяжко влаштуватися на роботу, навіть простим робітником, не говорячи вже про те, щоб дозволити собі займатися мистецтвом. Трапилося так, що У. Діснея запросили виготовляти рекламу для кіно. Саме це стало «поворотним пунктом» у його житті.

Уолту Діснею було в той час дев'ятнадцять років – вік, коли все цікаво і коли нове викликає захоплення й здивування. У. Діснея надзвичайно вразило

те, що малюнок завдяки кінокамері, міг рухатися, тобто оживав. Він почав експериментувати. На його щастя, у фірмі, де він працював, була стара, нікому не потрібна кінокамера. Для Уолта почалося друге життя: вдень він працював на фірмі, а вночі експериментував із саморобною мультиплікаційною установкою. Це були ретельні дослідження, які вимагали винахідництва, творчості: установка апарата, зйомка, освітлення, підготовка малюнків, їх послідовні зміни, все це вимагало точності у виконанні. Нарешті, ним був створений перший фільм – «Сміхограма», в якому вже досить яскраво виявилися риси, що будуть супроводжувати майже всі фільми У. Діснея: веселий гумор, винахідливість і доброта. Це був гумор з неочікуваними зіставленнями, швидкими переключеннями і смішними порушеннями звичайної логіки. Але цікаво, що вже й тут проявилася одна з рис його особистості: великий інтерес до роботи, творча захопленість, яка була сильнішою, ніж матеріальна зацікавленість. Адже, коли в У. Діснея запитали, скільки коштує його «Сміхограма», він розгубився і назвав лише суму витрат на виробництво кінострічки. Гроші, і дуже великі гроші, за фільми будуть надходити йому потім, але кожна нова кінострічка знімалася ним саме через бажання створити щось нове. Не дивлячись на успіх «Сміхограми», вийшло так, що У. Дісней збанкрутував. Становище виявилось дуже скрутним: він, навіть, голодував. «Але, коли справи кепські, я дію рішуче, – признався він. – А коли все йде гладко, як масляний крем, я завжди відчуваю страх, що справа може провалитися. Тому удар по зубах справляє на мене добру дію». Отже, проявляються ще й такі риси особистості У. Діснея як наполегливість і завзятість. Дісней їде у Голлівуд з метою знайти там щастя і справді, саме там він створив свої найкращі фільми. Але все це у майбутньому. А поки що У. Дісней шукає своїх героїв у гаражі, де йому доводиться і жити, і працювати.

Уолт завжди симпатизував мишам. Тут, у гаражі, вони вільно бігали, гризли порожні коробки. Уолт їх, навіть, підгодовував. Так виник герой його фільмів Міккі-Маус. Міккі зовсім не був красенем: вуха – лопухами, ніс – шишкою, чорні щілинки очей, тоненький тулуб, ніжки у великих черевиках. Але це не миша, це створіння, яке за своїм характером і поведінкою дуже схоже на людину. І надалі всі персонажі У. Діснея – це не казкові тварини, вони тільки зовнішністю схожі на свої прообрази. У. Дісней так подавав своїх персонажів, що вони, зберігаючи зовнішність і поведінку тварин, жили на екрані як люди, передаючи їх слабкості і пристрасті у карикатурному вигляді, тим самим висміюючи їх.

У. Дісней дуже швидко схоплював нове. Коли з'явилися перші звукові фільми, багатьом режисерам звук здавався зайвим. С.М. Ейзенштейн, В.І. Пудовкін, Г.В. Александров виступили з цілою декларацією щодо обмеження застосування звуку в кіно. У. Дісней відразу зрозумів важливість звуку, особливо музики в мультфільмах. Не маючи музичної освіти, він шукає

музичний супровід для сцен, в яких беруть участь його герої. До того ж, У. Дісней вважав, що кожен герой повинен мати свій музичний супровід. «Не святі горшки ліплять!» – сміявся він. Музичний супровід у його фільмах – це неперевершений прояв майстерності і великого відчуття гармонії музичного твору і героя. С.М. Ейзенштейн у своїй статті «Небайдужа природа» писав: «У.Дісней – неперевершений геній у створенні еквівалентів музики і графічної інтерпретації внутрішнього ходу музики...». У музичному супроводі на екрані з'являється каченя Дональд – запальне, роздратоване, зле на всіх за свої промахи і невдачі; потім смішні й безтурботні поросята, телепень собака Туфі, татусь Плуто, Кларабела та інші герої, які так полюбилися дітям.

До У. Діснея прийшла слава, але вона не затьмарила йому голову. Він незмінно виявляє повну байдужість до помпезних великосвітських вбрань, голлівудських прем'єр, не терпить пихатості. Коли його запрошували на прийоми, відповідав, що йому важливіше виспатися, щоб завтра раніше почати працювати. Велика працездатність супроводжувала У. Діснея все життя. Він не зупиняється на досягнутому, весь час у русі, в нього виникають все нові та нові творчі ідеї, думки... Дванадцять років роботи дали свій неперевершений результат – повнометражний фільм «Білосніжна і сім гномів». Це стало вершиною його творчості. Потім «Піноккіо», «Бембі» і «Дамбо». Кожен з цих фільмів є своєрідним твором. За ці роки У. Дісней виробляє свій власний стиль та індивідуальну манеру малювання. Хоча в цей час він вже мав власну студію, в якій працювало понад тисячу художників, основних кіногероїв він створював сам. Персонажі його картин чудово поєднують у собі риси характеру, манери поведінки людей та рухи тварин. Щоб досягти такого ефекту, Дісней запросив до студії одного з найкращих спеціалістів з анатомії тварин; при студії був відкритий маленький зоопарк, в якому художники могли спостерігати за поведінкою тварин. Крім того У. Дісней відправив «на природу» велику групу операторів, які знімали на кіноплівку тварин у природних умовах. Отже, прагнення до високої якості своїх кінотворів, ретельність, вимогливість, перевірка кожного епізоду, кожного руху героїв, продуманість, відповідність малюнків реальній поведінці тварин – саме ці риси притаманні творчості У. Діснея. Його фільми – це не просто розвага, вони пропагують високі ідеали, повагу до оточуючих, добросердне ставлення до тварин, любов до природи і своєї країни, в них відсутня низькопробна сенсаційність, жорстокість, агресивність, які властиві масовій американській кінопродукції.

Ідеали гуманності – основний зміст творчості У. Діснея. Захоплюючі пригоди поєднані з доброзичливим гумором, скромні, але ефектні видовища викликають хвилювання, сльози і сміх. Його фільми веселі і повчальні, в них переважає добро, вони супроводжуються чудовою музикою, герої розумні, відважні, сильні.

У. Дісней все життя був у роботі. Його фільми користуються небувалим успіхом, але У. Дісней не полишає думка створити для дітей країну, в якій поряд жили б Міккі-Маус і Білосніжна з гномами, каченя Дональд і капітан Хук зі своїми піратами, вовк Лобо і Піноккіо... Він думав, що фільми, створені з такою старанністю, можливо, підуть у небуття. А от коли буде країна – казковий світ, у якому всі герої живуть разом, де діти, приходячи разом з батьками, можуть погратися з цими героями, це було б просто чудово. У. Дісней вирішив збудувати таку країну – «Діснейленд». Взявши значну позику, він з величезним натхненням почав будівництво: замки, річки і гори, озера, залізниці, пароплави, мости. Тут можна покататися на конях, поплавати на справжньому піратському кораблі, посидіти з Білосніжною, зайти до печери, в якій заблукали Том Соєр і Беккі, підійти до озера, біля якого величезні слони набирають у хоботи воду і пускають її фонтанами.

У створенні казкової країни ним також керувала ідея: наблизити дітей до високих ідеалів добра, розвинути їх фантазію, надати радість спілкування з добрими, веселими, але беззахисними тваринами.

Діснейленд справляє на відвідувачів неперевершене враження, перш за все, своєю технічною досконалістю. Це ще раз підкреслює те, що він все робив за найвищими вимогами. У Діснейленді є космічна ракета, з якої можна розглядати Землю, яка віддаляється, і Місяць, що наближається. Тут є механічні птахи, що співають, однорейкова залізниця, русалки на морському дні і багато іншого.

З.М. Арнольд – автор книги про У. Дісней, підкреслює, що Діснейленд – ця грандіозна споруда – вийшла такою чудовою саме тому, що в основу У. Дісней поставив не пристрасть до грошей, а пристрасть художника з великою фантазією до свого задуму.

Звичайно, У. Дісней був не лише обдарованим художником, дар митця вдало переплітався в ньому з талантом підприємця: він часто йшов на ризик, вкладаючи свої гроші в нові й нові задуми. Але саме можливість мати капітал робила його, як митця, незалежним, давала простір для здійснення творчих задумів. Завдяки цьому У. Дісней міг працювати так, як йому підказували його ідеї, а ідеї його виявилися геніальними.

Тепер звернемося до психологічних портретів К.Е. Ціолковського та Івана Франка. Інша країна, інші часи, інші уподобання та інтереси... А чи є щось спільне в обох творців і в чому воно? Костянтин Едуардович Ціолковський народився 1857 року у великій сім'ї лісничого. Його батько за походженням поляк з Волині. Ріс Костянтин Едуардович, як він сам пише про себе, «дуже кмітливою і смішною дитиною». В сім'ї його любили і чомусь дали прізвисько Птах. Швидше за все тому, що, граючись із дітьми, він любив залізати на дахи, паркани, дерева і стрибати з них. Любив читати, а ще більше – фантазувати, щось створювати, придумувати.

У десять років Ціолковський захворів на скарлатину і потім все життя погано чув. Але якось сказав, що це для нього дуже добре, адже не доводиться слухати дурниць, які говорять люди, крім того, це давало йому можливість зосереджуватися на своїх думках – не заважав шум. Оскільки він погано чув, то в школі не навчався і всі знання одержав самотужки. В автобіографії Ціолковський пише: «Моя глухота з дитячого віку, обмеживши моє спілкування з людьми, залишила мене з дитячим знанням практичного життя, з яким я перебуваю і по цей день. Я знаходив задоволення лише у книжках і роздумах».

Ще з дитячих років Ціолковський дуже любив щось робити руками – з паперу, картону, сургуча. Майстрував іграшкові будівлі, санчата, годинники з гирями, а пізніше створював іграшкові локомотиви, збудував модель вітряка, виготовив коляску, що діяла за допомогою парової машини.

З юнацтва він захопився тим, що згодом стало найголовнішим у його житті: повітроплаванням. «Не пам'ятаю точно, – пише він у 1911 році, – як мені спало на думку зробити обчислення, які стосуються ракети. Мені здається, що перші зерна думки були кинуті відомим фантазером Жюлем Верном».

Усі основні творчі задуми Ціолковського зародилися в юнацькі роки, згодом вони були обґрунтовані математично і технічно підтверджені. Із тих невеликих сум, що спочатку надсилали батьки, а потім зі свого мізерного заробітку вчителя Ціолковський виділяв гроші, які були необхідні для наукових і технічних занять. Як і Дісней, він, працюючи, розробляючи свої ідеї, не мав на увазі матеріальні прибутки. Їх і не було. Свої брошури, опубліковані за власний кошт, Ціолковський не продавав, а роздавав і розсилав безкоштовно. В житті переважали простота та економія. Ціолковський уникав усіляких зайвих витрат. «Дивак», – казали про нього.

С.М. Блінков, що майже піввіку досліджував біографію К.Е. Ціолковського, писав: «Ціолковський завжди, з молодих років і до глибокої старості, у своїх творчих пошуках переслідував високі цілі, і замисли його були величезними. Менш за все в його роботі стимулом були корисливі інтереси».

Захопленість роботою, виключний інтерес до теми, якою він займався – одна з характерних рис особистості Ціолковського. «Своєю роботою, — пише Блінков, — він захоплювався до самозабуття, віддаючись їй повністю, підкоряючи їй життєві інтереси свої та своїх близьких».

Працелюбність і працездатність – найвиразніші риси К.Е. Ціолковського. Учений прокидався о сьомій годині ранку, до другої завжди працював.

Ціолковський дуже не любив пустих балачок. Зосередженість на роботі була настільки великою, що під час уроків він інколи замовкав, замислившись над якоюсь ідеєю, не помічаючи навіть того, чим у цей момент займалися його учні. Заглибленість у свою працю – одна з характерних рис особистості

Ціолковського. Для нього, окрім роботи, майже нічого не існувало. Весь вільний від уроків час він віддавав своїм заняттям: а це були не лише праці, присвячені дослідженню світового простору з використанням реактивних приладів, де було доведено, що міжпланетні подорожі можуть бути здійснені за допомогою ракет, а й такі, як «Теорія газів», «Механіка живого організму», «Тривалість випромінювання сонця», «Про металевий керований аеростат», «Тиск рідини на площину» та ін. Постійні матеріальні нестатки, невдалі спроби пробитися крізь стіну байдужості з боку чиновників від науки та й від самих наукових товариств, брак часу для створення дослідних зразків, без яких подальша робота була неможливою, однак, не зламали Ціолковського. Він уперто й наполегливо працює та вдосконалює свої попередні дослідження, зосереджується на філософських проблемах, пише фантастичні твори.

Костянтин Едуардович Ціолковський – це геніальний самоучка, людина, яка самотужки навчалася, самостійно здобувала знання. У своїй творчості він виявив таку наполегливість, що оточуючим вона здавалася чимось хворобливим. Учений був цілком самостійним у всьому: авторитети, думки інших, їх поведінка ніколи його не хвилювали.

Іван Франко... Людина такої багатогранності, такої універсальної обдарованості, такого величезного таланту, що не можна стримати почуття захоплення і здивування. За своє відносно коротке життя він написав понад п'ять тисяч творів, що складають двадцять томів. Це універсально обдарована людина: поет, прозаїк, драматург, публіцист, критик, історик літератури, вчений-фольклорист, етнограф, лінгвіст, історик театру, театральний критик, економіст. Франко поєднував у собі талант науковця і літератора, був обізнаний в багатьох галузях знань, володів багатьма мовами. Ще в четвертому класі він так добре володів німецькою, що без словника робив переклади на українську. У школі завдання з польської він виконував у віршованій формі.

Син Петро згадує: «Батько вільно читав російською, сербською, польською, німецькою, французькою та англійською мовами. Крім того, він знав іспанську, італійську, чеську, болгарську, білоруську та єврейську. Трохи розумівся на литовській». Інтерес до мови виник в Івана ще в дитячі роки. Він дуже любив читати книжки: брав їх у товаришів, у бібліотеці, іноді купував. Один з його товаришів по навчанню у школі згадує, що головною рисою Франка була захопленість читанням. Читав він усе, що потрапляло до рук і в цьому відношенні ніхто не міг з ним змагатися.

