

Хмельницький національний університет
Факультет здоров'я, психології, фізичної культури та спорту
Кафедра психології та педагогіки

КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА

Другий (магістерський)

Освітній рівень

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ТВОРЧОЇ АКТИВНОСТІ

ОБДАРОВАНИХ ДІТЕЙ

Назва теми

Галузь знань - 05 Соціальні та поведінкові науки

Шифр і назва галузі знань

Спеціальність - 053 Психологія

Шифр і назва спеціальності

Шифр _ 22132

номер ІНП

Виконала: студентка II курсу, групи ППМз-22-1 _____ Олена ОВЧАРУК

Підпис

Ініціали, прізвище

Керівник кандидат педагогічних наук, доцент _____ Олена ПЕТЯК

Науковий ступінь, вчене звання

Підпис

Ініціали, прізвище

До захисту допускаю:

Зав. кафедри психології та педагогіки

доктор психологічних наук, професор

_____ Таїсія КОМАР

Підпис

Ім'я, ПРІЗВИЩЕ

_____ 20__ р.

Хмельницький, 2023

ХМЕЛЬНИЦЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

Факультет здоров'я, психології, фізичної культури та спорту

Кафедра психології та педагогіки

Освітній рівень другий (магістерський)

Галузь знань 05 «Соціальні та поведінкові науки»

Спеціальність 053 «Психологія»

Освітня програма освітньо-професійна програма «Психологія»

ЗАТВЕРДЖУЮ

Завідувач кафедри психології та педагогіки

_____ Таїсія КОМАР

підпис

протокол № 5 від 19 грудня 2022 р.

ЗАВДАННЯ

НА КВАЛІФІКАЦІЙНУ ДИПЛОМНУ РОБОТУ

Олени ОВЧАРУК

Ім'я, ПРИЗВИЩЕ здобувача

1. Тема кваліфікаційної дипломної роботи: «Психологічні особливості творчої активності обдарованих дітей».

Керівник кваліфікаційної дипломної роботи: Олена ПЕТЯК, кандидат педагогічних наук, доцент

Ім'я, ПРИЗВИЩЕ, науковий ступінь, вчене звання

Затверджено наказом ректора університету від 15 серпня 2023 р. № 30

2. Строк подання здобувачем роботи на кафедру 08 грудня 2023 р.

3. Вихідні дані до роботи: матеріали звіту з переддипломної практики, комплекс методів та методик дослідження: тести інтелекту (Амтхауера структури інтелекту тест та Шкали Векслера), тести креативності Торранса (графічна форма А) та метод експертної; методика «Вибір прислів'їв» та оригінальна модифікація методики «Геометричні фігури» - «Тануча межа»;Методика граничних смислів і проектна техніка Роршаха.

4. Зміст кваліфікаційної дипломної роботи (перелік питань, які потрібно розробити): вступ, розділ 1. Логіко-психологічний аналіз проблеми обдарованості особистості:обдарованість як психолого-педагогічний феномен, розвиток уявлень про види обдарованості особистості, психологічні особливостей творчої обдарованості в контексті натуралістичної та соціокультурної парадигм дослідження, надситуативність як форма неадаптивної активності особистості, висновки до першого розділу; розділ 2 Експериментальне дослідження психологічних аспектів співвідношення адаптивних та неадаптивних тенденцій діяльності у обдарованих учнів: організаційно – методичні особливості діагностики прояву надситуативних тенденцій діяльності, діагностика прояву надситуативних тенденцій діяльності у учнів що мають відмінності в рівні розвитку здібностей, дослідження специфіки переваг суджень за умов ціннісно-нормативного вибору обдарованими учнями, дослідження «спрямованості до межі» у дітей із різними типами обдарованості, висновки до другого розділу; висновки, перелік джерел посилання, додаток.

5. Перелік графічного матеріалу (із зазначенням обов'язкових креслень)
3 рисунки, 2 таблиці.

6. Консультанти розділів кваліфікаційної дипломної роботи

Розділ	Прізвище, ініціали та посада консультанта	Підпис, дата	
		завдання видав	завдання прийняв

Дата видачі завдання 19 грудня 2022 року

КАЛЕНДАРНИЙ ПЛАН

№ з/п	Назва етапів (розділів) дипломної роботи магістра	Строк виконання етапу роботи	Примітка
1	Вибір теми дослідження. Визначення об'єкта і предмета дослідження, постановка мети і завдань.	До 02 січня 2023 р.	виконано
2	Визначення теоретико-методологічних засад дослідження. З'ясування актуальності проблеми.	До 03 березня 2023 р.	виконано
3	Оформлення вступу дипломної роботи.	До 01 вересня 2023 р.	виконано
4	I розділ дипломної роботи.	До 10 вересня 2023 р.	виконано
5	II розділ дипломної роботи.	До 01 жовтня 2023 р.	виконано
6	Загальні висновки.	До 01 листопада 2023 р.	виконано
7	Оформлення дипломної роботи.	До 01 грудня 2023 р.	виконано
8	Попередній захист дипломної роботи.	_____ жовтня 2023 р.	виконано
9	Захист дипломної роботи (відповідно графіку)	_____ грудня 2023 р.	виконано

Здобувач _____ Олена ОВЧАРУК

Ім'я, ПРІЗВИЩЕ

Керівник роботи _____ Олена ПЕТЯК

Ім'я, ПРІЗВИЩЕ

.

АНОТАЦІЯ

Тема кваліфікаційної дипломної роботи Психологічні особливості творчої активності обдарованих дітей».

Здобувач Олена ОВЧАРУК

Ім'я, ПРІЗВИЩЕ

Керівник Олена ПЕТЯК

Ім'я, ПРІЗВИЩЕ

Кваліфікаційна дипломна робота включає 61 сторінку, 2 таблиці, 2 рисунки, перелік джерел посилання складає 61 найменування, 2 додатки.

Ключові слова: особистість, обдарованість, творчість, активність, надситуативна активність, психологічні особливості.

Об'єкт дослідження: особливості проявів надситуативних та ситуативних тенденцій діяльності у обдарованих особистостей

Предмет дослідження: співвідношення ситуативних та надситуативних проявів активності у обдарованих осіб підліткового та юнацького віку.

За результатами дослідження опубліковано статтю на тему: «До проблеми дослідження обдарованості як психолого-педагогічного феномену» в збірнику матеріалів IV Міжнародної науково-практичної конференції «Modern research in science and education» 7-9.12.2023 року Чикаго, США та надано методичні рекомендації щодо оптимізації міжособистісної взаємодії із обдарованими учнями у навчально-виховному процесі.

Одержані результати можуть бути використані в системі підготовки майбутніх фахівців психологічної сфери, зокрема, при проведенні соціально-психологічної практики студентів.

Дипломник _____ Олена ОВЧАРУК

Підпис

Ім'я, ПРІЗВИЩЕ

Дата подання кваліфікаційної дипломної роботи до захисту 08 грудня 2023 р.

ЗМІСТ

ВСТУП.....	6
РОЗДІЛ 1. ЛОГІКО - ПСИХОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ ОБДАРОВАНOSTІ ОСОБИСТОСТІ.....	10
1.1.Обдарованість як психолого-педагогічний феномен.....	10
1.2. Розвиток уявлень про види обдарованості особистості.....	18
1.3.Психологічні особливостей творчої обдарованості в контексті натуралістичної та соціокультурної парадигм дослідження.....	27
1.4. Надситуативність як форма неадаптивної активності особистості.....	33
Висновки до першого розділу.....	38
РОЗДІЛ 2. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ АСПЕКТІВ СПІВВІДНОШЕННЯ АДАПТИВНИХ ТА НЕАДАПТИВНИХ ТЕНДЕНЦІЙ ДІЯЛЬНОСТІ У ОБДАРОВАНИХ УЧНІВ.....	40
2.1. Організаційно – методичні особливості діагностики прояву надситуативних тенденцій діяльності.....	40
2.2 Діагностика прояву надситуативних тенденцій діяльності у учнів що мають відмінності в рівні розвитку здібностей.....	47
2.3. Дослідження специфіки переваг суджень за умов ціннісно-нормативного вибору обдарованими учнями.....	50
2.4.Дослідження «спрямованості до межі» у дітей із різними типами обдарованості.....	54
Висновки до другого розділу.....	58
ВИСНОВКИ.....	60
ПЕРЕЛІК ДЖЕРЕЛ ПОСИЛАННЯ.....	62
ДОДАТКИ.....	68
ДОДАТОК А Методика граничних смислів.....	68
ДОДАТОК Б Вибір прислів'я.....	74

ВСТУП

Актуальність дослідження. Проблема обдарованості знаходиться на вістрі науково-дослідних та прагматичних інтересів суспільства. Однак розуміння обдарованості досі неоднозначне: при спробах знайти універсальне визначення обдарованості та виробити ефективну стратегію роботи з обдарованими дітьми дослідники та практики стикаються з різними підходами та парадигмами дослідження цього явища та з безліччю авторських концепцій та теорій (Дж. Гілфорд, Дж. Гілфорд, Дж. Н.Лейтес, Л. Венгер, Р. Стернберг, К. Хеллер, М. Мілгрем, В. Моляко та ін.).

Існує безліч визначень та моделей обдарованості. Більшість із них включає когнітивний (інтелектуальні здібності, креативність), особистісний (мотиваційний, емоційно-вольовий) та інші компоненти. Обдарованість визначається як «системне, якість психіки, що розвивається протягом життя, що визначає можливість досягнення людиною вищих (незвичайних, непересічних) результатів у одному чи кількох видах діяльності проти іншими людьми».

У дослідженнях представників першої групи поняття «обдарованість» використовується у зв'язку з розкриттям та поясненням теоретичних підстав та конструктів, що описують феномен «обдарованість»: теорія генетичної детермінованості розумової обдарованості школярів Ф. Гальтона, концепція фіксованого загального інтелекту Ч. Спірмена, багатофакторна. Терстоуна, теорія музичної обдарованості Б. Теплова, теорія триархічної інтелектуальної обдарованості Р. Стернберга, теорія множинності видів інтелекту Г. Гарднера,

Представники другої групи розробляють різні моделі обдарованості, що дозволяють забезпечити створення умов підтримки, розвитку та реалізації обдарованості. Серед них: двофакторна модель обдарованості Дж. Гілфорда, «трьохкілцева» модель обдарованості Дж. Рензуллі, «чотирикільцева» модель обдарованості Дж. Фельдхьюстена, двофакторна модель розумової обдарованості Н. Лейтеса, модель обдарованості К. Хеллера.

Більшість моделей обдарованості побудовано без урахування специфіки статі та віку, хоча є різне розуміння здібностей та специфіки обдарованості на різних етапах вікового розвитку. У психологічній літературі та в педагогічній

практиці досить докладно описуються феномен дисинхронії у розвитку обдарованої дитини та феномени згасання обдарованості дитини (феномен «згасання» обдарованості в міру дорослішання (Н. Лейтес), феномен особистісної деградації, неповної реалізації особистісного потенціалу через зовнішні несприятливі обставини).

Виявлені в більш ранніх дослідженнях фактори та ознаки не дають цілісного образу системоутворюючої основи обдарованості. Наше дослідження ґрунтоване на особистісно-орієнтованій концепції обдарованості та позиції екологічної психології. На наше переконання саме еколого-психологічний похід задає «багатопараметричну» детермінацію творчої обдарованості, що забезпечує розгортання та реалізацію творчої особистості та дає можливість створити власний творчий простір. Дослідження виходить із того, що системоутворюючою основою обдарованості є надситуативна активність.

У психологічній літературі наведено феномени, які можна описати у термінах надситуативної активності у різних сферах діяльності. У сфері життєдіяльності - феномен «немотивованого» ризику (В. Петровський, В. Каліненко). У предметній діяльності - «інтелектуальна активність» (Д. Богоявленська), «презумпція існування рішення» (В. Петровський), «творча спрямованість» (С. Максимова). У процесі рефлексуючої діяльності неадаптивно-адаптивні тенденції виявляють себе у «залежності поведінки системи від передбачення (парадокс Едіпа)», пошуку сенсу життя (В. Франкл), «процесах життєтворчості» (Дж. Бьюдженталь).

Конструктивний варіант творчості ґрунтується на балансі адаптивних і неадаптивних тенденцій діяльності. Обдарованість також може бути розглянута з погляду співвідношення адаптивної та неадаптивної активності, у ширшому контексті в аспекті співвідношення ситуативних та надситуативних проявів активності (тенденцій діяльності).

Мета дослідження. Охарактеризувати специфічні прояви надситуативних тенденцій діяльності в обдарованих осіб підліткового та юнацького віку.

Об'єкт дослідження: особливості проявів надситуативних та ситуативних тенденцій діяльності у обдарованих особистостей.

Як предмет дослідження виступає співвідношення ситуативних та надситуативних проявів активності у обдарованих осіб підліткового та юнацького віку.

Гіпотеза дослідження: визначальною характеристикою особистості обдарованої особистості є надситуативність - ситуативно надмірне подолання обмеження рухів діяльності та здійснення дії у напрямі невирішеного.

Завдання дослідження

1. Здійснити науково – теоретичний аналіз джерел вітчизняної та зарубіжної літератури на тему дослідження, вивчити стан проблеми обдарованості у тематичному полі наукових досліджень.

2. Визначити та описати психологічні особливості обдарованої особистості на основі надситуативних проявів активності в діяльності. Проаналізувати зміст понять «обдарованість», «структура обдарованості», «надситуативність», «активна неадаптивність».

3. Укласти та апробувати комплекс методик для діагностики надситуативних проявів активності у обдарованих осіб.

4. Емпіричним шляхом виявити прояви надситуативних тенденцій діяльності у осіб, що мають відмінності в рівні розвитку загальних інтелектуальних, творчих та/або спеціальних здібностей.

Методи та методики дослідження: Для виявлення проявів надситуативних тенденцій діяльності у обдарованих учнів, а також співвідношення ситуативних та надситуативних проявів активності в їхній діяльності пропонувалася методика «Вибір прислів'їв» та оригінальна модифікація методики «Геометричні фігури» - «Тануча межа».

Для складання вибірки обдарованих учнів підліткового та юнацького віку використовувалися тести інтелекту (Амтхауера структури інтелекту тест та Шкали Векслера), тести креативності Торранса (графічна форма А) та метод експертної оцінки. Як додатковий психодіагностичний інструментарій дослідження особистісних особливостей та особливостей ціннісно-сислової сфери особистості, були використані Методика граничних смислів і проектна техніка Роршаха.

Практичне значення дослідження виявляється в можливості використанні матеріалів кваліфікаційного дослідження в системі підготовки майбутніх фахівців психологічної сфери, зокрема, в дисциплінах «Психологія особистості», «Патопсихологія», «Основи клінічної психології», «Вікова психологія», «Психологія творчості», при проведенні соціально-психологічної практики студентів.

Експериментальна база дослідження. Дослідно-експериментальна робота проводилась на базі Хмельницького національного університету У ній взяли участь 68 студенти та учні – члени Малої академії наук.

