

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
«ОСТРОЗЬКА АКАДЕМІЯ»

На правах рукопису

**ПАНЕНКОВА ЮЛІЯ ВАЛЕРІЇВНА**

УДК 159.928.22: 372.4

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЧИННИКИ АДАПТАЦІЇ ОБДАРОВАНИХ  
ДІТЕЙ ДО УМОВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ**

19.00.07 – педагогічна та вікова психологія

Дисертація на здобуття наукового  
ступеня кандидата психологічних наук

Науковий керівник:  
доктор психологічних наук  
Климишин Ольга Іванівна

Острог - 2014

## ЗМІСТ

<b>ВСТУП</b> .....	4
<b>РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ АДАПТАЦІЇ ОБДАРОВАНИХ ДІТЕЙ ДО УМОВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ</b> .....	10
1.1. Психологічні концепції і теоретичні підходи до розуміння адаптації особистості .....	10
1.2. Феноменологія дитячої обдарованості та адаптаційний процес .....	19
1.3. Психолого-педагогічні детермінанти адаптації обдарованих дітей.....	29
1.4. Концептуальна модель адаптації обдарованих дітей молодшого шкільного віку .....	39
<b>ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 1</b> .....	51
<b>РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ ЧИННИКІВ АДАПТАЦІЇ ОБДАРОВАНИХ ДІТЕЙ ДО УМОВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ</b> .....	53
2.1. Принципи і процедура дослідження психолого-педагогічних чинників адаптації обдарованих дітей до умов початкової школи.....	53
2.2. Методи і методики виявлення чинників адаптації обдарованих дітей до умов початкової школи .....	59
2.3. Аналіз емпіричних показників адаптації обдарованих дітей до умов початкової школи .....	75
<b>ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 2</b> .....	108
<b>РОЗДІЛ 3. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД ЯК ЧИННИК АДАПТАЦІЇ ОБДАРОВАНИХ ДІТЕЙ ДО УМОВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ</b> .....	111
3.1. Науково-методологічні засади психолого-педагогічного супроводу адаптації обдарованих дітей молодшого шкільного віку .....	111
3.2. Результати апробації експериментальної програми психолого-педагогічного супроводу адаптації обдарованих дітей .....	128
3.3. Практичні рекомендації щодо адаптації обдарованих дітей в	

освітньому середовищі початкової школи .....	147
<b>ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 3 .....</b>	<b>158</b>
<b>ВИСНОВКИ .....</b>	<b>160</b>
<b>СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ .....</b>	<b>163</b>
<b>ДОДАТКИ .....</b>	<b>187</b>

## ВСТУП

**Актуальність теми.** Процес інтеграції України до європейського культурного простору передбачає впровадження світових освітніх практик підтримки обдарованих осіб і розвиток психологічної теорії обдарованості. Тому на сьогодні метою української державної політики є створення сприятливих умов для реалізації творчих особистостей, а важливими завданнями сучасної школи – пошук, збереження індивідуальності і розкриття таланту обдарованих дітей.

Становлення обдарованої особистості у молодшому шкільному віці безпосередньо пов'язане з її адаптацією до умов початкової школи – включенням у нові соціальні стосунки, засвоєнням моральних норм, правил і суспільно значущих цінностей, формуванням особистісних рис, самооцінки, довіри до себе, навчальної мотивації. Однак школа і сім'я як найвпливовіші інститути соціалізації можуть негативно впливати на індивідуальний розвиток й адаптацію обдарованих дітей.

Актуальність проблеми адаптації обдарованих дітей до шкільних умов підтверджують дані наукових досліджень багатьох відомих психологів і педагогів (Ш. Амонашвілі, О. Антонова, Д. Богоявленська, Ю. Гільбух, О. Кульчицька, О. Матюшкін, І. Панов, О. Савенков, Л. Токарєва, С. Томчук, В. Шадриков, Н. Шумакова та ін.), на думку яких чимало обдарованих дітей не змогли реалізувати себе через несприятливе освітнє середовище (проблеми в стосунках, негативна навчальна мотивація, відсутність прагнення успіху).

Теоретико-методологічні засади адаптації особистості широко вивчалися Ю. Александровським, А. Аршавським, О. Донченком, П. Кузнецовим, І. Милославою, А. Налчаджяном, А. Петровським, Н. Сарджвеладзе, А. Фурманом, Н. Шевандріним та ін. Соціально-психологічні аспекти обдарованості розроблялися у працях Ю. Гільбуха, О. Кульчицької, В. Панова, О. Савенкова, К. Текекс, Л. Токарєвої, В. Юркевич (у молодшому шкільному віці), В. Дружиніна, Н. Лейтеса, О. Матюшкіна, В. Моляко, О. Музики, В. Рибалки, Р. Семенової, М. Холодної (у підлітковому та юнацькому віці). Попри

велику кількість різних теорій і концепцій розвитку здібностей і обдарованості особистості проблема адаптації обдарованих дітей в освітньому середовищі початкової школи залишається недостатньо вивченою через відсутність досліджень особистісних характеристик обдарованих дітей і чинників, що визначають специфіку їхньої адаптації, суперечливість результатів досліджень адаптації обдарованих дітей (досліджується переважно дезадаптація, рідше – неадаптація), дослідження особливостей адаптації дітей певного виду обдарованості (інтелектуальної, академічної, художньої тощо), що ускладнює співставлення емпіричних показників.

Отже, необхідність теоретичного осмислення та емпіричного дослідження проблеми адаптації обдарованих дітей молодшого шкільного віку зумовили вибір теми дисертаційного дослідження «Психолого-педагогічні чинники адаптації обдарованих дітей до умов початкової школи».

**Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.** Дисертаційне дослідження здійснювалося відповідно до плану наукових досліджень кафедри педагогічної та вікової психології ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» «Інноваційні психотехнології оптимізації аксіогенезу особистості» (номер державної реєстрації 0109U001408). Тему затверджено Вченою радою ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» (протокол № 4 від 25.11.2008) та узгоджено в бюро Міжвідомчої ради з координації наукових досліджень з педагогічних і психологічних наук в Україні (протокол № 6 від 28. 09. 2010).

**Мета дослідження** полягає в теоретичному обґрунтуванні та експериментальному виявленні психолого-педагогічних чинників адаптації обдарованих дітей до умов початкової школи і перевірці ефективності програми психолого-педагогічного супроводу адаптації обдарованих дітей.

Для досягнення мети дослідження було поставлено такі **завдання**:

1. здійснити теоретичний аналіз сучасного стану вивчення проблеми адаптації обдарованих дітей у вітчизняній і зарубіжній науковій літературі;
2. розробити концептуальну модель адаптації обдарованих дітей до умов початкової школи;
3. емпірично з'ясувати зміст та закономірності адаптації обдарованих дітей молодшого шкільного віку до умов початкової школи у вимірі їх психолого-педагогічних детермінант;
4. розробити і апробувати програму психолого-педагогічного супроводу адаптації обдарованих дітей до умов початкової школи.

**Об'єкт дослідження:** процес адаптації обдарованих дітей до умов початкової школи.

**Предмет дослідження:** психолого-педагогічні умови і чинники адаптації обдарованих дітей до умов початкової школи.

**Методи дослідження.** Для вирішення поставлених завдань було використано такі методи дослідження: *теоретичні:* аналіз, синтез та узагальнення теоретичних засад досліджуваної проблеми, представленої у науковій літературі; *емпіричні:* методи групової бесіди та анкетування, спостереження, метод пробної діяльності («автентичне оцінювання»), метод експертних оцінок, метод незалежних характеристик; психодіагностичні методики: опитувальник пізнавальної активності і шкільної мотивації Н. Лусканової, тест кмітливості В. Шадрікова, тест творчості «Віддалені асоціації», невербальна модифікація тесту А. Медника – для визначення ознак обдарованості; тест-опитувальник А. Фурмана «Наскільки адаптований Ти до життя?» – для визначення рівнів адаптації; проєктивні методики «Неіснуюча тварина» та «Малюнок людини», опитувальник для батьків Д. Люїса «Чи допомагаєте Ви своїй дитині стати обдарованою?» – для виявлення чинників адаптації; діагностика вад особистісного розвитку (ДВОР) З. Карпенко – для визначення релевантних / нерелевантних адаптації особистісних рис; опитувальник самооцінки Г. Казанцевої – для виявлення рівнів самооцінки;

рефлексивний опитувальник «Довіра до себе» Т. Скрипкіної – для визначення рівнів довіри до себе; методика «Ціннісні орієнтації» Т. Дембо - С. Рубінштейн, модифікована Ю.Бабаян – для визначення рівнів ціннісної свідомості; *психолого-педагогічний експеримент; методи математико-статистичної обробки емпіричних даних* (з використанням програми Microsoft Excel та пакету статистичних даних Statistica 6.0): кореляційний аналіз за коефіцієнтом лінійної  $r$ -кореляції Пірсона (для визначення кореляційних зв'язків між показниками адаптованості та релевантними / нерелевантними адаптації особистісними рисами, самооцінкою, довірою до себе і ціннісною свідомістю),  $U$ -критерій Манна-Уїтні (для визначення достовірності відмінностей у досліджуваних показниках) та  $\varphi$ -критерій Фішера (для оцінки достовірності зсуву у значеннях досліджуваних ознак), методи описової статистики.

**Експериментальна база дослідження.** Дослідження психолого-педагогічних чинників адаптації обдарованих дітей до умов початкової школи проводилося впродовж 2008 – 2011 років на базі загальноосвітніх шкіл міст Івано-Франківська та Коломиї і Коломийського району Івано-Франківської області. Вибіркова сукупність становила 2800 дітей віком 7 – 10 років, з яких обдаровані діти – 109 осіб та діти, в яких не виявлено ознак обдарованості – 100 осіб. В експериментальній роботі були задіяні 2800 батьків і 112 учителів названих загальноосвітніх шкіл. До експертного оцінювання були залучені 20 практичних психологів і 8 соціальних педагогів вищезгаданих загальноосвітніх шкіл.

**Наукова новизна дослідження** полягає в тому, що:

*вперше:*

*розроблено* концептуальну модель адаптації обдарованих дітей до умов початкової школи, що відображає їхній актуальний і потенційний рівень адаптації;

*досліджено* психолого-педагогічні чинники адаптації обдарованих дітей до умов початкової школи як сукупність психолого-педагогічних умов

(стосунки з учителями і ровесниками, стиль сімейного виховання, психолого-педагогічний супровід), мотиваційного та особистісного компонентів адаптації;

*створено* психологічні профілі обдарованих дітей молодшого шкільного віку відповідно до рівнів адаптації (адаптованість, неадаптованість, дезадаптованість);

*удосконалено* підходи до організації психолого-педагогічного супроводу адаптації обдарованих дітей до умов початкової школи;

*подальшого розвитку набуло* розуміння закономірностей процесу адаптації обдарованих дітей до умов початкової школи.

**Практичне значення роботи** полягає в розробці концептуальної моделі адаптації обдарованих дітей до умов початкової школи, програма психолого-педагогічного супроводу адаптації може бути застосована психологами у практичній роботі з обдарованими дітьми. Зроблені теоретичні та емпіричні узагальнення можуть бути покладені в основу науково-методичного забезпечення професійної підготовки вчителів початкових класів, шкільних психологів та соціальних педагогів для роботи з обдарованими дітьми.

Теоретичні положення і практичні висновки дисертаційного дослідження можуть бути використані під час проведення лекційних, семінарських та практичних занять з курсів «Загальна психологія», «Вікова психологія», «Педагогічна психологія», «Соціальна психологія», «Психологія творчості».

Основні результати дослідження **впроваджено** в навчально-виховний процес Коломийського педагогічного коледжу Прикарпатського національного університету ім. В. Стефаника (довідка впровадження № 25 від 09.02.2012), Коломийської ЗОШ №1 I-III ступенів Івано-Франківської області (довідка впровадження №85/05-10 від 16.02.2012) та філософського факультету Прикарпатського національного університету ім. В. Стефаника (довідка впровадження № 01-08/06-13/445 від 06.04.2012).

**Апробація результатів дослідження.** Основні положення і результати дослідження доповідалися автором, обговорювалися та отримали схвалення на засіданнях кафедри педагогічної та вікової психології філософського



факультету Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника (2008 – 2012 рр.), звітних наукових конференціях професорсько-викладацького складу та аспірантів Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника (2008 – 2013 рр.). Результати дисертаційної роботи було представлено у доповідях і виступах на науково-практичних конференціях: *міжнародних*: «Соціалізація особистості і суспільні трансформації: механізми взаємовпливу та вияви» (Чернівці, 2009), «Актуальні проблеми психології особистості та міжособистісних взаємин» (Кам'янець-Подільській, 2010), «Обдаровані діти – інтелектуальний потенціал держави» (сmt. Гаспра, АР Крим, 2010); *всеукраїнських*: «Стратегія інноваційного розвитку обдарованості в системі проектування виховного процесу» (Київ, 2010), «Перші Сіверянські соціально-психологічні читання» (Чернігів, 2010), «Психолого-педагогічний супровід розвитку обдарованої особистості учня» (Івано-Франківськ, 2012); а також на міжнародному науково-практичному семінарі «Сучасний погляд на обдарованість та розвиток талантів» (Київ, 2011), всеукраїнських наукових семінарах «Методологічні проблеми психології особистості» (Івано-Франківськ, 2009, 2011) та всеукраїнському конгресі, присвяченому 110 річниці від дня народження Г.С.Костюка (Київ, 2010).

**Публікації.** Основні положення дисертаційного дослідження відображені у 13 наукових працях автора, серед яких 7 статей надруковані у наукових фахових виданнях (в тому числі 1 – у закордонному періодичному виданні), 6 публікацій – у збірниках матеріалів наукових конференцій.

**Структура та обсяг дисертації.** Робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел, що налічує 279 найменувань (з них – 17 іноземною мовою) та 7 додатків на 57 сторінках. Робота містить 56 таблиць і 9 рисунків. Основний зміст дисертації викладено на 162 сторінках комп'ютерного тексту. Повний обсяг дисертації становить 244 сторінки.

## РОЗДІЛ 1

# ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ АДАПТАЦІЇ ОБДАРОВАНИХ ДІТЕЙ

### 1.1. Психологічні концепції і теоретичні підходи до розуміння адаптації особистості

Нині у зарубіжній психології існують різні підходи до розуміння адаптації особистості, зокрема, психоаналітична концепція адаптації розроблена у працях Г. Гартмана, А. Фройд, З. Фрейда [209;226;227]. Останній визначав адаптацію як результат гомеостатичної рівноваги особистості відповідно з вимогами оточення (середовища) [227]. Таке тлумачення цього терміна опирається на уявлення автора про три підсистеми психічної сфери особи: Id (Воно), Ego (Я), Super-Ego (Над-Я).

Розуміння З. Фрейдом процесу адаптації особистості у довіклі критикував В. Франкл – засновник логотерапії – який стверджував, що на противагу теорії гомеостазу напруження не є чимось, чого потрібно уникати. Здорова доза напруження, на його думку, яке породжується смислом, є невід’ємним атрибутом людяності і необхідна для душевного благополуччя [225].

Розвиваючи вчення З. Фрейда, К.-Г. Юнг – засновник аналітичної психології – розглядав особистість як складне структурне утворення, що поєднує у собі свідомість, особисте (індивідуальне) несвідоме і колективне несвідоме. Визначальну роль у структурі особистості, на його думку, відіграє колективне несвідоме, яке утворюється зі слідів пам’яті, що залишається від усього людства і впливає на адаптацію людини, визначаючи її поведінку з моменту народження [252].

Продовжували дослідження процесу адаптації у психоаналітичній традиції Г. Гартман і Г. Сельє. Основна розбіжність поглядів Г. Гартмана з ідеями З. Фрейда полягає в тому, що адаптація містить не лише процеси,

пов'язані з конфліктними ситуаціями, а й процеси, які становлять вільну від конфлікту сферу Я. Особливого значення автор надавав соціальній пристосованості індивідів, зазначаючи, що «завдання адаптації до інших людей постає перед особою від дня її народження» [115, с. 15].

Г. Сельє ввів поняття загального адаптаційного синдрому як сукупності неспецифічних адаптивних реакцій індивіда у відповідь на дії різних стресорів. Вчений вважав, що ступінь адаптованості особистості визначається характером її емоційного самопочуття. Він виділив два рівні адаптації: адаптованість (відсутність тривоги) і дезадаптованість (наявність тривоги) [198].

Близькими до психоаналітичної теорії є ідеї К. Горні, яка спочатку слідувала основоположним принципам концепції З. Фрейда, але поступово відійшла від них і створила соціокультурну теорію особистості. На відміну від фундатора психоаналізу, вона не вважала, що тривога є необхідним компонентом у психіці людини. Натомість стверджувала, що базальна тривога виникає внаслідок відсутності почуття безпеки в міжособистісних стосунках і являє собою «відчуття самотності і безпорадності перед обличчям потенційно небезпечного світу» [233, с. 257].

Позитивно оцінюючи пошуки прибічників соціокультурної концепції, важливо підкреслити, що ступінь адаптованості особистості визначається характером її емоційного самопочуття. Адаптація при цьому пов'язується з досягненням задоволення та уникнення тривоги, а дезадаптація – із наявністю останньої у внутрішньому світі особи. Саме від відсутності чи наявності тривоги залежить психічне здоров'я людини, ступінь її соціумної пристосованості. У зв'язку з цим цікавими є погляди А. Адлера – послідовника З. Фрейда, автора індивідуальної психології, згідно з якими показником психічного здоров'я людини є ступінь вираження її соціального інтересу і прагнення переважати. Останнє, на його думку, коріниться в еволюційному процесі постійного пристосування до оточення. Тому кожен індивід і прагне до досконаліших взаємин з довкіллям [4].

Впливові теоретики постфрейдизму робили численні спроби переглянути психоаналіз, щоб показати виняткове значення Его-процесів і простежити перебіг їхнього розвитку в життєдіяльності особистості. Проте найгрунтовнішу психологічну теорію вдалося створити Е.Еріксону, який розглядав Его як автономну структуру особистості, основним вектором розвитку якої є соціальна адаптація [251].

Его-психологія Е. Еріксона дуже близька до іншого напрямку досліджень соціальної адаптації, який пов'язаний із гуманістичною психологією А. Маслоу та Е. Фромма. Так, А. Маслоу визначає психологічну непристосованість як «хворобу позбавлення» і вважає, що вона спричинюється фрустрацією фундаментальних дефіцитарних потреб особистості [122; 123].

Феноменологічний підхід у психології також досліджує особистісні риси і властивості, які формуються в адаптованого індивіда («повноцінно функціональної людини», за К. Роджерсом). Серед них виділяють: відкритість переживанню, екзистенційний спосіб життя, організмична довіра, емпірична свобода, креативність [179].

Заслуговує на увагу й гуманістичний психоаналіз Е. Фромма. На його думку, люди і діти перебувають у стані постійного конфлікту тому, що прагнуть свободи і водночас хочуть відчувати себе об'єднаними та неподільними з іншими. Е. Фромм зауважував, що висока пристосованість людини до довкілля досягається шляхом відмови від власної індивідуальності, а відтак утрати своєї самості [228]. Іншими словами, адаптація особи до соціуму є не завжди компромісом між її внутрішніми потребами і зовнішніми вимогами довкілля.

Своєрідну психологічну характеристику адаптованої особистості знаходимо і у диспозиційній психології, яскравим представником якої є Г. Олпорт. На відміну від багатьох персонологів, він вважає, що добре пристосована – це психологічно зріла особистість, яка характеризується такими рисами, як: широкі межі «Я»; теплі, сердечні соціальні стосунки з

навколишніми; реалістичне сприймання; висока здатність до самопізнання; наявність гуманістичних вартісних орієнтацій [152, с. 288].

Очевидно, що переважна більшість зарубіжних вчених-психологів, обґрунтовуючи природу соціальної адаптації, розглядали тільки те, що відбувається в середині людини, тобто які саме психічні структури і процеси спричиняють її реальну поведінку. Однак у зарубіжній психології існує фундаментальний напрям, який в ролі головного чинника людської поведінки розглядає оточення. Мова йде про біхевіоральну теорію особистості та концепцію оперантного наочіння, фундатором яких є відомий теоретик та експериментатор Б. Скіннер [24; 209].

Заперечували перевагу оточення в адаптаційному процесі людини представники когнітивного напрямку, вважаючи, що основою адаптації є когнітивна сфера. На думку засновника теорії когнітивного дисонансу Л. Фестінгера, емоційні реакції, мотиви і зовнішня поведінка людини керується її мисленням [223].

Не приймали біхевіоральні висновки про причини поведінки людини і представники соціально-когнітивної теорії особистості – А. Бандура і Дж.Роттер. Вони вважали, що поведінка людини є результатом складної взаємодії між когнітивними процесами і впливами оточення [18; 209].

Децо в іншому ракурсі висвітлює проблематику адаптації людини інтракціоністський напрямком, представниками якого є Л. Філіпс, Т. Шибутані та ін. Вони вважали, що адаптованість знаходить формовияв у двох типах відповідей на впливи середовища: а) прийнятті та афективній реакції-дії на ті соціальні очікування, з якими зустрічається кожен відповідно до свого віку і статі; б) гнучкості та ефективності при зустрічі з новими і потенційно небезпечними умовами, а також здатності надавати подіям бажаного для себе розвитку [115; 245].

Новими і нестандартними є основні ідеї онтопсихологічного підходу (А. Менегетті) для вирішення проблем психічного здоров'я і адаптації людини. Наріжним каменем онтопсихології є поняття особистості, її внутрішня

сутність, те, що в собі і є внутрішньою самістю. Дії, які збігаються з «ін-се», є адекватними, здоровими, адаптивними і сприяють росту і розвитку людини, а які не збігаються з «ін-се», – неадекватні, дезадаптивні, гальмують особистісний ріст і розвиток [127].

Згідно з психосинтетичним підходом, автором якого є Р. Ассаджіолі, втрата людиною внутрішньої рівноваги, стрес і інші дезадаптивні стани з'являються при роз'єднанні внутрішніх психологічних структур (різних Я), що були названі субособистостями. З об'єднання цих структур, за Р. Ассаджіолі, людина відчуває гомеостатичну рівновагу, приплив сил, відчуття благополуччя, досягає цілісності й адаптованості [13].

Представлений теоретичний аналіз дає підставу стверджувати, що серед зарубіжних вчених наявні чималі розбіжності як у поглядах на природу адаптації людини в цілому, так і у тлумаченні психологічного змісту адаптаційного процесу особистості зокрема. Переважно вони виділяють чотири види адаптації: біологічну, соціальну, соціально-психологічну, психосоціальну і обґрунтовують два рівні адаптації: адаптованість – дезадаптованість, визначаючи їх сутність на теоретико-методологічних засадах власного розуміння психологічної організації внутрішнього світу індивіда.

Відповідно до традицій вітчизняної фізіології, психофізіології і психології адаптація розглядається як явище, що тісно пов'язане із дослідженням проблем особистості. Тому вітчизняні психологічні концепції, теорії та підходи до вивчення адаптації обґрунтовують різні сторони особистісного розвитку. Так, для Л. Виготського кінцевою метою будь-якого виховання є «пристосування дитини до того середовища, в якому їй доведеться жити і діяти» [55, с. 236]. Він обстоює принцип активності, стверджуючи, що ставлення людини до середовища повинно мати характер активності, а не простої залежності [56].

Одним із засновників акмеологічного підходу у дослідженні адаптації є Б. Ананьєв, який розглядав людину як систему, що містить індивідний, особистісний і суб'єктний рівні. Відповідно до цього адаптація має включати

три підсистеми властивостей: 1) підсистему індивідних властивостей, що інтегруються в темпераменті; 2) підсистему особистісних властивостей, що інтегруються в характері; 3) підсистему суб'єктних властивостей, вищою формою інтеграції якої є здібності [8].

Важливим кроком до пояснення пристосувальної діяльності організму стала теорія функціональних систем П. Анохіна. Провідне місце в цій теорії посідає поняття саморегуляції, що розглядається автором як принцип динамічної організації систем різного рівня, необхідний для нормальної життєдіяльності організму і його врівноваженості з зовнішнім середовищем [10].

Розвиваючи системні уявлення про адаптацію і саморегуляцію, Ю.Александровський розглядає адаптацію як результат діяльності цілісної самокерованої системи, що складається з підсистеми соціально-психологічних контактів; підсистеми пошуку, сприймання і переробки інформації; підсистеми емоційного реагування та інших [6, с. 113].

Постулювання системної природи адаптації міститься також у працях Ф. Березіна та О. Георгієвського. Так, О. Георгієвський, описуючи загальний стан проблеми адаптації, наводить кілька положень щодо природи цього явища, які в цілому характеризують усталені уявлення про адаптацію як про психологічний феномен, зокрема: адаптація – одночасно і процес, і результат; адаптація – явище, яким може потенційно володіти індивід; адаптація – особлива форма відображення системами впливу зовнішнього середовища [60].

Теоретичні пошуки проблеми адаптації окремими вченими здійснювалися з позицій діяльнісного підходу. Вони розглядали адаптацію у межах парадигми спілкування і міжособистісної взаємодії крізь формовияв активності пізнавальної (О. Матюшкін, А. Фурман), пошукової (В. Ротенберг, В.Аршавський та ін.), надситуативної (В. Петровський), адаптивної та перетворювальної (Н. Сарджвеладзе).

Зокрема, В. Петровський тлумачить адаптацію у логіці розгортання надситуативної активності [166; 167]. Автор вводить термін «адаптивна

спрямованість», що описує не тільки процеси пристосування індивіда до природного середовища, а й «процеси адаптації до соціального середовища як виконання вимог з боку суспільства, а також очікувань і норм, дотримання яких гарантує повноцінність суб'єкта як його представника» [166, с. 13].

Подібна думка зустрічається й у фундатора вітчизняної психології діяльності О. Леонтєва, який вважає, що «...найближче соціальне середовище людини – це та соціальна група, до якої вона належить і яка становить коло її безпосереднього спілкування» [104, с. 359]. Н. Шевандрін вказує на те, що адаптація особистості є фазою активного засвоєння прийнятих соціумом норм та оволодіння відповідними формами спілкування і діяльності [244].

О. Матюшкін використовує поняття «адаптивні види активності», зміст якого відображає єдність відповідних процесів, які забезпечують формування багаточисельних стереотипів поведінки, навичок, звичок, установок, які становлять підґрунтя стандартних форм поведінки і діяльності [126]. В.Ротенберг та В. Аршавський під адаптованістю розуміють «загальний неспецифічний чинник, який визначає стійкість організму до стресу і шкідливих впливів» [183]. У поведінковому контексті розглядається категорія «набутої безпорадності», запропонована М. Селігманом як один із показників дезадаптації [197].

Аналіз психологічних концепцій адаптації вітчизняних авторів, які обстоюють діяльнісний підхід, показує, що активно використовуються лише два рівні функціонування цього явища: адаптованість і неадапованість (або дезадапованість) [8; 104; 167]. Водночас заперечує такий дихотомічний поділ А. Реан, який вважає, що крім вищезгаданих, існують і проміжні варіанти-рівні. Він пропонує оригінальну модель соціальної адаптації [175, с. 284]. При цьому внутрішній критерій пов'язується із психоемоційною стабільністю, особистісним комфортом, станом задоволення, відсутністю дистресу та відчуття загрози; а зовнішній – відображає відповідність реальної поведінки особистості настановленням суспільства, вимогам середовища, прийнятим у соціумі правилам [175].



Якщо розглядати проблему адаптації у контексті вітакультурного буття людини, запропонованого Б. Поповим [170] і А. Фурманом [230], то можна виділити такі рівні адаптаційних процесів, як адаптованість, творчість, неадаптованість і дезадаптованість. Найнижчим щаблем у ієрархічній моделі особистісної адаптованості вважається дезадаптованість, з якої під впливом психологічних чинників відбуваються розпад стереотипної системи відносин, втрата значущих цінностей, які супроводжуються негативними емоційними переживаннями суб'єкта та нездатністю реально оцінювати ситуацію. А.Фурман використовує також категорію «псевдоадаптованість», визнаючи, що ступінь неадаптованості може бути різним.

Своєрідними є положення стосовно соціальної адаптованості, теоретично обґрунтовані П. М'ясоїдом [113; 114]. Автор обґрунтовує її у системі канонічної психології, вказуючи, що, якщо психічна норма – це творчість, гармонійний образ світу, і найголовніше – вчинок, то відхилення від норми буде самореалізація на шкоду іншим, конфліктний образ світу, проступок як вчинок, котрий суперечить нормам моралі [114].

У контексті зазначених концептуальних положень цілком слушною видається позиція Н. Сарджвеладзе, який зазначає, що можна відстежити численні прояви тенденції самоадаптації, такі як самоприйняття, поблажливість до себе, самопослідовність, самовпевненість, ін. Природно, що стан дезадаптації буде знаходити відображення у самонеприйнятті, відсутності поблажливості до себе, непослідовності обраної стратегії дій стосовно себе самого, невпевненості у власних здібностях [194].

Психологічна інтерпретація проблеми адаптації була б неповною без аналізу конструктивних положень концепції П. Кузнецова, який під пристосуванням розуміє передусім розвиток [95]. Тому він й інтерпретує адаптацію як процес, на відміну від тлумачення цього терміна як стану, властивості чи результату.

Соціально-психологічну адаптованість А. Налчаджян характеризує як «такий стан взаємовідносин особистості і групи, коли вона без тривалих

зовнішніх і внутрішніх конфліктів продуктивно виконує свою провідну діяльність, задовольняє власні основні соціогенні потреби, повно виконує ті рольові очікування, які ставить перед нею еталонна група, переживає стан самоствердження і вільного вираження своїх творчих здібностей» [147, с. 18].

У класичній психології виділена велика кількість видів адаптації за її об'єктом, а саме: соціальна, професійна, виробнича, побутова. Однак це не єдиний критерій класифікації адаптації. Так, І. Милославова зазначені різновиди диференціює за формою (адаптація як пристосування й адаптація як пристосованість), типом об'єктів (предметно-діяльнісна та особистісна), цільовим призначенням (переадаптація, дезадаптація, реадаптація та ін.) [130].

Значно ширшою і ґрунтовнішою є класифікація видів адаптації А.Налчаджяна, який виділяє нормальну, девіантну, патологічну адаптацію; ідіоадаптацію; гіперадаптацію; переадаптацію; реадаптацію. Слід підкреслити, що більшість адаптивних механізмів можуть мати два чи більше вектори функціонування. На основі цього критерію автор виділяє такі види адаптації: 1) зовнішню – адаптивний процес, з допомогою якого особистість пристосовується до зовнішніх, об'єктивних проблемних ситуацій; 2) внутрішню (або коадаптацію), яка спрямована на розв'язання внутрішніх конфліктів та різних внутрішньопсихічних проблем індивіда [147].

За рівнями функціонування розрізняють соціально-психологічну адаптацію (А. Налчаджян [147], В. Казміренко [77]); соціетальну адаптацію (О.Донченко [70]); соціальну адаптацію у широкому значенні (В.Слюсаренко [204], О. Ткаченко [214]); соціальну адаптацію у вузькому значенні (О.Зотова і І. Кряжева [148]); біологічну адаптацію (І. Калайков [78]); психічну адаптацію (Л. Виготський [56], Г. Балл [16; 17], Ф. Березін [19]); особистісну адаптацію (І.Ревасевич А. [176], Фурман [230]); мовленнєву адаптацію (І. Тарасюк).

Аналіз праць вітчизняних психологів дозволяє стверджувати, що у сучасній вітчизняній психології існує цілісне уявлення про систему адаптаційних процесів особистості, а змістове наповнення категорії «адаптація» досить різнобічне. Проте більшість авторів під адаптацією розуміють процес і

результат активного пристосування людини до умов середовища. Однак необхідно зауважити, що адаптація є тим соціально-психологічним процесом, який за сприятливих обставин забезпечує стан адаптованості особистості.

## **1.2. Феноменологія дитячої обдарованості та адаптаційний процес**

З аналізу вітчизняних і зарубіжних концепцій і підходів до розуміння адаптації особистості випливає, що основою людського буття є середовище та соціальні стосунки. А умовою належного самопочуття людини є психічна рівновага, захищеність, відчуття особистісної вартості й корисності, що свідчить про її адаптацію у довкіллі.

Адаптація до предметного світу розпочинається майже відразу після народження дитини і разом з процесом розвитку здібностей. Вроджена активність дитини, скерована соціальними вимогами, дуже швидко набуває інтенційності. Коли активність спрямовується на предмет, вона стає діяльністю. Ранні етапи онтогенезу вирізняються тим, що мета і результат, хоча і є важливим компонентами діяльності, але не визначають її зміст, позаяк зміст діяльності передусім визначається розвитком здібностей. Тут йдеться про елементарні моторні, сенсорні, мовленнєві здібності тощо. Предметна діяльність у ранньому дитинстві є своєрідною моделлю розвитку здібностей як адаптації до світу речей. В цьому контексті предмети є суспільними предметами, діяльність – суспільною діяльністю, а здібності – способами розвитку дитячої особистості в системі соціальних стосунків [73; 56].

Класичне визначення здібностей запропонував Б. Теплов. Найважливіше з позиції вченого є те, що здібності – це складне, особистісне, полікомпонентне, але цілісне утворення; здібності не зводяться до знань, вмінь і навичок [212]. Окремим випадком є здатність, або, як зазначив Г.Костюк, здібність до розвитку здібностей, яку він прямо пов'язував з обдарованістю [89; 90].

Категорія обдарованості належить до найбільш фундаментальних характеристик особистості. Про складність та неоднозначність обдарованості свідчить різноплановість у її трактуванні. На сучасному етапі існує низка підходів до її визначення. Вчені розглядають обдарованість як: якісне перетворення здібностей (Б. Теплов); індивідуальну своєрідність задатків кожної людини (Г. Костюк); високий рівень розвитку здібностей (В.Дружинін, Н. Лейтес); загальну психологічну передумову творчого розвитку особистості (О. Матюшкін); системне утворення особистості, що є координатором, регулятором, стимулятором творчої діяльності, і сприяє знаходженню таких рішень, які дають можливість людині краще пристосуватися до світу, оточення, інших людей і до самої себе (В. Моляко); більш високий рівень досягнень в якій-небудь діяльності у порівнянні з іншими (О. Кульчицька); системотворчу рису, яка визначає не лише способи діяльності людини, а й її систему цінностей, характер соціальної взаємодії, спрямованість особистісного розвитку (О. Музика).

Сучасні американські вчені, вивчаючи феномен обдарованості, дійшли таких висновків: Р. Стернберг і Дж. Девідсон вважають, що обдарованість – це більше, ніж просто коефіцієнт розумового розвитку; разом з когнітивними, обдарованість містить і мотиваційні компоненти; середовище є вирішальним у реалізації потенціалу обдарованих [272; 273; 274]; Дж. Рензулі зазначає, що необхідно звернути увагу на широку різноманітність здібностей, які має охоплювати визначення обдарованості [269]; М. Рунко встановив взаємозв'язок креативності, дивергентного мислення і обдарованості [271].

Ряд дослідників під обдарованістю розуміють творчий потенціал людини (творчу обдарованість). Аналізуючи роботи Г. Костюка, О.Матюшкіна, Я.Пономарьова та ін., можна переконатися, що вони вживали ці поняття як синоніми [89; 125; 169]. Опираючись на дослідження Ю. Бабаєвої, Д.Богоявленської, Ж. Брюно, Н. Вишнякової, О. Матюшкіна, В.Моляко, О.Музики, В. Мясіщева, К. Платонова, Т. Третьак, В. Шадрикова, Н.Шумакової, С. Яланська та ін. [14; 26; 37; 49; 125; 134; 135; 142; 146; 168; 219; 238; 247; 258;

259], зазначаємо, що обдарованість як творчий потенціал дитячої особистості визначається її задатками, здібностями, пізнавальною активністю, допитливістю, творчою спрямованістю.

Відповідно до означених у психології сфер обдарованості виділяють такі її види і особливості [27; 39; 51; 54; 71; 97; 98; 99; 102; 103; 124; 132; 134; 137; 171; 172; 173]:

1. Інтелектуальна – вид обдарованості, який забезпечує швидке оволодіння основними поняттями, запам'ятовування та зберігання інформації.
2. Академічна – вид обдарованості, який проявляється в особливих здібностях до навчання та успішності вивчення окремих навчальних предметів.
3. Творча – особливий вид обдарованості, який породжується здатністю продукувати нові ідеї та відзначається високим рівнем оригінальності, нестандартності, гнучкості і швидкості мислення.
4. Лідерська (соціальна) – виняткова здібність встановлювати зрілі конструктивні взаємини з іншими людьми.
5. Художня – вид обдарованості, яка забезпечує високі досягнення в галузі художньої творчості й виконавської майстерності в музиці, живописі, скульптурі, літературі, акторському мистецтві.
6. Психомоторна – вид обдарованості, в якій виявляється зацікавленість до діяльності, яка вимагає точної моторики; володіння зорово-моторною координацією; цікавість до руху (біг, стрибки, танці); наявність широкого діапазону руху.

Д. Богоявленською і В. Шадриковим запропоновані критерії класифікації видів обдарованості: форма прояву обдарованості (очевидна – прихована); ступінь сформованості обдарованості (активна – потенційна); широта проявів обдарованості у різних видах діяльності (загальна – спеціальна); особливості вікового розвитку обдарованості (рання – пізня); вид діяльності та сфери психіки, що забезпечують обдарованість (інтелектуальна, академічна, творча, лідерська, практична, художня) [27; 239].

Психологічна структура обдарованості практично збігається з основними структурними елементами, які характеризують особистісний творчий потенціал. Тому у більшості наукових концепцій (І. Біла, Д. Богоявленська, Ю.Гільбух, В. Дружинін, Д. Корольов, О. Кульчицька, Н. Лейтес, О.Матюшкін, В. Моляко, О. Музика, В. Панов, Дж. Рензуллі, Р. Семенова, Т.Третяк, В. Шадриков, Н. Шумакова та ін.) обдарованість і передумови її розвитку – здібності – пов'язують з пізнавальною мотивацією, досить високим рівнем інтелектуального розвитку, здатністю до творчості (креативності) та адаптацією у довкіллі.

Дж. Т. Бетсом і М. Неїхарт виділено і охарактеризовано такі типи обдарованих дітей, як: успішний; прихований, або «всебічно обдаровані» діти; незадоволений, або «відсіяні» діти (почувають себе відкинутими, замкнутими, із заниженою самооцінкою); «подвійна мітка» (це тип обдарованих дітей, які фізично або емоційно неповноцінні, або у яких є вади щодо навчання); незалежний (діти, які мають адекватну самооцінку, лідерські якості, є самостійними) [263].

Р. Стернбергом запропоновано важливий, проте ще недостатньо вивчений вид обдарованості – мудрість, що починається зі створення завбачуваних знань про себе, про інших та ситуаційні контексти. Модель творчої обдарованості Д.Перкінсона включає шість якостей: орієнтацію на естетичні цінності, здатність виокремити далеку перспективу, гнучкість мислення, здатність ризикувати, поєднання об'єктивності й суб'єктивності в підході до проблеми, залежність творчості від внутрішньої мотивації [273].

У здібностях починає наростати й закріплюватися соціальний компонент, який уже в дошкільному віці починає домінувати завдяки розвинутій субкультури цього віку. Здібності вперше стають не метою, а засобом. Розвинуті здібності допомагають дитині посісти певне місце серед однолітків, заслужити їхнє визнання й увагу до себе [73].

Здібності як засіб адаптації до предметного середовища, як правило, операціоналізуються через знання, вміння й навички. Але в умовах шкільного

навчання міцні знання, хороші вміння, сформовані навички є результатом насамперед особистісного розвитку, а вже потім – розвитку здібностей. Проблема в тому, що, на відміну від раннього дитинства, у шкільному віці знання, вміння й навички включаються в соціальний контекст розвитку особистості і втрачають утилітарний характер. Теоретичне ставлення до знань як когнітивно ізольованого конструкта не для всіх обдарованих молодших школярів стає психічним новоутворенням [73].

Загалом, коли йдеться про онтогенез здібностей, то, як показав Д.Ельконін, можна бачити чергування дієво-операційних і особистісно-мотиваційних компонентів. Дитина розвиває свої здібності то у системі «людина – предмет», то у системі «людина – людина» [250]. Але, якщо проаналізувати розвиток у системі «людина – предмет», то слід зазначити, що є лише два природно зумовлених періоди, які мають усталену субкультуру, а отже, й соціально-психологічні механізми регулювання діяльності – це раннє і дошкільне дитинство. Інші вікові періоди, від молодшого шкільного віку до ранньої юності, на думку Г. Цукерман, – історично досить молоді, які ще досі ні хронологічно, ні за змістом не стабілізувалися і не виробили в собі внутрішніх механізмів регуляції діяльності й, відповідно, розвитку здібностей [235]. Ці механізми задаються ззовні і в основному стосуються навчальної діяльності. Те, що вони орієнтовані здебільшого на адаптацію до предметного світу робить їх недостатньо ефективними.

Особистість, що розвивається, завжди порівнює себе з іншими людьми і завжди оцінюється ними. Тому, як зазначає О. Музика, «в процесі розвитку здібностей неодмінно виникають ряд групових і особистісно-соціальних феноменів (змагальність, агресивність, кооперування, ідентифікація, заздрість, самопожертва, відчуження, сублімація, конформна поведінка тощо), які не просто впливають на цей процес, а в деяких випадках визначають характер його розвитку» [73, с. 35].

Вважаємо, що адаптація дитячої особистості є умовою розвитку здібностей і обдарованості, розвиток яких виступає тим загальним механізмом,

що забезпечує соціалізацію й адаптацію особистості у суспільстві. Відтак, зазначимо, що слід розрізняти соціальні чинники розвитку обдарованості і соціальні компоненти обдарованості. Перше утворення є зовнішнім по відношенню до особистості, а друге – внутрішнім. Соціальні чинники можуть як сприяти, так і гальмувати розвиток обдарованості. Як свідчать дослідження В. Моляко і О. Музики, важливим моментом розвитку обдарованої особистості є конфлікт із соціальним оточенням. Розвиток обдарованості, який виходить за групові норми, наштовхується на групові санкції і від того, чи домінуватиме конфліктна поведінка чи поведінка, орієнтована на власні цінності, залежить подальший розвиток обдарованості і особистості. З іншого боку, сприяння окремих людей, поцінування ними досягнень є необхідною умовою розвитку обдарованості [73]. Як бачимо, соціальний компонент обдарованості стає внутрішнім утворенням особистості, яке відображає індивідуальний стиль розвитку обдарованості в умовах соціальної взаємодії. Ним визначається стимулюючий чи гальмівний вплив референтних груп (осіб) на розвиток обдарованості. Соціальний компонент обдарованості проявляється і в індивідуальних способах стимулювання розвитку обдарованості (наприклад, одному для успішної діяльності необхідна конкуренція, суперництво, іншому – соціальна кооперація, співробітництво, третьому – соціальна підтримка).

Розвиток дитячої особистості передбачає розвиток здібностей до тих видів діяльності, які забезпечують їй визнання. Тому не лише навчання, але й виховання слід розглядати через розвиток здібностей. З цієї точки зору вихованою є та дитина, яка знає, вміє і може щось таке, чим вона могла б бути цікавою іншим. Разом з тим, дитина, яка не має достатньо розвинутих здібностей для того, щоб заслужити визнання у соціальному оточенні, змушена вдаватися до агресивних форм самоствердження. За А. Адлером, сутнісною характеристикою осіб такого типу є комплекс неповноцінності [4]. Зауважимо, що розповсюджені способи організації шкільного навчання, при яких лише незначна частина обдарованих учнів (близько 10%) є успішними, а решта –



неуспішними – створюють всі необхідні умови для розвитку у переважній частини таких школярів комплексу неповноцінності.

Розглядаючи розвиток обдарованості у взаємозв'язку з розвитком особистості та її адаптацією, ми виходили з положення про цілісність психічної регуляції, яку неможливо зігнорувати, коли йдеться про складні психічні явища. Як зазначає О. Музика, «...особистість розвивається разом із розвитком здібностей, бо ці два процеси і взаємообумовлені, і взаємозалежні. Рівень розвитку здібностей визначає напрям розвитку особистості, а рівень особистісного розвитку, у свою чергу, визначає напрям розвитку її здібностей» [73, с. 31].

Дослідження В. Моляко, Я. Пономарьова, В. Роменця та ряду інших вчених показали, що з-поміж всіх адаптаційних ресурсів творчість є специфічною для людини формою взаємодії зі світом (не лише предметним, а й соціальним), яка, окрім задоволення важливих вітальних потреб, створює передумови для духовного розвитку [138; 169; 181; 182].

Однак роль обдарованості в адаптаційних процесах особистості однозначно не визначена. Так, з одного боку, обдарованість та творча активність є передумовою ефективної адаптації (А. Маслоу, В. Моляко, В.Роменець, ін.). Творчість сприяє розширенню меж власного буття, є компонентом життєвої компетентності людини, від яких залежить цілісність та загальна адаптивність особистості (В. Петровський, В. Ротенберг, В.Аршавський). Різносторонність розвитку здібностей сприяє формуванню «оптимального рівня креативності» (О. Вельдбрехт), яка дозволяє адекватно та ефективно пристосовуватися до середовища. Тому «обдарованість і креативність виступає адаптаційним резервом особистості», – вважає авторка [45, с. 14]. З іншого боку, Е. Фромм пов'язує обдарованість з руйнуванням особи [228]. Креативна поведінка може вважатися, за К. Платоновим, особливим типом девіантної поведінки, що вказує на неадаптивну спрямованість індивіда [168].

Окремі дослідники (Ф. Баррон, Л. Єрмолаєва-Томіна, У. Кала, Р. Кеттел, В. Козленко, К. Текекс та ін.) виділяють специфічні характеристики обдарованих осіб, що пов'язані з емоційною сферою. Разом з тим достатньо суперечливими у психологічній літературі є дані досліджень щодо психічної емоційної врівноваженості творчих осіб. Якщо гуманістичні психологи стверджують, що обдаровані люди характеризуються соціальною зрілістю, високою адаптованістю, емоційною стійкістю (А. Маслоу, К. Роджерс), то частина дослідників приписують креативам високу емоційну чутливість та збудливість (Р. Кеттел, К. Тейлор); нейротизм, тривожність, емоційну невірноваженість та погану адаптованість (Г. Айзенк, Ф. Баррон, О. Байєр). А Л. Малімон зазначає, що «творчі особи характеризуються високою інтенсивністю та меншою тривалістю емоційного переживання, що проявляється у більшій глибині і силі їх емоцій та емоційній лабільності» [120, с. 16].

Надмірна чутливість і підвищена збудливість нервової системи породжує проблему емоційної вразливості та нестійкості передусім у обдарованих дітей молодшого шкільного віку. Обдарована дитина зі слабкою нервовою системою не схильна до тривалого розумового напруження, великий обсяг матеріалу втомлює її, а швидкий темп діяльності з частим переключенням і розподілом уваги негативно впливає на її працездатність. Така ситуація буде сприяти появі амбівалентних емоцій і почуттів, а часто і фрустрації та емоційному виснаженню, що не може не відобразитися на пристосуванні особистості загалом. В окремих обдарованих дітей домінують негативні емоційні переживання, спричинені роздратуванням, гнівом, образою, безнадійністю, відчаєм [51; 58; 59; 75; 217].

При цьому слід зважати на специфічну спрямованість властивостей нервової системи, зокрема астеничне чи стеничне відреагування на певну життєву проблему. Астенія як нервово-психічна слабкість буде спостерігатися у вигляді підвищеної втомлюваності, різких змінах настрою, порушеннях сну. Обдаровані діти-астеніки будуть відчувати певні труднощі у соціальному житті

та спілкуванні: надмірне виснаження породжує низьку ефективність та неуспіх у навчальній діяльності, а хворобливе самолюбство зумовлює формування псевдовисокого рівня домагань. Дезадаптація обдарованих дітей з астенічним типом виникає як відповідь на фізичне чи психічне перевантаження у навчально-виховному процесі, тривалі негативні переживання та конфлікти. Стенічність як протилежна характеристика особистості вирізняється високою працездатністю, спроможністю до безперервної творчо-самореалізуючої діяльності, стійкістю до впливу емоціогенних і стресогенних чинників і буде сприяти адаптивній активності обдарованих дітей.

Важлива особливість дитини, що виявляє ознаки обдарованості, на думку Н. Мякишевої, – так званий «внутрішній локус контролю», тобто прийняття на себе відповідальності за результати власної діяльності. Окремим обдарованим дітям характерна також особлива емоційна чуттєвість та незалежність (автономність, тобто небажання діяти, мислити та вчиняти як інші) [145]. Такі діти, за висловом О. Савенкова, є віковими егоцентристами у своєму трактуванні навколишніх явищ і подій [190; 191].

Індивідуальні особливості, природжені чи набуті протягом життя, як зазначає С. Максименко, під впливом виховання зазнають змін, але більшість з них є стійкими, і тому вони впливають на діяльність і поведінку особистості. Тому характерологічні риси особистості, зокрема тенденції негативного спрямування (тривожність, імпульсивність, агресивність тощо), позначаються на розвитку пристосованості чи непристосованості у довкіллі [117; 119]. Бо характер є зафіксованою у вигляді властивостей і сповненою глибокого змісту формою усталених стосунків індивіда зі світом [41; 42; 114].

Навчальний процес може стати причиною появи в обдарованих дітей надмірної тривожності як емоційно стурбованого стану підвищеного напруження. Експериментальні дані, наведені С. Томчуком, висвітлюють динаміку розвитку основних психічних станів деструктивного характеру протягом навчання дітей у початковій школі. Дослідник з'ясував, що найбільш інтенсивний стан тривоги притаманний дітям першого класу. Це, на його

думку, зумовлено складністю адаптаційного періоду навчання у школі. У 3 і 4 класах відсоток таких дітей значно зменшується завдяки розширенню пристосувальних можливостей школярів [118].

Шкільна адаптація ускладнюється ще й вираженням деяких акцентуйованих рис характеру – демонстративності, гіпертимності, лабільності, схильності до циклотимії, сенситивності тощо (К. Леонгард, А. Лічко, П.Ганнушкін). Добре відомо, що акцентуйованим особистостям властива вразливість стосовно певних психотравмувальних чинників, внаслідок дій яких вони здійснюють неадекватні вчинки.

У дослідженні С. Болтівця з'ясувалося, що нестійкість адаптаційних характеристик властива акцентуйованим дітям і підліткам. В їхніх діях і поведінці виразно виявляються підвищена лабільність перебігу нервово-психічних процесів, неврівноваженість, дратівливість. Науковець створив класифікацію дезадаптивних проявів дітей і підлітків, яка включає: а) реакції активного протесту (агресивність, негативізм у стосунках, афективна напруженість, що виражається у спалахах гніву, роздратування); б) реакції пасивного протесту (депресивний стан, наявність страхів, відсутність інтересу до навчання, ігор, розваг); в) реакції тривожності і невпевненості (напруженість, скутість, нестійкі контакти з однокласниками) [29].

Узагальнюючи вищесказане, зазначаємо, що обдарованість є комплексною якістю, яка включає в себе елементи спадковості, сукупність задатків, різні види здібностей, властивості темпераменту, вплив соціальних факторів (навчання, виховання, сфери взаємин). Тому обдарованість може бути потенційною, такою, що представляє собою лише певні можливості для високих досягнень, які ще не реалізовані в даний момент у діяльності дитини та актуальною – проявленою, очевидною, тобто розпізнаною вчителями, психологами, батьками. Дітей, які демонструють актуальну обдарованість, називають талановитими.

### 1.3. Психолого-педагогічні детермінанти адаптації обдарованих дітей

Зростання негативних тенденцій в адаптаційній сфері людини зумовлює, на думку А. Фурмана, «загострення її психологічної боротьби з оточенням, котра актуалізує процеси переживання, мислення, волі, увесь її життєвий потенціал» [230, с. 19]. Тому різнобічне дослідження адаптації обдарованих дітей до умов початкової школи передбачає передусім виділення системи чинників і передумов, котрі зможуть забезпечити стабілізацію їхньої пристосованості. Психолого-педагогічні детермінанти (вікові психічні новоутворення, індивідуально-типологічні передумови, соціокультурні чинники [8; 28; 56; 250]) розглядаються нами як певна об'єктивно існуюча реальність, яка впливає на значення показників адаптації обдарованих дітей до умов початкової школи та визначає їхні міжособистісні стосунки з навколишніми.

Обдаровані діти молодшого шкільного віку у зв'язку із своїм психічним і особистісним розвитком проявляють сильно виражене прагнення до більш значущого місця у житті, до виконання нової, важливої не лише для них, а й для інших, діяльності. Реалізуючи це прагнення, вони вступають у суперечність зі стилем свого життя, їх перестає задовольняти гра. Тому, як вважає Г. Шихі, дошкільний вік може закінчитися кризою, яка буде проявлятися у втраті дитячої безпосередності, замкнутості, дещо штучній поведінці, деякі діти можуть стати важкокерованими, а часом і взагалі некерованими [246]. Криза дитинства привносить елементи стихійності у життєдіяльність школяра і часто пов'язується із поняттям шкільної дезадаптації. За Л. Виготським, вікові кризи обумовлені виникненням особистісних новоутворень, які зумовлюють зміну соціальної ситуації, і є закономірним явищем у дитячому розвитку [56].

Кожний віковий період відзначається своїми фізичними і психічними особливостями, соціальним статусом, видом провідної діяльності. Важливим психічним новоутворенням обдарованих дітей молодшого шкільного віку є новий рівень самосвідомості, що проявляється як внутрішня позиція і зумовлює

подальший розвиток таких її складових, як рефлексії, ставлення, самоставлення, оцінки й самооцінки, рівня домагань, цінностей, творення нового образу Я.

З точки зору психологічного аналізу, як зазначає І. Чеснокова, самосвідомість «являє собою складний психічний процес, сутність якого полягає у сприйманні особистістю численних «образів» самої себе в різних ситуаціях діяльності та поведінки, в усіх формах взаємодії з іншими людьми і в поєднанні цих образів у єдине цілісне утворення – в уявлення, а потім у поняття свого власного Я як суб'єкта, який вирізняється від інших суб'єктів» [236, с. 29 – 30].

Зацікавленість у наукових колах викликає і концепція В. Століна, яка також базується на принципі багаторівневості самосвідомості. Основним чинником структурування цього феномену, на його думку, є рівень активності і самостійності людини, в рамках якого формується і проявляється самосвідомість [207].

Узагальненою властивістю дитячої особистості, що проявляється в ініціативності, критичності, адекватній самооцінці й почутті власної відповідальності за свою діяльність і поведінку є самостійність. Розгорнутий аналіз тенденцій в інтерпретуванні дефініції «самостійність» представлено в працях О. Кононко. Як зазначає дослідниця, самостійність слід розрізняти як достатню стійку тенденцію до незалежної й ініціативної поведінки й самостійність як ситуативний прояв [86].

Аналізуючи активність як особистісне явище, автори звертають увагу на мотивацію і самооцінку. Так, К. Абульханова-Славська виокремила типи особистості, активність яких залежить від того, з яких позицій здійснюється самооцінка. Такий підхід дає можливість досліджувати діалектику багатопланових співвідношень, опираючись на психологію особистості, й поряд із цим не відкидати форми її суспільної зумовленості [2;3]. Г. Люблінська зазначає, що активність особистості може бути зумовлена цілим комплексом соціальних установок і внутрішньою позицією самої особистості

(«об'єктивізацією», значущістю, відповідальністю, домаганнями та іншими мотивуючими чинниками) [111].

Особливе місце у психологічному світі обдарованих дітей посідає рефлексія, яка виникає на основі самосвідомості. Очевидна схильність до рефлексії є характерною особливістю обдарованих дітей. Ця тенденція має онтогенетичну зумовленість і перебуває у безпосередньому зв'язку із загальним особистісним становленням обдарованої дитини та зумовлює пошук дитиною власного Я [158].