Людиною, яка помітила неабиякий талант Франка, його гострий розум, глибокий інтерес до знань, надзвичайну спостережливість, повагу до слова, був учитель української мови і природознавства Іван Верхратський. Саме він, помітивши талановитого учня, приділяв йому особливу увагу, запрошував додому, вів із ним бесіди з питань мови, літератури, давав книжки, знайомив з

творами сучасних авторів.

У позашкільний час учитель ходив з учнями на прогулянки, де всі збирали комах, рослини, гриби. Вчилися узагальнювати, класифікувати зібране. Можливо, саме ці заняття спрямовували розум Франка у наукових пошуках, а уроки Верхратського з мови і літератури стали джерелом мовних захоплень.

Уже в дитячі роки проявилася та риса особистості, яка згодом стала для Івана Франка однією з найвирішальніших: наполегливість у відстоюванні того, в чому він був упевнений.

Величезна ерудиція, глибокі знання літератури, історії, етнографії, права, широкі і різнобічні інтереси і надзвичайна працездатність – Все це поєднувалося в одній людині. Поет Петро Карманський пише: «Він (Іван Франко) був роботязим, розумним, до того ж, гострим на розум, саркастичним, їдким». Син Петро згадує, що коли батько занурювався у роботу, він уже нічого не чув з того, що коїлось навколо нього. Він працював невтомно, до п'яти-шести годин; недовгий обід – і знову робота до вечора, а потім і до пізньої ночі. Коли ж втомлювався, працюючи над якимось твором, переключався на наукову роботу і навпаки.

Письменник Василь Стефаник якось спитав у Івана Франка, коли той встигає так багато писати і читати? Франко посміхнувся: «Ви можете точнісінько так спитати у машиніста, як може він на паровозі проїжджати кожен день так багато кілометрів. Він міг би на це відповісти, що він більше нічого не робить, тільки їздить. Залиште на тиждень свої обов'язки і всі розваги, сідайте за стіл і пишьте, сідайте у крісло й читайте. А потім підрахуйте, скільки це складе «кілометрів списаного паперу».

До сказаного можна додати такий приклад. Михайло Микиша, відомий київський артист, згадує, що якось він зустрів у Києві професора В. М. Перетца, який розповів йому про свою зустріч з І.Франком. В цей час В.М. Перетц працював над своєю дисертацією і йому потрібно було знайти відповідний грецький філософсько-літературний матеріал. Із числа вчених, яких він запитував про це, ніхто не зміг дати необхідної довідки. Лише Іван Франко повідомив йому, що література, яка була потрібна Перетцу, знаходиться у бібліотеці Британського музею, у такому-то відділі. При перевірці це підтвердилося.

Ретельність, яка була супутником працездатності, – одна з найсуттєвіших рис творчості І. Франка. Він писав легко, вільно, ясно. Говорив молодим поетам: «Не розраховуйте лише на університетські лекції. Тільки те, до чого ви дійдете самі, без сторонньої допомоги, тільки те, над чим ви самі будете довго працювати, думати, зможе вам допомогти».

Іван Франко байдуже ставився до матеріальних нестатків. Завжди ходив у сірому костюмі, вишитій сорочці; майже все життя сім'я його прожила в

маленькій квартирі. І лише під кінець життя збудували будинок.

Особистісні якості творчо обдарованих людей. Талановиті люди відрізняються своїми психологічними якостями. Завдяки застосуванню біографічного методу було доведено, що такими якостями є наполегливість, працездатність (ці люди – трудоголіки), одержимість, буремний дух, схильність до ризику, інтуїція, самоповага та інші. Д. Ландрам вважає, що талановита людина має якусь одну з перелічених найбільш розвинену якість, яка й створює успіх, хоча одночасно їй можуть бути притаманні й інші якості.

Серйозне ставлення до праці, це – складова успіху. Якщо для звичайних людей робота найчастіше є тяжкою повинністю, то для творчих людей – це надзвичайне задоволення. В роботі вони знаходять радість, втіху і працювати 16-18 годин на добу для них – норма.

Наполегливість, надзвичайна сила волі, забезпечує досягнення мети, реалізацію ідеї. Для подолання всіляких непорозумінь, негараздів сила волі необхідна. Ці талановиті люди ніколи не здаються і, відповідно, досягають поставленої перед собою мети, одержують перемогу.

Одержимість – це надзвичайний ентузіазм, з яким працюють талановиті, творчо обдаровані люди. Така одержимість межує з патологічною маніакальністю, з надзвичайною емоційністю, вона створює харизму людини.

Схильність до ризику властива всім талановитим людям. Адже без серйозного ризику ніякий успіх неможливий. Дослідник творчої обдарованості Е. Торренс вважає, що ця якість формується в дитинстві незалежним вихованням, коли дитина має можливість самостійно вирішувати свої проблеми.

Впевненість у собі, як самоповага до себе, внутрішній власний образ також закріплюється у дитинстві першими успіхами. Творчі люди володіють почуттям внутрішньої сили, мають оптимістичний погляд на життя.

Буремний дух – критичне мислення, схильність до руйнування старого, бачення нового, майбутнього. Творчі люди не слухають бюрократів, прокладають нові стежки, працюють за своїм баченням справи.

Інтуїція – найважливіша якість розуму творців. Такі люди охоплюють можливі варіанти рішення проблеми, мають здатність до широких узагальнень, бачать «ліс», а не окремі дерева.

Отже, талант розвиненої обдарованості включає три основні підструктури: 1) високу пізнавальну активність, яка базується на високочутливій сенсоричності (увага, сприймання, пам'ять) та дивергентному мисленні (оригінальність, критичність, здатність до узагальнення, прогнозування); 2) творчу інтерпретацію пізнавального досвіду (вміння порівнювати, зіставляти, аналізувати, бачити нове, реконструювати раніше створене, оригінальний підхід до рішення проблем, варіативність у рішенні

задач); 3) емоційну захопленість діяльністю (інтерес, енергійність, висока харизма, впевненість у досягненні успіху, «відновлення» в разі неуспіху).

Така єдність високого рівня перцептивних, емоційних та інтелектуально-вольових якостей, їх позитивна і моральна спрямованість забезпечують успіх у діяльності.

Характеристики творчої діяльності і риси творчої особистості.

Аналізуючи портрети таких різних за напрямком творчості людей, що жили в різні епохи і в різних країнах, варто відзначити те спільне, ті загальні риси, що характеризують їх творчість.

Головні з них такі:

риси творчої особистості	риси творчої діяльності
<ul style="list-style-type: none">- виникнення спрямованого інтересу до певної галузі знань ще в дитячі роки;- зосередженість на творчій роботі, націленість на обраний напрям діяльності;- велика працездатність;- підпорядкованість творчості, духовній мотивації;- стійкість, непоступливість у творчості, навіть упертість;- захопленість роботою.	<ul style="list-style-type: none">- оригінальність і новизна творіння;- значний обсяг створеного;- ретельність у його оформленні;- наполегливе прагнення робити результат своєї праці надбанням людей;- мотиваційне забезпечення творчого процесу, інтерес до певного виду діяльності і захопленість нею.

Виникнення спрямованого інтересу до певної галузі знань ще в дитячі роки. У дитини рано виявляються чітко виражені інтереси, любов до певної діяльності, бажання займатися чимось таким, що дуже подобається. У дошкільному віці обдарована дитина може вражати дорослих високою обізнаністю, кмітливістю, певними успіхами в засвоєнні знань, випереджаючи у цьому своїх однолітків. У межах навіть цього віку в дитини може спостерігатися тяжіння до певної предметної діяльності, більші досягнення, порівняно з іншими, в якійсь конкретній роботі, досить помітні інтелектуальні переваги, потяг до лідерства чи надзвичайно розвинена моторика.

Зосередженість на творчій роботі, націленість на обраний напрям діяльності. Дані біографічного методу, методу інтерв'ю та опитувальників зі всією очевидністю показали, що реальна обдарованість, на відміну від потенційної, виявляється у справі, в результатах – продуктах або ідеях – і неодмінно пов'язана з особистими якостями людини, в першу чергу, з мотивацією, яка виражається за допомогою емоційно-вольової сфери. Можна

мати прекрасні ідеї, які так і залишаться прожектами, можна хотіти щось зробити, багато про це говорити, але лише у тому випадку, коли людина може реально втілити у життя свої ідеї – примножує талант, можна стверджувати, що особа талановита.

Велика працездатність. Достатньо об'єктивно і на статистично достовірному матеріалі це доведено рядом психологічних досліджень і прозоро сформульовано Н.С. Лейтесом: «Обдарованість – це працьовитість» – в тому контексті цього положення, що обдаровані в будь-якій сфері діти – це завжди великі працелюбці: один створює книгу про птахів з малюнками і оригінальними текстами, інший робить серйозне соціологічне дослідження, третій винаходить прилад тощо. Талановиті діти зайняті багато годин на добу, проводять час в бібліотеках, на технічних станціях, читають і завжди зосереджені на своїй справі.

Підпорядкованість творчості духовній мотивації. Хтось – творець чогось нового, дослідник, талант, геній; хтось – реконструктор, втілювач в життя ідей, творинь інших, але він теж щось робить, трудиться, будує, створює необхідне: «кожному по силі його». І в цьому моральна сторона життя людського: примножувати талант справою по своїй силі.

Стійкість, непоступливість, навіть упертість у творчості. У багатьох обдарованих людей виявляється небажання осягати нудьгу і рутину шкільного навчання, так звана лінь, і в той же час, повна, багатогодинна, багатоденна зосередженість на тому, що індивідуально захоплює. Незмінність і стійкість інтересів чітко простежується у різних групах обдарованих людей: Сергій Радонезький, Феодосій Печерський, преподобний Мануїл впродовж усього життя пронесли подвиг благочестя. Микола Бердяєв став відомим філософом, Михайло Остроградський – одним із найвидатніших математиків, Войно-Ясенецький – видатним хірургом, за підручниками якого вчилася не одне покоління студентів.

Захопленість роботою. Людина цікавиться тією справою, яка їй подобається і викликає позитивні емоції. Вона може сидіти ночами над улюбленою справою, забувши про сон, може до самозабуття працювати в архівах чи «копатися» в машині, багато разів переробляти щось, змінювати, поки зрештою не розбереться, не зробить і не доб'ється задуманого. В таких ситуаціях людина не розраховує на будь-яке визнання, не добивається яких-небудь вигод для себе – їй просто цікаво, улюблена справа приносить їй задоволення, їй хочеться нею займатися.

Оточенню необхідно бути дуже уважним до дітей, підтримувати стійкість пізнавальних інтересів, допомагати розвивати бажання творити, бачити за лінню, небажанням вчитися творчу особистість, зосереджену на тому, що її глибоко цікавить. Проблем із обдарованими дітьми багато: ці діти нестандартні, часто вони не люблять відвідувати школу, мають свої особисті

інтереси, вони нетерпимі, неконформні, занурені в себе, мають надзвичайно високу чутливість, вразливість, рано ставлять перед собою чітку і визначену мету, і в той же час, відчувають потребу в увазі з боку оточення. Все це не завжди може зрозуміти оточення, і можна легко втратити обдаровану дитину, особливо у тих випадках, коли у неї ще немає тієї найважливішої охоронної особистісної якості, яку можна визначити як наполегливість. Треба шукати обдарованих дітей, допомагати їм, працювати з ними за індивідуальними програмами, створювати умови для підтримки їх здібностей, особливо в сучасних умовах нашого життя.

4.5. БІОГРАФІЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ РОЗВИТКУ ЦІННІСНОЇ СВІДОМОСТІ ТВОРЧО ОБДАРОВАНОЇ ОСОБИСТОСТІ (О.Л.Музика)

При аналізі становлення ціннісної свідомості творчо обдарованої особистості було звернуто увагу на ряд суттєвих моментів. Ми виходили із введеного Л.С.Виготським і розвинутого його послідовниками положення про соціальну ситуацію розвитку та її вплив на формування особистості. При цьому увага акцентувалася на індивідуальних особливостях сприймання цієї ситуації, її відображенні у ціннісній свідомості. Впродовж онтогенезу зростає рівень суб'єктності людини, число її «ступенів свободи» у взаємодії з соціальним оточенням. Це стає можливим завдяки розвитку свідомості, передусім усвідомлення власних здібностей та можливостей. Останнє визначає характер включення людини як суб'єкта суспільно-корисної діяльності в систему суспільних відносин. Складна взаємодія зовнішніх (соціальна ситуація розвитку) та внутрішніх чинників (розвиток здібностей, потребової сфери та ступінь осмислення цих процесів) веде до формування суб'єктних цінностей, які є не лише проявами розвитку творчо обдарованої особистості, але і його детермінантами.

Аналізуючи життєвий шлях технічно обдарованих людей, ми виходили із динаміки потребової сфери обдарованої особистості, яка характеризується в значній мірі соціальними потребами, такими як потреба у соціальній відповідності, у самоствердженні, персоналізації, самореалізації, самоактуалізації тощо. Ці та інші подібні соціогенні і соціально орієнтовані потреби мають у своєму змісті багато спільного, вони взаємопроникні і взаємодоповнюючі, особливо, коли йдеться про ранні етапи онтогенезу. Отже, у відповідності до завдань дослідження, видається можливим застосовувати узагальнюючий термін «потреба у визнанні», який відображає ознаки перерахованих потреб у різних їх поєднаннях в залежності від індивідуальних та вікових особливостей розвитку.

Потреба у визнанні визначається як базова для розвитку потребової сфери людини як соціально організованої істоти. Реалізація потреби у

визнанні передбачає включення людини у суспільно-корисну діяльність і суспільні стосунки, пов'язані з нею, що обумовлює розвиток інших потреб. Формування потребової сфери – це процес, який не можна пояснити лише через особливості діяльності, в яку включена людина, чи особливості соціальної ситуації її розвитку, оскільки поряд із загальними закономірностями завжди існують і особливе, і випадкове, що в кожному конкретному випадку визначає індивідуально-своєрідне їх відображення у свідомості людини. З іншого боку, кожна людина має неповторний внутрішній світ, формування якого залежить як від біологічних особливостей, наприклад, задатків, так і від індивідуального життєвого досвіду. Тому один із шляхів вивчення генезису потребової, а відтак і мотиваційної сфери і розвитку здібностей людини – це дослідження цих процесів через їх відображення в свідомості особистості у вигляді цінностей.

Розвиток ціннісної сфери творчо обдарованої особистості відображає зростання рівня її суб'єктності впродовж життєвого шляху. При аналізі даних біографічної бесіди було виділено п'ять етапів формування ціннісної сфери творчо обдарованої людини. Перший етап – наслідування – домінує на ранніх стадіях розвитку особистості, в основному, в дошкільному віці. Другий етап – співробітництво – найбільше значення має в молодшому шкільному віці. Етап конкуренції, як правило, припадає на підлітковий вік. Цей вік, як і юнацький, є сензитивним для наступного етапу в розвитку ціннісної сфери – орієнтації на цінності груп вищого рівня. Заключним етапом, з точки зору розвитку суб'єктності, є орієнтація людини на власні цінності.

