

ДЕРЖАВНА УСТАНОВА «ІНСТИТУТ ОХОРОНИ ЗДОРОВ'Я ДІТЕЙ ТА
ПІДЛІТКІВ
НАЦІОНАЛЬНОЇ АКАДЕМІЇ МЕДИЧНИХ НАУК УКРАЇНИ»

НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ «ОСТРОЗЬКА АКАДЕМІЯ»
МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

Кваліфікаційна наукова праця
на правах рукопису

ЩЕРБАКОВА ОЛЕНА ОЛЕКСАНДРІВНА

УДК 159.922.6+159.928.23:373.3

ДИСЕРТАЦІЯ

**РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ АКАДЕМІЧНО ЗДІБНОГО УЧНЯ
ОСНОВНОЇ ШКОЛИ**

19.00.07–педагогічна та вікова психологія

Подається на здобуття наукового ступеня доктора психологічних наук

Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей,
результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело

_____ О.О. Щербакова

Науковий консультант: БЕХ Іван Дмитрович, дійсний член (академік)
Національної академії педагогічних наук України, доктор психологічних наук,
професор

Острог – 2020

АНОТАЦІЯ

Щербакова О.О. Розвиток особистості академічно здібного учня основної школи. - Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора психологічних наук за спеціальністю 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія». Національний університет «Острозька академія», Острог, 2020.

У роботі здійснено теоретичний аналіз, концептуалізацію та емпіричне вивчення проблеми розвитку особистості академічно здібного учня основної школи. Визначено наукову новизну та теоретичну значущість наукової праці, які полягають у тому, що:

- вперше розроблено та верифіковано концептуальну модель розвитку особистості академічно здібного учня основної школи з урахуванням діяльнісних, соціально-психологічних та внутрішньо-психологічних ресурсів та зв'язку академічних, соціально-психологічних здібностей й метакогнітивних здатностей, які визначають академічну успішність;

- вперше емпірично визначено та охарактеризовано типологічні профілі особистості академічно здібних учнів основної школи в залежності від рівня навчальної успішності та мотивації;

- науково обґрунтовано систему діяльнісних, соціально-психологічних та внутрішньо-психологічних ресурсів розвитку особистості академічно здібного учня основної школи;

- визначено зв'язки академічних здібностей з соціально-психологічними здібностями (емоційним, соціальним та духовним інтелектом) та метакогнітивними здатностями (метакогнітивна усвідомленість та імпліцитні теорії інтелекту) академічно здібних учнів основної школи;

- розширено уявлення про академічні здібності учня основної школи, які разом із вмотивованістю на навчання виступають особистісними детермінантами академічної обдарованості школярів та визначають їх загальну та парціальну академічну успішність;

- розширено уявлення про особистісну гармонійність як результуючу повноцінного розвитку академічно здібних учнів основної школи;
- вдосконалено засоби психодіагностики психологічних ресурсів особистісного розвитку академічно здібного учня основної школи;
- вдосконалено засоби розвитку гармонійності особистості академічно здібного учня основної школи.

Практичне значення роботи полягає у розробці психодіагностичного комплексу, спрямованого на вивчення психологічних ресурсів розвитку особистості академічно здібного учня, зокрема – адаптації методики психодіагностики академічної саморегуляції учнів основної школи, методики дослідження наполегливості при виконанні домашніх завдань, методики дослідження цілей навчання учнів основної школи, шкалу діагностики імпліцитних теорій інтелекту, опитувальника особистісної гармонійності учнів основної школи, а також у створенні та впровадженні програми психологічного супроводу розвитку особистості академічно здібного учня основної школи.

У *першому розділі* у результаті теоретичного аналізу визначено психологічні підходи до дослідження академічної обдарованості як вищого рівня прояву академічних здібностей школярів, розкрито психологічну сутність розвитку академічних здібностей, розглянуто психологічні проблеми розвитку особистості академічно здібних учнів. На основі теоретичного аналізу вітчизняних та зарубіжних концепцій щодо родового, видових та семантично близьких понять до досліджуваного нами концепту особистості академічно здібного учня («здібності», «академічні здібності», «обдарованість», «академічна обдарованість» тощо) було з'ясовано, що розвиток академічно здібного учня основної школи доцільно здійснювати у контексті вивчення академічних здібностей як системної психічної якості, що має нелінійний зв'язок із навчальними досягненнями, а також у інструментальному (процесуальному) та мотиваційному аспектах. Останні забезпечують механізми ефективності реалізації діяльності та зацікавленість навчальною діяльністю чи сферою знань, пізнанням загалом. Зроблено висновок, що високий рівень розвитку академічних здібностей

та висока академічна успішність не завжди пов'язані з високим рівнем психологічного благополуччя школярів. Отже вивчення психологічних особливостей розвитку гармонійної, повноцінно функціонуючої особистості академічно здібного учня основної школи є актуальним завданням сучасної педагогічної та вікової психології.

У *другому розділі* наведено теоретико-методологічні засади конструювання концептуальної моделі розвитку особистості академічно здібного учня; обґрунтовано методи та описано етапи емпіричного дослідження академічних здібностей та психологічних ресурсів особистості академічно здібного учня основної школи; подано характеристику вибірки досліджуваних. В основу створення концептуальної структурно-функціональної моделі покладено положення про спрямованість розвитку особистості академічно здібного школяра на формування *потенціалу життєвого успіху*. Останній ми визначаємо як системну якість, що є результатом динамічної взаємодії здібностей та здатностей (академічних, соціально-психологічних, метакогнітивних), навчальної мотивації, релевантних успішному здійсненню навчально-пізнавальної діяльності, а також системи особистісних ресурсів (діяльнісних, соціально-психологічних, внутрішньоособистісних), що детермінують досягнення оптимального рівня гармонійності особистості (як показника психологічного благополуччя школяра). Уточнення згаданих вище компонентів моделі розвитку особистості академічно здібного учня дозволило визначити комплекс відповідних психодіагностичних методик вивчення особистості академічно здібного учня основної школи.

У *третьому розділі* у результаті констатувального експерименту визначено психологічні кореляти академічних здібностей та типологічні особливості особистості академічно здібних школярів 5-6 та 7-9 класів з урахуванням їх навчальної успішності, розкрито зв'язки академічних здібностей із компонентами соціально-психологічних здібностей - емоційним, соціальним та духовним інтелектом, проаналізовано метакогнітивні особливості учнів в залежності від їх академічних здібностей. Дослідження структури академічних здібностей учнів основної школи із застосуванням кореляційного аналізу показало, що на початку

навчання в основній школі академічна успішність має розгалужені зв'язки зі структурою академічних здібностей, втім у подальшому ця тенденція втрачає значущість. Загалом успішні у навчанні учні мають вищі показники інтелекту, креативності, внутрішньої та зовнішньої мотивації навчання ($p < 0,0001$).

У *четвертому розділі* розкрито діяльнісні ресурси розвитку особистості академічно здібного учня основної школи, проаналізовано мотиваційні, волевові та емоційні особливості учнів з різними типологічними профілями особистості з урахуванням освітнього середовища.

У *п'ятому розділі* розкрито соціально-психологічні особливості розвитку особистості академічно здібного учня основної школи, визначено гармонійність як результуючу сприятливого розвитку особистості академічно здібного учня основної школи, показано зв'язки життєтворчих здібностей та особистісної гармонійності особистості академічно здібного учня основної школи.

Доведено, що з ознаками особистісної гармонійності академічно успішних учнів позитивно корелюють такі внутрішньоособистісні ресурси, як здатність до життєтворчості та продуктивні схема-режими реагування у життєвих ситуаціях.

У *шостому розділі* показано засоби розвитку особистості академічно здібного учня з урахуванням актуалізації його внутрішньоособистісних та соціально-психологічних ресурсів, впроваджено та показано ефективність програми психологічного супроводу розвитку особистісної гармонійності як детермінанти психологічного благополуччя та повноцінного функціонування учня основної школи.

Ключові слова: академічні здібності, розвиток особистості учня основної школи, академічна успішність, інтелект, креативність, мотивація навчання школяра, академічна саморегуляція, метакогнітивні здібності, соціально-психологічні здібності, ресурси особистісного розвитку учня, гармонійність особистості.

ABSTRACT

Shcherbakova O.O. Personality development of an academically capable primary school student.– Manuscript.

Thesis for a doctor's degree in psychology, specialty 19.00.07 «Pedagogical and age psychology». National University of Ostroh Academy. Ostroh, 2020.

This research contains theoretical analysis, conceptualization and empirical study of the problem of academically capable primary school pupils' personality development. The scientific novelty and the theoretical significance of the scientific work were determined, which consist in the fact that:

- for the first time a conceptual model of personality development of an academically capable primary school pupil was developed and verified, taking into account activity, socio-psychological and internal psychological resources and connection of academic, socio-psychological abilities and metacognitive abilities that determine academic success;

- typological profiles of the personality of academically capable primary school pupils depending on the level of academic success and motivation defined and characterized empirically for the first time

- system of activity, socio-psychological and internal psychological resources of personality development of an academically capable primary school pupil was scientifically substantiated;

- the connections of academic abilities with socio-psychological abilities (emotional, social and spiritual intelligence) and metacognitive abilities (metacognitive awareness and implicit theories of intelligence) of academically capable primary school pupils are determined;

- the idea of academic abilities of a primary school pupils is expanded, which together with motivation to study act as personal determinants of pupils' academic talent and determine their general and partial academic success;

- the idea of personal harmony as a result of the full development of academically capable primary school pupils was expanded;

- the means of psychodiagnostics of psychological resources of personal development of academically capable primary school pupils were improved;
- the means of developing the harmony of the personality of an academically capable primary school pupils have been improved.

The practical significance of the work is to develop a psychodiagnostic complex aimed at studying the psychological resources of academically gifted pupil's personality development. In particular - adaptation of psychodiagnostics methods of academic self-regulation of primary school pupils, methods of researching perseverance while completing homework, methods of studying primary school pupils theories of intelligence, a questionnaire of personal harmony of primary school pupils, as well as in creation and implementation of psychological support program for the development of academically capable primary school pupil's personality.

In *the first chapter*, psychological approaches to the study of academic talent as the highest level of manifestation of academic abilities of pupils are identified, as a result of theoretical analysis; the psychological essence of academic abilities is revealed, psychological problems of personality development of academically capable pupils are considered. Based on the theoretical analysis of domestic and foreign concepts of generic, class and semantically close concepts to our concept of personality of an academically gifted student ("abilities", "academic abilities", "giftedness", "academic giftedness", etc.) it was found that the development of an academically gifted primary school student should be carried out in the context of studying academic abilities as a systemic mental quality that has a nonlinear connection with educational achievements, as well as in instrumental (procedural) and motivational aspects. The latter provides mechanisms for the effectiveness of activities and interest in educational activities or the field of knowledge, cognition in general. It is concluded that a high level of development of academic abilities and high academic performance are not always associated with a high level of pupils' psychological well-being. Thus, the study of psychological features of the development of a harmonious, fully functioning personality of an academically capable primary school pupil is an urgent task of modern pedagogical and age psychology.

The *second chapter* presents the theoretical and methodological principles of constructing a conceptual model of personality development of an academically capable pupil; the methods and stages of empirical research of academic abilities and psychological resources of the personality of an academically capable primary school pupil are substantiated; the characteristic of the sample of subjects is given. The basis for the creation of a conceptual structural and functional model is the provision on the orientation of the personality development of an academically capable pupil to the formation of the potential for life success. We define the latter as a systemic quality that is the result of dynamic interaction of abilities and capabilities (academic, socio-psychological, metacognitive), learning motivation relevant to the successful implementation of educational and cognitive activities, as well as a system of personal resources (activity, socio-psychological, intrapersonal), determining the achievement of the optimal level of harmony of personality (as an indicator of psychological well-being of the pupil). Clarification of the above-mentioned components of the model of personality development of an academically capable pupil allowed to determine a set of appropriate psychodiagnostic methods for studying the personality of an academically capable pupil of primary school.

In the *third chapter* contains the result of the observational experiment, the psychological correlates of academic abilities and typological features of the personality of academically capable pupils of 5-6 and 7-9 grades, taking into account their academic success, the connections of academic abilities with components of social and psychological abilities spiritual intelligence, the metacognitive features of pupils depending on their academic abilities. A study of the structure of academic abilities of primary school pupils using correlation analysis showed that at the beginning of primary school education, academic success has extensive links with the structure of academic abilities, but later this trend loses significance. In general, pupils who are successful in learning have higher indicators of intelligence, creativity, internal and external motivation to learn ($p < 0.0001$).

The *fourth chapter* reveals the activity resources of personality development of an academically capable primary school pupil, analyzes the motivational, volitional and

emotional characteristics of pupils with different typological profiles of personality, taking into account the educational environment.

In the *fifth chapter* reveals the socio-psychological features of the personality development of an academically capable primary school pupil, defines harmony as a result of favorable personality development of an academically capable primary school pupil, shows the links between life-creating abilities and personal harmony of an academically capable primary school pupil. It is proved that such intrapersonal resources as the ability to create life and productive scheme-modes of response in life situations is positively correlated with the signs of personal harmony of academically capable pupils

In the *sixth chapter* contains the means of developing the academically capable pupil's personality, taking into account the actualization of his/her intrapersonal and socio-psychological resources, introduces and proves the effectiveness of the program of psychological support of personal harmony as determinants of psychological well-being and full functioning of primary school pupils.

Key words: academic abilities, personality development of a primary school pupil, academic success, intelligence, creativity, motivation of student learning, academic self-regulation, metacognitive abilities, socio-psychological abilities, resources of pupil's personal development, personality harmony.

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Монографії:

1. Щербакова О.О. Психологія розвитку особистості академічно здібного учня основної школи: монографія. Харків: «Діса плюс», 2020. 378 с.

Статті в наукових виданнях,

включених до переліку наукових фахових видань України:

2. Shcherbakova O. Psychodiagnostics of academic self-regulation for middle school pupils. *Вісник ХНПУ імені Г.С. Сковороди. Психологія*. 2017. Вип. 57. С. 355-362.

3. Щербакова О.О. Характеристика діагностичного інструментарію для дослідження цілей досягнення у навчальній діяльності учнів основної школи. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки»*. 2017. Вип. 5. С. 156–163.

4. Shcherbakova O. Psychodiagnostics of implicit theories of intelligence for middle school pupils. *Вісник ХНПУ імені Г.С. Сковороди. Психологія*. 2018. Вип. 58. С. 118 - 124.

5. Shcherbakova O. Psychodiagnostics of persistence of fulfilling homework for middle school pupils. *Вісник ХНПУ імені Г.С. Сковороди. Психологія*. 2018. Вип. 59. С. 143-149.

6. Щербакова О.О. Психологічні особливості учнів основної школи з різними проявами шкільної тривожності. *Науковий вісник МНУ імені В.О. Сухомлинського. Серія "Психологічні науки"*. 2018. Вип. 2 (20). С. 104 - 112.

7. Щербакова О.О., Фоменко К.І., Жукова Н.С., Надьон В.І. Cognitive predictors of schoolchildren's hubristic motivation. *Вісник ХНПУ імені Г.С. Сковороди. Психологія*. 2019. Вип. 60. С. 181 - 195.

8. Щербакова О.О. Психологічні детермінанти становлення особистості академічно здібного учня базової школи. *Збірник наукових праць «Теорія і практика сучасної психології»*. 2019. Вип. 2 Том 2. С. 163 - 167.

9. Щербакова О.О., Фоменко К.І., Жукова Н.С. Губристичні прагнення до переваги та досконалості учнів основної школи з різним соціометричним

статусом. *Збірник наукових праць «Теорія і практика сучасної психології»*. 2019. Вип. 3 Том 2. С. 101-106.

10. Щербакова О.О. Психологічний супровід розвитку особистості академічно здібних учнів основної школи. *Збірник наукових праць «Теорія і практика сучасної психології»*. 2019. Вип. 4 Том 2. С. 105 - 110.

11. Щербакова О.О. Психологічні закономірності обдарованості академічно здібних учнів основної школи. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки»*. 2019. Вип. 4. С.152-160.

12. Щербакова О.О. Шкільні страхи учнів основної школи. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки»*. 2019. Вип. 3. С. 106-113.

13. Щербакова О.О. Здатність до життєтворчості академічно здібних учнів основної школи. *Вісник Львівського університету. Серія психологічні науки*. 2019. Вип. 5. С. 86–97.

14. Щербакова О.О. Типологія академічних здібностей учнів основної школи з різною успішністю у навчанні. *Вісник ХНПУ імені Г.С. Сковороди. Психологія*. 2019. Вип. 61. С. 169-185.

15. Щербакова О.О. Типологія академічних здібностей дітей молодшого підліткового віку. *Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Психологія обдарованості*. 2019. Вип. 16. С. 287-293.

16. Щербакова О.О. Особливості функціонування ранніх дезадаптивних схем (схема-режимів) учнів основної школи з різним рівнем академічних здібностей та успішності у навчанні. *Psychological journal*. 2019. № 5 (12). С. 86-104.

17. Щербакова О.О. Соціальний інтелект та академічні здібності учнів старшого підліткового віку. *Теоретичні і прикладні проблеми психології: збірник наукових праць. Сєвєродонецьк : Вид-во СХУ ім. В. Даля*. 2019. №3(50). С. 337-349.

18. Щербакова О.О. Емоційний інтелект та академічні здібності учнів старшого підліткового віку. *Психологія: реальність і перспективи*. 2019. Вип. 13, С. 195-200.

19. Щербакова О.О. Діагностика особистісної гармонійності у підлітковому віці: опитувальник ООГ – П. *Збірник наукових праць «Теорія і практика сучасної психології»*. 2019. Вип. 5 Том 2. С. 169-175.

20. Щербакова О.О. Особистісна гармонійність учнів основної школи з різним рівнем академічних здібностей та успішності у навчанні. *Збірник наукових праць «Теорія і практика сучасної психології»*. 2019. Вип. 6 Том 2. С. 169-175.

21. Щербакова О.О. Особистісні властивості учнів основної школи з різним рівнем академічних здібностей та успішності у навчанні. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»: науковий журнал*. Острого: Вид-во НаУОА. 2020. № 10. С. 104-110.

22. Щербакова О.О. Потенціал життєвого успіху академічно здібного учня основної школи: обґрунтування психологічного феномену. *Збірник наукових праць «Теорія і практика сучасної психології»*. 2020. Вип. 1 Том 2. С. 181-188.

23. Щербакова О.О. Метакогнітивна усвідомленість школярів та її психодіагностика. *Вісник ХНПУ імені Г.С. Сковороди. Психологія*. 2020. Вип. 62. С. 355-362.

24. Щербакова О.О. Психологічні детермінанти становлення особистості академічно здібного учня базової школи *Теоретичні і прикладні проблеми психології: збірник наукових праць*. Сєверодонецьк : Вид-во СНУ ім. В. Даля. 2020. С. 263-273.

Статті в зарубіжних періодичних виданнях,

що включені до міжнародних наукометричних баз даних:

25. Shcherbakova O., Rochniak A., Kostikova I., Fomenko K., Khomulenko T., Arabadzhy T., Viediernikova T., Diomidova N., Kramchenkova V., Kovalenko M., Kuznetsov O. (2020). Effect of young basketball players' self-regulation

on their psychological indicators. *Journal of Physical Education and Sport* ® (*JPES*). Vol.20 (3), Art 219, 1606 – 1612.

26. Shcherbakova O., Fomenko I., Khomulenko B., Kuznetsov I., Savrasov N. (2020). Self-Regulation in a Learning Activity in Academically Capable Students. *Journal of Talent Development and Excellence*. Vol.12, No. 3s, 2618 – 2630.

Авторські свідоцтва:

27. Свідоцтво про реєстрацію авторського права на твір. Науковий твір: Опитувальник досягнень цілей у навчанні / О.О. Щербакова. – № 76010 від 17.01.2018 р..

28. Свідоцтво про реєстрацію авторського права на твір. Науковий твір: Психодіагностика імпліцитних теорій інтелекту учнів основної школи / О.О. Щербакова. – № 87732 від 12.04.2019 р..

29. Свідоцтво про реєстрацію авторського права на твір. Науковий твір: Психодіагностика наполегливості у виконанні домашніх завдань учнів основної школи / О.О. Щербакова. – № 87733 від 12.04.2019 р...

Статті в інших наукових виданнях

та науково-практичних конференцій:

30. Щербакова О.О. Психологічна адаптація академічно здібних дітей до навчання в основній школі в умовах інноваційної освіти. *Журнал «Науковий огляд»*. 2015. №20. том 10. С.138-146.

31. Щербакова О. О Розвиток позитивного мислення учнів основної школи у контексті формування психосоціального здоров'я. *Рідна школа*. 2016. №7. С. 44–49.

32. Щербакова О. О., Даниленко Г. М. Співпраця з батьками над формуванням емоційного інтелекту учнів початкової школи в межах проекту «Інтелект України». *Науково-методичний журнал Початкова школа*. 2017. №10. С. 8–10.

33. Щербакова О. О., Даниленко Г. М. Медико-соціальні аспекти проблеми академічної успішності старших підлітків. *Рідна школа*. 2017. №11-12. С. 22–27.

34. Даниленко Г. М., Щербакова О. О., Авдієвська О.Г. Система заходів збереження і зміцнення здоров'я дітей шкільного віку в умовах родини. *Науково-практичний журнал. Проблеми безперервної медичної освіти та науки*. 2018. №4. С.23-28.
35. Shcherbakova O., Danylenko H., Avdiivska O. (2019). Creating An Enabling Learning Environment in the Conditions of Intensification of Educational Activities. *Global Academics. International Journal of Advance Researches*. United States of America. # 4 (5) September. 4 – 23.
36. Shcherbakova O. (2019). Development of positive thinking among base school student as a way to form psychosocial health. *Global Academics. International Journal of Advance Researches*. United States of America. # 5 (6) December. 4 – 14.
37. Большакова А., Щербакова О. Развитие личностных ресурсов гармоничности академично-здібних учнів основної школи: навч. метод. посіб. Арт Економі, Київ, 2020. 248 с.
38. Щербакова О.О. Система психологічного супроводу академічно-здібних учнів початкової школи. *Психолого-педагогічні аспекти розвитку лідерського потенціалу сучасної молоді: теорія і практика*: Матеріали III Міжнародній науково-практичній конференції, м. Харків, 18-19 жовтня 2017 року. Х.: Національний технічний університет «Харківський політехнічний інститут», 2017. С. 8–10.
39. Щербакова О.О., Гавриш І. В., Доценко С. О. STEM-освіта як засіб підвищення творчого потенціалу особистості в рамках науково-педагогічного проекту "Інтелект України". *Перспективи наукових досліджень*: Матеріали Міжнарод. науч.-практ. конф., Дублин, 25 авг. 2017 г.: SAUL Publishing Ltd, Dublin, Ireland, 2017. С. 119-122.
40. Щербакова О.О., Доценко С. О., Іващенко М. Развитие творчої уяви учнів у контексті STEM-освіти. *NASTOLENÍ MODERNÍ VĚDY*: Матеріали XIII Міжнарод. науч.-практ. конф., Прага, 22-30 сент. 2017 г.: Publishing House «Education and Science». Praha, 2017. С. 54-56.

41. Щербакова О.О., Доценко С. О. STEM-технології як інструмент активізації творчого потенціалу особистості. *"STEM-освіта - проблеми та перспективи"*: Матеріали II Міжнародного науково-практичного семінару, м. Кропивницький, 25-26 жовтня 2017 року. Кропивницький: Кіровоградська льотна академія Національного авіаційного університету, 2017. С. 34–35.

42. Щербакова О.О. Методика діагностики цілей досягнення у навчальній діяльності учнів основної школи Опитувальник цілей досягнення у навчальній діяльності учнів основної школи. *ХАРКІВСЬКИЙ ОСІННІЙ МАРАФОН ПСИХОТЕХНОЛОГІЙ*: матеріали науково-практичної конференції, (Харків, 28 жовтня 2017 року) / М-во освіти і науки України, ХНПУ імені Г.С. Сковороди [та ін.]. – Харків: Вид-во «Діса плюс», 2017. С. 309–310.

43. Щербакова О.О., Авдієвська О. Г. Ризики освітнього середовища - сприйняття учнів та їх батьків. *Конференція молодих вчених, присвячена 25-річчю Національної академії медичних наук України*: Матеріали Науково-практичної конференції, м. Київ, 23 березня 2018 року. Київ. 2018. С. 8–10.

44. Щербакова О.О., Даниленко Г. М. Соціально-психологічна підтримка академічно здібних учнів в умовах інноваційного педагогічного проекту «Інтелект України» як складова сталого суспільного розвитку. *Ukraine – EU. Innovations in Education, Technology, Business and Law: collection of international scientific papers.* – Chernihiv : CNUT, 2018 – P. 371–374.

45. Щербакова О. О., Доценко С. О., Москаленко В. В. Модернізація природничо-математичної освіти у контексті STEM. *«STEM-освіта та шляхи її впровадження в освітній процес»*: збірник матеріалів Всеукраїнської науково-практичної веб-конференції, м. Тернопіль, 25 квітня 2018 року. Тернопіль: ТОКІППО, 2018. С. 29 – 31.

46. Щербакова О.О. Методика діагностики імпліцитних теорій інтелекту учнів основної школи. *ХАРКІВСЬКИЙ ОСІННІЙ МАРАФОН ПСИХОТЕХНОЛОГІЙ*: матеріали наук.-практ. конф., м. Харків, 27 жовтня 2018 року., ХНПУ імені Г.С. Сковороди. Харків: Діса плюс, 2018. С. 92–93.