Апробація результатів дослідження відбувалась шляхом публікації статті на тему: «До проблеми дослідження обдарованості як психолого-педагогічного феномену» в збірнику матеріалів IV Міжнародна науково-практична конференції «MODERN RESEARCH IN SCIENCE AND EDUCATION» 7-9.12.2023 року Чикаго, США

Структура роботи: робота складається зі вступу, двох розділів, висновків, переліку джерел посилання (61 найменування) та двох додатків. Загальний обсяг дипломної роботи – 76 сторінок тексту (основна частина – 64 сторінки).

РОЗДІЛ 1. ЛОГІКО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ ОБДАРОВАНОСТІ ОСОБИСТОСТІ.

1.1. Обдарованість як психолого-педагогічний феномен.

Традиційно у найзагальнішому вигляді обдарованість визначається як підвищений рівень розвитку однієї або кількох здібностей людини, на основі яких з'являється можливість досягати високих результатів у соціально значущих видах діяльності. Аналіз теоретичної літератури та емпіричних досліджень, присвячених обдарованості, показує, що найчастіше обдарованість розглядається з феноменологічного боку, як властивість психіки дитини, що вже проявила себе.

При аналізі психологічної літератури стає очевидним складність та різноманіття підходів до визначення обдарованості.

Насамперед, необхідно визначитися щодо понять «талант» і «геній», які часто використовуються як синоніми поняття «обдарованість». У ранніх роботах з психології обдарованості відзначається розбіжність «обдарованості», «таланту» та «геніальності». Так, запровадження ознаки пристосування визначення розумової обдарованості дозволило В. Штерну диференціювати рівні обдарованості (обдарованість, талант, геніальність). Залежність дій від зовнішніх моментів (завдань, вимог життя) відрізняє розумову обдарованість як від геніальності, «сутність якої полягає в мимовільній творчості» [42, с.8], так і від таланту «характерна особливість якого полягає саме в обмеженні розумових здібностей однією областю змісту» [42, с.7-8]. Подібний підхід до диференціації рівнів обдарованості можна позначити як якісний на відміну від кількісного, коли рівні обдарованості різняться за рівнем виразності, вияву здатності.

К. Г. Юнг також розрізняє поняття «геній» та «талант». «Геніальність наполягає на своєму всупереч усьому, тому що в її натурі є щось безумовне, непідвладне зв'язкам... Геній – це *rarissima avis* (унікальне явище – лат.) як фенікс, на появу якого не можна не зважати. Він виникає відразу і з божої милості у всій своїй силі, свідомо чи несвідомо. Талант же - статистична

закономірність і зовсім не завжди має відповідну динаміку. Як і генію, йому властиво підвищена різноманітність та індивідуальні відмінності» [43, с.161].

Нині можна назвати три підходи до співвідношення цих понять. У межах першого підходу, «обдарованість» і «талант» використовуються як синоніми, що створює двозначність і виявляється малопродуктивним.

Відповідно до другого підходу проявляється тенденція використовувати поняття «талант» для позначення художньої обдарованості (талановитий піаніст, талановитий художник тощо). У цьому контексті, зазначає В.Юркевич, обдарованість постає як «родове поняття для будь-якого сорту яскравих здібностей» [45, с.11].

Прихильники третього підходу вважають, що обдарованість слід відрізнити від таланту, оскільки обдарованість постає потенційними прихованими властивостями, які протистоять актуалізованому таланту. Талант (від грец. *alanton* – вага, міра) – «високий рівень розвитку здібностей, насамперед спеціальних» [37, с.379]. Відмінність «обдарованості» і «таланту» зосереджує увагу науковців. Багато дослідників вважають за краще «навантажити» поняття «талановитий» спеціальним значенням, а саме, щодо наявності дуже високого ступеню здібностей до будь-якої спеціальної діяльності (музичної, художньої, літературної, технічної, спортивної), причому ці здібності вже значною мірою встигли реалізуватися у конкретних суспільно значущих продуктах. Окрім того, у цей термін зазвичай вкладаються ще дві ознаки: наявність вираженого творчого початку та домінування вроджених якостей» [37, с.12].

При аналізі визначення «обдарованість» можна назвати кілька загальних підстав, визначальних для розуміння обдарованості як психологічної реальності. Тривалий час у психології обдарованості панувало уявлення про обдарованість, що розкривається через поняття «рівень», у тому числі «рівень розвитку». Розуміння обдарованості з позиції «рівень розвитку» можна описати у кількох аспектах.

Перший аспект, що склався в рамках асоціативної психології, передбачає розуміння обдарованості як високого рівня розвитку системи пізнавальних процесів (сенсорно-перцептивних процесів, уваги, пам'яті, мислення та уяви), що

вимірюються за допомогою відповідних тестів (Г.Мюнстерберг, Г.Россолімо, В.Меде та ін). Так, наприклад, Г.Россолімо [34] розглядав обдарованість як достатню висоту кожного пізнавального процесу, яка виражається у висоті ординати, що визначається числом десятих часток максимальної її величини, однакової для п'яти основних пізнавальних функцій: увага, воля, сприйнятливість, запам'ятовування, асоціативні процеси, що відповідають уявленням асоціативної психології про мислення: осмислення, комбінаторні здібності, кмітливості, уяву, спостережливості. Автором була запропонована система діагностики та метод психологічних профілів, на основі якого з'явилися перші графічні зіставлення рівнів обдарованості (Gemelli, Bartsch, Schlesinger, Giese, Abramson, Claparede та ін.).

Другий аспект ототожнює обдарованість із високим рівнем розвитку інтелекту або розумових здібностей, які вимірюються за допомогою тестів інтелекту. У лонгітюдному дослідженні обдарованості Л. Термен виходив із визначення обдарованості як «високого рівня розумового розвитку» [51, р.42]. У межах концепції фіксованого загального інтелекту Ч. Спірмена, обдарованість сприймається як високий рівень розумової енергії, має єдину природу і входить у всі види мисленнєвої діяльності. У сучасній психології наголошується, що в результаті таких психодіагностичних процедур почала чіткіше простежуватися «вікова обдарованість», оскільки величина інтелектуального потенціалу почала вимірюватися за співвідношенням інтелектуальних можливостей, що визначаються як природними, так і соціальними чинниками разом із віком дитини. При цьому стали зрозумілішими не тільки диференціальні відмінності між дітьми, але, перш за все, відмінності в темпах їхнього інтелектуального розвитку.

Третій аспект дозволяє визначити обдарованість як підвищений рівень розвитку однієї чи кількох здібностей людини, на основі яких з'являється можливість досягати високих результатів у соціально значущих видах діяльності. Включивши до змісту поняття «обдаровані діти» ознаку високого розумового розвитку, Н. Лейтес та Ю.Гільбух виходять, насамперед, з того, що вищий рівень визначається щодо вікової норми, а нею служить показник, який є

середнім для даної вікової групи. Іншими словами, розумово обдаровані діти обганяють за рівнем розвитку своїх однолітків [11; 31].

Близьким за змістом є розкриття обдарованості через поняття «випередження». В. Делев пропонує розуміти під обдарованістю «випереджаючий щодо вікових показників розвиток будь-яких якостей дитини, зокрема, інтелектуальних та креативних» [4, с. 153].

І, нарешті, четвертий аспект дозволяє співвіднести обдарованість із високим рівнем творчого потенціалу, що виявляється у високій «дослідницькій активності» дитини, у можливості легкого та творчого вчення, здатності до створення нових творчих «продуктів» у науці, мистецтві, техніці, соціальному житті.

Таким чином, використання понять «рівень» та «рівень розвитку» є для розуміння та визначення феномену обдарованості найбільш традиційним та розгорнутим у різних аспектах. У більшості психологічних досліджень три поняття - «здатності», «завдатки» та «можливості» впливають на уявлення про обдарованість. Під час визначення обдарованості через поняття «здатність» виявлено кілька напрямів.

До першого напрямку можна віднести ранні уявлення про обдарованість. Так, наприклад, В. Штерн визначав обдарованість як загальну «здатність індивіда встановлювати своє мислення на нові вимоги» [42 с. 22], «здатність розумового пристосування до нового» [42 с. 27].

Г. Ревеш, обговорюючи проблему раннього виявлення обдарованих дітей, розкриває поняття «обдарованість» через поняття «інтелігентність» і «продуктивність» як «здатність створювати сутнісно чи формально щось нове, своєрідне і водночас цінне» [1].

Загалом, згідно з більшістю ранніх уявлень обдарованість трактувалася як підвищені здібності.

У рамках другого напрямку розвивається думка Б. Теплова про те, що при встановленні основних понять вчення про обдарованість найбільш зручно виходити з поняття «здатність». Автор розумів обдарованість як якісно своєрідне поєднання здібностей, яких залежить можливість досягнення більшого чи

меншого успіху у виконанні тій чи іншій діяльності [1]. Він вважав, що «можна говорити про обдарованість взагалі, а можна говорити про обдарованість до якоїсь діяльності».

У роботах послідовників «обдарованість» розкривається як «загальні здібності чи загальні моменти здібностей, що зумовлюють широту можливостей людини, рівень і своєрідність її діяльності» [31, с.367]. Обдарованість у дослідженнях Н. Лейтеса сприймається як «сукупність всіх здібностей особистості». Якісна своєрідність обдарованості розкривається в особливостях засвоєння навичок, у вмінні адекватно реагувати на ситуацію, творчу природу досягнень. Н. Лейтесом виділяються два основні фактори обдарованості (розумова активність і саморегуляція), аналізуються вікові особливості розвитку обдарованості та висувається ідея про сензитивні періоди розвитку.

Обдарованість може виступати як «здатність людини до високих здобутків у будь-якому соціально корисному середовищі людських прагнень» [1, с.24]. З позицій розуміння обдарованості як феномену здібностей до діяльності було проведено порівняльні дослідження високоінтелектуальних та високодивергентних (творчих) однолітків (Дж. Гетцельс, П. Джексон, М. Осборн, К. Тейлор, П. Торранс, Ф. Баррон та ін.). Один з чинників розвитку обдарованості, на думку К. Хеллера - «власне обдарованість дитини (високий розвиток різних видів здібностей)» [41, с. 121].

З позицій системного підходу обдарованість сприймається як цілісний прояв здібностей у діяльності, як загальна властивість інтегрованої у діяльності сукупності здібностей.

Розгляд обдарованості в руслі аналізу диференціальних відмінностей дозволяє виділити та вивчити загальну та спеціальну обдарованості. Так, специфіка художньої обдарованості постає як здатність до створення змістовної форми, образотворча творчість: «...важливим компонентом художньої обдарованості є здатність користуватися кольором як засобом вираження змісту» [44, с.4], а «ядром розумової обдарованості є розумові здібності дитини» [44; с.98].

К. Г. Юнг робить точне зауваження щодо плутанини у співвідношенні загальних та спеціальних (математичних та музичних) здібностей. Специфічною особливістю конкретної здібності, на думку Юнга, є розуміння (щодо музичних здібностей - внутрішнє розуміння музики, щодо математичних - розуміння математики) [43].

У сучасних дослідженнях набула розвитку позиція Б. Теплова, суть якої полягає в тому, що обдарованість є не просто сумою здібностей, а «новою якістю» [33]. У концепції здібностей В. Шадрикова обдарованість постає як інтегральний прояв здібностей у реалізації цілей діяльності [33]. При цьому діяльність, її психологічна структура виступає як об'єктивна підстава інтеграції окремих здібностей, служить матрицею, що формує склад здібностей, які необхідні для її успішної реалізації.

О. Леонтович як альтернативу пропонує оригінальне трактування обдарованості: «обдарована людина здатна «обдаровувати» оточуючих людей (продуктами своєї діяльності, одкровеннями тощо), тому що є сильною збалансованою особистістю, яку створила сама внаслідок цілеспрямованої роботи над собою. У цьому трактуванні слова «обдарованість» перше місце виходить цінність діяльності особистості, роботи з своїми здібностями, комунікаціями і кооперації з іншими людьми» [25, с. 14].

Таким чином, основна увага в роботі дослідників, які розуміють обдарованість з позицій психології здібностей, приділяється дослідженню якісної своєрідності видів обдарованості, дослідженню генези та психологічних механізмів розвитку обдарованості, виявлення та аналізу бар'єрів, що заважають прояву та розвитку здібностей, та пошуку засобів подолання цих бар'єрів.

У зарубіжній психології розробляється положення про обдарованість з погляду ступеня виразності та своєрідності природних передумов здібностей. Так, наприклад, щодо музичної діяльності А. Танненбаум вважає, що обдарованість – це «потенційна можливість стати надалі (у зрілому віці) видатним виконавцем («втілювачем») або винахідником («продуктором») ідей у таких сферах діяльності, які збагачують життя людства» [33].

Згідно із натуралістичними уявленнями, обдарованість виступає, з одного боку, як «однорідна гомогенна характеристика, яка в силу цього може бути зведена до одного загального (генерального) фактора інтелекту» [1, с.317], а з іншого - як «стабільна і вроджена характеристика людини, незмінна протягом усього життя і автономна щодо інших її характеристик, особливостей» [1, с.317].

Дж. Рензуллі розуміє під обдарованістю поєднання трьох характеристик: високого рівня інтелектуальних здібностей, творчого потенціалу та високої наполегливості, мотиваційної включеності у реалізації поставлених завдань [47].

У роботі М. Луїс та Л. Міхелсон продемонстровано, що обдарованість дітей раннього віку характеризує не стільки рівень інтелектуального розвитку, скільки сенсорна чутливість та емоційна виразність [33].

Важливою характеристикою будь-якого виду обдарованості, особливо значимої на ранніх етапах розвитку, Н. Лейтес вважає, як зазначалося, виражену розумову активність та її саморегуляцію. Він пише: «У дитячому віці, коли ще не встигли розвинути спеціальні дані, важливу роль у становленні здібностей відіграє загальна розумова активність, схильність до розумової напруги. Таку підвищену потребу у діяльності можна як чинник самої обдарованості...» [31, с.14].

У психологічних дослідженнях неодноразово відзначаються особливості пізнавальної діяльності та особливості особистості обдарованих дітей. Так, для пізнавальної діяльності розумово обдарованих дітей виявлено такі характеристики: надзвичайно ранній прояв високої пізнавальної активності та допитливості; швидкість та точність виконання розумових операцій, зумовлені стійкістю уваги та оперативної пам'яті, сформованістю навичок логічного мислення; багатство активного словника, швидкість та оригінальність вербальних (словесних) асоціацій; виражена установка на творче виконання завдань, розвиненість творчого мислення та уяви; володіння основними компонентами вміння навчатися. Обдаровані діти характеризуються високою інтелектуальною ефективністю (жага пізнання, інтерес, допитливість, незалежність у мисленні та думках), прагненням до самоздійснення, тенденцією до самовираження, позитивним образом Я, впевненістю в собі, свободою

особистості, протестом проти обмежень особистості, прагненням до самодосконалості перебудови середовища, нонконформізмом, поганою переносимістю формальних обмежень та регламентації [28, 31].