Вказані етапи, в основному зберігаючи намічену черговість, не завжди збігаються із віковими межами, їх розгортання має індивідуальні особливості, обумовлені своєрідністю життєвого шляху людини. Слід зазначити, що перехід обдарованої особистості на новий етап розвитку не виключає механізмів формування цінностей, що притаманні попереднім етапам. Навпаки, тут має місце діалектичне «зняття» попередніх етапів, тобто включення нижчих на новому рівні ціннісного осмислення у вищі. Наприклад, механізм наслідування не зникає і в цілком зрілої особистості, яка у своїй діяльності переважно орієнтується на власні цінності. Але це наслідування не всеохоплююче, а, навпаки, вибіркоче. Наслідується лише те, що суб'єкт вважає цінним для себе.

Спираючись на дані біографічної бесіди, розкриємо зміст виділених етапів формування ціннісної сфери творчо обдарованої особистості, ілюструючи загальні положення витягами з протоколів дослідження.

Етап наслідування. Витоки формування творчо обдарованої особистості слід шукати на ранніх етапах онтогенезу. У ході бесіди було встановлено, що всі без винятку досліджувані мали досвід технічної творчості ще в ранньому дитинстві. Чи не найперші яскраві спогади дитинства

асоціювалися у них із випадками, пов'язаними з технікою. Так, досліджуваний А. пригадує подію, учасником якої йому довелося стати в дитинстві, котра справила вплив на все подальше творче життя: *«Мені було чотири чи п'ять років, коли я вперше побачив літак, аероплан, як тоді казали. Він пролітав над селом... Всі дуже налякалися, жінки хрестилися. Навіть пастухи худобу посеред дня пригнали з пасовиська. А мені зовсім не страшно було, я навіть льотчиків роздивився. Думав, от би мені так політати над селом!».*

Незважаючи на слабе здоров'я, несприятливі життєві обставини, А. все ж піднявся в повітря на сконструйованому і побудованому ним літакові, щоправда, значно пізніше, у п'ятдесятирічному віці.

Досліджуваний З. на запитання про те, що зумовило вибір професії, пов'язаної із технікою, відповів: *«Я з дитинства був в оточенні людей, причетних до техніки. Завжди, скільки себе пам'ятаю, щось крутив у руках. Одного разу, коли мені було років шість, розібрав і знову склав зламаного годинника. І що головне – годинник пішов».*

В описаних та інших виявлених подіях проглядається мотив домагання визнання. Так, на запитання дослідника, адресованого З., чому саме запам'яталася ця подія, останній відповів, що вона була пов'язана з сильними емоційними переживаннями. З. назвав такі емоції як цікавість, страх, що не зможе справитися із завданням, і, особливо, гордість, коли все ж вдалося його виконати, бажання вчитися, щоб і надалі мати справу з технікою. Всі ці переживання були пов'язані з реакцією оточення на дії дитини, а те схвалення, що було підмічене нею в цій реакції, лягло в основу ціннісного ставлення до технічної діяльності.

Соціальна ситуація розвитку в дитинстві пов'язана із взаєминами в сім'ї, члени якої є об'єктами для наслідування. Як показують дані біографічної бесіди, наслідування поширюється не лише на деякі відносно прості дії, але й на більш складну діяльність людини.

Аналіз даних біографічної бесіди показує, що більшість респондентів (10 з 12) у дитинстві мали серед членів сім'ї людей, котрі займалися технікою. Виявилось, що заняття технікою, як правило, пов'язується у свідомості досліджуваних із суспільною значимістю, престижністю цієї діяльності. Так, досліджуваний А. розповідає: *«Батько був малограмотний сільський хлопець, але великий майстер: столяр, коваль і пічник. Користувався великою повагою. Багатьох людей в селі на той час (1933 р.) хоронили голими, а коли батько помер, зробили і труну, і хрест».*

Вплив прикладу батька на вибір сфери діяльності значний, але не обов'язково безпосередній. Досліджуваний В. пригадує: *«Батька в 1937 році забрали як ворога народу. Був великим майстром, теж без освіти. (Масться на увазі 4-класна освіта респондента)».*

Слід визнати, що творчо обдаровані особистості уже в дошкільному

дитинстві, очевидно, здатні при оцінці взаємостосунків керуватися власними критеріями, первісними етичними інстанціями. Так, досліджуваний А. зазначає, що в дитинстві він тягнувся до матері попри всю повагу до батькової майстерності, оскільки батько в сім'ї поведився грубо і жорстоко, особливо по відношенню до матері. А. наводить ряд прикладів жорстокості батька і потому зразу ж зазначає: *«Батька поважали люди. Але він бив дітей, бив матір. Мене ж в приклад ставив й разу не набив»*. А. не дає прямої відповіді на питання, чому батько виділяв його з-поміж інших шести дітей і чи пов'язане це якимось з його інтересом до техніки: *«Може тому, що я був найменший, бо старші брати теж займалися технікою. Але вони робили щось, щоб користь була, а я все церкви та літачки майстрував»*.

Із контексту можна зрозуміти, що вже з дитинства досліджуваному були притаманні риси, які відрізняли його від інших дітей і обумовлювали особливе ставлення з боку дорослих. Не можна сказати, що воно було лише позитивним, але те, що він, як і інші обдаровані діти, вирізнявся дорослими з-поміж інших, – незаперечно, як і те, що вже з раннього віку усвідомлював це.

Особливе ставлення дорослих до технічних вправ дитини спонукає її до орієнтації на людей, які здатні зрозуміти й оцінити її технічну діяльність. Ймовірно також, що існує й зворотній зв'язок. Відчуваючи інтерес і симпатію з боку дитини, дорослий симпатизує їй у відповідь. Механізм таких стосунків детально описаний М.М.Обозовим [152]. Серед чинників, які викликають симпатію, виділяється схожість установок, поглядів, інтересів, Я-концепцій, ситуації співробітництва.

У тих випадках, коли досліджувані з різних причин зростали без батька, роль зразка для наслідування відігравав старший брат чи інша людина з найближчого соціального оточення. Цікаво, що в цих випадках досліджувані більш близькими до себе вважали старших братів або знайомих, ближчих до них за віком. Очевидно, на цьому етапі наслідування є ефективним лише тоді, коли його орієнтири знаходяться в зоні найближчого розвитку. Таким чином, однією з умов розвитку творчо обдарованої особистості є не лише наявність високих зразків для наслідування, а й свого роду «проміжних» зразків. Вони потрібні для того, щоб почуття неповноцінності, яке виникає у дитини в результаті зіставлення власних технічних вмінь та вмінь дорослої людини, не здавалося їй нездоланим. Лише усвідомлення власних здібностей, вмінь і, особливо, можливостей їх розвитку, яке є результатом порівняння з близькими за рівнем розвитку людьми, може стати основою впевненості в можливості наближення до ідеалу.

Безперечно, усвідомлення власних здібностей – складний, не одномоментний процес, протікання якого залежить як від рівня розвитку свідомості суб'єкта, так і від особливостей соціальної ситуації, в якій він знаходиться. Дуже важливим є етап первісного усвідомлення наявності

технічних задатків. Наші дані свідчать, що для технічно обдарованої людини він припадає на дошкільний вік. Приводимо фрагмент із бесіди з П.

Д.: «Коли ви вперше усвідомили, що маєте технічні здібності?». П.: «Дуже рано, мабуть, років у 5-6». Д.: «Як це відбувалося?». П.: «Я зробив модель вітряного млина... Всі дивувалися». Д.: «Ви десь бачили подібні моделі?». П.: «Так. Їх робили старші хлопці. А мій млин був, мабуть, не гірший, що всі так хвалили... Я захотів ще щось зробити...». Д.: «У надії на похвалу?». П.: «Мабуть, так. Діти люблять, коли їх хвалять».

Раннє усвідомлення власних здібностей характерне для всіх досліджуваних. Проаналізувавши дані біографічної бесіди, ми виділили 29 життєвих подій, які тією чи іншою мірою стосуються усвідомлення здібностей у ранньому віці. Аналіз цих подій показує, що основною умовою включення дитини в технічну діяльність є ситуації, де вона наслідує старших за віком дітей, рідше дорослих, що займаються технікою. Домагання визнання, з яким дитина зразу ж пов'язує своє відкриття, робить останнє цінним для неї. Безперечно, що на перших порах ця цінність ще не повністю усвідомлюється. Вона, очевидно, більшою мірою визначається і підкріплюється позитивними емоціями, що виникають у відповідь на схвалення. Повторення таких ситуацій збільшує ймовірність їх «захоплення» процесами рефлексії і збільшення ступеня усвідомленості. Відповідно, дитина вже свідомо намагається повторити і розвинути набуті можливості для задоволення потреби у визнанні.

Отже, усвідомлення власних здібностей, поєднане з потребою у визнанні, спрямовує процес наслідування у русло тієї діяльності, якій ці здібності відповідають. У нашому випадку – це технічна діяльність.

Етап співробітництва. На певному етапі розвитку технічних умінь та можливостей обдарована дитина отримує змогу співпрацювати з іншими дітьми і, навіть, дорослими, що сприяє нарощенню соціальної взаємодії з ними, а відтак, через підвищення рівня соціальної відповідності, зміцненню почуття самоповаги. Етап співробітництва найбільш повно проявляється в молодшому шкільному та молодшому підлітковому віці. Вміння, набуті дитиною під час наслідування дій дорослих, застосовуються тепер свідомо і цілеспрямовано. Потреба у визнанні проявляється через творення і підтримання самоповаги як основи Я-концепції. Джерелом цього процесу виступає технічна творчість, яка є суспільно-корисною діяльністю, і, що не менш важливо, сприймається суб'єктом як така. Завдяки ранньому розвитку здібностей, багато хто з досліджуваних не лише займався в технічних гуртках, а й заробляв собі та рідним на прожиття або хоча б виготовляв деякі речі чи пристрої для особистого користування.

Співробітництво проявляється спочатку як допомога дорослим або старшим. Більшість із наших досліджуваних вже в молодшому шкільному та

підлітковому віці працювали разом із батьками, братами чи знайомими з технікою, виконуючи посильні операції. Розвиток інтелектуальних можливостей та операційно-технічних вмінь у молодшому шкільному і, особливо, у підлітковому віці робить технічну діяльність підлітка заняттям творчим і продуктивним. У співпраці з дорослими творчо обдарована дитина намагається не відставати від них, розширює коло своїх можливостей з допомогою творчості.

Варто зазначити, що ставлення дорослих до дітей, які стрімко прогресують у плані розвитку технічних здібностей, досить неоднорідне. У всякому разі саме так сприймали це наші досліджувані. Аналіз даних біографічної бесіди дозволяє виділити деякі загальні особливості у взаємодії творчо обдарованої дитини з оточуючими людьми.

Спочатку її інтерес до техніки викликає подив і схвалення дорослих. Це спонукає до подальшого розвитку здібностей у технічній творчості, що поглинає весь вільний час дитини. Ситуація співробітництва в технічній творчості закріплює в свідомості творчо обдарованої дитини інтерес до технічної діяльності, насамперед, як до сфери підтримання самоповаги. Гордість від власних досягнень – одне з найсильніших переживань цього періоду. Однак, це почуття ще ніби прив'язане до оцінки дорослих і до того емоційного клімату, який панує в ситуаціях співробітництва. Це почуття гордості включає в себе і гордість за належність до групи людей, що мають причетність до такої престижної діяльності як технічна. Прагнення до зміцнення самоповаги реалізується на даному етапі через намагання відповідати соціальним очікуванням. Останні ж часто сприймаються підлітком ніби крізь призму усвідомлення власних технічних здібностей. Отримуючи задоволення від спільної зі значимими дорослими технічної діяльності, творчо обдарована дитина ігнорує інші способи підтримання самоповаги. Цим вона вирізняється з оточення своїх ровесників.

У ході біографічної бесіди виявилось, що певний специфічний вплив на розвиток технічної обдарованості в цьому віці справило ставлення батьків до занять підлітків. З одного боку, їх радує, що дитина займається такою корисною і престижною діяльністю, а з іншого – непокоїть те, що їх діти все більше вирізняються з-поміж ровесників. Не знаючи як себе поводити, найчастіше батьки вибирають стратегію невтручання у справи дітей. Останніми це сприймається як неувага, байдужість; дітей ображає таке ставлення з боку тих, хто ще недавно всіляко заохочував їх творчу активність. Як наслідок – обдаровані діти шукають людей, які б оцінили їх вміння, і співробітництво з якими могло б сприяти розвитку їх здібностей. Ображене самолюбство сприяє розвитку таких характерних для творчо обдарованих людей рис як самостійність і самоактивність. Зазначимо, що вже в ранньому віці розвиток цих рис пов'язаний з певним негативізмом. Самоактивність

такого плану виникає не лише як прагнення до реалізації власних «позитивних» цінностей (прагнення до розвитку здібностей). До неї також штовхають і негативні переживання, пов'язані з байдужим (негативним у свідомості підлітка) ставленням батьків до його успіхів. Характерною є подія, описана досліджуваним М. Займаючись в авіамодельному гуртку, він через деякий час відчув, що ті завдання, котрі там вирішувалися, вже не відповідають його зрослим можливостям. Тому з 12-річного віку він кілька разів на тиждень, в будь-яку погоду, їздив на велосипеді за 15 км до сусіднього містечка, де гурток вів більш досвідчений керівник. Це тривало кілька років, незважаючи на несхвальне ставлення батьків.

Звичайно, співробітництво як механізм формування творчо обдарованої особистості не обмежується молодшим шкільним та підлітковим віком. Але в цьому віці воно має не епізодичний характер, як у інші вікові періоди. Творчо обдарована дитина не потрапляє у ситуацію співробітництва, а сама шукає її. У ситуації співробітництва зі значимими людьми формуються цінності, що визначають творчу спрямованість дитини. Ця ситуація є визначальною для усвідомлення дитиною власних здібностей і напрямків та перспектив їх розвитку.

Етап конкуренції. Цей етап у розвитку ціннісної сфери припадає на підлітковий вік і, частково, на ранню юність. На цей час творчо обдарований підліток вже, як правило, має цілий ряд досягнень, які відрізняють його від пересічного представника цього вікового періоду. Насамперед, це визначеність сфери реалізації домагань визнання – технічна творчість, суспільно-корисний характер якої є однією із найважливіших характеристик, що визначають ціннісне ставлення до неї обдарованої дитини.

Таким чином, соціальна ситуація розвитку для творчо обдарованого підлітка має ряд суттєвих відмінностей у порівнянні з його ровесниками. Завдяки розвитку технічних здібностей та вмінь він отримує визнання з боку дорослих. Деякі зовнішні ознаки, що виражали особливе ставлення дорослих (вітання за руку, звертання на ім'я та по батькові), назавжди закарбувалися в пам'яті досліджуваних. Таким чином, можна відзначити, що творчо обдарованому підліткові, на відміну від його однолітків, потрібно менше часу на вироблення «дорослих» форм поведінки у спілкуванні з ровесниками та пошуку відповідних форм суспільно-корисної діяльності для самоствердження.