47. Щербакова О.О. Психодіагностика наполегливості у виконанні домашнього завдання учнів основної школи *ХАРКІВСЬКИЙ ОСІННІЙ МАРАФОН ПСИХОТЕХНОЛОГІЙ*: матеріали наук.-практ. конф., м. Харків, 27 жовтня 2018 року., ХНПУ імені Г.С. Сковороди. Харків: Діса плюс, 2018. С. 93–94.

ЗМІСТ

ВСТУП.....	20
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ВИВЧЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ	
РОЗВИТКУ АКАДЕМІЧНО ЗДІБНОГО УЧНЯ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ.....	31
1.1. Академічні здібності як предмет психологічних досліджень	31
1.2. Академічна обдарованість як вищий рівень виявлення академічних здібностей	43
1.3. Особистісні детермінанти набуття академічно здібними учнями академічної обдарованості	63
1.4. Психологічні проблеми успішності навчання, особистісного розвитку та соціалізації академічно здібних учнів	82
Висновки до першого розділу	100
РОЗДІЛ 2. КОНЦЕПТУАЛЬНІ ТА МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ	
КОНСТРУЮВАННЯ ТЕОРЕТИЧНОЇ МОДЕЛІ РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ	
АКАДЕМІЧНО ЗДІБНОГО УЧНЯ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ	105
2.1. Концептуальні засади розвитку особистості академічно здібного учня основної школи	105
2.2. Методологія та організація дослідження особистості учня основної школи	129
Висновки до другого розділу	179
РОЗДІЛ 3. СТРУКТУРА ТА ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ	
ПРОЯВУ АКАДЕМІЧНИХ ЗДІБНОСТЕЙ УЧНІВ ОСНОВНОЇ	
ШКОЛИ.....	183
3.1. Структура та психологічні кореляти академічних здібностей учнів основної школи.....	183
3.1.1. Структура та психологічні кореляти академічних здібностей учнів 5-6 класів основної школи	183
3.1.2. Структура та психологічні кореляти академічних здібностей учнів 7-9 класів основної школи	190

3.2. Типологічні особливості особистості академічно здібних учнів основної школи	199
3.2.1. Типологічні особливості особистості академічно здібних учнів 5-6 класів	199
3.2.2. Типологічні особливості особистості академічно здібних учнів 7-9 класів	206
3.3. Розумовий розвиток академічно здібних учнів основної школи	217
3.3.1. Емоційний інтелект та академічні здібності учнів основної школи	217
3.3.2. Соціальний інтелект та академічні здібності учнів основної школи	227
3.3.3. Моральні здібності як передумова становлення духовного інтелекту академічно здібних учнів основної школи	240
3.4. Метакогнітивні здатності та імпліцитні теорії інтелекту академічно здібних учнів основної школи	250
Висновки до третього розділу	272
РОЗДІЛ 4. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РЕГУЛЯЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ОСОБИСТОСТІ АКАДЕМІЧНО ЗДІБНОГО УЧНЯ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ	275
4.1. Мотивація навчальної діяльності як психологічний ресурс розвитку особистості академічно здібного учня основної школи	275
4.2. Вольові якості як ресурси особистості академічно здібних учнів основної школи	299
4.3. Психоемоційні стани у навчальній діяльності особистості академічно здібних учнів основної школи як психологічні ресурси особистісного розвитку	313
Висновки до четвертого розділу	345
РОЗДІЛ 5. ПСИХОЛОГІЧНІ РЕСУРСИ РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ АКАДЕМІЧНО ЗДІБНОГО УЧНЯ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ	348

5.1. Соціально-психологічні особливості розвитку особистості академічно здібного учня основної школи	348
5.2. Гармонійність як результуюча благополучного розвитку особистості академічно здібного учня основної школи	372
5.3. Життєтворчі здібності як корелят особистісної гармонійності особистості академічно здібного учня основної школи	380
5.4. Функціональні /дисфункціональні режими реагування у життєвих ситуаціях та особистісна гармонійність академічно здібного учня основної школи	391
Висновки до п'ятого розділу	404
РОЗДІЛ 6. ВНУТРІШНЬООСОБИСТІСНІ ТА СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ РЕСУРСИ ГАРМОНІЙНОГО РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ АКАДЕМІЧНО ЗДІБНОГО УЧНЯ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ	409
6.1. Психологічний супровід як технологія розвитку особистості академічно здібного учня основної школи	409
6.2. Обґрунтування програми психологічного супроводу розвитку гармонійної особистості академічно здібного учня основної школи в освітньому середовищі науково-педагогічного проєкту «Інтелект Україна»	420
6.3. Оцінка ефективності програми психологічного супроводу гармонізації особистісного розвитку академічно здібних учнів основної школи в освітньому просторі науково-педагогічного проєкту «Інтелект Україна» та гімназійної програми навчання	449
Висновки до шостого розділу	458
ВИСНОВКИ	460
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	466
ДОДАТКИ	522

ВСТУП

Актуальність дослідження визначається значним зростанням наукового та практичного інтересу до реалізації інтелектуального, особистісного та творчого потенціалу людини як найважливішого джерела її досягнень, а також суспільного прогресу. Вивчення факторів, що забезпечують академічні досягнення школярів та студентів, важливе не тільки з точки зору прогнозування успішності навчання, але й у зв'язку з їх роллю у досягненні подальшої життєвої успішності. Зважаючи на суперечливі дані, які протягом останніх десятиліть дозволяють фахівцям психолого-педагогічної галузі обговорювати місце і роль навчальних здібностей, інтелектуальної обдарованості та мотивації в забезпеченні академічних досягнень школярів (Л. Блейхер, В. Бурлачук, Е. Голубєва, Т. Гордєєва, В. Дружинін та ін.), не викликає сумніву необхідність розробки цілісної концепції розвитку особистості академічно здібного учня основної школи, яка дала б змогу висвітлити зміст психологічних чинників навчальних досягнень школярів у взаємозв'язку з психологічними закономірностями та умовами її гармонійного розвитку.

Сучасні емпіричні дослідження доводять, що академічні досягнення є важливою складовою потенціалу життєвого успіху (С. Цесі, В. Вільямс, Г. Волберг, Т. Гордєєва), утім самі по собі успіхи у навчанні не є достатньою умовою загального психологічного благополуччя, гармонійності розвитку, повноцінного функціонування особистості школяра (А. Большакова, О. Мотков), успішності у майбутній професійній діяльності.

Факт провідного значення когнітивної обдарованості для досягнення високого рівня успішності у навчанні багаторазово підтверджений як класичними, так і сучасними емпіричними дослідженнями на прикладі інтелекту (В. Дружинін, Г. Гарднер, К. Кокс, С. Корнілов, Д. Луо, О. Музика, В. Рибалка, С. Смирнов, М. Смульсон, Р. Стернберг, Л. Термен, Л. Томпсон та ін.) та креативності (А. Коваленко, С. Корнілов, О. Матюшкін, В. Моляко, О. Савенков, Дж. Рензуллі, Е. Торренс, С. Шандрук, С. Яланська та ін.).

Психологічні дослідження (Н. Бадмаєва, І. Бех, І. Вартанова, Т. Гордєєва, Е. Десі, А. Маркова, Р. Райан, К. Фоменко, А. Дакворт, М. Селігман) показали важливу роль мотиваційних змінних в ефективності навчальної діяльності, а також – у досягненні високих результатів обдарованими дітьми та підлітками (Д. Богоявленська, Д. Корольов, Д. Максименко, О. Музика, Ю. Паненкова, Р. Стернберг, Д. Ушаков, І. Ушакова, Н. Шумакова, О. Щебланова, В. Юркевич та ін.).

Як показують результати сучасних досліджень (М. Августюк, А. Большакова, К. Двек, Т. Довгалюк, Т. Доцевич, Р. Каламаж, А. Карпов, М. Кашапов, С. Максименко, І. Пасічник, М. Саврасов, Т. Сергєєва, І. Скитяєва, Н. Турлакова, Дж. Флейвелл, Т. Хомуленко), дієвим чинником академічних досягнень є метакогнітивні якості та здатності, які пов'язані із академічними здібностями і визначають результати навчальної діяльності, проте їх роль в особистісному розвитку академічно здібних школярів практично не досліджувалась.

Вивчення зв'язку академічних здібностей та особистісних детермінант, релевантних успішності навчальної діяльності, показало високу значущість емоційно-вольових характеристик школярів у регуляції навчання (І. Бех, Т. Гордєєва, Е. Десі, М. Кузнецов, С. Кузікова, В. Моросанова, Р. Райан, К. Фоменко, Н. Шевякова). На сьогодні незаперечним є значення соціально-психологічних здібностей, зокрема емоційного (Д. Люсін, В. Зарицька, М. Кузнецов, Е. Носенко, Н. Холл) та соціального інтелекту (О. Власова, О. Михайлова, О. Савенков, Д. Ушаков) в особистісному розвитку дітей та підлітків, однак проблема співвідношення академічних та соціально-психологічних здібностей як особистісних детермінант розвитку академічної обдарованості та успішності у навчанні сьогодні вивчена недостатньо.

Останнім часом популярності набули психологічні дослідження впливу освітнього середовища і оточення учня на академічну успішність (Дж. Брофі, Т. Гуд, Г. Волберг, Д. МакКоач, М. Мельник, О. Нечаєва, Д. Сігл), проте потребує уточнення роль соціально-психологічних ресурсів та бар'єрів (соціометричного статусу учня, особливостей його стосунків з оточенням та суб'єктивного

сприйняття освітнього середовища) розвитку академічно здібного учня основної школи.

Незважаючи на значну кількість зарубіжних досліджень, проведених у площинах розвитку особистості академічно здібного школяра (С. Баум, Д. Беклі, Б. Блум, А. Дірі, К. Лайдра, Ф. Монкс, В. Паркер, С. Ріджел, П. Росандер), очевидна необхідність проведення досліджень на українських вибірках учнів основної школи, оскільки низка встановлених зарубіжними вченими закономірностей та феноменів у сфері означеної проблеми виявляє соціокультурну обумовленість (Л. Ілюшин, В. Чирков, Дж. Елліотт і ін.). Важливо також вказати, що вітчизняний досвід шкільного навчання в умовах нової української школи ще не достатньо враховано у виявленні чинників розвитку особистості академічно здібного учня.

Слід також визнати, що розвитку сучасних вітчизняних досліджень особистості академічно здібного учня основної школи перешкоджає брак надійного психодіагностичного інструментарію. Тільки останнім часом стали з'являтися надійні методи психодіагностики академічних здібностей та навчальної саморегуляції школярів, засновані на емпірично обґрунтованих теоріях (Т. Гордєєва, Т. Корнілова, М. Кузнецов, В. Моросанова, Є. Осін, С. Смирнов, К. Фоменко, М. Яцюк), що сприяло появі досліджень особистісних змінних, які пов'язані з академічними здібностями і впливають на академічні досягнення школярів.

Усе вищевикладене свідчить про теоретичну та практичну актуальність вивчення психолого-педагогічних умов розвитку особистості академічно здібного учня основної школи у розрізі комплексного вивчення структури і типології особистості академічно здібних учнів, особистісних детермінант розвитку обдарованості та психологічних ресурсів особистісного розвитку школяра. Недостатнє теоретичне та емпіричне вивчення окресленої проблеми свідчить про актуальність та практичну потребу в її системному дослідженні, що зумовило вибір теми дисертаційної роботи – «Розвиток особистості академічно здібного учня основної школи».

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.

Дисертаційна робота виконувалась згідно з планом науково-дослідної тематики державної установи «Інститут охорони здоров'я дітей та підлітків НАМН України» та була фрагментом НДР «Розробити систему профілактичних заходів з оптимізації навчальної діяльності академічно здібних дітей під час їх адаптації до основної школи за умов меритократичної освіти» (№ держреєстрації 0115U001017) та НДР «Вивчити медико-соціальні умови для позитивного впливу родини на збереження і зміцнення здоров'я дітей шкільного віку» (№ держреєстрації 0117U003011).

Об'єкт дослідження – особистість академічно здібного учня основної школи.

Предмет дослідження – психолого-педагогічні умови та особливості розвитку особистості академічно здібного учня основної школи.

Мета дослідження: теоретично обґрунтувати та експериментально визначити психологічні особливості та психолого-педагогічні умови розвитку особистості академічно здібних учнів основної школи та розробити програму психологічного супроводу їх гармонійного особистісного розвитку.

Відповідно до мети дослідження були поставлені такі **завдання:**

1. На основі теоретико-методологічного аналізу визначити особливості академічних здібностей як чинника академічної успішності школярів та їх місце у системі особистісні детермінанти розвитку особистості академічно здібного учня основної школи.

2. Розробити концептуальну модель розвитку особистості академічно здібного учня основної школи та на її основі запропонувати комплекс методів психодіагностики особистості академічно здібного учня й виокремити психологічні ресурсів її розвитку.

3. Виявити типологічні особливості особистості академічно здібних учнів основної школи з різним рівнем навчальної успішності та мотивації.

4. Визначити особливості прояву взаємозв'язків академічних та соціально-психологічних здібностей і метакогнітивних здатностей в залежності від типу особистості академічно здібних учнів основної школи.

5. Визначити рівень прояву діяльнісних, соціально-психологічних та внутрішньоособистісних ресурсів розвитку особистості академічно здібного учня основної школи.

6. Розробити програму психологічного супроводу гармонійного особистісного розвитку академічно здібних учнів основної школи та перевірити її ефективність в різних умовах організації освітнього середовища.

Методологічну та теоретичну основу дослідження становлять: концептуальні положення діяльнісного (С. Рубінштейн, О. Леонт'єв, О. Запорожець, П. Зінченко та ін.) підходу, принцип активності особистості як суб'єкта діяльності та пізнання (І. Бех, О. Леонт'єв, С. Смирнов, В. Татенко, О. Тихомиров та ін.); концепції обдарованості (Ю. Бабаєвої, Х. Гарднера, Дж. Гілфорда, Т. Гордеєвої, С. Максименко, Ф. Монкса, Ч. Спірмена, А. Танненбаума, К. Хеллера, М. Холодної та ін.), інтелекту та креативності (Г. Гарднер, Дж. Гілфорд, Дж. Рензулі, Р. Стернберг, Т. Термен, Е. Торренс та ін.), положення теорії самодетермінації про базові психологічні потреби, що лежать в основі внутрішньої мотивації діяльності (Е. Десі, Дж. Коннелл, Р. Райан); дослідження мотивації та вольових якостей суб'єкта навчальної діяльності (І. Бех, Т. Гордеєва, Б. Ваннер, А. Дакворт, В. Давидов, Є. Ільїн, Т. Літл, К. Фоменко, В. Чумаков), базові положення теорій саморегуляції діяльності та психоемоційних станів (О. Конопкін, М. Кузнецов, В. Моросанова, О. Прохоров, К. Фоменко та ін.); концепції гармонійності особистості (І. Бех, О. Мотков), життєтворчих здібностей (А. Большакова, Л. Сохань, В. Ямницький), наукові положення про ранні дезадаптивні схеми та схеми-режими (А. Большакова, Г. Гандзілевська, Дж. Янг), дослідження метакогнітивних та когнітивних здібностей та здатностей (О. Власова, К. Двек, Т. Доцевич, Дж. Гілфорд, О. Головіна, Л. Засекіна, Р. Каламаж, Дж. Майер,

Н. Носенко, І. Пасічник, М. Савчин, П. Соловей, К. Фоменко, Н. Холл, Т. Хомуленко).

Організація та експериментальна база дослідження. Дослідження проводилось протягом 2015-2019 років. Експериментальну вибірку склали учні 5-х – 9-х класів КЗ "Харківська гімназія №169 Харківської міської ради Харківської області" та Харківської гімназії № 14 Харківської міської ради Харківської області. Повну тестову батарею пройшли 510 школярів, з них – 259 хлопчиків і 251 дівчат у віці від 10 до 15 років (84 особи – учні 5 класу, 95 осіб – учні 6 класу, 114 осіб – учні 7 класу, 122 особи – учні 8 класу, 95 осіб – учні 9 класу).

Методи дослідження. Для досягнення поставленої мети та завдань використано сукупність теоретичних та емпіричних методів: *теоретичні* – аналіз, синтез, порівняння, узагальнення і систематизація основних положень теоретико-методологічних підходів до вивчення досліджуваної проблематики та отриманих емпіричних даних, концептуальне моделювання; *емпіричні* – *кількісні методи* (параметричні та непараметричні критерії порівняння вибірок, кореляційний, дисперсійний, факторний та кластерний аналізи) у форматі констатувального експерименту на його пілотажному та скринінговому етапах та в процесі психолого-педагогічного (формуального) експерименту із застосуванням комплексу психодіагностичних методик, з яких для вивчення *академічних здібностей* було застосовано груповий інтелектуальний тест для оцінки інтелекту учнів 5-6 класів та тест для оцінки вербального, невербального (просторового) та математичного інтелекту Амтхауера для учнів 7-9 класів, а також невербальний субтест тесту креативності Е. Торренса; для оцінки *внутрішньої та зовнішньої мотивації навчання* було модифіковано для шкільного віку методика діагностики саморегуляції навчальної діяльності Е. Десі та Р. Райна; для оцінки *метакогнітивних здатностей* адаптовано для шкільного віку методика діагностики метакогнітивної включеності у діяльність G. Schraw and R. Dennison та методика Т. Гордєєвої для вивчення імпліцитних теорій інтелекту; для оцінки *соціально-психологічних здібностей* використано методика дослідження емоційного інтелекту Н. Холла, соціального інтелекту

Дж. Гілфорда та методикау «Формування схеми орієнтувальної основи дії морально-етичного оцінювання» О. Асмолова для вивчення морального компоненту духовного інтелекту; для оцінки *діяльнісних ресурсів* особистісного розвитку школяра – *методикау* діагностики структури навчальної мотивації школяра М. Матюхіної, адаптовано опитувальник цілей навчання учнів основної школи А. Еліота, опитувальник «Вольові якості особистості» М. Чумакова, адаптовано методикау діагностики наполегливості при виконанні домашнього завдання А. Дакворта і К. Петерсона, методикау діагностики рівня шкільної тривожності Б. Філліпса, методикау «Список страхів» М. Кузнецова та І. Бабарікіної; для оцінки *соціально-психологічних ресурсів* – методикау діагностики стрес-факторів навчальної діяльності школярів К. Фоменко і Н. Жукової, методикау вимірювання психологічної дистанції Е. Медведської в модифікації Т. Заєко, метод соціометрії за Дж. Морено; для оцінки *внутрішньоособистісних ресурсів* – підліткову форму опитувальника життєтворчих здібностей А. Большакової, адаптований опитувальник особистісної гармонійності (ООГ–П), методикау психодіагностики схема-режимів (режимів функціонування ранніх дезадаптивних схем) в адаптації SMI – опитувальника схема-режимів Дж. Янга (підліткова форма) А. Большакової.

Наукова новизна одержаних результатів полягає в тому, що було сформульовано низку нових положень і висновків, окремі положення були уточнені і доповнені, а саме:

вперше:

- розроблено та верифіковано концептуальну модель розвитку особистості академічно здібного учня основної школи з урахуванням діяльнісних, соціально-психологічних та внутрішньо-психологічних ресурсів та зв'язку академічних, соціально-психологічних здібностей й метакогнітивних здатностей, які визначають академічну успішність;

- емпірично визначено та охарактеризовано типологічні профілі особистості академічно здібних учнів основної школи в залежності від рівня навчальної успішності та мотивації;

- науково обґрунтовано систему діяльнісних, соціально-психологічних та внутрішньо-психологічних ресурсів розвитку особистості академічно здібного учня основної школи;

- визначено зв'язки академічних здібностей з соціально-психологічними здібностями (емоційним, соціальним та духовним інтелектом) та метакогнітивними здатностями (метакогнітивна усвідомленість та імпліцитні теорії інтелекту) академічно здібних учнів основної школи;

розширено уявлення про:

- академічні здібності учня основної школи, які разом із вмотивованістю на навчання виступають особистісними детермінантами академічної обдарованості школярів та визначають їх загальну та парціальну академічну успішність;

- особистісну гармонійність як результуючу повноцінного розвитку академічно здібних учнів основної школи;

вдосконалено:

- засоби психодіагностики психологічних ресурсів особистісного розвитку академічно здібного учня основної школи;

- засоби розвитку гармонійності особистості академічно здібного учня основної школи.

Теоретичне та практичне значення роботи. *Теоретичне* значення роботи полягає у:

- концептуалізації ресурсів особистісного розвитку академічно здібного учня, які разом з його академічною успішністю, зумовленою академічними, соціально-психологічними та метакогнітивними здібностями та здатностями, складають потенціал життєвого успіху особистості;

- включенні до категоріально-поняттєвого апарату педагогічної та вікової психології теоретично обґрунтованих та емпірично верифікованих понять «академічні здібності», «потенціал життєвого успіху», «психологічні ресурси особистісного розвитку академічно здібного учня основної школи»;

- виявленні типологічних особливостей особистості академічно здібних учнів і психологічних корелят їх академічних здібностей;

- теоретичному обґрунтуванні та експериментальному підтвердженні варіативності поєднання різних рівнів інтелекту, креативності, внутрішньої і зовнішньої мотивації, а також загальної та парціальної успішності через типологічні профілі особистості академічно здібних учнів;

- констатації академічних здібностей як чинника, що опосередковує потенціал життєвого успіху особистості.

Практичне значення роботи полягає у розробці психодіагностичного комплексу, спрямованого на вивчення психологічних ресурсів розвитку особистості академічно здібного учня, зокрема – адаптації методики психодіагностики академічної саморегуляції учнів основної школи, методики дослідження наполегливості під час виконання домашніх завдань, методики дослідження цілей навчання учнів основної школи, шкалу діагностики імпліцитних теорій інтелекту, опитувальника особистісної гармонійності учнів основної школи, а також у створенні та впровадженні програми психологічного супроводу розвитку особистості академічно здібного учня основної школи.

Впровадження результатів дослідження. Результати дисертаційного дослідження впроваджені у навчальний процес факультету психології і соціології Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди (довідка №01/10-492, від 31.03.20 р.), кафедри педагогіки, психології та корекційної освіти Рівненського обласного інституту післядипломної освіти (довідка №01-12/421-1, від 26.06.20 р.), КЗВО «Дніпровська академія неперервної освіти» Дніпропетровської обласної ради» (довідка №77 від 28.07.20 р.), кафедри психології Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького (довідка № 01-28/1241 від 28.07.20 р.), Волинського інституту післядипломної освіти (довідка № 398/02-13 від 03.08.20 р.), Донецького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти (довідка № 572/01 від 29.07.20 р.), Харківської гімназії №169 (довідка № 01-30/149 від 25.08.2020).

Повнота викладення матеріалів дисертації в публікаціях та особистий внесок у них автора. Основні положення дисертації відображено у 47

публікаціях, а саме: 1 одноосібній монографії, 2 зарубіжних статтях, 23 статті у фахових виданнях з психології, затверджених МОН України, 2 статтях, включених до наукометричної бази Scopus, 5 фахових статтях, включених до інших наукометричних баз; 11 публікаціях – тезах доповідей у збірниках матеріалів наукових конференцій і інших наукових виданнях, 3 авторських свідоцтвах.

Особистий внесок здобувача у статті, написаній у співавторстві з К. Фоменко, Н. Жуковою та В. Надьон («Cognitive predictors of schoolchildren's hubristic motivation») полягає в організації експериментального дослідження, зборі і обробці отриманих результатів та формулюванні висновків; у статті, написаній з К. Фоменко і Н. Жуковою: «Губристичні прагнення до переваги та досконалості учнів основної школи з різним соціометричним статусом» – у зборі емпіричного матеріалу та статистичному аналізі отриманих результатів. У статті «Shcherbakova O. Effect of young basketball players' self-regulation on their psychological indicators» перевірено зовнішню валідність поданої методики, у статті «Self-Regulation in a Learning Activity in Academically Capable Students» здійснено аналіз та інтерпретація даних емпіричного дослідження. В інших опублікованих статтях і тезах, написаних у співавторстві, внесок здобувача становить 70%. Автору дисертації належить аналіз стану зарубіжних досліджень з проблеми академічних здібностей та обдарованості, підходів до тлумачення та концептуалізації феномену, проведення емпіричних досліджень, обговорення розвивальних заходів, здійснення статистичної обробки результатів та обґрунтування висновків.

Апробація результатів дослідження здійснювалася у доповідях та повідомленнях на Всеукраїнських, Міжнародних науково-практичних конференціях, круглих столах:

Міжнародній науково-практичній конференції «Perspectives of research and development» (Dublin, Ireland, 25серпня 2017 року); XIII Міжнародній науково-практичній конференції «Nástolení moderní vědy» (м. Прага, 22-30 вересня 2017 р.); III Міжнародній науково-практичній конференції «Психолого-педагогічні аспекти

розвитку лідерського потенціалу сучасної молоді: теорія і практика» (м. Харків, 18-19 жовтня 2017 року); II Міжнародній науково-практичній семінар «STEM-освіта - проблеми та перспективи» (м. Кропивницький, 25-26 жовтня 2017 р.); I Науково-практичній конференції з профорієнтації та професійного вдосконалення психологів «Харківський осінній марафон психотехнологій» (м. Харків, 28 жовтня 2017 р.); Науково-практична конференція молодих вчених, присвяченій 25-річчю Національної академії медичних наук України (м. Київ, 23 березня 2018 р.); IV Міжнародній мультідисциплінарній конференції «Ukraina - EU. Moderné technológie, ekonomika a právo» (Словаччина – Чехія, 24-28 квітня 2018 р.); Всеукраїнській науково-практичній веб-конференції «STEM-освіта та шляхи її впровадження в освітній процес» (м. Тернопіль, 25 квітня 2018 р.); II Науково-практичній конференції з профорієнтації та професійного вдосконалення психологів «Харківський осінній марафон психотехнологій» (м. Харків, 27 жовтня 2018 р.); Міжнародній науково-практичній конференції «Психологічні науки: теорія і практика сучасної науки» (м. Запоріжжя, 16-17 серпня 2019 р.); V Міжнародному конгресі «Public Health Forum» (м. Вроцлав, 28-29 листопада 2019 р.); Науково-практичній конференції «Психологія і педагогіка: актуальні питання» (м. Харків, 10-11 квітня 2020 р.); на засіданнях вченої ради ДУ «Інститут охорони здоров'я дітей та підлітків НАМН України» (у 2017-2019 рр.).