Шляхом експериментальних досліджень виявлено, що обдаровані діти мають явні адаптивні особливості. Важливу роль при цьому відіграє індивідуальна реактивність, толерантність та саморегуляція. Нав'язана обдарованій дитині перешкода у реалізації певного виду її діяльності відбувається на основі підвищення ресурсів самомотивації і тому втрачає надпороговість» [37, с.204]. Загалом, зазначає Логінов Є. «обдарована дитина в цілісності її особистісних якостей здатна... виявляти широкий діапазон адаптивної реактивності, саморегуляції та самооптимізації діяльності. Таким чином такою дитиною освоюється новий рівень діяльності в «надстресовому» режимі з вираженою толерантністю, а функціональний стан організму перетворюється на фазу стресової резистентності» [16].

У сучасних зарубіжних та вітчизняних дослідженнях зазначається, що обдарованість — це багатомірний і багатоплановий прояв людської індивідуальності, який не фіксований від народження, а зазнає розвитку протягом усього життєвого шляху людини, і який отримує свою визначеність (конститується) лише в контексті взаємодії людини та його соціального оточення.

Аналізуючи етнічну та ментальну специфіку обдарованості слід відзначити європейський характер концепції багатофакторного розуміння обдарованості, яка включає, крім традиційного інтелекту, креативності та мотивації, особливі структурні елементи Я-концепції обдарованої дитини, детерміновані соціальним середовищем.

Багатовимірний характер аналізованого явища відображено і в робочому визначенні обдарованості, зафіксованому в офіційних документах Державного департаменту США: обдарованість - це багатовимірне утворення. До високого рівня обдарованості слід віднести реальні чи потенційні досягнення у наступних галузях (окремо чи комбінації):

- 1) загальні інтелектуальні здібності;

- 2) специфічні академічні здібності;
- 3) творче чи продуктивне мислення;
- 4) здібності до лідерства;
- 5) образотворче чи виконавське мистецтво;
- 6) психомоторні здібності [33].

У рамках Мюнхенського лонгітуду К. Хеллер, К. Перлет і В. Сієрвальд дають обдарованості таке визначення: «якщо розглядати розвиток людини як процес, що відбувається протягом усього життя, то обдарованість є взаємодією у певний фіксований момент внутрішніх (особистісних) характеристик та зовнішніх факторів (чинників соціального оточення), що призводить до виникнення потенціалу розвитку у напрямі видатних досягнень» [41, с.121-122]. Аналогічну позицію займає М. Мілгем, визначаючи обдарованість як «результат комплексної взаємодії когнітивних, особистісно-соціальних та соціокультурних впливів» [27, с.201].

Проведений аналіз дозволяє виділити важливі значення досліджуваного явища: обдарованість, по-перше, є дуже складне психічне утворення, у якому безперервно переплетені пізнавальні, емоційні, вольові, мотиваційні, психофізіологічні та інші сфери психіки. По - друге, прояви обдарованості можуть бути постійними, але можуть мати і тимчасовий характер. Виділені параметри, що описують дефініцію «обдарованість», є логічними підставами інтерпретації досліджень феноменології обдарованості.

1.2. Розвиток уявлень про види обдарованості особистості

У процесі розвитку уявлень про обдарованість дослідниками були виявлені різні види обдарованості: загальна, спеціальна, прихована («латентна») і явна, інтелектуальна та творча, академічна, музична, математична та інші.

Історично однією з перших було виділено і найбільш докладно вивчено інтелектуальну (розумову) обдарованість. До психологів, що досліджують сутність та механізми розвитку інтелектуальної обдарованості, можна віднести

В.Штерна, Л.Термена, К. Кокс, Ч. Спірмена, Л.Терстоуна, Дж. Равена, К. Кеттелла, Дж. Гілфорда, та ін [16,32].

Розумова обдарованість вводиться в контекст наукової проблематики завдяки роботам Ф. Гальтона, К. Кокс та ін. Вперше про існування індивідуальних відмінностей у розумових (інтелектуальних) здібностях висловився Ф. Гальтон, який вважав, що інтелектуальні можливості закономірно обумовлюються особливостями. Як показник загальних інтелектуальних здібностей Ф. Гальтон розглядав сенсорну чутливість. На початковому етапі інтелект ототожнювався з найпростішими психофізіологічними функціями, у своїй підкреслювався вроджений (органічний) характер інтелектуальних відмінностей для людей [10]. Послідовники Ф. Гальтона К. Пірсонс, Ч. Спірмен, А. Берт поділяли його думку про те, що «загальна розумова здатність» неодмінно знаходить вираження у «фізичному інтелекті», тобто, у вродженому, незалежному від навчання.

На відміну від Ф. Гальтона А. Біне визнавав вплив навколишнього середовища на особливості пізнавального розвитку. Тому інтелектуальні здібності оцінювалися ним з урахуванням як сформованості певних пізнавальних функцій, а й рівня засвоєння соціального досвіду (обізнаності, знання значень слів) [2].

У зарубіжній психології, насамперед, у роботах німецьких дослідників, універсальне уявлення про психіку як вищу форму пристосування та адаптації склало головну підставу для визначення сутності розумової обдарованості. Приміром, В. Штерн визначав розумову обдарованість як «загальну здатність свідомо спрямувати своє мислення нові вимоги; загальну розумову здатність пристосування до нових завдань та умов життя» [42, с.7-8]. У цьому вся визначенні явно позначається адаптивний, пристосувальний характер розумової обдарованості, виділяється пристосування як ознака розумової обдарованості. В. Штерн одним із перших запропонував низку «симптомів», на підставі яких педагог може зробити діагностичну оцінку розумової обдарованості учня. До них В.Штерн відніс такі зовнішні прояви як: жива, відкрита, рухлива особа; ініціатива та продуктивність, яку виявляють діти під час вільної гри; успішність

навчання, що виявляється в особливостях виконання навчальних завдань, у тому числі: швидкість розуміння, розуміння причин та особливостей історичних подій; здатність розв'язувати задачі; гарна орфографія; виразне читання та ін. [42, с.125-130].

Одним з найбільших наукових досліджень природи інтелектуальної обдарованості та її динаміки є лонгітюдне дослідження Л.Термена та його співробітників, що збагатило психологію розвитком поглядів на інтелектуальну обдарованість від уявлення про високий коефіцієнт інтелектуальності як єдиний показник геніальності до визнання найважливішої ролі, інтересів, спеціальних здібностей, а також умов соціального оточення та навчання у розвитку обдарованості [51].

Під час побудови «концепції фіксованого загального інтелекту» Ч. Спірмен виходив із наявності позитивних кореляційних зв'язків між результатами виконання різних інтелектуальних тестів. Основою зв'язку окремих тестів, на його думку, є «наявність у кожному їх деякого загального початку, названого автором «загальним чинником інтелекту» («general factor»). Крім фактора «g», ним було виділено фактор «s», що характеризує специфіку кожного конкретного тестового завдання. Ч. Спірмен вважав, що фактор «g» - це і є власне інтелект, сутність якого зводиться до індивідуальних відмінностей у «розумовій енергії», рівень якої виявляє себе в здатності виявляти зв'язки та співвідношення як між елементами власних знань, так і між елементами змісту тестового завдання.

Обґрунтування «цілісності» інтелекту представлено роботами Р. Кеттелла, Дж. Равена, Ф. Вернона, Л. Гуттмана, Л. Хамфрайса та ін.

Так, Р. Кеттелл, виділив і описав два базисні і три додаткові фактори. Базисні характеризували «gw-фактор, розділений на два компоненти: «кристалізований інтелект» (gc) і «поточний інтелект» (gf). На думку Р. Кеттелла, «кристалізований» інтелект – це результат освіти та різних культурних впливів, його основна функція полягає у накопиченні та організації знань та навичок. «Плинний» інтелект характеризує біологічні можливості нервової

системи, його основна функція - швидко і точно обробляти поточну інформацію [56].

Дж. Равен створив тест, орієнтований на діагностику здатності до виявлення закономірностей в організації серій геометричних фігур, що послідовно ускладнюються («тест прогресивних матриць») і є одним з найбільш «чистих» вимірювань «g» [56].

Подальший розвиток ідеї «цілісності» людського інтелекту проявляється у створенні ієрархічних теорій інтелекту, які, своєю чергою, розпадаються на звані другорядні групові чинники, характеризують приватні інтелектуальні здібності. Останні також розпадаються на кілька специфічних чинників, що представляють кожен окрему тестову методику і утворюють нижній, четвертий рівень цієї інтелектуальної ієрархії [53]. У більш складній формі уявлення про ієрархічну будову інтелекту було розвинене в радіально-рівневій теорії інтелекту Л. Гутмана. Він зазначає, що «тести можуть відрізнятися як за ступенем складності щодо однієї і тієї ж здібності..., так і за типом складності щодо однієї і тієї ж здібності... У першому випадку можна говорити про «простий порядок складності» («вертикальний принцип організації тестових завдань»), у другому - про «круговий порядок складності» («горизонтальний» принцип організації тестових завдань) [56].

Таким чином, можна виділити кілька етапів у розвитку уявлень про природу та структуру розумової обдарованості в рамках концепції «загального», «фіксованого» інтелекту (Ч. Спірмен). На першому етапі (1904-1905pp.) здійснювалася розробка ідеї про наявність «загального інтелекту», «цілісності» інтелекту (Ч. Спірмен) та ідея про можливість «об'єктивного виміру» людського інтелекту (Ч. Спірмен, А. Біне, Дж. Кеттелл, Л. Термен та ін). На другому етапі (1908-1960 pp.) відбувалося теоретичне обґрунтування та експериментальна перевірка ідеї наявності «загального» інтелекту та розвиток уявлень про інтелект: від виділення загального, «генерального фактора» до ідентифікації компонентів, що його утворюють - «кристалізований інтелект» та «поточний інтелект» (Ч.Спірмен, Дж.Кеттелл, Дж.Томпсон, Дж.Кеттелл, Дж.Равен та інших.). Третій етап (1965-1985 pp.) пов'язаний з подальшим поглибленням ідеї

«цілісності» людського інтелекту та створенням ієрархічних теорій інтелекту (Ф. Вернон, Л. Гуттман та ін.) Четвертий етап – ідея «загального інтелекту» трансформувалася у уявлення рівня загального інтелекту на основі підсумовування результатів виконання деякої множини тестів (Векслер, Амтхауер та ін).

Представниками другого напряму вивчення інтелекту заперечувала можливість існування загального інтелекту. У багатofакторній теорії інтелекту Л. Терстоуна стверджується, що індивідуальні інтелектуальні здібності повинні бути описані в термінах профілю рівня розвитку первинних розумових здібностей, які виявляються незалежно одна від одної і відповідають за певну групу інтелектуальних операцій [56]. Обґрунтування та експериментальна перевірка ідеї «множинності» інтелекту представлено в роботах Дж. Керрола, Дж. Гілфорда, А. Ягера, Р.Стернберга, Ф.Ганьє, Г.Гарднера та ін.

У рамках «берлінської моделі структури інтелекту» А. Ягер запропонував два виміри інтелектуальної діяльності: операції та зміст. Загальний інтелект, на його думку, є продуктом «взаємопересічень» всіх типів операцій і всіх типів змістів. Дж. Керрол, спираючись на ідеї когнітивної психології, отримав 24 чинники інтелекту: уявне оперування образами, вербальна швидкість, силогістичні висновки, чутливість до протиріччя тощо.

Яскравим прикладом розробки ідеї Терстоуна про «множинність» інтелекту є мультифакторна теорія інтелекту, що отримала свій графічний вираз як структурна модель інтелекту Дж. Гілфорда. На відміну від теорії Терстоуна, в якій факторний аналіз був засобом виявлення «первинних здібностей», у роботах Дж. Гілфорда факторний аналіз виступав як засіб доказу попередньо сконструйованої теоретичної моделі інтелекту, що передбачає існування 120 вузько спеціалізованих незалежних здібностей. Структурна модель інтелекту Дж. Гілфорд ґрунтувалася на трьох основних критеріях, що дозволяють описати і конкретизувати три аспекти інтелектуальної діяльності: тип розумової операції, що виконується (пізнання, конвергентна продуктивність, дивергентна продуктивність, оцінка, пам'ять); зміст матеріалу інтелектуальної діяльності (конкретний, символічний, семантичний, поведінковий); різновиди кінцевого

продукту (одиниці об'єктів, класи об'єктів, відносини, системи, трансформації, імплікації). Дж. Гілфорд відкрив широкі можливості для дослідження природи інтелекту, ввівши поняття креативність у дослідження інтелекту та позначивши проблему дослідження співвідношення конвергентності та дивергентності мислення.

При розвитку ідеї Л. Терстоуна про «множинність» інтелекту широко використовувався факторний аналіз. Проте, в одних випадках факторний аналіз був засобом виявлення «первинних здібностей» (Л. Терстоун, Дж. Керрол, А. Ягер), а в інших – виступав як доказ попередньо сконструйованої теоретичної моделі інтелекту (Дж. Гілфорд). Щодо розуміння природи та основних одиниць інтелектуальної обдарованості представники концепції «множинності інтелекту», як і прихильники ідеї Ч. Спірмена, спираються на розуміння обдарованості як аналогу високого рівня розвитку інтелекту.

У центрі уваги Р. Глазера та У. Шнайдера – особливості інтелектуальної діяльності кваліфікованих фахівців у своїй галузі («експертів»). Досліджуючи особливості вирішення проблем у галузі фізики «експертами» (професурою фізичного факультету) та «новачками» (студентами перших курсів фізичного факультету), Р. Глезер виявив три суттєві моменти у функціонуванні інтелекту: по-перше, «експерти» спираються на узагальнені, категоріальні знання, що виводять із власного знання на відміну від «новачків», знання яких організується навколо явних, поверхневих аспектів проблемної ситуації; по-друге, знання «експертів» включає знання можливості застосування своїх власних знань; і, по-третє, всі складові готівкового знання «експертів» пов'язані системою взаємовпливів [37]. Іншими словами, знання «компетентних» демонструє не кількість інтелектуального ресурсу, а його іншу якість. Вони не просто більше знають, вони знають інакше. Експерти швидше виділяють релевантні ознаки серед нерелевантних і можуть відслідковувати процес саморегуляції своєї інтелектуальної діяльності.

У дослідженнях У. Шнайдера зазначено два факти. По-перше, парадоксальність, невписаність у вікові закономірності характеру готівкових інтелектуальних відмінностей «експертів» і «новачків» у предметній діяльності

(наприклад, у сфері шахів здатність до короткочасного запам'ятовування виявляється не функцією віку, а функцією знань суб'єкта, тобто, короткочасної пам'яті дітей - «експертів» перевищує обсяг короткочасної пам'яті дорослих - «новачків»). І, по - друге, інтенсивна та «цілеспрямована практика» (*deliberate practice*) та навчання у відповідній сфері предметної спеціалізації (шахів, архітектури, наукової роботи тощо), що вимагають від особистості усвідомленої включеності, вольових зусиль, напруги сил і витрат часу є чинником формування предметно-специфічних знань, тобто фактором становлення компетентності[37].