До підліткового віку обдарована дитина підходить з певним багажем у вигляді високого розвитку здібностей, вмінь, пізнавальних процесів, соціальної перцепції, які не лише відрізняють її від однолітків, а й дозволяють спрямовувати всі зусилля на розвиток власних здібностей у продуктивній технічній творчій діяльності. Тривалий період проб і помилок у пошуку себе, характерний для пересічного підлітка, для творчо обдарованого виявляється

скороченим, а то й зовсім пропущеним.

Розвиток творчо обдарованої особистості в деяких випадках регулюється компенсаторними механізмами. Ті з досліджуваних, які вирости в сім'ї без батька, відчували в дитинстві певний дискомфорт, пов'язаний з труднощами в намаганні посісти високе статусне місце серед ровесників. Відсутність батькової підтримки найгостріше відчувається в підлітковому та юнацькому віці. Технічна творчість служила тим засобом, з допомогою якого реалізовувалися статусні домагання, домагання визнання обдарованих підлітків. Це стосується й тих, у кого була повна сім'я. Однак, у підлітків з неповної сім'ї така компенсація проглядається більш явно.

Окрім відсутності батька, було виявлено й інші фрустраційні фактори, які породжували компенсаторні механізми. Одним із них є фізична кваліфікація. Близько половини опитаних творчо обдарованих людей відзначили, що в дитинстві вони відставали від ровесників у фізичному розвитку, мали фізичні дефекти, хворіли.

Досліджуваний А. розповідає: *«Дуже часто хворів у дитинстві. Боліла голова так, що не міг кричати, бувало тільки пищу. Був роздавлений при родах... Батько – сильний... і брат. Всі дуже міцні були. Тільки я був слабший фізично. Я не міг бігти більше ста метрів... Я з хлопчиками не компаніював, не любив... Завжди зайнятий був якоюсь справою. Я дивився, як брат кував, як вентилятор крутився. Це мене цікавило».*

На подібні проблеми вказує і досліджуваний Ш.: *«Ще малим я бачив, що не такий, як усі. Я не знаю, як сказати... нерви якісь у мене. Це і на фронті проявлялося: як тільки бомбардування – я падаю і засинаю. Одні казали: «Оце так спокій!» Але це – не спокій, це – від нервів... Спокійно почуваю себе лише у майстерні, коли працюю над чимось».*

Досліджуваний Г. повідомив, що в дитинстві часто плакав. Це викликало насмішки ровесників. Вдіяти з цим нічого не міг, хоча й намагався. На запитання, чи не було захоплення технічною творчістю своєрідною компенсацією, Г. відповів ствердно, зазначивши, що заняття технікою дає спокій, а інколи таку радість, яку навряд чи десь ще можна отримати. Із подальшої бесіди з Г. виявилось, що згодом творчість стала для нього цінністю, яка зближує його з людьми.

Домагання підлітком визнання і виникнення компенсаторних мотивів творчості типове для підліткового віку. Ігнорування значимими дорослими успіхів підлітків не лише сприймається як образа, а й служить сильним мотивом для подальших занять творчістю. Довести власну значимість іншим людям, а відтак, і самому собі – на це спрямована активність підлітка. Наводимо описи найтипівіших ситуацій. М.: *«У мене був конфлікт із класним керівником. Вона старалася заставити мене бути правильним, як вона це бачила. Дрібниці мали для неї важливе значення... Вона не могла зрозуміти,*

що в мене є своя важлива справа – авіамоделізм. Хоча повинна була б знати, бо я часто спілкувався з її сином». Д.: «Вона недооцінювала вас?». М.: «Її вразило, що коли я працював на шкільній радіостанції, то вів передачі англійською... Заходить – і вухам своїм не вірить... Вона і зараз вважає, що те, чим я займаюся, не робота, а дитячі іграшки... Тільки ми з жінкою одружилися, при зустрічі ця вчителька каже: «І це ти за нього заміж вийшла?»... А дружина моя була відмінницею в школі». Д.: «Чи можна вважати, що цей конфлікт певною мірою стимулював вашу творчість?». М.: «Зараз я думаю, що так. А тоді я просто ігнорував її уроки, хоча предмет – англійську мову – знав краще, ніж деякі відмінники. Вчив самостійно, правда, дещо однобоко, лише те, що стосувалося радіолюбительства та техніки».

Очевидно, що така поведінка в конфлікті відзначається певною своєрідною конструктивністю. Користуючись термінологією А. Адлера, її можна віднести до «позитивної компенсації». Відзначимо, що схожі спроби компенсації характерні й для інших досліджуваних. Так, К. мав конфлікт із вчителькою фізики, але інтересу до предмета не втратив, а, навпаки, проявляв підвищену наполегливість при його вивченні. Подібні ситуації і способи поведінки в них було відмічено в дев'яти досліджуваних. Глибинна причина таких конфліктів, на наш погляд, полягає у зіткненні двох домагань визнання: вчителя й учня, в задоволенні якого вчитель часто спирається на голий, нічим не підкріплений авторитет соціальної ролі, а учень – на реальні високі досягнення, які, як правило, є такими, що визнані іншими людьми, а відтак, є джерелом його самоповаги.

Компенсаторні механізми – це не обов'язково діяльність з подолання комплексу неповноцінності, який розуміється як занижена самооцінка, – її може і не бути. Підліток може знати й усвідомлювати свої сильні сторони, але йому важливо для підтримання самоповаги, щоб інші також визнавали це. Компенсація як механізм активізації творчої активності проявляється не лише в підлітковому віці. І в зрілості потреба в самоповазі, в яку трансформується потреба у визнанні, також включає компенсаторні механізми. Їх дія стає більш частковою, вона не поширюється на регуляцію всіх процесів творчості, але в окремі моменти проявляється, особливо в ситуаціях конкуренції.

Ступінь усвідомлення дитиною власних технічних здібностей зростає в процесі оволодіння нею технічною діяльністю, розвитку знань і вмінь, і особливо, досягнення високих результатів. Порівняння цих показників із показниками інших дітей підвищує самоповагу і стимулює до самовдосконалення. Зростання результативності технічної творчості обдарованих підлітків змінює соціальну ситуацію навколо них, оскільки вони починають випереджати не лише ровесників, а й старших дітей. Навіть в умовах, коли технічна творчість є епізодичним заняттям і конкуренція незначна, успіхи обдарованих породжують негативні почуття з боку оточення.

Але особливо це помітно в описах життєвих подій тими досліджуваними, котрі займалися в технічних гуртках.

Проілюструємо сказане витягом із бесіди з досліджуваним Р.: *«Стосунки між гуртківцями були діловими. Кожен займався своєю справою. Але був один моделіст, старший за мене, у якого модель була красивіша, ніж моя, але літала гірше... Він полегшив її, а вона не літає краще. Він кинувся до мене битися... Це мене вразило. Якщо в тебе гірше виходить, то ти старайся і вийде краще... Я думаю, що це заздрість. Пізніше, коли я сам став керівником гуртка, то бачив багато подібних моментів: плачуть, коли перше місце не вдалося взяти... і моделі ламають суперників... Я завжди дітям пояснював. Це на перший раз. А були випадки, що й виганяв з гуртка».*

Те, що більшість дітей не претендує на визнання у галузі технічної творчості, не перешкоджає виникненню у них амбівалентного, а часто просто негативного ставлення по відношенню до підлітка, який це визнання вже здобув. Тут важливе визнання саме по собі, а не галузь, в якій воно здобувається. Звідси конфлікти між підлітком і соціальним оточенням, що дедалі більше поглиблюються, розходження систем цінностей пересічної та творчо обдарованої людини. Цікаво, що дружні стосунки творчо обдаровані люди намагаються будувати із собі подібними, з творчими людьми, які, однак, працюють в інших, часто зовсім не споріднених сферах. Вони усвідомлюють, що їх потяг до творчих людей обумовлений дотичністю інтересів. Але той факт, що серед друзів не називаються технічно обдаровані люди, які, як було встановлено, входять до числа знайомих, свідчить про прагнення, можливо і неусвідомлене, уникати ситуацій конкуренції.

Підсумовуючи, можна відмітити, що етап конкуренції в розвитку творчо обдарованої особистості характеризується дещо гіпертрофованим використанням технічної творчості як засобу реалізації потреби у визнанні, засобу соціалізації. Це спричинює подальший розвиток технічних здібностей. Але виникає нова проблема: через відрив суб'єкта від переважної більшості оточення за рівнем здібностей та технічних вмінь зростають відмінності і в ціннісних системах обдарованої та пересічної людини. Система цінностей творчо обдарованої особистості, що сформувалася завдяки свідомому застосуванню творчих здібностей, переростає цінності її соціального оточення. Домагання визнання, яке було до цих пір рушійною силою формування ціннісної свідомості, втратило свою опору. Підліток бачить, що те, що раніше заохочувалося, схвалювалося, тепер викликає навіть не байдужість, а насмішки і ворожість. Ті цінності, які проголошувалися як ідеали, до яких треба прагнути, наштовхуються на неприйняття, коли вони досягнуті суб'єктом і він намагається застосовувати їх в реальних життєвих стосунках.

Етап орієнтації на цінності груп вищого рівня. Творчо обдаровані

підлітки різними способами намагаються позбутися ситуації конкуренції, вийти за її межі. Збагнувши власні відмінності від інших у розвитку здібностей, вони свідомо добиваються такого статусу, який давав би змогу незалежної творчої праці у потрібному їм темпі та напрямку. Наголошуємо, що цей індивідуалізм викликаний не відсутністю емпатійних почуттів у творчо обдарованих підлітків, а різницею у розвитку технічних здібностей обдарованих і необдарованих. Обдаровані завжди допомагають іншим, коли в цьому є потреба, але вони завжди проти, щоб інші діти допомагали їм. Допомога приймається лише від людей, чия компетентність в технічній творчості завідомо вища, наприклад, від керівників гуртків.

Як бачимо, усвідомлення власних здібностей як непересічних, вищих, ніж у інших людей, веде до зростання рівня домагань визнання саме в галузі технічної творчості, а відтак, і до розвитку здібностей. Новий рівень розвитку здібностей, що включається в процес соціальної рефлексії, призводить до виникнення проблеми соціальної відповідності. На певному етапі розвитку технічних творчих здібностей 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. У решти теж відмічається подібна біографічна криза, але у більш зрілому віці.

Аналіз показує деякі особливості впливу соціальних чинників на виникнення кризи соціальної відповідності. Вони полягають, насамперед, у різних стартових можливостях для розвитку здібностей, які були у різних дітей. Ті з них, що росли в містах чи навіть у дитячих будинках, мали змогу навчатися в технічних гуртках, відвідувати бібліотеки, мали в полі зору більше людей, що займалися технікою. Багато дітей, що проживали в сільській місцевості, або й через інші причини, в першу чергу матеріальні, таких можливостей не мали. Тому ця криза виникала пізніше і була пов'язана з початком професійної діяльності. Примітно, що ці люди вирізняються домінуванням менш «радикальних» стратегій як у сфері творчості, так і в сфері життєвих стосунків. Мала вибірка не дозволяє робити остаточні висновки, але цікавим видається той факт, що їх успішність в технічній творчості (за кількісними показниками) нижча, ніж у першої групи.

Дефіцит ціннісної підтримки з боку ровесників виявився у ході біографічної бесіди. Питання про друзів було одним із найбільш незручних для досліджуваних. Всі вони вказали, що не мали близьких друзів у дитинстві (за винятком членів сім'ї). Пояснювалося це зайнятістю, матеріальними нестатками, хворобливістю тощо. В ході бесіди, однак, виявилось, що справжні причини були в іншому, насамперед, у відмінностях ціннісної сфери творчо обдарованих підлітків від пересічних.

Для прикладу приведемо витяг із бесіди з досліджуваним Т.: *«Я був такий, як всі діти. Мабуть, лише серйозніший, самотійніший. Мені нецікаві були дитячі пустощі, ігри... хоча й це було. Мене тягнуло до техніки... Можна сказати, що друзі у мене були з числа дорослих. А однолітки? Я так думаю: якщо мені було нецікаво з ними, то їм, мабуть, і зі мною».*

Діяльність, в яку включена людина, не може не вплинути на характер того, що є цінним для неї як в актуальній ситуації, так і в життєвій перспективі. Ось як про це висловлюється досліджуваний М.: *«Звісно, я відрізнявся від інших дітей. Я змалку вже знав, чого хочу і як це зробити. А у більшості, знаєте, вітер в голові».*

Відсутність друзів серед ровесників у підлітковому віці досить гостро переживається. Протоколи бесіди свідчать, що досліджувані намагалися встановити контакти з ровесниками. Найтипівіша ситуація описана А.: *«Мене гнітила та ситуація, що не було близьких друзів. Я намагався якимось зблизитися з ровесниками. Але вони не витримували моїх вимог. Я думаю так: як друг, то завжди друг. А як сьогодні мені друг, а завтра іншому друг... У мене так не виходить... Як зробив щось гарне, зразу з'являється море друзів. А як щось нове робиш, треба допомогти, то вони швидко зникають. Одні – лінуються, інші – просто не можуть зробити так, як треба... А робити як-небудь я не звик... Я люблю сам робити те, що задумав. Компанії мені не треба...».*

Високі вимоги, які ставить до себе обдарований підліток, стають бар'єром для налагодження дружніх стосунків з ровесниками. Творчість є основним джерелом позитивних емоцій. Емоційно забарвлені смисли, що виникають у технічній творчості, усвідомлюються і стають цінностями для обдарованої людини, визначаючи емоційну спрямованість. Відтворення, збагачення і розвиток таких переживань значною мірою стає змістом її активності.

Зауважимо, що і в зрілому віці творчо обдаровані люди відчувають дефіцит дружніх стосунків. Як правило, стосунки з людьми, яких визначають як друзів, або носять епізодичний характер, або ж були припинені багато років назад. Причини, що заважають налагодженню дружніх стосунків у зрілому віці мало чим відрізняються від причин, якими пояснюють досліджувані ті ж проблеми у підлітковому віці. До відмінностей можна віднести приписування іншим людям, які претендують на дружбу, мотиву використати їх здібності у власних цілях. Досліджуваний Р.: *«Товариш і друг – це той, котрий може за друга постояти... аж до кровопролиття. А коли за твоїми здібностями хоче висунутися на перший план, хоче красти твої здібності – це не друг. Наприклад, робимо з одним повітряну магістраль... робимо все по моїх кресленнях... Здружилися. Прийшов головний інженер, а він перший вискочив звітуватися про роботу... Це мене відштовхнуло...».* Подібні конфлікти виникають досить часто при оформленні винаходів і раціоналізаторських

пропозицій. Вони формують певну настороженість, недовіру до людей.