Кандидатську дисертацію на тему «Психологічні особливості адаптації академічно здібних дітей до навчання у початковій школі» було захищено у 2015 році, її матеріали у тексті докторської дисертації не використовувалися.

Структура роботи. Дисертація складається зі вступу, шести розділів, висновків, списку використаних джерел, 5 додатків на 12 сторінках. Робота містить 123 таблиці, які займають 41 сторінку, 55 рисунків на 27 сторінках. Список використаних літературних джерел налічує 597 найменувань, з них 86 іноземною мовою. Повний обсяг дисертації 533 сторінки. Основний зміст викладено на 400 сторінках.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ВИВЧЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ РОЗВИТКУ АКАДЕМІЧНО ЗДІБНОГО УЧНЯ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ

1.1. Академічні здібності як предмет психологічних досліджень

Реформування вітчизняної системи освіти, зокрема реалізація ідей та ідеалів Нової української школи висвітлює нові аспекти найактуальнішої проблеми вікової та педагогічної психології – проблеми вивчення академічних здібностей. Виявлення механізмів та особливостей розвитку академічних здібностей як детермінант успішності навчання є одним з провідних завдань психологічної служби закладів освіти.

Вивчення загальних та спеціальних здібностей є одним з провідних питань у дослідженнях процесу розвитку особистості в генетико-моделюючому підході, який на сьогодні є провідним у вітчизняній психології [199].

«Здібність» на сьогодні є одним з найбільш загальних та широковживаних понять. Майже усі класики світової психології надавали йому змістовних визначень. Так, С. Рубіншейн здібність визначав як «складне синтетичне утворення, яке містить у собі цілий ряд даних, без яких людина не була б здатна до будь-якої конкретної діяльності, та властивостей, які лише у процесі певним чином організованої діяльності виробляються» [283, с. 704 – 705].

Найбільш поширеним у сучасній психології є визначення здібностей та їх суттєвих ознак, запропоноване ще Б. Тепловим, який зазначав, що: «По-перше, під здібностями розуміються індивідуально-психологічні особливості, що відрізняють одну людину від іншої, ніхто не стане говорити про здібності там, де справа йде про властивості, відносно яких усі люди рівні.

По-друге, здібностями називають не всякі взагалі індивідуальні особливості, а лише такі, які мають відношення до успішності виконання якої-небудь діяльності або багатьох діяльностей. ...

По-третє, поняття «здібність» не зводиться до тих знань, навичок або умінь, які вже вироблені в цієї людини» [324, с. 262–263].

В. Шадріков запропонував визначення здібностей як «властивостей функціональних систем, які реалізують окремі психічні функції, що мають індивідуальну міру вираженості та виявляються в успішності та якісній своєрідності засвоєння та реалізації діяльності» [374, с. 102].

За визначенням О.Музики, здібності – це «внутрішній динамічний ресурс саморозвитку, що базується на індивідуально-своєрідному поєднанні особистісних властивостей і полягає: 1) у здатності суб'єкта вирішувати ситуаційні й життєві завдання з допомогою ефективних діяльностей; 2) в усвідомленій спроможності набувати цієї здатності» [238, с. 230].

Екстраполюючи уявлення про здібності на академічну діяльність (навчання) школярів начебто можна припустити, що академічні здібності школярів мають автоматично виявлятися у високих досягненнях у навчанні. Втім, як практичний досвід, так і результати наукових досліджень дозволяють стверджувати, що високий рівень здібностей не завжди корелює з академічною успішністю, та досить значна кількість здібних (за результатами відповідних психодіагностичних обстежень) школярів є невстигаючими у навчанні. Отже, академічні здібності ми визначаємо як індивідуально-психологічні особливості, що є обов'язковими, втім, недостатніми детермінантами успішності особистості у плануванні, здійсненні, досягненні значних результатів навчальної діяльності. Також досить обґрунтованим виявляється припущення про те, що емпіричне дослідження типів особистості академічно здібних учнів може виявити різне поєднання рівнів розвитку академічних здібностей та рівнів академічної успішності.

На сьогодні існує значна кількість теорій та концепцій, які містять у собі перелік певним чином організованих та структурованих здібностей, які можуть розглядатися як детермінанти академічної успішності, а отже – як академічні здібності.

З урахуванням психологічного змісту та особливостей академічної діяльності (навчання) у шкільному віці, обґрунтованим вважаємо висновок про те,

що найбільш важливим елементом системи академічних здібностей учня виступають його інтелектуальні здібності. Провідне значення когнітивних властивостей особистості у досягненні значних академічних успіхів (успішності навчання) багаторазово підтверджено як класичними, так і сучасними емпіричними дослідженнями [472; 532]. До того ж, результати крос-культурних досліджень показали, що ця закономірність виявляється для школярів, що навчаються в різних соціальних та культурних умовах [162; 325].

Найбільш відомими та переконливими з цього приводу результатами є дані дослідження щодо значення інтелектуальних здібностей для досягнення життєвого успіху, проведеного американськими вченими під керівництвом Л. Термена у першій половині ХХ ст. Дослідники провели масштабне лонгitudне дослідження («відоме як «Каліфорнійський лонгitud») у якому взяло участь більше 1500 тисяч інтелектуально обдарованих дітей (з коефіцієнтом інтелекту більше 135 за тестом Стенфорд-Біне). На початку дослідження було з'ясовано, що обдаровані діти випереджають своїх однолітків на два класи навчання. Потім проводилося три зрізи вимірювань з інтервалами в п'ять – десять років. Останнє вимірювання було здійснено послідовником Л. Термена через 60 років після початку дослідження. Отримані результати показали, що початково обдаровані діти досягли більш значущих результатів за різними видами діяльності (таких, що у рази перевищували досягнення звичайних однолітків), мали вищий соціальний статус та рівень матеріального прибутку [113].

Серед найбільш відомих та евристично цінних класичних концепцій інтелекту слід назвати двофакторну модель інтелекту Ч. Спірмена, структурну (кубічну) модель інтелектуальної обдарованості Дж. Гілфорда, концепцію множинного інтелекту Х. Гарднера, тріадну модель Дж. Рензуллі, концепцію Ф. Монкса, п'ятифакторній моделі А. Танненбаума, мюнхенську багатофакторну модель обдарованості К. Хеллера, модель інтелектуальної обдарованості М. Холодної, структурно-динамічну модель обдарованості Ю. Бабаєвої, інтегративну структурно-динамічну мотиваційну модель Т. Гордєєвої.

Однією з найперших багатofакторних теорій інтелектуальної обдарованості є двофакторна теорія Ч. Спірмена, основним положенням якої є уявлення про вплив на перебіг та результативність інтелектуальної діяльності двох факторів: загального (G), що детермінує успішність будь-яких розумових дій, та специфічного (S), який впливає на окремий, властивий тільки для нього вид діяльності [570].

Фактор G (власне інтелектуальна обдарованість) виявляється, на думку Ч. Спірмена, у трьох показниках: кількості та рівні розумової енергії; динамічності та швидкості переключення енергії з однієї діяльності на іншу; легкості поновлення розумової енергій після її за діяння у певній діяльності [570].

Хоча теорію Ч. Спірмена піддавали гострій критиці, її безперечна цінність полягає, по-перше, в затвердженні у психологічний тезаурус поняття «фактору G» – фактору інтелекту, а, по-друге, у стимулюванні наукових пошуків у напрямку створення більш змістовних концепцій та моделей інтелектуальної обдарованості.

Основним положенням структурної моделі інтелектуальної обдарованості (модель «Структура інтелекту») Дж. Гілфорда є відмова від ідеї загального інтелекту на користь визначення значної кількості факторів інтелектуальних здібностей, які можна об'єднати у певну структуру та класифікувати за певними загальними ознаками. Усі інтелектуальні здібності вчений об'єднав у три блоки: операції, результати мислення, зміст [509].

До блоку «операцій» було включено інтелектуальні процеси та операції, які утворили п'ять видів інтелектуальних факторів (здібностей):

- пізнання як здатність до сприйняття та розуміння отримуваної інформації;
- пам'ять – здатність фіксувати, зберігати та відтворювати матеріал;
- конвергентне мислення – здатність логічно, послідовно вирішувати проблему, спрямовуючи мислення в одному напрямку для пошуку відповіді у завданнях для яких можлива лише одна єдина вірна відповідь;
- дивергентне мислення – здатність мислити альтернативами, дещо відхилятися від лінійної логіки, розв'язувати завдання, що передбачають множинність однаково вірних варіантів розв'язання;

- оцінка – здатність виносити судження щодо правильності отримуваних фактів [500].

До блоку «результатів мислення» Дж. Гілфорд відніс шість видів кінцевих продуктів інтелектуальної діяльності (мислення): елементи (одиниці об'єктів), класи, співвідношення, системи, трансформації (перетворення), передбачення [508].

Блок «зміст» в структурній теорії інтелекту містить інтелектуальні фактори, що відповідають змістовим особливостям матеріалу, яким людина оперує у процесі розумової діяльності. Це: символи, зображення, семантичний матеріал, поведінка [508].

Модель «структури інтелекту» Дж. Гілфорда називають також «кубічною», оскільки виокремлені блоки операцій, результатів та змісту вчений просторово представляв у вигляді граней (вимірів) кубу, поділеного на клітинки. Як зазначав вчений, у його моделі кожна клітинка представляє собою окрему здібність, яка утворюється поєднанням у місті перетину вимірів певними видами операцій, продукту та змісту [508].

Практична цінність концепції Дж. Гілфорда визначається, в першу чергу тим, що вона є психометричною теорією інтелекту, тобто може бути реалізована у дослідницькій та психолого-педагогічній практиці, дозволяючи вивчати та оцінювати більшість характеристик, що є основою індивідуальних розбіжностей у показниках інтелектуального розвитку [120; 290].

До багатofакторних (множинних) теорій інтелекту належить концепція інтелектуальної обдарованості американського вченого Х. Гарднера, який наголошував на існування багатьох видів інтелекту, таких, що розвиваються та функціонують незалежно один від одного. Дослідник виокремив сім видів інтелекту (відповідних типів обдарованості) [501]:

- лінгвістичний – виявляється у вільному володіння мовою, здатності легко оперувати словами як символами, прагненні до вивчення та активного використання слів;

- логіко-математичний – здатність аналізувати та оцінювати предмети, явища та поняття в їх взаємовідносинах та взаємозв'язках;
- просторовий – здатність чітко та точно сприймати та відтворювати в уявленнях зорові образи об'єктів, ефективно перетворювати та модифікувати ці образи в уяві навіть без опори на сприйняття фізичних об'єктів;
- тілесно-кінеститичний – виявляється у володінні власним тілом та здатності до ефективних маніпулятивних дій з предметами;
- музичний – здатності до сприйняття та створення музичних творів різної тональності, ритму, тембру;
- інтраперсональний – здатності до розпізнавання та розуміння власних переживань, почуттів, настроїв та потреб, здійснення саморегуляції на основі цієї інформації;
- інтерперсональний – виявляється у здатностях чітко розпізнавати та розуміти стани, настрої та наміри оточуючих людей, використовувати цю інформацію для управління їх поведінкою, досягнення особистих цілей та налагодження гармонійних стосунків.

У наступних роботах до зазначеної класифікації Х. Гарднером було додано екзистенційний інтелект (здатності та схильність формулювати та розв'язувати питання, пов'язані з проблемами життя та смерті, смислу життя, самотності, відповідальності та іншими філософськими темами) та інтелект «дослідника природи» (здатності до розпізнавання, вивчення, класифікація та систематизації природних предметів та явищ) [502].

Найбільш відомою західною концепцією, що описує академічні здібності є тріадна модель (модель трьох кіл) обдарованості Дж. Рензуллі. До інтелектуальних (потенційно академічних) здібностей у цій моделі віднесено інтелектуальні здібності, що перевищують середній рівень розвитку, мотивація (високий рівень захоплення завданням, що виконується) та високий рівень креативності [549].

На сучасному етапі розвитку психологічної думки можна виділити велику кількість досить різних за змістом визначень поняття «інтелект».

Найбільш лаконічним є визначення інтелекту як сукупності загальних розумових здібностей (основою яких є мислення, інші психічні процеси – сприймання, пам'ять, уява також входять до цієї структури), що забезпечують людині успіх у розв'язанні різноманітних завдань [213].

Поширеною є також точка зору, згідно з якою інтелект є здібністю людини ефективно адаптуватися до оточуючого середовища [244]. Інтелект також визначають як форму організації індивідуального ментального досвіду, в якій відображені властиві людині картина світу, її становище в ній та відносини між людьми [244; 362].

Сучасна українська дослідниця М. Смульсон досліджує інтелект як «цілісне інтегроване психічне утворення, яке забезпечує породження, конструювання і перебудову особистісних ментальних моделей світу» [308, с. 28]. Серед інтеграторів цього утворення вчена виокремила метапізнання, метакогнітивний моніторинг, рефлексія, мови мислення, інтелектуальні стратегії та уміння, епістемічні схеми, інтелектуальні аттїтуди, інтуїція і психологічні захисти [308]. Як складна міжфункціональна система інтелект, у відповідності до концепції М. Смульсон виконує три провідні функції: відображувальну (виявляється у побудові системи ментальних моделей світу), ціннісно-орієнтувальну (сміслову або регулятивну, що забезпечує ціннісне структурування дійсності) та прогностично-перетворювальну (виявляється у прогнозуванні та перетворенні, створенні підґрунтя для творчої діяльності як особистісного деривату інтелекту) [309; 307; 308; 310].

Також у своїй роботі М. Смульсон підсумовує найбільш розповсюджені на сьогодні тлумачення інтелекту як здатності: «давати вірні відповіді, спираючись на віру або факти; абстрактно мислити; адаптуватися до довкілля; адаптуватися до нових життєвих ситуацій; розв'язувати задачі «в розумі»; навчатися або набувати досвід; набувати інші здатності; модифікувати інстинктивні форми поведінки; загальна здатність до пізнання і розв'язування проблем, яка визначає успіх будь-якої діяльності й знаходиться у підґрунті інших здатностей» [308].

У дослідженнях української вченої Л. Засекіної визначається, що інтелектуальна діяльність – це «ефективна адаптація до фізичного й соціального середовища, а також його перетворення задля задоволення особистісних потреб, мотивів, цілей» [128, с. 73].

Визнання загального інтелекту як важливого показника академічних здібностей та предиктора академічної успішності в школі, подальшому навчанні в закладі вищої освіти та житті в цілому, не заперечує того факту, що значні шкільні досягнення та успіхи після її закінчення демонструють не завжди та / або не тільки учні з високими показниками інтелекту. Значна кількість емпіричних досліджень [114; 235; 376; 443] дозволила встановити, що інтелект не можна розглядати як єдину умову високого шкільного встигання (гарних оцінок), оскільки для досягнення успіху обов'язково потрібною є креативність як поєднання творчих здібностей, творчих умінь та творчої мотивації.

Так, необхідність вивчення творчих процесів (від початкової внутрішньої творчої активності до творчості та креативності як втілень індивідуальності) у дослідженнях процесів розвитку особистості наголошує провідний український вчений С. Максименко. Дослідник зазначає, що «продукт творчості і є той самий засіб, за допомогою якого людина перетворює свою психіку, будуючи те, що називається вищими психічними функціями» [200; с. 18].

Визнання провідної ролі творчої активності у психічному розвитку людини зумовило обґрунтування принципу креативності другим принципом генетико-моделюючого методу, розроблюваного С. Максименком та його науковою школою, оскільки «креативність є глибинною, начальною та абсолютно «природною» ознакою особистості – це вища форма активності, яка створює та залишає слід, втілюється», а з іншого боку, є прагненням «виразити свій внутрішній світ» [199; с. 18].

Відомий російський дослідник проблеми здібностей В. Дружинін, аналізуючи психічну природу здібностей, що забезпечують успішність академічної діяльності учня, також не зупинився на аналізі інтелекту як предиктора академічних досягнень, а виокремлює три системи, пов'язані із

оперуванням знаннями як результатом навчання: набуття, використання та перетворення [114]. Систему набуття знань, на думку вченого можна ототожнювати з навченістю (здатністю до навчання як процесу отримання нових знань); процес використання знань відповідає уявленнями про інтелект як здатність розв'язувати проблеми із використанням наявних знань, що вимірюється відповідними тестами інтелекту; система перетворення набутих знань дорівнюється В. Дружинінім креативності (загальній творчій здібності), що пов'язана з роботою уяви, фантазуванням, створенням гіпотез [112].

Концепція креативності як універсальної пізнавальної творчої здібності набула активного розвитку після робіт американського вченого Дж. Гілфорда, який протиставив два типи мислення: конвергентний та дивергентний. Мислення, що спрямовується на пошук однієї єдиної вірної відповіді, було визначене як конвергентне (не творче), оскільки, на думку вченого, його результат є завданням спочатку у вихідних умовах та однозначно вимушеним. Відмовляючи конвергентному мисленні через наявність лише однієї відповіді у приналежності до творчого процесу, творчим мисленням було визначене дивергентне, що «здійснюється у різних напрямках» [510].

Принципова розбіжність двох зазначених типів мислення полягає у тому, що конвергентне (конвергенція – звуження) мислення реалізується у тому випадку, коли за умовами проблемної ситуації людина постає перед необхідністю на основі багатьох умов знайти одне єдине вірне рішення. Дивергентне мислення, навпаки, спрямоване на пошук вірної відповіді у різних напрямках, припускає наявність декількох варіацій розв'язання проблеми та може призводити до несподіваних висновків та результатів. Саме дивергентне мислення Дж. Гілфорд вважав основою креативності – творчих здібностей людини. До параметрів креативності вчений відніс: здатність до знаходження та формулювання проблеми, здатність до породження великої кількості ідей, гнучкість (здатність до генерування ідей різних за змістом), оригінальність – здатність мислити нестандартно, деталізацію – здатність покращувати ідеї через додавання деталей, здатність розв'язувати проблеми завдяки операціям аналізу та синтезу [509].

Розвиток концепції Дж. Гілфорда здійснено у дослідженнях Е. Торренса, який створив батарею відповідних психодіагностичних методик та розробив програму розвитку дитячої креативності [509; 510].

Слід зазначити, що у роботах Дж. Гілфорда та Е. Торренса було встановлено статистично значущий прямий зв'язок між рівнем розвитку інтелекту та креативність.

Найбільш суттєвої критики концепція креативності Гілфорда-Торренса зазнала у роботах М. Воллаха та Н. Когана через подібність процедур вимірювання креативності до процедур тестування інтелекту.

Змінивши процедуру оцінки креативності (видаливши обмеження часу на виконання завдань та надавши тестуванню форму гри) М. Воллах та Н. Коган отримали дані про відсутність значущого взаємозв'язку між інтелектом та креативністю. Дітей, які взяли участь у дослідженні, було розподілено на чотири психологічно різні типи, утворювані поєднанням різних рівнів розвитку цих психічних властивостей:

- діти з високим рівнем розвитку як інтелекту, так і креативності виявили такі особистісні якості як впевненість у собі, адекватна самооцінка, здатність до самоконтролю, внутрішня свобода, незалежність міркувань, пізнавальний інтерес до всього нового, ініціативність, висока адаптивність;

- діти з високим рівнем інтелекту та низьким креативності продемонстрували значне прагнення до отримання високих шкільних оцінок, домінування мотивації уникнення невдачі, уникання ризику, стриманість, прагнення до соціального дистанціювання;

- діти з низьким рівнем інтелекту та високим креативності у більшості виявили складності у соціальній адаптації, наявність незвичних інтересів, тривожність, невпевненість у собі, «комплекс неповноцінності»;

- діти з низьким рівнем розвитку обох психічних властивостей виявили здатність до зовнішньо задовільної адаптації, задоволеність своїм статусом «посередніх», адекватну самооцінку, товариськість, пасивність у навчанні [165].

На сьогодні можна говорити про існування різних підходів до виявлення сутності та психологічного змісту феномену та визначення поняття креативності.

У психологічних словниках креативність визначають як:

- «здатність породжувати незвичні ідеї, відхилятися від традиційних схем мислення, швидко розв'язувати проблемні ситуації» [81, с. 247].

- «творчий потенціал і здібності індивіда, які виявляються в ментальних актах, почуттєво-емотивних актопроцесах, в його комунікації з іншими індивідами, а також в різних формах – видах діяльності, ініціативності, активності, пов'язаних із створенням – репродукування – продукування тих чи інших предметів, продуктів діяльності активності» [440, с. 219].

В. Дружинін зазначає, що креативність – це «загальна здатність до творчості, що характеризує особистість у цілому, проявляється у різних сферах активності, розглядається як відносно незалежний фактор обдарованості» [115, с. 351].

Креативністю також називають творчі здібності людини, які виявляються в мисленні, почуттях, окремих видах діяльності, та можуть розглядатися у трьох аспектах: як процес творчості, його продукт і як властивість особистості [244].

Українська дослідниця Р. Пономарьова-Смирнова визначає креативність як «таку якість психіки індивіда, яке є одним з визначальних компонентів обдарованості. Досягнення «виключно високих результатів» у будь-якій діяльності передбачає нетривіальний, новий, творчий підхід до діяльності, що у сукупності з іншими факторами, що складають обдарованість (інтелект, мотивація та ін.) та створює внутрішні умови для непересічних досягнень» [263, с. 26].

Незважаючи на певні розбіжності в уявленнях про сутність та зміст креативності (в історичному контексті та на сучасному етапі розвитку психологічної науки), можна зазначити, що для всіх названих підходів та концепцій загальним є уявлення про креативність як найважливіший, визначальний компонент обдарованості.

Особливості взаємозв'язку інтелекту та креативності досить довго виступали предметом запеклих наукових дискусій.

В. Дружинін підвів підсумки цих дискусій та виокремив три точки зору на природу взаємозв'язку інтелекту та креативності:

- відсутність творчих здібностей як таких, при тому що інтелектуальна обдарованість відіграє роль необхідного, але не вирішального фактору творчої активності, головну роль у детермінації творчості виконують мотивація, цінності та риси особистості;

- високий рівень розвитку інтелекту пов'язаний з високим рівнем креативності, оскільки неможливо виокремити творчий процес в специфічну форму психічної активності;

- творча активність є самостійним фактором, незалежним від інтелекту [114].

Сам В. Дружинін підтримує погляди, відповідно до яких інтелект та креативність є незалежними, ортогональними здібностями, але при цьому високий рівень креативності не зустрічається у досліджуваних з коефіцієнтом інтелекту нижче середнього [112].

Підводячи підсумки теоретичного дослідження проблеми академічних здібностей, можна сформулювати такі *висновки*:

- академічні здібності є індивідуально-психологічними особливостями, що є обов'язковими, втім, недостатніми детермінантами успішності особистості у плануванні, здійсненні, досягненні значних результатів навчальної діяльності;

- до структури академічних здібностей слід віднести інтелектуальні здібності та креативність;

- хоча, екстраполюючи загальне уявлення про здібності на розуміння сутності академічних здібностей, начебто можна припустити, що академічні здібності школярів мають автоматично виявлятися у високих досягненнях у навчанні, можна стверджувати, що високий рівень розвитку академічних здібностей не завжди корелює з академічною успішністю, та досить значна

кількість здібних (за результатами відповідних психодіагностичних обстежень) школярів є невстигаючими у навчанні;

- академічно зібними вважаємо учнів, які демонструють високий рівень розвитку академічних здібностей (інтелектуальних здібностей та креативності), що виявляються результатами відповідного психологічного тестування та не завжди пов'язані з високою академічною успішністю.

Отже, академічні здібності ми визначаємо як індивідуально-психологічні особливості, що є обов'язковими, втім, недостатніми детермінантами успішності особистості у плануванні, здійсненні, досягненні значних результатів навчальної діяльності. Також досить обґрунтованим виявляється припущення про те, що емпіричне дослідження типів особистості академічно здібних учнів може виявити різне поєднання рівнів розвитку академічних здібностей та рівнів академічної успішності.

1.2. Академічна обдарованість як вищий рівень виявлення академічних здібностей

Високий рівень розвитку академічних (інтелектуальних) здібностей (їх сукупність) традиційно розглядають як обдарованість.

Уявлення про обдарованість як сукупність високого рівня переважно інтелектуальних здібностей розвинуто у дослідженнях німецького психолога В. Штерна. У більш ранішніх дослідженнях вчений тлумачив обдарованість як загальну здатність людини свідомо спрямовувати мислення на нові вимоги з метою пристосування до змінених завдань та умов життя [571]. Надалі уявлення про психологічний зміст феномена обдарованості було розширено від мислення на увесь інтелектуальний розвиток через визначення її як здатності «установлюватися на нові вимоги шляхом доцільного використання інтелектуальних засобів» [387, с. 26].

В. Екзмплярський, вважаючи погляди Г. Россолімо на виключно інтелектуальну природу дитячої обдарованості дещо обмеженими, створив підґрунтя цілісного особистісного підходу до обдарованості, яка визначалася ним як поєднання високого рівня розвитку інтелектуальної, емоційної та вольової сфер особистості [431].

Цілісне уявлення про дитячу обдарованість відстоював і П. Блонський, який важчав, що високий рівень розвитку уваги, асоціацій, розуму та кмітливості складають фундамент обдарованості, вона не може зводитися виключно до «розуму», оскільки високий рівень інтелектуального розвитку обов'язково пов'язаний з розвинутою волею, розвинутою та складною емоційною сферою [34].