Сутність категорії «ставлення» вперше у вітчизняній психології була розкрита В. Мясищевим [146]. Це поняття, яке, використовуючись в онтогенезі, має конкретне втілення у будь-яких контактах, взаємозв'язках і діяннях людини з людиною. За його допомогою розкривається становлення смислового зв'язку єдності індивіда із соціумом, відбувається процес адаптації особистості, визначається система її потреб, мотивів, потягів. Саме тому ставлення є: а) індикатором і засобом вираження, об'єктивізації всіх дій людини (Б. Ананьєв [8]); б) внутрішньою передумовою і водночас обмежувальним чинником самоспричинення соціального розвитку індивіда (А. Фурман [229]).

Ставлення і самоставлення обдарованих дітей безпосередньо пов'язані з їхньою оцінкою та самооцінкою. Як вважає Р. Павелків, саме в молодшому шкільному віці самооцінка дитини опосередковує її ставлення до себе, інтегрує досвід її діяльності та спілкування з іншими. Це є найважливішою властивістю особистості, що забезпечує контроль над власною діяльністю з точки зору нормативних критеріїв, організацію своєї поведінки відповідно до соціальних норм [156].

Соціальна ситуація розвитку в молодшому шкільному віці характеризується ще й тим, що дитина виходить за межі сімейного кола спілкування й встановлює міжособистісні стосунки з ширшим світом дорослих і дітей. Через спілкування з однолітками виробляються навички соціальної взаємодії, формуються соціальні ролі, розширюється уявлення про власну особистість. На думку І. Кона, таке включення в стосунки з однолітками

створює можливості самоствердження дитини, набуття нею нових ролей, появи нових критеріїв самооцінки [84; 85]. Остання у обдарованих дітей тісно пов'язана з їхнім рівнем домагань, тобто зі ступенем складності мети, яку вони ставлять перед собою. Розходження між домаганнями і реальними можливостями обдарованих дітей призводить до того, що вони починають неправильно оцінювати себе, внаслідок чого їх поведінка стає неадекватною (виникають емоційні вибухи, підвищена стурбованість, ін.).

Ціннісно-сміслову сферу особистості складають ціннісні орієнтації у своїй єдності з потребами, інтересами, життєвими цілями, моральністю [31; 32; 139; 157; 192; 193]. Як зазначає А. Здравомислов, «ціннісні орієнтації особистості є своєрідною віссю самосвідомості» [74]. Продовжуючи думку, Т.Бутківська вважає, що «цінності формуються в результаті усвідомлення соціальним суб'єктом своїх потреб у співвідношенні їх з предметом навколишнього світу або в результаті ставлення, яке реалізується в акті оцінки» [40, с. 131].

Змістово-динамічний аспект самосвідомості обдарованої дитини молодшого шкільного віку представлений її Я (егоцентричністю). Уявлення дитини про себе (суб'єктивний образ свого Я) складається під впливом оцінного ставлення з боку дорослих та ровесників, як результат співставлення мотивів, цілей і результатів власних вчинків і дій з канонами та соціальними нормами поведінки, прийнятими у суспільстві, так і від власної оцінки своїх можливостей. Тому, характеризуючи образ Я обдарованої дитини, перш за все, необхідно вказати на його такі важливі аспекти як її знання про саму себе і ставлення до свого Я.

Індивідуально-типологічними передумовами адаптації обдарованих дітей є темперамент і характер [36; 69; 96; 101; 187; 208]. Щодо їх розгляду, то ми відштовхувались від концепції інтегральної індивідуальності В. Мерліна. В ній автор обґрунтовує принцип багатозначних залежностей психічних явищ від фізіологічних і розкриває опосередкований характер взаємовідношень між різними рівнями організації індивідуальних можливостей особистості –



нейродинамічними, психологічними і особистісними. Використовуючи принцип ієрархічності, вчений виділяє індивідний, особистісний та індивідуальний рівні психічної організації цілісної індивідуальності [129].

Як зазначає Л. Собчик, індивідуальність – це «ті особливості, які додають своєрідності і певного стилю психологічному патерну конкретної людини» [205, с. 19]. Особистість людини, сягаючи коренями в генетичні детермінанти, послідовно забарвлює своєю своєрідністю і темперамент, і характер, і вершинні рівні індивідуальності. Формування індивідуально-особистісних властивостей відбувається в процесі усвідомлення конкретною людиною інформації про себе і про навколишній світ за допомогою властивого їй індивідуального стилю, який зафарбовує певним чином її емоційні, мотиваційні, когнітивні і комунікативні характеристики [205].

В основі когнітивно-стильового підходу до особистості (В. Мерлін, Л.Собчик, М. Холодна) лежить аналіз особливостей її здібностей і когнітивної сфери. Когнітивний стиль у цьому контексті, за М. Холодною, розглядається як психічне утворення, яке інтегрує не тільки когнітивні, але й мотиваційні, емоційні та характерологічні характеристики особистості [231; 232].

Використали феноменологію когнітивних стилів як основу теорії індивідуальності і Д. Уордел та Дж. Ройс. На їх погляд, хоча когнітивні стилі розглядаються переважно в контексті пізнання, проте, вони містять у собі елементи афективних станів. Когнітивні стилі, таким чином, є високоорганізованими рисами в тому значенні, що саме вони визначають спосіб, з яким у індивідуальній поведінці пов'язуються пізнавальні здібності і емоційні властивості особистості [278].

Становлять інтерес зв'язки когнітивних стилів з психофізіологічними характеристиками людини у тому числі з темпераментом та характером. Як вважають В. Русалов і С. Параліс, полнезалежність і широкий діапазон еквівалентності співвідносяться з високим рівнем орієнтовної реакції (у вигляді величини дисперсії альфа-ритму) і швидким її згасанням, а також з інтроверсією і переважанням другосигнальних способів переробки інформації.

Навпаки, полезалежність і вузький діапазон еквівалентності поєднуються з відносно низьким рівнем орієнтовної реакції і тривалим її згасанням, а також з екстраверсією і переважанням першосигнального способу переробки інформації [188].

Динамічною характеристикою особистості у всіх її дієвих проявах і чуттєвою основою характеру, на думку С. Рубінштейна, є темперамент [184; 185]. Як зазначає І. Бех, темперамент позначається на мисленневих, вольових та інших процесах, але найбільшою мірою він впливає на динаміку перебігу емоцій особистості. Під темпераментом в даному аспекті розуміється характерна для певної людини сукупність психічних особливостей, пов'язаних з одного боку, з емоційною збудливістю, тобто швидкістю виникнення емоцій, а з другого – їх силою, загальною рухливістю, тенденцією до вираження емоцій зовні (в рухах, мовленні, міміці) [22, с. 85-86].

Відомо, що не тільки тип темпераменту, але й окремі його властивості впливають на динамічні особливості навчальної діяльності та рівень досягнень в ній. Психолог Г. Айзенк намагався помістити всю багатогранність особистісних характеристик у просторі, який визначався тільки двома вимірами: нейротизм або емоційна стабільність і екстраверсія або інтроверсія. Нейротизм еквівалентний емоційній нестабільності. Екстраверсія й інтроверсія визначаються основним напрямом енергії особистості: на зовнішній світ матеріальних об'єктів та інших людей або на внутрішній світ власних думок і почуттів [5].

Психофізіологічний аналіз структури темпераменту дає змогу виділити, за В. Небиліциним, три головних його компоненти, які виявляються у загальній активності індивіда, його моториці та емоційності [149]. Тому діапазон адаптаційних можливостей вихованців з різним ступенем емоційності буде різним, вважає автор: «значним за обсягом у сангвініків і флегматиків, посереднім – у холериків і незначним – у меланхоліків» [149, с. 168].

Значне місце в структурі творчої особи відводиться регулятивним процесам – емоціям і почуттям, під впливом яких формуються її домінуючі

мотиви та потреби у прояві обдарованості та творчості. У психологічних дослідженнях Л. Мойсеєнко, В. Моляко, Я. Пономарьова та ін. встановлено, що емоції як структурні компоненти мислительних процесів виконують функцію евристик, а творчі прояви завжди активізовані емоційними процесами [133; 135; 169].

У руслі нової філософії освіти важливою є її переорієнтація на моральний і духовно-ціннісний аспект особистості, яка навчається, виховується і розвивається. Тому для розвитку й адаптації обдарованих дітей важливими є соціокультурні чинники (навчання, виховання, сфера взаємин).

Аналіз наукової літератури та передового педагогічного досвіду дозволяють виділити такі провідні стратегії у особистісно-суб'єктному підході до навчання обдарованих дітей, серед яких [68; 106; 121; 126; 128; 137; 161; 199; 234; 235; 257]:

- 1) прискорення, що пропонує оволодіння змістом освіти інтенсивним курсом за спеціальними програмами;
- 2) поглиблення, при якому передбачено більш глибоке вивчення навчальних дисциплін з певних галузей знань. Даний тип стратегії навчання ефективний стосовно тих обдарованих дітей, які виявили підвищений інтерес до конкретної галузі знань чи сфери діяльності;
- 3) збагачення, що орієнтоване на якісно вищий рівень змісту освіти з виходом за межі традиційної тематики за рахунок міждисциплінарних зв'язків;
- 4) проблемність навчання, що передбачає стимулювання особистісного розвитку обдарованих дітей в умовах застосування оригінальних способів вивчення матеріалу, пошуку нових значень і альтернативних інтерпретацій базових понять, використання дослідницьких методів у процесі навчання тощо.

Важливу роль у процесі розвитку й адаптації обдарованої дитини відіграє особистісно орієнтоване виховання. Особистісно орієнтоване виховання є вихованням в дитини переживань стосовно світу людей і світу природи, бо тільки те, що емоційно пережите особистістю, стає ціннісно-смысловим її

надбанням. Переживаючи смисли життєвих явищ, за І. Бехом, дитяча особистість освоює соціокультурний світ [21; 22].

На адаптацію обдарованих дітей чинить вплив і специфіка сімейного виховання. Сім'я є ареною вияву дитячої індивідуальності. Як зазначає Г.Федоришин, «принципи любові, відтворення та наступності складають сутність буття людини і реалізуються через особистісно-значущу взаємодію членів сім'ї, батьків між собою та з дітьми» [221, с. 5]. Особливої актуальності сімейна взаємодія набуває у процесі входження обдарованої дитини у соціальний простір та становлення її як особистості.

Як свідчать численні опитування, батьки не мають чіткої стратегії виховання обдарованих дітей у сім'ї, оскільки в останнє десятиріччя змінилися як самі умови життя, так і пріоритети сімейного виховання. Характерною особливістю сучасного сімейного виховання є суттєве обмеження можливостей соціального оточення дитини [108; 109].

Різні сфери розвитку дитини пов'язані з різними проявами сімейних взаємин. Так, дослідники Ф. Кован і К. Кован виявили, що когнітивний розвиток дитини тісно корелює з особливостями її навчання у процесі спілкування в підсистемі «батько – дитина», а поведінкова сфера найбільшою мірою пов'язана з поведінкою батьків при спільній сімейній взаємодії [92].

Психолог Д. Баумрінд виявила три моделі поведінки дітей залежно від особливостей поведінки батьків [91]:

- модель 1 – діти з високим рівнем незалежності, зрілості, впевненості в собі, активності, стриманості, допитливості, доброзичливості, які вміють розбиратися в оточенні;
- модель 2 – діти, недостатньо впевнені в собі, замкнені й недовірливі;
- модель 3 – діти, невпевнені в собі, не виявляють допитливості і не вміють стримуватися.

Психолог Е. Шефер [91] розрізняє кілька стилів сімейного виховання, що пов'язані, на нашу думку, з авторитарним, ліберальним і демократичним стилями. Оптимальним для практики сімейного виховання обдарованих дітей

вважається демократичний стиль, що характеризується високим рівнем вербального спілкування між дітьми й батьками; включеністю дітей в обговорення сімейних проблем; урахуванням їхньої думки; готовністю батьків у разі потреби прийти на допомогу дітям, не обмежуючи їхню успішну самостійну діяльність; адекватним батьківським контролем. Відхилення від демократичного стилю в бік авторитаризму, ліберальної вседозволеності чи надмірної центрації на дитині спричинює відповідні деформації її особистості.

Ефективність входження обдарованої особистості в соціокультурний простір обумовлюється можливістю й особливостями суб'єкт-суб'єктної (діалогічної) взаємодії між батьками та дітьми, модель налагодження якої реалізована у науково-практичній діяльності К. Абульханової-Славської, А.Кронік, Л. Рюміної, В. Сатир. Вони наповнили сім'ю такими характеристиками, як висока самооцінка, безпосередня, зрозуміла і чесна комунікація, гнучкі й гуманні правила поведінки, особистісний ріст членів сім'ї, відкритість соціальних зв'язків, позитивні установки [3; 94; 189; 195; 196].

Значущість суб'єкт-суб'єктної взаємодії відзначається і сучасними вітчизняними вченими. Так, аналізуючи звертання батьків з приводу труднощів у становленні дітей, О. Вовчик-Блакитна та Т. Гурлева роблять висновок про формалізацію та збіднення контактів у сім'ї, про домінуючий суб'єкт-об'єктний підхід до процесу спілкування, де не враховується внутрішня активність дитини, недооцінюється або нехтується розвиток її емоційної сфери, де та чи інша поведінка, що турбує батьків, сприймається ними як навичка, яку можна підкріпити або відкинути [52].

Спілкування «на рівних», вважає Г. Федоришин, дає можливість дитині включатися в ієрархізовані стосунки зі співрозмовниками, а це розвиває у неї потребу враховувати позицію іншої людини, оцінювати її, приймати або не приймати, погоджуватися або заперечувати, і головне – мати власну думку, відрізнити її від іншої, вміти її відстоювати [222].

Особлива роль у сімейному вихованні обдарованих дітей належить прабабкам (бабусям і дідусям). Як зауважує Г. Крайг, прабабки частіше

схвалюють, співчують, висловлюють симпатію, підтримують; рідше карають; відносини з онуками більш грайливі і легкі; прабадьки формують у дітей почуття сімейної ідентичності і традиції, розповідаючи їм про своє дитинство або про дитинство їхніх батьків [93].

Досить актуальною проблемою обдарованих дітей є їхня субкультура, яка, за М. Слюсаревським, у широкому розумінні являє собою все, що створено людським суспільством для дітей і дітьми, а у більш вузькому – змістовий простір цінностей, установок, способів діяльності і форм спілкування, які здійснюються в дитячих співтовариствах, в тій чи іншій соціальній ситуації розвитку [203].

Аналіз аспектів дитячої культурної традиції засвідчує, що вона має різноманітні функції і задовольняє основні соціально-психологічні потреби дітей, які освоюють науку «жити в світі». М. Осоріна виділяє три головні чинники, які визначають формування моделі світу дитини: 1) вплив «дорослої» культури; 2) особисті зусилля самої дитини, які проявляються у різних видах її інтелектуально-творчої діяльності; 3) вплив дитячої субкультури, традиції якої передаються з покоління в покоління дітей [155].

Таким чином, молодший шкільний вік є дуже важливим періодом становлення особистості обдарованої дитини. Школа продовжує процес адаптації, розпочатий у сім'ї. Початок навчання, як зазначає Л. Божович, різко змінює спосіб (характер, напрям) життя дитини [28]. Саме школа збагачує діапазон міжособистісних стосунків, який обдарована дитина засвоює за допомогою всієї гами своїх почуттів і переживань.

Соціальна ситуація розвитку в молодшому шкільному віці, особистісний розвиток і адаптація обдарованих дітей співвідносяться із становленням особистісної рефлексії й механізму самооцінювання, ціннісної свідомості, з формуванням релевантних особистісних рис, які зумовлюються сферою стосунків, стилем сімейного виховання, цілеспрямованим впливом на адаптаційний процес до умов початкової школи через психолого-педагогічний супровід.

#### **1.4. Концептуальна модель адаптації обдарованих дітей молодшого шкільного віку**

Особистісний підхід, основою якого є категорія особистості, базується, на думку Б. Ананьєва, О. Асмолова, І. Беха, Ш. Бюллер, О. Климишин, С.Максименка, В. Рибалки, В. Татенка, Т. Титаренко, Ю. Швалба, В. Ядова та ін., на сукупності вихідних теоретичних положень про особистісний розвиток через становлення суб'єктності, самосвідомості, системи цінностей, свободу самовираження, саморозвиток, самореалізацію [8; 12; 23; 264; 82; 118; 178; 210; 213; 241; 242; 256]. Обдарована дитина, на відміну від інших дітей, у більшій мірі наділена здатністю досягати найвищих ступенів суб'єктності, самосвідомості, системи цінностей, саморозвитку за умови успішного адаптаційного процесу.

Тому ми обстоюємо позицію, згідно з якою суб'єктність є способом реалізації обдарованою дитиною свого індивідуально-творчого і духовного потенціалу, що репрезентує її вроджену здатність до саморозвитку і самовизначення в просторі мотиваційно-ціннісних відношень. За своїм змістом суб'єктність, з позиції З. Карпенко, є розгалуженою системою з різнотипними зв'язками між її структурними компонентами: функціональними і генетичними, що представляють каузальний (причинно-наслідковий) тип детермінації та багатозначними зв'язками між різноякісними елементами, що репрезентують телеологічний тип детермінації [80].

Повне розкриття феномену та чинників адаптації обдарованих дітей до умов початкової школи може бути представлене саме як поєднання двох підходів: відносно об'єктивного, причинно зумовленого, каузального і послідовно суб'єктивного, саморозвивального, тобто телеологічного. Таке розширення контексту дослідження, за словами З. Карпенко, дозволяє «викреслити реалістичну траєкторію аксіогенезу особистості, на характері якої позначається не лише напружене тяжіння до духовно вищого, а й адаптивне

пристосування до наявного як апробованого способу діяльності з мінімальною енергетичною затратою» [80, с. 39].

В процесі пізнання світу і свого Я обдарована дитина вибудовує теорію самої себе – Я-концепцію – узагальнене уявлення про саму себе, систему установок щодо власної особистості. Як і сама дитяча особистість, Я-концепція – динамічне психічне новоутворення, становлення, розвиток та зміна якого залежить від багатьох внутрішніх і зовнішніх чинників.

В обдарованих дітей реальна та ідеальна Я-концепції не тільки можуть не збігатися, а й нерідко відрізняються. Розбіжність між реальною та ідеальною Я-концепціями може призводити як до негативних, так і до позитивних наслідків. З одного боку, неузгодженість між реальним та ідеальним Я може стати джерелом серйозних внутрішньоособистісних конфліктів обдарованих дітей. З іншого боку, розбіжність між реальною та ідеальною Я-концепціями є джерелом самовдосконалення обдарованої дитячої особистості й прагненням до саморозвитку та самореалізації.

Довіра до себе, самоповага, прийняття себе, сформований образ Я, впевненість, комунікативність, високий рівень домагань, розвинена рефлексія, адекватна самооцінка, ціннісна свідомість формують позитивну Я-концепцію адаптованих обдарованих дітей. А недовіра до себе, амбівалентні переживання та ставлення до себе, неприйняття себе, несформованість образу Я, висока тривожність, замкнутість, невпевненість, імпульсивність, агресивність, низький рівень домагань, низька самооцінка і ціннісна свідомість, нерозвинена рефлексія створюють умови для появи у неадаптованих і дезадаптованих обдарованих дітей негативної Я-концепції.

Емоційність є важливою психічною властивістю обдарованих дітей, яка визначається змістом та якістю почуттів і емоцій, що переживаються ними, впливаючи на процес їхньої адаптації. Підвищена емоційна вразливість, може спричинювати амбівалентність особистості, що феноменологічно закріплюється в її мотиваційній, афективно-когнітивній і поведінковій сферах [75; 131]. Як зауважує О. Паркулаб, тривожні, сором'язливі, нерішучі діти



погано адаптовані, не здатні застосувати соціальні навички в реальному житті; а їхня моральна незрілість може призвести до міжгрупових та міжособистісних порушень, до неврозів і навіть до психопатологічних розладів [163].

Структуру емоційного розвитку обдарованої дитини складають афективний, когнітивний та реактивний компоненти. Афективний компонент характеризується як сукупність різномодальних індивідуальних переживань дитини: базові емоції, соціальні переживання, почуття. Він включає знання про емоції, вербалізацію емоцій, інтенсифікацію емоцій, спричинюючи формування таких релевантних особистісних рис як комунікативність, замкнутість, впевненість, невпевненість, тривожність, імпульсивність, агресивність тощо. Когнітивний компонент визначається системою знань та уявлень дитини про свою емоційну сферу. Він включає досвід емоційних переживань. Реактивний компонент представлений способами мимовільного емоційного вираження емоцій та можливістю їх довільної регуляції. Соціальний компонент даної структури задається способами використання обдарованою дитиною власного емоційного досвіду у соціальній взаємодії, загальними та індивідуальними формами її адаптації. Тобто відповідно до теорії диференційованих емоцій С.Томкінса [48], емоції розглядаються як складна мотиваційна система, що має три рівні прояву: нейрофізіологічний, експресивний (виражальний) та імпресивний (переживальний).

Інтенційним об'єктом адаптаційного процесу обдарованої дитини є її особистісна адаптація – власні характерологічні риси (комунікативність – замкнутість, впевненість – невпевненість, емоційна стійкість – тривожність, самоконтроль – імпульсивність, несхильність до агресивності – схильність до агресивності), самооцінка, довіра до себе, ціннісна свідомість [21; 29; 38; 40; 67; 79; 117; 141; 156; 230; 5; 8; 12; 20; 74; 105; 129]. На свідомому рівні, за Н.Сарджвеладзе, «людина стикається із доцільністю внутрішньої адаптивності до своєї зовнішності і власних вітальних можливостей, інтелектуальних та емоційних особливостей, результатів своєї діяльності і власного соціального статусу, нарешті до себе як цілісної особистості, котра має індивідуальну

неповторність і певні ціннісні орієнтації» [194, с. 137]. Тому особливої значущості в процесі адаптації обдарованих дітей до умов початкової школи набуває формування релевантних особистісних рис та становлення їхньої самооцінки, рефлексії, ціннісної свідомості.

Оцінка, за А. Фурманом, являє собою «особисте судження, яке характеризується емоційно-ціннісним напруженням і критеріальністю сприйняття того, що реально відбувається» [230, с. 25]. А самооцінка, як вважає О. Гуменюк, є «цінністю і значущістю, котрі індивід приписує собі в цілому та окремим сторонам своєї особистості, поведінки, діяльності, комунікації. Вона відіграє роль важливого особистісного утворення й одного з центральних компонентів Я-концепції, сутнісно вміщує у своїй формобудові особистісні значення і смисли, систему ставлень і вартостей» [67].

Важливим при цьому є змінюваність самооцінки: самооцінка як психологічний конструкт не є константною, їй іманентно властива здатність до змінювання. Як слушно зауважує Р. Бернс, «самооцінка не є постійною, вона змінюється залежно від обставин» [20, с. 35]. Для побудови стратегій виховних впливів особливе значення має триада концептуальних засад Р.Бернса стосовно джерел, що детермінують зміни в самооцінці (засвоєння дитиною нових оцінок, що можуть змінювати значення засвоєних раніше; вплив соціокультурного оточення на самооцінкову систему дітей; джерелом оцінкових уявлень індивіда можуть бути також соціальні реакції на певні його прояви і самоспостереження) [20, с. 35].

Рефлексія, як вважає З. Карпенко, «репрезентує засіб диференціації і впорядкування внутрішнього світу особистості, її суб'єктивного досвіду, «вимірювання» власного смислового простору. В процесі рефлексії відбувається логічний (раціональний) вибір суб'єктом тих цінностей, які потенційно вже містяться в його смисловій сфері (наприклад, через навіювання чи несвідому ідентифікацію), але особистісно ще не прийняті. Таким чином, рефлексія є засобом прийняття мотиву особистістю, засобом, що

унеможливує вибір із сукупності альтернатив, засобом самовизначення нарешті» [79, с. 204].

Важливим у контексті нашого дослідження є також думка З. Карпенко про те, що рефлексія «спостерігається в тих випадках, коли які-небудь потреби не можуть бути задоволені через їх блокування соціальним середовищем, і тоді енергія, призначена для маніпулювання в зовнішньому середовищі, спрямовується на самого себе» [79, с. 354]. Тому рефлексія власних можливостей створює глибинно-психологічну основу для розвитку обдарованості і забезпечує нову ситуацію розвитку.

Відомі фахівці в галузі психології морального зростання особистості І.Бех та І. Булах вказують на важливість моральної рефлексії та довіри до себе як здатності індивіда осмислювати свої спонуки, наслідки власних дій та вчинків для себе та інших [21]; осмислення і переосмислення особистістю взаємодій (діяльності, взаємин, спілкування) з точки зору належного й ціннісного, яка підносить її на новий рівень осягнення соціального простору» [38, с. 170].

Довіра до себе як усвідомлення обдарованою дитиною власних особистісних якостей, вмінь, здібностей, ставлень до себе та інших сприяє конструктивній перебудові діяльності та налагодженню міжособистісних стосунків. Для обдарованих дітей особливе значення має оцінка власних особистісних якостей, рефлексія вмінь та здібностей. Усвідомлення особистісних якостей, можливостей самореалізації, відповідності сфер досягнень та визнання є ціннісними детермінантами розвитку творчих здібностей обдарованих дітей. Важливими також є оцінка стосунків обдарованою дитиною, визначення ступеня значимості оцінки інших та кола референтних осіб, які здатні оцінити досягнення дитини.

Щодо ціннісної регуляції адаптації, то на думку Д.О.Леонтьєва, О.Л.Музики та ін., вона являє собою процес узгодження сфери суспільних цінностей і цінностей особи. При цьому особистісні цінності як механізми регуляції нагадують дію потреб, мотивів, смислів [105] і спрямовані на забезпечення цілісності й ціннісної самоідентичності [141]. Л. Орбан-Лембрик

стверджує, що людина не тільки адаптується до умов соціуму, елементів культури, норм, що організуються на різних рівнях життєдіяльності суспільства, а й завдяки своїй активності перетворює їх у власні ціннісні орієнтації [153]. За Ф. Василюком та М. Оксою, цінності включені в структуру особистості й регулюють її поведінку [43; 151]. В роботах багатьох науковців підкреслюється вплив цінностей на спосіб розвитку стосунків і обґрунтовується ідея, що центральною характеристикою людини є її ставлення до оточуючих [34; 35; 123; 225; 228; 233].

Опираючись на відомі в дитячій психології дослідження, О. Асмолов робить висновок про те, що дитина в процесі сумісної діяльності й діалогічного спілкування вступає у світ цінностей (смислів) [12]. Ціннісно-смислові утворення особистості репрезентують її ціннісну свідомість і, за З. Карпенко, задають ту телеологічну перспективу, в світлі якої вона справджує своє існування, реалізує замисел самої себе як унікальної духовної істоти, пізнає і здійснює своє істинне покликання. Засобом інтелектуалізації особистісних смислів стає рефлексія, в процесі якої відбувається логічний відбір суб'єктом тих цінностей, які потенційно вже містяться в його смисловій сфері [79]. Цінності і ціннісна свідомість є однією з умов суб'єктивного переживання обдарованою дитиною власної значущості, єдності з оточуючим світом, виправданості її власного буття [159].

Молодший шкільний вік є якісно новим етапом розвитку дитячої особистості. На межі дошкільного та шкільного віку вперше з'являється таке новоутворення, як цінність – взаємозв'язок між найбільш значущими для дитини сторонами її життя та способами усвідомлення, виділення й утвердження себе в системі стосунків з навколишніми [156]. Про становлення ціннісної свідомості молодших школярів свідчать зміни в їх моральній регуляції. У молодшому шкільному віці моральні уявлення, знання і судження набувають усвідомленості, збагачуються та узагальнюються, а розуміння моральних якостей досягає такого рівня, що починає виконувати функцію регуляції поведінки. Учні початкових класів переходять до повного підкорення

соціальним вимогам, до їх усвідомленого прийняття, виокремлення сутності моральних норм та їх інтеріоризації. Формування у обдарованих дітей молодшого шкільного віку таких особистісних новоутворень ціннісного змісту, як нормовідповідна поведінка, соціальні установки і ціннісні орієнтації є умовою їхньої адаптації.

Зростання рівня суб'єктності не лише супроводжує становлення дитячої особистості, але і є його змістом. Вищим рівнем розвитку особистості є етап, коли вона при вирішенні різноманітних життєвих проблем орієнтується на власні, особистісні цінності. Особистісні цінності є результатом розвитку ціннісної свідомості і зростаючої власної активності обдарованої дитини. Тому важливими особистісними цінностями обдарованих дітей вважаємо повагу до себе, повагу до інших, любов, справедливість, чесність, відповідальність, самостійність.

Відомо, що свобода дошкільного дитинства змінюється відносинами залежності та підпорядкування новим правилам і вимогам, школяр повинен сам організувати власне життя і відповідати за свої вчинки. В обдарованих дітей на достатньо високому рівні розвинені рефлексивні здібності, які вони використовують для привласнення нових норм і цінностей. Обдаровані діти відкривають і пізнають власне місце у соціокультурному просторі людських взаємостосунків. Бо, як слушно зауважує Д. Ельконін, істинним об'єктом онтогенетичного розвитку є не окремий індивід, а система «школяр - оточення». Взаємини всередині вказаної діади не є раз і назавжди заданими: для поступального їх розвитку потрібна своєчасна перебудова на кожному віковому етапі [250, с. 11].

Адаптаційний процес обдарованих дітей відбувається в конкретному освітньому середовищі початкової школи, яке повинно стати засобом успішної адаптації та становлення обдарованої дитячої особистості. Пріоритетними завданнями початкової школи є створення оптимальних умов для розвитку нахилів, здібностей, обдарувань дітей, оволодіння самостійною пізнавальною діяльністю, включення у соціальні стосунки. Умови початкової

школи вимагають, щоб учні перебували в системі суб'єкт-суб'єктної взаємодії «вчитель-учень» і «учень-учень» та були співучасниками навчальної діяльності, активного пізнання і спілкування. Міжособистісне спілкування в освітньому середовищі початкової школи є процесом взаємодії між учнями і вчителем та учнями, в якому формуються, конкретизуються, уточнюються й реалізуються їхні міжособистісні стосунки (взаємовплив, сприймання один одного тощо) та проявляються психологічні особливості комунікативного потенціалу кожного учня. Однак деякі обдаровані діти переживають більше психолого-педагогічних проблем у сфері стосунків порівняно зі своїми однолітками через негативні особистісні риси, низьку самооцінку, несформовану рефлексію і ціннісну свідомість.

З моменту вступу до школи змінюється соціальне оточення і вид провідної діяльності обдарованої дитини, що спричинює зміну соціальної ситуації розвитку, яка тепер набуває такої схеми: обдарована дитина – навчання – соціальне оточення.

Соціальне оточення обдарованої дитини молодшого шкільного віку розширюється: в ньому з'являються однокласники і вчитель. В умовах навчання як провідної діяльності потрібно дотримуватися нових форм поведінки, тому стосунки з дорослими і ровесниками перебудовуються. Вчитель для обдарованих дітей не завжди є авторитетом, а взаємодія у навчанні відбувається через оцінку. Труднощі, які виникають у стосунках «обдаровані діти – вчитель», можуть бути спричинені стилем педагогічного спілкування.

Педагогічне спілкування є системою психолого-педагогічної взаємодії вчителя з обдарованими дітьми, змістом якої є здійснення навчально-виховного впливу та організація стосунків. Серед стилів педагогічного спілкування виділяють: спілкування на основі захоплення спільною творчою діяльністю, спілкування на засадах дружніх стосунків, спілкування-дистанція, спілкування-залякування, спілкування-загравання. У стилі педагогічного спілкування виявляється характер стосунків, що склалися між учителем і обдарованими дітьми.

Міру реального впливу на обдаровану дитину, що забезпечує формування її особистісних рис, самооцінки, довіри до себе, ціннісної свідомості, навчальної мотивації і досягнення успіху визначає стиль сімейного виховання, під яким у психології прийнято розуміти своєрідність поєднання батьками у ставленні до дитини соціальних очікувань, вимог і контролюючих санкцій. За цією ознакою виділяють такі стилі виховання в сім'ї: демократичний (в основі тактика співробітництва, що передбачає взаєморозуміння, взаємодопомогу, взаємоповагу, співучасть), авторитарний (ігнорування дитячих інтересів, пригнічування ініціативи, жорсткий наказ, примус і сваволя батьків), ліберальний (тактика невтручання, що спричинює пасивність батьків у вихованні дітей), потуральний (тактика опіки й безоглядної любові дітей), нестійкий (тактика непрогнозованого переходу батьків від одного стилю виховання до іншого) [50]. Однак лише демократичний стиль сімейного виховання можна вважати педагогічно доцільною тактикою у ставленні до обдарованих дітей. Усі інші стилі виховання розглядаються нами як ті, що призводять до особистісних та адаптаційних проблем обдарованих дітей.

Системою психолого-педагогічної діяльності, спрямованою на своєчасну діагностику обдарованості й адаптованості та підтримку і допомогу обдарованим дітям в період адаптації є психолого-педагогічний супровід (розділ 3).

Специфіка адаптації обдарованих дітей до умов початкової школи залежатиме від того, яку позицію вони займуть у системі різнорівневих взаємин в освітньому середовищі. Бо обдарована дитина є суб'єктом конкретно-ситуативних, міжіндивідних взаємостосунків, які виникають у певній життєвій ситуації; членом малих соціальних груп (сім'ї, класу); вихованцем окремої школи як освітньої соціосистеми.

Обдарована дитина виховується завдяки дії соціуму та власної активної діяльності. Мотиваційні механізми адаптації обдарованих дітей до умов початкової школи забезпечують відповідність у системі «обдарована дитина як суб'єкт навчальної діяльності – освітнє середовище початкової школи» та

мотиваційний компонент адаптації обдарованих дітей як прийняття ними шкільних вимог, що спрямовує і регулює їхню поведінку в умовах навчання.

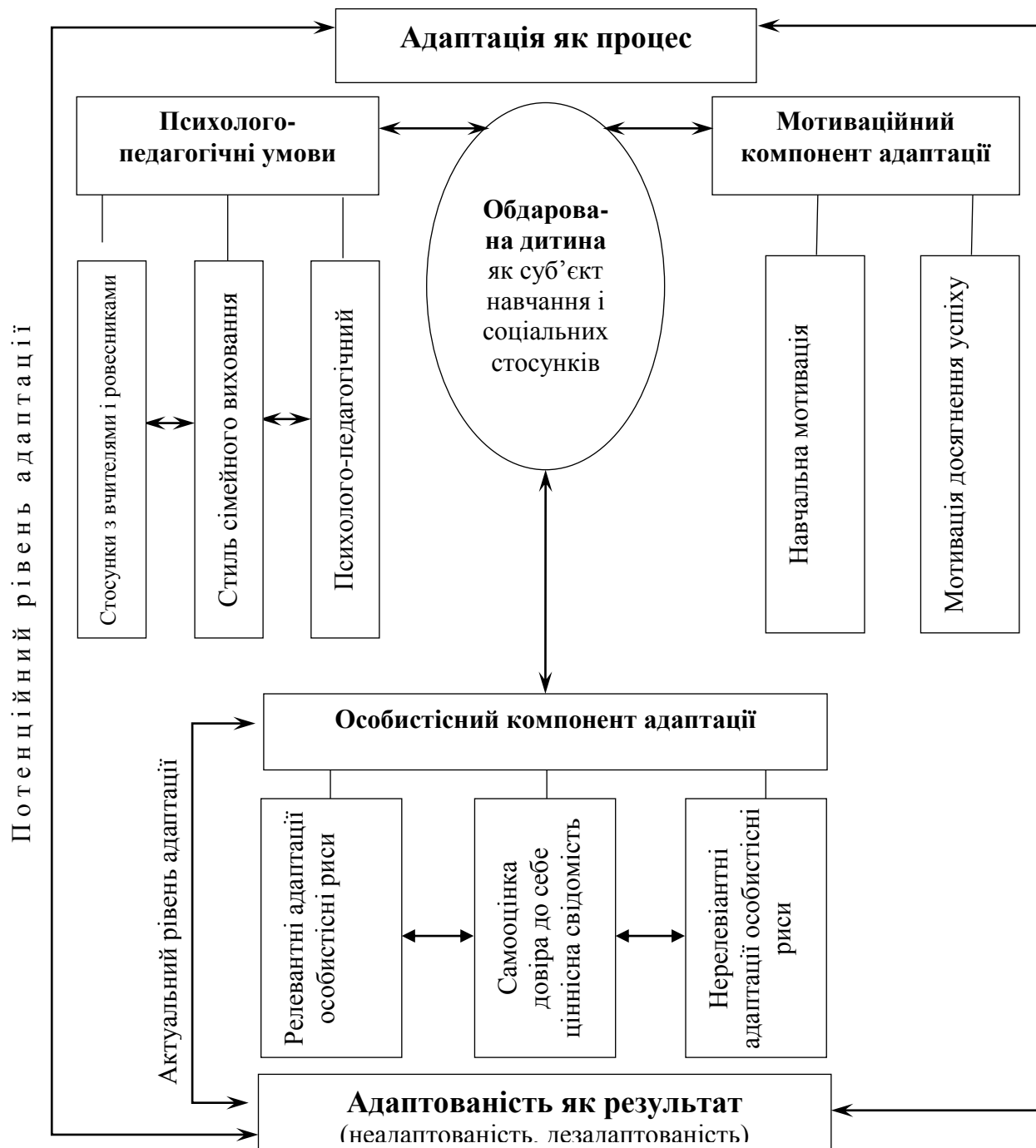
Навчальна мотивація є системою соціальних і особистісних чинників, що спонукають обдарованих дітей відвідувати школу, виконувати вимоги вчителів, долати труднощі, розвивати здібності, взаємодіяти з іншими. У молодшому шкільному віці зростає прагнення дітей до досягнень, тому провідним мотивом діяльності дитини цього віку є мотив досягнення успіху, який відіграє системоутворювальну роль у становленні мотиваційно-вольової та емоційно-когнітивної сфер дитячої особистості. Причинами спаду навчальної мотивації можуть бути: негативне ставлення учня до вчителя та вчителя до учня, непродуктивність навчальної діяльності, нерозуміння (неприйняття) мети навчання, страх перед школою.

Переживаючи успіх досягнення, обдарована дитина отримує певний соціальний досвід, який стає позитивним підґрунтям для подальшої її самореалізації. Так формується життєва успішність обдарованої дитини. Проте найважливіший аспект успіху полягає в тому, що він переживається особистістю і при цьому у внутрішньому світі дитини відбуваються зміни. Успіх – це переживання стану радості, задоволення від того, що результат, до якого дитина прагнула у своїй діяльності, або співпав з її надіями, очікуваннями, або перевершив їх. На основі цього стану формуються стійкі почуття задоволення, виникають складніші мотиви діяльності, зростає рівень самооцінки і довіри до себе. Успіх завжди має два аспекти: індивідуальне переживання радості та колективну оцінку досягнень дитини і ставлення оточуючих до її успіху.

Розроблена нами концептуальна модель адаптації (рис. 1) розкриває психолого-педагогічні чинники адаптації обдарованих дітей до умов початкової школи як сукупності психолого-педагогічних умов (стосунки з вчителями і ровесниками, стиль сімейного виховання, психолого-педагогічний супровід), мотиваційного (навчальна мотивація, мотивація досягнення успіху) та особистісного (релевантні (комунікативність, впевненість, емоційна стійкість,



самоконтроль, несхильність до агресивності) / нерелевантні (замкненість, невпевненість, тривожність, імпульсивність, схильність до агресивності) адаптації особистісні риси, самооцінка, довіра до себе, ціннісна свідомість) компонентів адаптації.



**Рис. 1. Концептуальна модель адаптації обдарованих дітей молодшого шкільного віку до умов початкової школи**

В моделі відображено актуальний рівень адаптаційного процесу обдарованих дітей, що представлений особистісною складовою адаптації –

наявними особистісними рисами, що впливають на самооцінку, довіру до себе, ціннісну свідомість, зумовлюючи адаптованість, неадаптованість чи дезадаптованість, та психолого-педагогічні умови і мотиваційний компонент потенційного рівня адаптації, що забезпечують адаптованість обдарованої дитини, яка стає суб'єктом навчання і соціальних стосунків. Відсутність відповідних психолого-педагогічних умов в адаптаційному процесі обдарованих дітей також може призвести до неадаптованості чи дезадаптованості.

Отже, наша концептуальна модель адаптації обдарованих дітей молодшого шкільного віку акцентує увагу на розвиток їхньої індивідуальності, яка за словами В. Татенка, означає «сутнісну своєрідність буття конкретної людської істоти, що живе у відповідності зі своїми принципами, здатна та прагне по-своєму творити свої внутрішній і зовнішній світи, а також відкривати іншим можливість іншого, аніж у них, способу життєздійснення» [211, с. 179], що є дуже близьким за психологічним змістом до розуміння процесу особистісного зростання і самореалізації в тому значенні, що відображає результат позитивного адаптаційного процесу [8; 12; 264; 88; 142; 213].

Представлений нами теоретичний аналіз дає підставу розуміти під **адаптацією обдарованих дітей** процес прояву і розвитку обдарованості та становлення дитячої індивідуальності в освітньому середовищі початкової школи.

## ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 1

Теоретичний аналіз проблеми адаптації обдарованих дітей у відповідних наукових працях дозволяє констатувати, що сутнісний зміст цього психологічного феномену може бути розкритий і конкретизований шляхом звернення до понять адаптації (процес і результат активного пристосування до умов середовища), адаптованості (психічний стан пристосованості), неадаптації (відставання в адаптації, зумовлене несвоєчасною адаптацією), дезадаптації (порушення процесу активного пристосування до умов середовища, що може призвести до особистісної деформації і спричинити девіантну поведінку), неадаптованості і дезадаптованості (психічні стани непристосованості), обдарованості (системотворча риса, яка визначає не лише способи діяльності, а й систему цінностей, характер взаємодії, спрямованість особистісного розвитку).

Запропонована концептуальна модель адаптації обдарованих дітей розкриває психолого-педагогічні чинники адаптації обдарованих дітей до умов початкової школи як сукупність психолого-педагогічних умов (стосунки з вчителями і ровесниками, стиль сімейного виховання, психолого-педагогічний супровід), мотиваційного (навчальна мотивація, мотивація досягнення успіху) та особистісного (релевантні (комунікативність, впевненість, емоційна стійкість, самоконтроль, несхильність до агресивності) / нерелевантні (замкненість, невпевненість, тривожність, імпульсивність, схильність до агресивності) адаптації особистісні риси, самооцінка, довіра до себе, ціннісна свідомість) компонентів адаптації. В моделі відображено актуальний рівень адаптаційного процесу обдарованих дітей, що представлений особистісною складовою адаптації – наявними особистісними рисами, що впливають на самооцінку, довіру до себе, ціннісну свідомість, зумовлюючи адаптованість, неадаптованість чи дезадаптованість, та психолого-педагогічні умови і мотиваційний компонент потенційного рівня адаптації, що забезпечують адаптованість обдарованої дитини, яка стає суб'єктом навчання і соціальних стосунків.

Адаптація обдарованих дітей є процесом прояву і розвитку обдарованості та становлення дитячої індивідуальності освітньому середовищі початкової школи. Тому психолого-педагогічними чинниками адаптації обдарованих дітей до умов початкової школи слід вважати сферу взаємин (стосунки з вчителями і ровесниками), стиль сімейного виховання, психолого-педагогічний супровід.

Розуміння адаптації обдарованих дітей як процесу прояву і розвитку обдарованості та становлення дитячої індивідуальності в освітньому середовищі початкової школи важливе, на наш погляд, з таких причин:

по-перше, дозволяє розширити і поглибити теоретичні і прикладні дослідження з даної проблематики;

по-друге, допомагає системно дослідити психолого-педагогічні детермінанти адаптації обдарованих дітей молодшого шкільного віку;

по-третє, дає змогу розробити і апробувати програму психолого-педагогічного супроводу адаптації обдарованих дітей до умов початкової школи.

## РОЗДІЛ 2

### ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ ЧИННИКІВ АДАПТАЦІЇ ОБДАРОВАНИХ ДІТЕЙ ДО УМОВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

#### **2. 1. Принципи і процедура дослідження психолого-педагогічних чинників адаптації обдарованих дітей до умов початкової школи**

Слід зазначити, що проблема адаптації обдарованості має ряд аспектів: визначення поняття «обдарованість»; виявлення обдарованих дітей; аналіз сфер життя, де обдарованість як специфічний «вимір» особистості реалізується; робота з обдарованими дітьми тощо [33]. Психологічне діагностування обдарованості і психолого-педагогічних чинників адаптації (сфери стосунків, стилю педагогічного спілкування, стилю сімейного виховання) є важливою умовою запобігання неадаптації та дезадаптації обдарованих дітей і є основою здійснення дієвої психологічної допомоги у подоланні дезадаптаційних станів. Результати діагностичного дослідження забезпечують психолога знаннями про особливості, рівні та закономірності адаптаційних процесів обдарованих дітей в умовах початкової школи, вказуючи вірний напрямок у ідентифікації обдарованості та пошуку засобів психологічної допомоги дитячій обдарованій особистості.

У вітчизняній психологічній теорії та практиці існує низка невирішених питань, пов'язаних з ідентифікацією обдарованих дітей та діагностикою психолого-педагогічних чинників їхньої адаптації. Основні труднощі пов'язані з недостатньою кількістю надійних і валідних стандартизованих методик, адаптованих для використання у молодшому шкільному віці, які дозволяють отримати достовірні дані.

Проаналізувавши літературні першоджерела з проблем обдарованості й адаптації особистості вважаємо, що наукові підходи до дослідження обдарованості та адаптації обдарованих дітей повинні будуватися на положенні

про цілісність та інтегративність дитячої особистості, відповідати принципам і стандартам сучасної психології.

Методологічною основою експериментального дослідження слугують такі загальновідомі психологічні принципи, як: можливості пізнання внутрішнього світу дитячої особистості, розвитку психіки, єдності суб'єкта й об'єкта психологічного пізнання, визначаючої ролі практики у психологічному пізнанні, принцип статистичної значущості. Відповідно до названих принципів психолого-педагогічні чинники адаптації обдарованих дітей можуть виступати об'єктом і предметом наукового пізнання, знаходити прояв у поведінці та діяльності суб'єкта дослідження, відобразитися в усіх особистісних проявах і можуть вивчатися за допомогою методів і методик прикладної психології.

Загальні принципи психологічного дослідження потребують більш детального опису в контексті ідентифікації обдарованості та експериментального дослідження психолого-педагогічних чинників адаптації обдарованих дітей до умов початкової школи.

Вважаємо, що психічні якості та властивості дитячої особистості повинні розглядатися не лише як компонент, а й як результат і продукт взаємодії дитини з іншими. Через аналіз поведінки та діяльності досягається об'єктивність вивчення психічних явищ як суб'єктивних, оскільки останні виступають не чим іншим, як об'єктивованими сутнісними силами дитини.

Принцип розвитку психіки зумовлює розгляд обдарованої дитини в динаміці процесів її становлення як особистості та втілюється у можливості якісного дослідження перебігу адаптації та відповідних особистісних змін.

Згідно з принципом цілісності особистості дослідження психолого-педагогічних чинників адаптації обдарованих дітей до умов початкової школи має здійснюватися в єдності всіх показників особистісного розвитку – ознак обдарованості, особистісних рис, самооцінки, довіри до себе, ціннісної свідомості.

Принцип різнобічного пізнання дитячої особистості на основі об'єктивного матеріалу реалізується в нашому дослідженні через теоретичний

аналіз і узагальнення наукових даних з проблем адаптації і обдарованості, розробку та апробацію відповідних методів проведення дослідження. Діагностичні методики мають різну валідність, тому отримані результати слід доповнювати даними спостережень за діяльністю та поведінкою дітей.

Принцип тісного зв'язку розуміння дитячої особистості з умовами соціального оточення, згідно з яким, дослідження психолого-педагогічних чинників адаптації обдарованих дітей в умовах початкової школи здійснюється невід'ємно від соціальних умов життєдіяльності дитини (невід'ємно від процесу навчальної діяльності в умовах учнівської соціальної групи). Цей принцип є для нас особливо важливим, оскільки причини неадаптації і дезадаптації обдарованих дітей можуть бути пов'язані з системою їхніх стосунків з іншими – батьками, вчителями, ровесниками.

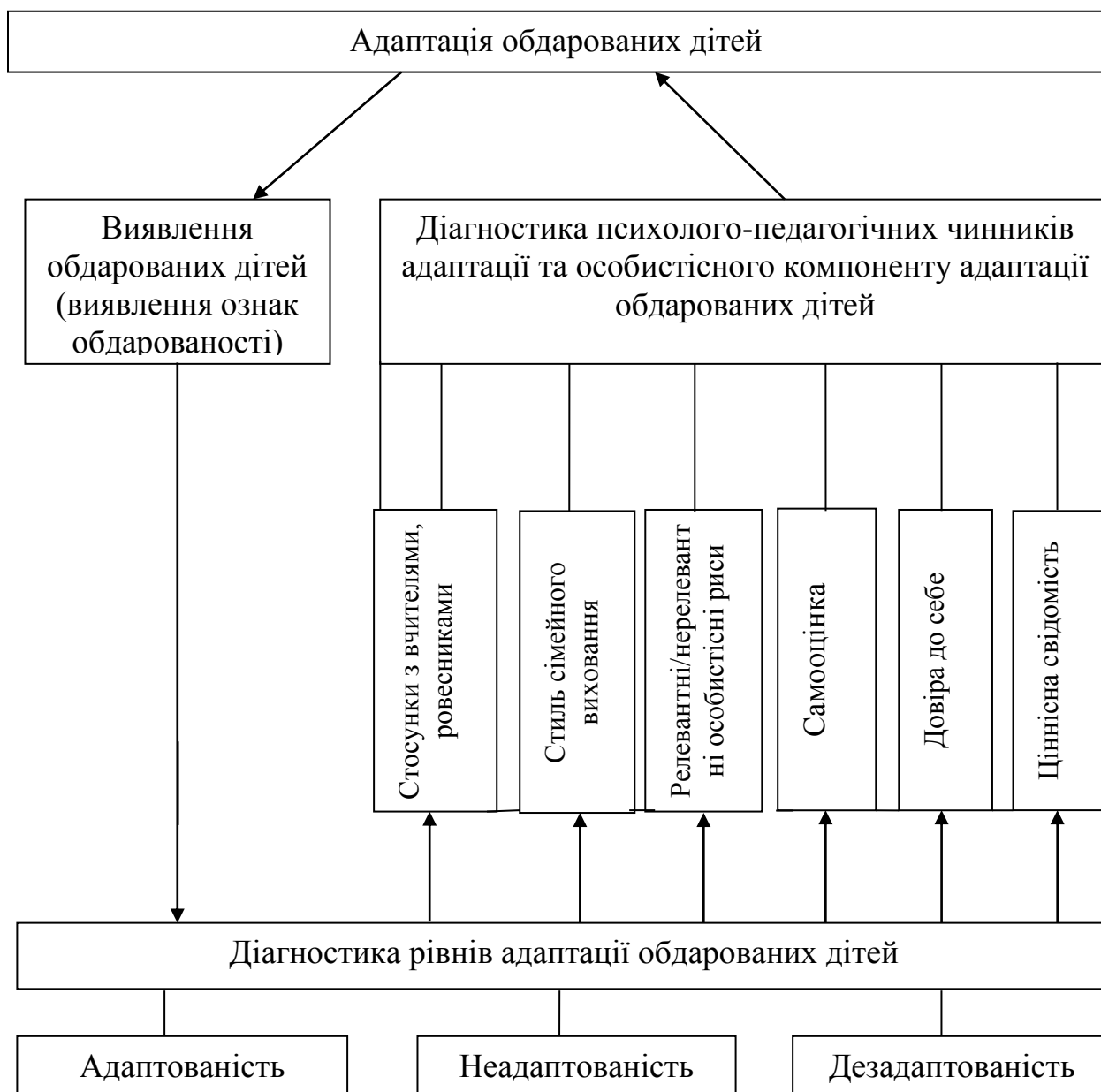
Елементи досліджуваного змісту (ознаки обдарованості, компоненти особистісної адаптації, стосунки з батьками, вчителями, ровесниками) повинні зустрічатися з достатньою частотою (принцип статистичної значущості).

Наведені принципи є основоположними для побудови підходів, алгоритмів та відбору психодіагностичних методик, спрямованих на ідентифікацію обдарованості та виявлення психолого-педагогічних чинників адаптації обдарованих дітей до умов початкової школи.

В контексті загальної мети нашої роботи з урахуванням теоретичних напрацювань (розділ 1) та основних психологічних принципів був розроблений алгоритм психодіагностичного дослідження дітей молодшого шкільного віку на предмет виявлення обдарованості та психолого-педагогічних чинників адаптації обдарованих дітей до умов початкової школи. За його допомогою вирішувалися такі завдання:

- 1) встановлення послідовності проведення психодіагностичної процедури на основі виокремлених у дослідженні теоретичних положень і принципів;
- 2) визначення вибірки (її склад, вікові обмеження, кількість респондентів);
- 3) виділення критеріїв (одиниць) аналізу для обробки результатів.

Послідовне виконання цих завдань дало змогу нам: по-перше, проаналізувати отримані дані за окресленими критеріями та узагальнити їх для підведення підсумків; по-друге, сформулювати висновки щодо вірності вихідної гіпотези нашої роботи; по-третє, оцінити практичну значущість отриманих результатів дослідження; по-четверте, зробити певні припущення щодо подальших наукових розробок в руслі досліджуваної проблеми.



**Рис. 2. 1. Алгоритм емпіричного дослідження дітей молодшого шкільного віку на предмет виявлення обдарованості та психолого-педагогічних чинників адаптації обдарованих дітей**

Завданням констатувального етапу експериментального дослідження було виявлення ознак дитячої обдарованості та психолого-педагогічних



чинників адаптації обдарованих дітей до умов початкової школи.

Відповідно до поставлених завдань і концептуальної основи дослідження емпіричне вивчення обдарованості та психолого-педагогічних чинників адаптації обдарованих дітей було побудоване з урахуванням особливостей молодшого шкільного віку. Результатом такого підходу був розроблений алгоритм емпіричного дослідження дітей молодшого шкільного віку на предмет виявлення обдарованості та психолого-педагогічних чинників адаптації обдарованих дітей до умов початкової школи (рис. 2.1).

На першому етапі у відповідності з розробленим алгоритмом вивчалася дитяча обдарованість. Дані, отримані в результаті опитування батьків і вчителів, пробної діяльності дітей та діагностики ознак обдарованості (пізнавальна активність, кмітливість, творчість), дали змогу виокремити обдарованих дітей.

Наступним кроком дослідження було виявлення рівнів адаптації обдарованих дітей – адаптованості, неадапованості, дезадапованості. Діагностика адаптації дала змогу проаналізувати рівні адаптованості (дуже високий, високий, середній, низький), неадапованості (неочевидний, очевидний) та дезадапованості (ситуативний, стійкий очевидний, критичний) у обдарованих дітей.

Окреме дослідження психолого-педагогічних чинників адаптації (стосунки з вчителями, ровесниками, стиль сімейного виховання) і особистісного компоненту адаптації (релевантні / нерелевантні особистісні риси, самооцінка, довіра до себе, ціннісна свідомість) дало змогу чіткіше уявити їх вплив на адаптацію обдарованих дітей до умов початкової школи, будувати з їх урахуванням заходи запобігання та психологічної допомоги неадапованим та дезадапованим обдарованим дітям.

Виходячи з алгоритму психодіагностичного дослідження обдарованих дітей на предмет виявлення психолого-педагогічних чинників їхньої адаптації до умов початкової школи, було спрогнозовано групи респондентів з проявами

адаптованості, неадаптованості та дезадаптованості. Група осіб з проявами адаптованості за діагностичними даними мала мати сукупність таких ознак:

- високий рівень пізнавальної активності і навчальної мотивації;
- високий рівень кмітливості;
- високий рівень творчості;
- високий (середній) рівень комунікативності;
- високий (середній) рівень впевненості;
- низький рівень тривожності;
- низький рівень імпульсивності;
- низький рівень агресивності;
- адекватну (високу) самооцінку;
- середній рівень довіри до себе;
- середній (низький) рівень ціннісної свідомості.