Окрім мікросоціальної ситуації, на розвиток творчо обдарованої особистості, її ціннісної сфери впливає і макросоціальна ситуація. Цей вплив визначається нормами моралі, ідеологією, економічною ситуацією в суспільстві, можливостями розвитку в ньому. Серед учасників дослідження були люди, дитинство яких припало на екстремальні 20-і, 30-і, 40-і роки і відносно благополучні 60-і. Безперечно, особливості соціальної ситуації, що склалася в країні, в цілому позначилися і на життєвій позиції дитини, відобразилися певним чином і в тих її цінностях, що детермінували розвиток творчої обдарованості.

Вплив макросоціальних стосунків створює умови для вибору суб'єктом сфери реалізації домагань визнання, зовнішній діапазон якого завжди досить широкий. Тому вибір залежить не лише від певних культурно-історичних умов, що склалися, а, більшою мірою, від розвитку свідомості людини, її волі та здібностей. У випадку творчо обдарованих людей йдеться саме про суб'єктний вибір вже хоча б тому, що вибирається один із найбільш незалежних, а тому й найважчих, способів реалізації себе в житті – творчість.

Включення людини у творчу діяльність сприяє її незалежності в життєвих ситуаціях, зростанню рівня її суб'єктності. Як показують дані біографічної бесіди, саме культурно-історична ситуація та ідеологічні й економічні стосунки, породжені нею, часто ставали поштовхом до розвитку технічної творчої обдарованості. Слід зазначити, що дію соціальних факторів не можна визначити як пряму, тобто як таку, що обов'язково підштовхує обдарованих дітей на шлях розвитку власних здібностей. Дуже часто ця дія проявляється у створенні перешкод, долаття яких, очевидно, є однією з умов розвитку творчо обдарованої особистості, принаймні значимість їх для процесів технічної творчості підкреслюється цілим рядом авторів.

Яскравим прикладом вияву власної активності дитини в критичних, навіть трагічних, ситуаціях є описи життєвих подій досліджуваним А. В його сім'ї в 1933 році від голоду помер батько. Мати поїхала з села до сестри на південь, де було трохи легше з продуктами, а старші брати також роз'їхалися по країні, рятуючись від голоду. Після поневірянь по дитячих будинках, розподільниках, десятирічний А. разом зі старшим на два роки братом дісталися до матері. Але там вже також був голод. А.: *«Важко було... А ми з братом пішли в школу і кажемо: «Може вам треба модель двигуна внутрішнього згорання? Ми можемо зробити. Ми бачили вже таку модель...». Вони кажуть: «Ну, робіть». Думали, що там вони можуть зробити?... Ми місяць робили ту модель – гарна вийшла. За це нам дали пуд муки і трохи соняшникового насіння... Заплатили, мабуть, від здивування, бо ми потім знову виготовили модель – сонячної системи. Хорошу модель. Перед нами вибачилися і вже не платили. Голод же був. Хіба до моделей тоді... Просто люди хотіли дітям*

допомогти, проявили милосердя... Це був перший хліб, зароблений технічним вмінням. Це був зароблений, не випрошений хліб! Мати плакала, коли ми принесли свою платню».

Зазначимо, що технічна творчість не була для А. єдиним засобом виживання. До цього він вже мав досвід здобування «легкого» хліба в групах безпритульних, однак, не зміг змиритися з жорстокістю та несправедливістю відносин, які там панували. Одного разу, щоб не вмерти голодною смертю, він зважився підробити талони на отримання сніданків у заводській їдальні. Керуючись моральними міркуваннями, оскільки *«страх був убитий голодом»*, А. виготовив найдешевші талони і чесно в усьому зізнався, коли підробка була виявлена через кращу якість печатки на фальшивих талонах. Не зважаючи на серйозність злочину як на ті часи, керівництво заводу не лише не покарало його, а й, оцінивши майстерність, допомогло влаштуватися в дитячий будинок.

Останню крапку в мотивації морального вибору поставила одна незнайома сільська жінка, яка підбрала А., що замерзав і помирав від голоду. Побачивши картинку, яку він намалював, щоб втішити її голодного внука, вона заплакала і зі словами: *«Боже, які діти пропадають»*, відрізала йому на дорогу більшу частину чи не останньої хлібини.

Неприйняття стосунків примітивної групи характерне для всіх технічно обдарованих людей, які взяли участь у дослідженні. Так, один із них, К., напівсирота, в голодні повоєнні роки, успішно здавши іспити, забрав документи з нахімовського училища, бо не зміг змиритися з пануючими там «традиціями». Таких подій можна навести багато. Вже в зрілому віці обдаровані люди не лише самі керуються високими моральними принципами, але й відстоюють їх, аж до серйозних конфліктів із соціальним оточенням. Показовою може бути хоча б боротьба проти вживання ненормативної лексики, на чому наголошували чи не всі досліджувані. Працюючи, в основному, у виробничих колективах, їм вдається створити навколо себе простір, позбавлений мовленнєвої брутальності. В результаті аналізу отриманих в ході біографічної бесіди даних, доводиться з сумом визнати, що це не так просто зробити, як може здатися на перший погляд.

Слід відмітити, що вже в ранніх проявах технічної творчості, окрім утилітарних, пов'язаних із виживанням в скрутній ситуації, мотивів, проглядаються й інші, пізнавальні та творчі мотиви. Багато підлітків під впливом життєвих обставин заробляли на прожиття дрібним ремонтом, але на цьому і зупинилися, або ж відійшли при першій зручній нагоді. Для творчо обдарованих матеріальні стимули поступово відходять на другий план, поступаючись тим моральним, естетичним, пізнавальним цінностям, які складають основу самоповаги підлітка і на які орієнтовані його домагання визнання.

Матеріальні труднощі для технічно обдарованої людини стають такими перешкодами, долаття яких стимулює розвиток творчих процесів і надання їм ціннісного статусу у свідомості. На певному етапі розвитку відсутність необхідних матеріальних благ веде до пошуку способів їх набуття саме засобами технічної творчості, оскільки вони вже стали суб'єктивними цінностями людини. Усвідомлення власних здібностей в галузі техніки і їх значимості стимулює людину опиратися саме на них у подоланні життєвих труднощів. Більшість досліджуваних відзначають, що чимало творчих завдань, які їм приходилося вирішувати, були пов'язані з різного роду дефіцитами: від дефіциту найнеобхідніших життєвих благ до дефіциту матеріалів, інформації і коштів на завершення розпочатої роботи. Зрозуміло, що має бути певна пропорція між творчими здібностями і перешкодами в їх розвитку. В умовах постійного дефіциту, незадоволеності основних вітальних потреб розвиток творчих здібностей буде обмежений їх рамками. Здібності більшості наших досліджуваних проявилися в повній мірі тоді, коли економічна ситуація в суспільстві стабілізувалася, а відтак – зріс і їх матеріальний добробут. Тоді вони змогли повною мірою проявити ті якості, які були сформовані в ситуаціях тотального дефіциту: винахідливість, кмітливість, віру в успіх, у власні сили.

Макросоціальна ситуація включає в себе й ідеологічний вплив на масову свідомість, що також позначається на розвитку особистості. Ідеологічно ініційована і підкріплена престижність технічних професій значною мірою позначилася на виборі сфери професійної діяльності і творчих задумах обдарованої людини. Професійне самовизначення, як правило, відбувається в підлітковому та юнацькому віці. Це полімотивований процес. Обдарованому підліткови важливо не лише усвідомлення власних технічних здібностей, а й усвідомлення того, що застосування їх у технічній сфері забезпечить йому суспільне визнання. Ідентифікація з героями кінофільмів, газетних публікацій – це той етап у професійному самовизначенні, через який проходить більшість людей. Високий рівень і просоціальна спрямованість домагання визнання, що притаманне творчо обдарованим підліткам, вело до того, що соціальний престиж професії ставав домінуючим мотивом у процесі професійного самовизначення, відсовуючи на другий план усі інші, в тому числі такі, здавалося б важливі з огляду на матеріальні нестатки, як мотиви матеріального благополуччя.

Проілюструємо сказане витягом із бесіди з досліджуваним Ш.: «Я спочатку вчився на кухаря і офіціанта. Два роки (1937-1938 рр.) працював у ресторані. Це було не престижно... Запропонували вчитися на рембазі Південно-західної залізниці. Хлопці по три роки ходили в учнях, а я за один рік отримав три розряди. Я зрозумів, що мені подобається, мене це тягне!».

На цьому етапі ціннісна сфера обдарованої особистості ще не набула певної автономності. Вона потребує підтримки, коли не з боку більшості, то

хоча б з боку значимих людей. Індивідуальна своєрідність ціннісної сфери творчо обдарованої особистості робить невеликою ймовірність знаходження референтних осіб з числа контактного оточення. Як правило, такі особи – це загально визнані авторитети в галузі технічної творчості, чи творчості взагалі. Тут знову має місце наслідування, але своєрідне, коли наслідуються не реальні цінності реальних людей, а ідеалізованим людям приписуються дещо ідеалізовані власні цінності. Таким чином, здійснюється ціннісна підтримка життєвого вибору творчо обдарованими людьми. Усвідомлення власних здібностей на цьому етапі все більше пов'язується з рефлексивною діяльністю в полі власних цінностей, хоча суб'єктивно деяка частина з них сприймається як цінності значимих людей.

Етап орієнтації на власні цінності. Зростання рівня суб'єктності не лише супроводжує становлення особистості, а й є його змістом. Вищим рівнем розвитку особистості є етап, коли при вирішенні різноманітних життєвих проблем людина орієнтується на власні, суб'єктні цінності. Суб'єктні цінності є результатом розвитку свідомості, продуктом взаємодії різноманітних чинників: і особливостей соціальних макро- і мікроситуацій, і різноманітних життєвих обставин та подій, і зростаючої власної активності людини.

На етапі орієнтації на власні цінності зростає ступінь свободи суб'єкта при його взаємодії з соціальною ситуацією. Спираючись на власну ціннісну сферу, людина може приймати чи не приймати соціальні вимоги. Більше того, відстоюючи власні цінності не лише на словах, але і своїми діями, вчинками, творчо обдарована особистість, взаємодіючи з іншими людьми, сама змінює мікросоціальну ситуацію.

Суб'єктні цінності забезпечують цілісність особистості. Особливо це стосується різноманітних критичних ситуацій, які трапляються на життєвому шляху. Звичайно, відзначена автономність і стабільність ціннісної сфери не означає ригідності, стійкості до внутрішніх змін. Процес переоцінки цінностей для творчо обдарованої людини, як і для людини пересічної, є механізмом розвитку ціннісної свідомості.

Система цінностей творчо обдарованої особистості формується впродовж всього її життя у творчій суспільно-корисній діяльності. Обдарована людина є одночасно суб'єктом творчої діяльності і суб'єктом соціальних стосунків, причому ці дві сторони суб'єктності є невіддільні одна від одної, вони переплетені у ціннісній свідомості. Основою, на якій базується ця цілісність, є саме творча діяльність, яка є для обдарованої особистості інструментом задоволення всіх основних життєвих потреб, як матеріальних, інтелектуальних, пізнавальних, так і соціальних. Зміна цінностей пересічної людини в більшій мірі детермінується зовнішніми впливами. Для неї професійна, чи навіть творча діяльність, не має такої виключної цінності, як для обдарованої. Вид занять може бути легко змінений, якщо цього будуть

вимагати життєві обставини.

Для пересічної людини ціннісне ставлення до сфер і способів задоволення домагання визнання, розчиняючись у їх великій кількості, знецінюється. Тому така людина здебільшого орієнтується на суспільні цінності, приймаючи їх, як правило, у вигляді норм та ідеалів, тобто того, що повинно бути, але що водночас протиставляється дійсності. Звичайно, пересічна людина не є винятково реактивною істотою, але за ступенем активності у творенні власної ціннісної сфери вона поступається людині обдарованій. Особливістю ціннісної свідомості обдарованої особистості є виняткова представленість у ній цінностей творчої діяльності. Ця, і лише ця, діяльність є способом існування людини в суспільстві, тому й моральнісні цінності нерозривно з нею зв'язані.

Технічна обдарованість забезпечує певну свободу людині в досить широкому діапазоні змін соціальної ситуації, аж до найбільш критичних. Навіть перебуваючи в місцях позбавлення волі, як показано Е.Фроммом, В.Франклом та ін., творчо обдаровані люди мають більшу свободу вибору у відстоюванні не лише діяльнісних, а й моральнісних цінностей. Творчість є джерелом творення цінностей і способом їх збереження в критичних для особистості ситуаціях. Занурення в творчу діяльність – це перевірений спосіб уникнення ціннісних зламів, збереження цілісності особистості.

Високий рівень розвитку суб'єктності не може не відобразитися на проявах і змісті потреби у визнанні. Орієнтація на власні цінності, власні критерії спрямовує потребу у визнанні в русло самоактуалізації. Зазначимо, що тлумачення останньої тут ближче до розуміння В.Франкла, ніж до розуміння А.Маслоу. Самоактуалізація – це наслідок розвитку ціннісної сфери, а не її першопричина. Власні вимоги і власні критерії оцінки діяльності творчо обдарованої людини більш високі, послідовні та жорсткі, ніж критерії соціального середовища. Тому вони, і лише вони, в змозі високо тримати планку досягнень, забезпечуючи ціннісну підтримку обдарованій людині.

Однією з характерних особливостей творчо обдарованої людини є те, що власні здібності оцінюються нею не як статична, а як динамічна характеристика. Усвідомлення можливостей розвитку власних здібностей – один із ключових моментів у становленні творчо обдарованої особистості. Технічно обдаровані люди переконані, що їм під силу будь-які досягнення, і не лише в галузі технічної творчості. Найбільш стисло ця думка була виражена досліджуваним А.: *«Все, що може зробити одна людина, може зробити й інша»*. Як показує аналіз біографічної бесіди, це не просто теоретичний конструкт індивідуальної свідомості, а продукт життєвого досвіду.

Можна означити ряд суттєвих моментів в усвідомленні обдарованими людьми власних здібностей. Якщо в юнацькому віці різносторонні захоплення обдарованої особистості мають для неї експериментальне значення (а раптом

успіхи будуть ще вищі, ніж у технічній творчості) і все ще орієнтовані на оцінку контактної соціальної групи, то для зрілої людини різносторонність інтересів і захопленнь має інші особливості. Насамперед, це реалізація пізнавальних, емоційних і праксичних суб'єктних цінностей, що є обов'язковою умовою підтримання самоповаги. Успішність і в інших галузях діяльності стає підтвердженням для суб'єкта, що його результативність в технічній творчості не є випадковістю.