Підґрунтя сучасного розуміння феномену обдарованості було закладене у дослідженнях Б. Теплова [324; 323], який розробив свою концепцію обдарованості на основі феномена «здібностей», як психологічних особливостей, що відрізняють людей один від одного та виявляються в успішності певної діяльності (діяльностей). Якісне своєрідне поєднання високого рівня розвитку здібностей й утворюють, на думку вченого, обдарованість: «окремі здібності не просто співіснують.... Кожна здібність змінюється здобуває якісно інший характер залежно від наявності та ступеня розвитку інших здібностей. Виходячи з цих розуміннь, ми не можемо безпосередньо переходити від окремих здібностей до питання про можливості іншої діяльності. Цей перехід може бути здійснений тільки через інше, більш синтетичне поняття. Таким поняттям і є «обдарованість», що розуміється як те якісно своєрідне поєднання здібностей, від якого залежить можливість досягнення більшого або меншого успіху у виконанні тієї чи іншої діяльності» [323, с. 17].

У роботах класика української психології Г. Костюка обдарованість розглядається як «здібність людини до розвитку її здібностей» на основі індивідуальної своєрідності задатків кожної людини. Показниками «хороших задатків», на думку вченого, є ранній прояв здібностей, швидкі темпи їх розвитку навіть при відсутності вправ та в несприятливих умовах життя [169]. До структури здібностей було віднесено операційні, емоційні, мотиваційні

компоненти [169]. Розуміючи здібності та обдарованість як прояви цілісної сутності особистості, Г. Костюк також зазначав, що для розвитку обдарованості велике значення мають певні особистісні риси: цілеспрямованість, спрямованість на пізнання, наполегливість у долатті перешкод, упевненість у собі, самовимогливість [169; 170].

Обдарованість як системний феномен, побудований на основі здібностей, розглядає В. Шадріков, який стверджував що обдарованість можна визначити як «системну взаємодію окремих здібностей, спрямовану на отримання бажаного результату. Результат діяльності виступає системоутворюючим фактором, що забезпечує взаємодію здібностей та інтеграцію їх у якісне новоутворення – обдарованість» [374, с. 209].

Так, як зазначає В. Дружинін, обдарованість можна визначити «як володіння великими здібностями» [112, с. 15].

О. Музика визначає обдарованість як «особистісне утворення людини, яке характеризується вищим рівнем розвитку творчих здібностей, загальною творчою спрямованістю особистості і високими досягненнями в певній галузі діяльності» [235, с. 38]. Обдарована особистість при цьому характеризується не тільки найвищим рівнем розвитку здібностей та досягненнями у певних видах діяльності, але й «ціннісним ставленням до власних здібностей як до основи особистісної ідентичності; спрямованістю на саморозвиток; творчою спрямованістю; внутрішньою (суб'єктно-ціннісною) саморегуляцією» [237, с. 8].

Українська дослідниця О. Кульчицька також вважає, що основу обдарованості складають здібності – «до конкретної професійної або допрофесійної діяльності (спеціальна обдарованість) і загальні психічні якості високого рівня розвитку: сенсорні, інтелектуальні, вольові (загальна обдарованість)» [178, с. 270].

Найбільш відомою концепцією обдарованості, як вже було зазначено, є теорія трьох кіл (інтелект, креативність, мотивація). Дж. Рензулі. Звісно, як і більшість наукових концепцій, модель Дж. Рензулі зазнала певної критики, втім її цінність визначається тим, що вона описує фактори, які пізніше, були включені

у більшість також відомих сучасних моделей обдарованості (Ф. Монкса, А. Таннебаума, Е. Торренса, К.Хеллера та ін.)

На думку західного вченого Ф. Монкса, трьох елементів, що описані Дж. Рензулі у структурі обдарованості, недостатньо для розуміння цього складного явища. Тому, залишивши у якості основи «три кільця» Рензулі (інтелектуальні здібності, креативність, мотивація), Ф. Монкс залучив до своєї авторської моделі «трикутник» факторів, що найбільш суттєво детермінують розвиток обдарованості, а саме – фактори мікросередовища дитини: сім'ю, школу, коло однолітків [228].

Під високими інтелектуальними здібностями Ф. Монкс розуміє психометричний (вимірюваний за допомогою відповідних тестів) інтелект, що перевищує показник у 135 балів [228, с. 19]. У мотивації, як факторі обдарованості, дослідник виокремив емоційний компонент (отримання задоволення від певного завдання, захопленість ним) та когнітивний компонент (здатність ставити цілі та планувати їх досягнення) [228, с. 19]. Креативність було визначено як «уміння знаходити оригінальні та елегантні рішення» [228, с. 21]. Включення у модель обдарованості факторів мікросередовища Ф. Монкс пояснює тим, що людина є соціальною істотою, тому у будь-якому віці потребує гармонійних стосунків у сім'ї, з друзями та в школі, отже їй потрібне позитивне ставлення оточуючих, що буде надавати свободу дій та можливість задоволення основних потреб розвитку [228, с. 19].

Ідея поєднання інтелектуальних та соціальних факторів у побудові концепції інтелектуальної обдарованості реалізовано у п'ятифакторній моделі А. Танненбаума. Дослідник стверджував, що високого рівня розвитку інтелектуальних здібностей та креативність недостатньо для досягнення високого рівня обдарованості, яка насправді потребує поєднання п'яти факторів:

- загальні інтелектуальні здібності (фактор G), вимірювані відповідними психометричними тестами інтелекту;
- специфічні здібності в конкретній спеціальній галузі;

- не інтелектуальні властивості особистості, необхідні для досягнення високого результату творчої інтелектуальної діяльності – соціальні, емоційні, мотиваційні та поведінкові особливості, які впливають на реалізацію інтелектуальних здібностей (емоційна стабільність, наполегливість, захопленість справою, здатність до долання перешкод, розвинутий самоконтроль та ін.);

- сприятливе соціальне оточення (сім'я, школа, коло друзів), що стимулює розвиток та актуалізацію обдарованості;

- випадкові сприятливі фактори («щасливий» збіг обставин за типом «опинитися у потрібному місці у потрібний час») [570].

На думку А. Танненбаума, саме за умови сприятливої взаємодії названих п'ятих факторів виникає та розвиваються людська обдарованість.

Слід зазначити, що теорія цього дослідника має назву психосоціальної, оскільки дослідник наголошував, що соціум відчуває потребу у талановитих людях, отже обдарованість можна класифікувати за критерієм їх необхідності для суспільства:

- обдарованість, в якій суспільство відчуває та завжди буде відчувати потребу (виявляється у здібностях, які дозволяють людині покращати життя оточуючих);

- надмірна обдарованість, яка виявляється у здатності викликати складні емоції високого рівня через створення витворів мистецтва (така обдарованість є обов'язковою умовою розвитку та збереження культурного та духовного потенціалу людства, втім не є затребуваною більшою частиною соціуму);

- достатня обдарованість («таланти в нормі») виявляється у наявності спеціалізованих здібностей та навичок, необхідних для створення продукту (товарів та послуг) попит на які існує, але є досить обмеженим;

- аномальна обдарованість – високий рівень здібностей, що виявляються у результатах, які не визнає суспільство (наприклад, за відсутність їх практичного, утилітарного значення) [570].

Автором Мюнхенської моделі є німецький вчений К. Хеллер, який визначив обдарованість як «індивідуальні (когнітивні та мотиваційні) особистісні

передумови високих досягнень в одній або більше галузях» [93, с. 244]. Параметрами інтелектуальної обдарованості, на думку дослідника, є: високий рівень розвитку інтелектуальних здібностей, креативність (що виявляється в оригінальності, гнучкості та розробленості мислення); здатність до легкого та швидкого розуміння та засвоєння матеріалу; високий рівень розвитку пам'яті; пізнавальний інтерес (інтелектуальна цікавість) та прагнення до отримання нових знань; висока особистісна відповідальність, інтернальний локус контролю; високий рівень самоефективності (переконання у власній успішності) та здатність до самостійних суджень»; позитивна Я-концепція у академічній сфері та адекватна самооцінка [356].

Практична цінність Мюнхенської моделі інтелектуальної обдарованості полягає у визначенні внутрішньо-особистісних та соціально-психологічних факторів, що впливають на розвиток обдарованості на трьох вікових етапах: дошкільному, шкільному, етапі професіоналізації. До некогнітивних особистісних властивостей, що впливають на розвиток обдарованості, було віднесено: здатність до подолання стресів, мотивацію досягнення, особливості стратегій навчання, емоційні стани, локус контролю. Серед середовищних факторів обдарованості у Мюнхенській моделі названо особливості родинного мікроклімату, особливості соціально-психологічного клімату у шкільному класі, виникнення кризових обставин життя [356].

У дослідженнях В. Моляко обдарованість представлено як систему, яка містить такі компоненти, як: анатомо-фізіологічні завдатки; сенсорно-перцептивні блоки, що пов'язані з підвищеною чутливістю; інтелектуальні можливості, що дозволяють швидко та адекватно аналізувати нові ситуації та розв'язувати проблеми; емоційно-вольові структури, що дозволяють тривалий час підтримувати певні домінуючі орієнтації; високий рівень продукування нових образів, фантазія, уява [227, с. 190].

У рівневій концепції М. Холодної [361] інтелектуальна обдарованість розглядається як особливості складу та будови індивідуального пізнавального досвіду суб'єкта, що виявляють себе в екстраординарних інтелектуальних

досягненнях. Прояви інтелектуальної обдарованості, на думку дослідниці, мають бути представлені на трьох рівнях, що відповідають різним вимірам «роботи інтелекту» [361, с. 35–36]:

- інтелектуальних здібностей, що виявляють себе у показниках продуктивності інтелектуальної діяльності (рівневих, комбінаторних та процесуальних властивостях), її індивідуальній своєрідності (виявляється у способах структурування та кодування інформації) та креативності (швидкості, оригінальності, сприйнятливості, метафоричності);

- інтелектуального контролю, що представлений метакогнітивними здібностями (метакогнітивною обізнаністю та регулятивними процесами);

- інтелектуальних критеріїв, представлений інтелектуальними інтенціями (перевагами, відчуттям напряду, переконаннями).

У запропонованій М. Холодною моделі обдарованості диференційовано ранішню обдарованість, що є наслідком індивідуальних особливостей вікового дозрівання та власне інтелектуальну обдарованість (дійсну обдарованість – талановитість), яка є результатом специфічної побудови інтелектуальних ресурсів людини та визначається особливими формами організації індивідуального пізнавального досвіду [361].

До сучасних концепцій обдарованості належить також динамічна теорія обдарованості Ю. Бабаєвої [9], побудована у відповідності до положень динамічного підходу щодо розвитку обдарованості, сформульованих Л. Виготським [74].

Провідною ідеєю, що детермінувала виникнення концепції Ю. Бабаєвої, є уявлення Л. Виготського про те, що обдарованість є одним з двох полярних варіантів завершення процесу компенсації (другий полюс – дефект), як форми боротьби з перешкодами, що виникають на шляху психічного розвитку дитини [9]. У результаті поняття «компенсації» та «перешкод» є стали для динамічної теорії обдарованості.

Основні положення динамічної концепції обдарованості, сформульовані за твердженням Ю. Бабаєвої, ще Л. Виготським, втілюються у трьох принципах [3]:

- соціальної обумовленості розвитку (неприспосовуваність дитини до соціального середовища пов'язана із виникненням різних перешкод на шляху розвитку її психіки, подолання яких є механізмом набуття вікових новоутворень);

- перспективи майбутнього (перешкоди, що виникають, стимулюють формування та задіювання механізму компенсації, труднощі стають маркерами розвитку та спрямовують його);

- компенсації (виникнення перешкод стимулюють процес розвитку, примушують вищі психічні функції ускладнюватися та вдосконалюватися, що, за сприятливого перебігу подій, призводить до кращого рівня пристосування дитини до соціального середовища).

Лонгітюдне дослідження проведене Ю. Бабаєвою за участю звичайних (експериментальна група) та обдарованих (контрольна група) дітей показало, що вірно підібрані та реалізовані в освітньо-виховному процесі труднощі (перешкоди розвитку) з обов'язковим успішним їх подоланням дозволили розкрити високий потенціал розвитку учнів, яких визначають як «необдарованих» за результатами звичайних психометричних тестів інтелекту та експертних оцінок вчителів [9].

Основна практична цінність концепції Ю. Бабаєвої полягає у відмові від розгляду обдарованості як статичного, константного показника рівня інтелектуального розвитку, що створює перспективи для розробки програм сприяння розвитку особистісного та інтелектуального потенціалу та досягнення високої академічної успішності дітей, яких зазвичай визнають звичайними, «необдарованими».

Уявлення про обдарованість як інтегративну структуру притаманна науковим поглядам О. Матюшкіна, який стверджував, що вона утворює інтегративну структуру, що включає такі компоненти, як: пізнавальна мотивація, що відіграє домінуючу роль; дослідницька, творча активність, що виявляється в знаходженні нового, постановці та розв'язанні проблем; здатність приймати незвичні рішення; прогностичні можливості, здатність до створення ментальних еталонів для винесення інтелектуальних, естетичних та моральних оцінок [217].

Значний внесок у розробку концепції обдарованості як структурного утворення належить відомому українському вченому В. Моляко. В результаті багаторічного дослідження психологічної сутності та змісту творчої обдарованості, вчений описав багатокomпонентну структуру обдарованості, до складу якої входять: біофізіологічні та анатомо-фізіологічні компоненти; сенсорна реактивність; розумова продуктивність; високий рівень розвитку емоційно-вольових процесів; високий рівень розвитку уяви та фантазії; загальноособистісні компоненти; уміння адаптуватися («зживатися») до середовища, використовувати зовнішні обставини з користю для себе [226].

Щодо сучасних визначення феномену обдарованості, то на сьогодні можна винайти значну кількість визначень, як лаконічних, так і дуже змістовних. Український вчений Д. Корольов визначає обдарованість як «систему психічних та психофізіологічних властивостей індивіда, що забезпечує особливі досягнення, виключно успішну діяльність у певній сфері ... психологічний та психофізіологічний потенціал індивіда, що уможливорює успішну діяльність у тій сфері, до якої існує обдарованість» [167, с. 43].

О. Лукашевич наголошує, що сутністю обдарованості є здатність до визначених досягнень не тільки в академічній, але й у будь-якій соціально важливій сфері людського буття [193].

У «Робочій концепції обдарованості» [35] надано змістовне визначення обдарованості як «системної якості психіки, що розвивається протягом усього життя, визначає можливість досягнення людиною більш високих (незвичних, непересічних) результатів в одному чи декількох видах діяльності порівняно з іншими людьми» [35, с. 5] Як наголошує Д. Богоявленська [35], перевагою такого визначення є можливість відійти від «повсякденного» уявлення про обдарованість як кількісний показник наявності певних здібностей та перейти до його вивчення як системної якості.

Виходячи з цього визначення, обдарованим можна вважати того учня, який виявляє помітні, суттєві досягнення, або, принаймні, володіє потенціалом для реалізації цих досягнень в академічній діяльності. У характеристиках

(особливостях, що виявляються у діяльності та можуть бути зафіксованими та оціненими певними методиками) дитячої обдарованості Д. Богоявленська виокремлює чотири ознаки. Перша представляє собою специфічні стратегії діяльності, особливі способи її реалізації, що забезпечують досягнення певного результату, створення своєрідного продукту. На різних рівнях успішності виявляються три різні специфічні стратегії здійснення діяльності: по-перше, швидке оволодіння діяльністю та досягнення високої успішності її здійснення, по-друге, винаходження та застосування нових, оригінальних способів реалізації діяльності, по-третє, формування нового цілісного бачення проблемної ситуації, що ініціює висування нових цілей та прийняття несподіваних рішень. Друга ознака обдарованості представляє собою сформованість індивідуального стилю діяльності, що виявляється у високій мірі самостійності, автономній саморегуляції, неповторності створюваного продукту діяльності. Третя ознака – високий рівень структурованості знань, здатність до системного бачення проблеми та динамічного переключення від сфокусованого на деталях до узагальненого, цілісного аналізу (здатність «дивовижно легко переходити від одиничної деталі (факту) до її узагальнення та розгорнутого контексті інтерпретації» [37, с. 12]. Остання ознака обдарованості – специфічний вид навченості, який може виявлятися у швидкості та легкості навчання, або в його уповільненості з наступними різкими якісними та кількісними змінами [37].

Визнання того факту, що вивчення обдарованості є актуальною проблемою для психологічних досліджень психічного розвитку на всіх етапах онтогенезу, у тому числі у дорослому віці, зумовлює необхідність виокремлення специфічних ознак обдарованості учнів початкової та основної школи, порівняно з дорослими людьми. До таких специфічних ознак віднесено:

- можливість маскування під обдарованість результатів тимчасово прискореного розвитку тих чи інших здібностей, які досягнувши певного рівня, уповільнюють темпи нарощування показників, перетворюючи школяра з обдарованого на звичайного та унеможлиблюючи його розвиток в обдарованого дорослого;

- можливість «затухання» (зниження показників) обдарованості через певні несприятливі умови навчання, виховання, стосунків у сім'ї, внаслідок вікових фізіологічних змін, які утруднюють прогноз розвитку обдарованості на тривалий проміжок часу;

- можливість нерівномірного (неузгодженого) психічного розвитку дитини, що виявляється у поєднанні високого рівня розвитку певних інтелектуальних здібностей з відставанням навичок письма чи усного мовлення, дрібної моторики, або високого рівня окремих здібностей з посередніми показниками загального інтелекту, внаслідок чого дитина за одними показниками підпадає під категорію обдарованих, а за іншими – в категорію звичайних, або навіть відсталих;

- дитяча інтелектуальна обдарованість складно диференціюється від навченості (володіння значним об'ємом знань завдяки частково мнемічній обдарованості), яка виникає внаслідок сприятливих умов соціалізації та забезпечення дитини компетентними психолого-педагогічними впливами й матеріально-технічними засобами успішного навчання [37].

Визначивши такі ознаки дитячої обдарованості, Д. Богоявленська зазначає, що їх одночасна наявність не є обов'язковою. Названі характеристики є варіативними, залежать від контексту та мають різне значення у різних соціальних та навчальних ситуаціях. Але навіть їх окремі прояви можуть потенційно вказувати на наявність обдарованості та мають слугувати маркерами підвищеної уваги батьків, психологів та педагогів [37].

Класифікація видів дитячої обдарованості потребує визначення критерію, який слугуватиме основою для виділення її видів.

У педагогічній енциклопедії за критерієм поєднання показників здібностей та результатів діяльності виділено шість типів обдарованості [37, с. 395–396]:

- кмітливість – високий рівень розвитку загального інтелекту (перевищує 135 балів), що виявлений за допомогою відповідних психометричних тестів інтелекту;

- блискуча навченість – високий рівень академічної успішності (оцінок навчання), що визначається відповідно критеріально-орієнтованими тестами;

- креативність – високий рівень розвитку творчих інтелектуальних здібностей, що виявляються через високі показники побіжності та оригінальності продукування ідей у тестах креативності;

- компетентність – виявляється в успішності виконання конкретних видів практичної діяльності, що потребують специфічних предметних знань та практичного досвіду діяльності у відповідній галузі;

- талановитість – виявляється у надзвичайних інтелектуальних досягненнях, що реалізуються у певних соціально значущих видах діяльності;

- мудрість – екстраординарні інтелектуальні здібності, що виявляються, зокрема, у здатності до передбачення, аналізу та оцінки важливих подій повсякденного життя.

О. Савенков виділив чотири типи дитячої обдарованості, що утворені показниками інтелектуального розвитку та успішності діяльності [291, с. 15–16]:

- інтелектуальна обдарованість – високий рівень інтелектуального розвитку, що визначається за спеціалізованими тестами інтелекту;

- творча обдарованість – високий рівень розвитку творчих здібностей;

- талановитість – здатність досягати значних результатів в окремій конкретній сфері діяльності (математика, мистецтво, спорт);

- академічна обдарованість – здатність успішно навчатися у школі.

У масштабній спеціалізованій науково-практичній розробці «Робоча концепція обдарованості» [35] наведено п'ять класифікацій обдарованості у залежності від критерію, який покладений в основу для визначення її видів.

Першим критерієм для визначення видів обдарованості названо «вид діяльності та сфери психіки, що її забезпечують» [35, с. 12]. За цим критерієм виокремлено практичну, теоретичну, художньо-естетичну, комунікативну та духовно-ціннісну обдарованість.

За критерієм сформованості та здатності виявлятися у результатах діяльності диференційовано актуальну обдарованість (визначається за показниками розвитку, що вже досягнуті та виявляються у більш високих результатах виконання діяльності, порівняно з віковою або соціальною нормою)

та потенційну обдарованість (прояви якої відсутні і в результатах діяльності, і в оцінках за спеціалізованими тестами, але залишають можливість розвинутися протягом усього життя людини) [35, с. 18–19].

За критерієм «форма прояву» виокремлено явну та приховану обдарованість. Явна (як це зрозуміло з назви) безпосередньо ярко та чітко виявляється в способах та результатах діяльності обдарованої дитини навіть за несприятливих психолого-педагогічних та матеріально-побутових умов. Прихована обдарованість виявляється у замаскованій, неявній формі та пов'язана із загрозою помилкових висновків щодо «звичайності» - відсутності здібностей та перспектив їх розвитку [35, с. 19–20].

За ознакою широти прояву обдарованості у діяльності дитини визначають загальну та спеціальну обдарованість. Загальна обдарованість представляє собою інтеграції розумових здібностей, особливостей мотивації, саморегуляції, емоційної та ціннісно-сислової сфери, що дозволяє обдарованій дитині досягати значних результатів у різних видах та сферах діяльності. Спеціальна обдарованість представляє собою систему специфічних здібностей та виявляється в значних навчальних досягненнях за окремими шкільними предметами чи позашкільними видами діяльності [35, с. 21–22].

За критерієм темпу розвитку («особливостями вікового розвитку») виокремлено ранню (виявляється у прискореному темпі розвитку, швидкому досягненні психічних новоутворень, що притаманні старшому віковому етапу) та пізню обдарованість [35, с. 18–19].

В. Юркевич запропонувала диференціювати обдарованість за критерієм рівня її прояву [438]. Вчений наголошувала, що до обдарованих зазвичай відносять дітей як з високим, так і надвисоким рівнем розвитку здібностей, при тому, що вони є зовсім різними за своїми психічними особливостями. Виходячи з цих міркувань було описано два типи обдарованості. Перший тип – «нормальна обдарованість» (висока норма), що притаманна досить звичайним учням, які в результаті дії сприятливих біологічних, соціально-економічних та психолого-педагогічних факторів досягли значних показників інтелектуального розвитку,

креативність, мотивації та академічних успіхів. Обдарованим дітям цієї групи притаманні не тільки високий рівень розумового розвитку, пізнавальна потреба та висока шкільна успішність, але й досить висока соціально-психологічна адаптивність, здатність до налагодження гармонійних стосунків із вчителями та однолітками [438].

Обдарованість другого типу була названа «особливою, виключною» [438]. Для виключно обдарованих дітей окрім надвисокого рівня розвитку інтелектуальних здібностей притаманними є надмірна захопленість інтелектуально місткими, складними видами діяльності; більша швидкість та легкість у розумінні та засвоєнні значних обсягів складної інформації; надмірний рівень критичності. У соціально-психологічному плані особливо обдарованих дітей від обдарованих зазвичай відрізняє рівень підкорення життя пізнавальній потребі. В обдарованих за типом «високої норми» пізнавальна потреба гармонійно вбудовується у широке коло інтересів, у тому числі соціальних. У виключно обдарованих пізнавальний інтерес у більшості випадків домінує над іншими потребами та може ускладнювати процеси соціальної адаптації та інтеграції [438].

Азійським дослідником Р. Маджитом [535] описано шість категорій обдарованих учнів, які є «носіями» відповідних типів обдарованості:

- впевнена – виявляється у високому рівні здібностей та впевненості учнів у своїх академічних інтересах та наявності відповідних здібностей, зазвичай призводить до високої результативності навчання за відповідними шкільними предметами;

- творча обдарованість – притаманна обдарованим учням творчого типу з високим рівнем незалежності та нонконформізму, що спричиняють фрустрацію та дезадаптацію у шкільній системі через нездатність та/або небажання відповідати шкільній системі правил та стандартів, розвиток інтелектуальних здібностей та академічних досягнень може пригнічуватися через недостатню сформованість адаптивних механізмів, конфлікти з батьками та вчителями, негативне ставлення до шкільної системи взагалі;

- прихована обдарованість – властива обдарованим учнями, які прагнуть приховати свої здібності через страх відчуження від однолітків, відмова від високих академічних досягнень при такому типі обдарованості виступає засобом адаптації, прагненням буди схожим на однолітків та бути прийнятим у їх коло;

- втрачена обдарованість – притаманна школярам, які через певні обставини (внутрішнього чи об'єктивного зовнішнього характеру) випадають зі шкільної системи та в результаті не мають змогу отримати психолого-педагогічну підтримку та керівництво розвитком їх потенційних можливостей, внаслідок чого не досягають не тільки значних, але навіть посередніх результатів навчання;

- «подвійна виключність» – парціальна обдарованість (високий рівень розвитку окремих здібностей, наявність значного запасу знань у певних галузях) яка поєднується зі значним відставанням у розвитку інших когнітивних або особистісних якостей або обмеженими можливостями;

- адаптивна обдарованість – властива самостійним та активним обдарованим учням з високим рівнем розвитку академічних здібностей, які досягають значних академічних успіхів, мають прагнення до навчання протягом усього життя та мають для цього необхідні навички та ресурси [535].