Таким чином, інтелектуальна зрілість у формі компетентності передбачає особливий тип перебудови ментального досвіду, пов'язаний зі специфічним накопиченням і ускладненням індивідуального понятійного досвіду, а також з формуванням різних компонентів метакогнітивного досвіду.

У роботах Х. Грабера, Х. Гарднера, Х. Цукерман і Д. Саймонтон [37] досліджується природа «таленту» як типу інтелектуальної обдарованості, що передбачає екстраординарні інтелектуальні досягнення особистості, які знайшли своє втілення в об'єктивно значимих, в тій чи інакше загальновизнаних формах.

На основі біографічного методу дослідження наукової творчості Ч. Дарвіна, Х. Грабер виявляє механізми розвитку інтелекту та формування картини світу. По-перше, за умов надординарного інтелекту провідними виявляються не універсальні когнітивні механізми, а індивідуалізовані унікальні когнітивні механізми. По - друге, основу творчих інтелектуальних досягнень лежить не так сформованість формальних операцій, як інтеграція різних «психічних змістів» як знань, вірувань, емоційних вражень, особливих станів свідомості тощо. До факторів, що ініціюють та спрямовують процес трансформації дарвінівських уявлень про світ Х. Грабер відносить: можливість обміну думками в умовах спілкування з кваліфікованими, значущими іншими та «дивні» переживання, що виникали під час подорожі на кораблі «Бігль» (почуття «хаосу задоволення»). Ці «дивні» переживання викликають особливий стан, позначений Х. Грабером поняттям «сітка ініціатив» і виражається «в наявності певної множини інтенціональних переживань як почуття напруги у русі власних роздумів усім етапах інтелектуального пошуку» [10]. Х. Грабер зазначає, що

інтелектуальна обдарованість (у вигляді реальних творчих досягнень) – це те, що конструюється «всередині» суб'єкта внаслідок напружених особистих зусиль. Будь-яка людська екстраординарність є наслідком тривалих і багаторазово повторюваних «зустріч» людини з відповідною проблемною областю.

У дослідженні Х. Цукерман та Д. Саймонтона представлені дані про фактори, що впливають на процес становлення обдарованої особистості.

Досліджуючи життєвий шлях Нобелівських лауреатів США, Х. Цукерман [1] встановила, що, по-перше, вони навчалися в тих небагатьох коледжах та університетах, де працювали видатні вчені в областях, що їх цікавлять, і де вони самі могли працювати на передніх рубежах відповідної науки, і, по - друге, вчителями та наставниками майбутніх лауреатів також були Нобелівські лауреати. Що особливо важливо відзначити, 69% усіх майбутніх лауреатів у роки учнівства (студентські роки, аспірантура, початок наукової діяльності) обрали своїх вчителів до того, як останніми було зроблено та достатньо обґрунтовано найзначнішу їхню роботу, яка удостоїлася пізніше Нобелівської премії. Х. Цукерман зазначає, що найважливішим аспектом у взаємодії «вчителя» з «учнем» у разі грала не передача знання, а придбання «стандартів праці та мислення». Вона виділяє два шляхи освоєння стандартів високої наукової якості: власна робота вчителя як модель для наслідування та критичні міркування вчителя про роботу учня.

У дослідженні Д. Саймонтона було встановлено, що «зовнішні впливи на початкових етапах розвитку обдарованої особистості значно важливіші, ніж впливи, що надаються для подальшого життя. Іншими словами, обдарованість «складається» або «ламається» у дитинстві, підлітковому віці та ранній юності [1].

Таким чином, вивчення талановитих людей показує, що в процесі свого становлення інтелектуально обдарована особистість набуває досить специфічного ментального досвіду, унікальність складу та будови якого зумовлені своєрідністю індивідуальних уможлядів та появою новоутворень у сфері інтенційного досвіду.

У дослідженнях Г.Лабавью-Вієф, Ф.Дітмен-Колі, Р.Балтес, С.Холлідей та М.Чандер показано, що структура та функціонування інтелекту дорослих (після 30 років), значно відрізняється від особливостей устрою та функціонування інтелекту в дитячому, шкільному та студентському віці. З одного боку, спостерігається зниження з віком рівня основних невербальних здібностей, а, з іншого боку, підвищення реальної інтелектуальної продуктивності (до можливості «вибуху» творчих інтелектуальних досягнень між 40-50 роками). На думку Г. Лабавью-Вієф, лінія розвитку формально-логічних здібностей не завершується у 12 років на стадії формальних операцій, а продовжується в інтелектуальному житті дорослих людей. Їх інтелектуальний розвиток йде шляхом інтеграції різних форм досвіду, внаслідок чого у дорослої людини складається особлива ментальна модель дійсності, що поєднує знання про об'єктивний світ, інших людей і власне «Я» [1].

Ф. Дітмен-Колі та Р. Балтес, вводять поняття «синтезованого інтелекту», який характеризується інтеграцією різноманітних типів досвіду: компетентність у певних сферах предметного знання; тонке розуміння соціально-практичних аспектів життя; особлива чутливість до соціально-психологічного контексту того, що відбувається; підвищена увага до невідомих, майбутніх, «неможливих» подій, і рефлексуюче ставлення до себе [1].

С. Холлідей і М. Чандлер виділяють п'ять чинників поняття «мудра людина»: виняткове, неабияке розуміння того, що відбувається, засноване на набутому життєвому досвіді, орієнтація на інших людей, загальна компетентність, інтерперсональні навички, соціальна скромність [1].

Узагальнюючи дослідження з проблем інтелектуальних ресурсів дорослих людей, автори стверджують, що інтелектуальна зрілість у формі мудрості передбачає процес інтеграції індивідуального ментального досвіду, основний вектор якого в першу чергу пов'язаний, мабуть, зі збагаченням метакогнітивного досвіду. Загалом, у компетентних змінюється організація понятійного досвіду, у «талановитих» відбувається трансформація та збагачення інтенційного досвіду, у «мудрих» має місце інтеграція різних форм досвіду з підвищенням питомої ваги метакогнітивного досвіду.

Отже, щодо інтелектуальної обдарованості можна назвати кілька напрямів. У рамках першого напрямку розвиток уявлень про інтелектуальну обдарованість йшов паралельно з розвитком уявлень про інтелект. У цьому ідентифікація інтелектуально обдарованих індивідів здійснювалася з урахуванням психометричного підходу, оскільки інтелектуальна обдарованість розумілася представниками цього напрямку як «аналог високого рівня розвитку інтелекту». Другий напрямок представлено роботами вітчизняних психологів, виконаними в рамках психології індивідуальних відмінностей і які розглядають інтелектуальну обдарованість на основі поняття «розумові здібності». Третій напрямок, що склався в когнітивній психології, ґрунтується на аналізі структури та особливостях функціонування ментального (розумового) досвіду

1.3. Психологічні особливості творчої обдарованості в контексті натуралістичної та соціокультурної парадигм дослідження

Дослідження інтелектуальної діяльності, дозволили встановити, що ефективність вирішення проблем залежить не від знань і навичок, що вимірюються інтелектуальними тестами, а від здатності використовувати дану в завданнях інформацію різними способами та у швидкому темпі. Л. Терстоун у своїх роботах відзначив цю різницю та проаналізував можливу роль у творчій поведінці здібностей швидко засвоювати та формувати ідеї, індуктивного мислення та деяких особливостей сприйняття [52]. Було помічено, що сприйнятливості нових ідей на відміну критичного до них ставлення стимулює творчість. Крім того, виявилось, що творчі рішення приходять частіше у момент розсіяної уваги, а не у момент зосередження на вирішенні проблеми.

Однією з перших у цій галузі була робота Сімпсона, який визначив креативність як здатність людини відмовитися від стереотипних способів мислення. Більшість дослідників виходять із розуміння креативності як індивідуально - психологічних особливостей особистості, які стосуються успішного виконання будь-якої діяльності, результатом якої є новий продукт, що

має значущість або для суб'єкта, або для суспільства (Л. Терстоун, Е. Фромм, Т. Емебайл, Д. Гілфорд, П. Торранс та ін).

Креативність, зазначає Э. Фромм, - це «здатність дивуватися і пізнавати, вміння знаходити рішення у нестандартних ситуаціях, це націленість на відкриття нового та здатність до глибокого усвідомлення свого досвіду» [39, с.26].

Т. Емебайл виходить у розумінні креативності з того, що: «продукт деякої діяльності або сама діяльність можуть бути розцінені як креативні, якщо:

- а) вони є одночасно новими та адекватними по відношенню до свого завдання;
- б) дане завдання не може бути вирішене за будь-яким заздалегідь відомим алгоритмом і носить у цьому сенсі евристичний характер. [49, р. 160].

Дж. Гілфорд під креативністю розумів феномен, який залежить від низки інтелектуальних чинників: побіжність мислення, гнучкість мислення, оригінальність мислення та точність мислення. Побіжність (легкість, швидкість) мислення Дж. Гілфорд визначає як здатність породжувати, продукувати певну кількість нових ідей за одиницю часу.

Гнучкість мислення - здатність легко і невимушено переходити від одного класу ідеї до іншого, здатність породжувати ідеї, що віддаляються один від одного. Оригінальність мислення – здатність до створення нестандартних рішень проблемної ситуації, своєрідних ідей, оригінальних рішень, образів. Точність мислення - здатність до насичення основної ідеї додатковими компонентами, образами, ідеями, здатність до краю вичерпати можливості ідеї, зробити ідею реалізованою. Згідно з Дж. Гілфордом, ці фактори належать дивергентному мисленню або дивергентній продуктивності (СІ-модель). Дивергентне мислення передбачає, що одне й те питання може мати безліч різноманітних, але однаково рівноправних відповідей, на відміну конвергентного мислення, яке спрямоване єдино правильно з погляду попереднього досвіду і засвоєних знань, рішення [31].

У роботах П. Торранса та його колег набули розвитку деякі ідеї Дж. Гілфорда. Однак, якщо Дж. Гілфорд розглядав креативність як задану здатність, і його експерименти були спрямовані, в основному, на діагностику рівня креативності та дослідження взаємозв'язку з деякими когнітивними факторами

особистості, то П. Торренс визначає креативність як природний процес, який породжується сильною потребою людини в знятті напруги, що виникає в ситуації невизначеності та незавершеності. Розгляд креативності як процесу дає можливість виявити здібності до творчості та умови, що полегшують та стимулюють цей процес, а також оцінювати його продукти (результати).

Безліч досліджень, що проводилися в галузі зв'язку креативності та інтелекту, виявило велику кількість даних, які були дуже різноманітні. Різноманітними були підходи до їх інтерпретації. Так, Дж. Гілфорд, К. Берт, Торндайк звертають увагу на відмінності, що існують між рівнем інтелекту та креативністю. Дж. Гілфорд припустив, що зв'язок між цими показниками має бути низьким. К. Берт і Е. Торндайк, аналізуючи результати експериментальних досліджень інтелекту та креативності, дійшли висновку, що кореляція між цими показниками справді низька, але включення завдань на дивергентне мислення до тестової батареї, що досліджує загальні здібності, є необхідним і закономірним. «Дивергентні тести утворюють дуже корисне доповнення до будь-якої звичайної батареї тестів для дослідження генерального фактора інтелекту [33].

Високий рівень розвитку інтелекту пов'язували із високим рівнем розвитку творчих здібностей (Д. Векслер, Р. Уайсберг, Г. Айзенк, Л. Термен, Р. Стернберг та ін). М. Воллах показав, що інтелектуальні тести досить слабо пов'язані з креативними досягненнями і зовсім не пов'язані за високих показників. Поєднання креативності та інтелекту в єдиний фактор при середніх значеннях пояснили використанням у тестах інтелекту та креативності аналогічного тестового матеріалу (словесного, просторового та ін.). Використовуючи ігрову форму тестування креативності без обмеження часу відповіді та зняття чинника змагання між піддослідними отримали кореляцію між балами з інтелектуальних тестів та креативністю, близьку до нуля.

Як очевидно з аналізу літератури, має місце неоднозначність у розумінні сутності самого явища креативності. Деякі дослідники прирівнюють креативність до дивергентного мислення, розглядаючи її таким чином як одну з функцій інтелекту. Інші креативністю називають творчий потенціал чи творчі здібності. Треті, розглядаючи природу креативності, пов'язують її з різними

сферами особистості (характерологічними, динамічними, емоційно-вольовими, соціально-рольовими компонентами особистості).

Отже, з особливою актуальністю постає питання особистісної (суб'єктної) природи обдарованості. Таким чином, область творчої обдарованості складна для досліджень і викликає безліч суперечок, оскільки емпіричне поле фактів, що належать до цієї проблеми, дуже широко.

При розкритті особливостей дослідницької обдарованості можна назвати два напрями. У межах першого напряму дослідницька обдарованість сприймається як аналог академічної обдарованості. Відповідно до другого напряму - у контексті обліку специфіки дослідницької діяльності як такої.

Академічна обдарованість як самостійний вид обдарованості виділилася у зарубіжній психології з 50-х років. У цей час популярною стає серед дослідників когнітивна концепція, що наголошує на активній ролі учня як дослідника навколишнього світу, активного суб'єкта пізнавальної діяльності. Відправними моментами для цього напряму були ідеї Дж. Брунера про те, що межі інтелектуального розвитку людини залежать від того, як дана культура сприяє їй у дослідженні того інтелектуального потенціалу, яким він володіє і вчення Ж. Піаже про стадії розвитку інтелекту, якому підкреслюється значення ефективного пізнавального процесу навчання (акту відкриття), який спрямовується і планується вчителем у розвитку розумових здібностей учнів [16].

В. Майкл, К. Тейлор, В. Кларк, Дж. Стенлі [36] пропонують розуміти академічну обдарованість як особливу схильність до якоїсь галузі наукового знання. Дослідники розробили «Ключові індикатори» академічної обдарованості, виділено такі характеристики: прояв незвичайного інтересу до предмета; концентрований вплив на діяльність, пов'язану з визначенням академічної області; динамічний темп навчання; схильність до систематизації; здатність конструктивного оперування поняттями, термінологією з обраного предмета; повна віддача сил, енергії, часу досягненню високих результатів у сфері свого наукового інтересу; прагнення до суперництва; розуміння причинно-

наслідкових зв'язків, що випереджає його вік; потяг до логічних висновків та абстрактних понять; високий рівень мотивації тощо.

Вивчення спектру академічної обдарованості привели американських учених до необхідності поєднання когнітивних та афективних аспектів у її розвитку. Прикладом такого підходу є триблочна модель Ф. Вільямса: перший блок - основні предмети дослідження (природознавство, мова, математика, з, суспільствознавство); другий блок - стратегічні напрями викладання та поведінки вчителя (його професійні вміння); третій блок - показники розвитку учнів як і пізнавальної, і у емоційно-особистісній сферах: оригінальність мислення, готовність ризикувати, допитливість тощо.

Х. Цукерман наголошує, що в оцінці ефективності наукової діяльності Нобелівських лауреатів США вирізняється наявність специфічних нормативів. Так, наприклад, головним критерієм «наукового смаку» для них є почуття «важливості проблеми» та «елегантність»[1].