А ознаками групи з проявами неадаптованості і дезадаптованості за діагностичними даними мали бути:

- середній рівень пізнавальної активності і навчальної мотивації;
- середній рівень кмітливості;
- середній рівень творчості;
- середній (низький) рівень комунікативності;
- середній (низький) рівень впевненості;
- середній (високий) рівень тривожності;
- середній (високий) рівень імпульсивності;
- середній (високий) рівень агресивності;
- низьку самооцінку;
- низький (середній) рівень довіри до себе;
- низький (середній) рівень ціннісної свідомості.

Таким чином, розроблений алгоритм психологічного дослідження дітей молодшого шкільного віку на предмет виявлення дитячої обдарованості та психолого-педагогічних чинників адаптації обдарованих дітей до умов

початкової школи став методологічною основою подальшого експериментально-діагностичного дослідження.

## **2.2. Методи і методики виявлення чинників адаптації обдарованих дітей до умов початкової школи**

Вияв обдарованості є особливою проблемою, бо, незважаючи на ефективність психометричних тестових методик, ні одна з них не дає повної картини психічного розвитку дитини і достатньої впевненості в надійності оцінки обдарованості. Головна причина в тому, що ці методики зорієнтовані на результативну сторону прояву психічних процесів, здібностей, діяльності і обдарованості індивіда. Тоді як процесуальна сторона цих психічних явищ, яка якраз і дає можливість бути обдарованим, залишається поза полем зору подібних методик.

На сьогодні для діагностики обдарованості використовуються найрізноманітніші методи: від простого психолого-педагогічного (і навіть батьківського) спостереження до спеціально розроблених, стандартизованих і валідизованих тестових методик, а також ігрових, навчальних і тренінгових завдань [39; 54; 99; 100; 124; 160; 174; 201; 240; 217; 249].

При цьому важливо відзначити, що, хоча обдарованість дуже тісно пов'язана з рівнем розвитку здібностей, її не можна ототожнювати з рівнем розвитку однієї чи декількох здібностей. Обдарованість – це завжди системна якість, в якій інтегровані пізнавальна, емоційна і особистісна сфери свідомості людини. У випадку, наприклад, з інтелектуальною або академічною (навчальною) обдарованістю – це, як мінімум, єдність пізнавальної потреби, емоційної включеності, мотивації і здатності до регуляції своїх дій. Тому прояв і розвиток обдарованості нерозривно зв'язані з розвитком психофізіологічної, вольової, емоційної і інших сфер психіки дитини та з процесами її адаптації. В зв'язку з цим у різних дітей і в різному віці обдарованість виявляє себе по-

різному і з більшим ступенем індивідуальності. На думку А. Грабовського, обдарованість у дитячому віці можна розглядати лише в якості потенціалу психічного розвитку щодо наступних етапів життєвого шляху особистості. Тому краще вживати словосполучення дитина з ознаками обдарованості [66, с. 38 – 39].

Ситуацію з виявленням ознак обдарованості дуже вдало характеризує відома вчена в галузі обдарованості Н. Шумакова: «Існує велика кількість «переліку» основних ознак обдарованості, в яких відображаються особливості обдарованих дітей, які проявляються ними в їхньому реальному житті і діяльності. Як правило, наявність таких ознак можна оцінити в процесі спостереження за особливостями поведінки дитини. Складність полягає в тому, що самі ознаки обдарованості різноманітні і дуже залежать від соціокультурного середовища. Це породжує значні розбіжності в уявленнях про те, що повинно бути включене в «перелік» особливостей обдарованих дітей, а що ні, які ознаки обов'язково повинні проявлятися, а які ні. Найбільш продуктивною, на наш погляд, можна вважати таку позицію в цьому питанні, згідно якої наявність хоча б однієї із виділених ознак повинна привертати увагу спеціаліста і спонукати його до ретельного і тривалого аналізу конкретного випадку» [248].

Видатний педагог сучасності, визнаний американський фахівець у галузі обдарованості, редактор Міжнародного журналу обдарованих і талановитих (GTI) при Світовій раді з питань обдарованих і талановитих дітей (WCGTC) Тревор Дж. Теббс зазначає, що обдарованість характеризується потребою у розумовому розвитку, креативністю, психомоторною збудливістю [276].

Сучасний американський психолог Дж. Рензуллі вважає, що обдарованість визначають три основні характеристики [269]:

- 1) пізнавальну мотивацію;
- 2) досить високий рівень інтелектуального розвитку;
- 3) здатність до творчості (креативності).

При цьому зауважимо, що Дж. Рензуллі пропонує вважати обдарованими не тільки того, хто за трьома основними показниками перевищує однолітків, а й того, хто демонструє високий рівень хоча б за одним з них. На наш погляд, все це дуже важливо, оскільки з'являється можливість значно розширити контингент обдарованих порівняно з тим невеликим відсотком дітей, яких виявляють окремо за допомогою тестів інтелекту, креативності чи досягнень.

Необхідні об'єктивні критерії успішної ідентифікації обдарованих дітей та їхньої адаптації до умов початкової школи. Як зауважує О. Музика, навряд чи є продуктивною і взагалі можливою тестова ідентифікація обдарованості, що оснований на вимірюванні окремих показників розвитку здібностей. Такі показники як феноменальна пам'ять, висока креативність, високий інтелект можуть існувати за повної відсутності обдарованості. Природно, що виникає питання про критерії виявлення обдарованості. Значні досягнення в діяльності – ось чи не єдиний вагомий критерій розпізнавання обдарованості [73]. Високими досягненнями вважають такі досягнення учнів, які різко виділяють їх з-поміж контактного оточення. Ідентифікаційними ознаками для обдарованості можна вважати такі об'єктивні показники як перемоги на олімпіадах та конкурсах різного рівня. Тому сьогодні найпопулярнішим і найдієвішим методом виявлення і розвитку обдарованих дітей є проведення конкурсів і олімпіад різних рівнів [11]. Адже конкурсна діяльність відкриває широкі можливості створення оптимальних умов для розпізнавання індивідуальних здібностей та розвитку вольових і комунікативних якостей обдарованої дитини. З психологічної точки зору важливим є те, що обдарована особистість завдяки своїм досягненням виділяється у контактній групі; обдарованість змінює соціальні стосунки і саму соціальну ситуацію розвитку особистості [73].

Психодіагностика обдарованості знаходиться в постійному пошуку новітніх підходів та технологій, які дали б змогу краще вирішувати проблеми дослідження феномену обдарованості. Незадоволення діагностичними та прогностичними можливостями традиційних методів ідентифікації обдарованості – стандартизованими тестами здібностей та рейтинговими

шкалами – спричинило розвиток альтернативних підходів: якісних методів дослідження [270], методу динамічного дослідження, що має формат «тест – навчання – тест» [279], комп’ютерної психодіагностики [265].

До якісних методів дослідження обдарованості слід віднести метод пробної діяльності в його нестандартизованій формі, так зване «автентичне оцінювання», та метод портфоліо. Пробна діяльність передбачає виконання досліджуваним деяких завдань реальної діяльності (наприклад, намалювати, сконструювати, заспівати, ін.). Таким чином, автентичне оцінювання ґрунтується на тому, що робить досліджуваний у реальному житті. Метод портфоліо передбачає збирання різноманітної інформації про досліджуваного (наприклад, роботи, що відображають його академічні досягнення та досягнення в певних видах діяльності, інформація батьків, інформація вчителів тощо) [268, с. 182].

Л. Каневські вказує, що традиційні «статичні» тести інтелекту недооцінюють інтелектуальний потенціал осіб, що відрізняються за культурними, мовними та соціально-економічними ознаками. Тестові показники таких осіб виявляються зниженими скоріше через нестачу знань, ніж здібностей, оскільки вони не мають рівних можливостей для засвоєння інформації, що походить з домінантної культури та представлена у тестових завданнях. Психодіагностика обдарованості має бути спрямована не лише на констатацію здібностей, що вже проявилися, але й на виявлення потенціалу, що зміг би проявитися. Враховуючи те, що кращим методом прогнозування будь-якого критерію є «пробна діяльність, важливо оцінити процес навчання, через який відбувається розвиток обдарованості [266, с. 283].

Продуктивними у роботі з обдарованими дітьми є моніторингові дослідження на різних рівнях та біографічний метод дослідження і розвитку здібностей. Так, провідні науковці з питань освітнього моніторингу О. Ляшенко і Т. Лукіна зазначають, що моніторинг в системі освіти є передусім системною процедурою, яка не обмежується контрольною функцією. Вона полягає не лише у відстеженні стану певного суб’єкта освітньої діяльності, а більше спрямована

на з'ясування чинників, які потрібні для його розвитку, зміни ситуації тощо, що може призвести до подальших змін у розвитку особистості, зокрема обдарованої дитини [112; 110].

Опираючись на дані біографічного методу, на думку В. Моляко і О.Музики, можна здійснити біографічний аналіз процесу становлення і розвитку обдарованості через:

- констатацію чимось вираженої обдарованості;
- виявлення принципово важливих та значущих періодів у житті обдарованої дитини та встановлення зв'язків між ними;
- вивчення особливостей макро- і мікросередовища обдарованої дитини та їх вплив на її творчу діяльність;
- вивчення індивідуального стилю творчої діяльності обдарованої дитини – його витоків, форм та особливостей прояву, реагування на різноманітні ускладнюючі умови, бар'єри, перешкоди;
- встановлення, наскільки це можливо, як впливає обдарованість досліджуваної дитини на її оточення, а оточення на обдарованість [73].

На основі розробленого алгоритму психодіагностичного дослідження дітей молодшого шкільного віку на предмет виявлення дитячої обдарованості та психолого-педагогічних чинників адаптації обдарованих дітей до умов початкової школи у подальшому дослідженні був підібраний необхідний психодіагностичний інструментарій та складений єдиний психодіагностичний комплекс. Вимоги до психодіагностичного інструментарію такі:

- 1) придатність обраного інструментарію для ідентифікації обдарованих дітей молодшого шкільного віку та для виявлення психолого-педагогічних чинників адаптації обдарованих дітей до умов початкової школи;
- 2) можливість одержання глибинної інформації щодо внутрішнього переживання досліджуваним самого себе, оскільки самооцінка є наслідком процесу самопізнання, при якому суб'єкту розкривається його власна екзистенція;

3) можливість проаналізувати взаємовплив і взаємозалежність дитячої обдарованості і адаптованості. Мова йде про реалізацію принципу єдності у дослідженні психічних явищ особистості. Ця вимога висувається не стільки до вибору конкретного методичного прийому, скільки до організації всього експериментально-діагностичного дослідження.

З урахуванням вищенаведених вимог було визначено основні методи дослідження, зокрема – опитування, пробної діяльності, бесіди, тестування, кількісний та якісний аналіз експериментальних даних, психологічне спостереження тощо.

Метод опитування передбачав взаємодію з респондентом у процесі спілкування з метою отримання емпіричної інформації, яка стосувалася об'єктивних або суб'єктивних чинників. Як правило, опитування здійснюється за допомогою анкет, і респондент (по можливості) сам читає запитання та сам фіксує відповіді. Надійність даних опитування залежить від багатьох чинників, зокрема, правильного вибору адресата; вміння мотивувати його; відповідність запитань завданням дослідження тощо.

Метод бесіди забезпечував особливу форму спілкування з респондентом, яка дозволила встановити порозуміння та в нашому дослідженні здійснити безпосередній контакт із респондентом для конкретизації та уточнення інформації про нього. Загалом виявлення ознак обдарованості у процесі бесіди може бути ефективним у нашому дослідженні і застосовуватися як метод, що доповнює результати інших психодіагностичних засобів.

Метод спостереження у поєднанні з методом пробної діяльності мав особливу інформативну значущість в ситуаціях виконання досліджуваними реальної діяльності.

Метод тестування є досить поширеним у психодіагностиці, оскільки про наявність в досліджуваного тієї чи іншої характеристики, яка вивчається, свідчить успішність (або просто особливість) виконання ним спеціальних завдань. Тестові завдання, як правило, є стандартизованими процедурами, в основу яких закладені вже перевірені критерії, за якими можна провести як



якісну, так і кількісну обробку. Тому використання методу тестування можливе за умови вибору надійної та апробованої методики, в основі якої є певний теоретичний фундамент. Слід зазначити, що результати тестування не можна абсолютизувати, бо кожна психодіагностична методика має свій рівень валідності. Тому включення цього методу до нашого дослідження було можливе лише в комплексі з іншими.

Для отримання надійних результатів у емпіричному дослідженні необхідне паралельне застосування декількох тестових завдань, які надали змогу з різних позицій виокремити групи адаптованих, неадаптованих і дезадаптованих респондентів. Тому доцільним було використання взаємодоповнювальних методик, в якості яких виступали: особистісні опитувальники, методики вивчення ціннісно-сміслової та мотиваційної сфери особистості, проєктивні тести. Розглянемо їхню специфіку детальніше.

Особистісні опитувальники дозволили виявити ту чи іншу особистісну рису, а також одержати показники її значущості серед інших рис; за допомогою методик вивчення ціннісно-сміслової та мотиваційної сфер особистості визначалися ті чи інші аспекти ціннісних орієнтацій, самооцінки та рефлексії досліджуваних; проєктивні методики дали можливість отримати інформацію щодо несвідомого та розкрити наявність у досліджуваних негативних переживань, внутрішнього напруження, страхів, тривожності, невпевненості – тобто всього того, що є симптоматикою дитячої неадаптованості і дезадаптованості.

Відповідно до наведених вище положень проводився відбір методик психодіагностичного інструментарію, спрямованого на дослідження ознак обдарованості у дітей молодшого шкільного віку та психолого-педагогічних чинників адаптації обдарованих дітей до умов початкової школи.

На першому етапі дослідження, враховуючи існуючі обмеження традиційних методів діагностики обдарованості, ми використали альтернативні підходи, запропоновані американськими дослідниками С. Файффер і С. Блай. Ці науковці застосовували для дослідження обдарованості такі якісні методи, як

метод портфоліо (збір різноманітної інформації про досліджуваного) і «автентичне оцінювання» (метод пробної діяльності) [268].

З метою отримання широкої інформації про досліджуваних нами були розроблені та використані опитувальники для батьків і вчителів, які дозволили виявити ознаки обдарованості у дітей молодшого шкільного віку (додаток А.1, додаток А.2). Такий варіант опитування, поєднаний з елементами біографічного методу, дав можливість констатувати чимось виражену обдарованість, вивчати академічні досягнення, досягнення в певних видах діяльності, а система анкетних запитань – спрямована на виявлення пізнавальної активності і навчальної мотивації, допитливості, кмітливості, творчості, особливостей мовлення, пам'яті, мислення, уваги. Досліджувані мали змогу також, за бажанням, виконувати завдання, включені в реальну діяльність – розв'язувати математичні задачі, малювати, грати на музичному інструменті, співати, танцювати, конструювати, декламувати, виконувати гімнастичні вправи тощо.

В процесі дослідження ми знайомилися також з роботами, виконаними дітьми (малюнки, вироби, творчі завдання тощо), та їхніми досягненнями в певній діяльності (перемогами в олімпіадах та конкурсах різного рівня).

Опираючись на концептуальні моделі обдарованості Д. Богоявленської, В. Дружиніна, О. Кульчицької, Н. Лейтеса, О. Матюшкіна, В. Моляко, Дж.Рензуллі, Т. Теббса, В. Шадрикова, Н. Шумакової та ін. [27; 72; 98; 102; 125; 134; 269; 276; 239; 248], вважаємо, що поряд із отриманням широкої інформації про досліджуваних шляхом опитування і виявленням досягнень в діяльності, важливо дослідити такі ознаки обдарованості, як пізнавальну активність і навчальну мотивацію, кмітливість, творчість, що є показниками дитячої обдарованості.

Пізнавальна потреба є необхідною умовою розвитку обдарованої особистості. Діагностика пізнавальної активності та навчальної мотивації дітей здійснювалася за допомогою опитувальника Н. Лусканової [9] (додаток А.3). Методика дає змогу виявити рівень пізнавальної активності дітей і шкільної мотивації. Опитувальник містить 10 запитань з трьома варіантами відповідей.

Досліджуваний повинен вибрати один із варіантів відповідей на запитання і поставити плюс, який у першому рядку оцінюється в 3 бали, у другому рядку – 1 бал, у третьому рядку – 0 балів. Результати інтерпретують так: 25 – 30 балів – високий рівень пізнавальної активності та шкільної мотивації; 20 – 24 бали – середній рівень пізнавальної активності, ставлення до себе як до школяра сформоване; 10 – 19 балів – низький рівень пізнавальної активності при позитивному ставленні до школи; нижче 10 балів – відсутність пізнавальної активності при негативному ставленні до школи.

Хоча інтелектуальний розвиток не основний показник обдарованості, однак кмітливість, швидкість і гнучкість мислення, креативність завжди є характерними ознаками обдарованих дітей.

Для виявлення кмітливості у дітей нами використано тест В. Шадрікова [53] (додаток А.4). Методика дозволяє визначити показник кмітливості та швидкість і гнучкість мислення у дітей. Тест містить 12 завдань, які потрібно розв'язати. Умова кожного завдання читається один раз без повторень і роз'яснень. Фіксується час, який передбачено для виконання кожного завдання. Неправильно розв'язаним вважається завдання, в якому щось не виконано, або виконано зайве. Інтерпретація результатів: за кожне правильно вирішене завдання дитина отримує 1 бал; 10 – 12 балів – високий рівень кмітливості; 7 – 9 балів – середній рівень кмітливості; 4 – 6 балів – низький рівень кмітливості.

Дослідження креативності у дітей здійснювалося на основі тесту «Віддалені асоціації», невербальна модифікація тесту А. Медника [255] (додаток А.5). Даний тест спрямований на виявлення лише однієї із сторін креативних здібностей – уміння перекомбінувати дані елементи в нові комбінації. Низькі результати з даного тесту зовсім не свідчать про відсутність творчих здібностей. Водночас високий і середній рівні креативності свідчать про наявність хороших передумов для формування творчо обдарованої особистості. Дітям пропонується завершити малюнок. Однак, коли діти говорять, що вони знають, що це таке, та не можуть намалювати, то зараховується уявний опис малюнка. Так, 8 – 10 балів – високий рівень

креативності (10 балів – у малюнку представлено незвичайне бачення ситуації з врахуванням кола і ромба; 9 балів – у малюнку враховані обидва елементи (коло і ромб) та розфарбовані; 8 балів – у малюнку враховані обидва елементи (коло і ромб), але не розфарбовані); 4 – 7 балів – середній рівень креативності (7 балів – у малюнку враховується лише ромб і малюється та розфарбовується в ньому пейзаж, орнамент, предмет чи щось казкове; 6 балів – у малюнку враховується лише ромб і малюється в ньому без розфарбування пейзаж, орнамент, предмет чи щось казкове; 5 балів – у малюнку враховується лише коло і малюється та розфарбовується людське обличчя; 4 бали – у малюнку враховується лише коло і малюється та розфарбовується квіточка, око, повітряна куля тощо); 1 – 3 бали – низький рівень креативності (3 бали – дитина уписує в ромб сторонній малюнок; 2 бали – дитина просто розфарбовує коло і ромб; 1 бал – дитина малює якийсь свій сюжет поза колом і ромбом).

Для діагностики адаптації обдарованих дітей до умов початкової школи нами використана методика А. Фурмана, основу якої становить тест-опитувальник «Наскільки адаптований Ти до життя?» [230] (додаток Б.1.). Методика дає змогу дослідити рівні адаптації обдарованих дітей на всіх можливих рівнях функціонування, охоплює все актуальне поле життєдіяльності дитини, визначає зони високої і низької адаптованості, сприятливі й несприятливі ситуації розгортання адаптаційних процесів, вказує на найважливіші напрямки функціонування Я-концепції особистості та програмує найкращі психосоціальні умови її розвитку.

Все поле життєдіяльності дитини розділено на чотири сфери: школа, сім'я, вулиця, власне Я. В кожній з названих сфер зафіксовані найголовніші об'єкти, з якими вона постійно вступає у взаємодію (однокласники, вчителі, батьки, брати і сестри, найближчі друзі, ін.). Шляхом самооцінки досліджуваній визначає своє ставлення до оточуючих його людей і самого себе.

Поглибленому психологічному аналізу підлягають такі рівні адаптації дитячої особистості:

- 1) адаптованість (дуже висока, висока, середня, низька);
- 2) неадаптованість (неочевидна (псевдоадаптованість), очевидна);
- 3) дезаптованість (ситуативна, стійка очевидна, критична).

Методика містить дев'ятибальну шкалу оцінювання адаптованості у єдності і взаємодоповненні таких сутнісних характеристик, як ставлення, оцінка, внутрішнє прийняття, психічний образ, психологічна ситуація, Я-концепція, що є одночасно і показниками ефективності психосоціального розвитку обдарованої дитини. Подані варіанти відповідей диференціюються на позитивні (дуже позитивне ставлення, позитивне ставлення), нейтральні (невизначене ставлення) і негативні (вкрай негативне ставлення, негативне ставлення).

За шкалою ставлень відповідь «дуже позитивне ставлення» оцінюється 5 балами; «позитивне ставлення» – 4 балами; «нейтральне ставлення» і за відсутністю самооцінки – 0 балів; «негативне ставлення» – (-4) балами і «вкрай негативне ставлення» – (-5) балами.

Процедура підрахування кінцевого результату передбачає сумування позитивних і негативних оцінок. Отримане число є первинним результативним показником за шкалою адаптованості школяра («сира» оцінка). Первинні бальні оцінки обдарованих дітей переводяться у стандартизовану шкалу адаптованості з використанням шкали станайнів відповідно до показників адаптованості.

Для вирішення завдань дослідження психолого-педагогічних чинників адаптації обдарованих дітей до умов початкової школи ми використали авторські опитувальники, проєктивні і тестові методики, що є важливим і об'єктивно необхідним інструментом відстеження пристосованості обдарованої дитини в цілому, оскільки дає розгорнуту картину її взаємодії із соціумом.

Серед них:

1. Авторські опитувальники для батьків і вчителів, спрямовані на виявлення особливостей стосунків у дітей початкової школи (додатки В.1; В.2; В.3) й дослідження релевантних / нерелевантних особистісних рис (комунікативності, замкнутості, впевненості, невпевненості, тривожності,

імпульсивності, агресивності), які проявляються в стосунках з батьками, вчителями, ровесниками та впливають на їхню адаптацію.

2. Проективна методика «Неіснуюча тварина» [46] (додаток В.4), що дала змогу дослідити емоційний розвиток дитини: емоційну стабільність чи емоційну лабільність, наявність чи відсутність замкнутості, тривожності, страху, імпульсивності, невпевненості, агресивності; тенденції до самоствердження.
3. Проективна методика «Малюнок людини» [46] (додаток В.5), що забезпечила дослідження емоційних особливостей дитини (тривожності, страху, невпевненості, змін настрою), сфери спілкування (рівнів розвитку спілкування, екстравертованості, інтровертованості), сфери соціальних відносин (тривожності, імпульсивності, агресивності).

Виконання тесту складалося з двох частин: процесу малювання і бесіди після нього. Багату інформацію дало спостереження за тим, як дитина малює. Записувалися всі спонтанні висловлювання, відзначалися будь-які незвичні рухи. Коли дитина закінчила малювати, їй задавалася низка запитань про виконаний малюнок. Наприклад, запитувалося, кого вона малювала, вік намальованого, що він робить, який у нього настрій, чи нагадує він кого-небудь з її знайомих. Часто бесіда про малюнок переростала у бесіду про життєві уявлення дитини.

4. Опитувальник для батьків Д. Люїса «Чи допомагаєте Ви своїй дитині стати обдарованою?» [107] (додаток В.6). Методика здійснювалася за процедурою опитування. Опитувальник містить 40 тверджень. Батькам пропонувалося ознайомитися з текстом опитувальника й заповнити протокольний листок, вказавши один із двох варіантів відповіді: «Так» чи «Ні». Кожна ствердна відповідь оцінювалася як 1 бал. Підраховувалися лише відповіді «Так». Методика дала змогу виявити стиль сімейного виховання, рівень розвитку дитячої обдарованості, вплив стосунків з батьками на адаптацію дітей. 0 – 15 балів – низький рівень розвитку дитячої обдарованості і адаптованості (батьки мало цікавляться життям дитини, проявляють байдужість до її

інтересів, пригнічують її пізнавальну активність і допитливість, застосовуючи авторитарний стиль виховання). 16 – 30 балів – середній рівень розвитку дитячої обдарованості і адаптованості (батьки позитивно ставляться до дитини, цікавляться її захопленнями, надаючи перевагу демократичному стилю виховання). 31 – 40 балів – високий рівень розвитку дитячої обдарованості і адаптованості (батьки підтримують дитину, стимулюють її пізнавальну активність, розвивають самостійність і незалежність, використовуючи демократичний стиль виховання).

Для діагностики особистісної адаптації обдарованих дітей ми створили комплекс психодіагностичних методик, релевантних меті і завданням дослідження, до якого ввійшли новітні і традиційні надійні й валідні методики та авторські опитувальники. Серед них:

1. Діагностика вад особистісного розвитку (ДВОР) З. Карпенко [81] (додаток В.7). Методика дала змогу виявити релевантні / нерелевантні особистісні риси та здійснювалася за процедурою тестування з фіксуванням згоди чи незгоди з відповідним твердженням. Опитувальник містить 90 тверджень. Згода з твердженням опитувальника позначається плюсом (+) у спеціальному бланку навпроти відповідного номера твердження; незгода з твердженням позначається мінусом (-) у тому самому бланку навпроти відповідного номера твердження. Додаються всі плюси за стовпчиками-шкалами: 1 – тривожність; 2 – імпульсивність; 3 – агресивність; 4 – схильність до нечесної поведінки; 5 – асоціальність; 6 – замкнутість; 7 – невпевненість; 8 – екстернальність; 9 – естетична нечутливість. Рівнева шкала оцінки стандартна: 8 – 10 балів – високий рівень вираженості вади; 4 – 7 балів – середній рівень вираженості вади; 1 – 3 бали – низький рівень вираженості вади.
2. Опитувальник самооцінки Г. Казанцевої [53] (додаток В.8). Самооцінка вивчалася за допомогою процедури тестування. Досліджуваним пропонувалися 20 тверджень з можливими варіантами відповідей: «так» (+), «ні» (-), «не знаю» (?), який відповідає власній поведінці в аналогічній

ситуації. Підраховувалася кількість позитивних відповідей (+) спочатку за непарними номерами, а потім за парними. Від першого результату віднімався другий. Кінцевий результат може знаходитися в інтервалі від -10 до +10. Рівнева шкала оцінки: 4 – 10 балів – високий рівень самооцінки; (-3) – 3 балів – середній (адекватний) рівень самооцінки; (-10) – (-4) – низький рівень самооцінки.

3. Рефлексивний опитувальник Т. Скрипкіної «Довіра до себе» [9] (додаток В.9). Довіра є важливим показником позитивного ставлення дитини до себе та вміння об'єктивно оцінити свої стосунки з вчителями й однолітками в процесі навчання, стосунки з незнайомими людьми, стосунки в колі сім'ї. Опитувальник містить 9 запитань і 3 варіанти відповідей на кожне: «повністю довіряю», «скоріше довіряю, ніж не довіряю», «частково довіряю». Якщо досліджуваний обирає відповідь на запитання «повністю довіряю», то у відповідній графі ставиться плюс, який оцінюється в 3 бали, якщо – «скоріше довіряю, ніж не довіряю», то – ставиться плюс, який оцінюється в 2 бали, якщо – «частково довіряю», то у відповідній графі ставиться плюс, який оцінюється в 1 бал. Підраховують кількість балів за сферами: сімейна сфера – питання 4, 8, 9; навчання – питання 1, 3, 7; соціальні контакти – питання 2, 5, 6. Нарахування балів здійснюється: «повністю довіряю» – 3 бали; «скоріше довіряю, ніж не довіряю» – 2 бали; «частково довіряю» – 1 бал. Рівень довіри до себе за сферами: 8 – 9 балів – високий рівень довіри до себе; 5 – 7 балів – середній рівень довіри до себе; 3 – 4 бали низький рівень довіри до себе. Загальний рівень довіри до себе інтерпретують так: 23 – 27 балів – високий загальний рівень довіри до себе; 15 – 22 бали – середній загальний рівень довіри до себе; 9 – 14 балів – низький загальний рівень довіри до себе.
4. Методика Т.В.Дембо-С.Я.Рубінштейн, модифікована Ю.О.Бабаян для виявлення ціннісної свідомості [220] (додаток В.10). Запропонована методика дала можливість вивчити особливості особистісних цінностей дітей та визначити рівень сформованості їхньої ціннісної свідомості.



Методика містить 7 основних особистісних цінностей. У якості стимульного матеріалу використовувалися картки із зображеними сімома вертикальними лініями довжиною 100 мм. Нижню межу таких ліній (шкал) позначено точками, а верхню – прапорцями. Кожна лінія символізує одну з особистісних цінностей, що є складовими ціннісної свідомості. Рівень ціннісної свідомості за кожною шкалою, якою позначено окрему особистісну цінність, визначається за допомогою вимірювання відстані від точки, що є початком лінії, до поставленої дитиною позначки. При цьому, 1мм = 1 балу. 20 – 44 бали – низький рівень цінності; 45 – 59 балів – середній рівень цінності; 60 – 75 балів і більше – високий рівень цінності. Загальний показник рівня ціннісної свідомості визначають так: сумують всі показники за 7-ма шкалами і ділять на 7. Низький рівень ціннісної свідомості – 20 – 44 бали; середній рівень ціннісної свідомості – 45 – 59 балів; високий рівень ціннісної свідомості – 60 – 75 балів і більше.

У загальному вигляді діагностовані показники та психодіагностичні методики, запропоновані на констатувальному етапі дослідження, відображено в моделі психодіагностики обдарованості й адаптованості (табл.2.1).

Таблиця 2.1

### Схема психодіагностики обдарованості та адаптованості

№ п/п	Діагностовані показники	Психодіагностична методика
1.	Пізнавальна активність	Опитувальник пізнавальної активності і навчальної мотивації Н. Лусканової
2.	Кмітливість	Тест кмітливості В. Шадрикова
3.	Творчість (креативність)	Тест «Віддалені асоціації», невербальна модифікація тесту А. Медника
4.	Адаптованість	Тест-опитувальник А. Фурмана «Наскільки ти адаптований до життя?»
5.	Стосунки з батьками, вчителями, ровесниками	Авторські опитувальники, проєктивні методики «Неіснуюча тварина» і «Малюнок людини»
6.	Стиль сімейного виховання	Опитувальник для батьків Д. Люїса «Чи допомагаєте Ви своїй дитині стати обдарованою?»
7.	Релевантні / нерелевантні особистісні риси (комунікативність, впевненість, тривожність, імпульсивність, агресивність)	Опитувальник ДВОР (діагностика вад особистісного розвитку) З. Карпенко

Продовження табл. 2.1

8.	Самооцінка	Опитувальник самооцінки Г.Казанцевої
9.	Довіра до себе	Рефлексивний опитувальник Т.Скрипкіної «Довіра до себе»
10.	Ціннісна свідомість	Методика Т. Дембо - С. Рубінштейн, модифікована Ю. Бабаян для виявлення ціннісної свідомості

Що стосується вибірки нашого дослідження, то необхідно конкретизувати умови її вибору. Вона повинна відповідати таким трьом критеріям: 1) межі вікового коридору вибірки повинні сягати 7 – 10 років дітей молодшого шкільного віку; 2) вибіркова сукупність повинна бути достатньою для відбору з неї респондентів (обдарованих дітей і дітей без ознак обдарованості), які братимуть участь у констатувальному експерименті; 3) кількість респондентів, які будуть задіяні у констатувальному етапі дослідження має бути достатньою з огляду репрезентативності вибірки та подальшої статистичної обробки психодіагностичних даних.

Дані про загальний склад досліджуваних за віковим і статевим показником на початку констатувального етапу діагностичного дослідження наведені в таблиці 2.2.

Таблиця 2.2

**Загальний склад досліджуваних за віковим та статевим показниками (n=2800)**

<b>Вік (в роках)</b>	<b>Досліджувані (дівчатка)</b>	<b>Досліджувані (хлопчики)</b>
7 – 8	450	450
8 – 9	450	450
9 – 10	500	500
<b>Загальна кількість досліджуваних</b>	1400	1400

Таким чином, ми проаналізували основні вимоги, які висувалися до психодіагностичного інструментарію, здійснили підбір методик до психодіагностичного комплексу, за допомогою якого надалі було проведено констатувальний експеримент, та визначено загальний склад досліджуваних за віковими і статевими показниками.

### 2.3. Аналіз емпіричних показників адаптації обдарованих дітей до умов початкової школи

У відповідності до розробленого алгоритму емпіричного дослідження дітей молодшого шкільного віку на предмет виявлення ознак обдарованості та психолого-педагогічних чинників адаптації обдарованих дітей до умов початкової школи (параграф 2.1) на етапі констатувального експерименту було отримано кількісні та якісні результати, які потребують аналізу і інтерпретації.

Вияв обдарованості здійснювався під нашим керівництвом фахівцями – підготовленими шкільними практичними психологами, соціальними педагогами і вчителями. Експериментально-діагностичне дослідження проводилося впродовж 2008 – 2011 років у містах Івано-Франківську та Коломиї і Коломийському районі Івано-Франківської області. У вибірку дослідження ввійшли учні 7 – 10-річного віку загальноосвітніх шкіл (2800 осіб), їхні батьки (2800 осіб), вчителі початкових класів (112 осіб) м. Коломиї (6 шкіл), Коломийського району (11 шкіл) і м. Івано-Франківська (3 школи).

Таблиця 2.3

**Узагальнені результати кількісного розподілу дітей загальноосвітніх шкіл за критерієм «обдарованість» (опитувальники для батьків і вчителів, «автентичне оцінювання», опитувальник Н. Лусканової, тест В.Шадрикова, тест А. Медника) (n = 2800)**

№ п/п	Місцезнаходження загальноосвітніх шкіл	Кількість шкіл	Загальна кількість дітей	Обдаровані діти:	
				кількість	у відсотках
1.	м. Коломия	6	1250	49	3,9
2.	Коломийський район	11	990	38	4,0
3.	м. Івано-Франківськ	3	560	22	3,7
<b>Всього:</b>		20	2800	109	3,9

Широку інформацію про обдарованих дітей ми отримали на основі аналізу анкетного матеріалу (авторські опитувальники для батьків і вчителів), бесід та спостережень за дітьми, через організацію пробної діяльності дітей та

використання психометричних методик. Особливу цінність складають відомості про обдарованих дітей, отримані від їхніх батьків, де зафіксовані біографічні моменти з життя дітей (наприклад, перші спроби читання, малювання, співу тощо).

Таблиця 2.4

**Узагальнені результати кількісного розподілу обдарованих дітей за видами обдарованості (опитувальники для батьків і вчителів, «автентичне оцінювання», опитувальник Н. Лусканової, тест В. Шадрікова, тест А.Медника) (n = 109)**

№ п/п	Місцезнаходження загальноосвітніх шкіл	Кількість обдарованих дітей	Види обдарованості:			
			інтелектуальна	академічна	художня	психомоторна
1.	м. Коломия	49	10	13	11	15
2.	Коломийський район	38	8	9	14	7
3.	м. Івано-Франківськ	22	5	4	8	5
<b>Всього:</b>		109	23	26	33	27

Розуміючи обдарованість як системну особистісну якість та зіставляючи результати дослідження, отримані в результаті опитування батьків, вчителів, «автентичного оцінювання», психометричних методик (додаток А.6), ми здійснили відбір обдарованих дітей та розподілили їх за видами обдарованості (табл. 2.3, табл. 2.4).

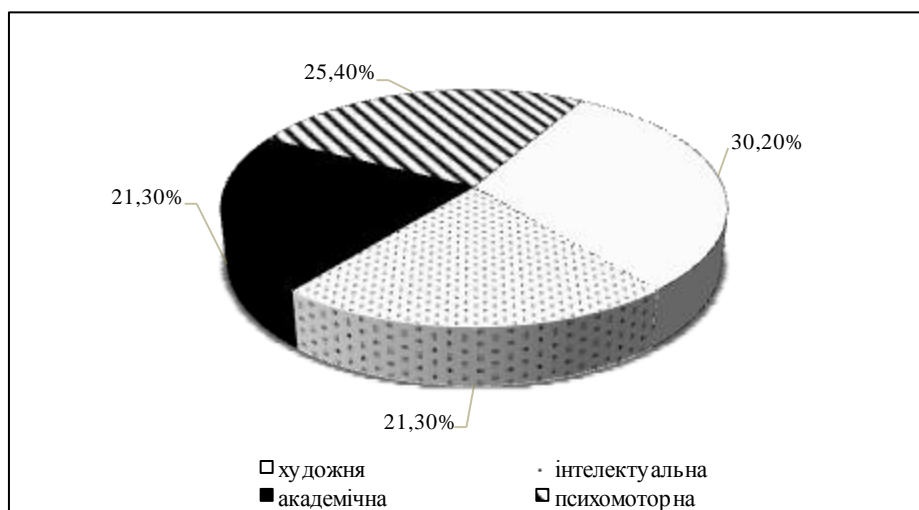
На першому етапі констатувального експерименту виявлялася дитяча обдарованість. На основі емпіричних даних, отриманих у результаті опитування батьків (n = 2800) і вчителів (n = 112) та пробної діяльності дітей (n = 2800) за ознаками обдарованості пізнавальна активність і навчальна мотивація (опитувальник Н. Лусканової), кмітливість (тест В. Шадрікова), творчість (невербальна модифікація тесту А. Медника) виокремлено 109 обдарованих дітей (3,9% від загальної кількості досліджуваних) та 100 дітей, у яких не

виявлено жодної з ознак обдарованості (3,6 % від загальної кількості досліджуваних).

У шести школах м. Коломиї (загальна кількість обстежуваних – 1250 осіб) виявлено 49 обдарованих дітей (3,9 %), з такими видами обдарованості: інтелектуальна – 10 дітей, академічна – 13 дітей, художня – 11 дітей, психомоторна – 15 дітей (табл. 2.4).

В одинадцяти школах Коломийського району (загальна кількість обстежуваних – 990 осіб) виявлено 38 обдарованих дітей (4,0 %), з такими видами обдарованості: інтелектуальна – 8 дітей, академічна – 9 дітей, художня – 14 дітей, психомоторна – 7 дітей (табл. 2.4).

У трьох школах м. Івано-Франківська (загальна кількість обстежуваних – 560 осіб) виявлено 22 обдарованих дітей (3,8 %). Серед них: інтелектуальна обдарованість – 5 дітей, академічна обдарованість – 4 дітей, художня обдарованість – 8 дітей, психомоторна обдарованість – 5 дітей (табл. 2.4). Серед них: з інтелектуальною обдарованістю – 21,3 %, з академічною – 23,1 %, психомоторною – 25,4 % і художньою – 30,2 % (за емпіричними даними опитування батьків, вчителів, «автентичного оцінювання» та досягнутими результатами дітей) (рис.2).



**Рис.2. Види обдарованості**

Для інтелектуально обдарованих дітей (23 особи, що становить 21,3% від загальної кількості досліджуваних) характерними ознаками є: допитливість,

висока пізнавальна активність, потреба в розумових навантаженнях, цікавість до читання, до комп'ютера, оволодіння досконалыми мисленнєвими, мнемічними і мовленнєвими процесами, висока навчальна успішність, творчість, а також більшість з них виявляють контактність і самостійність.

Академічна обдарованість дітей представлена математичною обдарованістю (26 осіб, що становить 23,1% від загальної кількості обдарованих дітей), яка проявляється в особливих здібностях до математики. Такі діти відрізняються швидкістю і правильністю розв'язання складних математичних завдань, мають добру пам'ять, є уважними, використовують неординарні способи розв'язання завдань, працюють з комп'ютером. Однак не проявляють підвищеної пізнавальної активності, мало читають. Висока успішність у них лише з математики. Академічно обдаровані діти є не дуже контактними. Деякі з них – самостійні.

Художня обдарованість дітей (33 особи, що становить 30,2 % від загальної кількості обдарованих дітей) представлена музичною обдарованістю (36,1 %), образотворчою обдарованістю (51,6 %) і поетичною обдарованістю (12,3 %). Такі діти проявляють особливу зацікавленість до візуальної інформації. Вони є досить творчими, проявляючи оригінальність, неординарність, незвичайність і винахідливість у відповідній діяльності. 75% художньо обдарованих дітей вчать добре, а 25% - мають низьку успішність. Вони мало контактують з іншими і рідко проявляють самостійність.

Психомоторна обдарованість дітей (27 осіб, що становить 25,4% від загальної кількості обдарованих дітей) представлена танцювальною обдарованістю (74,6 %) і спортивною обдарованістю (25,4 %). Такі діти дуже люблять рух (біг, стрибки, танці), мають широкий діапазон руху, володіють фізичною силою, у них добре розвинені основні рухові навички, проявляють творчість при виконанні танцювальних чи спортивних дій. 55% таких дітей мають високу успішність, а 15% - низьку успішність. Всі діти з психомоторною обдарованістю є досить контактними і самостійними.

Для перетворення отриманих даних дослідження ознак обдарованості за методиками Н. Лусканової, В. Шадрікова, А. Медника у стандартизовану шкалу нами була використана шкала станайнів. Бали кожної обдарованої дитини були розподілені за принципом послідовного відбору результатів. Загальний результативний показник пізнавальної активності, як впливає із стандартизованої шкали (додаток А.6), знаходиться у діапазоні від 10 до 30 балів. Загальний результативний показник кмітливості, як впливає із стандартизованої шкали (додаток А.6), знаходиться у діапазоні від 4 до 12 балів. Загальний результативний показник творчості, як впливає із стандартизованої шкали (додаток А.6), знаходиться у діапазоні від 1 до 10 балів.

Як показали результати дослідження, показники пізнавальної активності та навчальної мотивації, кмітливості, творчості є досить високими у обдарованих дітей.

Таблиця 2.5

**Класифікація нормативних показників пізнавальної активності та навчальної мотивації обдарованих дітей за опитувальником Н.Лусканової (n=109)**

Рівні пізнавальної активності	Показники пізнавальної активності (в балах)	Обдаровані діти	
		кількість	відсоток
Високий	30 – 25	89	81,6
Середній	24 – 20	16	15,3
Низький	19 – 10	4	3,1

Так, за методикою Н. Лусканової, високий рівень пізнавальної активності та навчальної мотивації виявлено у 89 обдарованих дітей (81,6 %), середній рівень пізнавальної активності – у 16 обдарованих дітей (15,3 %), низький рівень пізнавальної активності – у 4 обдарованих дітей (3,1 %) (табл. 2.5, табл. 2.6). пізнавальна активність обдарованих дітей перебуває у тісному зв'язку з навчальною мотивацією, яка спонукає дитину відвідувати школу, виконувати вимоги вчителів, долати труднощі, вступати в стосунки з іншими.

Таблиця 2.6

**Нормування результатів дослідження пізнавальної активності та навчальної мотивації обдарованих дітей за станайною шкалою (опитувальник Н.Г.Лусканової) (n=109)**

	<b>Рівні пізнавальної активності</b>		
	<b>високий</b>	<b>середній</b>	<b>низький</b>
<b>Станайнова шкала (у %)</b>	81,6	15,3	3,1
<b>Кількість обдарованих дітей</b>	89	16	4
<b>Діапазон первинних балів</b>	30 – 25	24 – 20	19 – 10

За методикою В. Шадрикова високий рівень кмітливості виявлено у 81 обдарованої дитини (74,7 %), середній рівень кмітливості – у 21 обдарованої дитини (19,1 %), низький рівень кмітливості – у 7 обдарованих дітей (6,2 %) (табл. 2.7, табл. 2.8).

Таблиця 2.7

**Класифікація нормативних показників кмітливості обдарованих дітей за тестом В.Д.Шадрикова (n=109)**

<b>Рівні кмітливості</b>	<b>Показники кмітливості (в балах)</b>	<b>Обдаровані діти</b>	
		<b>кількість</b>	<b>відсоток</b>
Високий	12 – 10	81	74,7
Середній	9 – 7	21	19,1
Низький	6 – 4	7	6,2

Результати дослідження підтверджують те, що для обдарованих дітей характерною ознакою обдарованості є кмітливість, яка може бути різного рівня розвитку.

Таблиця 2.8

**Нормування результатів дослідження кмітливості обдарованих дітей за станайною шкалою (тест В.Д.Шадрикова) (n=109)**

	<b>Рівні кмітливості</b>		
	<b>високий</b>	<b>середній</b>	<b>низький</b>
<b>Станайнова шкала (у %)</b>	74,7	19,1	6,2
<b>Кількість обдарованих дітей</b>	81	21	7
<b>Діапазон первинних балів</b>	12 – 10	9 – 7	6 – 4



За методикою А. Медника високий рівень творчості виявлено у 80 обдарованих дітей (73,7%), середній рівень творчості – у 24 обдарованих дітей (22,1 %), низький рівень творчості – у 5 обдарованих дітей (4,2 %) (табл. 2.9, табл. 2.10).

Таблиця 2.9

**Класифікація нормативних показників творчості обдарованих дітей за тестом А.Медника (n=109)**

Рівні творчості	Показники творчості (в балах)	Обдаровані діти	
		кількість	відсоток
Високий	10 – 8	80	73,7
Середній	7 – 4	24	22,1
Низький	3 – 1	5	4,2

Як показали результати дослідження, у всіх обдарованих дітей ознаками обдарованості є пізнавальна активність і навчальна мотивація, кмітливість, творчість. За такими ознаками обдарованості і було відібрано 109 обдарованих дітей та 100 дітей, у яких не виявлено жодної з названих ознак обдарованості.

Таблиця 2.10

**Нормування результатів дослідження творчості обдарованих дітей за станайновою шкалою (тест «Віддалені асоціації», невербальна модифікація тесту А.Медника) (n=109)**

	Рівні творчості		
	високий	середній	низький
Станайнова шкала (у%)	73,7	22,1	4,2
Кількість обдарованих дітей	80	24	5
Діапазон первинних балів	10 – 8	7 – 4	3 – 1

Вікові та статеві особливості та відмінності проявів обдарованості в даному дослідженні не виявлені, про що свідчить віковий та статевий розподіл досліджуваних дітей 7 – 10-річного віку.

Так, серед виявлених обдарованих дітей 7 – 8-річного віку – 14,5 % дівчаток і 14,5 % хлопчиків, серед обдарованих дітей 8 – 9-річного віку – 15,5

% дівчаток і 14,5 % хлопчиків, а серед обдарованих дітей 9 – 10-річного віку – 21,0 % дівчаток і 20,0 % хлопчиків (табл. 2.11).

Таблиця 2.11

**Віковий та статевий розподіл обдарованих дітей (n = 109)**

<b>Вік (у роках)</b>	<b>Кількість дівчаток, %</b>	<b>Кількість хлопчиків, %</b>
7 – 8	14,5	14,5
8 – 9	15,5	14,5
9 – 10	21,0	20,0
Загальний відсоток	51,0	49,0

Другий етап констатувального експерименту полягав у визначенні рівнів адаптації (адаптованість, неадаптованість, дезадаптованість) обдарованих (n=109) і дітей, у яких не виявлено ознак обдарованості (n = 100). Для перетворення отриманих даних дослідження адаптації обдарованих дітей за методикою А. Фурмана у стандартизовану шкалу ми також використали шкалу станайнів. З цією метою переведені показники (бали кожної обдарованої дитини) були розподілені за принципом послідовного, полярного систематичного відбору результатів, починаючи від крайніх значень і закінчуючи медіанними. Так утворилися групи обдарованих дітей, що відповідають певним частотам оцінок за нормального розподілу тестових балів. Загальний результативний показник, як впливає із стандартизованої шкали (додаток Б.2) знаходиться у діапазоні від 16 до 75 балів. При цьому, чим менший показник, тим очевиднішою є неадаптованість і тим вищого рівня сягає дезадаптованість обдарованих дітей.

На основі аналізу показників адаптації нами виділено такі рівні адаптації обдарованих дітей, як адаптованість (дуже висока, висока, середня, низька), неадаптивність (неочевидна, очевидна), дезадаптивність (ситуативна, стійка очевидна, критична). Адаптованість виявлено у 86 обдарованих дітей, що складає 78,5 % від загальної кількості досліджуваних; неадаптованість виявлено у 11 обдарованих дітей, що складає 10,2 % від загальної кількості досліджуваних; дезадаптованість виявлено у 12 обдарованих дітей, що складає 11,3 % від загальної кількості досліджуваних (табл. 2.12). Етап первинної

адаптації у деяких з них триває впродовж чотирьох років навчання в школі. Досить швидко адаптуються до шкільних умов діти з психомоторною і академічною обдарованістю, довше – діти з інтелектуальною обдарованістю і найдовше – діти з художньою обдарованістю. Процес адаптації дітей з академічною і психомоторною обдарованістю завершується на 1 – 2 році навчання, а деяких дітей з інтелектуальною і художньою обдарованістю – аж на кінець четвертого року навчання.

Таблиця 2.12

**Класифікація нормативних показників адаптації обдарованих дітей та дітей без ознак обдарованості за опитувальником А.В.Фурмана «Наскільки адаптований Ти до життя?» (n = 109, n = 100)**

Рівень адаптації	Функціонування рівня адаптації	Показники адаптації (у балах)	Кількість		Всього за рівнями адаптації	
			обдарованих дітей	дітей без ознак обдарованості	обдаровані діти	діти без ознак обдарованості
Адаптованість	дуже висока	75 – 72	13	–	86 (78,5 %)	92 (92,1 %)
	висока	71 – 69	23	61		
	середня	68 – 63	39	19		
	низька	62 – 56	11	12		
Неадаптованість	неочевидна	55 – 48	8	8	11 (10,2 %)	8 (7,9 %)
	очевидна	47 – 39	3	–		
Дезадаптованість	ситуативна	38 – 30	4	–	12 (11,3 %)	–
	стійка	29 – 19	5	–		
	очевидна критична	16 – 9	3	–		

Дуже високий рівень адаптованості виявлено у 13 обдарованих дітей (11%), високий – у 23 обдарованих дітей (21%), середній – у 39 обдарованих дітей (35%), низький – у 11 обдарованих дітей (10%). Неочевидний рівень неадаптованості (псевдоадаптованість) виявлено у 8 обдарованих дітей (7%), а очевидний – у 3 обдарованих дітей (3%).

Таблиця 2.13

**Нормування результатів дослідження адаптації обдарованих дітей за  
станайновою шкалою (опитувальник А.В.Фурмана «Наскільки  
адаптований Ти до життя?») (n = 109)**

	Види і рівні адаптації								
	Адаптованість				Неадаптованість		Деадаптованість		
	дуже висо- ка	ви- со- ка	се- ред- ня	низь- ка	нео- че- вид- на	оче- вид- на	ситуа- тивна	стій- ка	кри- тич- на
Станайнова шкала (у%)	12	21	35	10	7	3	4	5	3
Кількість обдарова- них дітей	13	23	39	11	8	3	4	5	3
Діапазон первинних балів	75 – 72	71 – 69	68 – 63	62 – 56	55 – 48	47 – 39	38 – 30	29 – 19	18 – 16

Ситуативний рівень дезадаптованості виявлено у 4 обдарованих дітей (4%), стійкий очевидний – у 5 обдарованих дітей (5%), критичний – у 3 обдарованих дітей (3%) (табл. 2.13).

Встановлено, що серед інтелектуально обдарованих дітей адаптованих 36%, неадаптованих 51% і дезадаптованих 13 %; серед дітей з академічною обдарованістю адаптованих 83%, неадаптованих 17 %; дезадаптованих не виявлено; серед дітей з художньою обдарованістю неадаптованих 38 % і дезадаптованих 62 %; а діти з психомоторною обдарованістю – адаптовані всі (100 %).

В дітей без ознак обдарованості виявлено лише адаптованість (високу, середню, низьку) – 92,1 % і неадаптованість (неочевидну) – 7,9 % (табл. 2.12). У таких дітей етап первинної адаптації і етап відносно стійкого пристосування завершується в кінці першого року навчання.

В інтерпретації компонентів-складників адаптованості – школи, сім'ї, вулиці, власного Я (додаток Б.2) – йдеться про загальну характеристику особистості обдарованої дитини, яка є складною за структурою, функціями, динамікою і до того ж подвійно детермінованою: зовнішнім предметним оточенням, в якому живе дитина, і її внутрішнім психічним світом. Щодо

внутрішнього світу обдарованої дитини, то основну роль в ньому відіграє її образ Я, який хоч і є незавершеним результатом організованої адаптації дитини, проте все ж таки безпосередньо впливає на її дії і вчинки в ситуаціях соціального буття.

Деадаптовані обдаровані діти негативно і вкрай негативно ставляться до школи (91%), до членів сім'ї (85%), до оточення (79%) і навіть до власного Я (61%). Позитивне або нейтральне ставлення у них виявлено лише до найближчих друзів.

Крім того, лише 57% адаптованих обдарованих дітей позитивно і дуже позитивно ставляться до школи (вчителів, учнів, загальних шкільних вимог), сприймаючи їх як інститут спілкування. Водночас привертають увагу факти негативного, нейтрального і навіть вкрай негативного ставлення адаптованих обдарованих дітей до школи та її вимог.

Негативне і нейтральне ставлення виявлено також у адаптованих обдарованих дітей до батьків (29%), до братів і сестер (12%), до власного Я (10%). Обдаровані діти переживають суперечливі ставлення у стосунках з оточуючими – від дуже позитивних до вкрай негативних. Тільки до найближчих друзів, вони ставляться позитивно.

З числа неадаптованих та деадаптованих обдарованих дітей було створено контрольну і експериментальну групи для формувального експерименту. До контрольної групи ввійшли 11 учнів (5 неадаптованих і 6 деадаптованих дітей, з них 5 хлопчиків і 6 дівчаток), які навчаються в школах м. Івано-Франківська і Коломийського району. Експериментальна група складається з 12 учнів (6 неадаптованих і 6 деадаптованих дітей, з них 7 хлопчиків і 5 дівчаток), які навчаються в школах м. Коломиї.

Для обґрунтування вибору контрольної групи для формувального експерименту ми користувалися U-критерієм Манна-Уїтні (непараметрична статистика, бо вибірка нечисленна – 23 особи) [148].

Якщо виходити із середніх показників адаптованості, то можна припустити, що в обох групах – контрольній (К) і експериментальній (Е) – вони

приблизно однакові (табл. 2.14). для того, щоб перевірити це припущення, висунемо дві гіпотези:

1.  $H_0$  – відмінності між  $x_{\text{експ.}}$  і  $x_{\text{контр.}}$  випадкові (або їх взагалі не існує). Отже, наші групи подібні і ми можемо взяти вибрану групу як контрольну.
2.  $H_1$  – відмінності між  $x_{\text{експ.}}$  і  $x_{\text{контр.}}$  достовірні, значимі. Вони можуть бути викликані великим розмахом значень індивідуальних показників.

Таблиця 2.14

**Результативні показники адаптації за опитувальником А.В.Фурмана, згруповані для U-критерію (n = 23)**

№ п/п	Група	Показники адаптованості	Ранг
1.	Е	16	1
2.	К	17	2
3.	Е	18	3
4.	Е	21	5
5.	К	21	5
6.	Е	21	5
7.	К	24	7
8.	Е	26	8
9.	К	33	9,5
10.	Е	33	9,5
11.	К	36	11,5
12.	Е	36	11,5
13.	К	39	13
14.	Е	40	14
15.	К	43	15
16.	Е	48	16
17.	К	50	19
18.	Е	50	19
19.	К	50	19
20.	Е	50	19
21.	К	50	19
22.	Е	54	22,5
23.	К	54	22,5

Знаходимо суму рангів для експериментальної групи:  $R_{\text{експ.}} = 1+3+5+5+8+9,5+11,5+14+16+19+19+22,5=133,5$ .

Обчислюємо значення U-критерію за формулою:

$$U = n_{\text{експ.}} \cdot n_{\text{контр.}} + \frac{n_{\text{експ.}} \cdot (n_{\text{експ.}} + 1)}{2} - R_{\text{експ.}}$$

$$U = 12 \times 11 + [(12 \times (12 + 1)) : 2] - 133,5 = 76,5$$

За додатком Д знаходимо граничні значення U-критерію для  $n_{\text{експ.}} = 12$  і  $n_{\text{контр.}} = 11$ . Їх два:  $U_{\text{min}} = 33$  і  $U_{\text{max}} = 99$ .