Відомою та поширеною є універсальна класифікація обдарованості за видами інтелекту, в якій описано шість видів обдарованості [76]:

- інтелектуальна – виявляється у високому рівні розвитку абстрактно-логічного мислення;

- академічна – високий рівень здатності до навчання, що виявляється у досягненні значних академічних успіхів;

- соціальна – здатність до налагодження соціальних контактів, ефективної взаємодії з оточуючими, створенні та підтримки соціальних зв'язків;

- художня – виявляється у високому рівні здібностей до музичної, сценічно, образотворчої, літературної, та інших мистецьких видів діяльності;

- практична – високий рівень здатності до виконання конкретної предметної діяльності (наприклад, конструювання чи винахідництво);

- психомоторна – здатність до досягнення значних результатів у діяльності, що передбачає рухову активність (наприклад, у спортивній діяльності).

Ще одним евристично цінним критерієм диференціації видів академічної обдарованості є наслідки її наявності щодо психологічного благополуччя особистості та соціалізації учня. За цією ознакою виділяють сприятливу та проблемну обдарованості [264]. Про сприятливу обдарованість можна говорити у тому, випадку, коли наявність високого рівня розвитку академічних здібностей не тільки забезпечують значні академічні успіхи, але й виступають ресурсом позитивної самооцінки, самоповаги, самовизначення та самореалізації, допомагають налагоджувати гармонійні стосунки з однолітками, вчителями та батьками. Проблемною обдарованість стає у тому випадку, коли її наявність перетворюється на провідну детермінанту шкільної та особистісної дезадаптації академічно здібного учня, призводить до емоційних негараздів, соціально-психологічних поведінкових проблем, девіантної поведінки, педагогічної занедбаності [264].

У дослідженнях обдарованості на сьогодні можна виокремити декілька основних підходів:

Перший підхід поєднує дослідження обдарованості як прогностичного фактору досягнень значних результатів у різних видах діяльності та житті в цілому у дорослому віці. Дослідження цього підходу зазвичай мають два протилежні дизайни: ретроспективний (вивчення особливостей розвитку осіб, які вже досягли значущих результатів у дорослому віці, виявлення факторів, дією яких можна пояснити ці досягнення) або перспективний (реалізується у лонгітюдних дослідженнях через вивчення динаміки розгортання (розвитку та актуалізації) здібностей дітей, визначених обдарованими на початку дослідження).

У межах другого підходу до вивчення обдарованості, вона розглядається як потенціал, який потрібно розвивати, забезпечивши дитині відповідні психолого-педагогічні, мікросоціальні та матеріально-побутові умови. Прихильники потенційного підходу зазвичай виходять з того, що обдарованість не

є автоматично завданою або незавданою при народженні, а може бути розвинута за умов своєчасного виявлення та розвитку закладених потенцій.

Третій підхід представлений дослідженнями в яких обдарованість розглядається як прояв певної діссінхронії онтогенетичного розвитку (через тимчасове прискорення розвитку на одному з вікових етапів, або поєднання високого рівня розвитку одних функцій, зазвичай, когнітивних, з недорозвинутістю інших).

Предметом окремих наукових дискусій є виділення особливого виду дитячої обдарованості, сутнісно пов'язаною з діяльністю, у сфері якої очікується висока успішність дитини як наслідок цієї обдарованості. Мова йде про академічну обдарованість.

Щодо сутнісного визначення поняття академічної обдарованості, то його зазвичай пов'язують із здатністю учня з такою обдарованістю досягати високих результатів у відповідній діяльності – навчанні. Так, В. Юркевич визначила академічну обдарованість як здібність «блискуче засвоювати» шкільний матеріал, тобто досягати високих результатів у навчанні завдяки високим показникам розвитку пізнавальної сфери (пам'яті, мислення, уяви, інтелекту взагалі, креативність) та мотивації [438]. До здатностей та вмінь, що характеризують академічно обдарованого учня, віднесено: високий рівень здатності до запам'ятовування та відтворення інформації; здібності до швидкого та адекватного розуміння матеріалу; наявність інтересу до читання (як програмного так і позапрограмного), що виявляється у вмінні швидко читати (вже в початковій школі) та наявності улюблених книжок; пізнавальний інтерес, та зацікавленість процесом та результатами навчання; наявність інтересів, пов'язаних з одним (або декількома) шкільними предметами; схильність до виконання додаткових необов'язкових завдань та участі у додаткових факультативних видах активності та проєктах, пов'язаних з навчанням; здатність до адекватної та критичної оцінки своїх здібностей та досягнень у найважливіших областях навчання; високий рівень академічних успіхів (високі оцінки результатів навчання) [438].

Порівняно із широкою варіативністю класифікацій видів обдарованості за різними критеріями аналізу, у визначення власне академічної обдарованості дослідники зазвичай описують типологію, пов'язану із широтою поширення обдарованості на досягнення академічної успішності (високих результатів навчання).

Виходячи з цього виділяють два види академічної обдарованості: загальну (широку), що виявляється у здатності досягати високих результатів навчання з усіх (багатьох) шкільних предметів, та окрему (парціальну), яка пов'язана зі специфічними здібностями до засвоєння та використання знань з одного чи лише декількох споріднених предметів [171; 249; 335; 438].

У визначенні сутнісно-змістового співвідношення феноменів інтелектуальної та академічної обдарованості можна зазначити наявність певних наукових суперечок та існування принаймні двох основних пояснювальних підходів. На думку прихильників першого підходу, зокрема Д. Богоявленської та М. Богоявленської [36] виокремлення інтелектуальної та академічної обдарованості пов'язано із визначенням репродуктивного / продуктивного характеру пізнавальної активності, спрямованої на предмет пізнання. Виходячи з цього критерію, академічна обдарованість (репродуктивна активність) виявляється у високих репродуктивних результатах (засвоєння, перетворення та використання знань), інтелектуальна обдарованість (спрямована на продуктивну активність) виявляється у створенні нових знань [36].

Визнання творчої природи інтелектуальної обдарованості підкреслюється у роботах М. Холодної, яка визначала цей психічний феномен як такий тип (рівень розвитку) психічного досвіду, який забезпечує можливість здійснення творчої інтелектуальної діяльності, пов'язаної зі створенням нового (об'єктивно та суб'єктивно) продукту, використанню оригінальних підходів та механізмів розв'язання проблем, та толерантністю до невизначених аспектів ситуацій та виникаючих протиріч й парадоксів [362].

Прихильники другого підходу, аналізуючи змістове співвідношення феноменів інтелектуальної та академічної обдарованості, зазначають, що

академічно обдаровані учні зазвичай є інтелектуалами (тобто, наявність академічної обдарованості автоматично передбачає наявність інтелектуальної), тобто виявляють високий рівень здатності до гнучкого застосування різних способів набуття знань умінь та навичок, їх ефективного використання у процесі розв'язання проблемних ситуацій, креативністю, схильністю до критичного мислення, прагненням до цілісного осмислення складних («філософських») проблем. Але на відміну від власне інтелектуально обдарованих школярів, які за різних причин можуть не досягати високих академічних успіхів, академічно обдаровані – це завжди учні, які демонструють значні результати навчання. Їх здатність до здобуття та використання знань, самостійного пошуку та засвоєння необхідної інформації, прагнення та вивчення не тільки програмного, але й позапрограмного матеріалу виявляється у швидкому просуванні за якщо й не за всіма, то багатьма шкільними предметами [171; 249; 276; 333; 438].

Така здатність виявляти інтелектуальну обдарованість в академічній, на думку науковців, свідчить про більший адаптивний (за рахунок внутрішньоособистісних та соціально-психологічних факторів) потенціал академічно здібних учнів, який дозволяє їм використовувати власні інтелектуальні властивості для кращого пристосування до соціальних вимог [335].

Підсумовуючи аналіз поглядів вчених на природу та зміст академічної обдарованості учня, можна запропонувати визначення цього феномену як інтегральної властивості, організованої як систему інтелектуальних здібностей (інтелекту, креативності), що розгортаються на тлі певних особливостей мотивації, пізнавального інтересу та позитивного ставлення до себе, яка виявляється у значних успіхах у навчанні (за всіма, або багатьма шкільними предметами), швидкості та легкості засвоєння великих обсягів знань, здатності до самостійної організації пошуку необхідної інформації та відчутті задоволення від процесу та отримуваних результатів навчальної діяльності.

Враховуючи його складність та багатоаспектність, психологічна наукова та практична робота з феноменом академічної обдарованості потребує серйозної уваги щодо визначення підходів та принципів вивчення не тільки академічних

здібностей, але й особистісних детермінант їх розвитку та актуалізації в академічній успішності.

Найбільш евристично цінним фундаментальним теоретико-методологічним підходом щодо вивчення закономірностей розвитку особистості академічно здібного учня основної школи вважаємо провідний для сучасної української психології генетико-моделюючий підхід, розроблений С. Максименком та його послідовниками. Реалізація цього підходу у дослідженнях та практичній психологічній діяльності передбачає орієнтацію на формування психічних новоутворень, конструювання експериментальної моделі генезису і розвитку психіки, дотримання закономірностей руху цього процесу [198].

Засадничими для цього підходу С. Максименко визначає принципи аналізу за одиницями, історизму (єдності генетичної та експериментальної ліній розвитку), системності, проектування і моделювання форм психіки, єдності біологічного та соціального, креативності, рефлексивного релятивізму.

Принцип аналізу за одиницями передбачає вичленування вихідних суперечливих зв'язків та відношень, що полягають в основі складних психічних процесів. Впровадження принципу історизму (єдності генетичної та експериментальної лінії) реалізується в тому, що вичленована одиниця як суперечливе вихідне відношення, розглядається як процес, що розвивається, має свій історичний початок і завершення. Принцип системності наголошує, що для отримання адекватних відомостей щодо рушійних сил, факторів та механізмів психічного розвитку провідне значення має вибір системи, в якій цей розвиток вивчається. Принцип проектування і моделювання форм психіки реалізується як штучне створення таких психічних процесів, яких ще немає у внутрішньому світі індивіда [197; 198; 199; 200]. Принцип єдності біологічного і соціального передбачає розгляд суперечливої взаємодії біологічного і соціального як факторів, що діють на особистість, утворюють її і детермінують розвиток «з середини». Принцип креативності потребує вивчення особистості як автора та результату творчого акту, вияву творчої унікальності, що зумовлює процеси цілепокладання при зустрічі нужди (особливого універсального енергетично-інформаційного

утворення, що є носієм і чинником соціальної життєвої сили людини) із різними об'єктами і явищами зовнішньої та внутрішньої дійсності [205; 206; 198].

Аналіз феномену академічної обдарованості, як вищого рівня виявлення академічних здібностей дозволяє дійти таких *висновків*:

- обдарованість є певною системною якістю, що забезпечує людині досягнення значних результатів у багатьох, або певній діяльності;

- академічна обдарованість учня є інтегральною властивістю, організованою як система інтелектуальних здібностей (інтелекту, креативності), що розгортаються на тлі певних особливостей мотивації, пізнавального інтересу та позитивного ставлення до себе, яка виявляється у значних успіхах у навчанні (за всіма, або багатьма шкільними предметами), швидкості та легкості засвоєння великих обсягів знань, здатності до самостійної організації пошуку необхідної інформації та відчутті задоволення від процесу та отримуваних результатів навчальної діяльності;

- хоча академічна обдарованість учня включає у себе структуру академічних здібностей, її неможна зводити до простої суми здібностей розвинутих до високого рівня, сутнісне розуміння обдарованості потребує визначення певних особистісних детермінант її розвитку та прояву в академічній діяльності.

1.3. Особистісні детермінанти набуття академічно здібними учнями академічної обдарованості

Отже, прямий зв'язок академічних досягнень з показниками когнітивних здібностей (інтелекту та креативності) та соціально орієнтованих видів інтелекту є досить зрозумілим та очікуваним, особливо з урахуванням того факту, що завдання з тестів інтелекту чи креативності зазвичай мають багато спільних рис, а тести інтелекту взагалі спочатку створювалися переважно для виявлення учнів, що не встигають у навчанні. Втім, ще починаючи з Л. Термена [156], дослідники визнають, що високий (принаймні, не нижче середнього) рівень розвитку

когнітивних здібностей є обов'язковим, але не достатнім предиктором досягнення успішності у навчанні (що знайшло своє відображення у проаналізованих вище сучасних концепціях обдарованості). Важливим фактором академічних досягнень виступає мотивація.

Мотивацію (високий рівень захоплення завданням, що виконується) описано як один з трьох компонентів обдарованості (поряд з інтелектом та креативністю) у найбільш відомі концепції обдарованості Дж. Рензулі. При цьому дослідник зазначає, що будь-якого з цих трьох факторів (інтелект, креативність, мотивація) окремо недостатньо для забезпечення продуктивності навчання або іншої діяльності, серед них навіть неможливо виділити більш значущий, бо значні досягнення людині забезпечує саме їх поєднання [549].

Мотиваційний вимір обдарованості, що визначає ставлення учня до діяльності та різних її аспектів, виокремлює Д. Богоявленська, називаючи п'ять його ознак. По-перше, це високий рівень вибіркової чутливості до окремих характеристик оточуючих предметів та явищ (звуків, запахів, кольорів, механізмів, рослин, тварин та ін.) або до певних видів власної активності (пізнавальної, художньої, виконавської, фізичної). По-друге, до ознак мотиваційного виміру обдарованості належить значна зацікавленість певними заняттями чи сферами діяльності, захоплення, занурення у виконувану справу, що призводить до формування таких рис як наполегливість та працелюбство. Третьою мотиваційною ознакою обдарованості є високий рівень пізнавальної активності, допитливість, прагнення до виходу за межі вихідних умов виконуваних завдань. Четвертою ознакою є зацікавленість незвичною, нестандартною, неочікуваною інформацією, толерантність до невизначеності, прихильність до парадоксальних рішень, відраза до стандартних, типових, алгоритмізованих способів дій. П'ятою ознакою мотиваційного виміру обдарованості є високий рівень критичності учня до процесу та результатів власної діяльності, прагнення до складних завдань, прагнення до високого рівня якості результатів [35; 37].

Задля пояснення впливу мотиваційних особливостей на успішність інтелектуальної (а звідси – академічної) діяльності Т. Гордєєва створила інтегративну структурно-динамічну модель обдарованості [85;86], яка пояснює, яким чином чотири базові складові мотивації, що відрізняються виконуваними функціями, зумовлюють розвиток інтелекту та обдарованості як досягнення. Такими базовими мотиваційними факторами обдарованості названо:

- високий рівень внутрішньої мотивації діяльності, що є результатом інтеграції трьох видів мотивів: пізнавальних, мотивів досягнення та мотивів компетентності;
- виражене прагнення до самостійності у постановки складних цілей та їх досягнення;
- оптимізм та віра у свій власний потенціал;
- концентрацію та наполегливість у виконанні обраної діяльності.

Практична значущість емпіричної верифікації розробленої Т. Гордєєвої моделі визначається підтвердженням можливості здійснення підтримуючого впливу на розвиток дитячої обдарованості через підтримку мотиваційних властивостей дитини, в першу чергу, внутрішньої мотивації, спрямованої на пізнання, творіння, досягнення та саморозвиток [85].

На переплетення в обдарованості, як у складному психічному утворенні, пізнавальної, емоційної, вольової, мотиваційної, психофізіологічної та інших сфер психіки вказують сучасні українські дослідники Р. Семенова [299], М. Тадеєва та М. Воронко [318]. Мотивацію до інтегративної структури обдарованості включав також О. Матюшкін [217].

Роль мотивації як провідної детермінанти виявлення обдарованості як здатності досягати високого рівня навчальних досягнень зазначала В. Юркевич [438].

На тому, що розвиток здібностей, у більшості випадків, обумовлюється спрямованістю особистості та сформованою ієрархією мотивів наголошує В. Чудновський [371]. Сучасний український дослідник Д. Корольов також стверджує, що «безпосередніми чинниками обдарованості слід вважати

мотиваційні особливості обдарованих, які можна позначити як мотиваційне ядро обдарованості» [166, с. 57]. Значення мотивації як окремого виміру, компоненту, або складової у структурі обдарованості зазначається у багатьох класичних та сучасних психологічних дослідженнях [35; 34; 170; 217; 299; 311; 219; 378; 336; 318].

Виходячи з цього, ґрунтовне дослідження академічних здібностей обов'язково має передбачати вивчення мотивів діяльності, зокрема навчальної (як провідної для дитини шкільного віку). При цьому, аналіз мотивації школярів має здійснюватися у двох площинах: перша – процесуальна, спрямована на вивчення особливостей функціонування мотивів учіння. Друга площина аналізу мотивів навчальної діяльності – виявлення змістових аспектів мотивації учіння – оцінка мотивів, які спрямовують школяра на активну участь у навчальній діяльності.

З точки зору процесуального аналізу мотивації, як елементу структури академічних здібностей школярів, важливе значення має виділення двох типів мотивації, диференційованих за їх локусом – зовнішньої та внутрішньої.

Результати багатьох емпіричних досліджень переконливо доводять, що для досягнення високого рівня розвитку академічних здібностей, отримання значних результатів у будь-якій діяльності, у тому числі, навчальній вирішальне значення має саме внутрішня мотивація, що виявляється у прагненні до завдань з поступово зростаючим рівнем складності, самоповазі та гордості за досягнуті успіхи та створені продукти [58; 84; 85; 362; 457; 473].

У дослідженні мотиваційних особливостей осіб, обдарованих у трьох різних сферах діяльності (математика, спорт, мистецтво), яке було проведено американським дослідником Б. Блумом було встановлено, що незалежно від змістового типу обдарованості, усі особи, які досягли значних результатів у своїй діяльності притаманним було внутрішнє прагнення до обраної справи, бажання досягати в ній найкращих показників, готовність витратити на реалізацію своїх здібностей значну кількість часу та енергії [457].

До емпірично виявлених переваг внутрішньої мотивації належать: зацікавленість діяльністю, пізнавальний інтерес, відчуття наснаги та пристрасті до

обраної справи, наполегливість та цілеспрямованість, концентрація на справі, відчуття власної компетентності, само детермінація, зв'язок з високими показниками креативності та когнітивної гнучкості [84; 85; 362; 457; 473].

Важливою процесуальною теорією мотивації, яка пояснює механізми розвитку та актуалізації внутрішньої мотивації як складової академічних здібностей та детермінанти високих результатів навчальної і пізнавальної діяльності взагалі, є теорія самодетермінації Е. Дейсі та Р. Райана.

Основними положеннями теорії самодетермінації, яка визначається вченими як здатність людини до вільного здійснення вибору, є три концепти.

Перший – положення про наявність трьох базових потреб, що складають основу внутрішньої мотивації та психологічного благополуччя особистості. Цими потребами, за Е. Дейсі та Р. Райаном, є автономія (прагнення до можливості здійснювати вибір, мати можливість самостійно керувати власною поведінкою, бути ініціатором власного життя та діяти з відчуттям внутрішньої гармонії), компетентність (потреба бути успішним, ефективним, розв'язувати завдання оптимального рівня складності, приймати виклики оточуючого середовища), пов'язаності (бажання створювати та підтримувати значущі зв'язки з важливими людьми, досягати з ними взаєморозуміння та взаємоприйняття) [457].

Друге положення концепції самодетермінації описує типи зовнішньої мотивації (регуляції поведінки): екстернальний (вибудовування поведінки у відповідності до зовнішніх покарань або нагород), інтроєктований (регуляція поведінки через зовнішні вимоги та правила, які особа повністю або частково засвоїла та перетворили у догми), ідентифікований (регуляція поведінки власним вибором, який співпадає з нормами та цінностями, які у минулому керували поведінкою ззовні), інтегративної (регуляція через узагальнення та асиміляцію усіх ідентифікацій, здійснених особою) [472].

Третє положення теорії самодетермінації представляє особою підкреслення значущості соціального контексту у появі та розвитку різних форм мотивації, а звідти – ефективності діяльності людини [472].

Практична значущість вивчення особливостей самодетермінації та саморегуляції пізнавальної діяльності визначається її роллю важливої детермінанти, «метаресурсу» досягнення навчальних цілей [58; 84; 159; 229].

У площині аналізу змістових аспектів мотивації з точки зору її впливу на успішність навчальної діяльності важливим є вивчення як загальних мотивів (що спонукають особистість до діяльності у будь якій сфері) та мотивів, що спрямовують школяра безпосередньо на навчання.

Найбільш відомою теорією мотивації, що описує загальні мотиви людської діяльності, є теорія мотивації досягнення [196; 356; 449].

У структурі мотивації досягнення виокремлюють два змістовно різні мотиви: прагнення до успіху та уникнення невдачі. У значній кількості досліджень мотивації досягнення встановлено, що мотивація до успіху співіснує з мотивацією уникнення невдачі, але одна з мотиваційних спрямованостей зазвичай стійко домінує над іншою. Домінування спрямованості мотиву розглядається як індивідуальні розбіжності по мотивації досягнення [356].

Численні емпіричні дослідження також показали, що поведінка людей, орієнтованих переважно на досягнення успіху, та орієнтованих на уникнення невдачі має значні розбіжності. Особистості, мотивовані на досягнення успіху, ставлять перед собою значущі цілі, які можна однозначно оцінити як успіх, активно прагнуть їх домогтися та вірять в успіх (очікують на нього). При цьому вони реалістично оцінюють умови діяльності, виявляють ініціативу, амбітність, здатність до виправданого ризику, розробляють адекватні, складні (з системою другорядних цілей) та розгорнуті у часовій перспективі плани. В осіб зі значним домінуванням мотивації уникнення, провідним прагненням в обранні цілей діяльності є уникнення провалів, при цьому їм притаманна невпевненість у собі та сумніви в успішній реалізації задумів [27; 196; 356; 356; 449].

Евристично цінною змістовою концепцією мотивації, яка пояснює важливі фактори прагнення особистості до досягнення значних результатів у будь якій діяльності, є концепція губристичної мотивації, розроблювана К. Фоменко. Губристичну мотивацію дослідниця визначає як прагнення до самоствердження,

спрямоване на досягнення самоповаги. Проведені емпіричні дослідження дозволили виокремити та описати два мотиви у структурі губристичної мотивації: мотив досконалості (прагнення до самоствердження через досягнення найкращих результатів діяльності, саморозвиток, самореалізацію, оволодіння майстерності та досягнення високого рівня компетентності) та мотив переваги (прагнення до самоствердження через здобуття першості у суперництві з оточуючими, отримання авторитету, та високих зовнішніх оцінок діяльності) [84; 89].

Необхідність вивчення губристичної мотивації у структурі особистісних детермінант втілення академічних здібностей у високих результатах навчальної діяльності (академічній успішності) учнів основної школи визначається її тісним взаємозв'язком з особливостями самореалізації, саморегуляції та самодетермінації, специфічними навчальними мотивами, імпліцитними теоріями інтелекту, становленням Я-концепції, регуляції психоемоційних станів на різних етапах онтогенезу [341–349].

Однією з перших змістових класифікацій мотивів навчальної діяльності є класифікація, запропонована Л. Божович, яка виокремила два типи мотивів: пізнавальні (пов'язані зі змістом навчальної діяльності, виявляються у прагненні до пізнавальної активності, оволодіння новими знаннями, уміннями та навичками) та соціальні (пов'язані зі змістом між особових взаємозв'язків дитини у процесі учіння) [40].

У роботі П. Якобсон виокремлено три типи навчальних мотивів: мотиви, що автоматично закладені у навчальний процес (підштовхують до набуття знань), зовнішні позитивні мотиви (громадянські та моральні мотиви, пов'язані з прагненням бути корисним суспільству, та особистісні, пов'язані з прагненням забезпечити власне благополуччя та прийнятне соціальний статус), зовнішні негативні мотиви (прагнення уникнути покарання, яке можна отримати, якщо не навчатися) [442].

М. Матюхіна виокремила навчальні мотиви двох типів: мотиви змісту навчання та мотиви процесу навчання. До соціальних мотивів навчання віднесено: широкі соціальні мотиви (обов'язку, відповідальності), вузько особистісні (пошук

схвалення з боку вчителів, батьків та однокласників, тримання оцінки) та негативні мотиви уникнення покращання [215].

У найбільш відомій концепції А. Маркової виокремлено три групи мотивів навчальної діяльності: пізнавальні (прагнення до пізнання в широкому сенсі, мотиви самоосвіти, навчально-пізнавальні мотиви), широкі соціальні (широкі соціальні, соціальні позиційні та мотиви співпраці) та творчі (прагнення до оволодіння новими способами дій) [212].

У дослідженні Т. Гордєєвої мотиви навчання класифіковано на внутрішні та зовнішні. До внутрішніх, найбільш важливих (витоки спонукання до діяльності полягають у самій особистості) віднесено пізнавальні мотиви, мотиви досягнення та мотиви саморозвитку [89].

О. Беззубкіна у змістових мотивах учіння виокремлює: мотиви, пов'язані зі змістом продукту навчальної діяльності (отримання знань, оволодіння способами дій, здатність розуміти сутність явищ дійсності); мотиви, пов'язані з процесом (мотиви спілкування, залучення в ігрові форми навчання, оволодіння технічними засобами навчання); мотиви, пов'язані з непрямими продуктами навчання [17].

Підводячи підсумок аналізу мотивації як детермінанти успішності академічної діяльності (навчання) школярів, вважаємо можливим зазначити, що мотивацію слід розглядати як найважливішу детермінанту (детермінанту першого рівня) розвитку академічних здібностей в академічну обдарованість, що виявляється в значних академічних успіхах. Тобто, академічно обдарованими вважаємо учнів, в яких високі показники мотиваційного розвитку виступають певними «каталізаторами» виявлення академічних здібностей в академічній успішності.