Таким чином, у рамках розгляду дослідницької обдарованості як феномена психологічних досліджень можна припустити, що як системо утворюючу основу можуть бути виділені категорії, пов'язані з проявом суб'єктності в процесі дослідницької діяльності.

Натуралістична парадигма сформувалася у зв'язку із практичним запитом освіти. У її рамках склався і набув найбільшого поширення психометричний підход. Як основні положення А. Стеценко психометричного підходу виділяє: по-перше, «уявлення про обдарованість як про стабільну і вроджену характеристику людини, незмінну протягом усього її життя і автономну від інших її рис, особливостей» [37, с.317]; по-друге, уявлення про обдарованість як однорідну, гомогенну характеристику, яка в силу цього може бути зведена до одного загального (генерального) фактора інтелекту.

З погляду соціокультурної парадигми обдарованість визначається як «багатомірний та багатоплановий прояв людської індивідуальності, який не фіксований від народження, а зазнає розвитку протягом усього життєвого шляху людини, і який отримує свою визначеність (конституюється) тільки в контексті взаємодії людини та її соціального оточення» [37, с.323]. Становлення

соціокультурної парадигми відбувалося у культурно-історичній теорії Л. Виготського, Характеризуючи особливості соціокультурної парадигми, А. Стеценко зазначає два моменти: по-перше, для розробки соціокультурної парадигми необхідна «інтеграція уявлення про культуру та природу психічної реальності»; по-друге, «саме конкретно-операційне розуміння суті феномена обдарованості, і навіть культури — як його внутрішнього, інтегрального елемента, може додати новий важливий «вимір» у методологічному осмисленні обдарованості» [37, с.325].

До підходів, що розробляються всередині соціокультурної парадигми є дослідницькі практики, в яких реалізується принцип вироблення розвиваючих програм для обдарованих: поняття ситуатійного тестування Дж. Фрімена, динамічна теорія обдарованості, комплексний підхід до ідентифікації обдарованих, що включає також тести на креативність, тести особистісних характеристик, уявлення про обдарованість як продукт високого рівня розвитку дослідницької активності (програми, що стимулюють розвиток творчої обдарованості.

Для процесуально-діяльної парадигми характерне розуміння обдарованості з позиції «саморозвитку» діяльності та прояви самодетермінації діяльності суб'єкта у зв'язку з розвитком психології особистості, психології суб'єктності.

Таким чином, парадигмальний аналіз дозволив визначити основні базисні положення натуралістичної, соціокультурної та процесуально-діяльної парадигм дослідження обдарованості. У рамках натуралістичної парадигми обдарованість розуміється як стабільна і вроджена характеристика людини, незмінною протягом усього її життя, яка може бути зведена до одного загального (генерального) фактора інтелекту. З погляду соціокультурної парадигми обдарованість визначається як «багатомірний і багатоплановий прояв людської індивідуальності», що розвивається м одержує визначеність у контексті взаємодії людини та її соціального оточення».

1.4. Надситуативність як форма неадаптивної активності особистості

У численних визначеннях активності особистості виділяють її сутнісні характеристики. Активність сприймається як «загальна характеристика живих істот, їхня власна динаміка як джерело перетворення чи підтримки ними життєво значимих зв'язків із світом, здатність до самостійної сили реагування» Активність також виступає «заходом спрямованої дії» «збудженим станом об'єкта, що обумовлює зворотний вплив на дію, здатністю матеріальних об'єктів вступати у взаємодію Космосу з іншими об'єктами, як «феномен культури».

Детермінанти, що породжують різні форми активності:

- 1) внутрішні протиріччя, тенденції (потреби та властивості людини, боротьба думок і почуттів, відносин, переконань, внутрішньо особистісні конфлікти;
- 2) зовнішні протиріччя, зміни, що відбуваються у природному та соціальному середовищі, стимулюючи людину, вимагаючи від неї певної поведінки, дії;
- 3) внутрішньо-зовнішні протиріччя, що виникають і вирішуються у процесі взаємодії людини з середовищем, співробітництва з іншими. Як носій внутрішнього джерела активності виступає суб'єкт, усвідомлено формує «самість», що розкривається в таких його проявах, як: саморух, самостійність, самоорганізація, самоактуалізація, саморозвиток, самореалізація, самостійність, а також ініціативність, творчість, відповідальність, свідомість, автономність, відокремленість, індивідуальність[40].

Активність полягає у вибірковості відображення та в обумовленості його характером потреб, цілей та видів життєдіяльності, та у призначеності цього процесу для діяльності. Відображення стає засобом регулювання активності організму у взаємодії із середовищем і, що особливо важливо відзначити, для побудови, творення ідеального, нового як прообразу майбутнього. Психічні процеси прогнозу і підготовки до майбутніх подій, справ, вчинків притаманні будь-якому виду активності і описуються в психології як інтегральні психічні процеси, позначені поняттям «антиципація». На основі аналізу досліджень феномену «антиципації» можна виділити її відмінні риси: 1) динамічний та цілеспрямований процес утворення установки, відносини; 2) цей процес не

зводиться до відбору еталонів, стереотипів, до їх проекції, екстраполяції на майбутню подію, а включає і когнітивну активність особистості, пов'язану з прийняттям рішення, висуванням гіпотези, припущенням та передбаченням; 3) антиципація передуює будь-якій дії, вчинку, активності; 4) даний процес носить імовірнісний, інтуїтивний та творчий характер і супроводжується специфічним емоційним та вольовим станом (впевненість, сумнів тощо)[40].

Не тотожним, але близьким до «антиципації» є поняття «очікування» («експектація»). Очікування аналізуються щодо впевненості, з якою передбачається майбутня подія, та точності, з якою враховуються існуючі та майбутні умови. Л. Ланге, вважає, що очікування є набір гіпотез про майбутні події, який утворюється з інформації про середовище та власну установку. Теоретично навчання з очікуванням пов'язують процес перенесення, генералізації результатів минулого навчання у майбутнє (Х.Холл, Е.Толман,). При дослідженні сприйняття і розуміння об'єктів термін «очікування» використовується для позначення обробки, інтерпретації та відбору інформації через установку, як її, фільтр, за принципом «власного інтересу», як прийом чи попередження результатів післядії (Д. Хеббс).

Таким чином, можна виділити два аспекти розуміння феномену «очікування»: когнітивний та емоційно-мотиваційний. Когнітивний аспект включає як пізнавальні, і вольові, поведінкові компоненти. Емоційно-мотиваційний аспект передбачає такі форми емоційних станів як терпіння – нетерпіння, впевненість – невпевненість, сумніви, тривога, страх, надія, інтерес, спрямованість на невідоме майбутнє.

Активність виконує найрізноманітніші ролі у життєвому функціонуванні особистості - в дієвому плані життя, активність набуває форми самореалізації, у плані - форму актуалізації своїх дій, тобто, саморегуляції, у ціннісному плані - форму самовираження.

Таким чином, розмежування процесів реалізації діяльності та процесів руху самої діяльності, її самозміни дозволяє розглядати активність як «сукупність обумовлених індивідом моментів руху, що забезпечують становлення, реалізацію, розвиток та видозміну діяльності.

Поряд з концепціями активності, згідно з якими діяльність індивіда спрямована на реалізацію адаптивних тенденцій, сформульована концепція про форму активності людини з непрагматичною мотивацією, з неадаптивними тенденціями діяльності.

Розкриваючи загальнопсихологічний зміст поняття «надситуативна активність» слід зазначити, що «надситуативна активність є особлива форма цілепокладання, в якій побудова індивідом образу можливого, але надмірного щодо вихідних його цільових орієнтації, перетворення ситуації набуває форми реалізованої індивідом нової мети [40, с.34]. Прояви надситуативної активності характеризуються такими моментами. По-перше, вони надмірні по відношенню до ситуативно заданих вимог, іншими словами, «протікають над порогом ситуативної необхідності» По - друге, вони надмірні також щодо тих «внутрішніх» мотивів, актуалізація яких обумовлена самим змістом ситуативно заданих вимог. По-третє, це такі дії, коли суб'єкт долає ситуативні обмеження по дорозі руху діяльності.

У психології описано ряд феноменів, які можуть бути інтерпретовані в термінах надситуативної активності та виявляються у різних сферах діяльності.

Численні випадки «непрагматичного ризику» траплялися як за умови покарання фізичним подразником, так і за санкцій соціального характеру (загроза зняти зі змагання, присутність спостерігачів). У середньому у всіх експериментах до «непрагматично» ризикуючих можна було віднести приблизно 20% всіх піддослідних. Численні модифікації процедури та умов експерименту виявляли той самий факт вияву «безкорисливого ризику», що не вписувалося в дію «постулату кмітливості». Отже, за умов потенційного ризику виявлено неадаптивні тенденції діяльності.

Експериментальне дослідження ставлення до ризику в умовах потенційної загрози було здійснено у дослідженні співвідношення адаптивного та неадаптивного у саморегуляції хворих на ішемічну хворобу серця в умовах слабкої розробленості цього аспекту. Виявлено, що, по-перше, у здорових і хворих актуальний рівень прояву тенденції до ризику не відрізняється, по-друге, у хворих на ішемічну хворобу серця тенденції до ризику «в ретроспективі» більш

виражені, ніж у здорових і, по-третє, у хворих із посиленою стенокардією при зменшенні прояву тенденції до ризику, заперечується цінність ризику та посилюється афективне переживання пов'язаних із ризиком ситуацій [17].

Таким чином, невмотивований ризик насправді має полімотиваційну природу, яка передбачає співіснування тенденцій, що належать до різних категорій та рівнів реагування на небезпеку одночасно.

М. Котик пропонує чіткіше розрізняти поняття «схильність» до ризику та «готовність» до ризику. Якщо перший позначає можливу активність, мотивовану особистісними якостями, другий - стан, установку, викликану ситуацією. Вони взаємопов'язані, комплексно проявляються у кожному даному випадку активності людини [21].

Таким чином, відмінність мотивованого, прагматичного та невмотивованого, «непрагматичного» ризику - у спрямованості активності суб'єкта. Якщо мотивований ризик є засобом адаптації, пристосування людини до ситуації, небезпеки, то невмотивований пов'язаний з усуненням цієї небезпеки, протидією в тій чи іншій формі, щоб «довести собі чи іншим свою здатність протистояти їй».

Таким чином, феномен надситуативності все ширше розкривається в предметній сфері, виявляючись у явищах активного розширення меж ситуації та використовуючи пояснювальні можливості «принципу надситуативної активності» суб'єкта в актах самовипробування індивідом самого себе, в актах саморуху та саморозвитку його діяльності.

У межах соціогенетичної концепції обґрунтовано застосування до індивідуальності людини ідеї «надситуативної активності»: «справжня індивідуальність не адаптується до соціуму, а здійснює акти соціальної творчості, виходячи за рамки суспільних установ» [21, с.75].

Е.Фромм зазначає, що людину характеризує прагнення самотрансценденції, позитивна форма реалізації цього прагнення - творчість, якій властиво відсутність передзаданості, відсутність детермінованості те, що відбувається зараз, тут-и-тепер [39].

В рамках екологічної психології творчої особистості розглядають різні прояви неадаптивної активності людини, що мають просоціальний зміст, забезпечують суспільний розвиток та надзвичайно значущі в переломні моменти. Критичні фази цього розвитку, коли з невизначеності майбутнього важливі різні пошукові варіанти здійснення людиною буття, у тому числі деякі стануть оптимальним вибором суспільству. Складність і невизначеність, динамічність соціально-культурної ситуації, ситуації підвищеного рівня мінливості соціокультурного середовища, невизначеність ціннісно-сміслових характеристик сучасності становлять, виклик особистісним ресурсам кожної людини, її здатності оцінювати свої можливості, прогнозувати рівень ризику діяти нестандартно, відкриваючи нові способи реалізації життєвих відносин. Загалом цей виклик можна позначити як життєву вимогу до особистості... конструювати творчий спосіб життя[22].

Важливими для розробки концепції надситуативності є два факти. По-перше, прояви надситуативності, пов'язані з феноменами зростання і розвитку можливостей людини, утворює «ядро особистості, що розвивається» По - друге, надситуативна активність будучи способом існування суб'єкта та реалізуючись у процесах цілепокладання, дозволяє диференціювати процеси цілепокладання та цілеутворення.

Таким чином, розуміння надситуативної активності як ситуативно-надлишкового подолання ситуативних обмежень руху діяльності (на шляху активності) дозволяє виділити два класи проявів надситуативної активності: активну неадаптивність та активну трансценденцію кордонів.

При цьому, «активна неадаптивність» розуміється у широкому та вузькому значенні слова. У широкому значенні слова «неадаптивність» поєднує явища продуктивної, творчої активності, надлишкові з погляду виживання людини – творче мислення, пізнавальну тенденцію, альтруїстичну поведінку, у вузькому сенсі – прагнення до небезпеки, непрагматичний ризик, незвіданість, діяльність з невизначеністю.

Сенс активно-неадаптивних тенденцій людини - саме самовипробування, оцінка себе як носія «вільної причинності», що сприймається як прояв суб'єктності.

Висновки до першого розділу

Очевидна неоднозначність у розумінні сутності явища обдарованості. Деякі дослідники прирівнюють обдарованість до високого рівня інтелекту, розглядаючи її таким чином, як прояв функцій інтелектуальної діяльності. Інші обдарованістю називають творчий потенціал чи творчі можливості. Треті, розглядаючи природу обдарованості, пов'язують її з різними здібностями.

Прибічники інтелектуального редукціонізму, спиралися у дослідженнях на дані, отримані з допомогою тестів, що вимірюють інтелект. Вивчення обдарованості йшло паралельно з розвитком уявлень про інтелект, його структуру, механізми та закономірності функціонування. В рамках вивчення обдарованості, детермінованої творчим потенціалом, активно розробляються питання зв'язку різних компонентів структури обдарованості, розробляються багатofакторні моделі обдарованості

Як видно з аналізу літератури, найбільша розбіжність у поглядах на розуміння обдарованості спостерігається у дослідників, які пов'язують прояви обдарованості з різними здібностями. Одні дослідники виділяють загальну та спеціальну обдарованість. Серед практико-орієнтованих досліджень велика кількість робіт, в яких обговорюються та вивчаються проблеми прихованої (непроявленої) обдарованості, «презумпція обдарованості», та явище дисінхронії.

Узагальнюючи викладені вище підходи до розуміння обдарованості, слід зазначити, що кожен з них розглядає лише одну зі сторін і проявів даної якості і призводить до одностороннього розуміння обдарованості як психолого-педагогічного феномену, що включає величезну різноманітність якостей.

Загалом, виявлені в розглянутих дослідженнях фактори та ознаки обдарованості в рамках натуралістичної та соціокультурної парадигм не дають цілісного образу системотворчого початку обдарованості.