Якщо  $U > U_{\text{min}}$  або  $U < U_{\text{max}}$ , то приймається гіпотеза  $H_0$ .

Якщо  $U < U_{\text{min}}$  або  $U > U_{\text{max}}$ , то приймається гіпотеза  $H_1$ .

У нашому випадку  $33 < 76,5 < 99$  ( $p = 0,05$ ), тому приймається гіпотеза  $H_0$ .

Отже, відмінності між нашими групами незначні, тому вибрану групу можна взяти як контрольну.

Опираючись на розроблений алгоритм психодіагностичного дослідження, здійснювалося вивчення психолого-педагогічних чинників адаптації обдарованих дітей до умов початкової школи (стосунки з батьками, вчителями, ровесниками; стиль сімейного виховання) та особистісної адаптації обдарованих дітей (релевантні / нерелевантні особистісні риси, самооцінка, рефлексія, ціннісна свідомість) (параграф 2.1).

На третьому етапі констатувального експерименту досліджувалися стосунки дітей з вчителями, ровесниками та стиль сімейного виховання. Результати опитування батьків ( $n = 109$ ,  $n = 100$ ) і вчителів ( $n = 70$ ) (авторські опитувальники для батьків і вчителів з виявлення особливостей стосунків обдарованих дітей) (додатки В.1; В.2) та аналіз малюнків, виконаних обдарованими дітьми і дітьми без ознак обдарованості (проективні методики «Неіснуюча тварина» і «Малюнок людини») (додатки В.4; В.5) вказують на те, що адаптовані обдаровані діти і діти без ознак обдарованості (100%) мають друзів, є достатньо контактними з ровесниками. Вони – спокійні і врівноважені, не перебувають у пригніченому настрої, у них не виникає почуття провини. Такі діти не є сором'язливими, боязливими, підозрілими, нетерплячими, дратівливими, впертими, забіякуватими; вони рідко ображаються.

Неадаптовані (100%) і дезадаптовані (100%) обдаровані діти і неадаптовані діти без ознак обдарованості не мають друзів, уникають товариства дітей, є збудливими і напруженими, часто перебувають у пригніченому настрої та відчувають провини. 60% неадаптованих обдарованих

дітей є сором'язливими, боязливими та підозрілими, а 40% – проявляють нетерплячість, дратівливість, впертість, забіякуватість. 30% дезадаптованих обдарованих дітей є сором'язливими, боязливими, підозрілими, а 70% – нетерплячими, дратівливими, впертими та забіякуватими. Всі неадаптовані (100%) і дезадаптовані (100%) обдаровані діти легко ображаються.

Яскраво ілюструють високу тривожність (жирні лінії з натиском, затемнення фігур, штрихові лінії, зображення очей тощо), агресивність (зуби, роги, гострі кути в зображення фігур), замкнутість (зображення фігур наближене до кола), сором'язливість (малюнки, виконані тонкими лініями), невпевненість (малюнки, розміщені ближче до нижнього краю аркуша) малюнки, виконані неадаптованими і дезадаптованими обдарованими дітьми та дітьми без ознак обдарованості (проективні методики «Неіснуюча тварина», «Малюнок людини»).

Таким чином, результати опитування батьків і вчителів та аналіз малюнків, виконаних дітьми дають підставу стверджувати, що адаптовані обдаровані діти та діти без ознак обдарованості в стосунках з батьками, вчителями і ровесниками є комунікативними і впевненими, не проявляють тривожності, імпульсивності, агресивності; а неадаптовані і дезадаптовані обдаровані діти та неадаптовані діти без ознак обдарованості є замкнутими, невпевненими, тривожними, імпульсивними, агресивними.

Як показують результати опитування вчителів ( $n = 70$ ) (додаток В.3), на адаптацію обдарованих дітей до умов початкової школи впливає стиль педагогічного спілкування. Обдаровані діти, з якими вчителі (79%) спілкуються на засадах дружніх стосунків та на основі захоплення спільною творчою діяльністю, є комунікативними і впевненими, спокійними і врівноваженими, не проявляють тривожності, імпульсивності, агресивності, що вказує на їхню адаптацію до шкільних умов.

Обдаровані діти, у стосунках з якими вчителі (21%) застосовують стиль спілкування-залякування, є замкнутими і невпевненими, збудливими і напруженими, боязливими, підозрілими, впертими, нетерплячими,



дратівливими, що є свідченням їхньої неадаптації чи дезадаптації до умов школи.

Для перетворення отриманих даних дослідження стилю сімейного виховання обдарованих дітей та дітей без ознак обдарованості за методика Д.Люїса у стандартизовану шкалу ми використали шкалу станайнів. Первинні бали були розподілені за принципом послідовного відбору результатів. Загальний результативний показник розвитку дитячої обдарованості і адаптованості у сім'ї, як впливає із стандартизованої шкали (додаток В.6), знаходиться у діапазоні від 0 до 40 балів.

Таблиця 2.15

**Класифікація нормативних показників розвитку дитячої обдарованості і адаптації в сім'ї за опитувальником Д. Люїса (n=109)**

Рівні розвитку дитячої обдарованості і адаптації	Показники розвитку дитячої обдарованості і адаптації (у балах)	Обдаровані діти	
		кількість	відсоток
Високий	40– 31	86	78,1
Середній	30 – 16	11	10,3
Низький	15 – 0	12	11,6

За методикою Д. Люїса виявлено, що в сім'ях, де батьки застосовували демократичний стиль виховання, зростали адаптовані діти (78,1 %) з високим рівнем розвитку обдарованості (n = 86); при поєднанні демократичного і авторитарного стилів виховання діти виростили неадапованими (10,3 %) з середнім рівнем розвитку обдарованості (n = 11); тоді як авторитарний стиль виховання призводить до дезадапованості дітей (11,6 %) і низького рівня розвитку обдарованості (n = 12) (табл. 2.15, табл. 2.16).

Щодо стилю сімейного виховання дітей без ознак обдарованості, то незалежно від того, який стиль виховання застосовували батьки – демократичний чи авторитарний – діти були і адаптовані, і неадаповані (застосування батьками (41,9 %) демократичного стилю – адаптовані діти

(20,2%), неадаптовані діти (21,5%); застосування батьками (58,1%) авторитарного стилю – адаптовані діти (40,1 %), неадаптовані діти (18,2%).

Таблиця 2.16

**Нормування результатів дослідження розвитку дитячої обдарованості і адаптації в сім'ї за станайновою шкалою (опитувальник для батьків Д.Люїса) (n=109)**

	<b>Рівні розвитку дитячої обдарованості і адаптації</b>		
	<b>високий</b>	<b>середній</b>	<b>низький</b>
<b>Станайнова шкала (у%)</b>	78,1	10,3	11,6
<b>Кількість обдарованих дітей</b>	86	11	12
<b>Діапазон первинних балів</b>	40 – 31	30 – 16	15 – 0

Емпіричні дані вказують на більшу чутливість обдарованих дітей до впливів сімейного виховання.

На четвертому етапі констатувального експерименту вивчався особистісний компонент адаптації обдарованих дітей: релевантні / нерелевантні особистісні риси (ДВОР З. Карпенко), самооцінка (опитувальник Г.Казанцевої), довіра до себе (рефлексивний опитувальник Т. Скрипкіної), ціннісна свідомість (методика Т. Дембо - С. Рубінштейн, модифікована Ю. Бабаян).

Для перетворення отриманих даних дослідження обдарованих дітей за методикою ДВОР З. Карпенко у стандартизовану шкалу ми користувалися шкалою станайнів. Загальний результативний показник тривожності, імпульсивності, агресивності, замкнутості, невпевненості обдарованих дітей, як впливає із стандартизованої шкали (додаток В.7), знаходяться у діапазоні від 1 до 10 балів.

Таблиця 2.17

**Класифікація нормативних показників комунікативності обдарованих дітей за опитувальником ДВОР З. Карпенко (n=109)**

<b>Рівні комунікативності</b>	<b>Показники комунікативності (у балах)</b>	<b>Обдаровані діти</b>	
		<b>кількість</b>	<b>відсоток</b>
Високий	3 – 1	71	63

Продовження табл. 2.17

Середній	7 – 4	25	26
Низький	10 – 8	13	11

Високий рівень комунікативності виявлено у 71 обдарованої дитини (63%), середній рівень комунікативності – у 25 обдарованих дітей (26 %), низький рівень комунікативності – у 13 обдарованих дітей (11 %) (табл. 2.17, табл. 2.18).

Таблиця 2.18

**Нормування результатів дослідження комунікативності обдарованих дітей за станайною шкалою опитувальник ДВОР З. Карпенко)**

(n=109)

	Рівні комунікативності		
	високий	середній	низький
Станайнова шкала (у%)	63	26	11
Кількість обдарованих дітей	71	25	13
Діапазон первинних балів	3 – 1	7 – 4	10 – 8

Високий рівень впевненості виявлено у 69 обдарованих дітей (61%), середній рівень впевненості – у 28 обдарованих дітей (29%), низький рівень впевненості – у 12 обдарованих дітей (10%) (табл. 2.19, табл. 2.20).

Таблиця 2.19

**Класифікація нормативних показників впевненості обдарованих дітей за опитувальником ДВОР З. Карпенко (n=109)**

Рівні впевненості	Показники впевненості (у балах)	Обдаровані діти	
		кількість	відсоток
Високий	3 – 1	69	61
Середній	7 – 4	28	29
Низький	10 – 8	12	10

Низькі показники комунікативності і впевненості свідчать про замкненість і невпевненість обдарованих дітей та характеризують неадаптованих і дезадаптованих обдарованих дітей.

Таблиця 2.20

**Нормування результатів дослідження впевненості обдарованих дітей за  
станайновою шкалою (опитувальник ДВОР З. Карпенко) (n=109)**

	<b>Рівні впевненості</b>		
	<b>високий</b>	<b>середній</b>	<b>низький</b>
<b>Станайнова шкала (у%)</b>	61	29	10
<b>Кількість обдарованих дітей</b>	69	28	12
<b>Діапазон первинних балів</b>	3 – 1	7 – 4	10 – 8

Комунікативність і впевненість як релевантні адаптації особистісні риси забезпечують багатогранні стосунки з вчителями та ровесниками та сприяють суб'єкт-суб'єктній взаємодії.

Таблиця 2.21

**Класифікація нормативних показників тривожності обдарованих дітей  
за опитувальником ДВОР З. Карпенко (n=109)**

<b>Рівні тривожності</b>	<b>Показники тривожності (у балах)</b>	<b>Обдаровані діти</b>	
		<b>кількість</b>	<b>відсоток</b>
Високий	10 – 8	18	16
Середній	7 – 4	5	4
Низький	3 – 1	11	10

Високий рівень тривожності виявлено у 18 обдарованих дітей (16%), середній рівень тривожності – у 5 обдарованих дітей (4%), низький рівень тривожності – у 11 обдарованих дітей (10%) (табл. 2.21, табл. 2.22).

Таблиця 2.22

**Нормування результатів дослідження тривожності обдарованих дітей за  
станайновою шкалою (опитувальник ДВОР З. Карпенко) (n=109)**

	<b>Рівні тривожності</b>		
	<b>високий</b>	<b>середній</b>	<b>низький</b>
<b>Станайнова шкала (у%)</b>	16	4	10
<b>Кількість обдарованих дітей</b>	18	5	11
<b>Діапазон первинних балів</b>	10 – 8	7 – 4	3 – 1

Таблиця 2.23

**Класифікація нормативних показників імпульсивності обдарованих дітей за опитувальником ДВОР З. Карпенко (n=109)**

Рівні імпульсивності	Показники імпульсивності (у балах)	Обдаровані діти	
		кількість	відсоток
Високий	10 – 8	19	17
Середній	7 – 4	5	4
Низький	3 – 1	10	9

Високий рівень імпульсивності виявлено у 19 обдарованих дітей (17%), середній рівень імпульсивності – у 5 обдарованих дітей (4%), низький рівень імпульсивності – у 10 обдарованих дітей (9%) (табл. 2.23, табл. 2.24).

Таблиця 2.24

**Нормування результатів дослідження імпульсивності обдарованих дітей за станайною шкалою (опитувальник ДВОР З. Карпенко) (n=109)**

	Рівні імпульсивності		
	високий	середній	низький
Станайнова шкала (у%)	17	4	9
Кількість обдарованих дітей	19	5	10
Діапазон первинних балів	10 – 8	7 – 4	3 – 1

Високий рівень агресивності виявлено у 20 обдарованих дітей (18%), середній рівень агресивності – у 5 обдарованих дітей (4%), низький рівень агресивності – у 9 обдарованих дітей (8%) (табл. 2.25, табл. 2.26).

Таблиця 2.25

**Класифікація нормативних показників агресивності обдарованих дітей за опитувальником ДВОР З. Карпенко (n=109)**

Рівні агресивності	Показники агресивності (у балах)	Обдаровані діти	
		кількість	відсоток
Високий	10 – 8	20	18
Середній	7 – 4	5	4
Низький	3 – 1	9	8

Тривожність, імпульсивність і схильність до агресивності є нерелевантними адаптації особистісними рисами, що ускладнюють стосунки обдарованих дітей з вчителями та ровесниками.

Таблиця 2.26

**Нормування результатів дослідження агресивності обдарованих дітей за станайновою шкалою (опитувальник ДВОР З. Карпенко) (n=109)**

	Рівні агресивності		
	високий	середній	низький
Станайнова шкала (у%)	16	4	10
Кількість обдарованих дітей	18	5	11
Діапазон первинних балів	10 – 8	7 – 4	3 – 1

Високі показники тривожності, імпульсивності та схильності до агресивності характеризують неадаптованих і дезадаптованих обдарованих дітей, а емоційна стійкість, самоконтроль та несхильність до агресивності є релевантними особистісними рисами адаптованих обдарованих дітей.

У досліджуваних обдарованих дітей (n = 109) не виявлено асоціальності і екстернальності. Всі досліджувані обдаровані діти є естетично чутливими.

Таблиця 2.27

**Кількісний розподіл обдарованих дітей за індивідуальними інваріантами розвитку релевантних особистісних рис – комунікативності, впевненості, тривожності, імпульсивності, агресивності (ДВОР З. Карпенко, у відсотках) (n = 109)**

Обдаровані діти	Загальна кількість	Релевантні / нерелевантні особистісні риси, %															
		Комунікативність			Впевненість			Тривожність			Імпульсивність			Агресивність			
		високий	середній	низький	високий	середній	низький	високий	середній	низький	високий	середній	низький	високий	середній	низький	
Адаптовані	86	100,0	–	–	100,0	–	–	–	–	–	12,8	–	1,2	11,6	–	2,3	10,5

Продовження табл. 2.27

Неадаптовані	11	—	18,2	81,8	—	27,3	72,7	54,5	45,5	—	63,6	36,4	—	72,7	27,3	—
Деадаптовані	12	—	—	100,0	—	—	100,0	100,0	—	—	100,0	—	—	100,0	—	—

Табличні дані свідчать, що у адаптованих обдарованих дітей ( $n = 86$ ) домінує комунікативність (100%) і впевненість (100%), а тривожність, імпульсивність, агресивність виражені слабо, і в незначній кількості з них виявлено: низький рівень тривожності (12,8%), середній рівень імпульсивності (1,2%), низький рівень імпульсивності (11,6%), середній рівень агресивності (2,3%), низький рівень агресивності (10,5%) (табл. 2.27).

У неадаптованих обдарованих дітей ( $n=11$ ) комунікативність і впевненість виражені слабо – середній рівень комунікативності виявлено у 18,2%, низький рівень комунікативності – у 81,8%, середній рівень впевненості – у 27,3%, низький рівень впевненості – у 72,7%; а тривожність, імпульсивність і агресивність виражені досить сильно – високий рівень тривожності виявлено у 54,5%, середній рівень тривожності – у 45,5%, високий рівень імпульсивності – у 63,6%, середній рівень імпульсивності – у 36,4%, високий рівень агресивності – у 72,7%, середній рівень агресивності – у 27,3% (табл. 2.27).

Всі дезадаптовані обдаровані діти ( $n = 12$ ) мають низький рівень комунікативності (100%) і низький рівень впевненості (100%) та високий рівень тривожності, імпульсивності, агресивності (100 %) (табл. 2.27).

Для перетворення отриманих даних дослідження обдарованих дітей за методиками Г. Казанцевої, Т. Скрипкіної, Ю. Бабаян ми також скористалися шкалою станайнів. Із стандартизованої шкали видно, що загальний результативний показник самооцінки обдарованих дітей (В.8) знаходиться у діапазоні від (-10) до 10 балів; довіри до себе (додаток В.9) – від 9 до 27 балів; ціннісної свідомості (додаток В.10) – від 20 до 75 і більше балів.

Таблиця 2.28

**Класифікація нормативних показників самооцінки обдарованих дітей за опитувальником Г. Казанцевої (n=109)**

Рівні самооцінки	Показники самооцінки (у балах)	Обдаровані діти	
		кількість	відсоток
Високий	10 – 4	15	14
Середній	3 – (-3)	65	59
Низький	(-4) – (-10)	29	27

За методикою Г. Казанцевої, виявлено рівень самооцінки обдарованих дітей: високий – у 15 осіб (14%), середній – у 65 осіб (59%), низький – у 29 осіб (27%) (табл.2.28, табл. 2.29).

Таблиця 2.29

**Нормування результатів дослідження самооцінки обдарованих дітей за станайновою шкалою (опитувальник Г. Казанцевої) (n=109)**

	Рівні самооцінки		
	високий	середній	низький
Станайнова шкала (у%)	14	59	27
Кількість обдарованих дітей	15	65	29
Діапазон первинних балів	10 – 4	3 – (-3)	(-4) – (-10)

Дані дослідження самооцінки свідчать про те, що вона у обдарованих дітей тісно пов'язана з рівнем домагань, є регулятором поведінки й діяльності, впливаючи на їхнє емоційне самопочуття та взаємини з оточуючими. В обдарованих дітей виникає потреба бути активним суб'єктом самооцінювання своєї особистості, що дає змогу цілеспрямовано керувати процесом становлення самооцінки.

Таблиця 2.30

**Класифікація нормативних показників довіри до себе обдарованих дітей за опитувальником Т. Скрипкіної (n=109)**

Рівні довіри до себе	Показники довіри до себе (у балах)	Обдаровані діти	
		кількість	відсоток
Високий	27 – 23	25	23
Середній	22 – 15	54	50
Низький	14 – 9	30	27



За методикою Т.П.Скрипкіної виявлено такі довіри до себе: високий – у 25 обдарованих дітей (23%), середній – у 54 (50%), низький – у 30 (27%) (табл. 2.30, табл. 2.31). Як бачимо, більшість обдарованих дітей схильні довіряти собі.

Таблиця 2.31

**Нормування результатів дослідження довіри до себе обдарованих дітей за станайновою шкалою (опитувальник Т. Скрипкіної) (n=109)**

	Рівні довіри до себе		
	високий	середній	низький
Станайнова шкала (у%)	23	50	27
Кількість обдарованих дітей	25	54	30
Діапазон первинних балів	27 – 23	22 – 15	14 – 9

За методикою дослідження ціннісної свідомості Т. Дембо-С. Рубінштейн, модифікованою Ю. Бабаян виявлено такі рівні ціннісної свідомості: високий – у 9 обдарованих дітей (8%), середній – у 65 (59%), низький – у 35 (33%) (табл. 2.32, табл. 2.33).

Таблиця 2.32

**Класифікація нормативних показників ціннісної свідомості обдарованих дітей за методикою Т. Дембо-С. Рубінштейн, модифікованою Ю. Бабаян (N=109)**

Рівні ціннісної свідомості	Показники ціннісної свідомості (у балах)	Обдаровані діти	
		кількість	відсоток
Високий	60 – 75 і більше	9	8
Середній	45 – 59	65	59
Низький	20 – 44	35	33

Аналіз отриманих даних свідчить про розуміння більшістю обдарованих дітей таких цінностей, як повага до себе, повага до інших, любов, справедливість, чесність, відповідальність, самостійність, які виконують функцію регуляції їхньої поведінки.

Таблиця 2.33

**Нормування результатів дослідження ціннісної свідомості обдарованих дітей за станайною шкалою (методика Т. Дембо-С. Рубінштейн, модифікована Ю. Бабаян) (n=109)**

	Рівні ціннісної свідомості		
	високий	середній	низький
Станайнова шкала (у%)	8	59	33
Кількість обдарованих дітей	9	65	35
Діапазон первинних балів	60 – 75 і більше	45 – 59	20 – 44

За результатами нашого дослідження більшість адаптованих обдарованих дітей мають адекватну самооцінку (75,6%), довіру до себе (62,8%) та сформовану ціннісну свідомість (75,6%). У всіх неадапованих і дезадапованих обдарованих дітей – низька самооцінка (100%), мала довіра до себе (100%) та низький рівень ціннісної свідомості (100%) (додаток В.11; табл. 2.34).

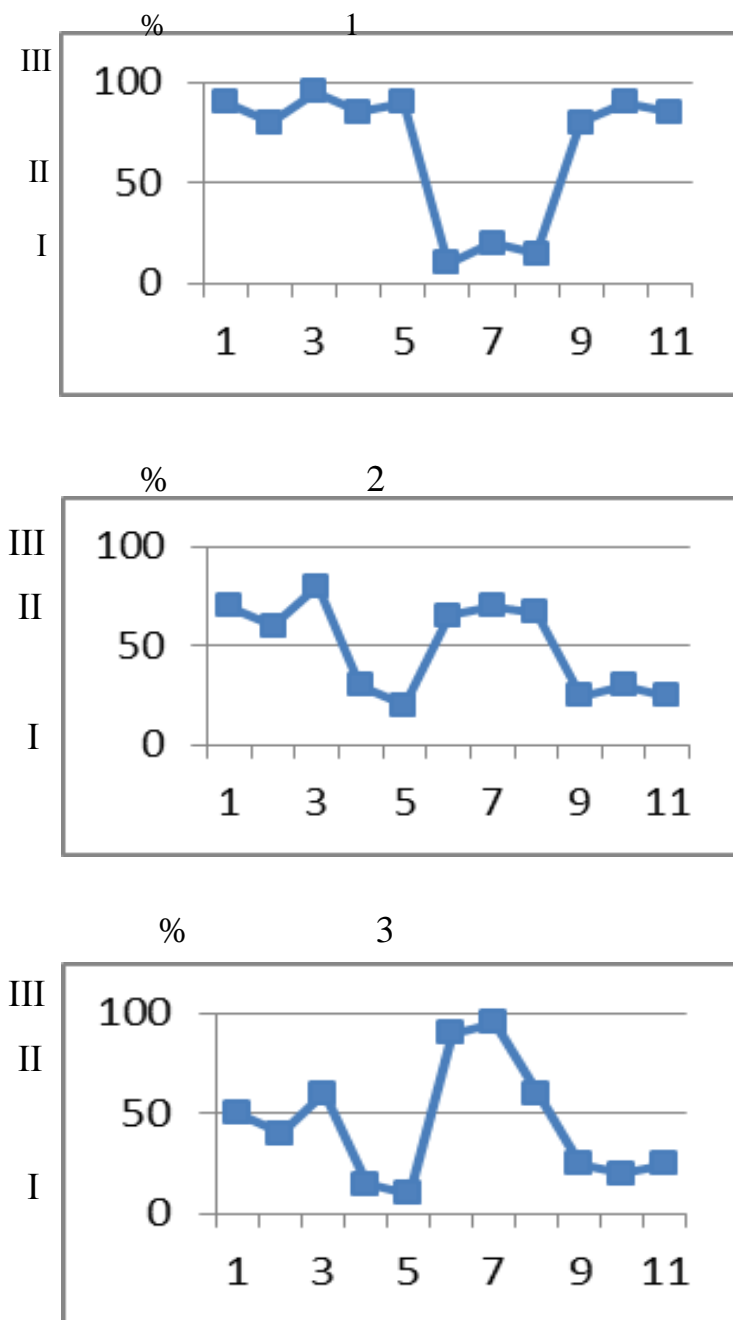
Таблиця 2.34

**Кількісний розподіл обдарованих дітей за індивідуальними інваріантами розвитку самооцінки, довіри до себе, ціннісної свідомості (опитувальник самооцінки Г. Казанцевої, рефлексивний опитувальник Т. Скрипкіної «Довіра до себе», методика Т. Дембо-С. Рубінштейн, модифікована Ю.Бабаян; у відсотках) (n = 109)**

Обдаровані діти	Загальна кількість	Самооцінка			Довіра до себе			Ціннісна свідомість		
		висока	адекватна	низька	високий рівень	середній рівень	низький рівень	високий рівень	середній рівень	низький рівень
Адаповані	86	17,4	75,6	7,0	29,1	62,8	8,1	10,5	75,6	13,9
Неадаповані	11	–	–	100,0	–	–	100,0	–	–	100,0
Дезадаповані	12	–	–	100,0	–	–	100,0	–	–	100,0

У контексті означеної проблеми за результатами дослідження ознак обдарованості (пізнавальної активності, кмітливості, творчості) та

особистісної адаптації (релевантні особистісні риси – комунікативність, впевненість, тривожність, імпульсивність, агресивність; самооцінка, рефлексія, ціннісна свідомість) нами побудовані психологічні профілі обдарованих (адаптованих, неадаптованих і дезадаптованих) дітей (усереднені показники у відсотках за стандартними рівнями – низький, середній, високий) (рис. 2.2).



**Рис. 2.2.** Психологічні профілі обдарованих (адаптованих, неадаптованих, дезадаптованих) дітей

Примітка: а) на осі абсцис – показники адаптованості (за шкалами опитувальників): 1 – пізнавальна активність, 2 – кмітливість, 3 – творчість, 4 – комунікативність, 5 – впевненість, 6 – тривожність, 7 – імпульсивність, 8 – схильність до агресивності, 9 – самооцінка, 10 – довіра до себе, 11 – ціннісна свідомість; на осі ординат – рівні показників адаптації: I – низький рівень, II – середній рівень, III – високий рівень (у відсотках за стандартною рівневою шкалою: низький рівень – 0 – 39%, середній рівень – 40 – 79%, високий рівень – 80 – 100%);

б) профілі: 1 – адаптовані обдаровані діти, 2 – неадаптовані обдаровані діти, 3 – дезадаптовані обдаровані діти.

Психологічний аналіз кожного профілю здійснювався у такій послідовності: 1) визначалися загальні показники адаптованих, неадаптованих і дезадаптованих обдарованих дітей за шкалами застосованих тестів-опитувальників; 2) узагальнювалися і обчислювалися середньостатистичні показники адаптованих, неадаптованих і дезадаптованих обдарованих дітей за такими шкалами тестів-опитувальників: пізнавальна активність, кмітливість, творчість, комунікативність, впевненість, тривожність, імпульсивність, схильність до агресивності, самооцінка, довіра до себе, ціннісна свідомість; 3) порівнювалися показники контрольної та експериментальної груп.

Як видно з графічного зображення (рис. 2.2), адаптовані обдаровані діти мають високу пізнавальну активність і творчість, достатньо кмітливі, комунікабельні і впевнені, у них адекватна самооцінка, є довіра до себе, сформована ціннісна свідомість, тривожність, імпульсивність і схильність до агресивності виражені слабо; неадаптовані обдаровані діти проявляють пізнавальну активність і кмітливість, є творчими, проте замкнутими і невпевненими, мають низьку самооцінку, малу довіру до себе і низьку ціннісну свідомість, тривожність, імпульсивність і схильність до агресивності досить сильно виражені; дезадаптовані обдаровані діти проявляють пізнавальну активність, кмітливість і творчість, однак замкнуті і невпевнені, мають досить низькі самооцінку, довіру до себе і ціннісну свідомість, є дуже тривожними і імпульсивними при помірній агресивності.

Здійснений нами кореляційний аналіз базувався на трьох групах досліджуваних: адаптовані обдаровані діти, неадаптовані обдаровані діти і дезадаптовані обдаровані діти.

До загальної бази даних дослідження входили такі змінні (12):

- пізнавальна активність і навчальна мотивація (опитувальник пізнавальної активності Н.Лусканової);
  - кмітливість (тест кмітливості В. Шадрикова);
  - творчість (тест «Віддалені асоціації», невербальна модифікація тесту А. Медника);
- шкали опитувальника ДВОР З. Карпенко:
- комунікативність (замкнутість);
  - впевненість (невпевненість);
  - тривожність (емоційна стійкість);
  - імпульсивність (самоконтроль);
  - схильність до агресивності (несхильність до агресивності);
  - самооцінка (опитувальник самооцінки Г. Казанцевої);
  - довіра до себе (рефлексивний опитувальник Т. Скрипкіної «Довіра до себе»);
  - ціннісна свідомість (методика Т. Дембо - С. Рубінштейн, модифікована Ю.Бабаян);
  - стиль сімейного виховання (опитувальник для батьків Д. Люїса).

Для проведення кореляційного аналізу ми користувалися коефіцієнтом лінійної кореляції Пірсона. Використаний нами коефіцієнт кореляції Пірсона є універсальною формулою і широко використовується в математичній статистиці. З його допомогою ми досягаємо незалежності міри кореляційного зв'язку від числа порівнювальних пар і величин стандартних відхилень в групах досліджуваних.

Кореляційні зв'язки об'єднано за трьома групами досліджуваних обдарованих дітей: адаптованими, неадаптованими, дезадаптованими, при показниках значущості  $p \leq 0,01$  та  $p \leq 0,05$  (додаток Е).

Виходячи з того, що дослідження адаптованості обдарованих дітей здійснювалося на основі методики А. Фурмана «Наскільки адаптований Ти до життя?», нас цікавили взаємозв'язки і взаємозалежності між адаптованістю та

змінними (пізнавальною активністю і навчальною мотивацією, кмітливістю, творчістю, комунікативністю, впевненістю, тривожністю, імпульсивністю, схильністю до агресивності, самооцінкою, довірою до себе, ціннісною свідомістю, стилем сімейного виховання) і між самими змінними.

Аналізуючи кореляційні матриці, ми побачили ряд взаємозв'язків і залежностей між змінними. Так, в кореляційних матрицях адаптованих, неадапованих і дезадапованих обдарованих дітей спостерігаються, як позитивні (прямі), так і негативні (обернені), кореляційні зв'язки між адаптованістю і змінними – пізнавальною активністю, кмітливістю, комунікативністю, впевненістю, тривожністю, імпульсивністю, схильністю до агресивності, самооцінкою, довірою до себе, ціннісною свідомістю, стилем сімейного виховання (додаток Е, табл. 2.35).

На основі кореляційного аналізу (додаток Е, табл. 2.35) встановлено, що простежується тісний взаємозв'язок між адаптованістю і комунікативністю ( $r = 0,82$  при  $p \leq 0,01$ ) та між адаптованістю і впевненістю ( $r = 0,89$  при  $p \leq 0,01$ ). Високий позитивний кореляційний взаємозв'язок існує також між адаптованістю і самооцінкою ( $r = 0,68$  при  $p \leq 0,01$ ), між адаптованістю і рефлексією ( $r = 0,60$  при  $p \leq 0,01$ ), між адаптованістю і ціннісною свідомістю ( $r = 0,65$  при  $p \leq 0,01$ ). Тобто, особистісний компонент адаптації (релевантні особистісні риси – комунікативність і впевненість, самооцінка, довіра до себе і ціннісна свідомість) є показником адаптованості обдарованих дітей до умов початкової школи.

Простежується також значущий обернений (негативний) кореляційний взаємозв'язок між адаптованістю і тривожністю ( $r = -0,85$  при  $p \leq 0,05$ ), між адаптованістю і імпульсивністю ( $r = -0,68$  при  $p \leq 0,05$ ), між адаптованістю і схильністю до агресивності ( $r = -0,66$  при  $p \leq 0,05$ ). Це означає, що такі нерелевантні особистісні риси, як тривожність, імпульсивність і схильність до агресивності є показниками неадапованості чи дезадапованості обдарованих дітей.

Тісний кореляційний зв'язок виявився у таких парах показників, як «комунікативність – впевненість» ( $r = 0,71$  при  $p \leq 0,01$ ), «тривожність – імпульсивність» ( $r = 0,77$  при  $p \leq 0,01$ ), «тривожність – агресивність» ( $r = 0,65$  при  $p \leq 0,01$ ), «імпульсивність – схильність до агресивності» ( $r = 0,61$  при  $p \leq 0,01$ ), «самооцінка – довіра до себе» ( $r = 0,89$  при  $p \leq 0,01$ ), «самооцінка – ціннісна свідомість» ( $r = 0,41$  при  $p \leq 0,01$ ), «довіра до себе – ціннісна свідомість» ( $r = 0,58$  при  $p \leq 0,01$ ). Кореляційний аналіз, таким чином, вказує на семантичну єдність в адаптаційному процесі обдарованих дітей комунікативності і впевненості; тривожності, імпульсивності і схильності до агресивності; самооцінки, довіри до себе і ціннісної свідомості.

Обернений (негативний) кореляційний зв'язок виявлено в таких парах показників, як «комунікативність – тривожність» ( $r = -0,61$  при  $p \leq 0,05$ ), «комунікативність – імпульсивність» ( $r = -0,78$  при  $p \leq 0,05$ ), «комунікативність – схильність до агресивності» ( $r = -0,72$  при  $p \leq 0,05$ ), «впевненість – тривожність» ( $r = -0,74$  при  $p \leq 0,05$ ), «впевненість – імпульсивність» ( $r = -0,34$  при  $p \leq 0,05$ ), «впевненість – схильність до агресивності» ( $r = -0,41$  при  $p \leq 0,05$ ), «самооцінка – тривожність» ( $r = -0,33$  при  $p \leq 0,05$ ), «самооцінка – імпульсивність» ( $r = -0,22$  при  $p \leq 0,05$ ), «самооцінка – схильність до агресивності» ( $r = -0,24$  при  $p \leq 0,05$ ), «довіра до себе – тривожність» ( $r = -0,28$  при  $p \leq 0,05$ ), «довіра до себе – імпульсивність» ( $r = -0,27$  при  $p \leq 0,05$ ), «довіра до себе – схильність до агресивності» ( $r = -0,34$  при  $p \leq 0,05$ ), «ціннісна свідомість – тривожність» ( $r = -0,29$  при  $p \leq 0,05$ ), «ціннісна свідомість – імпульсивність» ( $r = -0,25$  при  $p \leq 0,05$ ), «ціннісна свідомість – схильність до агресивності» ( $r = -0,29$  при  $p \leq 0,05$ ). Даний кореляційний зв'язок вказує на факт негативного впливу тривожності, імпульсивності і схильності до агресивності на формування комунікативності, впевненості, самооцінки, довіри до себе і ціннісної свідомості.

Високий позитивний кореляційний взаємозв'язок існує між комунікативністю і самооцінкою ( $r = 0,61$  при  $p \leq 0,01$ ), між комунікативністю і довірою до себе ( $r = 0,72$  при  $p \leq 0,01$ ), між комунікативністю і ціннісною

свідомістю ( $r = 0,51$  при  $p \leq 0,01$ ), між впевненістю і самооцінкою ( $r = 0,67$  при  $p \leq 0,01$ ), між впевненістю і довірою до себе ( $r = 0,71$  при  $p \leq 0,01$ ), між впевненістю і ціннісною свідомістю ( $r = 0,57$  при  $p \leq 0,01$ ). Аналіз отриманих даних емпіричного дослідження демонструє позитивний вплив комунікативності і впевненості на формування самооцінки, довіри до себе і ціннісної свідомості в адаптаційному процесі обдарованих дітей.

Таблиця 2.35

### Матриця кореляційного аналізу показників адаптації обдарованих дітей

Досліджувані змінні	Комунікативність	Впевненість	Тривожність	Імпульсивність	Схильність до агресивності	Самооцінка	Довіра до себе	Ціннісна свідомість	Стиль сімейного виховання	Адаптованість
Комунікативність	1									
Впевненість	0,71	1								
Тривожність	-0,61	-0,74	1							
Імпульсивність	-0,78	-0,34	0,77	1						
Агресивність	-0,72	-0,41	0,65	0,61	1					
Самооцінка	0,61	0,67	-0,33	-0,22	-0,24	1				
Довіра до себе	0,72	0,71	-0,28	-0,27	-0,34	0,89	1			
Ціннісна свідомість	0,51	0,57	-0,29	-0,25	-0,29	0,41	0,58	1		
Стиль сімейного виховання	0,76	0,78	0,67	0,72	0,74	0,75	0,81	0,68	1	
Адаптованість	0,82	0,89	-0,85	-0,68	-0,66	0,68	0,60	0,65	0,83	1

Результати значущі на рівнях  $p \leq 0,01$  та  $p \leq 0,05$

Кореляційний аналіз результатів дослідження обдарованих дітей також засвідчив наявність позитивного зв'язку між обдарованістю (пізнавальна активність, кмітливість, творчість) і адаптованістю та адаптованістю і стилем виховання. Так, простежується взаємозв'язок між адаптованістю і пізнавальною активністю ( $r = 0,58$  при  $p \leq 0,01$ ), між адаптованістю і кмітливістю ( $r = 0,31$  при  $p \leq 0,01$ ), між адаптованістю і творчістю ( $r = 0,69$  при  $p \leq 0,01$ ), між комунікативністю і пізнавальною активністю ( $r = 0,57$  при  $p \leq 0,01$ ), між комунікативністю і кмітливістю ( $r = 0,26$  при  $p \leq 0,01$ ), між комунікативністю і



творчістю ( $r = 0,63$  при  $p \leq 0,01$ ), між впевненістю і пізнавальною активністю ( $r = 0,72$  при  $p \leq 0,01$ ), між впевненістю і кмітливістю ( $r = 0,36$  при  $p \leq 0,01$ ), між впевненістю і творчістю ( $r = 0,54$  при  $p \leq 0,01$ ), між самооцінкою і пізнавальною активністю ( $r = 0,55$  при  $p \leq 0,01$ ), між самооцінкою і кмітливістю ( $r = 0,29$  при  $p \leq 0,01$ ), між самооцінкою і творчістю ( $r = 0,67$  при  $p \leq 0,01$ ), між довірою до себе і пізнавальною активністю ( $r = 0,83$  при  $p \leq 0,01$ ), між довірою до себе і кмітливістю ( $r = 0,40$  при  $p \leq 0,01$ ), між довірою до себе і творчістю ( $r = 0,79$  при  $p \leq 0,01$ ), між ціннісною свідомістю і пізнавальною активністю ( $r = 0,63$  при  $p \leq 0,01$ ), між ціннісною свідомістю і кмітливістю ( $r = 0,45$  при  $p \leq 0,01$ ), між ціннісною свідомістю і творчістю ( $r = 0,68$  при  $p \leq 0,01$ ). Адаптованість, за даними кореляційного аналізу, сприяє розвитку комунікативності, впевненості, самооцінки, довіри до себе, ціннісної свідомості, пізнавальної активності, кмітливості, творчості.

Обернений (негативний) взаємозв'язок простежується між тривожністю і пізнавальною активністю ( $r = -0,62$ , при  $p \leq 0,05$ ), між тривожністю і кмітливістю ( $r = -0,52$ , при  $p \leq 0,05$ ), між тривожністю і творчістю ( $r = -0,38$ , при  $p \leq 0,05$ ), між імпульсивністю і пізнавальною активністю ( $r = -0,48$ , при  $p \leq 0,01$ ), між імпульсивністю і кмітливістю ( $r = -0,30$ , при  $p \leq 0,05$ ), між імпульсивністю і творчістю ( $r = -0,31$ , при  $p \leq 0,05$ ), між схильністю до агресивності і пізнавальною активністю ( $r = -0,38$ , при  $p \leq 0,05$ ), між схильністю до агресивності і кмітливістю ( $r = -0,19$ , при  $p \leq 0,05$ ), між агресивністю і творчістю ( $r = -0,22$ , при  $p \leq 0,05$ ). Дані кореляційного аналізу вказують на те, що тривожність, імпульсивність і схильність до агресивності негативно впливають на розвиток пізнавальної активності, кмітливості і творчості.

Високий позитивний кореляційний зв'язок існує між стилем виховання і пізнавальною активністю ( $r = 0,71$ , при  $p \leq 0,01$ ), між стилем виховання і кмітливістю ( $r = 0,69$ , при  $p \leq 0,01$ ), між стилем виховання і творчістю ( $r = 0,68$ , при  $p \leq 0,01$ ), між стилем виховання і комунікативністю ( $r = 0,76$ , при  $p \leq 0,01$ ), між стилем виховання і впевненістю ( $r = 0,78$ , при  $p \leq 0,01$ ), між стилем виховання і тривожністю ( $r = 0,67$ , при  $p \leq 0,01$ ), між стилем виховання і

імпульсивністю ( $r = 0,72$ , при  $p \leq 0,01$ ), між стилем виховання і схильністю до агресивності ( $r = 0,74$ , при  $p \leq 0,01$ ), між стилем виховання і самооцінкою ( $r = 0,75$ , при  $p \leq 0,01$ ), між стилем виховання і довірою до себе ( $r = 0,81$ , при  $p \leq 0,01$ ), між стилем виховання і ціннісною свідомістю ( $r = 0,68$ , при  $p \leq 0,01$ ), а також між стилем виховання і адаптованістю в цілому ( $r = 0,83$ , при  $p \leq 0,01$ ). Результати кореляційного аналізу показують вплив стилю сімейного виховання на формування релевантних / нерелевантних особистісних рис, самооцінки, довіри до себе, ціннісної свідомості.

Аналіз отриманих даних емпіричного дослідження в цілому вказує на взаємний позитивний вплив адаптованості і обдарованості (комунікативності, впевненості і адаптованості та обдарованості; самооцінки, довіри до себе, ціннісної свідомості і адаптованості та обдарованості; стилю сімейного виховання і адаптованості та обдарованості) і негативний вплив тривожності, імпульсивності і схильності до агресивності на прояв і розвиток ознак обдарованості та адаптованості.

Отже, аналіз результатів дослідження дозволив констатувати, що чинниками адаптації обдарованих дітей до умов початкової школи є сукупність психолого-педагогічних умов (стосунки з вчителями і ровесниками, стиль сімейного виховання), мотиваційного (навчальна мотивація, мотивація досягнення успіху) та особистісного (релевантні (комунікативність, впевненість, емоційна стійкість, самоконтроль, несхильність до агресивності) / нерелевантні (замкненість, невпевненість, тривожність, імпульсивність, схильність до агресивності) особистісні риси, самооцінка, довіра до себе, ціннісна свідомість) компонентів адаптації.

На основі аналізу психологічних профілів обдарованих (адапованих, неадапованих, дезадапованих) дітей та кореляційних матриць адаптованих, неадапованих і дезадапованих обдарованих дітей молодшого шкільного віку зроблено такі висновки:

- чим вищий рівень адаптованості обдарованих дітей, тим вищими є їхня пізнавальна активність, кмітливість, творчість і навпаки, чим нижчий рівень

адаптованості обдарованих дітей, тим нижчі у них пізнавальна активність, кмітливість, творчість;

- чим вищий рівень адаптованості обдарованих дітей, тим вищими є у них комунікативність і впевненість; а чим нижчий рівень адаптованості обдарованих дітей, тим нижчі у них комунікативність і впевненість (домінує замкненість і невпевненість);
- чим вищий рівень адаптованості обдарованих дітей, тим вищими у них є емоційна стійкість, самоконтроль, несхильність до агресивності; а чим нижчий рівень адаптованості обдарованих дітей, тим вищими є тривожність, імпульсивність, схильність до агресивності;
- чим вищий рівень адаптованості обдарованих дітей, тим вищий у них рівень самооцінки, довіри до себе, ціннісної свідомості; а чим нижчий рівень адаптованості обдарованих дітей, тим нижчий є рівень самооцінки, довіри до себе, ціннісної свідомості;
- у адаптаційному процесі обдарованих дітей між собою зв'язані: 1) пізнавальна активність, кмітливість, творчість; 2) комунікативність, впевненість; 3) тривожність, імпульсивність, схильність до агресивності; 4) самооцінка, довіра до себе, ціннісна свідомість;
- стиль сімейного виховання впливає на показники адаптації обдарованих дітей: за демократичного стилю виховання показники пізнавальної активності, кмітливості, творчості, комунікативності, впевненості, емоційної стійкості, самоконтролю, несхильності до агресивності, самооцінки, довіри до себе, ціннісної свідомості підвищуються, а показники замкненості, невпевненості, тривожності, імпульсивності, схильності до агресивності знижуються; за авторитарного стилю виховання показники пізнавальної активності, кмітливості, творчості, комунікативності, впевненості, емоційної стійкості, самоконтролю, несхильності до агресивності, самооцінки, довіри до себе, ціннісної свідомості знижуються, а показники замкненості, невпевненості, тривожності, імпульсивності і схильності до агресивності підвищуються.

## ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 2

Емпіричне дослідження психолого-педагогічних чинників адаптації обдарованих дітей до умов початкової школи проводилося за допомогою психодіагностичного комплексу методик, який передбачав виявлення обдарованих дітей, встановлення рівнів та психолого-педагогічних детермінант адаптації обдарованих дітей.

На основі емпіричних даних, отриманих у результаті опитування батьків, вчителів та пробної діяльності дітей, за ознаками обдарованості (пізнавальна активність і навчальна мотивація, кмітливість, творчість) виокремлено обдарованих дітей і дітей без ознак обдарованості. Серед обдарованих дітей встановлено такі види обдарованості: інтелектуальну, академічну (математичну), художню (музичну, образотворчу, поетичну) і психомоторну (танцювальну, спортивну).

В обдарованих дітей виявлено три рівні адаптації – адаптованість, неадаптованість, дезадаптованість, а у дітей без ознак обдарованості два рівні адаптації – адаптованість, неадаптованість. Встановлено, що краще адаптовані до умов початкової школи діти з психомоторною і академічною обдарованістю. Більшість неадаптованих і дезадаптованих обдарованих дітей – це діти з художньою і інтелектуальною обдарованістю. Результати дослідження вказують на існування суттєвих відмінностей між адаптацією обдарованих дітей (етап первинної адаптації у деяких з них триває впродовж чотирьох років навчання в школі) та дітей без жодних ознак обдарованості (етап первинної адаптації і етап відносно стійкого пристосування завершується в кінці першого року навчання) та між адаптацією дітей різного виду обдарованості (досить швидко адаптуються до шкільних умов діти з психомоторною і академічною обдарованістю, довше – діти з інтелектуальною обдарованістю і найдовше – діти з художньою обдарованістю; процес адаптації дітей з академічною і психомоторною обдарованістю завершується на 1-2 році навчання, а деяких дітей з інтелектуальною і художньою обдарованістю – а ж на кінець четвертого року навчання).

За результатами емпіричних даних у тих батьків обдарованих дітей, які застосовували демократичний стиль виховання, зростали адаптовані діти, поєднання батьками демократичного і авторитарного стилів виховання призвело до неадаптованості дітей, а авторитарний стиль сімейного виховання спричинив дезадаптованість в обдарованих дітей. Щодо стилю сімейного виховання дітей без ознак обдарованості, то незалежно від того, який стиль виховання застосовували батьки – демократичний чи авторитарний – діти були і адаптовані, і неадаптовані. Емпіричні дані вказують на більшу чутливість обдарованих дітей до впливів сімейного виховання.

Результати діагностичного дослідження показують, що релевантними особистісними рисами адаптованих обдарованих дітей є комунікативність, впевненість, емоційна стійкість, самоконтроль, несхильність до агресивності, а нерелевантними адаптації особистісними рисами, що характеризують неадаптованих і дезадаптованих обдарованих дітей – замкненість, невпевненість, тривожність, імпульсивність, схильність до агресивності.

У адаптованих обдарованих дітей переважає адекватна самооцінка, є довіра до себе та ціннісна свідомість. У більшості неадаптованих і дезадаптованих обдарованих дітей занижена самооцінка, мала довіра до себе, низький рівень ціннісної свідомості.

Виявлено зв'язок в адаптаційному процесі обдарованих дітей комунікативності, впевненості, емоційної стійкості, самоконтролю і несхильності до агресивності; замкненості, невпевненості, тривожності, імпульсивності і схильності до агресивності; самооцінки, довіри до себе і ціннісної свідомості.

Встановлені взаємозв'язки і взаємозалежності між адаптованістю, релевантними / нерелевантними особистісними рисами, самооцінкою, довірою до себе, ціннісною свідомістю та стилем сімейного виховання можуть вказувати на типові для даної вікової групи обдарованих дітей особливості вияву адаптації (адаптованості, неадаптованості, дезадаптованості), які

актуалізуються під час міжособистісної взаємодії і впливають на пристосованість до умов початкової школи.

Урахування психолого-педагогічних детермінант як сукупності психолого-педагогічних умов (стосунки з вчителями і ровесниками, стиль сімейного виховання), мотиваційного та особистісного компонентів адаптації обдарованих дітей до умов початкової школи сприятиме розвитку їхньої індивідуальності, гармонізації взаємин з довкіллям, покращить рівень пристосованості до мінливих вимог освітнього середовища. Адже ефективне розгортання адаптаційних процесів у молодшому шкільному віці має вагомое значення для формування самодостатньої творчої особистості, здатної активно взаємодіяти з соціумом.

### РОЗДІЛ 3

## ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД ЯК ЧИННИК АДАПТАЦІЇ ОБДАРОВАНИХ ДІТЕЙ ДО УМОВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

### 3.1. Науково-методологічні засади психолого-педагогічного супроводу адаптації обдарованих дітей молодшого шкільного віку

Сучасні освітні технології передбачають перегляд підходів щодо розв'язання проблем практичної роботи з обдарованими дітьми. Слід зазначити, що деякі кроки стосовно діагностики, навчання, певної підтримки в Україні вже зроблені, водночас поза увагою залишилося питання постійного цілеспрямованого супроводу адаптації обдарованої особистості. Науково організований супровід-підтримка обдарованої дитини повинен мати на меті допомогти дорослим (батькам, учителям) не загубити обдарованість та забезпечити реалізацію її індивідуальності.

У своїх працях, присвячених інтелектуальній, творчій і академічній обдарованості такі науковці, як Д. Богоявленська, Ю. Гільбух, Дж. Гілфорд, В.Дружинін, В. Моляко, Дж. Рензуллі, Е. Торренс та ін. неодноразово висвітлювали питання підтримки, допомоги, сприяння, супроводу обдарованих дітей та молоді [25; 63; 64; 61; 71; 135; 269; 277].

Неоднозначність трактування феномену обдарованості і складність його діагностики вимагає від дорослих (батьків, учителів, ін.) уважного та дбайливого ставлення до дітей з очевидними чи прихованими ознаками обдарованості. В зв'язку з цим низка сучасних праць розкриває особливості роботи з обдарованими особистостями. Найбільше досліджень з дитячої обдарованості, проявів креативності та їхньої підтримки здійснено американськими психологами, педагогами, дослідниками і вченими – Б.Блумом, Дж. Гілфордом, М. Карне, Дж. Рензуллі, К. Текекс, Ф. Уільямсом та ін.

При розробці програми навчання обдарованих дітей у США було використано чотири концептуальні моделі, які умовно названо: «Вільний клас», «Структура інтелекту» Дж. Гілфорда, «Три види збагачення навчальної програми» Дж. Рензулі, «Таксономія цілей навчання» Б. Блума. Завдяки параметрам концептуальних моделей педагоги змоги індивідуалізувати процес навчання обдарованих і талановитих дітей і, опираючись на вікові норми їхнього розвитку, з більшою увагою ставитися до них та більш реалістично підходити до оцінки їхнього загального розвитку.

К. Текекс, багато років працюючи над проблемами виявлення і виховання обдарованих дітей, давала поради дорослим щодо розуміння ступеня обдарованості дітей та подолання труднощів при спілкуванні з ними. Наголошуючи, що талант обов'язково потребує уважного ставлення, дослідниця радить батькам вчитися правильно формулювати похвалу, підтримувати самостійність у вивченні дитиною світу, бути активним посередником між дитиною та оточуючим соціумом [275]. Ми суголосні з тими науковцями, які вважають, що обдарованій дитині необхідно дати зрозуміти, що її люблять і цінують за те, якою вона є, а не за певний талант, і навчити цінити такі важливі якості, як щедрість, готовність допомогти, терпіння, відповідальність, надійність, цілеспрямованість, почуття гумору тощо. Ю.Гільбух, діагностуючи інтелектуально обдарованих дітей та спостерігаючи за ними, робив спроби проведення роз'яснювальної роботи серед «звичайних» дітей для гармонійного переходу обдарованих з класу в клас, що сприяло розширенню контактів і розвитку соціального інтелекту обдарованої дитини [63, с. 8].

Особливий принцип роботи з обдарованими дітьми запропонувала В.Юркевич. На думку вченої, обдаровані діти потребують спеціальної психологічної підготовки, підвищення «психологічного імунітету» шляхом «методу розвивального дискомфорту», суть якого полягає в тому, що [253;254]:

- негативні емоції відіграють особливу роль в особистісному і пізнавальному розвитку обдарованих дітей, бо за допомогою дискомфортних ситуацій



необхідно формувати в них сценарій переможця, що включає в себе, з одного боку, впевненість у перемозі, а з другого, – психологічну готовність до невдачі;

- слід формувати у обдарованої дитини прагнення до активності у дискомфортних ситуаціях як умови гідного виходу із ситуації.

Обдарована дитина, знаходячись у стані майже постійного дискомфорту, стресу та тривожності, з точки зору дорослих, повинна саморозвиватися, удосконалюватися, бути привітною, виховною. Тому, як зазначає І. Бех, дорослому слід стати другом, порадиником дитини, «вбачати у дітях своїх вчителів, бути відкритим вихователем» [22, с. 136]. Це означає, що дорослі (батьки, учителі) повинні виступати у ролі фасилітатора по відношенню до обдарованої дитини. За К. Роджерсом, здатність до фасилітації включає такі важливі компоненти, як [179]:

- істинність, відкритість – здатність відверто висловлювати і передавати свої власні думки й переживання (у нашому випадку, дорослим, що співпрацюють з обдарованими дітьми);
- прийняття, довіра – особистісна впевненість у можливостях та здібностях клієнта (у нашому випадку – обдарованої дитини);
- емпатійне розуміння – бачення внутрішнього світу та поведінки кожного клієнта (обдарованої дитини) з своєї позиції.

К. Сілій було зроблено спробу узагальнити такі очевидні вимоги до професійних вмінь педагогів (починаючи з найвагоміших), що працюють з обдарованими дітьми [150, с. 242]:

- 1) вміння влаштовувати навчання відповідно до результатів діагностичного обстеження дитини;
- 2) вміння стимулювати когнітивні здібності дітей;
- 3) вміння працювати за спеціальним навчальним планом;
- 4) вміння консультиувати дитину.

Як бачимо, вміння консультиувати, займає останню позицію, проте, на наш погляд, воно якраз і є найважливішим щодо підтримки обдарованої дитини.

Дуже добре, коли педагоги вміють розвивати у дітей когнітивні здібності, індивідуалізувати навчальний процес, але обдарована особистість постійно стикається з іншими проблемами – непорозумінням, відчуженням, заздрощами і навіть агресією з боку однолітків і деяких дорослих. А це, в свою чергу, формує у такої дитини певні труднощі у взаєминах: замкнутість, підвищену тривожність, невпевненість, імпульсивність, агресивність, низьку самооцінку та ін.

Витоки педагогічної підтримки та психолого-педагогічного супроводу адаптації обдарованих дітей знаходимо у наукових підходах та практичному досвіді, зокрема, у педагогіці співробітництва; концепціях виховання, що опираються на внутрішній потенціал особистості, на психологізацію навчально-виховного процесу, на застосування тренінгів, рольових ігор тощо [7; 57]. О.Газман педагогічну підтримку визначає як певну педагогічну допомогу дітям у вирішенні їхніх індивідуальних проблем у сферах спілкування, навчання, творчості, довілля, здоров'я [57].