Визнаючи суттєву роль мотивації як певного сприятливого «фону», на якому інтелект та креативність перетворюються на академічну обдарованість, що виявляється у високому рівні академічних успіхів, слід зазначити, що, окрім мотивації, можна визначити ще ряд певних особистісних детермінант виявлення академічних здібностей у досягненні академічної успішності. Ці детермінанти можна охарактеризувати детермінантами другого рівня обов'язковості (такими,

що можуть розглядатися як факультативними та мати менш тісний кореляційний зв'язок з показниками академічній успішності, порівнянно з мотивацією).

Так, слід зазначити, що дієвим внутрішньопсихічним механізмом збільшення когнітивних можливостей людини, є метакогнітивні якості та здатності [109; 136; 138; 581; 514; 72; 108; 107], зокрема метакогнітивна виключність у діяльність та імпліцитні теорії нарощуваного інтелекту [136]. Безперечний зв'язок метакогнітивних процесів з інтелектуально-когнітивними процесами та особливостями та результатами протікання навчальної діяльності доведено у дослідженнях провідного українського вченого С. Максименка та його послідовників [202].

Теоретичні положення, які надають можливість зрозуміти природу та сутність метакогнітивних процесів, охарактеризували у своїй роботі І. Пасічник, Р. Каламаж та Т. Довгалюк [258]:

- метапроцеси є процесами «другого рівня» складності щодо традиційно описуваних психічних процесів, вони диференціюються від когнітивних процесів не за критерієм їх вищої складності, а за спрямованістю та за їх предметом;

- метакогніції не є самостійним процесом, а є певним аспектом інших психічних процесів – визначають їхню якість та характер перебігу, відповідають за саморегуляцію інтелектуальної діяльності;

- метакогнітивні процеси за своєю психологічною природою є двоєдиними: вони одночасно є і когнітивними, і регулятивними за спрямованістю;

- метапроцеси характеризуються необмеженою багатоманітністю операційних механізмів при обмеженому наборі функціональних;

- сутність метакогнітивних процесів можна тільки досліджуючи їх у тій системі, у якій і для якої вони формуються і функціонують;

- умовно до метакогнітивних можна віднести тільки ті процеси, які підлягають свідомому контролю суб'єкта і, отже, можуть бути актуалізовані і вивчені в експерименті [258, с. 6–8].

Вплив метакогніцій на успішність навчальної діяльності, на думку І. Пасічника, Р. Каламаж та М. Августюк, виявляється у тому, що вони

спрямовують особистість на вибір, оцінку, перегляд та припинення виконання завдань та реалізації когнітивних стратегій [257].

У концепції інтелекту, розроблюваній М. Смульсон, метакогнітивним феноменам відведено функції інтеграторів міжфункціональної природи інтелекту [308].

Метакогнітивні якості, за твердженням О. Карпова, є засобами підвищення когнітивних можливостей особистості, через виявлення їх взаємозв'язків із загальними здібностями відкривається можливість підвищення рівня самих цих здібностей [136; 138].

Метакогнітивна включеність у діяльність (усвідомленість), за визначенням Т. Доцевич виступає як рефлексивна здатність до свідомого моніторингу перебігу когнітивних процесів [109]. Вона виявляється у схильності людини до планування пізнавальних процесів, включеність рефлексивних функцій у їх реалізацію, за рахунок яких здійснюється моніторинг-контроль пізнання. Отже, вивчення метакогнітивної включеності у діяльність учнів основної школи дозволяє суттєво збагатити уявлення про психологічний зміст потенціалу, що детермінує досягнення академічних успіхів учнів основної та загального життєвого успіху взагалі.

Важливою характеристикою метакогнітивних здатностей особистості є «імпліцитні теорії інтелекту», які представляють собою уявлення людини, щодо потенційної можливості чи неможливості розвивати власні когнітивні здібності. К. Двек виявила, два типи імпліцитних теорій інтелекту [484]. Прихильники «заданої» теорії інтелекту («entity theory») вважають рівень розвитку інтелекту постійним, малозмінюваним, фіксованим, погано контрольованим показником, внаслідок чого людина може «володіти» лише певною «кількістю» інтелекту. Прихильники іншої теорії – теорії «нарощуваного» інтелекту («incremental theory») навпаки вважають, що інтелект є керованою характеристикою людини, яку можна збільшувати та покращувати.

У регуляції навчальної діяльності школярів імпліцитні теорії інтелекту набувають особливого значення. Зокрема, як показала К. Двек, імпліцитні теорії

інтелекту впливають на постановку різних навчальних цілей. Ті ж, хто вважає, що їх інтелектуальні здібності піддаються поліпшенню, розвитку, тренуванню, схильні ставити перед собою складні та цікаві навчальні та пізнавальні цілі, вони прагнуть збільшити свою компетентність і майстерність, вважають більш привабливими нові, важкі і різноманітні завдання, які можуть допомогти чогось навчитися, просунути в своєму розвитку, отримати цінний досвід. Для учнів з імпліцитною теорією наросуваного інтелекту характерна конструктивна навчальна позиція – «більш важливо чогось навчитися, а не бути першим у класі» [486].

Разом з визнанням вирішальної ролі загального інтелекту, креативності та метакогнітивних здібностей у регуляції пізнавальної діяльності наприкінці ХХ ст. виникло переконання у тому, що важливим фактором досягнення успіху та гармонійної самореалізації особистості у будь-якій діяльності та житті в цілому є здатності до ефективної взаємодії з оточуючими. У сучасних психологічних дослідженнях багаторазово обґрунтовано необхідність розширити діапазон тестованих особистісних властивостей, що входять до структури академічних здібностей, включивши в їх число соціально-комунікативні, зокрема соціальний, емоційний та духовний інтелект.

Введення поняття соціальний інтелект пов'язують з роботами Р. Торндайка, який вперше виділив його як складову загального інтелекту та визначив як здатність розуміти інших та діяти або вести себе розумно стосовно оточуючих [2].

Сучасні американські дослідники соціального інтелекту запропонували концепцію соціального інтелекту, яка описує дві групи його складових: когнітивні та поведінкові. До когнітивних наковці віднесли оцінку перспективи, розуміння оточуючих, знання соціальних правил, відкритість у стосунках з іншими людьми. До поведінкових: здатність будувати стосунки з іншими людьми, здатність до соціального пристосування, теплота у міжособових стосунках [524].

Російський вчений Д. Ушаков розуміє соціальний інтелект як «здатність до пізнання соціальних явищ, що становить один з компонентів соціальних умінь і компетентності [335, с. 11]. Особливостями соціального інтелекту дослідник

вважає його континуальність, зв'язок з використанням невербальної реперезентації, втрата точності соціального оцінювання при вербалізації, детермінація соціальним навчанням, використання «внутрішнього досвіду» [335].

О. Савенков, підтримує ідею про те, що соціальний інтелект не можна дорівнювати до одного чи навіть декількох факторів, бо він охоплює не тільки кристалізовані соціальні знання, але й поведінкові прояви. У структурі соціального інтелекту дослідник виокремив три групи складових: когнітивні, емоційні, поведінкові. До когнітивних складових емоційного інтелекту вчений відніс соціальні знання, соціальну пам'ять, соціальну інтуїцію, соціальне прогнозування. До емоційних – соціальну виразність, співпереживання, здатність до саморегуляції. До поведінкових – соціальне сприйняття, соціальну взаємодію, соціальну адаптацію [289].

О. Власова, досліджуючи соціальні здібності (креативність у соціальній сфері, соціально-аналітичні властивості, соціальну чутливість (емоційний інтелект), здатність до домінування та впливу на інших [68; 67], пропонує позначати соціальним інтелект, «орієнтований на досягнення високих позитивних результатів в сфері соціальної взаємодії» [67, с. 83].

Українська дослідниця Л. Засекіна сутність соціального інтелекту розглядає через ефективність пристосування до інших людей та розв'язання життєвих проблем через ефективну комунікативну взаємодію [128].

О. Науменко зазначає, що соціальний інтелект – це «інтегральна інтелектуальна здатність, що визначає успішність спілкування і соціальної адаптації...об'єднує і регулює пізнавальні процеси, пов'язані із відображенням соціальних об'єктів» [240, с. 151].

Психологічне значення соціального інтелекту у житті людини виявляється у здатності «правильно розуміти та прогнозувати поведінку людей, яка необхідна для ефективної міжособової взаємодії та успішної соціальної адаптації» [223].

Визначено, що соціальний інтелект об'єднує і регулює пізнавальні процеси, пов'язані з відображенням соціальних об'єктів [335].

Наслідком розвитку концепції соціального інтелекту стало введення

у науковий обіг поняття «емоційний інтелект», поширення якого пов'язують з дослідницькою діяльністю американських психологів П. Соловея та Дж. Мейєра, які визначили емоційний інтелект (Emotional Intelligence) як «підструктуру соціального інтелекту, яка містить здатність відслідковувати почуття та емоції, власні й іншої людини, диференціювати їх, та використовувати цю інформацію для того, щоб керувати думками та діями оточуючих» [557, с. 189].

Аналіз здібностей, що пов'язані з переробкою емоційної інформації дозволив П. Селовею та Дж. Мейєру виділити чотири компоненти емоційного інтелекту: ідентифікація емоцій; використання емоцій для підвищення ефективності мислення і діяльності та спрямування уваги на важливі події, вміння визивати переживання, що сприяють вирішенню завдань; розуміння емоцій; управління емоціями [557].

Р. Бар-Оном виділено п'ять компонентів емоційного інтелекту, зокрема самопізнання, навички міжособистісного спілкування, адаптаційні здібності, управління стресовими ситуаціями, домінування позитивного настрою [452].

У російській психологічній науці поняття «емоційний інтелект» однією з перших використала Г. Гарскова [77], яка не тільки надала досить чітке визначення цього поняття, але й охарактеризувала його відмінності від загального інтелекту: «Емоційний інтелект продукує неочевидні способи активності задля досягнення цілей та задоволення потреб особистості. Якщо абстрактний та конкретний інтелект відображають закономірності зовнішнього світу, то емоційний інтелект відображає внутрішній світ у зв'язку з поведінкою особистості та взаємодією з реальністю» [77, с. 26].

За визначенням В. Юркевича, емоційний інтелект є сукупністю розумових здібностей, що забезпечують людині успішність сприйняття і розуміння власних почуттів, а також почуттів інших людей та здатність до регулювання власних почуттів [435].

Найбільш відомим сучасний дослідник емоційного інтелекту Д. Люсін визначив його як «здібності до розуміння своїх та чужих емоцій та управління

ними» [194], які містить в собі чотири елементи: когнітивні здібності; уявлення про емоції; особливості емоційності. При цьому вчений виділив два види емоційного інтелекту – внутрішньоособистісний та міжособистісний.

Українська дослідниця О. Власова визначає емоційний інтелект як «емоційно-інтелектуальну здатність, що полягає в емоційній сенситивності, обізнаності та здатності управляти емоціями, які дозволяють людині контролювати відчуття психічного здоров'я, душевної гармонії» [68, с. 65].

Е. Носенко досліджує емоційний інтелект як певний аспект виявлення внутрішнього світу особистості, який «відображає міру розумності ставлення людини до світу, до інших та до себе як суб'єкта життєдіяльності» [246; с. 59]. Компонентами емоційного інтелекту дослідниця називає п'ять здібностей: здібність до усвідомлення власних емоцій; здібність до регулювання емоцій на основі їх усвідомлення; здібність до налаштування себе до діяльності; здібність до розпізнавання та розуміння емоцій оточуючих людей; здібність до підтримки доброзичливих стосунків з іншими людьми (уміння викликати позитивне ставлення оточуючих) [246].

В. Зарицька у структурі емоційного інтелекту виділила чотири базові компоненти з притаманними їм здібностями: розуміння власних емоцій (розпізнавати власні емоції, оцінювати свій емоційний стан, визначати причину виникнення емоцій, пояснювати значення емоцій, позитивно сприймати оцінку своїх емоцій іншими), самоконтроль і саморегуляція емоцій (стримувати емоції, проявляти емоції у відповідності до ситуації, зберігати спокій у складних ситуаціях, контролювати свої емоції, регулювати власні емоції), розуміння емоцій інших (розпізнавати та оцінювати емоції оточуючих), використання емоцій у спілкуванні і діяльності (враховувати емоційні стани для досягнення кращих результатів діяльності) [127].

На сьогодні у багатьох дослідженнях було доведено, що емоційність є ключовим фактором, що зумовлює досягнення життєвого успіху більшою мірою, ніж загальний інтелект. Зокрема, О. Савенков встановив, що діти з більш високими оцінками за різними параметрами емоційного інтелекту виявляються

більш успішними у навчанні [287]. И. Андреева виявила більш високу адаптивність та ефективність у спілкуванні людей з високими показниками емоційного інтелекту [2]. Дослідження Е. Носенко дозволили довести адаптаційний потенціал емоційного інтелекту щодо стресових впливів [246]. О. Власова виявила прямий взаємозв'язок емоційного інтелекту та показників успішності соціальної адаптації підлітків [67], таку є саму закономірність, але для юнацького віку було показано у дослідженнях С. Дерев'янка [101].

Останнім часом все більшу увагу дослідників привертає такий вид інтелекту, як духовний, котрий як самостійний вид інтелекту був вперше виділений Р. Емонсом у його дослідженнях духовності та моральності [432]. Духовність дослідник визначав як «аспект особистісного функціонування, оскільки вона підвищує вірогідність досягнення цілей. Духовні спрямування впливають на те, яким способом люди створюють свій світ, переслідують цілі і регулюють свою поведінку день у день» [432, с. 311]. Духовний інтелект стосовно духовності є інструментальним феноменом, оскільки представляє собою використання певних засобів перетворення життя на більш осмислене та щасливе, отже духовний інтелект – це «механізм, за допомогою якого люди можуть поліпшити загальну якість життя» [432, с. 336]. Структурно цей феномен, на думку вченого складається зі датностей та вмінь, певної бази знань та досвіду людини, що забезпечують здатності до: трансценденції, входження у піднесені духовні стани, сакралізування повсякденного досвіду, використання духовних ресурсів для вирішення життєвих завдань, здійснення добродішних вчинків [432].

За С. Вігглсвортом, сутністю психологічного змісту феномену «духовний інтелект» є «здатність діяти з мудрістю і співчуттям, зберігаючи внутрішню і зовнішню незворушність світу, незалежно від обставин» [592].

На думку Д. Кінга, духовний інтелект представляє собою сукупність розумових здібностей, заснованих на нематеріальних та трансцендентних аспектах дійсності, особливо тих, які «...сприяють інформованості, інтеграції та адаптивному застосуванню нематеріальних та трансцендентних аспектів свого існування, призводять до таких результатів, як глибоко екзистенціальна

рефлексія, розширення свідомості, визнання трансцендентного себе і майстерність духовних станів» [520]. До структури духовного інтелекту дослідник відніс такі здібності як: екзистенціальне мислення (здатність критично споглядати природу існування, дійсності, Всесвіту, простору, часу та інших екзистенціальних / метафізичних проблем), цілепокладання (здатність формулювати і досягати цілі в житті), трансцендентальне усвідомлення (здатність ідентифікувати трансцендентне розуміння / патерни самого себе, інших особистостей, фізичного світу у стані нормальної свідомості), перехід в вищі рівні свідомості (здатність за допомогою медитацій, молитви та ін. механізмів переходити на більш високі рівні свідомості, такі, як чиста свідомість, космічна свідомість, єдність, спільність [520]

К. Нобл, визначаючи духовний інтелект як природжену здатність, яка може впливати на особистісне зростання, до переліку духовних здібностей, запропонованих Р. Емонсом, додав, по-перше, усвідомлення того, що фізична реальність включена в більш багатовимірну реальність, з якою люди взаємодіють свідомо або несвідомо, по-друге, усвідомлене прагнення до психологічного здоров'я, що припускає не лише особисте благополуччя, але і громадську користь [541].

Взагалі, як зазначає за підсумками теоретичного аналізу стану розроблюваності проблеми духовного інтелекту у західній психології, Г. Ожиганова, у роботах зарубіжних дослідників можна виділити п'ять найбільш важливих аспектів духовного інтелекту та пов'язаних з ним духовних здібностей: екзистенційний; моральний; ментальний; аспект самопізнання та самоконтролю; трансцендентний аспект [248].

Сучасні українські дослідники також визнають, що духовний інтелект та духовність взагалі є важливим фактором повноцінного психічного розвитку людини, а звідти – та актуальним предметом психологічних досліджень.

Грунтовне дослідження проблем духовності здійснено у роботах відомого українського вченого М. Савчина, який взагалі обґрунтував духовну парадигму у сучасній психології особистості [296]. Основними тезами, яки описують

духовність у цій парадигмі є такі твердження: духовне не зводиться до психічного, духовні і психологічні аспекти людини повинні розглядатися окремо; вони є сферами суттєво різними; духовне є трансцендентним за походженням та іманентним за існуванням, в особистості є не тільки глибини, але й вершини; духовне має онтологічний статус у проявах сумління людини, функціонуванні духовної рефлексії, існуванні трансцендентної любові, свободи та відповідальності, станів безпристрасності та безмовності, чистого сумління та ясної свідомості; духовне, будучи визначальною суттю людини, відкриває причинний ряд, який зумовлює в її душі (психіці) головні переживання, думки та поведінку; духовне фундаментально впливає на всі без винятку аспекти особистості та її соматичку [296]. У такому розумінні духовність «у внутрішньому світі людини духовна сила породжує синергетичні тенденції та блокує ентропійні, запобігає порушенню гармонії між психологічною, соціальною, моральною та духовною автентичностями особистості. У точках біфуркації (ситуаціях криз функціонування та розвитку) вона є своєрідним атрактором, що визначає напрям розвитку особистості, сприяє розв'язанню нею зовнішніх та внутрішніх суперечностей та зумовлює її правильні життєві та ситуативні вибори» [297, с. 45].

Аналіз духовної сфери особистості у контексті духовної парадигми дозволив М. Савчину визначити фундаментальні духовні здатності, що є проявом повноцінного буття особистості: здатність вірити, любити, творити добро та протистояти злу, творити свободу та відповідальність [295]. Розвиток зазначених здатностей на думку вченого є провідним завданням соціалізації підростаючої людини та є запорукою її благополуччя та повноцінного функціонування усіх сфер суспільного життя [295].

Провідний український вчений І. Бех у своїх дослідженнях також обґрунтовує безперечну цінність духовного шляху у розвитку підростаючої особистості, який веде її у «великий світ людей, де панує вдячність іншому, справжня повага, піклування і захоплення іншим» [24, с. 31]. При цьому глобальною внутрішньою умовою особистісного розвитку людини І. Бех вважає

так звану «духовну напруженість», яку трактує як психічний стан, що виявляється у ретельності, запопадності, дбайливості, запальності людини у зв'язку з моральною діяльністю [23]. Виходячи з цього провідним завданням виховання проголошується духовно-моральне удосконалення особистості [25; 26]. У функціонуванні духовності особистості дослідник виділяє чотири рівні: спрямованість особистості у напрямку духовних цінностей, підтримка власної духовно орієнтованої життєдіяльності, зміна соціального доквілля за її суспільно значущими намірами та відповідною вчинковою організацією, духовне кредитування – відповідні внески у внутрішній світ іншої особистості [24].

О. Кузнецов, визначаючи, що духовний інтелект є «контекстом для виявлення і організації умінь і здібностей, необхідних для адаптивного використання духовності» [174, с. 201] стверджує, що він складається з певних здібностей та умінь, які утворюють базу знань або досвід людини. Погоджуючись з О. Головіною [82] у виділенні трьох основних компонентів духовного інтелекту (трансцендентного, екзистенційного та морального) дослідник визначає такі здатності духовного інтелекту: здатність до самотрансценденції, здатність до вирішення проблем екзистенціальної реальності, здатність до моральної саморегуляції та добродесної поведінки, що основана на переосмисленні моральних цінностей добра і милосердя) [174].

Проведене емпіричне дослідження духовного інтелекту дозволило О. Кузнецову встановити особливості його взаємозв'язку з духовними цінностями особистості – було виявлено, що високий рівень духовного інтелекту корелює з вираженою духовною орієнтацією людини, прихильністю до цінностей моралі, альтруїзму та гуманізму [174].

Звісно, виходячи з основних закономірностей вікового розвитку психіки людини, говорити про повноцінне дослідження духовного інтелекту можна лише у дорослому віці, після досягнення людиною максимального рівня розвитку вищих психічних функцій. Втім, в емпіричних дослідженнях української дослідниці О. Головіної було переконливо доведено, що вже у дитячому віці активно розвивається онтогенетично перший, моральний компонент духовного

інтелекту, який представляє собою здатність до моральної саморегуляції та добродесної поведінки, що основана на переосмисленні моральних цінностей добра і милосердя [82]. Отже, моральні здібності слід включити до потенціалу структури особистісних детермінант перетворення академічних здібностей на систему академічної обдарованості учня.

Таким чином, аналіз особистісних детермінант набуття академічно здібними учнями академічної обдарованості дозволяє дійти таких *висновків*:

- найважливішою особистісною детермінантою (детермінантою першого рівня значущості) набуття системою академічних здібностей форми академічної обдарованості, що зовні виявляється у високих академічних досягненнях є мотивація навчальної діяльності (як провідної, або принаймні дуже важливої для дитини шкільного віку);

- аналіз мотивації школярів як детермінанти перетворення академічних здібностей в академічну обдарованість має здійснюватися у двох площинах: перша – процесуальна, спрямована на вивчення особливостей функціонування мотивів учіння (передбачає виділення двох типів мотивації, диференційованих за їх локусом – зовнішньої та внутрішньої та вивчення особливостей самодетермінації пізнавальної діяльності). Друга площина аналізу мотивів навчальної діяльності – виявлення змістових аспектів мотивації учіння – оцінка мотивів, які спрямовують школяра на активну участь у навчальній діяльності.

- детермінантами другого рівня значущості щодо реалізації академічних здібностей в академічній обдарованості вважаємо метакогнітивні якості (зокрема метакогнітивну включність у діяльність та імпліцитні теорії нарощуваного інтелекту), здатність до ефективної взаємодії з оточуючими, що визначається соціальним, емоційним та духовним інтелектом (у його найважливішому вимірі – моральних здібностях).

1.4. Психологічні проблеми успішності навчання, особистісного розвитку та соціалізації академічно здібних учнів

Визнання за академічними здібностями статусу провідного фактору академічної успішності (успішності у навчанні) школяра не заважає дослідникам визнавати існування певної кількості значущих проблем особистісного розвитку, емоційного реагування, соціальної адаптації, спілкування, та, навіть, власне навчання здібних школярів [38;116; 153; 264; 153; 264; 333, 392; 438; 536]. Для позначення таких випадків навіть використовують спеціальний термін «проблемна обдарованість» [264].

Проведений теоретичний аналіз проблем особистісного розвитку, соціалізації та успішності навчальної діяльності академічно здібних учнів дозволив викоремити певні групи проблем, що можуть виникати у таких школярів.

Першою, на перший погляд, парадоксальною проблемою, є той факт, що високий рівень розвитку інтелектуальних здібностей та креативності не завжди забезпечують школярам досягнення високого рівня успішності у навчанні у школі, де традиційні освітні програми розроблено з урахуванням середньостатистичних особливостей вікового розвитку. У масштабних західних дослідженнях співвідношення академічних здібностей та шкільної успішності було встановлено, що у значної кількості школярів (за різними даними від 19 до 33 %), яких визнавали нездатними до успішного навчання, визначався високий рівень інтелектуального розвитку, а у 55 % здібних учнів рівень академічної успішності був значно нижчим за академічні здібності [452; 532].

Сучасні дослідники проблем розвитку особистості в дитячому віці зазначають, що академічно здібних учнів зі складностями у навчанні слід вважати «двічі особливими»: по-перше, через високий рівень розвитку здібностей, а по-друге, через власне утруднення у реалізації високо розвинутих здібностей у досягнення високих результатів навчання. Серед академічно здібних школярів,

що не досягають високого рівня успішності у навчанні, виокремлюють три групи [453; 454; 461; 492; 498].

Першу групу утворюють учні, для яких високий рівень академічних здібностей є визнаним вчителями (діагностованим фахівцями шкільної психологічної служби) незважаючи на відсутність значущих успіхів. Такі школярі зазнають докорів з боку вчителів та батьків з приводу немотивованості, пасивності, неорганізованості, недисциплінованості, лінощів, невпевненості у собі. За умов наявності серйозних внутрішньособистісних причин недостатньої успішності при високому рівні здібностей, такі докори оточуючих зазвичай виступають факторами розвитку стійкої академічної неуспішності, емоційних розладів, формування девіантної поведінки.

Діти з високим рівнем розвитку академічних здібностей, які зазвичай випереджають своїх однолітків у розумовому розвитку на декілька років, не отримують можливості реалізувати свій потенціал повною мірою, а отже поступово втрачають мотивацію до навчання та подальшого розвитку здібностей [573; 278; 352; 392; 352; 469; 517; 581; 583]. Втрата мотивації до навчання (реалізації здібностей у досягненні академічних успіхів), як зазначає Д. Ушаков, не тільки стагнує процес особистісного та інтелектуального розвитку здібного учня, але й може призводити до серйозних соціально значущих наслідків, оскільки такі діти, не знайшовши засобів конструктивної реалізації своїх ресурсів, спрямовують їх на девіантну та делінквентну поведінку [333].