Серед досліджуваних нами обдарованих людей всі без винятку називали й інші, окрім техніки, сфери, де вони намагалися знайти себе: поезія, образотворче мистецтво, музика тощо. Ці заняття були небезуспішні, чому, очевидно, сприяла мотивація досягнення, вироблена в технічній творчості. Прагнення до оригінальності, що теж бере витoki з неї, спонукає обдарованих людей до перевірки своїх можливостей в деяких екзотичних видах діяльності. Так, досліджуваний Р., окрім малювання, музики і поезії, якими він у свій час займався, мав ще й таке захоплення як полювання з ловчими птахами. Досліджуваний А., маючи слабе здоров'я, серйозно готувався до кругосвітньої подорожі наодинці, проводив експерименти з виживання людини на морі в складних погодних умовах.

Перевірити власні можливості не лише в діяльностях, пов'язаних з технічною творчістю, а й в широкому колі найрізноманітніших діяльностей, для творчо обдарованої особистості важливо саме тому, що становлення її життєвих цінностей та орієнтирів пов'язане з усвідомленням розвитку себе як суб'єкта діяльності. Цінності, зв'язані з діяльністю, є основою Я-концепції творчо обдарованої особистості. У пересічної людини, як вже було показано, вони не мають такого визначального значення, оскільки цінності діяльності досить часто є ситуативними. Оскільки результативність діяльності пересічної людини невисока, то цінності, що з нею пов'язані, входять в структуру Я-концепції часто у спотвореному механізми психологічного захисту вигляді. Це ж стосується і моральнісних цінностей.

Окрім вказаних загальних особливостей ціннісної сфери творчо обдарованих людей, на рівні орієнтації на власні цінності існують яскраво виражені індивідуальні особливості. Якщо в основі схожості суб'єктних цінностей обдарованої особистості лежить процес виникнення їх в технічній творчій діяльності і соціальних стосунках, з нею пов'язаних, то в основі їх відмінностей – індивідуальна неповторність життєвого шляху, яка, в свою чергу, зумовлюється як внутрішніми чинниками (індивідуальними особливостями задатків, напрямками розвитку здібностей та ін.), так і зовнішніми, часто незалежними від волі людини, життєвими обставинами, подіями. Активність суб'єкта стає визначальною в об'єднанні цих, іноді досить різноспрямованих, чинників у цілісний життєвий світ людини з допомогою системи суб'єктних цінностей.

Література

1. Абульханова-Славская К.А. О путях построения типологии личности // Психол. журн. – 1983. – Т.4. – № 1. – С.14-29.
2. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. – М.: Мысль, 1991. – 299 с.
3. Академик С.П.Королев. Ученый. Инженер. Человек. Творческий портрет по воспоминаниям современников: Сб. статей. – М.: Наука, 1986. – 514 с.
4. Алефиренко Н.Ф., Золотых Л.Г. Проблемы фразеологического значения и смысла. – Астрахань: Изд-во Астр. гос. пед. ун-та, 2000. – 220 с.
5. Ананьев Б.Г. К психофизиологии студенческого возраста // Современные психолого-педагогические проблемы высшей школы. – Л.: изд-во ЛГУ, 1974. – С. 5-8.
6. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания. – М.: Наука, 1977. – 380 с.
7. Ананьев Б.Г. О соотношении способностей и одаренности // Проблемы способностей. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1962. – С.15-32.
8. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1968. – 339 с .
9. Анцыферова Л.И. Методологические проблемы психологии развития // Принцип развития в психологии. – М.: Наука, 1978. – С.3-20.
10. Анцыферова Л.И. Некоторые теоретические проблемы психологии личности. – Вопр. психол. – 1978. – №1. – С. 37-49.
11. Афанасьева Г. А. Высокоодаренные дети, или трудности раннего развития // Вопр.психол. – 1993. – №5. – С.114.
12. Балл Г.О. Психологія розвитку творчої особистості. – К., 1996. – 236 с.
13. Бандура А. Теория социального научения: Пер. с англ. – СПб.: Евразия, 2000. – 320 с.
14. Белова Е.С. Одаренность малыша: раскрыть, понять, поддержать. – М.: Московский психолого-социальный институт: Флинта, 2004. – 144 с.
15. Білоус П.В. Психологія літературної творчості. – Житомир, 2004. – 96 с.
16. Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 320 с.
17. Бодалев А.А. О направлениях и задачах научной разработки проблемы способностей // Вопр. психол. – 1984. – №1. – С.119-124.
18. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – М., 1968. – 464 с.
19. Борисова Е. М. О роли профессиональной деятельности в развитии личности // Психология формирования и развития личности / Под ред. Л.И. Анцыферовой. – М.: Наука, 1980. – С. 159-177.
20. Боришевський М.Й. Ціннісні орієнтації у контексті психологічних механізмів становлення особистості // Духовність як основа консолідації суспільства. Міжвуз. наук. збірн. – Т.16. - К., 1999. – С.67-71.
21. Братусь Б.С. Аномалии личности. – М.: Мысль, 1988. – 301 с.
22. Братусь С. Б. К проблеме развития личности в зрелом возрасте // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. – 1980. – №2. – С.3-13.

23. Брюно Ж. и др. Одаренные дети: психолого-педагогические исследования и практика // Психол. журн. – 1995. – №4. – С.73-78.
24. Булах І.С. Психологія особистісного зростання підлітка: Монографія. – К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2003. – 340 с.
25. Бундулс Я. "Индивидуальная психология" Альфреда Адлера // Вопр. психол. – 1982. – №2. – С.133-139.
26. Бурлачук Л.Ф. Психодиагностика. – СПб.: Питер, 2002. – 352 с.
27. Валлон А. Психическое развитие ребенка. – СПб.: Питер, 2001. – 208 с.
28. Варламова Е.П., Степанов С.Ю. Психология творческой уникальности. – М.: Институт психологии РАН, 2002. – 256 с.
29. Васильюк Ф.Е. Жизненный мир и кризис: типологический анализ критических ситуаций // Психол. журн. – 1995. – № 3 – С. 90-101.
30. Васютинський В. Інтеракційна психологія влади. – К., 2005. – 492 с.
31. Веракса Н.Е., Дьяченко О.М. Способы регуляции поведения у детей дошкольного возраста // Вопр. психол. – 1996. – № 3. – С. 14-27.
32. Выготский Л.С. Собрание сочинений в 6-ти т. – М.: Педагогика, 1984.
33. Вишнякова Н.Ф. Креативная акмеология. Том 1. – Минск: ООО «ДЭБОР», 1998. – 242 с.
34. Вірна Ж.П. Мотиваційно-сміслова регуляція у професіоналізації психолога: Монографія. – Луцьк: РВВ «Вежа» Волин.держ.ун-ту ім. Лесі Українки, 2003. – 320 с.
35. Власова О.І. Психологія соціальних здібностей: структура, динаміка, чинники розвитку. – К.: Видавничо-поліграфічний центр «Київський університет», 2005. – 308 с.
36. Возрастная и педагогическая психология / Под ред. М.В. Гамезо и др. – М.: Просвещение, 1984. – 256 с.
37. Волочков А.А., Вяткин Б.А. Индивидуальный стиль учебной активности в младшем школьном возрасте // Вопр. психол. – 1999. – №5. – С. 10-21.
38. Врубель. Переписка. Воспоминания о художнике. – Изд. 2-е. – Л.: Искусство, 1976. – 384 с.
39. Галузяк В.М. Сутнісні ознаки суб'єктності людини // Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова. Серія 12. Психологічні науки: Зб. наукових праць. – К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2005. – № 6 (30). – Ч.І. – С. 262-267.
40. Галузяк В.М., Сметанский Н.И. Проблема личностной референтности педагога // Педагогика. – 1998. – № 3. – С. 18-24.
41. Голубева Э.А. Комплексное исследование способностей (к 90-летию Бориса Михайловича Теплова) // Вопр. психол. – 1986. – № 5. – С. 18 –30.
42. Гончаренко Н.В. Гений в искусстве и науке. – М.: Искусство, 1991. – 432 с.
43. Горбунова В.В. Дослідження динамічних механізмів розвитку здібностей у віці середньої дорослості // Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова. Серія 12. Психологічні науки. – К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2005. – № 6 (30). – Ч.І. – С. 344-352.
44. Горностай П.П. Творчество как форма освоения и переживания времени личностью // Психология личности и время жизни человека: Сб. науч. докладов. – Черновцы, 1991. – С. 24-32.
45. Грановская Р.М., Никольская И.М. Защита личности: психологические механизмы. – СПб.: Знание, 1999. – 352 с.

46. Гулько Ю.А. Оптимізація процесу розуміння засобами творчого тренінгу // Актуальні проблеми психології: Проблеми творчості та обдарованості: Зб. наук. праць / За ред. В.О. Моляко. – Т.1. – Вип.1. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 2006. – С. 96-106.
47. Давыдов В.В. Генезис и развитие личности в детском возрасте // Вопр. психол. – 1992. – №1-2. – С. 22-23.
48. Давыдов В.В. Нерешенные проблемы теории учебной деятельности // Развивающее образование. Том II. Нерешенные проблемы развивающего образования. – М.: АПК и ПРО, 2003. – С. 7-14.
49. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. – М.: Педагогика, 1986. – 240 с.
50. Демин А.Н. Психологические факторы восстановления трудовой занятости // Вопр. психол. – 2004. – №3. – С. 19-28.
51. Долинська Л.В. Особистісно-професійне зростання майбутнього вчителя методом керованого інтеріндивідуального навчання // Наукові записки НПУ ім. М.П. Драгоманова. – К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова. – Ювілейний випуск. – 2000. – С. 93-98.
52. Донченко Е.А., Титаренко Т.М. Личность: конфликт, гармония. – К.: Политиздат Украины, 1989. – 175 с.
53. Доценко Е.Л. Семантическое пространство психотехнической сказки // Журнал практического психолога. – 1999. – № 10-11. – С. 72-87.
54. Дранков В.Л. Многогранность способностей как общий критерий художественного таланта // Художественное творчество. – М.: Наука, 1983. – С. 123-139.
55. Дружинин В.Н. Психология общих способностей. – СПб.: Питер Ком, 1999. – 368 с.
56. Дружинин В.Н., Хазратова Н.В. Экспериментальные исследования формирующего влияния среды на креативность // Психол.журн. – 1994. – Т.15. – № 4. – С. 83-93.
57. Дубровина И.В. Изучение математических способностей детей младшего школьного возраста // Вопросы психологии способностей / Под ред. В.А. Крутецкого. – М.: Педагогика, 1973. – С. 50-59.
58. Дубровина И.В. К вопросу о специфичности способностей младших школьников // Вопросы психологии способностей / Под ред. В.А. Крутецкого. – М.: Педагогика, 1973. – С. 60-89.
59. Дьяченко О.М. Проблема развития способностей: до и после Л.С.Выготского // Вопр. психол. – 1996. – №5. – С. 98-109.
60. Эльконин Д.Б. Детская психология. – М.: Гос. уч.-пед. изд. Министерства просвещения РСФСР, 1960. – 328 с.
61. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды. – М.: Педагогика, 1989. – 560 с.
62. Энгельмейер П.К. Творческая личность и среда в области технических изобретений. – СПб, 1911. – 115 с.
63. Эрикссон Э. Жизненный цикл: эпигенез идентичности // Психология личности. Т.2. Хрестоматия. – Самара: БАХРАХ, 1999. – С. 305-348.
64. Эрикссон Э. Идентичность: Юность и кризис. Пер. с англ. – М.: Изд. группа «Прогресс», 1996. – 344 с.
65. Евтушенко С.В. Народное художественное творчество. – Х.: ХДІК, 1997. – Т. 1, 2.

66. *Ермаков И.Д.* М.А. Врубель. – Рукопись. Архив Государственной Третьяковской галереи. – 13 с.
67. *Ермолаева Е.П.* Профессиональная идентичность и маргинализм: концепция и реальность // Психол. журн. – 2001. – Т. 22. – № 4. – С. 51-59.
68. *Заброцький М.М., Максименко С.Д.* Комунікативна компетентність учителя: сутність і шляхи формування. – Київ-Житомир: Волинь, 2000. – 32 с.
69. *Завалишина Д.Н.* Субъектно-динамический аспект профессиональной деятельности // Психол. журн. – 2003. – Т. 24. – № 6. – С. 5-15.
70. *Запорожец А.В.* Избранные психологические труды в 2-х т. Т. II. – 296 с.
71. *Зеер Э.Ф., Сыманюк Э.Э.* Кризисы профессионального становления личности // Психол. журн. – 1997. – Т. 18. – № 6. – С. 35-44.
72. *Зейгарник Б.Ф., Братусь Б.С.* Очерки по психологии анамального развития личности. – М.: Изд-во МГУ, 1980. – 324 с.
73. *Зеньковский В.В.* Психология детства: Учебное пособие. – М.: Академия, 1996. – 347 с.
74. *Знаков В.В.* Понимание как проблема человеческого бытия // Психол. журн. – 2000. – Т. 21. – № 2. – С. 7-15.
75. *Исаев Е.И., Косарецкий С.Г., Слободчиков В.И.* Становление и развитие профессионального сознания будущего педагога // Вопр. психол. – 2000. – №3. – С. 57-66.
76. *Карпенко З.С.* Аксіопсихологія особистості. – К.: ТОВ «Міжнародна фінансова агенція», 1998. – 216 с.
77. *Киченко О.* Фольклор як художня система (проблеми теорії). – Дрогобич: НВЦ «Каменяр», 2002. – 216 с.
78. *Клименко В.В.* Психологія творчості. – К.: Центр навчальної літератури, 2006. – 480 с.
79. *Климов Е.А.* Психология профессионального самоопределения. – Ростов-на-Дону: Изд-во «Феникс», 1996. – 512 с.
80. *Климчук В.О.* Життєвий шлях особистості. Математичне моделювання за допомогою багатомірного шкалювання // Соціальна психологія. – 2006. – №4 (18). – С. 182-191.
81. *Климчук В.О.* Творча особистість: дослідження ціннісного рівня внутрішньої мотивації навчання // Психологія. Зб. наукових праць. – К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова. Вип. 18. – 2002. – С. 236-240.
82. *Ковалев Г.А.* Психическое развитие ребенка и жизненная среда // Вопр. психол. – 1993. – №1. – С.13-23.
83. *Коваленко А.Б.* Психологія розуміння. – К.: Геопринт, 1999. – 184 с.
84. *Кон И.С.* В поисках себя: Личность и ее самосознание. – М.: Политиздат, 1984. – 335 с.
85. *Кон И.С.* Психология ранней юности. – М.: Просвещение, 1989. – 225 с.
86. *Кон И.С.* Ребенок и общество. – М.: Наука, 1988. – 271 с.
87. *Корнеева Л. Н.* Профессиональная психология личности // Психологическое обеспечение профессиональной деятельности / Под ред. Г.С. Никифорова. – СПб.: Изд-во СПб. ун-та, 1991. – С. 61-83.
88. *Коростылева Л.А.* Психология самореализации личности: затруднения в профессиональной сфере. – СПб.: Речь, 2005. – 222 с.