Проблема ідентифікації обдарованих дітей тісно пов'язана з проблемою соціального середовища розвитку обдарованості. Психологічні дослідження свідчать, що розвиток обдарованої дитини може бути затриманий і навіть загублений на будь-якому етапі шкільного життя. Обдаровані діти знаходяться в стані великого ризику соціальної ізоляції. Реальний рівень здібностей обдарованих дітей не завжди розуміється оточенням і нормальний для таких дітей процес розвитку оцінюється як аномальна непристосованість до життя. В зв'язку з цим у обдарованих дітей виникають труднощі у взаємостосунках з батьками, вчителями і ровесниками. Тому необхідність **психолого-педагогічного супроводу адаптації обдарованих дітей** як системи психолого-педагогічної діяльності, спрямованої на своєчасну діагностику обдарованості та адаптованості, створення соціальних, психологічних і педагогічних умов для успішного навчання і особистісного розвитку і психолого-педагогічну допомогу і підтримку обдарованих дітей в період адаптації є очевидною.

Основними напрямками психолого-педагогічного супроводу адаптації обдарованих дітей є:

- психодіагностичний (виявлення обдарованих дітей) [154; 102; 125; 136];
- психопрофілактичний і розвивальний (створення психолого-педагогічних умов для адаптації й особистісного розвитку обдарованих дітей; позитивний результат забезпечать рольові та психогімнастичні ігри, вправи, етюди, тренінги, групове обговорення, малювання як засіб корекції, ін.) [1; 47; 143; 260; 262];
- навчально-виховний (навчання і виховання обдарованих дітей) [30; 116; 202];
- психолого-педагогічне консультування й освіта батьків і вчителів (ефективними формами роботи є семінари, лекції, практикуми, психолого-педагогічні консилиуми), у рамках якого слід розробляти стратегію супроводу кожної обдарованої дитини [65; 87; 144; 162; 164; 165].

Розглядаючи проблеми діагностичної, профілактичної, розвивальної і навчально-виховної роботи з обдарованими дітьми в контексті психолого-педагогічного супроводу неможливо не згадати виховну систему М.Монтессорі, чи ідеї сьогодні реалізують чимало навчальних і виховних закладів світу. Школа М. Монтессорі сприяє формуванню незалежності, цілеспрямованості, навичок спілкування і співробітництва з вчителями і ровесниками [267].

Обґрунтовуючи суб'єктно-ціннісний аналіз розвитку творчої особистості, О.Л.Музика вказує на: взаємодію соціальних, вікових і особистісних чинників у розвитку обдарованості; взаємообумовленість становлення ціннісної свідомості і розвитку творчої обдарованості; ціннісну підтримку розвитку творчої обдарованої особистості [73].

За означенням О. Музики, ціннісна підтримка є системою психологічного впливу, яка спрямована на розвиток і стабілізацію суб'єктних цінностей особистості, реалізацію нею потреби у визнанні шляхом розвитку її здібностей, соціальних стосунків і рефлексії. На думку автора, зміст ціннісної підтримки розвитку творчої обдарованості полягає у створенні сприятливих умов для

задоволення нею базової потреби у визнанні в ході спільної діяльності у контактній соціальній групі [140].

Мета психолого-педагогічного супроводу має полягати у виявленні та подоланні труднощів адаптації обдарованих дітей до умов початкової школи, формуванні позитивних стосунків обдарованих дітей з ровесниками та учителями, актуалізації їх особистісного потенціалу.

Серед завдань психолого-педагогічного супроводу обдарованих дітей важливими, на наш погляд, є сприяння повноцінному розвитку дитячої особистості, створення умов для формування релевантних адаптації особистісних рис, самооцінки, довіри до себе, ціннісної свідомості та об'єднання зусиль школи і сім'ї у наданні допомоги і підтримки обдарованим дітям в адаптаційний період.

До етапів психолого-педагогічного супроводу адаптації обдарованих дітей в умовах початкової школи відносимо:

- 1) виявлення рівнів адаптації;
- 2) розвивальні заняття;
- 3) роботу з вчителями;
- 4) роботу з батьками;
- 5) аналіз результативності психолого-педагогічного супроводу.

Діагностика обдарованості і адаптації повинна бути ранньою, послідовною, різносторонньою, багатоетапною. Для її здійснення варто комплексно використовувати ефективні та перевірені методики дослідження обдарованості та рівнів адаптації. Розвивальні заняття мають забезпечувати формування релевантних адаптації особистісних рис (комунікативності, впевненості, емоційної стійкості, самоконтролю, несхильності до агресивності), самооцінки, довіри до себе, ціннісної свідомості, досвіду спілкування і міжособистісної взаємодії. Робота з батьками і вчителями повинна спрямовуватися на розуміння, допомогу і підтримку обдарованих дітей в період адаптації. Аналіз результатів психолого-педагогічного супроводу повинен

здійснюватися на основі повторного дослідження рівнів адаптації обдарованих дітей.

Психопрофілактична і розвивальна робота, як вважає Г.С.Абрамова, – це «обґрунтований вплив психолога на дискретні характеристики внутрішнього світу особистості, тобто психолог має справу з конкретними виявами бажань, переживань, пізнавальних процесів і дій людини» [1, с. 87]. Основним змістом психопрофілактичних і розвивальних занять для обдарованих дітей є вправи, ігри, етюди, психомалюнки, бесіди (табл. 3.1).

Таблиця 3.1

**Загальна структура психопрофілактичних і розвивальних занять для обдарованих дітей молодшого шкільного віку**

<b>Етапи</b>	<b>Зміст</b>	<b>Мета</b>
Вступний	Ритуал зустрічі	Створення доброзичливої атмосфери, налаштування на взаємодію та спільну діяльність
Основний	Проведення бесід	Сприяти засвоєнню знань про різні типи реагування на одну й ту ж ситуацію; формування соціально прийнятної стилістики спілкування, способів правильної поведінки; експрес-діагностика індивідуальних форм реагування у ситуаціях страху, гніву, агресії, фрустрації
	Малювання (ліплення) на задану тему	Сприяння усвідомленню дитиною свого ставлення до негативних проявів у житті; надання допомоги у звільненні від неприємних емоцій, навчання вираженню своїх емоцій через малюнок та за допомогою ліплення
	Релаксаційні вправи	Навчати звільнятися від агресивності, злоби, образи, гніву ігровими методами; зняти м'язове напруження; розвивати здатність чуйного взаємного ставлення
	Ситуації і вправи психотерапевтичного спрямування	Навчання дітей аналізувати свої вчинки і дії, усвідомлювати наявність власних негативних якостей
	Ігри і етюди	Розвиток навичок співпраці та здатності до співпереживання (емпатії); отримання корисної інформації, розвиток комунікативності, формування позитивних особистісних рис
Заключний	Підведення підсумків заняття. Рефлексія. Ритуал прощання	Обмін враженнями, отримання зворотного зв'язку, налаштування на позитивні зміни у розвитку дітей

Дієвим способом допомоги обдарованим дітям в період адаптації є розвивальний тренінг. Як зауважує І.В.Вачков, груповий психологічний тренінг

є «сукупністю активних методів практичної психології, які використовуються з метою формування навичок самопізнання і саморозвитку» [44, с. 21]. В такому розумінні груповий психологічний тренінг передбачає і навчання, і формування, і розвиток особистості. Це, в свою чергу, дає можливість зрозуміти, що сфера застосування групового психологічного тренінгу не обмежується розвитком навичок ефективного спілкування і підвищення комунікативної компетенції, а передбачає можливості розвитку всіх психічних структур особистості в цілому [177; 200; 224; 243].

Тренінги виступають синтетичною антропотехнікою, що є складовою акмеологічної практики, спрямованої на перетворення «заданих природою людині здібностей», її потенційних можливостей у простір перспектив особистісної реалізації [15]. Процес так званого перетворення відбувається за умови реалізації функціонального змісту тренінгу – психологічної корекції, психологічної терапії та розвивального навчання. Психологічний корекційний зміст тренінгу полягає в цілеспрямованому психологічному впливі на ті чи інші психологічні структури обдарованої дитини з метою забезпечення повноцінного розвитку і функціонування її особистості. Психотерапевтичний зміст тренінгу визначається наданням особистісно зорієнтованої психологічної допомоги, що передбачає створення умов для оптимізації розвитку та функціонування особистості. Обов'язковим функціональним аспектом тренінгу є розвивальне навчання, суть якого в процесі тренінгу полягає у виробленні і засвоєнні знань, навичок та вмінь, що мають конкретний характер.

Л. Тодорів вказує на те, що тренінги є засобом формування у дітей індивідуальної системи ціннісних орієнтацій та рефлексивних складових самосвідомості – особистісної рефлексії, змісту уявлень про своє Я, механізмів диференціації та інтеграції індивідуального досвіду [216].

К. Рудестам визначає такі переваги групової форми реалізації тренінгу, як [186]:

- груповий досвід протидіє відчуженню, допомагає вирішенню міжособистісних проблем;

- можливість отримання зворотного зв'язку та підтримки від інших зі схожими проблемами;
- в групі можна навчитися нових умінь, експериментувати з різними стилями відносин серед рівноправних партнерів;
- в групі учасники можуть ідентифікувати себе з іншими та співпереживати з ними;
- взаємодія в групі створює атмосферу особистісного напруження, що допомагає розв'язанню психологічної проблеми кожного;
- група полегшує процеси саморозкриття, самоаналізу та самопізнання.

Переважаючими методами роботи в дитячій тренінговій групі є: метод вправ, метод бесіди, метод рольової гри, метод психомалюнка, тілесно-орієнтовані методи [30; 44; 83; 186; 224; 262]. Так, вправи як метод тренінгової роботи надзвичайно ефективно допомагають вирішувати завдання, що виникають у процесі групового навчання. Вони полегшують процедуру знайомства учасників тренінгу, дають можливість з'ясувати їхні очікування від тренінгу, сприяють досягненню згуртованості групи, полегшують міжособистісне спілкування, стимулюють взаємодію дітей між собою, дають можливість правильно діагностувати наявний стан групи в кожний період часу, своєчасно попередити можливі конфлікти між учасниками, чергувати інтелектуальну працю з необхідним фізичним навантаженням, загалом успішно розпочати, провести і завершити тренінг. Серед вправ виділяють ситуаційні, що представляють собою реальні ситуації, представлені групі для аналізу.

Використання бесіди як методу в умовах тренінгових занять передбачає наявність у його учасників певного запасу емпіричних знань, уявлень, усталених життєвих спостережень, необхідних і достатніх для компетентної участі в обговоренні питань, для узагальнень, висновків, засвоєння знань евристичним шляхом. Бесіда, будучи діалогічною формою взаємодії, реалізує інформативну (передача і прийом інформації), регулятивно-комунікативну (вплив на поведінку учасників спілкування), афективно-комунікативну (вираження та передача емоцій і переживань) функції спілкування.

Гра, як ніякий інший метод, ефективна в створенні умов для саморозкриття, знаходження дитиною свого творчого потенціалу, для прояву щирості і відкритості. Метод рольової гри має ту специфічну особливість, що розгортається в дії без належних попередніх сюжетних відпрацювань. Мінімізація інформації про те «що робити», дає змогу учасникам гри набувати творчої самодіяльності. В процесі гри відбувається актуалізація діалогічної природи дитячої особистості та створюються умови для її прояву. Зокрема, під час рольової гри встановлюється міжособистісний діалог, що виникає в процесі виконання певної соціальної ролі. Таким чином, за умов рольової гри в центрі уваги постають міжособистісні взаємини, міжособистісні проблеми, соціальні аспекти особистості. Розвивальний ефект рольової гри, що досягається імпровізацією, природним включенням творчих сил учасника тренінгу, допомагає подолати внутрішню невпевненість, імпульсивність, сприяє самоутвердженню, найбільш повному вияву сил та можливостей і веде до розвитку його особистості в цілому.

Грунтовне методологічне та методичне дослідження психомалюнка у вітчизняній психології належить Т. Яценко, яку однозначно вважають автором концепції психомалюнка як методу соціально-психологічного навчання. Реалізуючи психоаналітичний підхід до інтерпретації психомалюнків, Т.Яценко вважає, що «психомалюнок дає можливість людині відтворити в образах дійсність і проектувати зміст психіки в символах. Сильна сторона малюнка полягає в можливостях поєднати зовнішній і внутрішній світи в образах і певних символах, а це дає змогу спостерігачеві проникати у внутрішні самохарактеристики психіки суб'єкта» [261].

Якщо розглядати психомалюнок з точки зору його функціональної результативності, то доцільно визначити такі ефекти впливу:

- 1) психодіагностичний ефект – пізнання внутрішнього світу дитини посередництвом її символічної презентації;



- 2) психокорекційний ефект – реконструкція внутрішнього світу в умовах вербальної об'єктивації символічно представленої сфери несвідомого дитини;
- 3) психотерапевтичний ефект – досягнення конструктивної цілісності та гармонійності особистості через спосіб формування індивідуального рефлексивного досвіду символічного самовираження та самопізнання.

Т. Яценко, аналізуючи різноманітність методичних прийомів використання психомалюнків, вказує, зокрема, на [261]:

- вільне малювання (кожен малює, що хоче);
- додаткове малювання (аркуш передають по колу, й кожен учасник вносить свою деталь у малюнок);
- спільне малювання (вся група малює на одному аркуші водночас).

Тематику психомалюнка визначають безпосередньо завдання тренінгу, а також специфіка організації тренінгової групи.

Тілесно-орієнтовані методи передусім реалізують психотерапевтичну функцію тренінгу. Їх безпосереднє функціональне значення полягає, по-перше, в поетапному налаштуванні, підготовці учасника до роботи в умовах тренінгової групи в конкретний момент; по-друге – навчання фізичного та чуттєвого релаксування, вміння звільнитися від надмірного психічного напруження, стресових станів в цілому; по-третє – формування на тілесному рівні відчуттів відкритості та внутрішньої свободи, які, в свою чергу, дозволяють активізувати особистісні ресурси самопізнання і самовдосконалення.

А. Валлон обґрунтовує тісний зв'язок емоцій і рухів. На його думку, одна з функцій руху (тонічна) полягає у вираженні емоцій. Інша функція – кінетична – спрямована на зовнішній світ. На відміну від кінетичних реакцій тонус, що проявляється в позах, – це експресивний засіб вираження власних переживань і ціннісних устремлінь людини, її ставлення до інших. Тому рух є екстеріоризованою (винесеною назовні) емоцією, а експресивно-мімічні реакції є метафоричними формами ціннісно-сислової репрезентації людини, що

передають як типові для неї смисложиттєві відношення, так і ситуативні емоційно-ціннісні стани [41; 42].

На жаль, невербальні тілесні сигнали не завжди розуміються правильно. Через свою контекстуальність вони багатозначні. Тому існує необхідність спеціального оволодіння азбукою невербального спілкування з тим, щоб підвищити ефективність виховного впливу на дітей.

Роль експресивної психотерапії особливо зростає, коли йдеться про неадаптованих і дезадаптованих обдарованих дітей. Хоча їхні рефлексивні процеси трохи розвинені, однак порівняно небагатий словниковий запас не дає змоги адекватно ідентифікувати певні переживання, з'ясувати суть особистісної проблеми, внутрішнього конфлікту тощо. У такому випадку, за словами Н.Роджерс, доцільно вдаватися до експресивної психотерапії. Дослідниця вважає, що «коли клієнт виражає себе за допомогою образів, можна швидше зрозуміти його внутрішній світ. Колір, форма і символи – це різні мови, які промовляють з несвідомого і для кожної людини містять особливі смисли» [180].

Правомірно говорити про експресивну психотехніку як таку, що об'єднує діагностику виразних виявів властивостей особистості, особливостей її мотиваційно-сміслової сфери та їх корекцію і розвиток за допомогою експресивних мистецтв [81; 237]. Експресивних мистецтв повною мірою використовує розвивальний потенціал ідентифікації, рефлексії, емпатії як психологічних механізмів взаємного сприймання і розуміння. Імітуючи чийсь поведінку, рухи, розігруючи певну роль, малюючи найприємніше і найстрашніше, діти актуалізують експресивно-творчий потенціал свого віку та досягають більшої зрілості, відповідальності, самостійності, впевненості.

Результати констатувального експерименту підтвердили необхідність розробки програми психолого-педагогічного супроводу адаптації обдарованих дітей молодшого шкільного віку.

Методологічним принципом розробки програми психолого-педагогічного супроводу адаптації обдарованих дітей було розуміння нами того, що психіка

дитини є складним, нелінійним, відкритим механізмом, а тому нав'язати їй шляхи розвитку практично неможливо, можна лише сприяти її тенденціям розвитку і саморозвитку. Розроблена на цих засадах програма психолого-педагогічного супроводу обдарованих дітей молодшого шкільного віку складалася з системи діагностичних, розвивальних і виховних заходів, спрямованих на подолання неадаптованості і дезадаптованості та розвиток дитячої індивідуальності.

Реалізація програми психолого-педагогічного супроводу обдарованих дітей може здійснюватися поелементно, в залежності від потреб дитячої особистості та можливостей психологічного забезпечення навчально-виховного процесу в освітньому закладі (адже не всі загальноосвітні заклади мають у своєму штаті професійного психолога, а тим більше психологічну службу). Водночас реалізація наведених заходів у комплексі відкриває можливість забезпечення більш ефективного психологічного впливу на особистість обдарованої дитини (рис. 3.1).

Апробація програми психолого-педагогічного супроводу адаптації обдарованих дітей молодшого шкільного віку на практиці здійснювалося в ході формувального експерименту протягом трьох років в умовах діяльності загальноосвітніх закладів Івано-Франківської області.

На першому етапі впровадження програми здійснювався відбір обдарованих дітей та визначався рівень їхньої адаптації.

Технологічними прийомами розпізнавання обдарованості були опитування батьків і вчителів з метою виявлення ознак обдарованості у дітей, метод пробної діяльності дітей, спостереження за дітьми в процесі їхньої діяльності, використання стандартизованих тестів і опитувальників. Для діагностики психолого-педагогічних чинників адаптації обдарованих дітей до умов початкової школи використовувалися номотетичні методи – стандартизовані тести і опитувальники та проективні методики; авторські методики.



**Рис. 3.1.** Програма психолого-педагогічного супроводу адаптації обдарованих дітей молодшого шкільного віку

На другому етапі впровадження програми проводився розроблений нами розвивальний тренінг для обдарованих дітей, мета якого полягала у розвитку дитячої індивідуальності через самопізнання, довіру до себе та інших, міжособистісну взаємодію, формування релевантних адаптації особистісних

рис, переоцінку цінностей засобами бесід, вправ, ігор, етюдів, психомалюнків (додаток Ж.1).

Програма розвивального тренінгу для обдарованих дітей розрахована на 16 занять тривалістю 40 хвилин. Тренінгові заняття проводилися один раз в тиждень упродовж чотирьох місяців. Темами тренінгових занять були: «Знайомство», «Емоційна відкритість», «Усвідомлення страху», «У довкіллі», «Спільна діяльність», «Переживання дитячого досвіду», «Пізнання себе та інших», «Світ дитячих фантазій».

Розвивальний тренінг для обдарованих дітей включав чотири компоненти: 1) мотиваційний; 2) особистісний; 3) емоційно-ціннісний; 4) поведінково-результативний. Кожен компонент психотренінгу мав за мету конкретні завдання.

Завдання для розвитку мотиваційного компоненту передбачали:

- 1) познайомити учасників тренінгу;
- 2) мотивувати учасників на активну роботу в тренінговій групі;
- 3) виробити спільно з учасниками норми групової роботи;
- 4) створити в групі позитивний емоційний клімат, атмосферу довіри та прийняття, налаштувати на міжособистісну взаємодію;
- 5) спонукати учасників тренінгу до розкриття власної особистості та самопізнання.

Завдання для розвитку особистісного компоненту полягали у:

- 1) розширенні уявлень дітей про власну особистість, сприянні подоланню особистісних стереотипів та негативних особистісних рис, розвитку рефлексії;
- 2) формуванні позитивного ставлення до себе та інших;
- 3) формуванні адекватної самооцінки.

Завдання для розвитку емоційно-ціннісного компоненту полягали у:

- 1) навчанні учасників тренінгу усвідомленню власних емоційних станів та вираженню емоцій в соціально прийнятій формі;

- 2) сприянні трансформації негативних емоційних проявів у позитивні, зміні особистісного ставлення до певних життєвих подій;
- 3) переоцінці цінностей та розвитку ціннісної свідомості.

Завдання поведінково-результативного компоненту полягали у:

- 1) підведенні підсумків щодо результативності роботи та досвіду, отриманого дітьми в ході тренінгу;
- 2) налаштуванні учасників тренінгу на подальше самовдосконалення та особистісну самореалізацію.

Проведення тренінгових занять включало такі форми:

1. Ритуал вітання, налаштування на заняття.
2. Основна частина заняття:
  - постановка завдань групової роботи;
  - ситуації і вправи, в процесі яких обговорюються різні аспекти проблеми дезадаптації; учасники отримували досвід індивідуальної роботи та групової взаємодії і переживання «тут і тепер»;
  - аналіз і рефлексія отриманого досвіду, обмін переживаннями і зворотній зв'язок.
3. Ігрова частина заняття спрямована на активізацію взаємодії учасників, отримання ними зворотного зв'язку в прямій або метафоричній формі, саморозкриття, створення атмосфери безпеки, взаєморозуміння і взаємопідтримки в групі.
4. Підсумок, висновки учасників у формі загального обміну враженнями, домашнє завдання, ритуал закінчення заняття.

На заключному етапі психолого-педагогічного супроводу здійснювався аналіз результатів розвивальної і виховної роботи (динаміки адаптації, розвитку релевантних адаптації особистісних рис, самооцінки, довіри до себе, ціннісної свідомості, ознак обдарованості; взаємозв'язку і взаємозалежності між адаптованістю, обдарованістю і стилем сімейного виховання), проводилися цілеспрямовані зустрічі з батьками, вчителями і ровесниками обдарованих дітей (параграф 3.3).

Мета цих зустрічей полягала у створенні сприятливого освітнього середовища для успішного подолання стану неадаптованості чи дезадаптованості у обдарованих дітей. Під час спілкування з батьками і вчителями акцентувалася увага на необхідності допомоги та підтримки обдарованої дитини, важливості доброзичливої і уважної сімейної та шкільної атмосфери.

Слід зазначити, що не всі батьки ставилися з порозумінням та цікавилися проблемами обдарованої дитини. Так, у сім'ях, де домінував авторитарний стиль виховання, батьки, в більшості, скептично ставилися до порад і рекомендацій, вважаючи себе більш компетентними у вихованні дітей.

У сім'ях, в яких домінував ліберальний стиль виховання, батьки посилювалися на нестачу часу для спілкування з дітьми, високу завантаженість на роботі, домашні побутові проблеми, які не дають змоги приділяти увагу вихованню дітей та підтримці родинних стосунків між членами сім'ї.

Та все ж переважна частина батьків, які застосовують демократичний стиль виховання, з порозумінням ставилася до стану та проблем обдарованої дитини та була вдячною за надану їм інформацію.

Під час психологічної роботи з ровесниками (яка здійснювалася на класних годинах) обговорювалися питання дружби і товаришування, які об'єднують дітей. При цьому діагностичні результати повідомлялися лише батькам та вчителям і не обговорювалися з іншими.

Таким чином, можна стверджувати, що найбільший психолого-педагогічний ефект досягається за умови системного підходу до проблеми супроводу адаптації обдарованих дітей в умовах початкової школи (психодіагностики обдарованості і адаптованості, психотренінгу, створення сприятливого освітнього середовища).

### 3.2. Результати апробації експериментальної програми психолого-педагогічного супроводу адаптації обдарованих дітей

Перевірка ефективності програми психолого-педагогічного супроводу обдарованих дітей в умовах початкової школи передбачала повторну діагностику особистісної адаптації та ознак обдарованості в експериментальній і контрольній групах відповідно до розробленого алгоритму психодіагностичного дослідження.

Для статистичної обробки діагностичних даних, отриманих до і після впровадження програми психолого-педагогічного супроводу адаптації обдарованих дітей нами були використані U-критерій Манна-Уїтні та  $\phi$ -критерію (кутове перетворення Фішера). Обробка даних здійснювалася за допомогою статистичних програм Statistica 6.0. Статистично достовірні різниці на рівні значущості  $p \leq 0,01$  і  $p \leq 0,05$  отримана за такими особистісними характеристиками обдарованих дітей, як комунікативність, впевненість, тривожність, імпульсивність, агресивність, самооцінка, довіра до себе, ціннісна свідомість, пізнавальна активність, кмітливість, творчість.

Для порівняння результатів, отриманих а експериментальній групі, скористаємося таблицями 3.2 – 3.12, у яких наведено узагальнені показники релевантних / нерелевантних особистісних рис, самооцінки, довіри до себе, ціннісної свідомості і ознак обдарованості у досліджуваних дітей.

Таблиця 3.2

#### Показники комунікативності респондентів експериментальної групи до та після проведення формувального експерименту (n = 12)

Кількість респондентів, %			Середнє значення по групі, балів до / після
низький рівень до / після	середній рівень до / після	високий рівень до / після	
91 / –	9 / 67	– / 33	5,2 / 9,1

Шкала оцінки комунікативності: 1 – 3 бали – високий рівень комунікативності; 4 – 7 балів – середній рівень комунікативності; 8 – 10 балів – низький рівень комунікативності



Табличні дані вказують на те, що середнє значення комунікативності в експериментальній групі збільшилося на 4 бали (табл. 3.2).

Наведемо результати статистичної обробки показників комунікативності з використанням  $U$ -критерію.

Якщо виходити із середніх показників комунікативності, то можна припустити, що в першому і другому зрізах вони є різними. Для того щоб перевірити це припущення, сформулюємо дві гіпотези:

1.  $H_0$  – відмінності між показниками комунікативності першого і другого зрізів – випадкові.
2.  $H_1$  – відмінності між показниками комунікативності першого і другого зрізів є достовірними і значущими.

У нашому випадку  $U < U_{\min}$  ( $23,9 < 33$  при  $p < 0,05$ ), то приймається гіпотеза  $H_1$ .

Отже, відмінності між показниками комунікативності першого і другого зрізів у експериментальній групі є достовірними і значущими ( $U_{\text{емп}} < U_{\min}$ ).

Таблиця 3.3

**Показники впевненості респондентів експериментальної групи до та після проведення формувального експерименту (n = 12)**

Кількість респондентів, %			Середнє значення по групі, балів до / після
низький рівень до / після	середній рівень до / після	високий рівень до / після	
86 / -	14 / 69	- / 31	4,8 / 8,9

Шкала оцінки впевненості: 1 – 3 бали – високий рівень впевненості; 4 – 7 балів – середній рівень впевненості; 8 – 10 балів – низький рівень впевненості

Як свідчать табличні дані, середнє значення впевненості в експериментальній групі збільшилося на 4 бали (табл. 3.3).

Наведемо результати статистичної обробки показників впевненості з використанням  $U$ -критерію.

Якщо виходити із середніх показників впевненості, то можна припустити, що в першому і другому зрізах вони є різними. Для того щоб перевірити це припущення, висунемо дві гіпотези:

1.  $H_0$  – відмінності між показниками впевненості першого і другого зрізів – випадкові.
2.  $H_1$  – відмінності між показниками впевненості першого і другого зрізів є достовірними і значущими.

У нашому випадку  $U < U_{\min}$  ( $26,3 < 33$  при  $p < 0,05$ ), то приймається гіпотеза  $H_1$ .

Отже, відмінності між показниками впевненості першого і другого зрізів у експериментальній групі є достовірними і значущими ( $U_{\text{емп}} < U_{\min}$ ).

Таблиця 3.4

**Показники тривожності респондентів експериментальної групи до та після проведення формувального експерименту (n = 12)**

Кількість респондентів, %			Середнє значення по групі, балів до / після
низький рівень до / після	середній рівень до / після	високий рівень до / після	
- / -	22 / 88	78 / 12	8,4 / 6,3

Шкала оцінки тривожності: 8 – 10 балів – високий рівень тривожності; 4 – 7 балів – середній рівень тривожності; 1 – 3 бали – низький рівень тривожності

Як свідчать табличні дані, середнє значення тривожності в експериментальній групі зменшилося на 2 бали (табл. 3.4).

Наведемо результати статистичної обробки показників тривожності з використанням U-критерію.

Якщо виходити із середніх показників тривожності, то можна припустити, що в першому і другому зрізах вони є різними. Для того щоб перевірити це припущення, висунемо дві гіпотези:

1.  $H_0$  – відмінності між показниками тривожності першого і другого зрізів – випадкові.
2.  $H_1$  – відмінності між показниками тривожності першого і другого зрізів є достовірними і значущими.

За додатком Д знаходимо граничні значення U-критерію для  $n_{\text{експ.}} = 12$ . Їх два:  $U_{\min} = 37$  і  $U_{\max} = 107$ .

Якщо  $U > U_{\min}$  або  $U < U_{\max}$ , то приймається гіпотеза  $H_0$ .

Якщо  $U < U_{\min}$  або  $U > U_{\max}$ , то приймається гіпотеза  $H_1$ .

У нашому випадку  $U < U_{\min}$  ( $23,1 < 33$  при  $p < 0,05$ ), то приймається гіпотеза  $H_1$ .

Отже, відмінності між показниками тривожності першого і другого зрізів у експериментальній групі є достовірними і значущими ( $U_{\text{емп}} < U_{\min}$ ).

Таблиця 3.5

**Показники імпульсивності респондентів експериментальної групи до та після проведення формувального експерименту (n = 12)**

Кількість респондентів, %			Середнє значення по групі, балів до / після
низький рівень до / після	середній рівень до / після	високий рівень до / після	
- / -	18 / 94	82 / 6	8,6 / 5,4

Шкала оцінки імпульсивності: 8 – 10 балів – високий рівень імпульсивності; 4 – 7 балів – середній рівень імпульсивності; 1 – 3 бали – низький рівень імпульсивності

Табличні дані дають підставу стверджувати, що середнє значення імпульсивності в експериментальній групі зменшилося на 3 бали (табл. 3.5).

Наведемо результати статистичної обробки показників імпульсивності з використанням U-критерію.

Якщо виходити із середніх показників імпульсивності, то можна припустити, що в першому і другому зрізах вони є різними. Для того щоб перевірити це припущення, сформулюємо дві гіпотези:

1.  $H_0$  – відмінності між показниками імпульсивності першого і другого зрізів – випадкові.
2.  $H_1$  – відмінності між показниками імпульсивності першого і другого зрізів є достовірними і значущими.

У нашому випадку  $U < U_{\min}$  ( $25,4 < 33$  при  $p < 0,05$ ), то приймається гіпотеза  $H_1$ .

Отже, відмінності між показниками імпульсивності першого і другого зрізів у експериментальній групі є достовірними і значущими ( $U_{\text{емп}} < U_{\min}$ ).

Таблиця 3.6

**Показники агресивності респондентів експериментальної групи до та після проведення формуального експерименту (n = 12)**

Кількість респондентів, %			Середнє значення по групі, балів до / після
низький рівень до / після	середній рівень до / після	високий рівень до / після	
– / 29	100 / 71	– / –	6,3 / 4,2

Шкала оцінки агресивності: 8 – 10 балів – високий рівень агресивності; 4 – 7 балів – середній рівень агресивності; 1 – 3 бали – низький рівень агресивності

Табличні дані свідчать, що середнє значення агресивності в експериментальній групі зменшилося на 2 бали (табл. 3.6).

Наведемо результати статистичної обробки показників агресивності з використанням U-критерію.

Якщо виходити із середніх показників агресивності, то можна припустити, що в першому і другому зрізах вони є різними. Для того щоб перевірити це припущення, висунемо дві гіпотези:

1.  $H_0$  – відмінності між показниками агресивності першого і другого зрізів – випадкові.
2.  $H_1$  – відмінності між показниками агресивності першого і другого зрізів є достовірними і значущими.

У нашому випадку  $U < U_{\min}$  ( $20,7 < 33$  при  $p < 0,05$ ), то приймається гіпотеза  $H_1$ .

Отже, відмінності між показниками агресивності першого і другого зрізів у експериментальній групі є достовірними і значущими ( $U_{\text{емп}} < U_{\min}$ ).

Таблиця 3.7

**Показники самооцінки респондентів експериментальної групи до та після проведення формуального експерименту (n = 12)**

Кількість респондентів, %			Середнє значення по групі, балів до / після
низький рівень до / після	середній рівень до / після	високий рівень до / після	
100 / –	– / 100	– / –	(-4,5) / 2,5

Шкала оцінки самооцінки: 8 – 10 балів – високий рівень самооцінки; 4 – 7 балів – середній рівень самооцінки; 1 – 3 бали – низький рівень самооцінки

Табличні дані свідчать, що середнє значення самооцінки в експериментальній групі збільшилося на 6 балів (табл. 3.7).

Наведемо результати статистичної обробки показників самооцінки з використанням  $U$ -критерію.

Якщо виходити із середніх показників самооцінки, то можна припустити, що в першому і другому зрізах вони є різними. Для того щоб перевірити це припущення, сформулюємо дві гіпотези:

1.  $H_0$  – відмінності між показниками самооцінки першого і другого зрізів – випадкові.
2.  $H_1$  – відмінності між показниками самооцінки першого і другого зрізів є достовірними і значущими.

У нашому випадку  $U < U_{\min}$  ( $21,7 < 33$  при  $p < 0,05$ ), то приймається гіпотеза  $H_1$ .

Отже, відмінності між показниками самооцінки першого і другого зрізів у експериментальній групі є достовірними і значущими ( $U_{\text{емп}} < U_{\min}$ ).

Таблиця 3.8

**Показники довіри до себе респондентів експериментальної групи до та після проведення формувального експерименту (n = 12)**

Кількість респондентів, %			Середнє значення по групі, балів до / після
низький рівень до / після	середній рівень до / після	високий рівень до / після	
100 / –	– / 100	– / –	11,4 / 19,1

Шкала оцінки довіри до себе: 23 – 27 балів – високий рівень довіри до себе; 15 – 22 балів – середній рівень довіри до себе; 9 – 14 бали – низький рівень довіри до себе

Табличні дані вказують на те, що середнє значення довіри до себе в експериментальній групі збільшилося на 8 балів (табл. 3.8).

Наведемо результати статистичної обробки показників довіри до себе з використанням  $U$ -критерію.

Якщо виходити із середніх показників довіри до себе, то можна припустити, що в першому і другому зрізах вони є різними. Для того щоб перевірити це припущення, формулюємо дві гіпотези:

1.  $H_0$  – відмінності між показниками довіри до себе першого і другого зрізів є випадковими.
2.  $H_1$  – відмінності між показниками довіри до себе першого і другого зрізів є достовірними і значущими.

У нашому випадку  $U < U_{\min}$  ( $29,7 < 33$  при  $p < 0,05$ ), то приймається гіпотеза  $H_1$ .

Отже, відмінності між показниками довіри до себе першого і другого зрізів у експериментальній групі є достовірними і значущими ( $U_{\text{емп}} < U_{\min}$ ).

Таблиця 3.9

**Показники ціннісної свідомості респондентів експериментальної групи до та після проведення формувального експерименту (n = 12)**

Кількість респондентів, %			Середнє значення по групі, балів до / після
низький рівень до / після	середній рівень до / після	високий рівень до / після	
100/ –	– / 100	– / –	1,4 / 2,3

Шкала оцінки ціннісної свідомості: 4 – 5 балів – високий рівень ціннісної свідомості; 2 – 3 бали – середній рівень ціннісної свідомості; 0 – 1 бал – низький рівень ціннісної свідомості

Табличні дані свідчать, що середнє значення ціннісної свідомості в експериментальній групі збільшилося на 1 бал (табл. 3.9).

Наведемо результати статистичної обробки показників ціннісної свідомості з використанням  $U$ -критерію.

Якщо виходити із середніх показників ціннісної свідомості, то можна припустити, що в першому і другому зрізах вони є різними. Для того щоб перевірити це припущення, висунемо дві гіпотези:

1.  $H_0$  – відмінності між показниками ціннісної свідомості першого і другого зрізів є випадковими.
2.  $H_1$  – відмінності між показниками ціннісної свідомості першого і другого зрізів є достовірними і значущими.

У нашому випадку  $U < U_{\min}$  ( $22,1 < 33$  при  $p < 0,05$ ), то приймається гіпотеза  $H_1$ .

Отже, відмінності між показниками ціннісної свідомості першого і

другого зрізів у експериментальній групі є достовірними і значущими ( $U_{\text{емп}} < U_{\text{min}}$ ).

Таблиця 3.10

**Показники пізнавальної активності респондентів експериментальної групи до та після проведення формувального експерименту (n = 12)**

Кількість респондентів, %			Середнє значення по групі, балів до / після
низький рівень до / після	середній рівень до / після	високий рівень до / після	
– / –	100 / 88	– / 12	21,5 / 23,5

Шкала оцінки пізнавальної активності: 25 – 30 балів – високий рівень пізнавальної активності; 20 – 24 бали – середній рівень пізнавальної активності; 10 – 19 балів – низький рівень пізнавальної активності

Табличні дані вказують на те, що середнє значення пізнавальної активності в експериментальній групі збільшилося на 2 бали (табл. 3.10).

Наведемо результати статистичної обробки показників пізнавальної активності з використанням U-критерію.

Якщо виходити із середніх показників пізнавальної активності, то можна припустити, що в першому і другому зрізах вони є різними. Для того щоб перевірити це припущення, формулюємо дві гіпотези:

1.  $H_0$  – відмінності між показниками пізнавальної активності першого і другого зрізів є випадковими.
2.  $H_1$  – відмінності між показниками пізнавальної активності першого і другого зрізів є достовірними і значущими.

У нашому випадку  $U < U_{\text{min}}$  ( $28,4 < 33$  при  $p < 0,05$ ), то приймається гіпотеза  $H_1$ .

Отже, відмінності між показниками пізнавальної активності першого і другого зрізів у експериментальній групі є достовірними і значущими ( $U_{\text{емп}} < U_{\text{min}}$ ).

Таблиця 3.11

**Показники кмітливості респондентів експериментальної групи до та після проведення формувального експерименту (n = 12)**

Кількість респондентів, %			Середнє значення по групі, балів до / після
низький рівень до / після	середній рівень до / після	високий рівень до / після	
– / –	100 / 90	– / 10	8,2 / 9,3

Шкала оцінки кмітливості: 10 – 12 балів – високий рівень кмітливості; 7 – 9 балів – середній рівень кмітливості; 4 – 6 балів – низький рівень кмітливості

Як свідчать табличні дані, середнє значення кмітливості в експериментальній групі збільшилося на 1 бал (табл. 3.11).

Наведемо результати статистичної обробки показників кмітливості з використанням  $U$ -критерію.

Якщо виходити із середніх показників кмітливості, то можна припустити, що в першому і другому зрізах вони є різними. Для того щоб перевірити це припущення, формулюємо дві гіпотези:

1.  $H_0$  – відмінності між показниками кмітливості першого і другого зрізів є випадковими.
2.  $H_1$  – відмінності між показниками кмітливості першого і другого зрізів є достовірними і значущими.

У нашому випадку  $U < U_{\min}$  ( $23,7 < 33$  при  $p < 0,05$ ), то приймається гіпотеза  $H_1$ .

Отже, відмінності між показниками кмітливості першого і другого зрізів у експериментальній групі є достовірними і значущими ( $U_{\text{емп}} < U_{\min}$ ).

Таблиця 3.12

**Показники творчості респондентів експериментальної групи до та після проведення формувального експерименту (n = 12)**

Кількість респондентів, %			Середнє значення по групі, балів до / після
низький рівень до / після	середній рівень до / після	високий рівень до / після	
- / -	100 / 93	- / 7	6,2 / 9,4

Шкала оцінки творчості: 8 – 10 балів – високий рівень творчості; 4 – 7 балів – середній рівень творчості; 1 – 3 бали – низький рівень творчості

Табличні дані свідчать, що середнє значення творчості в експериментальній групі збільшилося на 3 бали (табл. 3.12).

Наведемо результати статистичної обробки показників творчості з використанням  $U$ -критерію.

Якщо виходити із середніх показників творчості, то можна припустити, що в першому і другому зрізах вони є різними. Для того щоб перевірити це припущення, сформулюємо дві гіпотези:



1.  $H_0$  – відмінності між показниками творчості першого і другого зрізів є випадковими.
2.  $H_1$  – відмінності між показниками творчості першого і другого зрізів є достовірними і значущими.

У нашому випадку  $U < U_{\min}$  ( $24,2 < 33$  при  $p < 0,05$ ), то приймається гіпотеза  $H_1$ .

Отже, відмінності між показниками творчості першого і другого зрізів у експериментальній групі є достовірними і значущими ( $U_{\text{емп}} < U_{\min}$ ).

Проаналізуємо діагностичні результати, в контрольній групі респондентів, які подані в таблицях 3.13 – 3.16.

Таблиця 3.13

**Усереднені показники релевантних / нерелевантних особистісних рис досліджуваних обдарованих дітей контрольної групи в балах (n = 11)**

<b>Особистісні риси</b>	<b>1 зріз</b>	<b>2 зріз</b>
Комунікативність	3,4	3,2*
Впевненість	3,1	3,3*
Тривожність	8,1	9,4*
Імпульсивність	9,5	9,7*
Агресивність	6,5	7,1*

\*Порівняння середніх значень контролювалося за допомогою U-критерію Манна-Уїтні (\*значимість при  $p < 0,05$ )

Як свідчать діагностичні дані, наведені в таблиці 3.13, у досліджуваних обдарованих дітей контрольної групи середні значення показників комунікативності і впевненості майже не змінилися у другому зрізі (комунікативність: 3,4 / 3,2; впевненість: 3,1 / 3,3), що відповідають низькому рівню. Середні значення показників тривожності, імпульсивності та агресивності у другому зрізі дещо збільшилися (тривожності з 8,1 до 9,4; імпульсивності з 9,5 до 9,7; агресивності з 6,5 до 7,1), що відповідають високому рівню.

Таблиця 3.14

**Усереднені показники самооцінки, довіри до себе, ціннісної свідомості досліджуваних обдарованих дітей контрольної групи в балах (n = 11)**

	<b>1 зріз</b>	<b>2 зріз</b>
Самооцінка	-4,1	-4,9*
Довіра до себе	11,8	12,3*
Ціннісна свідомість	1,2	1,4*

\*Порівняння середніх значень контролювалося за допомогою U-критерію Манна-Уїтні (\*значимість при  $p < 0,05$ )

Діагностичні дані, наведені в таблиці 3.14, вказують на те, що у досліджуваних обдарованих дітей контрольної групи середні значення показників самооцінки у другому зрізі також відповідають низькому рівню, однак дещо знизилися: з (-4,1) до (-4,9). Середні значення показників довіри до себе і ціннісної свідомості хоча і залишилися на низькому рівні, проте дещо підвищилися (показники довіри до себе з 11,8 до 12,3; а показники ціннісної свідомості з 1,2 до 1,4).

Таблиця 3.15

**Усереднені показники ознак обдарованості досліджуваних дітей  
контрольної групи в балах (n = 11)**

<b>Показники ознак обдарованості</b>	<b>1 зріз</b>	<b>2 зріз</b>
Пізнавальна активність	21,9	22,1*
Кмітливість	7,1	7,7*
Творчість	5,9	6,5*

\*Порівняння середніх значень контролювалося за допомогою U-критерію Манна-Уїтні (\*значимість при  $p < 0,05$ )

Аналіз діагностичних даних засвідчує, що у досліджуваних обдарованих дітей контрольної групи середні значення показників ознак обдарованості – пізнавальної активності, кмітливості, творчості – у другому зрізі дещо підвищилися (пізнавальна активність: 21,9 / 22,1; кмітливість: 7,1 / 7,7; творчість: 5,9 / 6,5), проте залишилися на середньому рівні (табл. 3.15).

Таблиця 3.16

**Розподіл досліджуваних обдарованих дітей експериментальної і  
контрольної груп за рівнями адаптації до та після формувального  
експерименту (n = 23)**

<b>Вид адаптації</b>	<b>Рівні функціонування видів адаптації</b>	<b>До експерименту</b>		<b>Після експерименту</b>	
		<b>експериментальна група</b>	<b>контрольна група</b>	<b>експериментальна група</b>	<b>контрольна група</b>
Адаптованість	Дуже висока	–	–	–	–
	Висока	–	–	–	–
	Середня	–	–	2	–
	Низька	–	–	6	–

Продовження табл. 3.16

Неадаптованість	Неочевидна	4	4	2	4
	Очевидна	2	1	2	2
Дезадаптованість	Ситуативна	2	2	–	3
	Стійка очевидна	2	3	–	2
	Критична	2	1	–	–
Всього обдарованих дітей:		12	11	12	11

З отриманих результатів дослідження видно (табл. 3.16), що до формувального експерименту у експериментальній групі було 6 неадаптованих обдарованих дітей (неочевидна неадаптованість – 4, очевидна неадаптованість – 2) і 6 дезадаптованих обдарованих дітей (ситуативна дезадаптованість – 2; стійка очевидна дезадаптованість – 2; критична дезадаптованість – 2), а у контрольній групі – 5 неадаптованих обдарованих дітей (неочевидна неадаптованість – 4; очевидна неадаптованість – 1) і 6 дезадаптованих обдарованих дітей (ситуативна дезадаптованість – 2; стійка очевидна дезадаптованість – 3; критична дезадаптованість – 1), то після формувального експерименту у експериментальній групі стало 8 адаптованих обдарованих дітей (середній рівень адаптованості – 2; низький рівень адаптованості – 2), неадаптованих обдарованих дітей – 4 (неочевидна неадаптованість – 2; очевидна неадаптованість – 2), дезадаптованих обдарованих дітей не залишилося. У контрольній групі кількість неадаптованих і дезадаптованих обдарованих дітей не змінилася: неадаптованих – 6, дезадаптованих – 5 (при відсутності критичної дезадаптованості).

Таблиця 3.17

**Показники рівня розвитку дитячої обдарованості та адаптованості в сім'ї респондентів експериментальної групи до та після проведення експерименту (n = 12)**

Кількість респондентів, %			Середнє значення по групі, балів до / після
низький рівень до / після	середній рівень до / після	високий рівень до / після	
25 / –	75 / 100	– / –	19,5 / 25,1

Шкала оцінки розвитку дитячої обдарованості в сім'ї: 31 – 40 балів – високий рівень розвитку дитячої обдарованості; 16 – 30 балів – середній рівень розвитку дитячої обдарованості; 0 – 15 балів – низький рівень розвитку дитячої обдарованості

Табличні дані вказують на те, що середнє значення розвитку дитячої обдарованості і адаптованості у сім'ї в експериментальній групі збільшилося на 5,6 балів (табл. 3.17).

Наведемо результати статистичної обробки показників розвитку дитячої обдарованості і адаптованості в сім'ї з використанням U-критерію.

Якщо виходити із середніх показників розвитку дитячої обдарованості і адаптованості в сім'ї, то можна припустити, що в першому і другому зрізах вони є різними. Для того щоб перевірити це припущення, формулюємо дві гіпотези:

1.  $H_0$  – відмінності між показниками розвитку дитячої обдарованості і адаптованості в сім'ї першого і другого зрізів є випадковими.
2.  $H_1$  – відмінності між показниками розвитку дитячої обдарованості і адаптованості в сім'ї першого і другого зрізів є достовірними і значущими.

У нашому випадку  $U < U_{\min}$  ( $27,7 < 33$  при  $p < 0,05$ ), то приймається гіпотеза  $H_1$ .

Отже, відмінності між показниками розвитку дитячої обдарованості і адаптованості в сім'ї першого і другого зрізів у експериментальній групі є достовірними і значущими ( $U_{\text{емп}} < U_{\min}$ ).

Таблиця 3.18

**Усереднені показники рівня розвитку дитячої обдарованості і адаптації у сім'ї респондентів контрольної групи до та після формувального експерименту в балах (n = 11)**

<b>Рівень розвитку дитячої обдарованості і адаптації</b>	<b>1 зріз</b>	<b>2 зріз</b>
Низький рівень	12,6	11,9*
Середній рівень	18,8	19,1*
Високий рівень	–	–

\*Порівняння середніх значень контролювалося за допомогою U-критерію Манна-Уїтні (\*значимість при  $p < 0,05$ )

Діагностичні дані, наведені в таблиці 3.18, вказують на те, що у досліджуваних обдарованих дітей контрольної групи усереднені показники рівня розвитку їхньої обдарованості і адаптованості в сім'ї у першому та

другому зрізах відповідають низькому (12,6; 11,9) і середньому (18,8; 19,1) рівням і мало що змінилися.

Таким чином, порівняння отриманих даних після формувального експерименту в контрольній та експериментальній групах із використанням U-критерію Манна-Уїтні доводить наявність статистично достовірних позитивних змін, що відбулися в експериментальній групі у порівнянні з контрольною групою, в якій значущої динаміки не прослідковується ( $U_{\text{емп}} < U_{\text{мін}}$  при  $p < 0,05$ ).

Опираючись на результати нашого дослідження, які вказали на зв'язок в адаптаційному процесі обдарованих дітей комунікативності, впевненості, емоційної стійкості, самоконтролю і несхильності до агресивності; замкненості, невпевненості, тривожності, імпульсивності і схильності агресивності; самооцінки, довіри до себе і ціннісної свідомості, нас цікавила динаміка релевантних / нерелевантних особистісних рис, самооцінки, довіри до себе, ціннісної свідомості і ознак обдарованості в процесі формувального експерименту. Тому ми усереднили результати діагностичного дослідження адаптації (релевантні / нерелевантні особистісні риси, самооцінка, довіра до себе, ціннісна свідомість) та ознак обдарованості (пізнавальна активність, кмітливість, творчість) досліджуваних дітей експериментальної і контрольної груп до і після формувального експерименту у таблиці 3.19 та для зручності тенденцію їх змін подали у графічному зображенні на рис. 3.2 – 3.5.

Таблиця 3.19

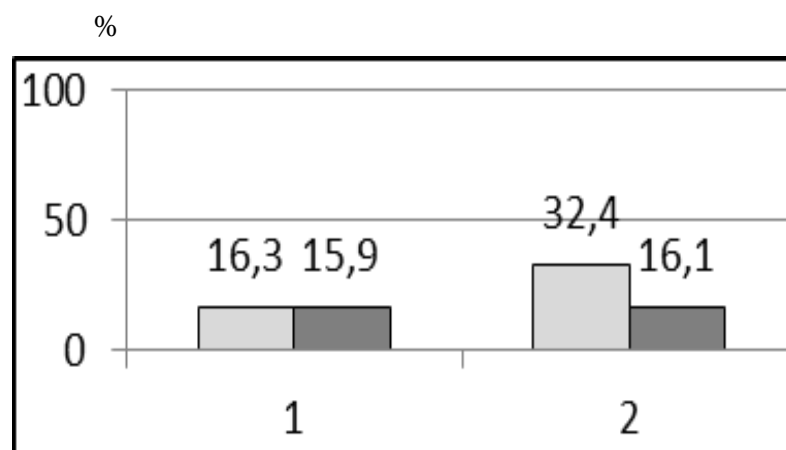
**Усереднені показники адаптованості та ознак обдарованості досліджуваних дітей до та після формувального експерименту у% (n=23)**

	До формувального експерименту		Після формувального експерименту	
	експериментальна група	контрольна група	експериментальна група	контрольна група
<b>Релевантні особистісні риси</b>	16,3	15,9	32,4	16,1
<b>Нерелевантні особистісні риси</b>	71,3	70,0	43,6	72,1
<b>Самооцінка, довіра до себе, ціннісна свідомість</b>	28,5	29,4	47,3	31,2

Продовження табл. 3.19

<b>Ознаки обдарованості</b> (пізнавальна активність, кмітливість, творчість)	56,3	57,1	69,1	58,3
---	------	------	------	------

Аналіз даних показує (рис. 3.2) підвищення показників комунікативності, впевненості, емоційної стійкості, самоконтролю і несхильності до агресивності у обдарованих дітей експериментальної групи після експерименту з 16,3% до 32,4%, що сприяє їхній адаптації до умов початкової школи, а у контрольній групі – майже не змінилися (15,9% і 16,1%).

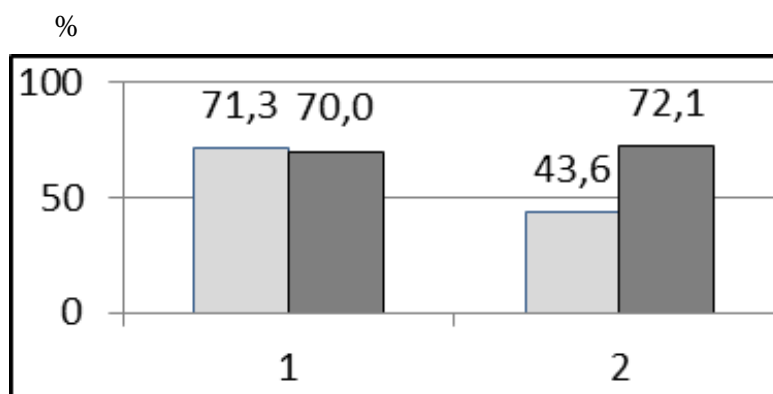


**Рис. 3.2.** Динаміка релевантних адаптації особистісних рис обдарованих дітей

Примітка: 1. На осі ординат – рівень розвитку комунікативності, впевненості, емоційної стійкості, самоконтролю, несхильності до агресивності у %; на осі абсцис: 1 – до експерименту, 2 – після експерименту.

2. □ - експериментальна група, ■ - контрольна група

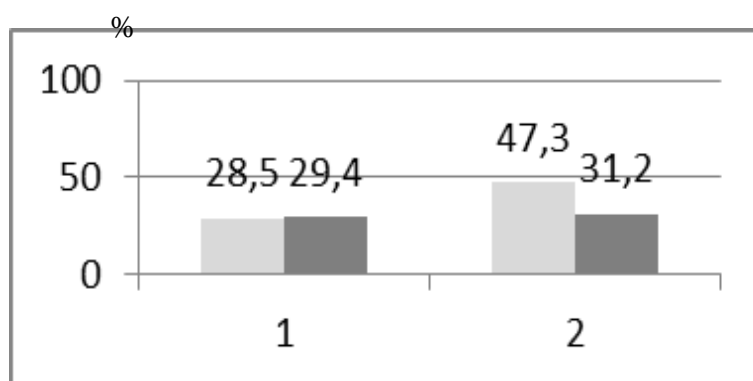
Як показують діагностичні дані (рис. 3.3), в обдарованих дітей експериментальної групи після експерименту показники замкненості, невпевненості, тривожності, імпульсивності і схильності до агресивності знизилися з 71,3% до 43,6%, а у контрольній групі – дещо підвищилися з 70,0% до 72,1%. Виявлені нами результати свідчать про зниження показників замкненості, невпевненості, тривожності, імпульсивності і схильності до агресивності як нерелевантних адаптації особистісних рис, що позитивно впливає на адаптаційний процес обдарованих дітей.



**Рис. 3.3.** Динаміка нерелевантних адаптації особистісних рис обдарованих дітей

Примітка: 1. На осі ординат – рівень розвитку замкненості, невпевненості, тривожності, імпульсивності, схильності до агресивності у %; на осі абсцис: 1 – до експерименту, 2 – після експерименту.  
2. □ - експериментальна група, ■ - контрольна група

Діагностичні дані (рис. 3.4) вказують на те, що у обдарованих дітей експериментальної групи після експерименту показники самооцінки, довіри до себе, ціннісної свідомості підвищилися з 28,5% до 47,3%, а у контрольній групі – лише з 29,4% до 31,2%. Позитивна Я-концепція обдарованих дітей, основними компонентами якої є самооцінка, довіра до себе і ціннісна свідомість, створює сприятливі для адаптації передумови.