Оскільки, інтелектуальна обдарованість дозволяє таким школярам досягати прийнятних результатів навчання за шкільними предметами, вони, за умов дотримання дисципліни, не привертають до себе уваги вчителів, отже, не отримують необхідної стимуляції для актуалізації закладеного академічного потенціалу. Феномен невідповідності індивідуальних навчальних досягнень високому потенціалу (академічним здібностям) у сучасній психології отримав назву «недостатньої успішності»(Underachievement) – недостатньої, в першу чергу, з точки зору можливих досягнень, а не об'єктивних нормативів [453; 464; 495; 517; 550; 589]. Явище «недостатньої успішності», яку зазвичай усвідомлюють

самі школярі, та зазначають їх батьки, дуже часто породжує прочуття провини, хронічного неуспіху, особистісної безпомічності, неповноцінності, недостатньої самореалізації, проблеми у стосунках з батьками, а отже – досить серйозно травмує школярів, негативно позначається на їх особистісному розвитку на подальших вікових етапах [392; 550; 573; 589].

Неповна реалізація потенційних можливостей академічно здібних учнів у шкільному освітньому процесі створює специфічну проблему девіантної поведінки для енергійних та активних обдарованих школярів. Оригінальність та нестандартність мислення, творча енергія, що не знаходить витоку у відповідній діяльності, можуть спричиняти схильність до певних відхилень поведінки, які виявляються у небажанні виконувати загальні правила та вимоги, привертати до себе увагу нестандартними вчинками та висловлюваннями [37]. Бажання забезпечити собі відповідність вимог діяльності власним інтелектуальним можливостям реалізується у прагненні академічно здібних школярів штучно ускладнювати отримувані від вчителів завдання. Такий «підйом» складності завдань до рівня актуальної компетентності зазвичай (особливо у початковій та основній школі) сприймається вчителями як неухважність, нездатність зрозуміти правила або неадекватність та опозиційна поведінка [568]. У результаті, енергійні, активні академічно здібні школярі потрапляють у категорію недисциплінованих, безвідповідальних та академічно неуспішних.

До другої групи академічно здібних, але неуспішних у навчанні, належать школярі, чия обдарованість не виявляється безпосередньо в навчанні з будь яких предметів, або в інших видах активності. Факт високого рівня розвитку здібностей для таких учнів можна встановити лише за допомогою відповідного цілеспрямованого психодіагностичного обстеження. При цьому, як вже вище зазначалося, у результаті такого тестування інтелектуально обдарованими може виявитися значна кількість учнів, яких вважали посередніми щодо розумових здібностей [455;533].

Третю групу здібних учнів зі складностями у навчанні утворюють школярі з парціальною обдарованістю (поєднанням високого рівня одних здібностей та

низького рівня інших). Поєднання високого та низького рівнів розвитку різних здібностей утворює так званий «середній рівень», носіїв якого не відносять ані до обдарованих, ані до «проблемних» дітей. Проблеми та загрози парціально обдарованих учнів полягають у тому, що за відсутності спеціальної уваги з боку вчителів, вони не отримують можливості ані виявити, ані реалізувати свій спеціалізований потенціал. У процесі навчання та просування до старших класів школи для таких школярів існує висока ймовірність пригнічення існуючих окремих здібностей, втрати потенційних можливостей та заглиблення проблем у сферах відставання.

Взагалі, дослідники проблем академічних здібностей зазначають, що поєднання високого рівня розвитку здібностей до засвоєння всіх або окремих навчальних предметів зі складностями у навчанні є фактором розвитку досить серйозних соціально-психологічних та емоційних негараздів. При цьому, виявлення та корегування проблеми має відбутися якомога раніше (принаймні, до настання підліткового віку), інакше наслідки можуть бути дуже руйнівними на невиправними [172; 453; 455; 492; 591].

Специфічну категорію академічно здібних школярів, що не досягають високого рівня академічної успішності, утворюють учні дійсно не здатні до навчання (Gifted Learning Disabled) через певні характерологічні, емоційно-поведінкові особливості, які не є проявами функціональних або органічних розладів. До таких особливостей, зокрема віднесено:

- нездатність та / або небажання навчитися писати розбірливо, яка створює проблеми з оцінюванням письмових робіт;
- небажання виконувати монотонну, рутинну роботу, яка не є «викликом» здібностям, а отже не може мотивувати обдарованих учнів, які в результаті виявляються нездатними засвоїти легкий, але не цікавий матеріал;
- егоцентризм, надмірне емоційне захоплення власними цікавими ідеями та несподіваними рішеннями, які заважають чітко та зрозуміло формулювати свої думки для інших людей (зокрема, для вчителів, які оцінюють навчальні досягнення);

- слабкий рівень здатності до самоорганізації та саморегуляції, що призводить до неспроможності здібних школярів дотримуватися формальних обмежень щодо виконання навчальних завдань, таких як обмеження часу, вимоги до оформлення письмових робіт [392].

Отже, значна кількість досліджень підтверджують наше припущення, сформульоване у підрозділі 1.1, про те, що високий рівень розвитку академічних здібностей неможливо розглядати як достатній фактор досягнення академічних успіхів. Що дозволяє ще раз обґрунтувати необхідність емпіричної перевірки припущення про те що типологічний аналіз варіантів поєднання академічних здібностей та мотивації може надати результат з різним поєднанням показників рівня розвитку здібностей та рівня академічної успішності (загальної та парціальної за окремими предметами). До того ж, досить значне поширення академічної неуспішності серед академічно здібних школярів зумовлює актуальність теоретичного обґрунтування та практичну значущість визначення особистісних факторів, що є детермінантами досягнення високих результатів навчання учнів з високими показниками розвитку інтелекту та креативності.

Другою групою проблем, що перешкоджають повноцінному функціонуванню та досягненню життєвого успіху академічно здібними учнями є утруднення у їх психосоціальному розвитку.

Поширеною проблемою розвитку академічно здібних учнів є нерівномірність їх психологічного та соціального розвитку, яка може як вирівнятися на певному віковому етапі, так і залишитися перманентною властивістю на все життя. Для позначення нерівномірності розвитку здібних школярів, що виражається у неспівпадінні темпів розвитку інтелектуальної, емоційної та моторної сфери, використовують поняття «дисинхронія», що визначається як цілісна сукупність ознак випереджаючого розвитку певних інтелектуальних властивостей з порівняним відставанням у розвитку інших психічних сфер [580; 581]. Внутрішній вимір дисинхронії представляє собою неспівпадіння темпів розвитку здібностей у різних сферах, зовнішній (соціальний)

аспект полягає у невідповідності між інтелектуальним розвитком школяра та його здатністю до ефективної соціальної взаємодії.

Виділяють декілька найбільш типових проявів внутрішньої диссинхронії розвитку здібних школярів.

До першого типу належить дисбаланс у розвитку інтелектуальної та психомоторної сфери – невідповідність розвитку координації рухів темпу розумової діяльності, що виявляється, в першу чергу у забрудненнях, які виникають при оволодінні навичками писання. Намагання учня виправити дисбаланс за рахунок тренувань (часто під примусом вчителів або батьків) створює ситуацію невдачі, провокують негативні емоційні стани, а у деяких випадках навіть спричиняють уповільнення розумового процесу через прагнення до рівноваги з недорозвинутою дрібною моторикою за рахунок зниження загального рівня розумової діяльності [333; 352; 539; 580; 581].

До другого типу диссинхронії розвитку інтелектуально розвинутих дітей західні дослідники відносять дислексію – порушення заданості до оволодіння читанням. На сьогодні накопичено значну кількість експериментальних даних, що підтверджують наявність випадків дислексії не тільки у розумово недорозвинутих, але й в учнів з дуже високим рівнем інтелектуального розвитку, зокрема візуального мислення [352; 362; 512; 566].

Для позначення учнів, які поряд з високим рівнем інтелектуального розвитку демонструють певні вади та обмеження, на сьогодні використовують поняття учні з подвійною виключністю. Термін «подвійна виключність» (dual exceptionality) було обґрунтовано Дж. Галахером [498] для позначення певної категорії здібних школярів, які мають деякі обмеження (несофрмованість навичок читання та письма, низький рівень розуміння фонем та ін.), що створюють специфічні освітні потреби.

Розповсюдженим проявом дисбалансу розвитку здібних дітей є також поєднання високого рівня розумового розвитку з недорозвиненням системи саморегуляції уваги, яка зовні може виявлятися як гіперактивність та імпульсивність. Дослідники цієї проблеми академічно здібних дітей зазначають,

що подібність їх поведінки активності, спонтанності та імпульсивності дітей з синдромом дефіциту уваги та гіперактивністю є тільки зовнішньою, оскільки, на відміну від гіперактивних, здібні діти відволікаються лише тоді, коли їм не цікаво, правила порушують за умов переконання у власній правоті [37; 38; 451; 454; 536; 590]. Втім, навіть за дійсної відсутності симптомів синдрому дефіциту уваги з гіперактивністю, певне відставання розвитку саморегуляційної сфери здібних школярів є важливим фактором шкільної дезадаптації та затруднень у навчанні.

Широко досліджуваним проявом дисбалансу розвитку здібних школярів є неспівпадіння темпів інтелектуального та емоційного розвитку. Усвідомлення власної емоційної незрілості (порівняно з інтелектом) актуалізує в здібних школярів дію захисних механізмів витіснення та надмірного контролю почуттів, які неминуче призводять до емоційних розладів: тривоги, страхів, емоційного збудження [352].

Диссинхронія інтелектуального та соціального розвитку здібних школярів виявляється у бажанні спілкуватися та товаришувати зі старшими за віком дітьми, які зазвичай не виявляють бажання залучати їх до своїх компаній. В результаті, прагнення до спілкуванні з інтелектуально рівними партнерами може призводити до самотності інтелектуально здібного школяра, який нудьгує з однолітками, але не може залучитися у коло спілкування старших дітей [352; 581; 590].

Структуровану класифікацію причин проблем розвитку здібних академічно неуспішних школярів запропонувала В. Щебланова [393]. У відповідності до індивідуальних факторів, що спричиняють невстигання у навчанні дослідниця виділила такі типи факторів:

- інтерналізовані (тривожність, перфекціонізм, мотивація уникнення невдачі, невпевненість у собі);
- екстерналізовані (небажання дотримуватися правил, дратівливість, недисциплінованість, неслухняність);
- порушення здатностей до навчання, які не були своєчасно визначені та відкореговані;

- порушення здатності до саморегуляції, що виявляються в імпульсивній поведінці, слабкій самоорганізації, дефіциті уваги;

- дезадаптивні стратегії цілепокладання, що виявляються в обранні нереалістичних цілей, домінуючій орієнтації на короткочасні тактичні цілі при нехтуванні довгостроковими стратегічними.

У роботі Н. Шумакової [389] виділено чотири групи найбільш поширених причин виникнення проблем у розвитку та навчальній діяльності академічно здібних школярів:

- випереджаючий розвиток пізнавальної сфери, що спричиняє нудьгу та монотонію навчальних занять

- недостатній або проблемний досвід спілкування з однолітками (з одного боку, небажання обдарованої дитини спілкуватися з менш інтелектуально розвинутими однокласниками, які вважаються їм нецікавими, з другого боку, негативне ставлення самих однолітків, які сприймають здібного учня як «зарозумілого» або демонстративного);

- певна вибагливість та звичка отримувати підвищену увагу з боку дорослих, яку зазвичай отримують обдаровані діти на початку навчання, створюють очікування особливого ставлення до себе;

- соціальна несамостійність та інфантильність, зумовлена акцентуванням уваги дорослих на сприянні інтелектуальним досягненням та нехтуванні формуванням банальних соціально-побутових навичок.

Евристично цінний перелік проблем та труднощів розвитку та соціалізації академічно здібних дітей, структурованих у відповідності до ознак обдарованості, створив західний дослідник Ф. Хейліген [517], у роботі якого для кожної переваги (сильної риси) обдарованості наведений її «зворотний бік» – можливий негативний ефект:

- високий рівень розвитку довгострокової пам'яті, значний об'єм знань, з одного боку, забезпечують легкість у засвоєнні шкільного матеріалу, з іншого боку, провокують нудьгу, роздратування та розчарування змістом та динамічними особливостями освітнього процесу;

- значні показники розвитку мислення щодо його швидкості та пластичності, які дозволяють швидко вирішувати завдання різних типів, призводять до розчарування, нетерплячості та презирливого ставлення щодо менш кмітливих однолітків, дистанціювання від групи;

- високий рівень прозорливості, що забезпечує глибину та повноту аналізу проблем, спричиняє відразливе ставлення до необхідності механічного запам'ятовування, заучування матеріалу, роздратування низьким рівнем складності шкільних завдань;

- здатність та схильність до глибокого всебічного аналізу проблеми спричиняє неприйняття формальних обмежень щодо виконання завдання, перфекціонізм як неможливість зупинитися на прийнятному рівні виконання завдання та завершити його своєчасно;

- толерантність до невизначеності спричиняю складності у прийнятті рішень, що призводять до стабільності та прогнозованого (нецікавого) розвитку подій, отже ускладнюють побудову життєвого шляху в усіх його сферах;

- креативність, як здатність генерувати оригінальні, нестандартні ідеї, провокує нігілістичне ставлення до формальних шкільних правил, нігілізм, неприйняття стандартів, опозиційну поведінку;

- здатність до високої концентрації уваги, що допомагає ефективно вирішувати складні, цікаві, суб'єктивно значущі завдання, спричиняє дратівливість та агресивність щодо необхідності відволікатися на спілкування та розв'язання інших завдань, передбачуваних шкільною програмою;

- наполегливість та цілеспрямованість у реалізації пізнавальних інтересів сприймається оточуючими як впертість, егоцентризм та небажання співпрацювати;

- цікавість, запитливість, множинність інтересів, що стимулюють особистісних розвиток та наповнюють життя сенсами, призводить до розпилення активності, прагнення займатися одночасно багатьма справами, швидкої втраті цікавості до старих завдань за умови появи нових, нездатності доводити розпочаті справи до закінчення;

- висока самооцінка як результат значних досягнень, з одного боку виступають фактором розвитку самоповаги, з іншого – провокують відчуття переваги над «звичайними» учнями, нетерпиме ставлення до менш розумово розвинутих однолітків;

- специфічність інтересів, незвичайних та недосяжних для однолітків через звичайний рівень розумового розвитку, призводить до відчуття неадекватності, заниженої самооцінки, а звідси – до свідомого або несвідомого прагнення до зниження продуктивності, заниження рівня здібностей, намагання приховати схильності та захоплення заради відповідності оточуючим;

- високий рівень мовного розвитку та значний активний словарний запас, що з одного боку дозволяють чітко та вільно висловлювати свої думки, аргументувати точку зору, з іншого боку, можуть спричиняти прихильність до непотрібного дискутування, демонстративних проявів красномовства, викликати негативне ставлення та відразу однолітків;

- нестандартність мислення може призводити до генерування незвичних рішень та ідей, які не приймає оточення, в результаті у дитини виникає відчуття того, що її не розуміють, не приймають, а в оточуючих виникає образ «дивної, не від миру цього» дитини»;

- високий рівень абстрактного мислення як «побічний ефект» може призводити до несвоєчасної зацікавленості екзистенційними проблемами (життя та смерті, смислу та безглуздості життя, справедливості та несправедливості, самотності та ін.) та провокувати негативні емоційні переживання та депресивні стани [517].

Азійській дослідник Р. Маджит описав чотири групи детермінант проблем розвитку та навчання здібних учнів: обмежені фізичні можливості (феномен подвійної виключності), поєднання високого рівня когнітивного розвитку з відставанням в емоційному розвитку; особистісно-емоційні складності (низька самооцінка, тривоги та страхи, негативна мотивація); складності у спілкуванні (у родині з батьками та в школі – з вчителями та однолітками). Вчений стверджує,

що ці особливості є детермінантами відставання в академічній сфері та соціальній адаптація здібних школярів [535].

Поширена проблема розвитку академічно здібного та академічно успішного учня пов'язана з особливостями ставлення дорослих (у першу чергу, батьків) до факту здатності дитини гарно навчатися завдяки високому рівню розвитку мислення, пам'яті, уваги, креативності. Йдеться про жорстку систему експектацій, що свідомо або несвідомо транлюються здібній дитині. Наявність високих результатів навчання, значні показники інтелектуального розвитку, що виявляються у результаті психодіагностиці, надають здібному школяру статусу обдарованого, що автоматично провокує у оточуючих відповідні очікування, вимоги та прагнення сприяти розвитку обдарованості [38; 438]. Цілеспрямоване інтенсивне залучення дитини до програм розвитку здібностей, яке не завжди відповідає її особистим потребам та внутрішній динаміці визрівання психічних функцій, можуть призводити до перенапруження, емоційних розладів, втрати бажання навчатися та розвивати свої здібності, психосоматичних розладів, спричиняти певні прояви дізонтogeneзу. Нездатність або небажання дитини виправдати очікування родини та вчителів (фахівців з дитячого розвитку) провокує пригнічення мотивації досягнення [281], проблеми взаємовідносин у родині, складні внутрішньоособистісні негаразди: невпевненість у собі, тривожність, почуття провини, сором, комплекс неповноцінності [38;154; 352; 457; 514], аддиктивні форми поведінки (вживання алкоголю та наркотичних речовин), екзистенційні кризи, що супроводжуються екстремальною та аутоагресивною поведінкою [281].

Незначну за кількістю, але важливу категорію інтелектуально розвинутих школярів, що зазнають підвищеного ризику дисгармоній особистісного розвитку, складають надталановиті діти (коефіцієнт інтелектуального розвитку яких сягає понад 160 балів). Виявлено, що через суттєві розбіжності у когнітивних, емоційних, соціально поведінкових та інших показниках ця категорія учнів зазнають проблеми неприйняття оточуючими, виключенню зі спілкування

з однолітками, соціальної ізоляції, що призводить до відповідних проблем в особистісному розвитку [333].

Наступною групою проблем академічно здібних школярів, які досягають й високого рівня академічної успішності, є певні особистісні та соціально-психологічні негаразди, що виникають внаслідок саме високого рівня успіхів у навчанні.

Так, значущим проявом стагнації особистісного благополуччя здібних та академічно успішних школярів є стан, який виникає у талановитої людини після досягнення значної цілі – стан асенізації через втому та екзистенційної кризи. Такий феномен Р. Комаров називає «кризою втрати наснаги» та визначає як «екзистенційний вакуум – повну втрату смислу життя, що йде поряд з відчуттям переваги та розчарування в оточуючих людях» [154, с. 67]. Подібний негативний стан, пов'язаний з досягненням успіху Д. Колесов назвав «тупиковим успіхом» та визначив його як «сповнений негативними переживаннями стан невизначеності індивіда щодо мети та характеру своїх подальших дій після того, як вона досягла успіху та пережила пов'язані з ним позитивні відчуття та емоції» [151, с. 75]. Загроза кризи втрати наснаги або тупикового успіху полягає у переживанні розчарування своїм життям та оточуючими людьми, нудьгою та само руйнівною поведінкою [151; 154].

Певним кризовим явищем особистісного розвитку здібного академічно успішного учня є також ризик виникнення залежності від досягнення академічних успіхів та пізнавальної (навчальної) діяльності самої по собі.

Зокрема, медико-психологічні дослідження показали, що в обдарованих людей може формуватися певна хімічна залежність від ендорфінів, що виробляються під час переживання задоволення від заняття улюбленою справою та досягнутого значущого результату. За умов неможливості реалізовувати здібності в обраній сфері в обдарованої дитини можуть виникати депресивні стани, подібні до станів хімічно залежних осіб [262].

Психологічна залежність академічно здібних та академічно успішних школярів від пізнавальної діяльності, що набуває особливого невротичного

смислу як для самих учнів, так і для їх батьків, отримала назву «пізнавальної адикції». За твердженнями Т. Якимової [441], це явище містить у собі усі ознаки залежної поведінки в здібних учнів та співзалежності у їх батьків. Було визначено основні риси пізнавальної адикції: «пізнавальна діяльність відтісняє інші види діяльності та стає над цінною; процес пізнання супроводжується зміною настрою та стану (заспокоєння, емоційний підйом), певна відчуженість від оточуючої дійсності; відзначається домінування та цінність самого процесу пізнання на його результатом; перерви у пізнавальній діяльності часто визивають стани неспокою або нудьги, що стимулює повернення до неї» [441, с. 133].

Ще однією потенційною кризою, що загрожує здібним, академічно успішним учням, є так звана «зоряна хвороба» [19; 154; 214], яку Р. Комаров [154] визначив як «психологічну деформацію особистості, яка виникає внаслідок значних досягнень, супроводжується аберацією свідомості, виявляється у соціальній адаптації та призводить до професійної непридатності через стагнацію, фрустрацію та деградацію потенціалу» [154]. «Зоряна хвороба» академічно успішного здібного учня виявляється у деструктивному ставленні до оточуючих – відчутті власної переваги, нарцисизмі, егоцентризмі, зневазі, споживчому ставленні [154; 214] та неадекватно завищеному рівні домагань, що призводить до спотворення процесу цілепокладання, фрустрації та деградації будь-якої діяльності [154].

Але, навіть за сприятливих умов, уважного та адекватного ставлення батьків й учителів в академічного здібного учня може виявитися феномен, який у методичному посібнику щодо проблем обдарованих дітей М. Богоявленської [38] названо «затухання обдарованості». Виявляється цей феномен у поступовому зникненні ознак обдарованості у процесі розвитку дитини. У такому випадку початково високі або надвисокі показники академічних здібності з плином часу знижуються та досягають показників вікової норми, в результаті чого дитина, яка мала статус обдарованої у початковій школі та демонструвала високі показники успішності навчання, поступово втрачає цей статус та стає «звичайною» [38; 153].

Частіше всього феномен «затухання обдарованості» є наслідком прискореного психічного розвитку, за умов якого в одному віковому періоді певним чином «поєднуються», актуалізуються потенційні можливості декількох вікових періодів [184], в результаті чого начебто обдарована дитина швидко досягає значних показників розвитку інтелектуальних функцій, але потім потенціал розвитку вичерпується та людина стає звичайною [37].

Серед інших факторів, що можуть призводити до поступового зникнення обдарованості називають як внутрішні, так і зовнішні причини. До внутрішніх причин належить індивідуальні особливості визрівання вищих психічних функцій, слабкий рівень розвитку творчого компоненту обдарованості та мотивації, високий рівень неровно-психічної виснаженості, виникнення інтересів та цінностей у сферах, не пов'язаних з навчанням. Зовнішніми чинниками стухання обдарованості є неможливість підлаштувати уніфіковану систему шкільного навчання під специфічні індивідуальні потреби академічно здібної дитини, нездатність батьків та вчителів своєчасно визначити специфіку обдарованості та забезпечити її підтримку [38].

Психологічні проблеми початково академічно здібної дитини, яка втратила статус обдарованості, можуть виявлятися у незадоволеності собою та низькій самооцінці, неприязному ставленні до школи та вчителів, небажанням навчатися, падінні показників академічного встигання нижче рівня можливостей, схильність до встановлення нереалістичних цілей (занадто простих або авантюрно складних) з метою або гарантувати уникнення невдачі, або зробити її не такою травматичною для самооцінки.

Важливою психологічною проблемою обдарованих академічно успішних дітей є обрання професії (профорієнтація), адекватна побудова стратегії професійного навчання та кар'єри [52;154]. Хоча обдаровані діти починають замислюватися над обранням напряму майбутнього професійного шляху раніше та серйозніше, ніж їх «звичайні» однолітки, їх вибір дуже часто супроводжується більш серйозними ваганнями та сумнівами через багатоваріантність доступних альтернатив (обдарована дитина виявляє здатності до багатьох видів діяльності,

що за відсутності чіткого та стійкого інтересу до однієї з них майже унеможлиблює переконливий вибір). У результаті, академічно успішні обдаровані школярі дуже часто намагаються відтермінувати обрання професії, «випробовують себе у різних галузях, а в майбутньому часто змінюють варіанти кар'єри, кожна з яких не приносить задоволення та відчуття самореалізації. З іншого боку, за умов парціальної обдарованості, школярі напроти демонструють ригідність вибору, неможливість обирати професію за рамками своєю вузькою обдарованості, що також обмежує майбутню професійну самореалізацію. Як у першому, так і у другому випадку професійне самовизначення, професійне навчання та самореалізація перетворюються на джерело фрустрацій та інших внутрішньоособистісних та соціально-психологічних проблем.

Ще однією особистісною проблемою академічно здібних учнів є перфекціонізм, який вважають специфічною рисою обдарованих школярів, які мають здатності до досягнення довершених результатів діяльності [37; 98; 498; 542; 568; 591]. Звісно, потенційно проблемним є той вимір перфекціонізму, який виходить за межі адекватного прагнення до значного результату, а перетворюється на невротичний потяг до нереалістичного ідеалу. Вразливість обдарованих школярів щодо невротичного перфекціонізму пов'язують саме з високим розвитком академічних здібностей, оскільки розвинутий інтелект, абстрактне мислення та креативність дозволяють створити у свідомості школяра чіткий уявний образ досконалого результату. Ще одне підґрунтя розвитку перфекціонізму академічно здібних учнів полягає у специфіці їх розвитку – через випередження однолітків у розумовому розвитку, здібні діти набувають можливості встановлювати для себе більш високі стандарти та переносити на себе критерії та норми старшої вікової групи [542; 568].

З одного боку, перфекціонізм може стимулювати здібних школярів до саморозвитку та самовдосконалення через прагнення до високих стандартів, в цілому він є фактором невротизації через недосяжність ідеалу. Неможливість реалізувати складні прагнення призводить до відчуття провини та сорому, призводить до переживання невинуватих очікувань. До того ж, сам по собі

процес намагання досягнути складної цілі може набути obsесивно-компульсивних рис та підкорити собі усі сфери життя академічно здібного учня [542].

Негативним наслідком перфекціонізму є підвищена самокритичність здібної дитини, яка може перетворитися на контрсуггестивний (невіра в свою інтелектуальну та творчу спроможність) психологічний бар'єр, що уповільнює, або унеможлиблює творчий процес [36;154].