В предметній сфері, у явищах активного розширення меж ситуації все ширше розкривається феномен надситуативності суб'єкта в актах самовипробування індивідом самого себе, в актах саморуху та саморозвитку його діяльності. Специфіка надситуативності виявляється в тому, що це такий вид активності, який, будучи надлишковим по відношенню до заданої випробуваної діяльності, є діяльність, що рушить вихідну («надситуативну активність»), що це особлива діяльність, що спонукається самою можливістю розбіжності мети та результату в ній («активної неадаптивності», і нарешті, що вона являє суб'єкту здатність виступити перед самим собою наяву, - як вільна самовизначальна істота.

Таким чином, проведений логіко-психологічний аналіз обдарованості та надситуативності дозволяє визначити теоретичні положення, покладені нами в основу експериментального дослідження:

Надситуативна активність як «діяльність над порогом ситуативної необхідності» є особлива форма цілепокладання, в якій побудова індивідом образу можливого, але надмірного щодо вихідних цільових орієнтації, перетворення ситуації набуває форми реалізованої індивідом нової мети діяльності.

Визначальною характеристикою особистості обдарованої дитини є ситуативно надмірне подолання обмежень рухів діяльності («спрямованість до межі») та здійснення дії у напрямі невирішеного.

Таким чином, предметом нашого дослідження виступило співвідношення ситуативних та надситуативних проявів активності в діяльності обдарованих учнів підліткового та юнацького віку в аспекті ставлення учнів до «межі» як психологічної реальності.

РОЗДІЛ 2. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ АСПЕКТІВ СПІВВІДНОШЕННЯ АДАПТИВНИХ ТА НЕАДАПТИВНИХ ТЕНДЕНЦІЙ ДІЯЛЬНОСТІ У ОБДАРОВАНИХ УЧНІВ

2.1. Організаційно – методичні особливості діагностики прояву надситуативних тенденцій діяльності

Для вирішення методичних завдань дослідження необхідно, по-перше, визначити та описати критерії прояву надситуативних тенденцій діяльності та, по - друге, розробити та стандартизувати методику дослідження проявів надситуативних проявів активності.

Досліджувана психологічна реальність найяскравіше виявляється у ситуації вибору, коли суб'єкт стає автором «власної поведінки». При визначенні критеріїв надситуативних проявів активності ми виходили з того, що це відбувається при організації таких експериментальних ситуацій, в яких перед випробуваним у процесі його дії відкривається шанс набуття нового досвіду, надлишкового по відношенню до вихідних вимог ситуації. Новий досвід тут означає: нові можливості пізнання, переживання, дії.

На підставі цього нами були розроблені та апробовані діагностичні процедури – методика «Вибір прислів'я» та модифікація методики «Геометричні фігури» – «Тануча межа», спрямовані на виявлення надситуативних проявів активності.

Методика діагностики «активної неадаптивності» «Вибір прислів'їв» була орієнтована на розуміння «активної неадаптивності» як переваги в умовах ціннісно-нормативного вибору суджень, що спонукають до подолання бар'єрів. Процедура вибору надає випробуваному можливість репрезентувати свій досвід переживання мотивації самовипробування, переживання спонукань, що мають активно неадаптивний характер. Також як і смислові установки, прислів'я і приказки за умов ціннісно-нормативного вибору стають судженнями, які спонукають до певного типу поведінки, діяльності. Тобто вони стають ціннісно-

смысловими установками, в яких відображено і репрезентовано світ переживань суб'єкта.

При виборі методу організації процедури дослідження ми виходили з необхідності:

- створення для випробуваних умов актуалізації рефлексивної діяльності;
- виявлення співвідношення суджень, що спонукають до ризикованої чи обережної поведінки;
- визначення образу межі, трансльованого ззовні, реальними носіями соціальних цінностей - культурний знак межі.

У багатьох психологічних дослідженнях як подібний метод використовується процедура вибору прислів'їв як носіїв цінностей певної поведінки. У нашому дослідженні методика «Вибір прислів'їв» являє собою список суджень (прислів'їв та приказок), складений на основі прислів'їв, які найчастіше використовуються.

У методиці використовується ряд суджень, які мають різне ціннісно-смыслове навантаження та можуть бути об'єднані у чотири групи. Перша група - сукупність суджень, які утримують від подолання бар'єрів: прислів'я і приказки, які мають цінність обережної і соціально-орієнтованої поведінки (навчання, праця, дружба). Друга група - сукупність суджень, що спонукають до подолання бар'єрів (прислів'я та приказки, що несуть у собі цінність ризикованої, сміливої та пошукової поведінки). Третя група - судження, які спонукають до ризику (прислів'я і приказки, які мають цінність ризикованої поведінки). І, нарешті, четверта група - судження, які відкидають ризик і спонукають до обережного поведінки.

Методика може бути використана як у груповому, так і в індивідуальному варіанті. Учасникам пропонується вибрати із запропонованого списку прислів'їв і приказок ті 10 виразів, які більшою мірою відповідають тому, як вони найчастіше чинять самі або як найчастіше вчиняють оточуючі люди. Потім учням пропонується проранжувати обрані ними прислів'я за принципом відповідності тому, як вони думають.

У нашому дослідженні процедура проведення методики «Вибір прислів'їв» була включена до процедури виявлення характеру співвідношення надситуативних та ситуативних проявів активності та передувала проведенню методики «Тануча межа».

При розробці методики «Тануча межа» ми виходили з розуміння «спрямованості до межі» як ситуативно надмірного подолання обмежень на шляху активності в умовах просторового обмеження поля можливої дії у вигляді наближення до межі або перетину кордону. Інакше кажучи, нас, передусім, цікавило ставлення піддослідних до межі геометричної постаті як просторового обмеження поля можливої дії і її характеру.

Прообразом нашої експериментальної методики стала вправа з тренінгу підтримки та розвитку надситуативності як «елемента життєвого сценарію», розробленого та проведеного з обдарованими учнями. У ході вправи учням пропонувалося на просторі сценічного майданчика відзначити вихідну та кінцеву точки свого руху за допомогою спеціальної мітки, а потім із заплющеними очима пройти позначений самим учнем відрізок простору. Випробуванням пояснювалося, що мета завдання - визначення здатності дійти до наміченої точки із заплющеними очима. Насправді експериментатори ставили за мету виявити феномен непрагматичного ризику, неадаптивну мотивацію при виконанні тренінгової вправи. Напруга ситуації посилювалося присутністю всієї групи піддослідних у процесі виконання завдання, наявністю реального «краю» сцени. У ході виконання учнями завдання фіксувалися такі моменти, як: зміна напрямку кінцевої точки та вибір кінцевої точки поблизу краю сцени.

Розробка методики визначення надситуативних проявів активності в умовах просторового обмеження поля можливої перцептивно-рухової дії здійснювалася у кілька етапів. У дослідженні брали участь 76 осіб (старшокласники, студенти).

Як показники ситуативних і надситуативних проявів активності нами були визначені наступні: тип локалізації перцептивно-рухової діяльності (до них відносяться показники вибору простору, в якому розгортається перцептивно-

рухова активність випробуваного) і тип стратегії перцептивно-рухової діяльності (визначається «Піку ризику» у ряді геометричних фігур).

До першої групи показників – «тип локалізації перцептивно-рухової діяльності» – відносяться:

1 тип – локалізація усередині простору геометричної фігури. Демонструє обережність у поведінці випробуваного.

1а тип – локалізація всередині простору геометричної фігури, але поблизу межі геометричної фігури. Фіксує потяг до межі як дію мотиву буття на кордоні.

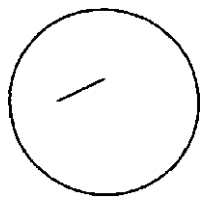
2 тип - локалізація з дотиком до межі геометричної фігури, коли одна або обидві точки розташовуються на межі фігури. Демонструє пошук, прояв пошукової активності, діяльність на кшталт «розвідки», зондування особливостей простору та прогнозування варіантів, перспектив своєї діяльності.

3 тип – локалізація з перетином межі. Демонструє прорив, проникнення, випробуваний ризикнув, подолав заданість простору, зазирнув за лінію горизонту, розсунув межі своєї діяльності.

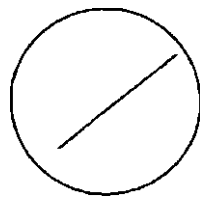
4 тип - випробуваний ніби пронизує як межу геометричної постаті, але пронизав і саму фігуру, незалежно від її форми. Це свого роду «ковзання» заради ковзання, інваріанту надситуативної активності.

Третій, четвертий і перший типи локалізації характеризують надситуативний прояв активності – подолання випробуванним просторового обмеження поля можливої дії. Перший тип – ситуативні прояви активності – «уникнення» кордону. Другий тип локалізації може бути інтерпретований залежно та умовами процедури проведення.

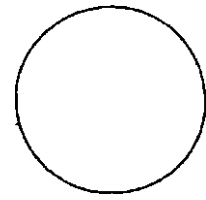
Друга група показників – тип стратегії перцептивно-рухової діяльності – визначається за двома підгрупами показників. До першої групи показників стратегії діяльності належить ті з них, які визначаються за кількістю змін типу локалізації в тріадах, між тріадами, а також за двома групами рядів - 1,2,3 і 4,5,6 ряди. Іншими словами, ці показники характеризують «чутливість» до зміни характеру межі геометричної фігури (порівняння змін типу локалізації всередині тріад та між тріадами).



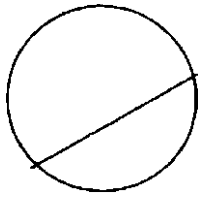
**1 тип
локалізації**



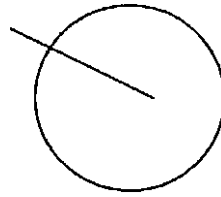
**1a тип
локалізації**



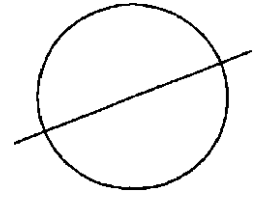
**1a тип
локалізації**



**2 тип
локалізації**



**3 тип
локалізації**



**4 тип
локалізації**

Рисунок 2.1. – Графічне зображення типів локалізації

Методика «Тануча межа» є бланком з рядами геометричних фігур (коло, квадрат, овал, трикутник, місяць, зірка). Але, на відміну від бланка методики «Геометричні постаті» структура низки задавалася геометричними постатями одного типу, розбитими на тріади. Кожна тріада відрізнялася від попередньої характером межі фігури - менша щільність і інтенсивність, лінія межа перериваючись, ставала дедалі прозорішою. У першій тріаді межа фігур позначена суцільною лінією. Кордони другої та третьої тріад фігур задавалися пунктирною лінією. Але відстань пунктирної лінії та відстань між пунктирами у третій тріаді була вдвічі довша, ніж у фігур другої тріади. Отже, стимульний матеріал методики організований також таким чином, щоб можна було забезпечити просторове обмеження поля можливої дії та виявити не лише «виходи» за межі кордону геометричної фігури, а й інші форми «активного трансцендування межі», і тим самим ситуативно надмірну, що перевищує вимоги ситуації активність як наближення до межі чи її перетину - «спрямованість до межі».

Інструкція була аналогічною тій, що пропонувалася при використанні форми А. Також як і в попередньому випадку, експериментатор фіксував

ситуативні (перший та другий тип локалізації) та надситуативні тенденції діяльності, але додавалася фіксація другого параметру зміна стратегії діяльності.

Порівняння результатів дослідження проявів надситуативних та ситуативних проявів активності, отримані при модифікації оригінальної методики «Геометричні фігури» та методики «Тануча межа» наведено в таблиці. Як видно з таблиці, між результатами діагностики «спрямованості до межі» з використанням двох методик виявлено відмінності, як за показниками локалізації (особливо першого, другого та четвертого типів), так і за показниками стратегії діяльності (особливо різниться кількість змін під час переходу від першої тріади фігур до другої). Отже, в умовах жорсткого просторового обмеження діяльності (закритий контур геометричної фігури методика «Геометричні фігури») половина спроб присвячена дії всередині простору геометричної фігури, що свідчить про ситуативні прояви активності. В наявності репрезентація межі за допомогою символу - закритий контур. У разі зміни характеру символу кордону (відкритий контур-методика «Тануча межа») спостерігається зменшення кількості випадків «уникнення» межі (17,6 з 54) та збільшення кількості випадків дії на межі (з 9,4 до 18,8). Що ж до випадків перетину, «переходу» межі, то в обох варіантах (закритий контур і відкритий контур) кількість випадків мало відрізняється (18,1 і 19,5). Але картина «перетинів» різна. Відкритий характер контуру («що тане» від тріади до тріади) породжує тенденцію активнішого, потужного перетину межі (у двох місця). Випробувані вдвічі частіше виявляють спробу поставити крапки по обидва боки межі, демонструючи «ковзання» крізь фігури (у 6,5 випадків проти 3,5). Інакше кажучи, відкритий контур геометричної фігури, як провокує спонтанний прояв мотиву межі, а й розширює для суб'єкта можливість відкрити собі різні сенси межі. При переході від фігур першої тріади, заданими суцільною лінією (закритий контур), до фігур другої тріади, заданими пунктирною лінією (відкритий контур), спостерігається зміна типу локалізації, причому варіанти змін можуть бути різноманітними.

Таким чином, відкритість межі геометричної фігури, породжуючи ситуацію перцептивної незавершеності, є джерелом збагачення символу кордону різними сенсами для суб'єкта, «активної трансценденції межі».

За всіма показниками методики «Тануча межа» виявлено стабільність у часі. При перевірці дії введення заборонної умови в процедуру експерименту (перший варіант модифікації процедури експерименту) випробуваному пропонувалися в інструкції доповнення - «Не можна ставити крапки на межі геометричної фігури» (м'яка заборона) та «Не можна ставити крапки на межі фігури та за її межами» (жорстка заборона). Необхідно відзначити, що в умовах жорстко наведеної заборони виявився п'ятий тип локалізації - випробувані ставили одну або обидві крапки поруч із межею або в кутах геометричної фігури. Тобто виявилось «потяг» до межі, реалізована потреба «буття на межі».

Другий варіант модифікації процедури експерименту дозволив виявити вплив на результати експерименту умови, що розвиває. Досліджуваному пропонувалося спочатку робота з методикою «Вибір прислів'їв», що за задумом експериментаторів забезпечує звернення до внутрішнього, ціннісно-сміслового світу піддослідних. Після того, як випробуваний здійснив вибір і ранжування запропонованих йому прислів'їв та приказок, йому було запропоновано методику «Тануча межа» (перша група) або «Геометричні фігури» (друга група). Результати показали, що у протоколах випробуваних обох груп зазначено збільшення кількості локалізацій третього та четвертого типу. Іншими словами, актуалізація рефлексивної діяльності на основі ранжирування своїх виборів цінності поведінки, репрезентація «неадаптивної активності» як переваги в умовах ціннісно-нормативного вибору суджень, що спонукають до подолання бар'єрів виступає як умова посилення надситуативних проявів активності в перцептивно-рухової діяльності.

2.2 Діагностика прояву надситуативних тенденцій діяльності у учнів що мають відмінності в рівні розвитку здібностей

Діагностика прояву надситуативних тенденцій діяльності у учнів підліткового та юнацького віку, що мають відмінності в рівні розвитку загальних інтелектуальних, творчих та/або спеціальних здібностей. (27 підлітків та 28 старшокласників).