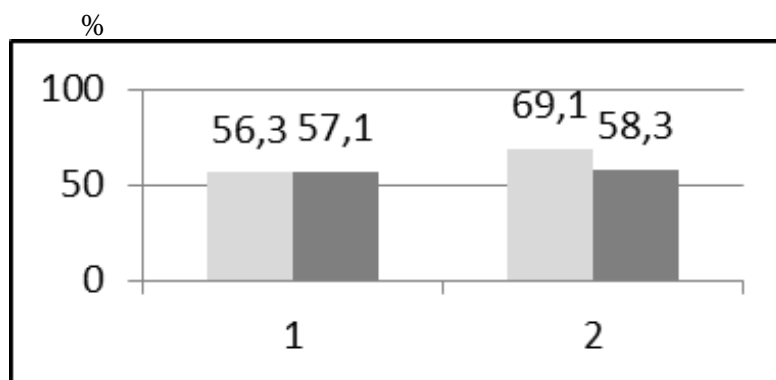


**Рис. 3.4.** Динаміка самооцінки, довіри до себе, ціннісної свідомості обдарованих дітей

Примітка: 1. На осі ординат – рівень розвитку самооцінки, довіра до себе, ціннісної свідомості у %; на осі абсцис: 1 – до експерименту, 2 – після експерименту.  
2. □ - експериментальна група, ■ - контрольна група

Як видно з діаграми (рис. 3.5) в обдарованих дітей експериментальної групи після експерименту показники ознак обдарованості (пізнавальної

активності, кмітливості, творчості) також підвищилися з 56,3% до 69,1%, а у контрольній групі – лише з 57,1% до 58,3%.



**Рис. 3.5. Динаміка ознак обдарованості**

Примітка: 1. На осі ординат – рівень розвитку ознак обдарованості у дітей (пізнавальної активності, кмітливості, творчості) у %; на осі абсцис: 1 – до експерименту, 2 – після експерименту.

2.  - експериментальна група,  - контрольна група

Підвищення показників ознак обдарованості може впливати на взаємозв'язок адаптації і обдарованості дітей молодшого шкільного віку.

Достовірність позитивних змін, що відбулися в розвитку адаптованості обдарованих дітей експериментальної групи, підтверджуються й опрацюванням отриманих даних за допомогою  $\phi$ -критерію (кутового перетворення Фішера) (табл. 3.20, 3.21).

Таблиця 3.20

**Результати обчислення кутового перетворення Фішера експериментальної групи (n = 12)**

Досліджувані змінні	До формульованого експерименту		Після формульованого експерименту		$\phi$	p
	%	$\phi_{рад}$	%	$\phi_{рад}$		
Релевантні особистісні риси	16,3	0,734	32,4	1,121	3,191	$\leq 0,01$
Нерелевантні особистісні риси	71,3	1,891	43,6	1,233	2,289	$\leq 0,05$
Самооцінка, довіра до себе, ціннісна свідомість	28,5	1,342	47,3	2,037	3,091	$\leq 0,01$
Ознаки обдарованості	56,3	1,713	69,1	1,821	3,102	$\leq 0,01$



Табличні дані  $\varphi$ -критерію свідчать, що показники комунікативності і впевненості (від 16,3% до 32,4%), самооцінки, рефлексії і ціннісної свідомості (від 28,5% до 47,3%), пізнавальної активності, кмітливості і творчості (від 56,3% до 69,1%) зросли значимо ( $\varphi_{емп} > \varphi_{кр}$  при  $p \leq 0,01$ ), а показники тривожності, імпульсивності і агресивності зменшилися значимо ( $\varphi_{емп} > \varphi_{кр}$   $p \leq 0,05$ ) у експериментальній групі. А зміни показників комунікативності і впевненості (від 15,9% до 16,1%), тривожності, імпульсивності і агресивності (від 70,0% до 72,1%), самооцінки, рефлексії і ціннісної свідомості (від 29,4% до 31,2%) та пізнавальної активності, кмітливості і творчості (від 57,1% до 58,3%) не значимі ( $\varphi_{емп} < \varphi_{кр}$   $p \leq 0,05$ ) в контрольній групі.

Таблиця 3.21

**Результати обчислення кутового перетворення Фішера контрольної групи  
(n = 11)**

Досліджувані змінні	До формульовального експерименту		Після формульовального експерименту		$\varphi$	p
	%	$\varphi_{рад}$	%	$\varphi_{рад}$		
Релевантні особистісні риси	15,9	0,712	16,1	0,761	1,413	$\leq 0,05$
Нерелевантні особистісні риси	70,0	1,862	72,1	1,891	1,421	$\leq 0,05$
Самооцінка, довіра до себе, ціннісна свідомість	29,4	1,356	31,2	1,374	1,436	$\leq 0,05$
Ознаки обдарованості	57,1	1,731	58,3	1,712	1,402	$\leq 0,05$

Експериментальне доведення ефективності розроблених заходів та статистично достовірне підвищення рівня адаптованості у обдарованих дітей експериментальної групи вказують на можливість і необхідність впровадження даної програми психолого-педагогічного супроводу обдарованих дітей у роботу шкільної психологічної служби.

Таким чином, позитивна динаміка адаптованості і обдарованості в експериментальній групі виражена, як за якісними, так і за кількісними

показниками, причому якісні характеристики відображають динаміку адаптованості і обдарованості у кожного члена експериментальної групи, досягнення ним вищого рівня комунікативності, впевненості, самооцінки, рефлексії, ціннісної свідомості, пізнавальної активності, кмітливості, творчості та зниження рівня тривожності, імпульсивності, агресивності; а кількісні характеристики – число членів групи ( $n = 12$ ), які досягли вищого рівня адаптованості. А відсутність позитивних змін у обдарованих дітей контрольної групи вказує на необхідність кваліфікованої психологічної допомоги.

Складаючи систему заходів психолого-педагогічного супроводу обдарованих дітей в умовах початкової школи ми виходили із методологічної орієнтації, запропонованої З. Карпенко – пріоритетності телеологічного підходу над каузальним, психопрофілактики над психокорекцією [80]. Згідно з якою та за результатами дослідження нами було складено емпіричний блок компонентів особистісної адаптації обдарованих дітей, які сприяють їхній пристосованості до умов початкової школи. До них належать: комунікативність, впевненість, емоційна стійкість, самоконтроль, несхильність до агресивності адекватна самооцінка, розвинені довіра до себе і ціннісна свідомість.

Компонентами особистісної адаптації, які стоять на заваді пристосованості обдарованих дітей до умов початкової школи є замкненість, невпевненість, тривожність, імпульсивність, схильність до агресивності, низька самооцінка, низькі довіра до себе і ціннісна свідомість. Перелічені компоненти особистісної адаптації виражають найбільш шкідливі тенденції адаптації обдарованих дітей до умов початкової школи. Їх витоки містяться в неподоланих суперечностях ранніх стадій особистісного розвитку, стосунках обдарованих дітей з батьками, вчителями, ровесниками, в стилі сімейного виховання. Тому метою нашої програми психолого-педагогічного супроводу було виявлення адаптованих, неадаптованих і дезадаптованих обдарованих дітей та формування у них комунікативності, впевненості, емоційної стійкості, самоконтролю, несхильності до агресивності, адекватної самооцінки, довіри до себе, ціннісної свідомості та зниження замкненості, невпевненості,

тривожності, імпульсивності та схильності до агресивності через тренінгові заняття, відповідну роботу з батьками, вчителями, ровесниками для створення сприятливого освітнього середовища.

Загальна середня оцінка ефективності розвивального тренінгу для обдарованих дітей (за п'ятибальною шкалою) батьками становить 4,1, вчителями – 4,3 за такими критеріями, як наявність особистісних змін, підвищення рівня рефлексії, вироблення навичок адекватної самооцінки, формування комунікативності і впевненості, емоційна стійкість, послаблення агресивності (додаток Ж.2).

Таким чином, психолого-педагогічний супровід, що включає психодіагностику обдарованості і адаптованості, розвивальний тренінг, створення сприятливого освітнього середовища (робота з батьками, вчителями, однокласниками) є важливим чинником адаптації обдарованих дітей до умов початкової школи, що забезпечує підтримку і допомогу обдарованим дітям в період адаптації до умов початкової школи.

### **3.3. Практичні рекомендації щодо адаптації обдарованих дітей в освітньому середовищі початкової школи**

Для кожного вікового періоду існує певне місце в системі суспільних стосунків, яке визначається системою соціальних очікувань та норм поведінки, що включають у себе способи оволодіння певним видом діяльності. Вихідним моментом для всіх динамічних змін, що відбуваються в розвитку протягом певного періоду, є соціальна ситуація розвитку. Вона визначає цілком і повністю ті форми і той шлях, йдучи по якому обдарована дитина набуває нових властивостей особистості, черпаючи їх із соціальної дійсності, як із основного джерела розвитку, той шлях, на якому соціальне стає індивідуальним. При цьому слушним є застереження Л. Виготського, який вважає, що одна з найбільших перешкод для теоретичного і практичного

вивчення дитячого розвитку – неправильне вирішення проблеми середовища і його ролі в динаміці віку, коли середовище розглядається як щось зовнішнє по відношенню до дитини, як обстановка розвитку, як сукупність об'єктивних, безвідносно до дитини існуючих умов, що впливають на неї самим фактом свого існування» [56].

У результаті здійсненого теоретичного аналізу та на основі проведеного дослідження зазначаємо, що успішна адаптація обдарованих дітей залежить від стосунків з батьками, вчителями, ровесниками, стилю сімейного виховання, психолого-педагогічного супроводу; обдарованість визначає характер соціальної взаємодії та спрямованість особистісного розвитку дитини. Критеріями адаптації обдарованих дітей до умов початкової школи вважаємо:

- емоційне самопочуття обдарованої дитини;
- інтеграцію обдарованої дитини з освітнім середовищем початкової школи;
- реалізацію обдарованою дитиною внутрішньоособистісного потенціалу.

Емоційне самопочуття обдарованої дитини визначає її емоційний комфорт чи дискомфорт, загальний настрій, задоволення чи незадоволення від перебування в школі, емоційну стабільність (тривожність).

Інтеграція обдарованої дитини з соціумом розкриває її взаємини у сім'ї, школі, соціокультурному середовищі та вказує на позитивне чи негативне сприймання нею членів сім'ї, вчителів, ровесників, друзів, знайомих.

Реалізація обдарованою дитиною внутрішньоособистісного потенціалу вказує на сформованість самооцінки, довіри до себе, ціннісної свідомості та досягнення в діяльності як наслідок розвитку обдарованості.

Як показують результати нашого дослідження, адаптовані обдаровані діти перебувають у стані емоційного комфорту з стабільним піднесеним настроєм та задоволенням від перебування в школі. Вони підтримують добрі стосунки з членами сім'ї, вчителями, однокласниками, друзями, знайомими. У них сформовані самооцінка, довіра до себе, ціннісна свідомість. Вони мають значні досягнення в різних видах діяльності при високій успішності.

Неадаптовані обдаровані діти часто перебувають у стані емоційного дискомфорту з різкими змінами настрою, незадоволені від перебування в школі. Їхні стосунки з членами сім'ї, вчителями, ровесниками, друзями, знайомими є обмеженими. Самооцінка, довіра до себе, ціннісна свідомість у них сформовані недостатньо. Вони мають деякі досягнення в окремих видах діяльності при середній успішності.

Деадаптовані обдаровані діти постійно перебувають у стані емоційного дискомфорту, тривожності, імпульсивності, агресивності, емоційної напруженості та пригніченості. У них дуже обмежені стосунки з членами сім'ї, вчителями, ровесниками. Вони негативно ставляться до однокласників, вчителів і школи в цілому; мають деякі досягнення в окремих видах діяльності при низькій успішності.

В контексті означеної проблеми важливо розкрити і причини неадаптованості та деадаптованості обдарованих дітей. За О. Старовойтенко, причина в психології – це те, що змінює наявний стан психіки індивіда, який ініціює рух цього стану, підтримуючи, розвиваючи або руйнуючи психічне життя [206, с. 486]. Авторкою запропоновано різні типології причинності у психічній сфері. Зокрема, за рівнем усвідомлення виділяються причини усвідомлювані, слабо усвідомлювані і неусвідомлювані. За критерієм зв'язку з законами предметного світу, соціуму і індивіда та за ознакою необхідності розрізняються причини об'єктивно необхідні, суб'єктивно закономірні, випадкові. Причини можуть бути диференційовані за зовнішнім або внутрішнім носієм, наприклад, причини, зумовлені діями інших людей, діями індивіда, станом організму індивіда, зовнішніми обставинами життя індивіда, самостваленням і рефлексією індивіда [202].

Нами виділено два критерії для аналізу причин неадаптованості та деадаптованості обдарованих дітей до умов початкової школи:

- 1) характер взаємодії обдарованих дітей у міжособистісних стосунках;
- 2) вектор формування самооцінки, довіри до себе, ціннісної свідомості.

За характером взаємодії обдарованих дітей у міжособистісних стосунках виділяємо причини, пов'язані з переважанням негативних особистісних рис (замкненості, невпевненості, тривожності, імпульсивності, схильності до агресивності). За вектором особистісного формування обдарованих дітей виділено причини, пов'язані з амбівалентними переживаннями та ставленнями до себе, низькою самооцінкою, малою довірою до себе і ціннісною свідомістю. Причини, як першого, так і другого виду, зумовлені несприятливими умовами освітнього середовища (сім'ї, школи, соціуму).

Для своєчасного розпізнавання нерелевантних адаптації особистісних рис обдарованих дітей та несформованості адекватного уявлення про себе вважаємо за необхідне розкриття ознак неадаптованості та дезадаптованості – замкненості, невпевненості, тривожності, імпульсивності, схильності до агресивності, низької самооцінки, малої довіри до себе і ціннісної свідомості та визначення умов успішного виховання дітей, опираючись на поради З.Карпенко [81].

Замкненість проявляється в обдарованих дітей у відстороненні від товариства інших дітей внаслідок послаблення емоційного зв'язку з ними. Її основними ознаками є уникнення товариства дітей, сором'язливість, пригнічений настрій, недовіра до дітей. У вихованні замкненої обдарованої дитини особливу увагу слід звертати на її позитивні якості, зміцнювати віру дитини у свої сили та бажання взаємодіяти з іншими. Таких обдарованих дітей треба навчати прийомів міжособистісної взаємодії.

Невпевненість у обдарованих дітей виникає внаслідок неадекватної (заниженої) самооцінки та виявляється в переживанні своєї нездатності у виконанні певних завдань. Основними ознаками невпевненості є тривожність, почуття провини, покірність, сором'язливість. Виховання впевненості полягає у розвитку в обдарованої дитини домагань і самооцінки, що відповідають її можливостям. В таких дітей потрібно формувати самоповагу, виховувати рішучість та прагнення до успіху.

Тривожність у обдарованих дітей проявляється в емоційній вразливості, напруженості, плаксивості. До основних ознак тривожності належать підвищена збудливість, невпевненість, низька самооцінка, боязливість, а також старанність і відповідальність. Обдаровані діти з високою тривожністю потребують постійного підбадьорювання, заохочування та схвалювання їхніх досягнень.

Імпульсивність у обдарованих дітей проявляється в невмінні контролювати свої дії, піддаватися першим спонуканням та ситуативним емоціям. Її ознаками є нетерплячість, образливість, дратівливість, нестриманість, безвідповідальність. У імпульсивної обдарованої дитини потрібно виховувати стриманість, вміння контролювати свої дії та вчинки, терпіння, відповідальність.

Схильність до агресивності в обдарованих дітей супроводжується гнівом, ворожістю, зверхністю. Ознаками схильності до агресивності є впертість, забіякуватість, прояви гніву, намагання образити, завищена самооцінка. У взаємодії обдарованих дітей, які схильні до агресивності треба проявляти стриманість і терпіння та виховати поступливість, розуміння інших, доброзичливість, уважність, тактовність.

Низька самооцінка обдарованих дітей супроводжується незадоволенням собою, викривленим уявленням про себе, переживанням власної неповноцінності. Її ознаками є недооцінювання своїх можливостей, необ'єктивність оцінювання власних успіхів, нестійкість та ситуативність самооцінки. Розвиток обдарованої особистості в дитячому віці нерозривно пов'язаний із розвитком самооцінки власних можливостей. Тому для формування адекватної самооцінки важливими є визнання та поцінування успіхів обдарованої дитини батьками, вчителями, ровесниками, ціннісне ставлення до себе.

Недостатньо розвинена довіра до себе та ціннісна свідомість проявляються у відсутності ціннісних детермінант розвитку власних здібностей, невмінні налагоджувати міжособистісні стосунки та визначати

ступінь значимості оцінки інших. Основою розвитку ціннісної сфери обдарованої дитини повинні стати життєві цінності добра, любові, краси, справедливості, творчості, визнання. В обдарованих дітей необхідно формувати активність, потребу у визнанні, щоб для них основним критерієм поцінування та прийняття стали слугувати ситуації спільної діяльності і спілкування, взаємодопомоги та ціннісного обміну.

Розуміння і вчасне розпізнавання причин та ознак нерелевантних адаптації особистісних рис допоможуть у вихованні неадаптованих і дезадаптованих обдарованих дітей.

Психолого-педагогічна супровідна діяльність здійснюється шкільними практичними психологами, соціальними педагогами, вчителями, батьками. Практичні психологи і соціальні педагоги зобов'язані забезпечити методичну, просвітницьку і психопрофілактичну роботу з вчителями та батьками. Вчителі і батьки мають допомагати практичним психологам і соціальним педагогам у виявленні обдарованих дітей та створенні умов для прояву і розвитку дитячої обдарованості (навчально-пізнавальні, умови для творчого розвитку та успішної адаптації).

Психодіагностика в системі психолого-педагогічного супроводу, що здійснюється шкільними практичними психологами і соціальними педагогами, повинна бути спрямована на пошук обдарованих дітей та виявлення труднощів у їхньому адаптаційному процесі. З перших днів перебування обдарованої дитини у школі в конфіденційному порядку потрібно збирати інформацію про різні сторони її особистості, динаміку її розвитку, що необхідно для створення умов успішної адаптації та особистісного розвитку. Для отримання і аналізу такої інформації нами запропоновані відповідні методики: опитувальник пізнавальної активності і навчальної мотивації Н. Лусканової, тест кмітливості В. Шадрикова, тест «Віддалені асоціації» А. Медника, тест-опитувальник А.Фурмана «Наскільки адаптований Ти до життя», проєктивні методики, опитувальник ДВОР З. Карпенко, опитувальник самооцінки Г. Казанцевої, рефлексивний опитувальник «Довіра до себе» Т.Скрипкіної, методика Т.Дембо-



С. Рубінштейн, модифікована Ю. Бабаян для виявлення ціннісної свідомості, опитувальник для батьків Д. Люїса для виявлення стилю сімейного виховання (додатки А, Б, В). Результати діагностики кожної обдарованої дитини слід записувати у «Діагностичну карту». Карти заповнювати після кожного збору інформації про дитину два рази в рік. За підсумками діагностичного дослідження виділяти обдарованих дітей, які мають адаптаційні труднощі. Для визначення причин таких труднощів проводити поглиблену діагностику за необхідними напрямками (сфера взаємин, стиль сімейного виховання тощо). На основі даних психодіагностики розробляти індивідуальні та групові програми попередження та подолання неадаптованості та дезадаптованості обдарованих дітей, створюючи шкільні інформаційні бази даних про обдарованих дітей.

Розвивальна, профілактична і виховна діяльність шкільних практичних психологів та соціальних педагогів має бути зорієнтована на створення психолого-педагогічних умов для успішної адаптації обдарованих дітей в умовах початкової школи. Пропонований нами розвивальний тренінг для обдарованих дітей (додаток Ж.1) вказує на важливість і необхідність використання у розвивально-виховній роботі з обдарованими дітьми молодшого шкільного віку інтерактивних технологій, малювання, ігор, вправ, етюдів, групового обговорювання.

Вкрай необхідною є робота шкільних практичних психологів і соціальних педагогів з батьками і вчителями обдарованих дітей. Її важливими завданнями мають бути:

- знаходження способів розв'язання проблем між батьками, вчителями та обдарованою дитиною;
- зміна способів впливу батьків і вчителів на обдаровану дитину;
- формування вмінь надання допомоги і підтримки обдарованій дитині в період її адаптації до умов початкової школи.

Пропонуємо тематику бесід для учасників «Групи зустрічей» (батьки і вчителі обдарованих дітей) в контексті означеної проблеми:

1. Здібності і обдарованість. Коли і як вони розвиваються?

2. Батьки і вчителі як вихователі обдарованої дитини.
3. Умови успішного навчання і виховання обдарованих дітей.
4. Батьківська стратегія виховання обдарованої дитини.
5. Проблеми і потреби обдарованої дитини.
6. Стилi виховання обдарованої дитини та їх наслідки.
7. Збагачення досвіду батьків і вчителів правилами спілкування з обдарованою дитиною.
8. Як організувати дозвілля обдарованих дітей.
9. Обдарована дитина в колі ровесників.
10. Шляхи попередження і подолання неадаптованості і дезадаптованості обдарованих дітей.

Психолого-педагогічна освіта вчителів (психолого-педагогічні семінари, лекції, практикуми, педагогічні консилиуми) повинна бути спрямована на з'ясування таких психолого-педагогічних аспектів адаптації обдарованої дитини до умов початкової школи, як:

- аналіз та прогнозування перебігу адаптації обдарованих дітей до шкільних умов;
- побудова конструктивних взаємин з обдарованою дитиною;
- розвиток дитячих талантів;
- засоби ефективного спілкування з обдарованою дитиною;
- вплив міжособистісних стосунків на адаптацію обдарованих дітей.

Інформаційно-просвітницька і консультативна робота з батьками (лекції, бесіди, консультації, пам'ятки-рекомендації) повинна розкривати психологічні особливості обдарованих дітей та спрямовувати батьків на допомогу і підтримку дитини в адаптаційний період. Темами для обговорення можуть бути:

- Обдарована дитина в період адаптації до школи.
- Обдарована дитина. Як з нею спілкуватися?
- Емоційний розвиток обдарованої дитини і роль батьків у формуванні позитивного Я-образу.

- Підвищена тривожність та неврози в обдарованих дітей.
- Як вчити самоконтролю обдарованих дітей.
- Як реагувати на прояви агресії в обдарованих дітей.
- Вплив батьківських цінностей на формування дитячої особистості.
- Як формувати адекватну самооцінку і довіру до себе в обдарованих дітей.
- Чому обдаровані діти потребують підтримки дорослих.
- Як розвивати дитячу обдарованість.

**Пам'ятка-рекомендація батькам з профілактики труднощів адаптації**  
**«Як підтримати обдаровану дитину в період адаптації до шкільних умов»**

1. Проявляйте безумовну любов до дитини.
2. Опирайтеся на позитивні якості дитини.
3. Уникайте підкреслення невдач та неуспіхів дитини.
4. Показуйте, що ви задоволені дитиною.
5. Допмагайте дитині в навчанні.
6. Проводьте більше часу з дитиною.
7. Вчіться взаємодіяти з дитиною.
8. Забезпечте доброзичливі стосунки з дитиною в сім'ї.
9. Допоможіть дитині у спілкуванні з вчителями і ровесниками.
10. Дозволяйте дитині самій розв'язувати проблеми там, де їй це доступно.
11. Уникайте дисциплінарних заохочень і покарань.
12. Приймайте індивідуальність дитини.
13. Вірте в свою дитину.

В умовах психолого-педагогічного супроводу виховання обдарованих дітей має свої особливості, бо являє собою педагогічний процес, спрямований на створення сприятливих умов для збереження їхньої індивідуальності та успішної адаптації в освітньому середовищі початкової школи. Тому у вихованні обдарованих дітей важливо дотримуватися принципів включення їх у значущу діяльність, формування соціальних установок і ціннісних орієнтацій, спонукання до усвідомлення та аналізу своїх дій, поведінки, вчинків.

Основою виховного процесу як процесу взаємодії двох активних суб'єктів (вихователів – батьків і вчителів та обдарованої дитини) є виховні впливи. При цьому обдарована дитина одночасно виступає і об'єктом, тобто тим, на кого спрямований вплив, і суб'єктом, який активно може впливати на перебіг виховного процесу. Стимулюючими виховними впливами на обдарованих дітей є інтелектуальні (підвищують пізнавальну активність), емоційні (активізують переживання і почуття обдарованої дитини, апелюють до її ставлення до себе, до її ціннісних орієнтацій, життєвих прагнень), вольові (спрямовані на активізацію та розвиток саморегулятивної активності).

Ефективне виховання дітей залежить від створення батьками та вчителями ситуацій безумовного прийняття їх, любові і захищеності, в яких вони можуть вільно проявляти себе [62]. Емоційна підтримка і схвальна оцінка батьками і вчителями досягнень обдарованої дитини створюють реальність суб'єктивного переживання нею успіху та внутрішньої задоволеності отриманими результатами, спонукають її до подальшого саморозвитку та самореалізації.

Психолого-педагогічний супровід обдарованих дітей можливий при означених стосунках, що складаються між шкільним практичним психологом та соціальним педагогом і обдарованою дитиною, між вчителями й обдарованою дитиною, між батьками й обдарованою дитиною. Він може успішно реалізуватися, якщо:

- обдарована дитина погоджується на допомогу і підтримку шкільного практичного психолога, соціального педагога, вчителів, батьків;
- між шкільним психологом, соціальним педагогом, вчителями, батьками та обдарованою дитиною склалися партнерські стосунки, засновані на повазі, довірі, доброзичливості, співробітництві тощо;
- шкільний психолог, соціальний педагог, вчителі, батьки дотримуються принципів захисту прав, здоров'я, людської гідності обдарованої дитини;
- застосовується рефлексивно-аналітичний підхід до процесу та результатів психолого-педагогічного супроводу.

Узагальнюючи вищесказане, зазначасмо, що адаптація обдарованих дітей до умов початкової школи є процесом тривалим і складним із своєрідними закономірностями і тенденціями подальшого розвитку. Індивідуальними інваріантами розвитку адаптації обдарованих дітей молодшого шкільного віку можуть бути:

- прогресивна тенденція розвитку адаптації: показники адаптації покращуються з віком;
- регресивна тенденція розвитку адаптації: показники адаптації погіршуються з віком;
- стабільна тенденція розвитку адаптації: показники адаптації незмінно позитивні без явних відхилень у бік покращення чи погіршення;
- нестабільна тенденція розвитку адаптації: показники адаптації постійно змінюються з віком із позитивних значень до негативних і навпаки.

Таким чином, теоретичний аналіз та результати дослідження вказують на значення психолого-педагогічного супроводу адаптації обдарованих дітей до умов початкової школи як психолого-педагогічної діяльності, спрямованої на проектування розвитку і адаптації обдарованих дітей через систему психодіагностичних, психопрофілактичних, розвивальних і виховних заходів.

### ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 3

Психолого-педагогічний супровід адаптації обдарованих дітей до умов початкової школи є системою діяльності, спрямованою на допомогу і підтримку обдарованих дітей в період адаптації до шкільних умов. Його мета полягає у виявленні труднощів і закономірностей адаптації обдарованих дітей в умовах початкової школи.

Програма психолого-педагогічного супроводу складалася з психодіагностики обдарованості та адаптації, розвивального тренінгу і створення сприятливого освітнього середовища для обдарованих дітей. Діагностика адаптації і обдарованості здійснювалася за стандартизованими тестами і опитувальниками та проєктивними методиками.

Тренінгові розвивальні заняття для неадаптованих і дезадаптованих обдарованих дітей спрямовувалися на самопізнання, міжособистісну взаємодію, формування релевантних адаптації особистісних рис, переоцінку цінностей, розвиток індивідуальності та довіри до себе.

Для створення сприятливого освітнього середовища проводилася цілеспрямована робота з батьками, вчителями, однокласниками неадаптованих і дезадаптованих обдарованих дітей (групові форми роботи з вчителями: психолого-педагогічні семінари і практикуми, педагогічні консилиуми; групові форми роботи з батьками: інформаційно-просвітницькі – лекції, бесіди; індивідуальні: консультації, пам'ятки-рекомендації), яка спрямовувалася на розуміння обдарованих дітей та особливостей взаємодії з ними, підтримку в адаптаційний період і створення ситуації успіху в діяльності, а з однокласниками – на виховання толерантності і прийняття обдарованих дітей. Підтримка і схвальна оцінка батьками, вчителями, однокласниками досягнень обдарованих дітей створювали реальність переживання ними досягнення успіху.

Порівняння узагальнених результатів дослідження адаптації обдарованих дітей до і після формувального експерименту свідчить про її позитивну динаміку як за якісними, так і за кількісними показниками і вказує на

ефективність обраних заходів психопрофілактичного та розвивального впливу. Очевидною є тенденція до підвищення комунікативності, впевненості, емоційної стійкості, самоконтролю, несхильності до агресивності та рівня самооцінки, довіри до себе і ціннісної свідомості у обдарованих дітей.

Психолого-педагогічний супровід, що включає психодіагностику обдарованості і адаптації, розвивальний тренінг та створення сприятливого освітнього середовища можна вважати одним із чинників адаптації обдарованих дітей до умов початкової школи.

## ВИСНОВКИ

Проведене дослідження дозволило сформулювати такі висновки:

1. На основі аналізу психологічних теорій, напрямів і підходів щодо проблем адаптації та обдарованості, встановлено, що адаптація обдарованих дітей є процесом прояву і розвитку обдарованості та становлення дитячої індивідуальності в освітньому середовищі початкової школи, включаючи в себе розвиток здібностей та збереження індивідуальності обдарованих дітей як важливих завдань адаптації. Роль обдарованості в адаптаційних процесах дитячої особистості однозначно не визначена: вона може слугувати як передумовою адаптованості, так і вказувати на неадаптованість (відставання в адаптації) чи дезадаптованість (порушення процесу адаптації) обдарованих дітей.
2. Обґрунтовано концептуальну модель адаптації розкриває психолого-педагогічні чинники адаптації обдарованих дітей до умов початкової школи як сукупності психолого-педагогічних умов (стосунки з вчителями і ровесниками, стиль сімейного виховання, психолого-педагогічний супровід), мотиваційного (навчальна мотивація, мотивація досягнення успіху) і особистісного (релевантні / нерелевантні адаптації особистісні риси, самооцінка, довіра до себе, ціннісна свідомість) компонентів адаптації та відображає актуальний і потенційний рівні адаптації обдарованих дітей.
3. В результаті емпіричного дослідження встановлено прямий (лінійний) зв'язок адаптованості з релевантними особистісними рисами, самооцінкою, довірою до себе, ціннісною свідомістю, стилем сімейного виховання. Емпіричні дослідження показали і наявність прямого кореляційного зв'язку в адаптаційному процесі обдарованих дітей між комунікативністю, впевненістю, емоційною стійкістю, самоконтролем і несхильністю до агресивності; замкненістю, невпевненістю, тривожністю, імпульсивністю і схильністю до агресивності; самооцінкою, довірою до себе і ціннісною свідомістю. Це свідчить про те, що адаптованість обдарованих дітей залежить від розвитку релевантних адаптації особистісних рис



(комунікативності, впевненості, емоційної стійкості, самоконтролю, несхильності до агресивності), самооцінки, довіри до себе, ціннісної свідомості та стилю сімейного виховання, а нерелевантні адаптації особистісні риси (замкненість, невпевненість, тривожність, імпульсивність, схильність до агресивності) призводять до неадаптованості чи дезадаптованості.

На основі емпіричного дослідження ми розкрили чинники (стосунки з вчителями і ровесниками, стиль сімейного виховання) і закономірності (адаптованість обдарованих дітей до умов початкової школи залежать від сформованості релевантних адаптації особистісних рис, самооцінки, довіри до себе, ціннісної свідомості, навчальної мотивації, мотивації досягнення успіху; від стилю сімейного виховання і стосунків залежить рівень адаптації обдарованих дітей; мотиваційні механізми адаптації обдарованих дітей впливають на прийняття ними шкільних вимог і регулюють їхню поведінку в умовах навчання) адаптації обдарованих дітей до умов початкової школи. Своєю чергою, осмислення чинників і закономірностей адаптації дасть можливість впливати на адаптаційний процес обдарованих дітей.

4. Програма психолого-педагогічного супроводу дозволила створити середовище, сприятливе для адаптації обдарованих дітей в умовах початкової школи і, відповідно, для формування релевантних адаптації особистісних рис, самооцінки, довіри до себе, ціннісної свідомості. За таких умов відбулося виховання неадаптованих і дезадаптованих обдарованих дітей та їхня орієнтація на конструктивну міжособистісну взаємодію. Тому одним із чинників адаптації може бути психолого-педагогічний супровід, завдяки якому створюється освітнє середовище з суб'єкт-суб'єктними взаєминами та сприятливими умовами для збереження індивідуальності і розвитку здібностей обдарованих дітей.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми адаптації обдарованих дітей. Виконана дисертаційна робота відкриває низку перспектив для подальшого вивчення адаптації обдарованої особистості в онтогенетичному

аспекті, аналізу вікових тенденцій і статевих особливостей адаптації обдарованих дітей, розробки психопрофілактичних програм з урахуванням індивідуальних особливостей адаптації обдарованих дітей тощо.

### Список використаних джерел

1. Абрамова Г.С. Введение в практическую психологию / Галина Сергеевна Абрамова. – Екатеринбург: Деловая книга, 1995. – 224 с.
2. Абульханова-Славская К.А. Категория субъекта в современной психологии / Ксения Александровна Абульханова-Славская / Сучасна психологія в ціннісному вимірі: матеріали Третіх Костюківських читань (20 – 22 грудня 1994 р.): в 2 т. – К., 1994. – Т.1. – С. 4 – 10.
3. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни / Ксения Александровна Абульханова-Славская. – М.: Мысль, 1991. – 299 с.
4. Адлер А. Понять природу человека / Альфред Адлер; [пер. с нем.]. – СПб.: Академический проект, 1997. – 256 с.
5. Айзенк Г.Ю. Структура личности / Ганс Юрген Айзенк; [пер. с англ.]. – СПб.: Ювента; М.: КСП, 1999. – 469 с.
6. Александровский Ю.А. Состояния психической дезадаптации и их компенсация / Ю.А.Александровский. – М.: Просвещение, 1976. – 316 с.
7. Амонашвили Ш.А. Школа жизни (Трактат о начальной ступени образования, основанной на принципах гуманно-личностной педагогики) / Шалва Александрович Амонашвили. – М.: Издат. Дом Ш.Амонашвили, 2000, – 142 с.
8. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания / Борис Герасимович Ананьев. – СПб.: Питер, 2001. – 288 с.
9. Анастаси А., Урбина С. Психологическое тестирование / А.Анастаси, С.Урбина. – СПб.: Питер, 2002. – 688 с.
10. Анохин П.К. Избранные труды: Философские аспекты функциональной системы / Пётр Кузьмич Анохин. – М.:Наука, 1979. – 400 с.
11. Антонова О.Є. Проблема співвідношення здібностей і обдарованості / О.Є.Антонова // Вісник Житом. держ. ун-та імені Івана Франка. – Вип. 31. – 2007. – Житомир. – С. 24 – 27.
12. Асмолов А.Г. Психология личности / Александр Григорьевич Асмолов. – М.: Изд-во МГУ, 1990. – 367 с.

13. Ассаджиоли Р. Психосинтез / Роберто Ассаджиоли; [пер. с англ.]. – М.: «Рефл - бук», К.: «Ваклер», 1997. – 320 с.
14. Бабаева Ю.Д., Войскунский А.Е. Одарённый ребёнок за компьютером / Ю.Д.Бабаева, А.Е.Войскунский – М.: Сканрус, 2003. – 55 с.
15. Бакли Р., Кэйпл Дж. Теория и практика тренинга / Р.Бакли, Дж.Кэйпл. – СПб: Питер, 2002. – 352 с.
16. Балл Г. Гуманізація освіти в контексті сучасності: психолого-педагогічні орієнтири / Г.Балл // Освіта і управління. – 1999. – №3. – С. 21 – 22.
17. Балл Г.А. Понятие адаптации и его значение для психологии / Г.А.Балл // Вопр. психол. – 1980. – № 1. – С. 92 – 100.
18. Бандура А. Теория социального научения / Альберт Бандура ; [пер. с англ.]. – СПб.: Евразия, 2000. – 320 с.
19. Березин Ф.Б. Психическая и психофизиологическая адаптация человека / Ф.Б.Березин. – Л.: Наука, 1988. – 267 с.
20. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Роберт Бернс ; [пер. с англ.]. / Под общ. ред. В.Я. Пилиповского. – М.: Прогресс, 1986. – 422 с.
21. Бех И.Д. Виховання особистості: сходження до духовності: в 3 т. / Иван Дмитриевич Бех: наук. видання.– К.: Либідь, 2006. – Т.3. – 272 с.
22. Бех И.Д. Виховання особистості: у 2 кн. / Иван Дмитриевич Бех. – К.: Либідь, 2003. – Кн.1: Особистісно зорієнтований підхід: теоретико-технологічні засади. – 280 с.
23. Бех И.Д. Категория «ставлення» в контексті розвитку образу «Я» особистості / И.Д.Бех // Педагогіка і психологія. – 1997. – № 3. – С. 9 – 21.
24. Блюм Г. Психоаналитические теории личности / Г.Блюм. – М.: КСП, 1996. – 247 с.
25. Богоявленская Д.Б. II Международная конференция по проблемам одарённости / Диана Богоявленская // Вопросы психологии. – 2004. – №3. – С. 120 – 122.

26. Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей / Диана Борисовна Богоявленская. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 320с.
27. Богоявленская Д.Б. Рабочая концепция одарённости / Д.Б.Богоявленская // Вопросы образования. – 2004. – № 4. – С. 46 – 48.
28. Божович Л.И. Личность и её формирование в детском возрасте / Лидия Ильинична Божович. – М.: Просвещение, 1968. – 464 с.
29. Болтівець С.І. Педагогічна психогігієна: теорія та методика: [монографія] / Сергій Іванович Болтівець. – К.: Редакція «Бюлетеня Вищої атестаційної комісії України», 2000. – 302 с.
30. Бондаренко А.Ф. Психологическая помощь: теория и практика / А.Ф.Бондаренко. – К.: Укртехпрес, 1997. – 216 с.
31. Боришевський М.Й. Психологічні механізми розвитку особистості / М.Й.Боришевський // Педагогіка і психологія. – 1996. – №3. – С. 26 – 33.
32. Боришевський М.Й. Соціально-психологічна сутність та генеза духовності особистості / М.Й.Боришевський: [зб. наук. пр. Інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН України] / за ред. С.Д.Максименка. Т.ХІ, част.5. – К., 2009. – С. 50 – 59.
33. Брандес В.М. Проблеми дитячої обдарованості в контексті нейрофізіологічних поглядів (концепція функціональної асиметрії мозку людини) / В.М.Брандес, О.В.Вознюк // Вісник Житом. пед. ун-ту. – 2000. – Житомир. – № 4. – С. 35 – 40.
34. Братусь Б.С. К проблеме человека в психологии / Б.С.Братусь // Вопр. психол. – 1997. – № 5. – С. 3 – 19.
35. Братусь Б.С. Смысловая вертикаль сознания личности / Б.С.Братусь // Вопросы философии. – 1999. – № 3. – С. 81 – 89.
36. Бреслав Г.М. Эмоциональные особенности формирования личности в детстве: Норма и отклонения / Г.М.Бреслав. – М.: Педагогика, 1990. – 144с.
37. Брюно Ж. и др. Одарённые дети: психолого-педагогические исследования и практика / Ж.Брюно // Психол. журн. – 1995. – № 4. – С. 73 – 78.

38. Булах І.С. Психологія особистісного зростання підлітка: [монографія] / І.С.Булах. – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2003. – 340 с.
39. Булка Н.І. Ресурси соціального інтелекту: адаптивність, комунікативність, креативність / Н.І.Булка // *Практ. психологія та соц. робота.* – 2004. - № 6. – С. 43 – 53.
40. Бутківська Т.В. Ціннісний вимір соціалізації учнів / Т.В.Бутківська // *Педагогіка і психологія.* – 1997. – № 1. – С. 130 – 137.
41. Валлон А. Истоки характера у детей. Ч. III. Самосознание / А.Валлон // *Вопр. психол.* – 1990. – № 5. – С. 129 – 140; № 6. – С. 121 – 133.
42. Валлон А. Психологическое развитие ребёнка / Анри Валлон ; [пер. с франц.]. – М.: Просвещение, 1967. – 196 с.
43. Василюк Ф.Е. Жизненный мир и кризис: анализ критических ситуаций / Ф.Е.Василюк // *Психол. журнал.* – 1995. – Т.16. – № 3. – С. 90 – 101.
44. Вачков И.В. Психология тренинговой работы: Содержательные, организационные и методические аспекты ведения тренинговой группы / И.В.Вачков. – М.: Эксмо, 2007. – 416 с.
45. Вельдбрехт О.О. Соціально-психологічна адаптованість творчої особистості: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.01 «Загальна психологія, історія психології» / О.О.Вельдбрехт. – Одеса, 2009. – 20с.
46. Венгер А.Л. Психологические рисуночные тесты: Иллюстрированное руководство / А.Л.Венгер. – М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – 160с.: ил. – (Психология для всех).
47. Вереїна Л.В. Формування позитивної емоційної орієнтації Я-образу засобами психокорекції: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.01 «Загальна психологія, історія психології» / Л.В.Вереїна. – К., 2003. – 19 с.
48. Вилюнас В.К. Психология эмоциональных явлений / В.К.Вилюнас. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1976. – 143 с.

49. Вишнякова Н.Ф. Креативная акмеология. / Н.Ф.Вишнякова. – Минск: ООО «ДЭБОР», 1998.
50. Власова О.І. Педагогічна психологія / О.І.Власова. – К.: Либідь, 2005. – 400с.
51. Власова О.І. Психологія соціальних здібностей: структура, динаміка, чинники розвитку / Олена Іванівна Власова. – К.: Видав.-поліграф. центр «Київський університет», 2005. – 308 с.
52. Вовчик-Блакитна О.О., Гурлева Т.С. Емоційний компонент комунікації в сім'ї у призмі психологічного консультування // Актуальні проблеми психології. Т.3.: Консультативна психологія і психотерапія: зб. наук. праць Ін-ту психології ім. Г.С.Костюка АПН України / за ред. Максименка С.Д., Кісарчук З.Г. – К.: «Міленіум», 2003. – Вип.2. – С. 99 – 106.
53. Волошина В.В., Долинська Л.В., Ставицька С.О., Темрук О.В. Загальна психологія: Практикум / В.В.Волошина, Л.В.Долинська, С.О.Ставицька, О.В.Темрук. – К.: Каравела, 2007. – 280 с.
54. Волощук В.М., Волощук І.С. Методичні основи діагностики інтелектуальної обдарованості / В.М.Волощук, І.С.Волощук. – К.: Вид-во Національного пед. ун-ту імені М.Т.Драгоманова, 2009. – 167 с.
55. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Лев Семёнович Выготский / Под ред. В.В.Давыдова. – М.: Педагогика, 1991. – 480 с.
56. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6-ти т. / Лев Семёнович Выготский / Под ред. Д.Б.Эльконина. – М.: Педагогика, 1984. – Т.4: Детская психология – 432 с.
57. Газман О.С. Воспитание и педагогическая поддержка детей / О.С.Газман // Начальное образование. – 1998. – № 6. – С. 108 – 111.
58. Гандзілевська Г.Б. Соціалізація обдарованих молодших школярів через самореалізацію в учнівському колективі / Г.Б. Гандзілевська // Наукові записки. Серія «Психологія і педагогіка». – Острог, 2010. – Випуск 17. – С.49-56.

59. Гандзілевська Г.Б. Застосування психодраматичних прийомів для оптимізації дитячої обдарованості / Г.Б. Гандзілевська // Наукові записки. Серія «Психологія і педагогіка». – Острог, 2012. – Випуск 19. – С. 63 – 67.
60. Георгиевский А.Б. Эволюция адаптации. Историко-методологическое исследование / А.Б.Георгиевский.- М.: Наука, 1989. – 189 с.
61. Гилфорд Дж. Структурная модель интеллекта / Дж.Гилфорд // Психология мышления / Под ред. А.М.Матюшкина. – М.: Прогресс, 1985. – С. 433 – 456.
62. Гиппенрейтер Ю.Б. Общаться с ребёнком. Как? / Ю.Б.Гиппенрейтер. – М.: МАСМЕДИА, 1995. – 123 с.
63. Гільбух Ю.З. Розумово обдарована дитина. Психологія, діагностика, педагогіка / Ю.З.Гільбух. – К.: ВІПОЛ, 1992. – 212 с.
64. Гільбух Ю.З. Темперамент і пізнавальні здібності школяра: Діагностика, педагогіка / Ю.З.Гільбух. – К.: ВІПОЛ, 1992. – 212 с.
65. Глэддинг С. Психологическое консультирование / С.Глэддинг. – СПб.: Питер, 2002. – 736 с.
66. Грабовский А.И. Виды детской одарённости / А.И.Грабовский // Обдарована дитина, 2004. - № 4. – С. 38 – 46.
67. Гуменюк О. Особливості ситуативного та вікового розвитку Я-концепції / О.Гуменюк // Психологія і суспільство. – 2005. – № 1. – С.46 – 62.
68. Давыдов В.В. Нерешенные проблемы теории учебной деятельности / В.В.Давыдов // Развивающее образование. Том II. Нерешенные проблемы развивающего образования. – М.: АПК и ПРО, 2003. – С. 7 – 14.
69. Додонов Б.И. Эмоция как ценность / И.Б.Додонов. – М., Политиздат, 1978. – 272 с.
70. Донченко О.А. Суспільство і особистість: особливості соціально-психологічної адаптації / О.А.Донченко // Українське суспільство на порозі третього тисячоліття [кол. монографія] / під ред. М.О.Шульц. – К.: Ін-т соціології НАН України, 1999. – С. 492 – 500.



71. Дружинин В.Н. Психология общих способностей / В.Н.Дружинин. – СПб.: Питер Ком, 1999. – 368 с. (Серия «Мастера психологии»).
72. Дружинин В.Н., Хазратова Н.В. Экспериментальные исследования формирующего влияния среды на креативность / В.Н.Дружинин, Н.В.Хазратова // Психол. журн. – 1994. – Т.15. – № 4. – С. 83 – 93.
73. Здібності, творчість, обдарованість: теорія, методика, результати досліджень / [за ред. В.О.Моляко, О.Л.Музики]. – Житомир: Рута, 2006. – 320 с.
74. Здравомислов А.Г. Потребности. Интересы. Ценности / А.Г.Здравомислов. – М.: Прогресс, 1986. – 320 с.
75. Зелінська Т. Амбівалентність особистості як психологічний феномен / Т.Зелінська // Психологія і суспільство. – 2001. – № 3. – С. 23 – 32.
76. Зотова О.И., Кряжева И.К. Содержание и показатели адаптации личности / О.И.Зотова, И.К.Кряжева / Организационная психология / Сост. и общ. ред. Л.В.Винокурова, И.И.Скрипника. – СПб.: Питер, 2000. – С. 248 – 256.
77. Казміренко В.П. Програма дослідження психосоціальних чинників адаптації молодшої людини до навчання у ВНЗ та майбутньої професії / В.П.Казміренко // Практ. психологія та соц. робота. – 2004. – № 6. – С. 76 – 78.
78. Калайков И.Д. Цивилизация и адаптация / И.Д.Калайков. – М.: Прогресс, 1984. – 240 с.
79. Карпенко З.С. Аксиологічна психологія особистості: [монографія] / Зіновія Степанівна Карпенко. – Івано-Франківськ: Лілея-НВ, 2009. – 512с.
80. Карпенко З.С. Герменевтика психологічної практики / Зіновія Степанівна Карпенко. – К.: РУТА, 2001. – 160 с.
81. Карпенко З.С. Експресивна психотехніка для дітей / Зіновія Степанівна Карпенко. – К.: НПЦ Перспектива, 1997. – 96 с.
82. Климишин О.І. Психологія духовності особистості: християнсько-орієнтований підхід / Ольга Климишин. – Івано-Франківськ: Гостинець, 2010. – 440 с.

83. Климишин О.І. Теорія і методика тренінгу розвитку духовності особистості. Навч.-метод. посібн. / Ольга Іванівна Климишин. – Івано-Франківськ: Нова зоря, 2008. – 112 с.
84. Кон И.С. В поисках себя: Личность и её самосознание / Игорь Семёнович Кон. – М.: Политиздат, 1984. – 335 с.
85. Кон И.С. Открытие «Я» / И.С.Кон. – М.: Политиздат, 1978. – 367с.
86. Кононко Е.Л. Чтобы личность состоялась. – К.: Рад. шк., 1991. – 297 с.
87. Копьев А.Ф. Психологическое консультирование: опыт диалогической интерпретации / А.Ф.Копьев // Вопр. психол. – 1990. – № 3. – С. 17 – 25.
88. Коропецька О.М. Постановка проблеми самореалізації у філософській ретроспективі / О.М.Коропецька // [зб. наук. праць: філософія, соціологія, психологія]. – Івано-Франківськ: Плай, 2009. – Вип 14. – Ч.ІІ. – С. 114 – 122.
89. Костюк Г.С. Избранные психологические труды / Григорий Силович Костюк. – М.: Педагогика, 1998. – 304 с.
90. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Григорій Силович Костюк. – К.: Рад. шк., 1989. – 608 с.
91. Кравець В.П. Психологія сімейного життя / В.П.Кравець – Част. І. – Тернопіль, 1995. – 696 с.
92. Кравець В.П. Психологія сімейного життя / В.П.Кравець – Част. ІІ. – Тернопіль, 1995. – 696 с.
93. Крайг Г. Психология развития / Грэйс Крайг. – СПб.: Питер, 2002. – 992с.
94. Кроник А.А. Методика экспериментального исследования взаимопонимания в диаде // Психол. журн. – 1985. – Т.6. – № 5. – С. 124 – 130.
95. Кузнецов П.С. Адаптация как функция развития личности / П.С.Кузнецов / Под ред. Р.Х.Тугушева. – Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 1991. – 73 с.
96. Кузнецова О.В. Індивідуально-типологічні чинники адаптації особистості: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.01

- «Загальна психологія, історія психології» / О.В.Кузнєцова. – Одеса, 2005. – 20 с.
97. Кульчицкая Е.И. Одарённость: природа и сущность / Е.И.Кульчицкая // Обдарована дитина. – 2002. – № 1. – С. 21 – 30.
98. Кульчицкая Е.И. Эмоциональное и интеллектуальное поведение / Е.И.Кульчицкая // Практич. психологія і соц. робота. – 2003. – № 1. – С. 1 – 3.
99. Кульчицька О.І. Методика діагностики інтелектуальної обдарованості / О.І.Кульчицька // Обдарована дитина. – 2007. № 1. – С. 39 – 41.
100. Кульчицька О.І. Соціальне середовище у розвитку обдарованості / О.І.Кульчицька // Обдарована дитина. – 2004. – № 8. – С. 2 – 9.
101. Лазурский А.Ф. Очерк наук о характерах / А.Ф.Лазурский. – М.: Наука, 1995. – 272 с.
102. Лейтес Н.С. О признаках детской одарённости / Н. С. Лейтес // Вопр. психол. – 2003. – № 4. – С. 13 – 18.
103. Лейтес Н.С. Способности и одарённости детей и подростков / Натан Семёнович Лейтес. – М.: «Академия», 2000. – С 54 – 57.
104. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. / Алексей Николаевич Леонтьев. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1981. – 584 с.
105. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности / Дмитрий Алексеевич Леонтьев. – М. Смысл, 1999. – 487 с.
106. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения / И.Я.Лернер. – М.: Педагогика, 1981. – 357 с.
107. Литвин С.Д. Психологічна діагностика умов формування обдарованості учнів / Світлана Данилівна Литвин / Методичні рекомендації. – Івано-Франківськ: Галичина, 1991. – 26 с.
108. Литвин-Кіндратюк С.Д. Вплив сім'ї на розвиток стресостійкості дитини / С.Д.Литвин-Кіндратюк // Родинні взаємини і проблеми виховання дітей: зб. статей / за ред. В.Костіва. – Івано-Франківськ, 1995. – С. 26 – 28.

109. Литвин-Кіндратюк С.Д. Етнопедагогічна культура у структурі загальної компетентності батьків / С.Д.Литвин-Кіндратюк // Обрії, 2005. – Т.1. (20). – С. 31 – 35.
110. Лукіна Т. Види моніторингових досліджень / Т.Лукіна // Моніторинг якості освіти: світові досягнення та українські перспективи. – К.: КІС, 2004. – С. 40 – 47.
111. Люблінська Г.О. Дитяча психологія / Ганна Олександрівна Люблінська. – К.: Вища школа, 1974. – 355 с.
112. Ляшенко О. Концептуальні засади моніторингу якості освіти / О.Ляшенко // Моніторинг якості освіти: світові досягнення та українські перспективи. – К.: КІС, 2004. – С. 21 – 28.
113. М'ясоїд П. «Паралелограм» Олексія Леонтьєва та основна проблема психології / П.М'ясоїд // Психологія і суспільство. – 2006. – № 1. – С. 53 – 95.
114. М'ясоїд П. Психологія розвитку як історична дисципліна (читаючи Володимира Роменця) / П. М'ясоїд // Психологія і суспільство. – 2006. - № 2. – С.54 – 77.
115. Мадди С.Р. Теории личности: сравнительный анализ / С.Р.Мадди ; [пер. с англ.]. – СПб.: Речь, 2002. – 539 с.
116. Мак Маллин Р. Практикум по когнитивной терапии / Р. Мак Маллин ; [пер. с англ.]. – СПб.: Речь, 2001. – 560 с.
117. Максименко С. Індивідуальний підхід до учня під час уроку / С.Максименко // Психолог. – Грудень 48 (48). – 2002. – С. 3 – 5.
118. Максименко С.Д. Генеза здійснення особистості: [наукова монографія] / Сергій Дмитрович Максименко. – К.: Вид-во ТОВ «КММ», 2006. – 240с.
119. Максименко С.Д. Теоретико-методологічні засади генези особистості / С.Д.Максименко // Теоретико-методологічні проблеми розвитку особистості в системі неперервної освіти: матеріали методолог. семінару АПН України 16 груд. 2004 р.; за ред. С.Д.Максименка. – К., 2005. – С.18 – 34.

120. Малімон Л.Я. Специфіка емоційності осіб з різним рівнем креативності: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.01 «Загальна психологія, історія психології» / Л.Я.Малімон. – Харків, 2003. – 19 с.
121. Маркова А.К., Матис Т.А., Орлов А.Б. Формирование мотивации учения / А.К.Маркова, Т.А.Матис, А.Б Орлов. – М.: Просвещение, 1990. – 192 с.
122. Маслоу А. По направлению к психологии бытия / Абрахам Маслоу. – М.: ЭКСМО-Пресс, 2002. – 272 с.
123. Маслоу А.Г. Мотивация и личность / Абрахам Харольд Маслоу ; [пер. с англ.] – СПб.: Евразия, 1999. – 478 с.
124. Матюшкин А.М. Загадки одарённости. Проблемы практической диагностики / Алексей Михайлович Матюшкин. – М.: «Школа – Пресс», 1993. – 128 с.
125. Матюшкин А.М. Концепция творческой одарённости / А.М.Матюшкин // Вопр. психол. – 1989. – № 6. – С. 29 – 33.
126. Матюшкин А.М. Психологическая структура, динамика и развитие познавательной активности / А.М.Матюшкин // Вопр. психол. – 1982. – № 4. – С. 5 – 17.
127. Менегетти А. Введение а онтопсихологию/ Антонио Менегетти ; [пер. с итал.]. – Пермь: Хортон Лимител, 1993. – 64 с.
128. Менчинская Н.А. Проблемы обучения, воспитания и психического развития ребёнка / Наталья Александровна Менчинская. – М.: Педагогика, 1998. – 448 с.
129. Мерлин В.С. Психология индивидуальности: Избр. психол. тр. / В.С.Мерлин. – М., Воронеж: НПО МОДЭК, 1996. – 448 с.
130. Милославова И.А. Понятие и структура социальной адаптации / И.А.Милославова: автореф. дисс. канд. философ. наук: 09.00.01. – Л., 1974. – 19 с.
131. Михеева И.Н. Амбивалентность личности: морально-психологический аспект / И.Н.Михеева. – М.: Наука, 1991. – 128 с.