89. *Костюк Г.С.* Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. – К.: Рад. шк., 1989. – 608 с.
90. *Крайг Г.* Психология развития. – СПб.: Питер, 2002. – 992 с.
91. *Крайг Г., Бокум Д.* Психология развития. – СПб.: Питер, 2004. – 940 с.
92. *Крэйн У.* Теории развития. Секреты формирования личности. – СПб.: Прайм–ЕВРОЗНАК, 2002. – 512 с.
93. *Кудрявцев В.Т., Уразалиева Г.К., Кириллов И.Л.* Личностный рост ребенка в дошкольном образовании. – М.: Институт дошкольного образования и семейного воспитания РАО; АНО «Центр развивающего образования Владимира Кудрявцева», 2003 // <http://www.tovievich.ru>.
94. *Кудрявцев Т.В., Шегурова В.Ю.* Психологический анализ динамики профессионального самоопределения личности // *Вопр. психол.* – 1983. – № 2. – С. 51-59.
95. *Кузьменко В.У.* Індивідуалізоване виховання і навчання в освітніх закладах. – К.: КМПУ ім. Б.Д. Грінченка, 2002. – 112 с.
96. *Кузьмина Н.В.* Творческий потенциал специалиста. Акмеологические проблемы развития // *Гуманизация образования.* – 1995. – №1. – С. 41-53.
97. *Кульчицкая Е.И.* Воспитание чувств детей в семье. – К., 1983.
98. *Кульчицкая Е.И.* Эмоциональное и интеллектуальное поведение // *Практична психологія та соціальна робота.* – 2003. – № 1. – С. 1-3.
99. *Кульчицкая Е.И.* Одаренность как психологическая проблема // *Практична психологія та соціальна робота.* – 2001. – № 7-8.
100. *Кульчицька О.І.* Складові біографії творця // *Обдарована дитина*, 1998. - №2-3.
101. *Левин К.* Динамическая психология: Избранные труды. – М.: Смысл, 2001. – 572 с.
102. *Лейтес Н.С.* Способности и одаренность в детские годы. – М.: Знание, 1984. – 80 с.
103. *Леонтьев А.Н.* Избранные психологические произведения: В 2 т. – Т.1. – М., 1983. – 392 с.
104. *Леонтьев А.Н.* Проблемы развития психики. – 4-е изд. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1981. – 584 с.
105. *Леонтьев Д. А.* Личность: человек в мире и мир в человеке // *Вопр. психол.*, 1989. – №3. – С.11-21.
106. *Леонтьев Д.А., Пилипко Н.В.* Выбор как деятельность: личностные детерминанты и возможности формирования // *Вопр. психол.* – 1995. – № 1. – С. 97-110.
107. *Липкина А.И.* Самооценка школьника. – М.: Знание, 1976. – 64 с.
108. *Логинова Н. А.* Развитие личности и ее жизненный путь // *Принцип развития в психологии / Под ред. Л.И. Анцыферовой.* – М.: Наука, 1978. – С. 156-172.
109. *Ложкин Г.В., Сергеев О.М.* Профессиональная переориентация как фактор активности личности в процессе ее саморегуляции // *Психологія суб'єктивної активності особистості.* – К., 1993. – С. 160-163.
110. *Максименко С.Д.* Психологія в соціальній та педагогічній практиці: методологія, методи, програми, процедури. – К.: Наук. думка, 1998. – 226 с.

111. *Маркова А. К., Матис Т. А., Орлов А. Б.* Формирование мотивации учения. – М.: Просвещение, 1990. – 192 с.
112. *Маслов Ф.И.* Воспоминания друга // Воспоминания о П.И. Чайковском / Сост. Е.Е. Бортникова, К.Ю. Давыдова, Г.А. Прибегина. – 3-е изд. – М.: Музыка, 1979. – С. 33-35.
113. *Маслоу А.Г.* Мотивация и личность. Пер. с англ. – СПб.: Евразия, 1999. – 478 с.
114. *Матюшкин А. М., Сиск Д. А.* Одаренные и талантливые дети // Вопр. психол. – 1988. – №4. – С.88-97.
115. *Машин В.А.* О двух уровнях личностной регуляции поведения человека // Вопр. психол. – 1994. – № 3. – С. 144-149.
116. *Мелхорн Г., Мелхорн Х.-Г.* Гениями не рождаются. – М., 1989. – 160 с.
117. *Міропольська М.А.* Професійна орієнтація як основа формування та побудови професійної кар'єри // Бюл. ІПК ДСЗУ. – 2004. – №2. – С. 17-19.
118. *Митина Л.М.* Личностное и профессиональное развитие человека в новых социально-экономических условиях // Вопр. психол. – 1997. – № 4. – С. 28-38.
119. *Мойсеєнко Л.А.* Психологія творчого математичного мислення. – Івано-Франківськ: Факел, 2003. – 481 с.
120. *Моляко В.А.* Концепция творческой одаренности // Первые международные Ломовские чтения. – М., 1992. – С.102-104.
121. *Моляко В.А.* Михаил Врубель – выдающийся художник начала XX века // Обдарована дитина, 1988. – № 5. – С. 56-59.
122. *Моляко В.А.* Проблемы психологии творчества и разработка подхода к изучению одаренности // Вопр. психол. – 1994. – №5. – С. 86-95.
123. *Моляко В. О.* Психологічна теорія творчості // Наук. записки Ін-ту психології ім. Г.С. Костюка АПН України. Вип. 22. Актуальні проблеми сучасної української психології. – К., 2002. – С. 221-229.
124. *Моляко В.А.* Психологические проблемы творческой одаренности. – Киев: Знание, 1995. – 52 с.
125. *Моляко В.А.* Психологическая система тренинга конструктивного мышления // Вопр. психол. – 2000. – № 5. – С. 136-141.
126. *Моляко В.А.* Психология конструкторской деятельности. – М.: Машиностроение, 1983. – 134 с.
127. *Моляко В.А.* Психология творческой деятельности. – К.: Знание, 1978. – 44 с.
128. *Моляко В.О.* Психологія творчості – нова парадигма дослідження конструктивної діяльності людини // Практична психологія і соціальна робота. – 2004. – № 8. – С. 1-4.
129. *Моляко В.А.* Психология технического творчества. – К.: Знание, 1982. – 19 с.
130. *Моляко В. А.* Решение школьниками творческих задач. – К., 1983. – 93 с.
131. *Моляко В. А.* Стратегии решения новых задач в процессе регуляции творческой деятельности // Психол. журн. – 1995. - №1. - С.84-90.

132. *Моляко В. А.* Техническое творчество и трудовое воспитание. – М.: Знание, 1985. – 80 с.
133. *Моляко В.О., Музика О.Л.* Особливості стратегіальної організації свідомості технічно обдарованої особистості // *Духовність як основа консолідації суспільства. Міжвідомчий науковий збірник.* – К.: Інститут «Проблеми людини», 1999. – Т.16. – С. 131-136.
134. *Моргун В.Ф.* Концепція багатовимірного розвитку особистості та її застосування // *Філософська та соціологічна думка.* – 1992. – № 2. – С. 27-40.
135. *Муздыбаев К.* Психология ответственности. – Л.: Наука, 1983. – 240 с.
136. *Музика О.Л.* Інвенційно-стратегіальна модель розвитку творчо обдарованої особистості // *Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова. Серія №12. Психологічні науки: Зб. наукових праць.* – К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2006. – №12 (37). – С. 130-136.
137. *Музика О.Л.* Криза творчої особистості: суб'єктно-ціннісний підхід до типології // *Зб. наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України, 2001.* – С. 63-72.
138. *Музика О.Л.* Рефлексія та ціннісна підтримка розвитку здібностей: підходи до побудови методики дослідження // *Творчий потенціал особистості: проблеми розвитку та реалізації. Мат. Всеукр. наук.-практ. конф. / О.Б. Терезина, П.Ю. Лепський.* – К., 2005. – С. 187-190.
139. *Музика О.Л.* Розвиток обдарованості та умови її втрати з позицій суб'єктно-ціннісного аналізу // *Педагогіка і психологія професійної освіти.* – 2005. – № 6. – С. 142-149.
140. *Музика О.Л.* Суб'єктно-ціннісний аналіз особистісного росту // *Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова. Серія №12. Психологічні науки: Зб. наукових праць.* – К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2005. – №6 (30). – Ч.І. – С. 137-143.
141. *Музика О.Л.* Творчість з позицій суб'єктно-ціннісного аналізу // *Актуальні проблеми науково-методичного забезпечення освітньої практики в системі післядипломної педагогічної освіти: Наук.-метод. зб. / За ред. М.М.Заброцького.* – Київ–Житомир: ЖОІППО, 2006. – С. 118-126.
142. *Музика О.Л.* Теоретичні та методологічні проблеми дослідження ціннісної свідомості // *Проблеми суспільних трансформацій України в умовах транзитивного розвитку: Зб. наукових праць.* – Житомир, 2004. – С.114-123.
143. *Музика О.Л.* Ціннісна підтримка особистісного росту // *Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова. Серія №12. Психологія: Зб. наукових праць.* – К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2005. – №6 (30). – Ч. II. – С. 232-240.
144. *Музика О.Л.* Ціннісна свідомість і розвиток обдарованості. – К.: ТОВ «Міжнародна фінансова агенція», 1997. – 24 с.
145. *Музика О.О.* Мотивація творчої активності у становленні технічно обдарованої особистості // *Українська еліта та її роль у державотворенні: Наукові записки Інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН України.* – К., 2000. – Вип.1. – С. 276-280.

146. *Музыка О.О.* Характеристика основных типов мотивации творческой активности технически одарованных подлітків // *Духовність як основа консолідації суспільства. Міжвід. наук. зб.* – К.: Інститут “Проблеми людини”, 1999. – Т.16. – С. 348-353.
147. *Мухина В.С.* К проблеме социального развития ребенка // *Психол. журн.* – 1980. – Т.1. – №5. – С. 43-53.
148. Науковий звіт про виконання II етапу наукового проекту «Творчість як засіб особистісного росту та гармонізації людських стосунків» (01.01.04-31.03.05) – Номер проекту 07.07.00092 (Державний фонд фундаментальних досліджень) – Житомир, 2005. - 98 с.
149. *Непомнящая В.И., Каневская М.Е., Пахомова О.Н., Барцалкина В.В., Рубцова С.Н., Музе Э.Н.* Ценностность как центральный компонент психологической структуры личности // *Вопр. психол.* – 1990. – №1. – С. 22-30.
150. *Никончук Н.О.* Проблема сенситивності періоду дитинства для залучення особистості до усної народної творчості // *Тези доп. учасн. Міжн. наук.-практ. конф. «Творчість як засіб особистісного росту та гармонізації людських стосунків».* – Київ – Житомир: ДФФД МОН України, 2005. – С. 70-71.
151. *Никончук Н.О.* Розвиток рефлексії особистісних якостей у молодшому шкільному віці // *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький держ. пед. ун-т імені Григорія Сковороди»:* *Наук. - теор. зб.* – Переяслав-Хмельницький, 2006. – С. 97-102.
152. *Обозов Н.Н.* Психология межличностных отношений. – К.: Лыбидь, 1990. – 192 с.
153. *Одаренные дети:* Пер. с англ. – М.: Прогресс, 1991. – 376 с.
154. *Одаренность и ее выявление у детей дошкольного возраста: Метод. рекомендации /* Подгот. В.А.Моляко и др. – К.: Знание, 1993. – 104 с.
155. *Олпорт Г.В.* Личность в психологии. – М.: КСП+; СПб.: Ювента, 1998. – 345 с.
156. *Орлов Ю.М.* Потребностно-мотивационные факторы эффективности учебной деятельности студентов вуза. Автореф. дисс. ... докт. психол. наук. – М., 1984. – 33 с.
157. *Оценка без отметки /* Под ред. Г.А.Цукерман – Москва – Рига.: Педагогический центр «Эксперимент», 1999. – 133 с.
158. *Палагина Н.Н.* Предметная игровая активность в раннем детстве // *Вопр. психол.* – 1992. – №5. – С. 31-34.
159. *Панок В.Г.* Концептуальні підходи до формування особистості практикуючого психолога // *Практична психологія та соціальна робота.* – 1998. – №4, 5.
160. *Папуча Н.В.* Диалогичность внутреннего мира как проблема // *Актуальні проблеми соціології, психології та педагогіки: Матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. «Тенденції розвитку психології в Україні: історія та сучасність».* – К.: Либідь, 2006. – С.90-97.
161. *Перре-Клермон А.-Н.* Роль социальных взаимодействий в развитии интеллекта детей. Пер. с фр. – М.: Педагогика, 1991. – 248 с.
162. *Пермяков Г.Л.* От поговорки к сказке (Заметки по общей теории клише). – М.: Наука, 1970. – 240 с.