Для складання вибірки обдарованих учнів підліткового та юнацького віку використовувалися тести креативності Торранса (графічна форма А), тести інтелекту (Амтхауера структури інтелекту тест та Шкали Векслера) та метод експертної оцінки. Як додатковий психодіагностичний інструментарій дослідження особистісних особливостей та особливостей ціннісно-сміслової сфери особистості, що описують ставлення учнів до «межі» як психологічної реальності використані такі методики: методика граничних смислів Д. Леонтьєва, проектна техніка Роршаха.

З метою виявлення взаємозв'язку «спрямованості до межі» та «типу переживання» та виявлення проєктивно-перцептивних особливостей співвідношення ситуативних та надситуативних проявів активності було використано проектну техніку [5]. Одним із способів вивчення перцептивних особливостей індивіда може бути проектна техніка.

Визначаючи специфіку проєктивного підходу, Л. Франк пише у тому, що це прийом дослідження особистості, з допомогою якого випробуваного поміщають у ситуацію, реакцію яку він здійснює залежно від значення йому цієї ситуації, його думок і почуттів. Л. Франк висуває три основні принципи, що лежать в основі проєктного дослідження особистості. Перший у тому, що проєктне дослідження спрямовано унікально у структурі чи організації особистості. Відповідно до другого принципу у проєктивному підході особистість вивчається як відносно стійка система динамічних процесів, організованих на основі потреб, емоцій та індивідуального досвіду. Третій принцип, який отримав назву «проєктна гіпотеза», виходить з того, що система основних динамічних процесів, що досліджується постійно, активно діє

протягом життя індивіда. Кожна нова дія, кожен емоційний прояв індивіда, його сприйняття... несуть у собі відбиток особистості [5].

Спільними для всіх проєктивних методик є такі ознаки: невизначеність, неоднозначність використовуваних стимулів, відсутність обмежень у виборі відповіді та відсутність оцінки відповідей піддослідних як «правильних» і «помилкових».

Для дослідження проєктивно-перцептивного аспекту динамічних проявів надситуативності ми вибрали тест Роршаха. Основним теоретичним припущенням Г.Роршаха є те, що активність індивіда визначається як внутрішніми, так і зовнішніми спонуканнями. Згідно з таким розумінням причин активності, Г. Роршах використовує поняття інтроверсії та екстраверсії, відповідні сукупності певних рис, пов'язаних з переважним видом активності. Співвідношенням між параметрами інтроверсії та екстраверсії визначається тип переживання - найважливіший показник тесту Роршаха.

Стимульний матеріал тесту «Чорнильні плями» Роршаха складається з десяти стандартних таблиць із чорно-білими кольоровими симетричними аморфними (слабко структурованими) зображеннями. П'ять таблиць - чорно-білі (№1,4,5,6,7), дві таблиці - чорно-біло-червоні (№2,3) та три таблиці - кольорові (№8,9,10). Випробуваному пропонується відповісти на запитання «Що зображено?» або «На що це схоже?». Ведеться дослівний запис відповідей піддослідних. Кожна відповідь формалізується за допомогою спеціально розробленої системи символів за такими категоріями:

- локалізація (вибір відповіді всього зображення (W) чи окремих його частин (D, d, S, s);
- рівень форми (оцінка того, наскільки адекватно форма зображення відображена у відповіді - F+, F-, F%);
- детермінанти (для формування відповіді можуть бути використані форма зображення, колір, форма спільно з кольором тощо – C, CF, FC, c', M, m, t' та L);
- зміст (відповідь може стосуватися людей (H), тварин (A), неживих предметів (O) тощо);

- оригінальність – популярність [5].

Ці розрахункові категорії мають детально розроблені класифікації та інтерпретативні характеристики. Зазвичай вивчаються «сумарні оцінки», тобто, суми однотипних оцінок, відносини з-поміж них. Сукупність всіх отриманих відносин дозволяє створити єдину та унікальну структуру взаємопов'язаних особливостей особистості.

У нашому дослідженні використовують сукупність категорій, що задають структурний аналіз відповідей обдарованих учнів. Іншими словами, аналізується співвідношення параметрів, що описують спосіб реагування індивіда на стимульний матеріал (показники W, D, d, S, s). Крім того, окремо аналізуються співвідношення категорій, що описують тип переживання суб'єкт (M, C, CF, FC, c') та показників «спрямованості до межі». Більш ретельному аналізу були піддані показники «Z» (композиційність мислення як здатність об'єднувати в єдину, цілісну картину образи, створені на основі окремих фрагментів плями), «f» (гнучкість мислення як проекція на той самий фрагмент плями різних образів), «L» (емоційна активність, пов'язана з впливом індивіда, привнесення світла та руху, що втілено в ідеї «променя») та «с» (емоційна реактивність як чутливість до «структури» плями).

На другому етапі експерименту вивчалися прояви надситуативних тенденцій діяльності в учнів, мають відмінності у розвитку загальних інтелектуальних, творчих і/або спеціальних здібностей. Другий етап був розділений нами на три підетапи: комплектування експериментальної та контрольної вибірок; вивчення «активної неадаптивності» як феномена надситуативних проявів активності та дослідження «спрямованості до кордону» як феномена неадаптивних проявів активності

У рамках першого етапу здійснено комплектування експериментальної та контрольної вибірок. Експериментальна вибірка представлена субвибірками обдарованих учнів підліткового (12-14 років), раннього юнацького віку (15-17 років) та юнацького віку (18-20 років), скомплектованими таким чином:

- субвбірка («інтелектуально обдаровані») - на основі результатів дослідження рівня розвитку загальних інтелектуальних здібностей у вигляді

показників IQ = 130 балів і вище (Амтхауера структури інтелекту тест та Шкали Векслера для дітей) – 29 осіб;

- субвибірка («творчо обдаровані») – на основі результатів дослідження рівня розвитку творчих здібностей у вигляді показників дивергентності $S_T=130$ і вище (графічна форма А батареї тестів П.Торренса) – 26 осіб.;

До складу контрольної вибірки увійшли 23 учні підліткового та раннього юнацького віку загальноосвітніх шкіл.

2.3. Дослідження специфіки переваг суджень за умов ціннісно-нормативного вибору обдарованими учнями

Для вивчення «активної неадаптивності» як феномену неадаптивних проявів активності використовувалася методика «Вибір прислів'їв». У методиці використовується ряд суджень, які відіграють роль ціннісно-сміслових установок, у яких відбито і репрезентовано світ переживань суб'єкта.

У першій серії експерименту перевірялася емпірична гіпотеза про те, що діти з високими показниками обдарованості в умовах ціннісно-нормативного вибору характеризуються судженнями, які спонукають подолати бар'єри на шляху руху активності (ризик, невідомість, прагматична невизначеність наслідків). З цією метою було проведено діагностику переваги суджень певного типу на основі методики «Вибір прислів'їв». У дослідженні взяли участь 53 учні експериментальної групи (обдаровані підлітки, старшокласники та студенти) та 23 учнів контрольної групи (7-10 класів загальноосвітньої школи).

Таблиця 2.1. – Порівняння результатів дослідження переваги суджень в умовах ціннісно-нормативного вибору (експериментальна та контрольна групи).

Кількість спонукальних суджень	Експериментальна група	Контрольна група
до ризику	1,4	1,57
до обережності	1,48	1,78

до сміливої поведінки	1,386	1,23
до пошуку	1,27	1,09
до соціально-нормативної поведінки	4,467	4,31
до пошуку та сміливої поведінки	2,627	2,30
до активної неадаптивності	4,053	3,87
до активної адаптивності	5,947	6,12

У другій серії експерименту проводилося виявлення вікової динаміки активної неадаптивності у обдарованих учнів. Результати дослідження:

1. Отримано відмінності між учнями експериментальної та контрольної груп за такими параметрами як «кількість суджень, що спонукають до пошукової поведінки» (КП-пошук), «кількість суджень, що спонукають до обережності та розсудливості» (КП - обережність), «кількість суджень, що несуть цінність тенденції діяти у напрямі незвіданого, невирішеного» (КП-активність).

2. Середній рівень проявів «активної неадаптивності» у обдарованих учнів та його однолітків зростає з підліткового віку (11-14 років) до раннього юнацького (15-17 років) і знову падає у студентів (18-25 років).

Виявлено гендерні відмінності у віковій динаміці прояві «активної неадаптивності».

Результати дослідження показали, що обдаровані учні на відміну своїх однолітків рідше вибирають судження, які мають цінність «обережної» поведінки, але частіше - судження, які мають цінність пошукової, сміливої поведінки. Тобто обдаровані учні воліють подій з невирішеним результатом, завдяки чому з'являється можливість збагачення новим досвідом взаємодії зі світом, відкриття нових його граней. Світ із відчуженого, далекого, невизначеного та невідомого стає «своїм», «висвоєним» (М.Хайдеггер). Така особливість особливо цінна в сучасній динамічній соціально-культурній ситуації, коли зруйновані колишні ціннісно-нормативні орієнтири і людина мимоволі змушена ставати співавтором соціуму, сучасності, відповідаючи на

«виклик особистісним ресурсам» з боку ситуацій мінливості, нестабільності та невизначеності. Іншими словами, тут проявляється популяційно-центричне значення надситуативності, що забезпечує збереження та розвиток не тільки одиничного індивіда, але суспільства в цілому.

Щодо виявлених вікових відмінностей проявів «активної неадаптивності» можна припустити, що вони мають випадковий характер. У психологічній літературі саме підлітковий вік позначений як вік активного формування механізмів, пов'язаних із соціальним експериментуванням, пошуком, допитливістю та формуванням ідентичності. Отже, процеси формування самосвідомості в підлітковому віці не увійшли ще до «внутрішньої структури» неадаптивної мотивації, а потреба у свободі та незалежності швидше декларується у зовнішньому контексті, але не вибирається сама по собі як джерело себе як суб'єкта. Старшокласники ж репрезентують вищу міру виразності «самопричинних» мотивів поведінки. Зниження показників «активної неадаптивності» у обдарованих студентів як емпіричний факт може бути пов'язаний з дією різних механізмів та потребує окремого самостійного дослідження.

У третій серії зроблено спробу з'ясувати, яким чином умовах ціннісно-нормативного вибору обдаровані учні співвідносять судження, які спонукають до подолання бар'єрів (Р, З, П) з судженнями, які утримують від них (О, Т, У, Д). Для цього було проаналізовано розподіл досліджуваних у вибірці за ступенем виразності цих ознак. Для перевірки того, наскільки статистично закономірним є характер розподілу ступеня вираженості порівнюваних ознак проявів неадаптивної активності у обдарованих учнів, обчислимо значення χ^2 -квадрату.

Аналіз отриманих результатів продемонстрував справедливість висунутої емпіричної гіпотези.

Постає питання, у чому специфіка проявів активної неадаптивності обдарованими учнями. Було виявлено, яким чином обдаровані учні за умов ціннісно-нормативного вибору співвідносять судження, які спонукають до подолання бар'єрів шляху руху діяльності, з судженнями, які утримують від них. Було проведено аналіз того, на яких рангових позиціях розташовуються

прислів'я та приказки, що несуть цінність ризику. У процесі якісного аналізу протоколів випробуваних нами було виділено: феномен «провокуючого» ризику; феномен «інтегрованого» ризику; феномен «дійсного» ризику; феномен «витісненого ризику».

Для феномену «провокуючого» ризику характерне присудження перших трьох рангів прислів'їв, які мають цінність ризикованої («Р») і сміливої («С») поведінки. Феномен «інтегрованого» ризику виявляється у тому випадку, якщо прислів'я, які мають цінність ризикованої («Р») і сміливої («С») поведінки, зустрічаються у кожній із трьох груп виборів (1-3, 4-7, 8-10 вибори). При розміщенні прислів'їв «Р» і «С» у групи 4-7 і 8-10 виборів має сенс говорити про феномен «дійсного» ризику. У цьому представленість прислів'їв, які мають цінність інших типів поведінки. Таким чином, якщо цінність ризикованої чи сміливої поведінки вибирається випробуваними насамперед (перші три ранги) або постійно (у кожній групі виборів), ми маємо можливість говорити про усунення цінностей поведінки у бік активно-неадаптивних (надситуативних) тенденцій діяльності. Для феномену «витісненого» ризику характерна відсутність ціннісно-сміслових установок у кожній групі виборів та переважання прислів'їв, що несуть цінність обережної поведінки, праці, дружби та навчання, тобто зміщення ціннісно-сміслових установок у бік активно-адаптивних тенденцій.

Таким чином, на другому підетапі експерименту емпірична гіпотеза про те, що діти з високими показниками обдарованості в умовах ціннісно-нормативного вибору характеризуються судженнями, що спонукають до подолання бар'єрів на шляху руху активності (ризик, невідомість) - «активною неадаптивністю» отримала підтвердження.

2.4. Дослідження «спрямованості до межі» у осіб із різними типами обдарованості

При вивченні «спрямованості до межі» використовувалася діагностична процедура з використанням двох методик: спочатку випробовуваним пропонувалася методика «Вибір прислів'їв», а потім методика «Тануча межа» із запровадженням жорсткої соціальної заборони («Не можна ставити крапки на межах фігури та за її межами!»). Було продіагностовано 53 особи із експериментальної групи (обдаровані підлітки, старшокласники та студенти) та 23 особи з контрольної групи.

У першій серії перевірялася емпірична гіпотеза про існування різниці між обдарованими учнями та їх однолітками у специфіці «спрямованості до межі». Результати:

1. Існують значні відмінності між учнями експериментальної та контрольної груп за показником «кількість локалізацій першого типу», сумарним показником - «кількість локалізацій, що характеризують «спрямованість до межі», показником «загальна кількість балів»;

2. Не виявлено значних відмінностей за показниками типу стратегії між учнями контрольної та експериментальної груп.