132. Мітлош А.В. Моделі лідерської обдарованості / А.В.Мітлош // Актуальні проблеми психології: [зб. наук. пр. Інституту психології імені Г.С.Костюка АПН України] / за ред. С.Д.Максименка. – К., 2006. – Т.7, вип. 9. – С. 239 – 244.
133. Мойсеєнко Л.А. Психологія творчого математичного мислення / Лідія Анатоліївна Мойсеєнко. – Івано-Франківськ: Факел, 2003. – 481 с.
134. Моляко В.А. Концепция творческой одарённости / В.А.Моляко // Первые международные Ломовские чтения. – М., 1992. – С. 102 – 104.
135. Моляко В.А. Проблемы психологии творчества и разработка подхода к изучению одарённости / В.А.Моляко // Вопр. психол. – 1994. – № 5. – С.86 – 95.
136. Моляко В.А. Психологические вопросы выявления одарённости / Валентин Алексеевич Моляко. – К., 1992. – 56 с.
137. Моляко В.А., Кульчицкая Е.И., Литвинова Н.И. Творческая одарённость / В.А. Моляко , Е.И.Кульчицкая, Н.И.Литвинова / Метод.-рекомендации. – К.: Знание, 1991. – 28 с.
138. Моляко В.О. Актуальні соціально-психологічні аспекти проблеми обдарованості / В.О.Моляко // Обдарована дитина. – 1998. – № 2. – С. 2 – 6.
139. Москалець В.П. Психологічний зміст духовності і духовність мистецтва / В.П.Москалець // Ментальність. Духовність. Саморозвиток особистості. – I част. III розділ. – К., 1994. – С. 284 – 286.
140. Музика О.Л. Рефлексія та ціннісна підтримка розвитку здібностей: підходи до побудови методики дослідження / О.Л.Музика // Творчий потенціал особистості: проблеми розвитку та реалізації: матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. / О.Б.Терезина, П.Ю.Лепський. – К., 2005. – С. 187 – 190.
141. Музика О.Л. Ціннісна свідомість і розвиток обдарованості / О.Л.Музика. – К.: ТОВ «Міжнародна фінансова агенція», 1997. – 24 с.
142. Музика О.Л., Загорська І.С. Самооцінка і розвиток творчих здібностей / О.Л.Музика, І.С.Загорська. – Житомир: Рута, 2007. – 168с.

143. Мустакас К. Игровая терапия / Кларк Мустакас. – СПб.: Изд-во «Речь», 2000. – 282 с.
144. Мэй Р. Искусство психологического консультирования / Ролло Мэй ; [пер. с англ.]. – М.: Класс, 1994. – 133 с.
145. Мякишева Н.М. Личностные детерминанты развития детской одарённости / Н.М.Мякишева // Одарённый ребёнок. – 2007. – № 4. – С.52 - 58.
146. Мясищев В.Н. Психология отношений: Избр. психол. тр. В 70-ти т. / Владимир Николаевич Мясищев / Под ред. А.А.Бодалёва. – М. – Воронеж, 1995. – Т. 25. – 356 с.
147. Налчаджян А.А. Социально-психологическая адаптация личности (формы, механизмы и стратегии) / А.А.Налчаджян. – Ереван: Изд-во Армянской ССР, 1988. – 364 с.
148. Наследов А.Д. Математические методы психологического исследования. Анализ и интерпретация данных / А.Д.Наследов. – СПб.: Речь, 2004. – 392 с.
149. Небылицын В.Д. Психофизиологические исследования индивидуальных различий / Владимир Дмитриевич Небылицын. – М.: Наука, 1976. – 335с.
150. Одарённые дети: Пер. с англ. / Общ. ред. Г.В.Бурменской и В.М.Слуцкого. Предисл. В.М.Слуцкого. – М.: Прогресс, 1991. – 376 с.
151. Окса М.М. Формування ціннісних орієнтацій майбутнього вчителя у процесі вивчення загально педагогічних дисциплін / М.М.Окса // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Серія: Педагогіка і психологія. – К.: Пед. преса, 2003. – Вип.5. – С. 221 – 228.
152. Олпорт Г. Становление личности / Гордон Олпорт. – М.: Смысл, 2002. – 461 с.
153. Орбан-Лембрик Л.Е. Життєва перспектива особистості: акмеологічний аспект аналізу / Л.Е.Орбан-Лембрик / [зб. наук. праць: філософія, соціологія, психологія]. – Івано-Франківськ: Плай, 1996. – Вип.1. – Ч.1. – С. 14 – 25.

154. Основные современные концепции творчества и одарённости / Под ред. Д.Б.Богоявленской. – М.: Молодая гвардия, 1997. – 369 с.
155. Осорина М.В. Секретный мир детей в пространстве мира взрослых / М.В.Осорина. – СПб.: Питер, 1999. – 288 с.
156. Павелків Р.В. Розвиток моральної свідомості та самосвідомості у дитячому віці / Р.В.Павелків. – Рівне: Волинські обереги, 2004. – 247 с.
157. Паненкова Ю.В. Моральність обдарованої дитини як основа її особистісної адаптації / Ю.В.Паненкова // Проблеми загальної та педагогічної психології: зб. наук. праць Ін-ту психології імені Г.С.Костюка АПН України / за ред. С.Д.Максименка. Т.ХІ, част. 5. – К., 2009. – С. 270 – 275.
158. Паненкова Ю.В. Становлення позитивної Я-концепції як мета особистісної адаптації обдарованих дітей молодшого шкільного віку / Ю.В.Паненкова // Проблеми сучасної психології: зб. наук. праць Кам'янець-Подільського нац. ун-ту імені Івана Огієнка, Ін-ту психології ім. Г.С.Костюка АПН України / за ред. С.Д.Максименка, Л.А.Онуфрієвої. – Вип.9. – Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2010. – С. 236 – 244.
159. Паненкова Ю.В. Ціннісна свідомість обдарованої дитини – умова її особистісної адаптації / Ю.В.Паненкова // Наукові записки. Серія «Психологія і педагогіка». Тематичний випуск «Актуальні проблеми когнітивної психології» [зб. наук. праць]. – Острого: Видавництво Національного університету «Острозька академія», 2013. – Вип. 24. С. 95 – 99.
160. Панов В.И. Одарённые дети: выявление-обучение-развитие / В.И.Панов // Педагогика, 2001. – № 4. – С. 30 – 34.
161. Панов В.И. Психодидактика образовательных систем: теория и практика / В.И.Панов. – СПб.: Питер, 2007. – 352 с. : ил. – (Серия «Практическая психология»).
162. Паркулаб О.Г. Психотерапевтичний альянс у практиці екзистенційного консультування / О.Г.Паркулаб : [зб. наук. праць: філософія, соціологія, психологія]. – Івано-Франківськ: Плай, 2002. – Вип. 7. – Ч.1. – С. 276 – 284.



163. Паркулаб О.Г. Психоаналітичне тлумачення порушень соціалізації в невротичних клієнтів / О.Г.Паркулаб : матеріали міжнар. наук.-практ. конф. [«Соціалізація особистості і суспільні трансформації: механізми взаємовпливу та вияви»], (14 – 15 трав. 2009 р.). – Чернівці: Книга – XXI, 2009. – С. 225 – 227.
164. Паркулаб О.Г. Психологічні аспекти екзистенціального консультування / О.Г.Паркулаб : [зб. наук. праць: філософія, соціологія, психологія]. – Івано-Франківськ: Плай, 2000. – Вип. 5. – Ч.2. – С. 152 – 158.
165. Паркулаб О.Г. Характеристика лінгвоекспресивних компонентів герменевтичної ситуації екзистенціального консультування / О.Г.Паркулаб : [зб. наук. праць: філософія, соціологія, психологія]. – Івано-Франківськ: Плай, 2001. – Вип. 6. – Ч.2. – С. 139 – 147.
166. Петровский А.В. Личность в психологии: парадигма субъектности / Артур Владимирович Петровский. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1996. – 512 с.
167. Петровский А.В. Проблемы развития личности с позиций социальной психологии / А.В.Петровский // Вопросы психологии. – 1984. – № 4. – С.15 – 29.
168. Платонов К.К. Проблемы способностей / Константин Константинович Платонов. – М.: Наука, 1972. – 312 с.
169. Пономарёв Я.А. Психологический механизм творчества / Я.А.Пономарёв // Принцип системности в психологических исследованиях. – М.: Наука, 1990. – С. 157 – 164.
170. Попов Б.В. Альтернативна модель етносу та людини (Кілька зауваг щодо віта центричної парадигми) / Б.В.Попов // Філософська думка. – 2001. – № 4. – С. 37 – 54.
171. Психологическая энциклопедия. – 2-е изд. / Под ред. Р.Корсини, А.Ауэрбаха. – СПб.: Питер, 2006. – 1096 с.
172. Психология одарённости детей и подростков / Под ред. Н.С.Лейтеса. – М.: «Академия», 1996. – 416 с.

173. Психология. Словарь. / Под общ. ред. А.В.Петровского, М.Г.Ярошевского. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Политиздат, 1990. – 494с.
174. Психологічна діагностика обдарованості: монографія / [Р.О.Семенова, Д.К.Корольов, М.О.Мельник та ін.] / за ред. Р.О.Семенової. – Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2012. – 172 с.
175. Реан А.А., Кудашев А.Р., Баранов А.А. Психология адаптации личности / А.А.Реан, А.Р.Кудашев, А.А.Баранов // Психология адаптации личности. Анализ. Теория. Практика. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2006. – 479 с.
176. Ревасевич І.С. Психологічна структура і динаміка особистісної адаптованості учнів загальноосвітніх шкіл: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / І.С.Ревасевич. – Івано-Франківськ, 2007. – 21 с.
177. Рєпнева Т.П. Тренінг емоційної зрілості. Профілактика конфліктної поведінки молодших підлітків / Т.П.Рєпнева. – Одеса, 2003. – 64 с.
178. Рибалка В.В. Психологія розвитку творчої особистості: навч. посіб. / В.В.Рибалка. – К.: ІЗМН, 1996. – 236 с.
179. Роджерс К.Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека / Карл Рэнсом Роджерс ; [пер. с англ.]. – М.: Прогресс, 1998. – 480 с.
180. Роджерс Н. Путь к целостности: человекоцентрированная терапия на основе экспрессивных искусств / Н.Роджерс // Вопросы психологии. – 1995. – № 1. С. 132 – 139.
181. Роменець В. Вчинкова організація канонічної психології / В.Роменець // Психологія і суспільство. – 2000. – № 2. – С. 25 – 56.
182. Роменець В.А. Психологія творчості / В.А.Роменець. – К.: Либідь, 2001. – 288 с.
183. Ротенберг В.С., Аршавский В.В. Поисктовая активность и адаптация / В.С.Ротенберг, В.В.Аршавский. – М.: Наука, 1984. – 192 с.
184. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. / Сергей Леонидович Рубинштейн. – М.: Изд-во АН СССР, 1957. – 328 с.

185. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л.Рубинштейн. – СПб.: Речь, 2003. – 713 с.
186. Рудестам К. Групповая психотерапия. Психокоррекционные группы: теория и практика / К.Рудестам. – М.: Прогресс, 1993. – 368 с.
187. Русалов В.М. О природе темперамента и его месте в структуре индивидуальных свойств человека / В.М.Русалов // Вопр. психол. – 1985. – № 1. – С. 19 – 32.
188. Русалов В.М., Паралис С.Э. Темперамент и своеобразие когнитивной сферы личности / В.М.Русалов, С.Э.Паралис // Психол. журн., 1991. – Т.12. – № 5. – С. 118 – 122.
189. Рюмина Л.И. Диалог – игра – манипуляция // Психологический вестник. – Ростов на Дону, 1996. – С. 206 – 222.
190. Савенков А.И. Одарённый ребёнок дома и в школе / Анатолий Иванович Савенков. – Екатеринбург: У-Фактория, 2004. – 272 с.
191. Савенков А.И. Секреты жизненного успеха / А.И.Савенков / Директор школы. – 2004. – № 10. – С. 3 – 8.
192. Савчин М.В. Відповідальність: смисловий принцип мотивації регуляції поведінки особистості / М.В.Савчин // Педагогіка і психологія. – 1996. – № 1. – С. 10 – 17.
193. Савчин М.В. Духовний потенціал людини / Мирослав Васильович Савчин. – Івано-Франківськ: Плай, 2001. – 203 с.
194. Сарджвеладзе Н.И. Личность и её взаимодействие с социальной средой / Нодар Ильич Сарджвеладзе. – Тбилиси: Мецниереба, 1989. – 311 с.
195. Сатир В. Вы и Ваша семья. Руководство по личностному росту / Вирджиния Сатир. – М.: Апрель-Пресс, изд-во «Эксмо», 2002. – 320 с.
196. Сатир В. Как строить себя и свою семью / В.Сатир. – М.: Педагогика-Пресс, 1992. – 192 с.
197. Селигман М. Новая позитивная психология: Научный взгляд на счастье и смысл жизни / М.Селигман. – М.: София, 2006. – 368 с.
198. Селье Г. Стресс без дистресса / Ганс Селье. – М.: Прогресс, 1979. – 123с.

199. Сериков В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем / В.В.Сериков. – М.: Изд. корп. «Логос», 1999. – 272с.
200. Сидоренко Е.В. Мотивационный тренинг /Е.В.Сидоренко. – СПб.: Речь, 2001. – 234 с.
201. Скальська Л.О., Кондратенко Л.О. Феноменологічна сутність поняття «обдарованість» / Л.О.Скальська, Л.О.Кондратенко // Практ. психологія та соц. робота, 2005. – № 10. – С. 72 – 73.
202. Скрипкина Т.П. Психология доверия / Т.П.Скрипкина. – М.: Академия, 2000. – 264 с.
203. Слюсаревський М. Субкультура як об'єкт дослідження / М.Слюсаревський // Соціологія: теорія, методи, маркетинг. – Наук.-теорет. часопис ін-ту соціології НАН України, 2002. – № 3. – С.117 – 127.
204. Слюсаренко В., Лукашевич М. Соціальна адаптація людини: сутність, функції, процес / В.Слюсаренко, М.Лукашевич // Соц. педагогіка і адаптивність особистості / за ред. В.Слюсаренко. – Суми: Мрія, 1994. – С. 7 – 16.
205. Собчик Л.Н. Психология индивидуальности. Теория и практика психодиагностики / Людмила Николаевна Собчик. – СПб.: Речь, 2003. – 624 с.: ил.
206. Старовойтенко Е.Б. Детерминация психического / Елена Борисовна Старовойтенко // Предмет и метод психологии: антология / Под ред. Е.Б.Старовойтенко. – М.: Академический проект: Гаудеамус, 2005. – С. 474 – 490.
207. Столин В.В. Самосознание личности / Владимир Викторович Столин. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1983. – 284 с.
208. Стреляу Я. Роль темперамента в психическом развитии / Ян Стреляу ; [пер. с пол.]. – М.: Прогресс, 1982. – 230 с.
209. Тайсон Р., Тайсон Ф. Психоаналитические теории развития / Р.Тайсон, Ф.Тайсон. – Екатеринбург: Деловая книга, 1998. – 528 с.

210. Татенко В. Суб'єктно-вчинкова парадигма в сучасній психології / В.Татенко // Соціальна психологія. – 2006. – № 1. – С. 3 – 13.
211. Татенко В. Що може розповісти психологу про природу індивідуальності дитяча іграшка – калейдоскоп / В.Татенко // Вісник Прикарпатського ун-ту (Філософські і психологічні науки). – ЦІТ Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника, 2008. – С. 179 – 182.
212. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей: Избранные труды: В 2 т. / Борис Михайлович Теплов. – М.: Педагогика, 1985. – Т.1. – 328 с.
213. Титаренко Т.М. Життєвий світ особистості: у межах і за межами буденності / Т.М.Титаренко. – К.:Либідь, 2003. – 376 с.
214. Ткаченко О. Соціальна адаптація і явище конформізму / О.Ткаченко // Соц. педагогіка і адаптивність особистості / за ред. В.Слюсаренко. – Суми: Мрія, 1994. – С. 118 – 124.
215. Тодорів Л.Д. Життєвий шлях особистості як проблема у психології // Л.Д.Тодорів : [зб. наук. праць: філософія, соціологія, психологія]. – Івано-Франківськ: Плай, 2001. – Вип. 7. – Ч.2. – С. 26 – 39.
216. Тодорів Л.Д. Рефлексивні складові самосвідомості та їх розвиток в умовах занять з елементами тренінгу / Л.Д.Тодорів // Практ. психологія та соц. робота. – 2003. - № 2 -3 (49 – 50). – 79 – 87.
217. Токарева Л.Д. Соціалізація і розвиток обдарованої дитини / Л.Токарева // Соц. психологія. – 2006. – № 1. – С. 94 – 102.
218. Томчук С.М. Динаміка негативних психічних станів у молодших школярів та шляхи їх трансформації / М.І.Томчук // Психологія і суспільство. – 2005. – № 3. – С.101 – 108.
219. Третяк Т.М. Конструктивне мислення в структурі творчого потенціалу особистості / Т.М.Третяк // Практ. психологія та соц. робота. – 2006. – № 1. – С. 18 – 20.
220. Ускова Г.А. Психолого-педагогическая диагностика младших школьников / Г.А.Ускова. – М.: Академический проспект, 2004. – 144 с.

221. Федоришин Г.М. Психологія становлення особистості у батьківській сім'ї / Галина Михайлівна Федоришин. – Івано-Франківськ: Місто НВ, 2006. – 168с.
222. Федоришин Г.М. Суб'єкт-суб'єктна взаємодія батьків і дітей у контексті сімейного виховання / Г.М.Федоришин / [зб. наук. праць: філософія, соціологія, психологія]. – Івано-Франківськ: Плай, 2006. – Вип.11. – Ч.1. – С. 48 – 56.
223. Фестингер Л. Теория когнитивного диссонанса / Леон Фестингер. – СПб.: Ювента, 1999. – 317 с.
224. Фопель К. Сплочённость и толерантность в группе. Психологические игры и упражнения / Клаус Фопель ; [пер. с нем.]. – М. : Генезис, 2006. – 336с.
225. Франкл В. Человек в поисках смысла: Сборник / Виктор Франкл ; [пер. с англ. и нем.] / Общ. ред. Л.Я.Гозмана и Д.А.Леонтьева. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с.
226. Фрейд А. Теория и практика детского психоанализа / Анна Фрейд ; [пер. с англ. и нем.]. – М.: ЭКСМО-Пресс, 1999. – Т.1. – 384 с.
227. Фрейд З. Введение в психоанализ. Лекции / Зигмунд Фрейд. – М.: Наука, 1989. – 456 с.
228. Фромм Э. Иметь или быть? / Эрих Фромм ; [пер. с англ.]. – К.: Ника-Центр, 1998. – 544 с.
229. Фурман А.В. Методика визначення особистісної адаптованості школярів / А.В.Фурман // Психологія. – Вип. 41. – К.: Освіта, 1993. – С. 29 – 48.
230. Фурман А.В. Психодіагностика особистісної адаптованості / Анатолій Васильович Фурман. – Тернопіль: Економічна думка, 2000. – 197 с.
231. Холодная М.А. Когнитивные стили. О природе индивидуального ума. / Марина Александровна Холодная. – 2-е изд. – СПб.: Питер, 2004. – 383с.: ил.
232. Холодная М.А. Психология интеллекта: Парадоксы исследования / Марина Александровна Холодная. – СПб.: Питер, 2002. – 272 с.

233. Хорни К. Наши внутренние конфликты / Карен Хорни; [пер. с англ. ]. – М.: Апрель-Пресс, Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000. – 560 с.
234. Хуторский А.В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения / А.В.Хуторский. – М.: Изд-во МГУ, 2003. – 416с.
235. Цукерман Г.А., Суховерша Ю.И. Как младшие школьники становятся субъектами учебной деятельности? (Три года лонгитюдного исследования) / Г.А.Цукерман, Ю.И.Суховерша // Психол. наука и образование. – 2000. – № 1. – С. 52 – 63.
236. Чеснокова И.И. Проблема самосознания в психологии / И.И.Чеснокова. – М.: Наука, 1977. – 144 с.
237. Чистякова М.И. Психогимнастика / М.И.Чистякова / Под ред. М.И.Буянова. – М.: Просвещение, 1990. – 128 с.
238. Шадриков В.Д. Духовные способности / Владимир Дмитриевич Шадриков. – М.: Магистр, 1996. – 102 с.
239. Шадриков В.Д. Психология деятельности и способности человека / В.Д.Шадриков. – М.: Логос, 1996. – 216 с.
240. Шандрюк С. Діагностика загальної обдарованості / С.Шандрюк // Рід. шк. – 1995. - № 4. – С. 61 – 62.
241. Швалб Ю. Свідомість як відношення людини до світу / Ю.Швалб // Психологія і суспільство. – 2004. - № 4. – С. 154 – 166.
242. Швалб Ю.М. Целеполагающее сознание (психологические модели и исследования) / Ю.М.Швалб. – К.: Миллениум, 2003. – 152 с.
243. Шебанова Г.С. Практичний курс «Сприяння своєму зростанню» / Г.С.Шебанова // Практ. психологія та соц. робота. – 1999. - № 2, 3, 4. – № 2. – С. 20 – 22; № 3. – С. 21 – 28; № 4. – С. 14 – 17.
244. Шевандрин Н.И. Психодиагностика, коррекция и развитие личности / Николай Иванович Шевандрин. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – 512 с.
245. Шибутани Т. Социальная психология. / Тамотсу Шибутани. – Ростов н/Д.: Феникс, 1998. – 544 с.

246. Шихи Г. Возрастные кризисы. Ступени личностного роста / Гейл Шихи. – СПб.: Каскад, 2005. – 436 с.
247. Шумакова Н.Б. Влияние представлений родителей об обучении на развитие одарённости у детей / Н.Б.Шумакова // Вопросы психологии. – 2004. – № 2. – С. 119 – 128.
248. Шумакова Н.Б. Обучение и развитие одарённых детей / Наталья Борисовна Шумакова. – Воронеж: Изд. НПО «МОДЭК», 2004. – 336.
249. Щебланова Е.И. Психологическая диагностика одарённости школьников: проблемы, методы, результаты исследований и практики / Е.И.Щебланова. – М., Воронеж: МОДЭК, 2004. – 342 с.
250. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды / Даниил Борисович Эльконин. – М.: Педагогика, 1989. – 560 с.
251. Эриксон Э. Жизненный цикл: эпигенез идентичности / Эрик Эриксон // Психология личности. Т.2. Хрестоматия. – Самара: БАХРАХ, 1999. – С.305 – 348.
252. Юнг К.Г. Психологические типы / Карл Густав Юнг. – М.: ЭКСМО-Пресс, 2001. – 480 с.
253. Юркевич В.С. Одарённый ребёнок: иллюзии и реальность / В.С.Юркевич. – М.: Просвещение, 1996. – 243 с.
254. Юркевич В.С. Развивающийся дискомфорт как принцип и метод в работе с одарёнными детьми [Электронный ресурс] / В.С.Юркевич. – Режим доступа – [http://biblos.iod.gov.ua/docview.php?doc\\_id=22](http://biblos.iod.gov.ua/docview.php?doc_id=22).
255. Я хочу, я могу, я буду добре вчитись / Упоряд. Т.Гончаренко. – К.: Ред. загальнопед. газ., 2003. – 128 с. (Б-ка «Шкільного світу»).
256. Ядов В.А. Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности / Владимир Александрович Ядов. – Л.: Наука, 1979. – 264 с.
257. Якиманская И.С. Технология личностно-ориентированного обучения в современной школе / И.С.Якиманская. – М.: Сентябрь, 2000. – 176 с.
258. Яланська С.П. Розвиток творчості студентів в умовах особистісно-орієнтованого навчання / С.П. Яланська // Актуальні проблеми психології:



- збірник наукових праць: Інститут психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. – Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2013. – Том XI. Соціальна психологія. – Вип. 6. – Книга II. – С. 516-525.
259. Яланська С. П. Зміст та етапи розвитку творчої компетентності студентів педагогічних навчальних закладів / С. П. Яланська // Актуальні проблеми психології: збірник наукових праць: Інститут психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. – Житомир: Вид-во ЖДУ імені І. Франка, 2013. – Т. VI. Психологія обдарованості. – Вип. 9. – С. 524-531.
260. Яценко Т.С. Основи глибинної психокорекції: феноменологія, теорія і практика / Т.С.Яценко. – К.: Вища школа, 2006. – 382 с.
261. Яценко Т.С. По той бік символіки психомалюнків / Т.С.Яценко // Прак. психологія та соц. робота. – 1999. - № 7. – С. 25 – 26.
262. Яценко Т.С. Теорія і практика групової психокорекції. Активне соціально-психологічне навчання / Тамара Семенівна Яценко. – К.: Вища школа, 2004. – 679 с.
263. Buhler Ch. Old age and fulfillment of life with consideration of the use of time in old age / Ch. Buhler // Vita humana. – 1961. – № 4. – P. 129 – 133.
264. Coopersmith S. The antecedents of self-esteem / S.Coopersmith. – San Francisco, 1967. – 216 p.
265. George T. Betts. Profiles of the Gifted and Talanted / Robert J. Sternberg. Definitions and conceptions of Giftedness / George T. Betts, Maureen Neihart. – Corwin Press, Thousand Oaks, California, – 2004. – 182 p.
266. Kanevsky L. Dynamic assessment of gifted students / K.A.Heller, F.J.Monks, R.J.Sternberg, R.F.Subotnik // International handbook of giftness and talent. – Amsterdam – Boston – London – New York – Oxford – Paris – San Diego – San Francisco – Singapore – Sydney – Tokyo, – 2002. – P. 283 – 295.
267. Montessori M. The Discovery of the Child. – Oxford, England: Clio press, Cop. 1988. – Vol.2. – 339 p.

268. Pfeiffer S.I., Blei S. Gifted identification beyond the IQ test: rating scales and other assessment procedures / S.I.Pfeiffer // Handbook of giftedness in children. – New York, - 2008. – P. 177 – 198.
269. Renzulli J.S. What makes giftedness? Reexamining a definition / J.S.Renzulli // Phi Delta Kappan, November 1978, 60. – P. 180 – 184.
270. Rosenberg M. Conceiving the self / M. Rosenberg. – New York, 1979. – 350p.
271. Runco M.A. Divergent thinking, creativity, and giftedness / M.A.Runco // Gifted Child Quarterly, 31 (1). 1993. – P. 16 – 22.
272. Sternberg R.J. What do we mean by giftedness? A pentagonal implicit theory / R.J.Sternberg and Zang, L. // Gifted Child Quarterly, 25 (3), 1995. – P. 103 – 107.
273. Sternberg R.J. Wisdom as a from diftedness / R.J.Sternberg // Gifted Child Quarterly, 44 (4), 2000. – P. 252 – 260.
274. Sternberg R.J., (Eds.) Conceptions of giftedness / R.J.Sternberg, J.E.Davidson // – New York: Cambridge University Press, 1986. – 460 p.
275. Takacs C. They don't get gifted until fourth grate: what parents can do until then / C.Takacs. Roeper Review. Volume 9, 3 February 1987. – P. 188 – 193.
276. Tebbs J. Trevor. Teaching gifted and talented children skillfully / Trevor J. Tebbs // матеріали II міжнар. наук.-практ. семінару [«Сучасний погляд на обдарованість та розвиток талантів»], (Київ, 22 – 23 серпня 2011 р.). – ІОД. – 2011. – С. 5 – 39.
277. Torrance E.P. Growing up creatively gifted: a 22-year longitudinal study / E.P.Torrance // Creative child and adult quaterli, 1980. – V.5. – P. 148 – 170.
278. Wardell D.M., Royce J.R. Toward a multi-factor theory of styles and their relationship to cognition and affect / D.M.Wardell, J.R.Royce // J. of Personality, 1978. – V. 46 (3). – P. 474 – 505.
279. Zenisky A.L., Sireci S.G. Technological Innovations in Large-Scale Assessment / A.L.Zenisky, S.G.Sireci // Applied Measurement in Education. – 2002. – Voi.15, № 4.

## ДОДАТКИ

### Додаток А

#### Методики дослідження ознак обдарованості дітей молодшого шкільного віку

##### А.1

**Авторський опитувальник для вчителів. Виявлення ознак обдарованості у дітей початкової школи**

Прізвище та ім'я дитини \_\_\_\_\_

Клас \_\_\_\_\_

1. Чи вчиться дитина відповідно до своїх розумових можливостей / здібностей?  
**Так      Ні**
2. Чи має дитина достатній словниковий запас?      **Так      Ні**
3. Чи уважна дитина на уроках?      **Так      Ні**
4. Чи швидко засвоює і запам'ятовує дитина навчальну інформацію?      **Так  
Ні**
5. Чи проявляє дитина самостійність у навчанні?      **Так      Ні**
6. Чи відчуває дитина підвищену потребу в розумових навантаженнях?      **Так  
Ні**
7. Чи проявляє дитина особливий інтерес до:
  - читання      **Так      Ні**
  - математики      **Так      Ні**
  - малювання      **Так      Ні**
  - музики      **Так      Ні**
  - спорту      **Так      Ні**
8. Чи є дитина незвичайною і оригінальною в певних видах діяльності?
  - читанні      **Так      Ні**
  - математиці      **Так      Ні**
  - малюванні      **Так      Ні**
  - музиці      **Так      Ні**
  - спорті      **Так      Ні**

## A.2

**Авторський опитувальник для батьків. Виявлення ознак обдарованості у дітей початкової школи**

Прізвище та ім'я дитини \_\_\_\_\_

Клас \_\_\_\_\_

1. Чи легко Вашій дитині вчитися?   **Так**   **Ні**
2. Чи швидко оволодіває Ваша дитина знаннями?   **Так**   **Ні**
3. Чи є достатньо самостійною Ваша дитина у навчанні?   **Так**   **Ні**
4. Чи є Ваша дитина допитливою, проявляючи підвищену цікавість до навколишнього?   **Так**   **Ні**
5. Чи достатньо розвинена мова Вашої дитини?   **Так**   **Ні**
6. Чи проявляє Ваша дитина інтерес до:
  - математики           **Так**   **Ні**
  - читання           **Так**   **Ні**
  - музики           **Так**   **Ні**
  - співу           **Так**   **Ні**
  - малювання       **Так**   **Ні**
  - спорту           **Так**   **Ні**
  - танців           **Так**   **Ні**
7. Чи є творчою Ваша дитина у:
  - математиці       **Так**   **Ні**
  - читанні       **Так**   **Ні**
  - музиці       **Так**   **Ні**
  - співі       **Так**   **Ні**
  - малюванні       **Так**   **Ні**
  - спорті       **Так**   **Ні**
  - танцях       **Так**   **Ні**

## A.3

**Опитувальник пізнавальної активності і навчальної мотивації****Н.Лусканової**

**Інструкція психологу (досліджуваному).** Опитувальник містить 10 запитань з трьома варіантами відповідей. Якщо досліджуваний обирає перший варіант відповіді на запитання, то у першому рядку ставить плюс, який оцінюється в 3 бали. Якщо досліджуваний обирає другий варіант відповіді, то у другому рядку ставиться плюс, який оцінюється в 1 бал. Якщо досліджуваний

обирає третій варіант відповіді, то у третьому рядку ставиться плюс, який оцінюється в 0 балів.

1.	Тобі подобається в школі	Так
		Не дуже
		Ні
2.	Вранці ти завжди з радістю йдеш до школи чи тобі часто хочеться залишитися вдома?	Так, іду з радістю
		Буває по-різному
		Частіше хочеться залишитися вдома
3.	Якби вчитель сказав, що завтра в школу не обов'язково приходити всім учням, ти б пішов до школи чи залишився вдома?	Пішов би в школу
		Не знаю
		Залишився б удома
4.	Тобі подобається, коли відмінюють які-небудь уроки?	Не подобається
		Буває по-різному
		Подобається
5.	Ти хотів би, щоб не задавали ніяких домашніх завдань?	Не хотів би
		Не знаю
		Хотів би
6.	Ти хотів би, щоб у школі залишилися одні перерви?	Ні
		Не знаю
		Хотів би
7.	Тобі подобається, якщо тебе часто викликає вчитель на уроках?	Подобається
		Не дуже
		Не подобається
8.	Тобі подобається виконувати складні завдання	Подобається
		Не дуже
		Не подобається
9.	Якби ти сам (сама) оцінював (оцінювала) свої навчальні досягнення, як ти гадаєш, у тебе були б кращі оцінки?	Кращі
		Не дуже
		Гірші
10.	Ти часто розповідаєш про школу своїм батькам і друзям?	Часто
		Рідко
		Не розповідаю

**A.4**

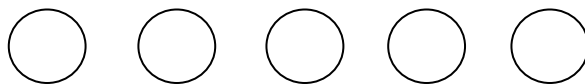
### Тест кмітливості В. Шадрикова

**Інструкція психологу.** Тест містить 12 завдань. Умову кожного завдання слід читати один раз, не повторюючи і не роз'яснюючи. Після прочитання умови першого завдання дати команду «Починаймо». Потрібно фіксувати час, який вказано в дужках до кожного завдання. Потім називається номер і умова

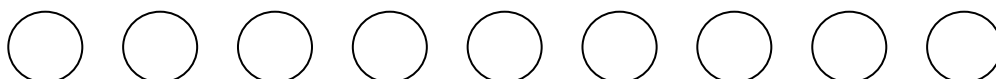
наступного завдання. Неправильно розв'язаним вважається завдання, в якому щось не виконано, або виконано зайве.

**Завдання тесту:**

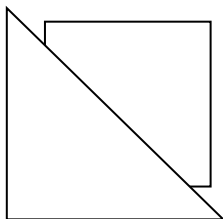
1.Поставте хрестик у другому кружечку і в четвертому (5 сек).



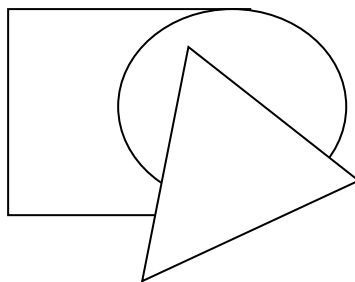
2.Проведіть лінію від третього кружечка до шостого так, щоб вона пройшла під кружечком 4 і над кружечком 5 (5 сек).



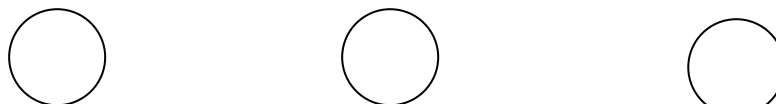
3.Поставте хрестик у тому місці трикутника, який не знаходиться у квадраті, і рисочку в тому місці квадрата, яке знаходиться і в трикутнику (5сек).



4.Поставте одиницю в тому місці кола, яке не знаходиться ні в квадраті, ні у трикутнику, і двійку в тому місці трикутника, який знаходиться в квадраті, але не в колі (10сек).



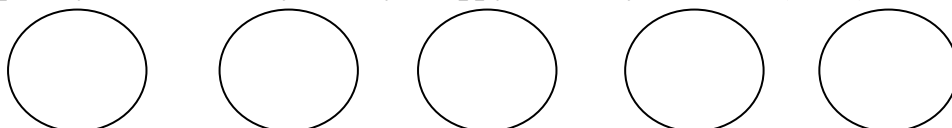
5.Якщо велосипедист може розвинути більшу швидкість, ніж пішохід, то поставте хрестик у третьому кружечку, якщо не може, підкресліть слово «Ні» (5сек).



**ТАК**

**НІ**

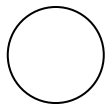
6.У другому кружечку поставте число, яке дорівнює кількості місяців у році, а в четвертому напишіть будь-яку цифру, більшу восьми (5сек).



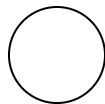
7. Закресліть букву, яка стоїть перед Е, і підкресліть букву, другу після К (5 сек).

А Б В Г Д Е Ж З И К Л  
М Н О П Р С Т

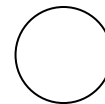
8. Напишіть у першому кружечку останню букву першого слова, у другому кружечку – третю букву другого слова, у третьому кружечку – першу букву третього слова (10сек).



СОКИРА



ПИЛКА



МОЛОТОК

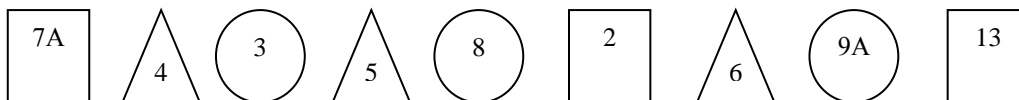
9. Закресліть будь-яке число, яке більше 30, але менше 40 (10сек).

34	79	56	87	39	69	25	35	82
47	37	31	64	90	71	34	52	99

10. Напишіть двійку в двох найбільших клітинках і яке-небудь число від 4 до 7 у клітинці, яка стоїть біля найменшої (поряд) (10сек).

--	--	--	--	--

11. Закресліть будь-яке число, розташоване у квадраті, і будь-яке непарне число, яке стоїть у квадраті поряд з літерою (25сек).



12. Якщо п'ять менше шести, то закресліть цифру 6, якщо тільки шість не більше восьми. У протилежному випадку підкресліть цифру 3 (10сек).

1 2 3 4 5 6 7 8 9

**A.5**

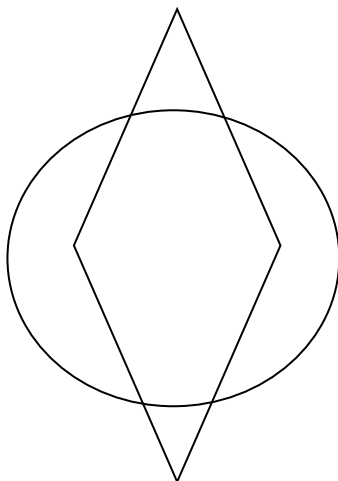
### Тест творчості «Віддалені асоціації», невербальна модифікація тесту

#### А.Медника

**Інструкція.** Дітям повідомляється, що перед ними картина, яку почав малювати художник, але не закінчив. Він кудись поїхав, а нам залишив незакінчений малюнок, щоб ми здогадалися, що саме він хотів намалювати, і закінчили малюнок за нього. Дітям пропонується уважно поглянути на малюнок і подумати, що там могло бути: чийсь портрет, пейзаж, якийсь предмет, щось казкове, орнамент, а може, щось зовсім інше. А далі намалювати побачену картину.

Увага! Якщо якась дитина довго не починає малювати, до неї треба підійти ще раз і повторити інструкцію. Зрідка діти говорять, що вони знають, що це таке, та не можуть намалювати. У такому випадку зараховується уявний опис малюнка.

Закінчи малюнок:



A.6

### Результати дослідження ознак обдарованості у дітей

Таблиця А.6.1

**Результати кількісного розподілу дітей за критерієм «обдарованість» загальноосвітніх шкіл м. Коломиї (опитувальник для батьків, опитувальник для вчителів) (n = 1250)**

Джерело інформації	Ознаки обдарованості				
	пізнавальна активність	самостійність	інтелектуальний розвиток	креативність	контактність
Батьки	54	385	648	51	213
Вчителі	32	202	567	25	181

Таблиця А.6.2

**Результати кількісного розподілу дітей за критерієм «обдарованість» загальноосвітніх шкіл Коломийського району (опитувальник для батьків, опитувальник для вчителів) (n = 990)**

Джерело інформації	Ознаки обдарованості				
	пізнавальна активність	самостійність	інтелектуальний розвиток	креативність	контактність
Батьки	45	548	369	32	156
Вчителі	27	425	273	19	127



Таблиця А.6.3

Результати кількісного розподілу дітей за критерієм «обдарованість» загальноосвітніх шкіл м. Івано-Франківська (опитувальник для батьків, опитувальник для вчителів) (n = 560)

Джерело інформації	Ознаки обдарованості				
	пізнавальна активність	самостійність	інтелектуальний розвиток	креативність	контактність
Батьки	26	296	381	29	425
Вчителі	15	185	254	14	362

Таблиця А.6.4

Зведена таблиця результатів вивчення рівнів пізнавальної активності і навчальної мотивації обдарованих дітей за опитувальником Н. Лусканової (n=109)

Первинна оцінка	Частота кожної первинної оцінки	Станайнова шкала	Рівень пізнавальної активності
30	10	82%	Високий рівень пізнавальної активності
29	12		
28	18		
27	32		
26	8		
25	9		
24	4	15%	Середній рівень пізнавальної активності
23	3		
22	3		
21	3		
20	3		
19	2	3%	Низький рівень пізнавальної активності
18	1		
17	1		

Таблиця А.6.5

Загальні результативні показники рівнів пізнавальної активності і навчальної мотивації обдарованих дітей, що впливають із стандартизованої шкали за опитувальником Н. Лусканової (n=109)

Станайн	1	2	3
Відсоток у вибірці стандартизації	3	15	82
Кількість обдарованих дітей	4	16	89
Показник пізнавальної активності	10 – 19	20 – 24	25 – 30

Таблиця А.6.6  
Зведена таблиця результатів вивчення рівнів кмітливості обдарованих дітей за тестом В. Шадрикова (n=109)

Первинна оцінка	Частота кожної первинної оцінки	Станайнова шкала	Рівень кмітливості
12 11 10	3 12 66	75%	Високий рівень кмітливості
9 8 7	7 10 4	19%	Середній рівень кмітливості
6 5 4	4 2 1	6%	Низький рівень кмітливості

Таблиця А.6.7

Загальні результативні показники рівнів кмітливості обдарованих дітей, що впливають із стандартизованої шкали за тестом В. Шадрикова (n=109)

Станайн	1	2	3
Відсоток у вибірці стандартизації	6	19	75
Кількість обдарованих дітей	7	21	81
Показник кмітливості	4 – 6	7 – 9	10 – 12

Таблиця А.6.8

Зведена таблиця результатів вивчення рівнів творчості обдарованих дітей за тестом А. Медника (N=109)

Первинна оцінка	Частота кожної первинної оцінки	Станайнова шкала	Рівень творчості
10 9 8	25 31 24	74%	Високий рівень творчості
7 6 5 4	9 7 6 2	22%	Середній рівень творчості
3 2 1	3 1 1	4%	Низький рівень творчості

Таблиця А.6.9

**Загальні результативні показники рівнів творчості обдарованих дітей, що впливають із стандартизованої шкали за тестом А. Медника (n=109)**

<b>Станайн</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>
<b>Відсоток у вибірці стандартизації</b>	4	22	74
<b>Кількість обдарованих дітей</b>	5	24	80
<b>Показник творчості</b>	1 – 3	4 – 7	8 – 10

Таблиця А.6.10

**Результати кількісного розподілу дітей загальноосвітніх шкіл за критерієм «обдарованість» (опитувальник Н. Лусканової, тест В.Шадрикова, тест А. Медника) (n = 1250)**

№ п/п	Загальноосвітні школи	Ознаки обдарованості		
		пізнавальна активність (опитувальник Н. Лусканової)	кмітливість (тест В. Шадрикова)	творчість (тест А.Медника)
1.	м. Коломия	93	168	50
2.	Коломийський район	59	95	38
3.	м. Івано-Франківськ	37	103	21

Таблиця А.6.11

**Результати кількісного розподілу дітей за видами обдарованості загальноосвітніх шкіл м. Коломиї (опитувальник для батьків, опитувальник для вчителів, «автентичне оцінювання») (n = 1250)**

Джерело інформації	Ознаки обдарованості			
	інтелектуальна	академічна	художня	психомоторна
Батьки	13	16	35	17
Вчителі	8	14	29	4
«Автентичне оцінювання»	10	13	11	15

Таблиця А.6.12

**Результати кількісного розподілу дітей за видами обдарованості загальноосвітніх шкіл Коломийського району (опитувальник для батьків, опитувальник для вчителів, «автентичне оцінювання»), (n = 990)**

Джерело інформації	Види обдарованості			
	інтелектуальна	академічна	художня	психомоторна
Батьки	12	15	23	11
Вчителі	7	13	18	5
«Автентичне оцінювання»	8	9	14	7

Таблиця А.6.13

**Результати кількісного розподілу дітей за видами обдарованості загальноосвітніх шкіл м. Івано-Франківська (опитувальник для батьків, опитувальник для вчителів, «автентичне оцінювання») (n = 560)**

Джерело інформації	Види обдарованості			
	інтелектуальна	академічна	художня	психомоторна
Батьки	14	7	19	11
Вчителі	9	6	11	7
«Автентичне оцінювання»	5	4	8	5

## Додаток Б

## Методика дослідження адаптованості у обдарованих дітей

## Б.1

## Тест-опитувальник А.В.Фурмана «Наскільки адаптований Ти до життя»

**Інструкція психологу (досліджуваному).** Прочитати уважно запитання, що подані зліва, і поставити навпроти нього знак «+» справа залежно від того, яке місце в житті досліджуваного сьогодні посідають люди, організації, події, заняття.

## Бланк теста-опитувальника

№ п/п	Спробуй реально поглянути на свої взаємини з навколишнім світом та оцінити за п'ятибальною шкалою своє ставлення до:	Моє ставлення				
		дуже позитивне	позитивне	нейтральне, невизначене	негативне	вкрай негативне
	I. ШКОЛА					
1.	Товаришів по класу					
2.	Вчителів					
3.	Класного керівника					
4.	Навчальних предметів					
5.	Школи та її вимог в цілому					
	II. СІМ'Я					
6.	Матері					
7.	Батька					
8.	Брата, сестри					
9.	Бабусі, дідуся, родичів					
	III. ВУЛИЦЯ					
10.	Найближчих друзів					
11.	Знайомих, товаришів					
12.	Батьків твоїх друзів					
13.	Сусідів					
	IV. ВЛАСНЕ Я					
14.	Своєї поведінки, своїх вчинків					
15.	Внутрішнього Я: Я-образу чи Я-концепції					
<b>Бали</b>						
<b>Всього балів</b>						
<b>Висновок психолога:</b>						

### Класифікація показників адаптації

Вид адаптації	Рівні функціонування видів адаптації	Показники адаптації	Кількість дітей	Відсоток виявлення
Адаптованість	Дуже висока	75 – 72		
	Висока	71 – 69		
	Середня	68 – 63		
	Низька	62 – 56		
Неадаптованість	Неочевидна	55 – 48		
	Очевидна	47 – 39		
Дезадаптованість	Ситуативна	38 – 30		
	Стійка очевидна	29 – 19		
	Критична	18 – –9		

## Б.2

### Результати дослідження адаптації у обдарованих дітей

Таблиця Б.2.1

Зведена таблиця результатів вивчення рівнів адаптації обдарованих дітей за опитувальником А. Фурмана «Наскільки адаптований Ти до життя» (n = 109)

Первинна оцінка (бали)	Частота кожної первинної оцінки	Станайнова шкала	Рівень адаптації обдарованої дитини
75	3	12%	Дуже висока адаптованість
74	4		
73	2		
72	4		
71	3	21%	Висока адаптованість
70	13		
69	7		
68	5	36%	Середня адаптованість
67	7		
66	4		
65	9		
64	3		
63	11		
62	2	10%	Низька адаптованість
61	1		
60	1		
59	2		
58	2		
57	1		
56	2		
54	2	7%	Псевдоадаптованість
50	5		
48	1		
43	1	5%	Очевидна неадаптованість
40	1		
39	1		

Продовження табл. Б.2.1

36	2	4%	Ситуативна дезадаптованість
33	2		
26	1	5%	Очевидна стійка дезадаптованість
24	1		
21	3		
18	1	3%	Критична дезадаптованість
17	1		
16	1		

Таблиця Б.2.2

**Загальні результативні показники («сірі» бали) адаптації обдарованих дітей за опитувальником А. Фурмана «Наскільки адаптований Ти до життя» (n = 109)**

Вид адаптації	Рівні функціонування видів адаптації	Показники адаптації	Кількість обдарованих дітей
Адаптованість	Дуже висока	75 – 72	13
	Висока	71 – 69	23
	Середня	68 – 63	39
	Низька	62 – 56	11
Неадаптованість	Неочевидна	55 – 48	8
	Очевидна	47 – 39	3
Дезадаптованість	Ситуативна	38 – 30	4
	Стійкий очевидна	29 – 19	5
	Критична	18 – -9	3

Таблиця Б.2.3

**Загальні результативні показники рівнів адаптації, що впливають із стандартизованої шкали за опитувальником А. Фурмана «Наскільки адаптований Ти до життя» (n = 109)**

Станайн	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Відсоток у вибірці стандартизації	3	5	4	3	7	10	35	21	12
Кількість обдарованих дітей	3	5	4	3	8	11	39	23	13
Показник адаптованості	-9 – 18	19 – 29	30 – 38	39 – 47	48 – 55	56 – 62	63 – 68	69 – 71	72 – 75

Таблиця Б.2.4

**Результати дослідження адаптації за компонентами-складниками  
(опитувальник А. Фурмана) (n = 109)**

Сфера життєдіяльності	Компоненти-складники адаптації	Диференціація ставлень обдарованих дітей (кількість дітей)				
		дуже позитивне	позитивне	нейтральне	негативне	вкрай негативне
Школа	Вчителі	11	76	6	14	2
	Учні	23	26	35	21	4
	Школа та її вимоги загалом	25	15	30	32	7
Сім'я	Батьки	12	28	19	41	9
	Брат, сестра	36	40	18	7	8
Вулиця	Найближчі друзі	73	33	3	–	–
	Знайомі, товариші	35	29	13	25	7
Власне Я	Своя поведінка	29	38	20	18	4
	Внутрішнє Я	18	20	49	17	5



## Додаток В

### Методики дослідження чинників адаптації та особистісного компоненту адаптації обдарованих дітей

#### В.1

#### Авторський опитувальник для вчителів. Виявлення особливостей стосунків у дітей початкової школи

Прізвище та ім'я дитини \_\_\_\_\_

Клас \_\_\_\_\_

1. Чи є дитина достатньо контактною з ровесниками?   **Так**   **Ні**
2. Чи уникає дитина товариство дітей?   **Так**   **Ні**
3. Чи є дитина збудливою і напруженою?   **Так**   **Ні**
4. Чи часто дитина перебуває у пригніченому настрої?   **Так**   **Ні**
5. Чи виникає у дитини почуття провини?   **Так**   **Ні**
6. Чи є дитина сором'язливою?   **Так**   **Ні**
7. Чи є дитина боязливою?   **Так**   **Ні**
8. Чи проявляє дитина підозрілість?   **Так**   **Ні**
9. Чи легко дитина ображається?   **Так**   **Ні**
10. Чи проявляє дитина нетерплячість?   **Так**   **Ні**
11. Чи є дитина дратівливою?   **Так**   **Ні**
12. Чи є дитина впертою?   **Так**   **Ні**
13. Чи є дитина забіякуватою?   **Так**   **Ні**

#### В.2

#### Авторський опитувальник для батьків. Виявлення особливостей стосунків у дітей початкової школи

Прізвище та ім'я дитини \_\_\_\_\_

Клас \_\_\_\_\_

1. Чи має Ваша дитина друзів?   **Так**   **Ні**
2. Чи уникає Ваша дитина товариство дітей?   **Так**   **Ні**

3. Чи є Ваша дитина збудливою і напруженою? **Так Ні**
4. Чи часто Ваша дитина перебуває у пригніченому настрої? **Так Ні**
5. Чи виникає у Вашої дитини почуття провини? **Так Ні**
6. Чи є Ваша дитина сором'язливою? **Так Ні**
7. Чи є Ваша дитина боязливою? **Так Ні**
8. Чи проявляє Ваша дитина підозрілість? **Так Ні**
9. Чи легко Ваша дитина ображається? **Так Ні**
10. Чи проявляє Ваша дитина нетерплячість? **Так Ні**
11. Чи є Ваша дитина дратівливою? **Так Ні**
12. Чи є Ваша дитина впертою? **Так Ні**
13. Чи є Ваша дитина забіякуватою? **Так Ні**

### **В.3**

#### **Авторська анкета для вчителів з виявлення стилю педагогічного спілкування**

Вкажіть, будь ласка, якому стилю (стилям) педагогічного спілкування слід надавати перевагу при спілкуванні вчителя з обдарованими дітьми:

- 1) спілкуванню на основі захоплення спільною творчою діяльністю;
- 2) спілкуванню на засадах дружніх стосунків;
- 3) спілкуванню-дистанції;
- 4) спілкуванню-залякуванню;
- 5) спілкуванню-заграванню.

### **В.4**

#### **Проективна методика «Неіснуюча тварина»**

**Інструкція досліджуваному.** Намалюй фантастичну тварину і придумай для неї назву. (Завдання виконується на чистому папері формату А4 олівцем).

**В.5****Проективна методика «Малюнок людини»**

**Інструкція досліджуваному.** Намалюй, будь ласка, якнайкраще людину.

(Завдання виконується на чистому папері формату А4 простим олівцем 2М, тому що при використанні саме цього олівця найбільш яскраво видно зміни в стилі натиску. На всі уточнюючі запитання досліджуваного варто відповідати, що він може малювати так, як йому хочеться).

**В.6**

**Опитувальник Д. Люїса «Чи допомагаєте Ви своїй дитині стати обдарованою?»**

**Інструкція.** Батькам пропонується ознайомитися з текстом анкети й заповнити протокольний листок, вказавши один із двох варіантів відповіді: «Так» чи «Ні».

*Зміст опитувальника*

1. Я відповідаю на всі запитання дитини терпляче й чесно.
2. Серйозні запитання і висловлювання дитини я сприймаю серйозно.
3. Я встановив (встановила) стенд, на якому дитина може демонструвати свої роботи.
4. Я не сварю дитину за безладдя в кімнаті або на столі, якщо це пов'язане з творчим заняттям і її робота ще не закінчена.
5. Я надав (надала) в розпорядження дитини кімнату або частину кімнати виключно для її занять.
6. Я показую дитині, що її люблять такою, якою вона є, а не за її досягнення.
7. Я доручаю дитині посильні доручення.
8. Я допомагаю дитині складати її особисті плани і приймати рішення.
9. Я беру дитину в поїздки цікавими місцями.
10. Я допомагаю дитині поліпшувати результати її роботи.
11. Я допомагаю дитині вчитися нормально, спілкуватися з дітьми.

12. Я встановлюю розумні стандарти поведінки й слідкую, щоб дитина їх дотримувалася.
13. Я ніколи не кажу дитині, що вона гірша від інших дітей.
14. Я ніколи не караю дитину приниженням.
15. Я забезпечую дитину книгами і матеріалами для її улюблених занять.
16. Я привчаю дитину мислити самостійно.
17. Я регулярно читаю дитині.
18. Я привчаю дитину до читання з малих літ.
19. Я спонукаю дитину вигадувати історії та фантазувати.
20. Я уважно ставлюся до індивідуальних потреб дитини.
21. Я знаходжу кожного дня час, щоб побути з дитиною наодинці.
22. Я дозволяю дитині брати участь у плануванні сімейних справ і подорожей.
23. Я ніколи не дражню дитину за допущені нею помилки.
24. Я хвалю дитину за вивчені вірші, розповіді та пісні.
25. Я навчаю дитину вільно спілкуватися з дорослими будь-якого віку.
26. Я допомагаю дитині більше пізнавати.
27. Я дозволяю дитині гратися з різними речами.
28. Я спонукаю дитину знаходити проблеми і потім розв'язувати їх.
29. У заняттях дитини я знаходжу те, що гідне похвали.
30. Я не хвалю її безпредметно й нещиро.
31. Я чесний (чесна) в оцінці своїх почуттів відносно дитини.
32. Не існує тем, які я повністю вилучаю з обговорення із дитиною.
33. Я даю можливість дитині дійсно приймати рішення.
34. Я допомагаю дитині бути особистістю.
35. Я допомагаю дитині знаходити телепрограми, які заслуговують на увагу.
36. Я розвиваю в дитині позитивне сприймання її власних здібностей.
37. Я підтримую дитину в разі невдач, ніколи не говорячи їй: «Я цього також не можу».
38. Я заохочую в дитині її максимальну незалежність від дорослих.
39. Я вірю в здоровий глузд і довіряю їй.

40. Я хочу, щоб основну частину роботи, за яку взялася дитина, вона виконувала самостійно, навіть якщо я не впевнений (не впевнена) в позитивному кінцевому результаті.

## **В.7**

### **Діагностика вад особистісного розвитку (ДВОР) З. Карпенко**

**Інструкція психологу (досліджуваному).** Опитувальник містить 90 тверджень. Згода з твердженням опитувальника позначається плюсом (+) у спеціальному бланку для відповідей навпроти відповідного номера твердження; незгода із твердженням позначається мінусом (-) у тому самому бланку навпроти відповідного номера твердження.