163. *Петренко В.Ф.* Основы психосемантики. – М.: Изд-во МГУ, 1997. – 400 с.
164. *Петровский А.В.* Возможности и пути построения общепсихологической теории личности // *Вопр. психол.*, 1987. – №4. – С.30-44.
165. *Петровский А.В., Петровский В.А.* Индивид и его потребность быть личностью // *Вопр. филос.* – 1982. – №3. – С.44-53.
166. *Петровский А.В.* Развитие личности и проблема ведущей деятельности // *Вопр. психол.* – 1987. – №1. – С.15-26.
167. *Петровский А.В., Ярошевский М.Г.* Основы теоретической психологии. – М.: ИНФРА-М, 1998. – 528 с.
168. *Петровский В.А.* К психологии активности личности // *Вопр. психол.* – 1975. – №3. – С.26-38.
169. *Петровский В.А.* Личность в психологии: парадигма субъектности. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1996. – 512 с.
170. *Пиаже Ж.* Теория Ж.Пиаже // *История зарубежной психологии (30-60-е гг. XX в.).* Тексты / Под ред. П.Я. Гальперина, А.Н. Ждан. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1986. – С 232-292.
171. *Пиняева С.Е., Андреев Н.В.* Личностное и профессиональное развитие в период зрелости // *Вопр. психол.* – 1998. - № 2. – С. 3-10.
172. *Платонов К.К.* Проблемы способностей. – М.: Наука, 1972. – 312 с.
173. *Платонов К.К.* Структура и развитие личности. – М.: Наука, 1986. – 255 с.
174. *Пов'якель Н.І.* Професіогенез саморегуляції мислення практичного психолога. – К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2003. – 294 с.
175. *Поддъяков А.Н.* Противодействие обучению и развитию как психолого-педагогическая проблема // *Вопр.психол.* – 1999. – №1. – С. 13-20.
176. *Поддъяков Н.Н.* Новый подход к развитию творчества у дошкольников // *Вопр. психол.* – 1990. – №1. – С. 16-19.
177. *Подоляк Л.Г., Юрченко В.І.* Психологія вищої школи. – К.: ТОВ «Філ-студія», 2006. – 320 с.
178. *Пономарёв Я.А.* Психологический механизм творчества // *Принцип системности в психологических исследованиях.* – М.: Наука, 1990. – С. 157-164.
179. *Пономарёв Я.А.* Психология творчества. – М.: Наука, 1976. – 303 с.
180. *Портницька Н.Ф.* Перехід до соціальної регуляції наслідування як умова розвитку творчих здібностей у продуктивній діяльності дошкільників // *Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова. Серія №12. Психологічні науки: Зб. наукових праць.* – К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2006. – №12 (37) – С. 171-175.
181. *Прибегина Г.А.* Пётр Ильич Чайковский. – М.: Музыка, 1990. –20 с.
182. *Приходько Ю.О.* Нариси становлення та розвитку дитячої психології. – К.: НПУ ім. М.П.Драгоманова, 1999. – 205 с.
183. *Приходько Ю.О.* Ціннісні орієнтації особистості як психологічна проблема // *Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова. Серія № 12. Психологія: Зб.*

- наукових праць. – К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2005. – № 6 (30). – Ч.ІІ. – С. 208-218.
184. Проблеми психологічної герменевтики: Монографія / За ред. Н.В.Чепелевої. – К.: Міленіум, 2004. – 276 с.
 185. *Пряжников Н.С.* Профессиональное самоопределение в культурно-исторической перспективе // *Вопр. психол.* – 1996. – № 1. – С. 62-72.
 186. Психологические проблемы творческой деятельности / Подг. В.А.Моляко, Н.И. Литвиновой, А.Б. Коваленко. – К.: Знание, 1990. – 16 с.
 187. Психолого-педагогические проблемы обучения и воспитания детей шестилетнего возраста (круглый стол) // *Вопр. психол.* – 1984. – № 5. – С. 49-86.
 188. Психология развивающейся личности / Под ред. А. В. Петровского. – М.: Педагогика, 1987. – 240 с.
 189. Психология. Словарь / Под ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. 2-е изд. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.
 190. Психотерапевтическая энциклопедия / *Общ. ред. Б.Д. Карвасарского.* – СПб.: ЗАО «Издательство «Питер», 1999. – 752 с.
 191. *Путилов Б.Н.* Фольклор и народная культура. – СПб.: Петербургское Востоковедение, 2003. – 464 с.
 192. *Райс Ф.* Психология подросткового и юношеского возраста. – СПб.: Питер, 2000. – 656 с.
 193. *Рахимов А.З.* Формирование творческого мышления школьников в процессе учебной деятельности. – Уфа, 1988. – 167 с.
 194. *Рибалка В.В.* Методологічні питання наукової психології. – К.: Ніка-Центр, 2003. – 204 с.
 195. *Рибалка В.В.* Особистісний, рефлексивно-ціннісно-креативний підхід до розвитку психологічної культури учнівської молоді в умовах неперервної професійної освіти // *Розвиток психологічної культури учнівської молоді в системі неперервної професійної освіти: Навчально-методичний посібник / За ред. В.В. Рибалки.* – К.:ІПППО АПН України, 2005. – С. 30-43.
 196. *Рибалка В.В.* Психологія розвитку творчої особистості. – К.: Вища школа, 1996. – 362 с.
 197. *Рыбников Н.А.* Биографии и их изучение. – М., 1920. – 230 с.
 198. *Роменець В.А.* Психологія творчості. – К.: Либідь, 2004. – 288 с.
 199. *Рудестам К.* Групповая психотерапия. – СПб.: Питер Ком, 1998. – 384 с.
 200. *Рубинштейн С.Л.* Бытие и сознание. Человек и мир. – СПб.: Питер, 2003. – 512 с.
 201. *Рубинштейн С. Л.* Основы общей психологии. В 2 т. – М.: Педагогика, 1989.
 202. *Рубинштейн С.Л.* Проблемы общей психологии. – 2-е изд. – М.: Педагогика, 1976. – 416 с.
 203. *Савчин М.В.* Духовний потенціал людини: Монографія. – Івано-Франківськ: Вид-во «Плай» Прикарпатського університету, 2001. – 203 с.

204. Сафин В.Ф., Ников Г.П. Психологический аспект самоопределения личности // Психол. журнал. – 1984. – № 4. – С. 65-73.
205. Селіванова О. Нариси з української фразеології (психокогнітивний та етнокультурний аспекти): Монографія. – К. – Черкаси: Брама, 2004. – 276 с.
206. Семенов И.Н., Степанов С.Ю., Найденов М.И., Найденова Л.А. Рефлексия в организации мышления при совместном решении задач // Новые исследования в психологии возрастной физиологии. – № 1. – М., 1989. – С. 4-9.
207. Семиченко В.А. Теоретичні та методичні основи професійного самовиховання студентів вузу. – Хмельницький: ХДПІ, 2001. – 255 с.
208. Симоненко С.М. Візуально-мисленнєві стратегії: структурно-функціональний аналіз // Актуальні проблеми соціології, психології та педагогіки: Матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. «Тенденції розвитку психології в Україні: історія та сучасність». – К.: Либідь, 2006. – С. 227-232.
209. Синявський В.В. Професійна консультація безробітних за ступенем їх готовності до трудової діяльності // Бюл. ІПК ДСЗУ. – 2005. – № 2. – С. 25-27.
210. Сисоєва С.О. Педагогічна творчість. – Х.-К.: Каравела, 1998. – 150 с.
211. Скрипкина Т.П. Доверие к себе как условие развития личности // Вопр. психол. – 2002. – № 1. – С. 95-104.
212. Скрипченко О.В. Психічний розвиток учнів. – К., 1974.
213. Слободчиков В.И. О нормативном статусе учебной деятельности (логико-психологический анализ) // Развивающее образование. Том II. Нерешенные проблемы развивающего образования. – М.: АПК и ПРО, 2003. – С. 29-43.
214. Слободчиков В.И. Психологические проблемы становления внутреннего мира человека // Вопр. психол. – 1986. – № 6. – С. 14-22.
215. Слободчиков В.И., Цукерман Г.А. Генезис рефлексивного сознания в младшем школьном возрасте // Вопр. психол. – 1990. – № 3. – С. 25-36.
216. Смутьсон М.Л. Інтелектуально-творчий тренінг майбутніх винахідників // Професійно-технічна освіта. – №1. – К., 2000. – С. 29-33.
217. Современный городской фольклор. – М.: Рос. гос. гум. ун-т, 2003. – 736 с.
218. Способности и интересы / Под ред. Н.Д. Левитова, В.А. Крутецкого. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1962. – 306 с.
219. Способности и склонности: Комплексные исследования / Под ред. Э.А.Голубевой. – М.: Педагогика, 1989. – 200 с.
220. Ставицька С.О. Довіра до себе як психологічний механізм реалізації творчої особистості // Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова. Серія 12. Психологічні науки: Зб. наукових праць. – К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2005. – № 6 (30). – Ч.ІІ. – С.193-204.
221. Стенарстон Р. Эдвард Мунк. – Пер. с норвежского. – М.: Искусство, 1972. – 216 с.
222. Степанов С.Ю. Рефлексивная практика творческого человека и организаций. – М., 2000. – 174 с.

223. Степанов С.Ю., Семенов И.Н. Проблема формирования типов рефлексии в решении творческих задач // *Вопр. психол.* – 1982. – № 1. – С. 99-104.
224. Суздалев П.К. Врубель. Личность. Мироззрение. Метод. – М.: Изобразит. искусство, 1984. – 479 с.
225. Сухарев А.В. Этнофункциональный подход к проблеме психического развития человека // *Вопр. психол.* – 2002. – № 2. – С. 40-57.
226. Тайлор Э.Б. Первобытная культура. – М.: Политиздат, 1989. – 573 с.
227. Талант ученого и талант художника // *Проблемы научного творчества.* Вып. 3. – М.: ИНИОН, 1982. – С. 45-56.
228. Талызина Н.Ф. Педагогическая психология. – М.: издательский центр «Академия», 2001. – 288 с.
229. Тарабукин Н.М. Врубель. – М.: Искусство, 1974. – 175 с.
230. Татенко В.А. Психология в субъективном измерении: Монография. – К.: Видавничий центр «Просвіта», 1996. – 404 с.
231. Творческая одаренность и воспитание творческой личности / Подг. В.А. Моляко. – К.: Знание, 1991. – 19 с.
232. Темченко Н.А. Психологічна готовність апліканта до зміни професії // *Бюл. ІПК ДСЗУ.* – 2002. – № 2. – С. 24-25.
233. Теоретико-методичні основи виховання творчої особистості в умовах позашкільних навчальних закладів: Зб. матеріалів наук.-практ. конф. Кол.авт. – К.: Грамота, 2006. – 231 с.
234. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей: Избранные труды: В 2 т. – М.: Педагогика, 1985. – Т.1. – 328 с.
235. Титаренко Т.М. Життєвий світ особистості: у межах і за межами буденності. – К.: Либідь, 2003. – 376 с.
236. Толстых Н.Н. Социальная ситуация развития и проблема возраста // *Формирование личности в онтогенезе / Под ред. И.В. Дубровиной.* – М.: Изд-во АПН СССР, 1991.
237. Третяк Т.М. Навчання КАРУСу. З чого починати? // *Обдарована дитина.* – 2005. - № 3. – С. 60-65.
238. Фельдштейн Д. И. Психологические закономерности социального развития личности в онтогенезе // *Вопр. психол.,* 1985. – №6. – С.26-37.
239. Фельдштейн Д. И. Психология развития личности в онтогенезе. – М.: Педагогика, 1989. – 206 с.
240. Фонарев А.Р. Развитие личности в процессе профессионализации // *Вопр. психол.* – 2004. – № 6. – С. 72-83.
241. Фопель К. Психологические группы: Рабочие материалы для ведущего: Практическое пособие / Пер. с нем. – М.: Генезис, 2000. – 356 с.
242. Фопель К. Сплочённость и толерантность в группе. Психологические игры и упражнения / Пер. с нем. – М.: Генезис, 2006. – 336 с.

243. Фразеология в контексте культуры. – М, 1999. – 336 с.
244. Франкл В. Психотерапия на практике. – СПб.: Речь, 2001. – 256 с.
245. Фромм Э. Бегство от свободы: Пер. с англ. / Общ. ред. П.С. Гуревича. – М.: Прогресс, 1989. – 272 с.
246. Фрумин И.Д., Эльконин Б.Д. Образовательное пространство как пространство развития ("школа взросления") // Вопр. психол., 1993. – №1. – С.24-32.
247. Харламенкова Н.Е. Дифференциальный подход к проблеме одиночества: зависимость, доминирование, самодостаточность // Психология личности: новые исследования. – М.: Ин-т психол. РАН, 1998. – С. 85-97.
248. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность: В 2 т. Т.1.; Пер. с нем. / Под ред. Б.М. Величковского. – М.: Педагогика, 1986. – 408 с.
249. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность: В 2 т. Т.2; Пер. с нем. / Под ред. Б.М. Величковского. – М.: Педагогика, 1986. – 392 с.
250. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. – СПб.: Питер, 2003. – 608 с.
251. Цукерман Г.А. Десяти-двенадцатилетние школьники: "ничья земля" в возрастной психологии // Вопр. психол. – 1998. – №3. – С. 17-31.
252. Цукерман Г.А., Суховерша Ю.И. Как младшие школьники становятся субъектами учебной деятельности? (Три года лонгитюдного исследования) // Психологическая наука и образование. – 2000. – №1. – С. 52-63.
253. Цукерман Г.А. Что развивает и чего не развивает учебная деятельность // Вопр. психол. – 1998. – №5. – С. 68-81.
254. Чернобровкін В.М. Психологія прийняття педагогічних рішень: Монографія. – Луганськ: Альма-матер, 2006. – 416 с.
255. Чирков В.И. Межличностные отношения, внутренняя мотивация и саморегуляция // Вопр. психол. – 1997. – №3. – С.102-111.
256. Чудновский В.Э. Воспитание способностей и формирование личности. – М.: Знание, 1986. – 80 с.
257. Чудновский В.Э., Юркевич В.С. Одаренность: дар или испытание. – М.: Знание, 1990. – 80 с.
258. Шадриков В.Д. Деятельность и способности. – М.: Логос, 1994. – 320 с.
259. Шадриков В.Д. О содержании понятий «способности» и «одаренность» // Психол. журн. – 1983. – №5. – С.3-10.
260. Шадриков В.Д. Проблемы профессиональных способностей // Психол. журн. – 1982. – Т. 3. – № 5. – С. 13-26.
261. Швалб Ю.М. Целеполагающее сознание (психологические модели и исследования). – К.: Миллениум, 2003. – 152 с.
262. Шихи Г. Возрастные кризисы. Ступени личностного роста. – СПб.: Ювента, 1999.
263. Яковлева Е.Л. Развитие творческого потенциала личности школьника // Вопр. психол. – 1996. – №3. – С.28-34.

264. Ялом И. Экзистенциальная психотерапия: Пер. с англ. – М.: Класс, 1999. – 576 с.
265. Яремич С.Н. Врубель. Жизнь и творчество. – М.: Издание Кнебель, 1919. – 188с.
266. Яценко Т.С. Теорія і практика групової психокорекції: Активне соціально-психологічне навчання. – К.: Вища школа, 2004. – 679 с.
267. Adler A. Der Sinn des Lebens. – Wien - Leipzig, 1933. – 205 s.
268. Deci E. L. Intrinsic motivation. – N.Y., L., 1975. – 342 p.
269. Deci E.L., Ryan R.M. The «What» and «Why» of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. Psychological Inquiry. – 2000. – Vol. 11. – No. 4. – P. 227-268.
270. Grolnick W.S., Ryan R.M. Parent style associated with children's self-regulation and competence in school // J. Educ. Psychol. – 1989. – V.81. – P.143-154.
271. Gruber H.E. The self-construction of the extraordinary // Sternberg K. et al. (eds.) Conceptions of giftedness. – Cambridge: Cambridge University Press, 1986. – P.247-263.
272. Moscovici S., Personaz P. Study in social influence 5: Minority influence under conversion behavior in a perceptual task // Exp. Soc. Psychol. – 1980. – №16. – P. 270-282.
273. Thomae H. Das Individuum und seine Welt. Eine Persönlichkeits theorie. 2. Vollig neu bearbeitete Auflage. Verlag fur Psychologie. Dr.C.J. Hogrefe. – Gottingen, Toronto, Zurich, 1988. – 218 s.

Наукове видання

**Здібності, творчість, обдарованість:
теорія, методика, результати досліджень**

За редакцією
дійсного члена АПН України, доктора психологічних наук, професора
В.О. МОЛЯКО,
кандидата психологічних наук, доцента
О.Л. МУЗИКИ

*Оформлення обкладинки – Віктор Кириченко
Технічні редактори – Ольга Савиченко, Олена Яценко, Ірина Музика*