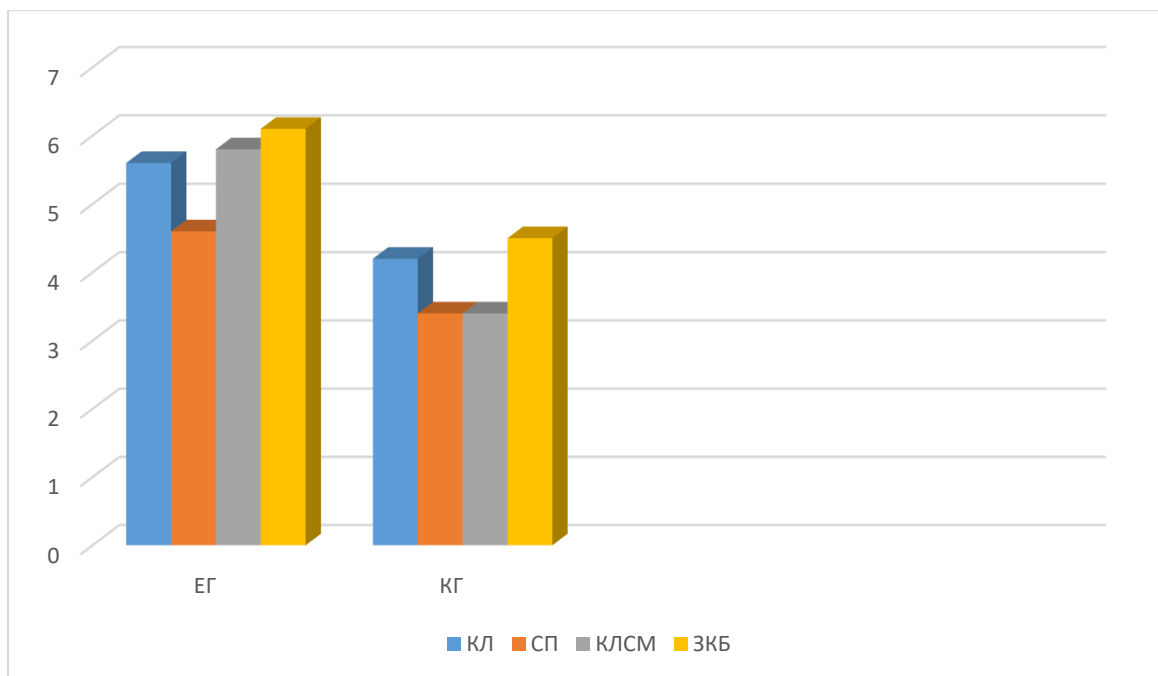
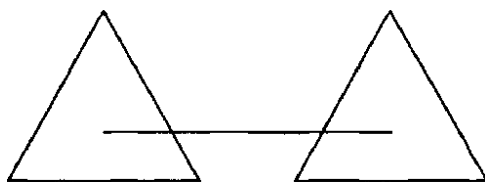


Рисунок 2.2. – Діаграма відмінностей у специфіці «спрямованості до межі» у експериментальній та контрольній групах

Можна припустити, що обдаровані учні на відміну своїх однолітків за умов просторового обмеження шляху руху активності і жорстко наведеного заборони

воліють активно взаємодіяти з «межею» (наближаючись до неї, переходячи за неї, долаючи обмеження). У цьому більшість піддослідних не змінюють обраного способу дії. Але це тому, що обдаровані учні, як і їх однолітки, вибирають лише один тип локалізації.

На особливу увагу заслуговує той факт, що «межа» геометричної фігури стала для обдарованих учнів джерелом пошуку «напрямую» руху активності. Одні поряд з виконанням вимог інструкції діяли всередині фігури, але демонстрували також і стратегію дії «всупереч» соціальним обмеженням, ставлячи крапки за межами фігури у просторі між фігурами (другий, третій та четвертий типи локалізації). Тобто в їхній діяльності поєднувалися як ситуативні, так і надситуативні прояви активності. Інші вибирали стратегію дії поблизу межі, виявляючи «потяг» до неї, причому, у «провокуючих» постатях (трикутник, місяць, зірка) точки ставилися не просто поблизу кордону, а в кутах фігур. Треті продемонстрували стратегію «з'єднання», реалізую ідеї «переходу» та «подолання» просторових та соціальних обмежень. Це виявлялося в тому, що багато обдарованих учнів ставили крапки всередині фігури (іноді далеко від її межі, тобто не реагуючи на факт просторового обмеження сам по собі), але частіше в кожній фігурі ставилася лише одна крапка. Друга крапка ставилася або в сусідній фігурі цього ряду (виходили пари фігур, тріади фігур, лінія, що з'єднує фігури одного ряду в єдине ціле), або у фігурі сусіднього ряду (виходили вже «вертикальні» пари фігур; ряди фігур при цьому виявлялися з'єднаними, попарно «зчепленими»), або як у сусідніх фігурах одного ряду, так і фігурах інших рядів (бланк являв собою складну мозаїчну геометрію), або напрям з'єднання виступало як послідовне і вело від фігури до фігури, від ряду до ряду (при цьому виявлялися з'єднаними разом усі фігури на бланку).



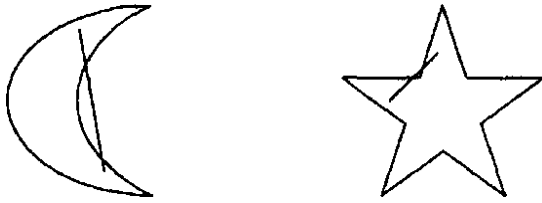


Рисунок 2.3. – Приклад виконання методики «Тануча межа»

Видається важливим дослідження «спрямованості до межі» в учнів з різними видами обдарованості. У другій серії провели порівняльний аналіз результатів дослідження «спрямованості до межі» серед обдарованих учнів.

Не виявлено значних відмінностей у показниках «спрямованості до межі» між учнями експериментальних субвибірок (учнями, які мають різні види обдарованості).

Відсутність значних відмінностей свідчить про те, що обдаровані учні під час реалізації мотиву «надситуативності (мотиву «самовипробування») за умов просторового обмеження діяльності шляху активності, виявляють загальну тенденцію помічати «межу», актуалізувати ідею «межі» як ідею переходу, потягу, подолання. У дослідженнях помічено, що надситуативна активність обдарованих дітей дозволяє їм долати «зовнішні та внутрішні обмеження («бар'єри» діяльності)». Однак, більшість авторів відносять цю особливість лише до явищ творчості, пізнавальної (інтелектуальної) діяльності, «безкорисливого ризику» і вважають її особливо важливою для процесів навчання.

Доповнюють картину надситуативних проявів активності специфічні реакції обдарованих учнів на запровадження соціальної санкції (жорстка заборона - «Не можна ставити крапки на межах геометричної фігури та за її межами»): S емоційні реакції; S висловлювання («Ну ось!», «Ех! Усе зіпсували» «Так було цікаво, а тепер...»); S пауза перед початком роботи (при цьому, частина випробуваних просили уточнити інструкцію, частина випробуваних самі для себе вголос повторювали інструкцію, ніби «звикаючи до «заборони»», вирішуючи, як поставитися до «заборони», частина випробуваних мовчки реагували на заборону); S зміна часу виконання завдання; V зведення своїх дій до того самого способу (використання одного й того ж типу локалізації перцептивно-рухової діяльності); S пошук нестандартних способів постановки

точок та їх з'єднання» (посилилася тенденція ставити точки всередині сусідніх фігур по ряду та між рядами).

Більш повну картину показує аналіз висловлювань, які розкривають тут процес «руху» діяльності у умовах просторового обмеження руху активності (фактично більшість обдарованих учнів демонстрували одиничний спосіб реакції на заборону, такий, який інші не повторювали, створюючи свої варіанти).

Таким чином, в умовах організації процедури експерименту вивчення ставлення обдарованих учнів до «межі» як психологічної реальності та до соціальної заборони («Не можна!»), що провокують можливість надситуативних проявів активності, просторове обмеження руху активності випробуваного в полі можливої дії дозволяється обдарованими учнями через «потяг» до межі, наближення до неї та її подолання у вигляді специфічного переходу за межі кордону геометричної фігури.

На основі проведеного дослідження доцільно запропонувати психологічні рекомендації щодо навчання і виховання обдарованої дитини. Обдаровані діти потребують спеціально розроблених для них навчальних програм. При організації навчально-виховної діяльності можна порадити вчителю враховувати такі моменти:

При намаганні зацікавити предметом, що вивчається, вчитель може, як правило, стикатися з труднощами, зумовленими тим, що обдарована дитина часто виявляється лідером. Це викликає негативні морально-етичні переживання однокласників, які показують більш високі результати в навчанні, зокрема, відчуження, недоброзичливе ставлення до своїх товаришів. Отже, якщо в класі є обдаровані діти, слід зменшувати ігрове навантаження уроку з яскраво вираженими елементами конкурентності. За цих умов вчитель має пояснити дітям, що заздрощі, пиха, ревності – це негативні риси і треба засуджувати в собі такі риси і долати почуття, що ними викликані.

Вчитель може організовувати спільні заняття обдарованих дітей з іншими дітьми, але при цьому він не повинен аж надто виокремлювати обдаровану дитину, не хвалити її надмірно за високі індивідуальні успіхи чи сумлінну

роботу, оскільки захвалювання може призвести до конфліктного становлення особистості дитини.

Вчитель має уникати двох крайнощів у визнанні або оцінці успіхів обдарованих дітей. По-перше, демонстрації винятковості досягнень дитини, що веде до виникнення зверхнього ставлення її до оточення, навіть до зіркової хвороби. По-друге, пригнічення обдарованої дитини, публічного применшення унікальності її здібностей і навіть злої іронії на адресу обдарованої дитини.

Якості, які необхідні вчителю для роботи з обдарованими дітьми

Вчитель повинен:

- бути творчим, цікавим, неординарним;
- бути доброзичливим, чуйним, здатним розуміти дитину;
- розбиратися у особливостях психіки обдарованих дітей, розуміти їх потреби і інтереси;
- постійно працювати над своїм самовдосконаленням;
- мати високий рівень інтелектуального розвитку.
- мати широкий кругозір, різноманітні інтереси;
- бути готовим до виконання найрізноманітніших обов'язків, пов'язаних з навчанням обдарованих дітей;
- володіти почуттям гумору, але без нахилу до висміювання;
- бути самокритичним, готовим до перегляду своїх поглядів;
- бути життєрадісним та оптимістичним.

Врахування вищеперерахованих рекомендацій допоможе покращити процес розвитку обдарованих дітей, оптимізувати міжособистісну взаємодію.

Висновки до другого розділу

Експериментальне вивчення «активного трансцендування меж» у дітей з різними типами обдарованості підтвердило гіпотезу про те, що діти з високими показниками обдарованості в умовах просторового обмеження їхньої можливої дії характеризуються ситуативно надмірною активністю у вигляді «потягу до

межі», наближення до неї або її перетину – «спрямованістю до межі». Тому «межа» геометричної фігури породжує різні стратегії діяльності, реалізовані обдарованими учнями: стратегія дії «всупереч», стратегія дії поблизу межі, стратегія «з'єднання».

Виявлено сполученість ознак, що виділяються на основі методики граничних смислів і «Тануча межа». Насамперед, це стосується показниками локалізації діяльності: чим яскравіше виражені надситуативні прояви активності у перцептивно-руховому діяльності, тим слабший зв'язок між окремими смисловими лініями.

Виявлено сполученість показників локалізації активності методики «Тануча межа» та показників – «емоційна активність», фіксованість відповідей, що містять образи реальних об'єктів, «композиційність мислення» тесту Роршаха, а також – показників стратегії діяльності методики «Тануча межа» та показника «емоційна реактивність» тесту Роршаха.

ВИСНОВКИ

На підставі результатів проведеного теоретичного аналізу проблеми співвідношення феноменів «надситуативність» та «обдарованість» та експериментального дослідження співвідношення ситуативних та надситуативних проявів активності у обдарованих учнів можна зробити такі висновки:

Узагальнення наукових підходів до розуміння обдарованості дозволяє зазначити, що обдарованість як психолого-педагогічний феномен дослідники інтерпретують на основі діапазону різноманітних якостей. Виявлені в розглянутих дослідженнях фактори та ознаки обдарованості в рамках натуралістичної та соціокультурної парадигм не дають цілісного образу системотворчої основи обдарованості.

У межах соціогенетичної концепції обґрунтовано застосування до індивідуальності людини ідеї «надситуативної активності», оскільки справжня неординарна індивідуальність не адаптується до соціуму, а здійснює акти соціальної творчості, виходячи за рамки суспільних установ. В предметній сфері, у явищах активного розширення меж ситуації все ширше розкривається феномен надситуативності суб'єкта, зокрема, в актах самовипробування індивідом самого себе, в актах саморуху та саморозвитку його діяльності. Логіко-психологічний аналіз визначення «обдарованість» дозволив виявити ряд понять, що забезпечують логічну основу для інтерпретації досліджень феноменології обдарованості. Тому, системоутворюючою основою вивчення обдарованості може бути запропонована «надситуативність» («активна трансценденція межі» та «активна неадаптивність»).

В якості критеріїв надситуативних проявів активності щодо класу явищ «активної трансценденції межі» виступають: «потяг до межі», «буття на межі», «подолання» межі (перехід за її межі), дія всупереч обмеженню, а стосовно до класу явищ «активної неадаптивності» - вибір дії у напрямі невирішеного, непередбаченого (ризик, невідомість, прагматична невизначеність наслідків).

Специфіка надситуативності виявляється в тому, що це такий вид активності, який, будучи надлишковим щодо заданої випробуваної діяльності, є

діяльністю, що рушить вихідну активність; що це особлива діяльність, яка спонукається самою можливістю розбіжності мети та результату в ній («активної неадаптивності»); і нарешті, що вона являє суб'єкту здатність виступити перед самим собою наяву, - як вільна самовизначальна істота.

На основі проведеного логіко-психологічного аналізу обдарованості та надситуативності було визначено теоретичні положення, покладені нами в основу експериментального дослідження:

Надситуативна активність як «діяльність над порогом ситуативної необхідності» є особливою формою цілепокладання, в якій побудова індивідом образу можливого, але надмірного щодо вихідних цільових орієнтацій перетворення ситуації набуває форми реалізованої індивідом нової мети діяльності.

Визначальною характеристикою обдарованої особистості є ситуативно надмірне подолання обмежень рухів діяльності («спрямованість до межі») та здійснення дії у напрямі невирішеного.

При впровадженні методики «Вибір прислів'їв» виявлено вплив реалізованої авторської позиції (самопрезентацій) на перевагу суджень «обережної» та «ризикованої» поведінки в умовах ціннісно-нормативного вибору обдарованих особистостей.

Експериментально підтверджено гіпотезу про те, що діти з високими показниками обдарованості в умовах ціннісно-нормативного вибору характеризуються судженнями, що спонукають до подолання бар'єрів на шляху руху активності (ризик, невідомість, прагматична невизначеність наслідків) – «активною неадаптивністю».

Виявлено вікову динаміку переваги суджень, що несуть цінність певного типу поведінки (посилення тенденції вибору дії в напрямку непередбаченого, непередданого (ризик, невідомість, прагматична невизначеність наслідків) від підліткового віку до раннього юнацького і зворотного картина - від раннього феномени ризику: «провокуючий», «інтегрований», «що стає» і «витіснений».

За всіма показниками методики граничних смислів виявлено суттєве перевищення норми обдарованими дітьми. Обдаровані діти мають більше

граничних підстав для своєї діяльності. Привертає увагу «вектор вікових змін» показників динамічної смислової сфери.

Експериментально виявлено специфіку «типу переживання» обдарованих дітей, багатство та різноманітність їх проєктивних образів та тенденцію об'єднання багатьох проєктивних образів у цілісну композицію. Результати дослідження підтверджують також виявлений раніше факт прояву «емоційної активності» як психологічної особливості розвитку обдарованих учнів

Таким чином, експериментально підтверджено гіпотезу про те, що співвідношення ситуативних та надситуативних проявів активності у обдарованих учнів пов'язане зі специфікою смислових підстав діяльності та специфікою проєкцій у вигляді «типу переживання».