#### **Зміст опитувальника**

1. Мені важко зосередитися на чомусь одному.
2. Я не можу довго працювати, не втомлюючись.
3. Я переживаю з будь-якого приводу.
4. Під час виконання завдання я дуже напружений, скутий.
5. Я часто думаю про можливі неприємності.
6. Я лякливий, багато що викликає в мене страх.
7. Я не люблю чекати.
8. Я не люблю починати нову справу.
9. Я сплю неспокійно, погано засинаю.
10. Я не впевнений у своїх силах, боюся труднощів.
11. Я завжди знаходжу швидку відповідь, коли про щось запитують (можливо, і неправильну, але дуже швидку).
12. У мене часто змінюється настрій.
13. Мені часто все набридає.
14. Я швидко, не вагаючись, приймаю рішення.
15. Я часто відволікаюся на уроках.
16. Коли хтось з дітей на мене кричить, я також кричу у відповідь.
17. Я впевнений, що впораюся з будь-яким завданням.

18. Я люблю діяти, а не розмірковувати.
19. В іграх я не підкоряюся загальним правилам.
20. Я гарячкую під час розмову, часто підвищую голос.
21. Коли хтось мене образить, я прагну поквитатися з ним.
22. Іноді мені приносить задоволення, коли я щось зламаю, розіб'ю, розірву.
23. Я дуже серджуся коли, хтось сміється з мене.
24. Мені здається, що інколи я хочу зробити якусь шкоду.
25. У відповідь на розпорядження мені хочеться зробити все навпаки.
26. Я люблю бути першим, верховодити, підкоряти собі інших.
27. Я легко можу посваритися чи побитися.
28. Я не поступаюся іншим, не ділюся з ними нічим.
29. Я не можу змовчати, коли чимось незадоволений.
30. Часом я так наполягаю на своєму, що людям навколо уривається терпець.
31. Я люблю, коли мене хвалять за те, що насправді зробила інша людина.
32. Мені подобається отримувати більше того, що насправді належить.
33. Я часто звинувачую кого-небудь у тому, в чому насправді винен сам.
34. Трапляється, що я привласнюю речі, що належать іншій людині.
35. Мені подобається перебільшувати, вихвалитися, вигадувати небилиці.
36. Я часто порушую свої обіцянки.
37. Я завжди знаходжу виправдання непорядному вчинку.
38. Я не визнаю своїх помилок.
39. Я роблю все задля своєї користі.
40. Я рідко зізнаюсь, що заподіяв комусь шкоду.
41. Я часто порушую правила поведінки, встановлені вчителем.
42. Я люблю сміятися з інших.
43. Я кривджу своїх товаришів: б'ю їх, штовхаю, дразню.
44. Часто я говорю одне, а роблю протилежне.
45. Я розповідаю непристойні історії, вживаю некрасиві слова.
46. Перекоаний, що мої пустощі нікому не шкодять.
47. Для своєї користі я часто обдурюю інших.

48. Діти скаржаться на мене, не хочуть гратися зі мною.
49. Я люблю розповідати жахливі історії, про які дізнався з кінофільмів і розмов між дорослими.
50. Я знущаюся з тварин, нищу без потреби рослини.
51. Я цураюся своїх ровесників, тримаюся з ними на відстані.
52. Я не довіряю людям, побоююся їх.
53. Я не люблю дивитися в очі людині, з якою розмовляю.
54. Я мовчазний, не підтримую розмову з чужими людьми.
55. Мене часто запитують, чим я незадоволений.
56. Мене часто підозрюють у здійсненні негарних вчинків.
57. Люди часто навмисне ображають мене.
58. Я часто буваю засмученим.
59. Я люблю гратися сам.
60. Дитяча компанія швидко мені набридає.
61. Мені не байдуже, що про мене думають інші.
62. Я повинен завжди все знати.
63. Я не маю права помилятися.
64. Я намагаюся виправдати свої вчинки перед іншими людьми.
65. Спочатку я піклуюся про інших, а потім уже про себе.
66. Коли я зроблю помилку, у мене з'являється почуття провини.
67. Всі люди, з якими я спілкуюся, повинні мене любити.
68. Інші люди мають право контролювати мою поведінку.
69. Я намагаюся допомагати людям навіть тоді, коли мене про це не просять.
70. Якщо я вже прийняв рішення, то не маю права передумати.
71. Мої успіхи залежать від участі, везіння, щасливого випадку.
72. Я волію почекати, поки мої труднощі розв'яжуться самі собою.
73. Мої оцінки в школі не залежать від моїх здібностей.
74. Мої успіхи залежать від допомоги інших людей.
75. За мене вирішують інші, що й як робити.
76. Я не винен, що не можу домогтися кращих успіхів.

77. Я не планую того, що зі мною трапляється.
78. Я сам нічого не можу змінити в своєму житті.
79. За моє здоров'я відповідають дорослі.
80. Діти виростають такими, якими їх виховують батьки.
81. Я більше люблю слухати казки, ніж вірші.
82. Коли я йду з мамою в магазин, я більше хотів би, щоб мені купували цукерки, ніж книжку.
83. Я не мрію стати актором.
84. Мені не подобаються квіти.
85. Мені більше подобається звичайна їжа, яку мама готує кожного дня, ніж фрукти – ананаси, мандарини, ківі.
86. Я не радію, коли бачу щось красиве і незвичайне.
87. Мене цікавлять технічні іграшки, наприклад, автомобілі, літаки, мотоцикли та ін.
88. Мені не подобається гратися з ляльками.
89. Я не люблю вигадувати різні небилиці.
90. Я не плачу, коли чую сумну історію.

#### Бланк для відповідей

1	2	3	4	5	6	7	8	9
1	11	21	31	41	51	61	71	81
2	12	22	32	42	52	62	72	82
3	13	23	33	43	53	63	73	83
4	14	24	34	44	54	64	74	84
5	15	25	35	45	55	65	75	85
6	16	26	36	46	56	66	76	86
7	17	27	37	47	57	67	77	87
8	18	28	38	48	58	68	78	88
9	19	29	39	49	59	69	79	89
10	20	30	40	50	60	70	80	90



### Опитувальник самооцінки Г. Казанцевої

**Інструкція досліджуваному:** у запропонованих 20 твердженнях назвати один з трьох варіантів відповідей: «так» (+), «ні» (–), «не знаю» (?), який відповідає власній поведінці в аналогічній ситуації.

#### Твердження опитувальника

1. Звичайно я розраховую на успіх у навчанні.
2. Більшу частину часу я знаходжусь у пригніченому стані.
3. Більшість ровесників зі мною рахуються (радяться).
4. У мене немає впевненості в собі.
5. Я приблизно настільки ж здібний (здібна), як більшість моїх ровесників.
6. Часом я відчуваю себе нікому не потрібним (потрібною).
7. Я все роблю добре (будь-яку справу).
8. Мені здається, що я нічого не досягну в майбутньому.
9. Я завжди вважаю себе правим (правою).
10. Я роблю багато такого, про що потім жалкую.
11. Коли я дізнаюся про успіхи кого-небудь, кого я знаю, то сприймаю це як власну невдачу.
12. Мені здається, що всі мене осуджують.
13. Мене мало турбують можливі невдачі.
14. Мені здається, що успішному виконанню доручень чи справ мені заважають перешкоди, яких мені не подолати.
15. Я рідко жалкую про те, що зробив (зробила).
16. Оточуючі мене люди більш привабливі, ніж я.
17. Я думаю, що я постійно комусь потрібний (потрібна).
18. Мені здається, що я навчаюся гірше за інших.
19. Мені частіше щастить, ніж не щастить.
20. У житті я завжди чогось боюся.

### Рефлексивний опитувальник Т. Скрипкіної «Довіра до себе»

**Інструкція психологу (досліджуваному).** Опитувальник включає 9 запитань і три варіанти відповідей на кожне: «повністю довіряю», «скоріше довіряю, ніж не довіряю», «частково довіряю». Якщо досліджуваний обирає відповідь на запитання «Повністю довіряю», то у відповідній графі ставиться плюс, який оцінюється в 3 бали. Якщо досліджуваний обирає відповідь на запитання «Скоріше довіряю, ніж не довіряю», то у відповідній графі ставиться плюс, який оцінюється в 2 бали. Якщо досліджуваний обирає відповідь на запитання «Частково довіряю», то у відповідній графі ставиться плюс, який оцінюється в 1 бали.

#### Опитувальник

№ п/п	Життєві сфери	Я довіряю собі		
		повністю довіряю	скоріше довіряю	частково довіряю
1.	Інтелектуальна діяльність			
2.	Вирішення побутових проблем			
3.	Стосунки з вчителями			
4.	Взаємини з братом (сестрою)			
5.	Стосунки з дітьми			
6.	Стосунки зі сторонніми людьми			
7.	Взаємини в класі			
8.	Взаємини з батьком			
9.	Взаємини з матір'ю			

### Методика Т. Дембо - С. Рубінштейн, модифікована Ю. Бабаян для виявлення ціннісної свідомості

**Інструкція психологу (досліджуваному).** На малюнку зображені лінії, нижня межа яких позначена точками, а верхня – прапорцями. Кожна лінія має свою назву. Подивіться на першу лінію. Внизу напис «Самоповага». Уявіть собі, що уздовж цієї лінії розміщені Ваші ровесники. Зверху – тільки ті діти, які завжди себе поважають. Трохи нижче – діти, які не завжди проявляють повагу

до себе. У самому низу – ті діти, які зовсім себе не поважають. Позначте хрестиком на цій лінії, де, на Вашу думку, знаходитеся Ви.

А потім на другій лінії і т. д.

Після завершення роботи психолог пропонує дитині пояснити зроблений вибір, ставить додаткові запитання. Словесні пояснення, емоційні та поведінкові реакції дитини фіксуються у протоколі.

#### КАРТКА

<b>Повага до себе</b>	<b>Повага до інших</b>	<b>Любов</b>	<b>Справедливість</b>	<b>Чесність</b>	<b>Відповідальність</b>	<b>Самостійність</b>
-----------------------	------------------------	--------------	-----------------------	-----------------	-------------------------	----------------------

## В.11

## Результати дослідження чинників адаптації обдарованих дітей

Таблиця В.11.1

Зведена таблиця результатів вивчення рівнів тривожності обдарованих дітей за опитувальником ДВОР З. Карпенко (n=109)

Первинна оцінка	Частота кожної первинної оцінки	Станайнова шкала	Рівень тривожності
10 9 8	6 5 7	16%	Високий рівень тривожності
7 6 5 4	1 1 2 1	4%	Середній рівень тривожності
3 2 1	1 2 8	10%	Низький рівень тривожності

Таблиця В.11.2

Загальні результативні показники рівнів тривожності обдарованих дітей, що впливають із стандартизованої шкали за опитувальником ДВОР З.Карпенко (n=109)

Станайн	1	2	3
Відсоток у вибірці стандартизації	10	4	16
Кількість обдарованих дітей	11	5	18
Показник тривожності	1 – 3	4 – 7	8 – 10

Таблиця В.11.3

Зведена таблиця результатів вивчення рівнів імпульсивності обдарованих дітей за опитувальником З. Карпенко (n=109)

Первинна оцінка	Частота кожної первинної оцінки	Станайнова шкала	Рівень імпульсивності
10 9 8	3 6 10	17%	Високий рівень імпульсивності
7 6 5 4	1 1 1 2	4%	Середній рівень імпульсивності

Продовження табл. В.11.3

3	2	9%	Низький рівень імпульсивності
2	1		
1	7		

Таблиця В.11.4

**Загальні результативні показники рівнів імпульсивності обдарованих дітей, що впливають із стандартизованої шкали за опитувальником ДВОР З. Карпенко (n=109)**

Станайн	1	2	3
Відсоток у вибірці стандартизації	9	4	17
Кількість обдарованих дітей	10	5	19
Показник імпульсивності	1 – 3	4 – 7	8 – 10

Таблиця В.11.5

**Зведена таблиця результатів вивчення рівнів схильності до агресивності обдарованих дітей за опитувальником ДВОР З. Карпенко (n=109)**

Первинна оцінка	Частота кожної первинної оцінки	Станайнова шкала	Рівень агресивності
10	7	18%	Високий рівень агресивності
9	9		
8	4		
7	2	4%	Середній рівень агресивності
6	1		
5	1		
4	1		
3	1	8%	Низький рівень агресивності
2	5		
1	3		

Таблиця В.11.6

**Загальні результативні показники рівнів схильності до агресивності обдарованих дітей, що впливають із стандартизованої шкали за опитувальником ДВОР З. Карпенко (n=109)**

Станайн	1	2	3
Відсоток у вибірці стандартизації	8	4	18
Кількість обдарованих дітей	9	5	20
Показник агресивності	1 – 3	4 – 7	8 – 10

Таблиця В.11.7

**Зведена таблиця результатів вивчення рівнів замкненості обдарованих дітей за опитувальником ДВОР З. Карпенко (n=109)**

Первинна оцінка	Частота кожної первинної оцінки	Станайнова шкала	Рівень замкненості
10 9 8	9 8 4	19%	Високий рівень замкненості
6 5	1 1	2%	Середній рівень замкненості
3 2 1	2 5 3	9%	Низький рівень замкненості

Таблиця В.11.8

**Загальні результативні показники рівнів замкненості обдарованих дітей, що впливають із стандартизованої шкали за опитувальником ДВОР З.Карпенко (n=109)**

Станайн	1	2	3
Відсоток у вибірці стандартизації	9	2	19
Кількість обдарованих дітей	10	2	21
Показник замкненості	1 – 3	4 – 7	8 – 10

Таблиця В.11.9

**Зведена таблиця результатів вивчення рівнів невпевненості обдарованих дітей за опитувальником ДВОР З. Карпенко (n=109)**

Первинна оцінка	Частота кожної первинної оцінки	Станайнова шкала	Рівень невпевненості
10 9 8	4 7 9	18%	Високий рівень невпевненості
6 5 4	1 1 1	3%	Середній рівень невпевненості
3 2 1	4 2 3	8%	Низький рівень невпевненості

Таблиця В.11.10  
Загальні результативні показники рівнів невпевненості обдарованих дітей,  
що впливають із стандартизованої шкали за опитувальником ДВОР  
З.Карпенко (n=109)

Станайн	1	2	3
Відсоток у вибірці стандартизації	8	3	18
Кількість обдарованих дітей	9	3	20
Показник невпевненості	1 – 3	4 – 7	8 – 10

Таблиця В.11.11  
Кількісний розподіл обдарованих дітей за індивідуальними інваріантами розвитку адаптації – рівнями тривожності, імпульсивності, замкненості, невпевненості (проективна методика «Неіснуюча тварина», проективна методика «Малюнок людини», ДВОР) (n = 109)

Обдаровані діти	Загальна кількість	Вади особистісного розвитку														
		тривожність			імпульсивність			агресивність			замкненість			непевненість		
		Висока	Середня	Низька	Висока	Середня	Низька	Висока	Середня	Низька	Висока	Середня	Низька	Висока	Середня	Низька
Адаптовані	86	–	–	11	–	1	10	–	2	9	–	–	10	–	–	9
Неадаптовані	11	6	5	–	7	4	–	8	3	–	9	2	–	8	3	–
Деадаптовані	12	12	–	–	12	–	–	12	–	–	12	–	–	12	–	–

Таблиця В.11.12  
Зведена таблиця результатів вивчення рівнів самооцінки обдарованих дітей за опитувальником Г. Казанцевої (n=109)

Первинна оцінка	Частота кожної первинної оцінки	Станайнова шкала	Рівень самооцінки
10	1	14%	Високий рівень самооцінки
9	2		
8	3		
7	2		
6	3		
4	2		
5	2		
3	2	59%	Середній рівень самооцінки (адекватна самооцінка)
2	8		
1	12		
-1	13		
-2	16		
-3	14		

Продовження табл. В.11.12

-4	4	27%	Низький рівень самооцінки
-5	3		
-6	2		
-7	6		
-8	4		
-9	6		
-10	4		

Таблиця В.11.13

**Загальні результативні показники рівнів самооцінки обдарованих дітей, що впливають із стандартизованої шкали за опитувальником Г.Казанцевої (n=109)**

<b>Станайн</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>
<b>Відсоток у вибірці стандартизації</b>	27	59	14
<b>Кількість обдарованих дітей</b>	29	65	15
<b>Показник самооцінки</b>	(-10) – (-4)	(-3) – 3	4 – 10

Таблиця В.11.14

**Зведена таблиця результатів вивчення рівнів довіри до себе обдарованих дітей за опитувальником Г. Скрипкіної (n=109)**

<b>Первинна оцінка</b>	<b>Частота кожної первинної оцінки</b>	<b>Станайнова шкала</b>	<b>Рівень довіри до себе</b>
27	5	23%	Високий рівень довіри до себе
26	6		
25	9		
23	5		
22	9	50%	Середній рівень довіри до себе
20	11		
19	7		
17	7		
16	10		
15	10	27%	Низький рівень довіри до себе
14	5		
12	7		
11	12		
10	3		
9	3		

Таблиця В.11.15

**Загальні результативні показники рівнів довіри до себе обдарованих дітей, що впливають із стандартизованої шкали за опитувальником Г.Скрипкіної (n=109)**

<b>Станайн</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>
<b>Відсоток у вибірці стандартизації</b>	27	50	23
<b>Кількість обдарованих дітей</b>	30	54	25
<b>Показник рефлексії</b>	9 – 14	15 – 22	23 – 27



Таблиця В.11.16

**Зведена таблиця результатів вивчення рівнів ціннісної свідомості обдарованих дітей за методикою Т. Дембо - С. Рубінштейн, модифікованою Ю. Бабаян (n=109)**

Первинна оцінка	Частота кожної первинної оцінки	Станайнова шкала	Рівень ціннісної свідомості
60 – 75 і більше балів	9	8%	Високий рівень ціннісної свідомості
45 – 59 балів	65	59%	Середній рівень ціннісної свідомості
20 – 44 бали	35	33%	Низький рівень ціннісної свідомості

Таблиця В.11.17

**Загальні результативні показники рівнів ціннісної свідомості обдарованих дітей, що впливають із стандартизованої шкали за методикою Т. Дембо - С. Рубінштейн, модифікованою Ю. Бабаян (n=109)**

Станайн	1	2	3
Відсоток у вибірці стандартизації	33	59	8
Кількість обдарованих дітей	35	65	9
Показник ціннісної свідомості	20 – 44	45 – 59	60 – 75 і більше

Таблиця В.11.18

**Кількісний розподіл обдарованих дітей за індивідуальними інваріантами самооцінки, рефлексії, ціннісної свідомості (опитувальник самооцінки Г.Казанцевої; рефлексивний опитувальник Т. Скрипкіної «Довіра до себе»; методика Т. Дембо - С. Рубінштейн, модифікована Ю. Бабаян) (n = 109)**

Обдаровані діти	Загальна кількість	Самооцінка			Рефлексія			Ціннісна свідомість		
		висока	адекватна	низька	висока	середня	низька	висока	середня	низька
Адаптовані	86	15	65	6	25	54	7	9	65	12
Неадаптовані	11	–	–	11	–	–	11	–	–	11
Дезадаптовані	12	–	–	12	–	–	12	–	–	12

## В.12

**Результати дослідження чинників адаптації та особистісного компоненту  
адаптації дітей без ознак обдарованості**

## В.12.1

**Класифікація нормативних показників адаптації дітей без ознак  
обдарованості за опитувальником А. Фурмана «Наскільки адаптований Ти  
до життя?» (n = 100)**

Вид адаптації	Рівні функціонування видів адаптації	Показники адаптації (у балах)	Кількість обдарованих дітей	Всього за видами адаптації у %
Адаптованість	висока середня	13 78	91	92%
Неадаптованість	очевидна	9	9	8%
Деадаптованість	–	–	–	–

## В.12.2

**Класифікація нормативних показників розвитку дитячої обдарованості  
і адаптації в сім'ї за опитувальником Д. Люїса**

(n=100)

Рівні розвитку дитячої обдарованості і адаптації	Показники розвитку дитячої обдарованості і адаптації (у балах)	Діти без ознак обдарованості	
		кількість	відсоток
Високий	40 – 31	25	25
Середній	30 – 16	25	25
Низький	15 – 0	50	50

## В.12.3

**Класифікація нормативних показників тривожності дітей без ознак  
обдарованості за опитувальником ДВОР З. Карпенко (n=100)**

Рівні тривожності	Показники тривожності (у балах)	Діти без ознак обдарованості	
		кількість	відсоток
Високий	10 – 8	–	–
Середній	7 – 4	9	8
Низький	3 – 1	–	–

## В.12.4

**Класифікація нормативних показників імпульсивності дітей без ознак  
обдарованості за опитувальником ДВОР З.С.Карпенко (n=100)**

Рівні імпульсивності	Показники імпульсивності (у балах)	Діти без ознак обдарованості	
		кількість	відсоток
Високий	10 – 8	45	45
Середній	7 – 4	55	55
Низький	3 – 1	–	–

## В.12.5

**Класифікація нормативних показників агресивності дітей без ознак обдарованості за опитувальником ДВОР З. Карпенко (n=100)**

Рівні агресивності	Показники агресивності (у балах)	Діти без ознак обдарованості	
		кількість	відсоток
Високий	10 – 8	38	42
Середній	7 – 4	53	58
Низький	3 – 1	–	–

## В.12.6

**Класифікація нормативних показників замкненості дітей без ознак обдарованості за опитувальником ДВОР З. Карпенко (n=100)**

Рівні замкненості	Показники замкненості (у балах)	Діти без ознак обдарованості	
		кількість	відсоток
Високий	10 – 8	–	–
Середній	7 – 4	9	8
Низький	3 – 1	–	–

## В.12.7

**Класифікація нормативних показників невпевненості дітей без ознак обдарованості за опитувальником ДВОР З. Карпенко (n=100)**

Рівні невпевненості	Показники невпевненості (у балах)	Діти без ознак обдарованості	
		кількість	відсоток
Високий	10 – 8	25	25
Середній	7 – 4	50	50
Низький	3 – 1	25	25

## В.12.8

**Класифікація нормативних показників самооцінки дітей без ознак обдарованості за опитувальником Г. Казанцевої (n=100)**

Рівні самооцінки	Показники самооцінки (у балах)	Діти без ознак обдарованості	
		кількість	відсоток
Високий	10 – 4	25	25
Середній	3 – (-3)	65	65
Низький	(-4) – (-10)	10	10

## В.12.9

**Класифікація нормативних показників довіри до себе дітей без ознак обдарованості за опитувальником Т. Скрипкіної (n=100)**

Рівні довіри до себе	Показники довіри до себе (у балах)	Діти без ознак обдарованості	
		кількість	відсоток
Високий	27 – 23	31	34
Середній	22 – 15	60	66
Низький	14 – 9	–	–

## В.12.10

**Класифікація нормативних показників ціннісної свідомості дітей без  
ознак обдарованості за методикою Т. Дембо - С. Рубінштейн,  
модифікованою Ю. Бабаян (N=100)**

Рівні ціннісної свідомості	Показники ціннісної свідомості (у балах)	Діти без ознак обдарованості	
		кількість	відсоток
Високий	60 – 75 і більше	–	–
Середній	45 – 59	–	–
Низький	20 – 44	–	–

## Додаток Д

Граничні значення U-критерію  $p < 0,05$  (95% рівень значимості)

<b>N</b>	<b>10</b>	<b>11</b>	<b>12</b>	<b>13</b>	<b>14</b>	<b>15</b>	<b>16</b>	<b>17</b>	<b>18</b>	<b>19</b>	<b>20</b>
<b>10</b>	23 77	26 84	29 91	33 97	36 104	39 111	42 118	45 125	48 132	52 138	55 145
<b>11</b>	26 84	30 91	33 99	37 106	40 114	44 121	47 129	51 134	55 143	58 151	62 158
<b>12</b>	29 91	33 99	37 107	41 115	45 123	49 131	53 139	57 147	61 155	65 163	69 171
<b>13</b>	33 97	37 106	41 115	45 124	50 132	54 141	59 149	63 158	67 167	72 175	76 184
<b>14</b>	36 104	40 114	45 123	50 132	55 141	59 151	64 160	67 171	74 178	78 188	83 197
<b>15</b>	39 111	44 121	49 131	54 141	59 151	64 161	70 170	75 180	80 190	85 200	90 210
<b>16</b>	42 118	47 129	53 139	59 149	64 160	70 170	75 181	81 191	86 202	92 212	98 222
<b>17</b>	45 125	51 136	57 147	63 158	67 171	75 180	81 191	87 202	93 213	99 224	105 235
<b>18</b>	48 132	55 143	61 155	67 167	74 178	80 190	86 202	93 213	99 225	106 236	112 248
<b>19</b>	52 138	58 151	65 163	72 175	78 188	85 200	92 212	99 224	106 236	113 248	119 261
<b>20</b>	55 145	62 158	69 171	76 184	83 197	90 210	98 222	105 235	112 248	119 261	127 273

**Додаток Е**  
**Результати кореляційного аналізу**

Таблиця Е.1

**Матриця кореляційного аналізу показників адаптації обдарованих дітей**

	Пізнавальна активність	Кмітливість	Творчість	Комунікативність	Впевненість	Тривожність	Імпульсивність	Агресивність	Самооцінка	Рефлексія	Ціннісна свідомість	Стиль сімейного виховання	Адаптованість
Пізнавальна активність	1,00	0,91	0,95	0,66	0,84	-0,75	-0,55	-0,46	0,69	0,91	0,71	0,74	0,62
Кмітливість	0,91	1,00	0,93	0,36	0,42	-0,61	-0,37	-0,20	0,35	0,49	0,51	0,70	0,35
Творчість	0,95	0,93	1,00	0,69	0,64	-0,41	-0,33	-0,24	0,81	0,92	0,84	0,69	0,71
Комунікативність	0,66	0,36	0,69	1,00	0,85	-0,72	-0,86	-0,83	0,76	0,80	0,61	0,77	0,89
Впевненість	0,84	0,42	0,64	0,85	1,00	-0,87	-0,46	-0,49	0,79	0,89	0,67	0,79	0,93
Тривожність	-0,75	-0,61	-0,41	-0,72	-0,87	1,00	0,78	0,66	-0,37	-0,38	-0,40	0,66	-0,91
Імпульсивність	-0,55	-0,37	-0,33	-0,86	-0,46	0,78	1,00	0,63	-0,22	-0,24	-0,19	0,73	-0,73
Агресивність	-0,46	-0,20	-0,24	-0,83	-0,49	0,66	0,63	1,00	-0,25	-0,33	-0,28	0,76	-0,70
Самооцінка	0,69	0,35	0,81	0,76	0,79	-0,37	-0,22	-0,25	1,00	0,95	0,47	0,74	0,73
Рефлексія	0,91	0,49	0,92	0,80	0,89	-0,38	-0,24	-0,33	0,95	1,00	0,68	0,82	0,69
Ціннісна свідомість	0,71	0,51	0,84	0,61	0,67	-0,40	-0,19	-0,28	0,47	0,68	1,00	0,67	0,71
Стиль сімейного виховання	0,74	0,70	0,69	0,77	0,79	0,66	0,73	0,76	0,74	0,82	0,67	1,00	0,84
Адаптованість	0,62	0,35	0,71	0,89	0,93	-0,91	-0,73	-0,70	0,73	0,69	0,71	0,84	1,00

Результати значущі на рівні  $p \leq 0,01$  та  $p \leq 0,05$

Таблиця Е.2

## Матриця кореляційного аналізу показників неадаптації обдарованих дітей

	Пізнавальна активність	Кмітливість	Творчість	Комунікативність	Впевненість	Тривожність	Імпульсивність	Агресивність	Самооцінка	Рефлексія	Ціннісна свідомість	Стиль сімейного виховання	Неадаптованість
Пізнавальна активність	1,00	0,77	0,81	0,49	0,66	-0,57	-0,38	0,31	0,47	0,81	0,60	0,72	0,59
Кмітливість	0,77	1,00	0,72	0,15	0,26	-0,48	-0,21	-0,16	0,23	0,30	0,34	0,68	0,33
Творчість	0,81	0,72	1,00	0,60	0,45	-0,37	-0,29	-0,23	0,61	0,73	0,65	0,69	0,61
Комунікативність	0,49	0,15	0,60	1,00	0,67	-0,58	-0,82	-0,70	0,59	0,68	0,50	0,78	0,79
Впевненість	0,66	0,26	0,45	0,67	1,00	-0,69	-0,31	-0,40	0,62	0,66	0,54	0,77	0,69
Тривожність	-0,57	-0,48	-0,37	-0,58	-0,69	1,00	0,84	0,75	-0,34	-0,29	-0,25	0,66	0,87
Імпульсивність	-0,38	-0,21	-0,29	-0,82	-0,31	0,84	1,00	0,60	-0,22	-0,26	-0,29	0,71	0,85
Агресивність	-0,31	-0,16	-0,23	-0,70	-0,40	0,75	0,60	1,00	-0,17	-0,34	-0,28	0,75	0,81
Самооцінка	0,47	0,23	0,61	0,59	0,62	-0,34	-0,22	-0,17	1,00	0,84	0,38	0,73	0,67
Рефлексія	0,81	0,30	0,73	0,68	0,66	-0,29	-0,26	-0,34	0,84	1,00	0,56	0,80	0,69
Ціннісна свідомість	0,60	0,34	0,65	0,50	0,54	-0,25	-0,29	-0,28	0,38	0,56	1,00	0,67	0,58
Стиль сімейного виховання	0,72	0,68	0,69	0,78	0,77	0,66	0,71	0,75	0,73	0,80	0,67	1,00	0,87
Неадаптованість	0,59	0,33	0,61	0,79	0,69	0,87	0,85	0,81	0,67	0,69	0,58	0,87	1,00

Результати значущі на рівні  $p \leq 0,01$  та  $p \leq 0,05$



Таблиця Е.3

Матриця кореляційного аналізу показників дезадаптації обдарованих дітей

	Пізнавальна активність	Кмітливість	Творчість	Комунікативність	Впевненість	Тривожність	Імпульсивність	Агресивність	Самооцінка	Рефлексія	Ціннісна свідомість	Стиль сімейного виховання	Дезадаптованість
Пізнавальна активність	1,00	0,69	0,78	0,57	0,66	-0,54	-0,52	-0,37	0,49	0,76	0,59	0,70	0,61
Кмітливість	0,69	1,00	0,70	0,26	0,39	-0,48	-0,32	-0,21	0,30	0,41	0,51	0,70	0,35
Творчість	0,78	0,70	1,00	0,61	0,53	-0,36	-0,30	-0,19	0,58	0,72	0,55	0,67	0,66
Комунікативність	0,57	0,26	0,61	1,00	0,62	-0,52	-0,65	-0,63	0,49	0,68	0,43	0,76	0,78
Впевненість	0,66	0,39	0,53	0,62	1,00	-0,67	-0,26	-0,33	0,61	0,58	0,50	0,77	0,70
Тривожність	-0,54	-0,48	-0,36	-0,52	-0,67	1,00	0,68	0,54	-0,27	-0,18	-0,22	0,69	0,89
Імпульсивність	-0,52	-0,32	-0,30	-0,65	-0,26	0,68	1,00	0,61	-0,23	-0,30	-0,26	0,74	0,85
Агресивність	-0,37	-0,21	-0,19	-0,63	-0,33	0,54	0,61	1,00	-0,29	-0,36	-0,31	0,73	0,83
Самооцінка	0,49	0,30	0,58	0,49	0,61	-0,27	-0,23	-0,29	1,00	0,89	0,38	0,78	0,65
Рефлексія	0,76	0,41	0,72	0,68	0,58	-0,18	-0,30	-0,36	0,89	1,00	0,49	0,83	0,71
Ціннісна свідомість	0,59	0,51	0,55	0,43	0,50	-0,22	-0,26	-0,31	0,38	0,49	1,00	0,64	0,57
Стиль сімейного виховання	0,70	0,70	0,67	0,76	0,77	0,69	0,74	0,73	0,78	0,83	0,64	1,00	0,89
Дезадаптованість	0,61	0,35	0,66	0,78	0,70	0,89	0,85	0,83	0,65	0,71	0,57	0,89	1,00

Результати значущі на рівні  $p \leq 0,01$  та  $p \leq 0,05$

## Додаток Ж

### Психотренінг та оцінка його ефективності

#### Ж.1

#### Програма розвивального тренінгу для обдарованих дітей молодшого шкільного віку

##### *Організація та проведення тренінгу:*

1. Письмова згода батьків (опікунів) на участь дітей у тренінгу.
2. Ознайомлення батьків (опікунів) з програмою тренінгу.
3. Ознайомлення батьків (опікунів) з умовами їхньої присутності під час тренінгу.
4. Кількість учасників тренінгу (8 – 12 дітей), вік – від 7 до 10 років.
5. Часова тривалість тренінгу – до 40 хвилин.
6. Регулярність проведення тренінгових занять – 1 тренінгове заняття в тиждень протягом двох місяців.
7. Загальна кількість тренінгових занять – 8.
8. Ознайомлення дітей з правилами роботи в тренінговій групі.
9. Технічне забезпечення тренінгу: альбом, кольорові олівці, фломастери.

##### *Завдання тренінгу:*

- розвиток навичок відкритого вираження почуттів і довірливого спілкування;
- збагачення досвіду пізнання себе та інших;
- підвищення рівня рефлексії й самосвідомості;
- вироблення навичок адекватної самооцінки;
- відреагування дитячих страхів;
- подолання тривожності, агресивності, імпульсивності, замкнутості, невпевненості;
- формування самостійності, впевненості, комунікативності;
- формування навичок спільної діяльності;
- формування позитивної установки на школу (як посилення пізнавальних інтересів і прагнення до взаємодії з вчителем та однокласниками).

## **Заняття 1. Знайомство**

**Мета.** Допомогти дітям відкривати своє справжнє Я і усвідомлювати власні особистісні якості, досягати вищого рівня самосвідомості, долати замкнутість, а також: знайомство з учасниками групи; ознайомлення з метою, завданнями та правилами поведінки в групі, її основними принципами роботи; розвиток комунікативних вмінь; створення атмосфери взаєморозуміння і довіри.

### **План заняття**

1. Знайомство. Вправа «Презентація».
2. Інформаційний виступ (прийняття правил роботи групи та ознайомлення з поставленими завданнями).
3. Вправа «Я і моє ім'я».
4. Підсумок заняття.

### **Хід заняття**

#### **1. Знайомство. Вправа «Презентація»**

Першочергово необхідно провести своєрідне знайомство учасників тренінгової групи. Кожному учаснику групи пропонується вибрати собі ім'я, яким би він хотів, щоб його називали під час занять, або залишити своє ім'я, і оформити свою візитку.

Для підкріплення саморозкриття і зближення учасників тренінгової групи та створення атмосфери взаємного довір'я використовується вправа «Презентація». Суть цієї вправи полягає в тому, що кожен учасник групи називає своє ім'я і розповідає про себе (що в собі найбільше подобається чи не подобається), про коло своїх захоплень та інтересів, про свої сподівання від спільної роботи в умовах тренінгової групи (що хотів би змінити в собі).

#### **2. Інформаційний виступ**

Ефективність роботи тренінгової групи залежатиме від розуміння кожним її учасником основних правил функціонування тренінгової групи. Тому на першому занятті необхідно ознайомити учасників тренінгу з правилами і принципами роботи тренінгової групи та необхідність їх дотримання усіма.

*Основними принципами* функціонування тренінгової групи особистісного зростання визначено:

- *принцип «тут і тепер»* (принцип орієнтує учасників тренінгу на те, щоб предметом їхнього аналізу були процеси, які проходять у групі в конкретний момент, почуття, переживання, думки, що виникатимуть під час роботи);
- *щирість і відкритість* (ефективна реалізація поставлених завдань у тренінговій програмі можлива лише за умови створення здорової психологічної атмосфери в групі, показниками якої, передусім, є відкритість і щирість як в міжособистісних проявах, так і в особистісних виявах учасників тренінгу);
- *принцип Я* (основна увага учасників тренінгу повинна зосереджуватись на процесах самопізнання, самоаналізу, рефлексії власного Я);
- *активність* (психологічний тренінг належить до активних методів навчання та розвитку, а тому активність кожного учасника є обов'язковою);
- *конфіденційність* (змістовий простір роботи тренінгової групи утворює інформація, яка стосується конкретних її учасників, а тому з етичних міркувань її поширення за межами групи та її діяльності, вважається забороненим, що, у свою чергу, сприятиме формуванню атмосфери психологічної безпеки саморозкриття).

Наступним етапом тренінгової роботи є ознайомлення учасників з основними завданнями, що утворюють зміст занять у групі, та актуальністю і важливістю їх вирішення в період їхнього особистісного становлення.

### **3. Вправа «Я і моє ім'я»**

Спочатку кожному з учасників пропонується назвати своє ім'я, а потім дати особистісну характеристику собі за кожною буквою імені (наприклад: Оксана – організована, кмітлива, самостійна, активна, нетерпляча, амбітна). Для кращої демонстрації почати психологу, а за ним будуть представляти себе всі інші учасники.

4. **Підсумок заняття.** Висловлення учасниками тренінгу вражень від роботи в групі, власних почуттів, думок, побажань.

## **Заняття 2. Емоційна відкритість**

**Мета.** Розвиток емоційної відкритості, послаблення агресивності, створення позитивного клімату в тренінговій групі.

### **План заняття**

1. Вправа «Подаруй посмішку».
2. Релаксаційна вправа «Прекрасна квітка».
3. Програвання ситуацій, де складно відкрито висловлювати свої бажання і почуття.
4. Підсумок заняття.
5. Домашнє завдання. Практикування емоційної відкритості.

### **Хід заняття**

#### **1. Вправа «Подаруй посмішку»**

Кожному з учасників тренінгової групи пропонується на початку заняття подарувати всім присутнім свою посмішку та побажання на сьогоднішній день. Ця вправа допоможе створити доброзичливу атмосферу, позбавить агресивності та буде сприяти позитивному настрою в групі тренінгу.

#### **2. Релаксаційна вправа «Прекрасна квітка»**

Релаксаційна вправа проводиться з використанням релаксаційної музики (доцільно використовувати класичну музику релаксаційного формату), яка надає особливого емоційного забарвлення змісту вправи. Учасникам пропонується, зайнявши зручне положення, заплющити очі і уявити себе квіткою, яка росте назустріч сонцю, черпаючи кожним листочком його енергію; яка вбирає своїм корінням енергію землі та набирає сили для свого росту. Після чого учасникам пропонується повільно (на рахунок десять) розплющити очі та поділитися своїми емоційними враженнями.

### **3. Програвання ситуацій, де складно відкрито висловлювати свої бажання і почуття**

Ситуація 1. З тобою не хочуть гратися, а ти хочеш. Що ти скажеш для того, щоб показати своє бажання і щоб тебе взяли в гру? Що зробиш?

Ситуація 2. Б'ють твого маленького сусіда. Що ти скажеш? Що зробиш?

Ситуація 3. У тебе випадково влучили м'ячем. Потім ще раз, але навмисне і боляче. У тебе покотилися сльози. Що ти скажеш? Що зробиш?

### **4. Підсумок заняття**

1) Учасникам тренінгу пропонується відповісти на такі запитання:

- чи легко добитися свого бажання?
- яке емоційне враження виникає у Вас, коли Ви бачите, що б'ють Вашого маленького сусіда (позитивне, нейтральне, негативне) і чому?
- яке емоційне враження виникає у Вас, коли Вам навмисне роблять боляче (приємне, нейтральне, неприємне) і чому?

2) Формування життєвих правил учасниками тренінгу:

- якщо я чогось хочу, я можу і знаю, як про це сказати;
- якщо мені боляче, погано, я скажу про це.

### **5. Домашнє завдання.**

Учасникам тренінгової групи пропонується практикувати емоційну відкритість у стосунках з іншими.

## **Заняття 3. Усвідомлення страху**

**Мета.** Відреагування дитячих страхів, віднайдення способів подолання тривожності, розвиток сміливості і впевненості в собі.

### **План заняття**

1. Бесіда про дитячі страхи.
2. Малюнок дитячого страху.
3. Етюд «Сміливий заєць».
4. Підсумок заняття.
5. Домашнє завдання. Практикування етюду «Сміливий заєць».

## *Хід заняття*

### **1. *Бесіда про дитячі страхи***

Учасникам тренінгу (кожному) пропонується відповісти на наступні запитання:

- Чи є щось (хтось) страшним для тебе?
- Що колись найбільше налякало тебе?
- Що може налякати тебе?
- Що (хто) зараз тебе лякає?

Діти і психолог можуть ставити питання на розуміння. При цьому не важливо, хто (діти або психолог) першим дасть варіант відповіді, що робити з цим страхом.

На початку бесіди психолог не визначає, хто почне, однак має намагатися допомогти кожному. Мають висловитися всі учасники тренінгу.

### **2. *Малюнок дитячого страху***

Дітям пропонується намалювати те, що залишається ще страшним. Коли дитина виконала малюнок, вона показує його всім і каже, що в ньому страшного. Потім той, хто цього не боїться, домальовує малюнок так, щоб показати, що він не страшний. Можливо, домалювати захочуть кілька дітей. Таку можливість треба їм дати. Коли все, що можна було, домалювали, психолог запитує: «Ще страшно, чи ні?». Якщо все одно страшно, то можна використати етюд «Сміливий заєць», де діти зможуть відчутти у собі сили для подолання цього страшного.

### **3. *Етюд «Сміливий заєць».***

Заєць любив стояти на пеньку, голосно співати пісні й читати вірші. Він не боявся, що його може почути вовк.

*Тілесні вправи.* Положення стоячи, одна нога ледь попереду другої, руки закладені за спину, підборіддя підняте. Впевнений погляд.

### **4. *Підсумок заняття.***

- 1) Учасникам тренінгу пропонується висловити свої враження від проведеної роботи, даючи відповіді на такі запитання:

- чи страшно боязливим, невпевненим і сором'язливим дітям і чому?
  - чи страшно сміливим і впевненим у собі дітям і чому?
- 2) Формування життєвого правила учасниками тренінгу:
- Якщо для щось стало страшним або я злякався (злякалася), я зможу знайти в собі сили для того, щоб не боятися, або попрошу тих, хто поруч, допомогти.

### **5. Домашнє завдання.**

На домашнє завдання учасникам тренінгу пропонується практикувати етюду «Сміливий заєць».

## **Заняття 4. У довкіллі**

**Мета.** Розв'язання проблем спілкування з дорослими (батьками, вчителями), розвиток відкритості у спілкуванні, формування комунікативних вмінь і навичок, подолання бар'єрів у спілкуванні, сприяння адаптації до умов початкової школи.

### **План заняття**

1. Бесіда про особливості спілкування дітей і дорослих.
2. Етюд «Школа для дітей».
3. Вправа «Без маски».
4. Підсумок заняття.
5. Домашнє завдання. Практикування набутого досвіду у спілкуванні.

### **Хід заняття**

#### **1. Бесіда про особливості спілкування дітей і дорослих (батьків і вчителів)**

В процесі бесіди з учасникам тренінгу пропонується обговорити такі питання:

- Чому дитина боїться своїх батьків?
- Чому дитина боїться вчителя?
- Коли дитині легко спілкуватися з батьками?
- Коли дитині легко спілкуватися з вчителем?



## **2. Етюд «Школа для дітей»**

Школа представлена як щось світле, піднесене, добре. Проводиться урок малювання. Діти малюють сюжет «Школа». Одна дитина виконує роль вчителя.

Можна модифікувати урок малювання. «Вчитель» малює на дошці будь-яку фігуру (коло, квадрат, ін.). Діти перемальовують цю фігуру. «Вчитель» обов'язково хвалить тих, у кого вийшов гарний малюнок.

## **3. Вправа «Без маски»**

Усі учасники тренінгу по черзі беруть картки, що лежать у центрі кола, і без підготовки продовжують висловлювання, початок якого записано на картці. Група прислуховується до інтонації голосу кожного, оцінюючи міру щирості. Якщо групою визнається, що сказане було щирим, то вправу продовжує інший учасник. Якщо ж групою визнається нещирість сказаного, шаблонність, то учасник робить ще одну спробу.

Зміст незакінчених речень: «Під час спілкування з іншими (дітьми, дорослими) мені подобається, коли ...»; «Мені особливо не подобається, коли в розмові ...»; «Мене лякає те, що вчитель ...»; «Близькі люди інколи ...»; «Дуже приємно, коли у спілкуванні ...»; «Я очікую від спілкування з батьками ...»; «Я очікую від спілкування з учителем ...»; «Якщо у спілкуванні мене не розуміють, то ...».

## **4. Підсумок заняття**

Учасникам тренінгу пропонується висловити свої враження від проведеного заняття, відповідаючи на такі запитання:

- чому діти не хочуть спілкуватися з батьками;
- чому діти не хочуть спілкуватися з учителем;
- якими вміннями треба володіти дітям, щоб у них не було перешкод у спілкуванні?

## **5. Домашнє завдання.**

На домашнє завдання учасникам тренінгу пропонується практикувати набутий досвід спілкування в групі, у стосунках з батьками, вчителями, однокласниками, знайомими.

## **Заняття 5. Спільна діяльність**

**Мета.** Сприяння формуванню дитячої моральності, розвиток самостійності, впевненості, відповідальності, комунікативності, навичок спільної діяльності, подолання імпульсивності.

### ***План заняття***

1. Гра «Прогулянка з компасом».
2. Мозаїчна гра «Будинок».
3. Мозаїчна гра «Квітка».
4. Підсумок заняття.
5. Домашнє завдання. Практикування набутого морального досвіду у стосунках з іншими.

### ***Хід заняття***

#### ***1. Гра «Прогулянка з компасом»***

Тренінгова група ділиться на пари, де є «турист» і «компас». Кожному «туристу» (він стоїть попереду, а «компас» позаду, поклавши «туристу» руки на плечі) зав'язують очі.

Всім «туристам» і «компасам» потрібно пройти все ігрове поле вперед і назад. При цьому «турист» не може розмовляти з «компасом». «Компас» рухом рук допомагає «туристу» тримати напрямок, уникаючи перешкод – інших «туристів» із «компасами».

Пройшовши вказану відстань, учасники гри міняються ролями.

#### ***2. Мозаїчна гра «Будинок»***

Учасникам тренінгу отримують деталі будинку – дах, вікна, двері, стіни, димохід, огорожу. Їхнім завданням є скласти будинок швидко і правильно.

#### ***3. Мозаїчна гра «Квітка»***

Учасники тренінгу отримують деталі квітки – листя, пелюстки квітки, стебло, траву, бджіл. Їхнім завданням є скласти композицію із запропонованих деталей.

#### **4. Підсумок заняття**

Учасникам тренінгової групи пропонується висловити свої враження від спільної діяльності під час заняття, даючи відповідь на наступні запитання:

- що ви відчували, коли були із зав'язаними очима і поклалися на свого партнера?
- чому важливу роль у стосунках з іншими відіграє моральність людини, яка проявляється у допомозі іншому, його розумінні, підтримці?
- які особистісні якості (вміння працювати разом, відповідальність, самостійність, впевненість) потрібні для виконання спільної діяльності і чому?

#### **5. Домашнє завдання.**

Учасникам тренінгу пропонується практикувати набутий моральний досвід у стосунках з іншими – батьками, вчителями, однокласниками, знайомими.

### **Заняття 6. Переживання дитячого досвіду**

**Мета.** Виявлення найбільш травмуючи для дитини психологічних проблем, вираження себе, через події власного життя, формування уявлень про життєві цінності, знаходження шляхів розв'язання життєвих проблем через обговорення та обмін досвідом.

#### **План заняття**

1. Бесіда про неприємні і приємні життєві події і ситуації.
2. Малювання найприємнішої події чи ситуації свого життя.
3. Розповідь-опис зображеної події чи ситуації на малюнку.
4. Підсумок заняття.
5. Домашнє завдання. Повідомлення батькам про зрозумілі власні проблеми.

#### **Хід заняття**

##### **1. Бесіда про неприємні і приємні життєві події і ситуації**

Учасникам тренінгової групи пропонується розповісти про неприємні і приємні життєві події і ситуації, даючи відповідь на такі запитання:

- Що погане (неприємне) було в моєму житті? Чого я не можу зрозуміти дотепер із своїх вчинків, вчинків моїх батьків, вчинків вчителів (вихователів)? Чи приємно мені згадувати про це?
- Що добре (приємне) було в моєму житті? Чи приємно мені згадувати про це?

## **2. Малювання найприємнішої події чи ситуації свого життя**

Учасникам тренінгу пропонується намалювати найприємнішу подію чи ситуацію власного життя. Малюючи подумати, що можна розповісти про зображену подію чи ситуацію.

## **3. Розповідь-опис зображеної події чи ситуації на малюнку**

Коли учасники тренінгу розповідають (описують) про подію чи ситуацію, зображену на малюнку, психолог може запитаннями звертати їхню увагу на те, що може бути ще приємнішим у житті.

## **4. Підсумок заняття**

Учасникам тренінгу пропонується висловити свої враження від обговорення життєвих подій і ситуацій за такими запитаннями:

- чому неприємно згадувати про погані події чи ситуації власного життя?
- яке Ваше самопочуття після знову пережитої і обдуманної неприємної життєвої події чи ситуації?
- чому приємно згадувати про добрі події чи ситуації власного життя?
- чому важливими життєвими цінностями мають бути самоповага, дружба, моральність, радість, любов, краса, щастя?

## **5. Домашнє завдання.**

Учасникам тренінгової групи пропонується розповісти батькам (вчителям) про те, які власні проблеми стали зрозумілим, дізнатися думку батьків (вчителів) про це.

## **Заняття 7. Пізнання себе та інших**

**Мета.** Вияв симпатії до себе та інших, вироблення навичок самоаналізу, формування рефлексії і адекватної самооцінки, корекція стереотипів сприймання себе та інших.

### **План заняття**

1. Бесіда про те, чи подобаюся я собі та іншим.
2. Вправа «Знаєш, що мені в тобі подобається?».
3. Підсумок заняття.
4. Домашнє завдання. Вчитися приймати похвалу і бачити позитивне в собі та інших.

### **Хід заняття**

#### **1. Бесіда про те, чи подобаюся я собі та іншим**

Учасникам тренінгу пропонується відповісти на ряд запитань, вказуючи на те, що кожному подобається в собі та інших (дітям, мамі, татові, вчителів) в них. Важливо допомогти кожній дитині знайти хоча б по одній якості, яка подобається в ній собі та іншим.

- Що подобається мені в собі?
- Що подобається іншим дітям в мені?
- Що подобається мамі в мені?
- Що подобається татові в мені?
- Що подобається бабусі (дідусеві) в мені?
- Що подобається вчителів в мені?

#### **2. Вправа «Знаєш, що мені в тобі подобається?»**

Кожен учасник тренінгу, а також психолог, каже всім іншим учасникам, що їм подобається в кожному з них. При цьому кожен має назвати не менше, ніж п'ять позитивних особистісних якостей.

#### **3. Підсумок заняття.**

- 1) Учасникам тренінгу пропонується висловити свої враження від почутого про себе та самовиявлення власних позитивних якостей, даючи відповідь на такі запитання:
  - чому так важливо і необхідно бачити позитивне в собі та інших?
  - що означає проявити симпатію до себе?
  - чи легко прийняти похвалу?
- 2) Формування життєвих правил учасниками тренінгу:
  - відтепер щоразу, коли відбуватиметься щось хороше, я не пропущу цього й не відмовлю собі в задоволенні цим насолодитися;
  - якщо мені щось подобається в іншому, я зможу сказати йому про це.

#### **4. Домашнє завдання**

Учасникам тренінгової групи пропонується вчитися проявляти симпатію до себе, приймати похвалу, бачити позитивне в собі та інших.

### **Заняття 8. Світ дитячих фантазій**

**Мета.** Через занурення у світ фантазій сприяти подальшому пізнанню себе дітьми, розкриттю їхніх потенційних можливостей, розвитку рефлексії й саморозвитку дитячої індивідуальності.

#### ***План заняття***

1. Фантастична гра «Казкова країна».
2. Фантастична гра «Зміна ролей».
3. Фантастична гра «Добра фея».
4. Фантастична гра «Невидимка».
5. Підсумок заняття.
6. Домашнє завдання. Написати лист самому собі.

#### ***Хід заняття***

##### **1. Фантастична гра «Казкова країна»**

Учасникам тренінгу пропонується уявити, що вони потрапили до казкової країни. В цій країні живуть різні фантастичні істоти. Кожна з них займається якоюсь справою. Чим би зайнявся ти? Покажи себе ним.

## **2. Фантастична гра «Зміна ролей»**

Учасникам тренінгової групи пропонується уявне завдання: «Якби ти зміг на тиждень помінятися місцями з кимось, з ким би ти хотів помінятися?». Уяви, що це відбулося. Покажи себе ним.

## **3. Фантастична гра «Добра фея»**

Гра сприяє уявному здійсненню дитячих бажань. Учасникам тренінгу пропонують уявне завдання: «Якби фея змогла виконати три твої бажання, щоб ти попросив?». Уяви, що це відбулося. Покажи себе в цих ситуаціях.

## **4. Фантастична гра «Невидимка»**

Учасникам тренінгу пропонується уявне завдання: «Якби ти зміг стати невидимкою на один день, щоб ти зробив?». Уяви, що ти це робиш. Покажи це.

## **5. Підсумок заняття**

Учасникам тренінгової групи пропонується висловити свої враження від ефекту занурення у фантастичний світ та відповісти на такі запитання:

- що ти відчував (відчувала), коли перебував у казковій країні і займався улюбленою справою?
- що ти відчував (відчувала), коли мінявся ролями з кимось?
- що ти відчував (відчувала), коли фея виконала твої бажання?
- що ти відчував (відчувала), коли був невидимкою і робив добрі справи?
- чи відкрили ви для себе щось нове в собі? Що саме?
- чи виникла у вас потреби у подальшому пізнанні себе?

## **6. Домашнє завдання**

- 1) Продовжити пізнавати себе та розкривати свої потенційні можливості;
- 2) написати собі лист про майбутнє (ким став, чого досягнув); уявити, що ти його отримав і прочитав; висловити свої враження від відчутого.

Таблиця Ж.1.1

**Оцінка ефективності розвивального тренінгу для обдарованих дітей батьками**

№ п/п	Критерії ефективності тренінгових занять	Кількість батьків, що оцінили тренінг балами					Середня оцінка
		1	2	3	4	5	
1.	Наявність особистісних змін	–	–	–	9	3	4,3
2.	Підвищення рівня довіри до себе	–	–	2	7	3	4,1
3.	Вироблення навичок адекватної самооцінки	–	–	3	5	4	4,1
4.	Формування самостійності і впевненості	–	–	4	6	2	3,8
5.	Формування комунікативності	–	–	1	7	4	4,3
6.	Емоційна стійкість	–	–	2	9	1	3,9
7.	Послаблення агресивності	–	–	3	6	3	3,2
8.	Потреба у тренінговій формі роботи з обдарованими дітьми	–	–	–	2	10	4,8
Загальна оцінка тренінгових занять							4,1

Таблиця Ж.1.2

**Оцінка ефективності розвивального тренінгу для обдарованих дітей вчителями**

№ п/п	Критерії ефективності тренінгових занять	Кількість вчителів, що оцінили тренінг балами					Середня оцінка
		1	2	3	4	5	
1.	Наявність особистісних змін	–	–	–	8	4	4,3
2.	Підвищення рівня довіри до себе	–	–	1	8	3	4,2
3.	Вироблення навичок адекватної самооцінки	–	–	2	7	3	4,1
4.	Формування самостійності і впевненості	–	–	2	8	2	4,0
5.	Формування комунікативності	–	–	–	9	3	4,3
6.	Емоційна стійкість	–	–	1	7	4	4,3
7.	Послаблення агресивності	–	–	2	8	2	4,0
8.	Потреба у тренінговій формі роботи з обдарованими дітьми	–	–	–	–	12	5,0
Загальна оцінка тренінгових занять							4,3



### **Додаток 3**

#### **Довідки впровадження дисертаційного дослідження**