Проблеми соціалізації здібних дітей виявляються у труднощах соціальної інтеграції та соціальної адаптації у колективи однолітків – шкільні класи. Визначено, що у більшості дітей з середніми здібностями, демонстрація обдарованості окремим учнем викликає приховану, або явну недоброзичливість, недовіру та навіть ворожість, що може провокувати агресію та відчуження. В результаті здібні діти з метою уникнення ostrакізму часто намагаються приховати свої здібності, занизити досягнення, щоб не привертати до себе негативної уваги [121].

У сучасних українських дослідженнях також доведена висока вірогідність формування та розвитку негативних особистісних якостей в здібних підлітків. Так, О. Нечаєва виявила такі несприятливі характеристики особистісної сфери обдарованих: високий рівень егоцентризму; небажання залучатися до спільної діяльності; дратівливість та агресивність при втручанні оточуючих у виконувану справу; негативізм щодо загальноприйнятих думок; занадто болісна реакція на несправедливе ставлення; складності у перемиканні уваги на інші види діяльності [241]. Дані про соціальну дезадаптованість, негнучкість поведінки, конфліктність у міжособистісному спілкуванні було виявлено і в дослідженнях О. Музики [235].

Причини проблем соціальної інтеграції академічно здібних учнів систематизовано трьома сферами:

- у сімейній сфері – це не реалістичність сприйняття обдарованої дитини її батьками, нерозуміння її особливих потреб та інтересів;

- у сфері взаємодії з вчителями – складності у спілкуванні через недостатнє розуміння обдарованою дитинною свого місця та значення в освітньому процесі та недостатню компетентність педагогів щодо роботи з обдарованими дітьми;

- у сфері взаємодії з однолітками – бар'єри рівноправного спілкування через різницю у показниках розумового розвитку, інтересах та комунікативному досвіді [79].

Механізми (фактори) виникнення проблем у поведінці, спілкуванні та навчання здібних дітей Д. Богоявленською систематизовано на дві групи. Перша – це порушення онтогенетичного розвитку: запізнення або порушення послідовності онтогенетичного розвитку (проходження певних генетично закладених програм), функціональна незрілість вищих психічних функцій, недоразвинутість навчальної та пізнавальної мотивації. До другої групи факторів, які можуть спричиняти психологічні проблеми здібних дітей віднесено несприятливе освітнє середовище, недоліки освітнього процесу, неадекватні батьківські та вчительські експектації щодо дитини, проблеми у батьківсько-дитячих стосунках, експлуатація дитячих здібностей [37].

Внаслідок дії цих причин виникають такі соціально-психологічні проблеми здібної дитини: ускладнення в знаходженні близьких друзів, виключення з колективних ігор та розваг однолітків, прагнення до конформності (бути подібним іншим, відмовитися від власної унікальності, щоб бути прийнятим в колектив), або, навпроти – виражений нонконформізм (прагнення домінувати у спілкуванні, перемагати у спорах, звичка перебивати та виправляти співрозмовників) [52; 121] високий рівень прагнення до компенсації проблем у реальній взаємодії спілкуванню у віртуальній реальності; захисні реакції у формі високого рівня конфліктності, агресивності та ворожості; ризик само руйнівної поведінки, зниження якості пізнавальної, творчої та інших видів діяльності [332].

Завершуючи характеристику психологічних та соціально-психологічних проблем, обдарованим дітям, слід зазначити що в багатьох випадках існує прямий зв'язок між враженістю проблем та рівнем розвитку академічних здібностей. Так,

учні, які виявляють здібності на рівні так званої «високої норми» виявляються більш психологічно та соціально благополучними. Суттєвими емоційними проблемами, дисинхронією розвитку, утрудненнями соціальної адаптації відрізняються, у першу чергу, школярі, яким притаманний надмірно високий рівень розвитку здібностей [284; 393].

Таким чином, аналіз навчальних, особистісних та соціально-психологічних проблем академічно здібних учнів дозволяє дійти таких *висновків*:

- високий рівень розвитку академічних здібностей не завжди пов'язаний з високим рівнем досягнень у навчальній діяльності, що підтверджує наше припущення, сформульоване у підрозділі 1.2;

- доречно припустити, що емпіричне дослідження типів особистості академічно здібних учнів, де одним з критеріїв типологізації будуть академічні успіхи як зовнішній вияв наявності здібностей, може виявити окремий тип або типи структур, пов'язаних з низьким, або, принаймні, невисоким рівнем результатів навчання;

- важливою проблемою значної кількості академічно успішних учнів є соціально-психологічні проблеми (труднощі з адаптацією, несприйняття однолітками, складності у встановленні та підтриманні міжособистісних контактів) та внутрішньоособистісні проблеми (напруженість, хронічний стрес, почуття провини, сорому, психологічна залежність від навчальної діяльності, екзистенційні кризи);

- виходячи з двох основних груп складностей, які зазнають / можуть зазнавати академічно здібні учні, доречно виділити також дві основні лінії цілеспрямованого сприяння розвитку особистості академічно здібного учня. Перша лінія – розвиток особистісних детермінант реалізації академічних здібностей у досягненні академічної обдарованості («перетворення» просто академічно здібного учня в академічно обдарованого), що виявляється не тільки у високому рівні розвитку академічних здібностей, але й у академічній успішності. Друга лінія – розвиток особистісних ресурсів психологічного

благополуччя та повноцінного функціонування особистості академічно здібного учня.

Висновки до першого розділу

Академічні здібності, що детермінують успішність академічної діяльності учня основної школи, ми розуміємо як індивідуально-психологічні особливості, що потенційно можуть забезпечувати успішність особистості у плануванні, здійсненні, досягненні значних результатів навчальної діяльності та є обов'язковими, втім недостатніми детермінантами досягнення академічної успішності.

Структуру академічних здібностей учня основної школи складають його інтелектуальні здібності та креативність, втілення яких у діяльності завдяки певним особистісним детермінантам, дозволяє говорити про академічну обдарованість учня, яка виявляється у високому рівні академічної успішності. Втім високий рівень розвитку академічних здібностей може й не виявлятися у високому рівні академічної успішності (ані загальної, ані парціальної).

Результати теоретичного аналізу проблеми обдарованості у сучасних психологічних дослідженнях дозволяють нам сформулювати визначення обдарованості як системної психічної якості, побудованої на основі структури певних здібностей, що забезпечує досягнення людиною високих (незвичайних, непересічних) результатів (успішності) в одному чи багатьох видах діяльності та розвивається протягом усього життя. Інструментальний вимір обдарованості містить механізми ефективного здійснення діяльності.

Особливим видом обдарованості, найбільш важливою для шкільного віку та сутнісно пов'язаною з діяльністю, у сфері якої досягається висока успішність дитини, як зовнішній прояв цієї обдарованості, на наш погляд, є академічна обдарованість, що виявляється у здатності досягати академічної успішності (високих результатів у навчанні) через виявлення у діяльності високого рівня академічних здібностей завдяки певній системі особистісних детермінант.

До видів академічної обдарованості ми відносимо загальну (широку), що виявляється у здатності досягати високих результатів навчання з усіх (більшості) шкільних предметів, та окрему (парціальну), яка виявляється у високому рівні здатності до засвоєння та використання знань з одного чи лише декількох споріднених предметів.

Найважливішою сутнісною відмінністю понять академічної обдарованості та академічних здібностей є особливості їх зв'язку з рівнем академічної успішності школярів. На наш погляд, академічні здібності (високий рівень інтелектуальних здібностей та креативності) є індивідуально-психологічними особливостями, що є обов'язковими, але недостатніми детермінантами (предикторами) академічної успішності, на відміну від академічної обдарованості, яка обов'язково виявляється у високому рівні навчальних досягнень.

При цьому академічна обдарованість та академічні здібності є змістово пов'язаними феноменами, сутність зв'язку яких полягає у тому, що обдарованість виявляється системною якістю, побудованою на основі здібностей, які під впливом певних інтрапсихічних інстанцій набувають реалізації у зовнішніх результатах навчальної діяльності – академічних успіхах.

Виходячи з цього, академічно здібними ми вважаємо учнів, які мають високий рівень розвитку академічних здібностей (інтелектуальних здібностей та креативності), що виявляються за результатами психодіагностичного обстеження, але у результатах навчальної діяльності можуть реалізовуватися як високою так і низькою академічною успішністю. Академічно обдарованими ми вважаємо учнів, які не тільки мають високий рівень академічних здібностей (що визначаються за результатами тестування), але й виявляють високий рівень розвитку особистісних детермінант («каталізаторів») прояву академічних здібностей у високих результатах навчальної діяльності. Тобто, не всі академічно здібні учні є академічно обдарованими та академічно успішними.

Отже, дослідження розвитку особистості академічно здібного учня основної школи потребує визначення особистісних детермінант, що є певними «каталізаторами» виявлення академічних здібностей в академічній успішності.

Найважливішою особистісною детермінантою (детермінантою першого рівня значущості) набуття системою академічних здібностей форми академічної обдарованості, що зовні виявляється у високих академічних досягненнях є мотивація навчальної діяльності (як провідної, або принаймні дуже важливої для дитини шкільного віку). При цьому, аналіз мотивації школярів як детермінанти перетворення академічних здібностей в академічну обдарованість має здійснюватися у двох площинах: перша – процесуальна, спрямована на вивчення особливостей функціонування мотивів учіння. Друга площина аналізу мотивів навчальної діяльності – виявлення змістових аспектів мотивації учіння – оцінка мотивів, які спрямовують школяра на активну участь у навчальній діяльності.

З точки зору процесуального аналізу мотивації як особистісної детермінанти реалізації академічних здібностей в академічній обдарованості найбільш важливим ми вважаємо виділення двох типів мотивації, диференційованих за їх локусом – зовнішньої та внутрішньої. Перевагами внутрішньої мотивації вважаємо: зацікавленість діяльністю, пізнавальний інтерес, відчуття наснаги та пристрасті до обраної справи, наполегливість та цілеспрямованість, концентрація на справі, відчуття власної компетентності, самодетермінація, зв'язок з високими показниками креативності та когнітивної гнучкості.

Важливою процесуальною теорією мотивації, яка пояснює механізми розвитку та актуалізації внутрішньої мотивації як детермінанти перетворення академічних здібностей в академічну обдарованість з досягненням високих результатів навчальної і пізнавальної діяльності взагалі, є теорія самодетермінації, яка представляє собою здатність людини до вільного здійснення вибору. Практична значущість вивчення особливостей самодетермінації пізнавальної діяльності, як детермінанти виявлення академічних здібностей у високих успіхах навчання, визначається її роллю «метаресурсу» досягнення навчальних цілей.

У площині аналізу змістових аспектів мотивації з точки зору її впливу на успішність навчальної діяльності важливим є вивчення як загальних мотивів (що

спонукають особистість до діяльності у будь-якій сфері) та мотивів, що спрямовують школяра безпосередньо на навчання.

Евристично цінними для розуміння особистісних детермінант виявлення академічних здібностей в академічній обдарованості школяра є концепції мотивації досягнення (утвореної двома мотивами – прагнення до успіху та уникнення невдачі) та губристичної мотивації (до структури якої входить мотив досконалості та мотив переваги).

Специфічними мотивами навчальної діяльності, які потребують вивчення у структурі особистісних детермінант перетворення системи чисто академічних здібностей в академічну обдарованість, що виявляється в академічній успішності, є пізнавальні, досягнення, саморозвитку, комунікативні, емоційні, позиційні мотиви.

Детермінантами другого рівня щодо реалізації академічних здібностей в академічній обдарованості вважаємо метакогнітивні якості, зокрема метакогнітивну включність у діяльність та імпліцитні теорії нарощуваного інтелекту. Метакогнітивну включеність у діяльність (усвідомленість) ми розглядаємо як рефлексивну здатність до свідомого моніторингу перебігу когнітивних процесів.

Важливою детермінантною реалізації академічних здібностей в академічній успішності також вважаємо здатність до ефективної взаємодії з оточуючими. Отже, до структури особистісних детермінант розвитку академічних здібностей в академічну обдарованість у нашому дослідженні ми включаємо соціальний, емоційний та духовний інтелект (у його найважливішому вимірі – моральних здібностях).

Найпоширеніші проблеми розвитку, соціалізації та навчання академічно здібних учнів (невідповідність оцінок потенційним можливостям; потрапляння до категорії девіантних; нездатність до успішного навчання через характерологічні, емоційно-поведінкові, психофізіологічні особливості; дисінхронія розвитку; особистісні деформації; «затухання обдарованості», напруженість, хронічний стрес, почуття провини, сорому; труднощі соціальної адаптації у колективі

однолітків, екзистенційні кризи) можна об'єднати у дві великі групи: проблеми, що виявляються у низькому рівні академічної успішності (шкільних досягненнях) та особистісні проблеми. Отже, психологічний супровід розвитку особистості академічно здібних учнів основної школи має здійснюватися у двох напрямках. Перший напрям: розвиток особистісних детермінант реалізації академічних здібностей в академічній обдарованості, яка виявляється в академічній успішності. Другий напрям: розвиток особистісних ресурсів психологічного благополуччя та повноцінного функціонування в усіх сферах буття академічно здібного / обдарованого учня.

Матеріали розділу викладено у таких публікаціях автора: 1, 6, 8, 11, 21-24, 30, 33, 37.

РОЗДІЛ 2. КОНЦЕПТУАЛЬНІ ТА МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ КОНСТРУЮВАННЯ ТЕОРЕТИЧНОЇ МОДЕЛІ РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ АКАДЕМІЧНО ЗДІБНОГО УЧНЯ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ.

2.1. Концептуальні засади розвитку особистості академічно здібного учня основної школи

Аналіз наукових підходів до розвитку академічних здібностей, як психологічного феномену, дозволяє визначити концептуальні основи, обґрунтувати потенціал життєвого успіху, як психологічний феномен побудувати концептуальну модель (рис.2.1) та запропонувати систему понять, що описують зміст та специфіку розвитку особистості академічно здібного учня основної школи.

У нашому дослідженні академічно здібних учнів початкової школи було показано, що *академічно здібними* вважаються діти, які успішно навчаються в школі, мають глибоку й стійку внутрішню мотивацію до пізнавальної діяльності, достатній рівень пам'яті, високий або вище за середній рівень розумової діяльності та інтелекту [429]. Відштовзуючись від такого визначення академічно здібних школярів початкової школи, ми висунули припущення про існування конструкту «академічно здібний учень основної школи», зміст якого розкривається у синергії його здібностей та ресурсів, що проявляються у значущій – навчальній – діяльності, забезпечують академічну успішність, яка за умови оптимального рівня гармонійності особистості (як показника психологічного благополуччя школяра) виступає як потенціал життєвого успіху.

Розглядаючи розвиток особистості академічно здібного учня слід зазначити, що академічні здібності та їх успішна реалізація у навчальній діяльності не є самоціллю, оскільки за результатами численних досліджень, значні академічні успіхи як у початковій, так і подальшій освіті, не завжди корелюють із соціальним успіхом людини та рівнем її психічного, психологічного, соціально-економічного та фізичного благополуччя, як показано у розділі 1. У той же час, сучасне

суспільство ставить високі вимоги до успішності особистості у всіх сферах її реалізації – конкурентоспроможності, вмотивованості на успіх та високі результати діяльності, конструктивності соціальної взаємодії, психологічного благополуччя. Отже, ми виходимо з позиції, що розвиток академічно здібного учня основної школи має бути націлено на досягнення життєвого успіху.

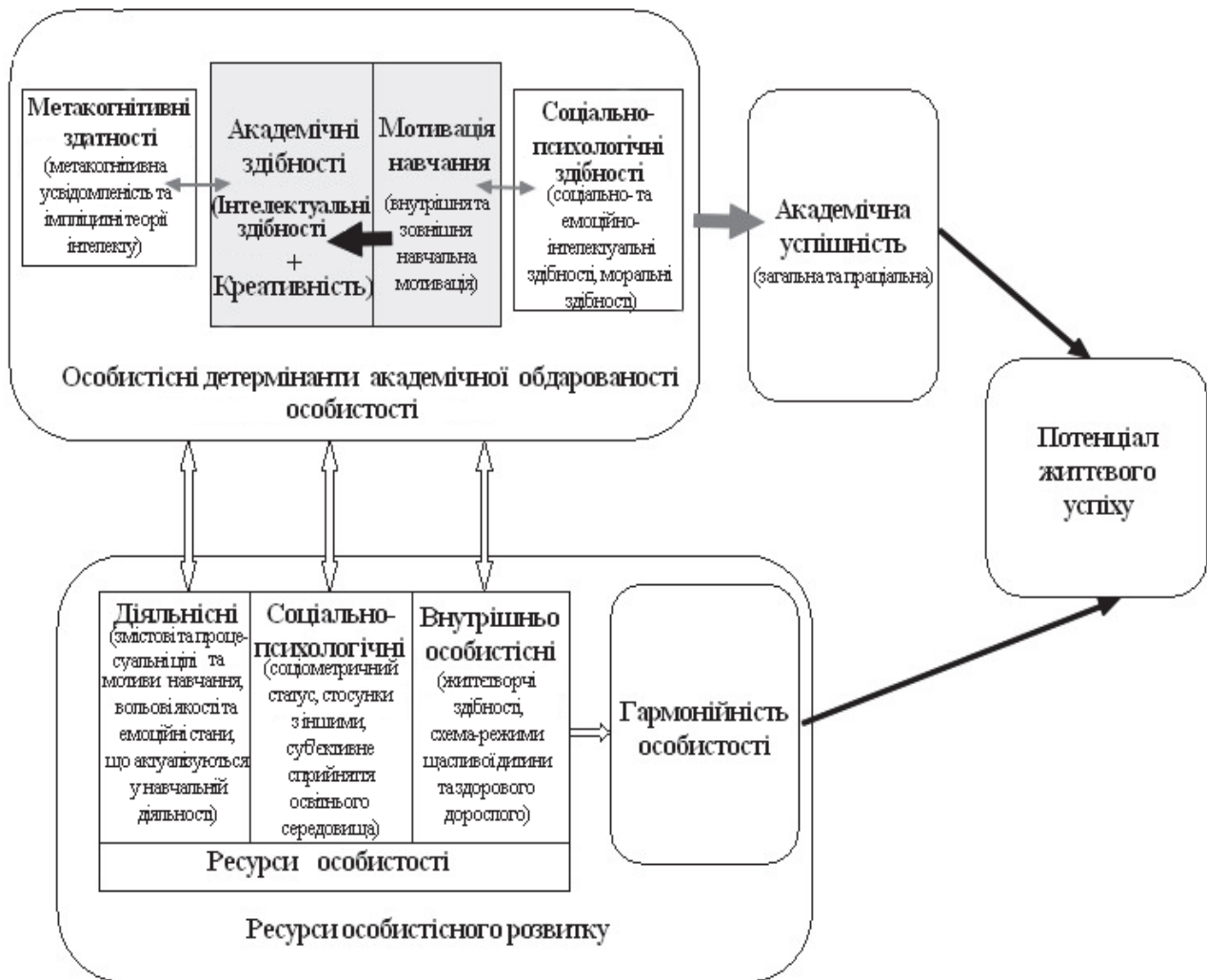


Рис. 2.1. Модель розвитку особистості академічно здібного учня основної школи.

Визначення категорії «успіх» є дискусійним питанням як у суспільстві, так і у площині наукових досліджень. Історично склалося кілька цивілізаційних парадигм, в яких по-різному визначається успіх. К. Фоменко зазначає існування європейського, американського та східного підходів до визначення поняття «успіх» [349].

Європейська модель успіху орієнтована на досягнення особистістю цілей, високих результатів і слави, тобто соціального визнання. Так, ще давньогрецька цивілізація була орієнтована на змагальність, спрямованість до досягнення мети і успіху. Платон вважав, що прагнення древніх греків до слави і успіху є однією з рушійних сил цивілізації.

В *американській* культурі ідея «успіху» відображає суперечливий процес затвердження своєрідного типу особистості. Особистість розглядається, насамперед, як суб'єкт економічної діяльності, що має на меті змагання, у зв'язку з чим, позитивну оцінку отримують такі якості особистості, як чистолюбство, підприємливість, прагнення перемагати, працьовитість, дисциплінованість, незалежність розуму, практицизм, завзятість у досягненні мети, розважливість.

Успіх в американській культурі розглядається через поняття «американська мрія», яке в американських переселенців ототожнювалось із свободою та багатством. «Американська мрія», яка мала європейські корені, пов'язані із традицією пошуку «Атлантиди» Платона, була адаптована до умов американської дійсності і стала частиною її культури. Американська мрія характеризує сподівання особистості на успіх не тільки із його очікуванням у майбутньому, а й з просторовим пошуком, з певним географічним місцем – Америкою.

У *східній* філософії успіх базується на процесі. Успіх ґрунтується на розумінні, усвідомленні, почуттях, моменті, концентрації. Найперша задача на шляху до успіху – пошук найголовнішої пристрасті і мети в житті. Східна мудрість наголошує на тому, що необхідно займатися тим, що подобається настільки, що робитиметься максимально легко: те, чим ви будете займатися захоплено і натхненно, незважаючи на всі можливі труднощі, і є запорукою життєвого успіху. Постійний розвиток і вдосконалення, відточування майстерності, досягнення мудрості – це і є сенс життя. Будь-яка східна практика будується на безперервному вдосконаленні – від бізнесу та кар'єри до чернецтва і бойових мистецтв. Яскравим прикладом японської філософії успіху є «кайдзен» (з япон. «безперервне вдосконалення»), що є практикою вдосконалення процесів управління виробництвом та бізнесом.

Люди Сходу живуть заради великої справи, а не заради слави чи багатства. Це справа (місія, призначення) дає їм колосальний заряд життєвої енергії, впевненість у собі і насолоду рухом до неї. Віддаючи всі свої сили улюбленій справі, особистість не відчуває витоку енергії, бадьора, життєрадісна і з посмішкою зустрічає своє майбутнє. Труднощі трактуються як необхідні кроки на шляху до досконалості. І сприймаються з радістю і вдячністю.

Важливою ознакою досягнення успіху згідно зі східною парадигмою є переживання моменту «зараз». Східні мудреці вчать жити в теперішньому моменті. Ні вчора або завтра, ні навіть через хвилину, а саме зараз. Тому задоволення від процесу руху вперед є обов'язковим. Адже концентруючись на поточному моменті немає сенсу страждати зараз заради завтрашнього успіху. Поточний момент є найважливішим.

Слов'янську модель успіху найкраще охарактеризовано у творчості видатного філософа Г. Сковороди, який вважав, що соціальна динаміка, рух людини по суспільній драбині до жаданого центрузнакомнегативного, неістинного існування. За Г. Сковородою позитивним є рух всередину, здійснення індивідуальної спорідненості, божественного задуму, «внутрішньої людини». Це відбувається шляхом самопізнання і здійснюється у формі якої-небудь суспільно значущої діяльності, в майстерності за принципом сродності. Цікавим для розуміння успіху українців є відкритий філософом принцип елімінації труднощі: «трудність не нужна, нужність не трудна» [349].

Цивілізаційний підхід до визначення успіху також було представлений О. Клочковою, яка визначила американську (протестантську), радянську (компромісну), гедоністичну та аскетичну моделі успіху [146]. «Американська» модель успіху більшого значення надає самостійності, відповідальності і цілеспрямованості, вмінню ставити і досягати мети за допомогою компетентності та професіоналізму. Ця модель враховує не тільки досягнення особистого успіху, але і спроможність бути оціненим великою кількістю людей, отримати можливість впливати на них, домогтися їх визнання (тобто прагнення до соціального успіху). Ключовою ідеєю успіху у цій моделі є наступна: «за

допомогою наполегливої праці – до багатства як нагороди за працю і суспільну цінність». «Радянська» модель зосереджується на конформності, безпеці – «через освіту в інтелігенцію». Ідея гедоністичної моделі – «з можливо найменшою розтратою зусиль – до багатства як джерела насолод», аскетичної моделі – «за допомогою відмови від матеріальних насолод - до досягнення якоїсь ідеальної, духовної мети» [146].

Одним з перших дослідників успіху в історії світової психології є У. Джемс, який запропонував розглядати його як ключовий фактор становлення самоповаги особистості за формулою: самоповага = успіх / домагання [102, с. 91].

У сучасній психологічній науці успіх трактується із декількох основних позицій. По-перше успіх пов'язується із почуттям благополуччя та щастя, із переживанням позитивних емоцій. Прагнення до успіху являє собою прагнення бути процвітаючим, яке не тільки забезпечує матеріальне благополуччя, а й породжує почуття задоволення, звершення пошуку щастя (М. Мольц) [224]. Успіх особистості повинен розглядатися як похідна її активності, професіоналізму та позитивного емоційного стану, що виникає з результатів активності. Успіх неможливий поза діяльності та активності і пов'язаний з почуттям задоволеності, що приносить позитивні емоції (Л. Лазаренко). По-друге, успіх ототожнюється із досягненням мети та результату діяльності. Успіх – це вдале досягнення бажаної важливої мети (Н. Вебстер). Успіх – це постійне здійснення тих цілей, які виключно важливі для нас (К. Тернер) [цит. за 1].

Деякі дослідники до результативної складової успіху додають також його процесуальну характеристику. Досягнення успіху – це проблема (мета) плюс позиція, яка висловлює готовність відповісти на проблему дією, провідним до її вирішення (процес). Успіх – справжнє задоволення базових потреб (мета) і відчуття розвитку, зростання (процес) (І. Бондарева)[49].

Остання група визначень успіху розкриває його як єдність особистісного і суспільного, внутрішнього та зовнішнього, суб'єктивного та об'єктивного.

Внутрішня природа успіху розкривається у наступних визначеннях [1; 4; 322]. Успіх – досягнення значущої мети з подоланням перепон на її шляху

(Н. Самоукіна). Успіх – це характеристика переживання індивідом результату власних дій (М. Теплинських). Успіх – це суб'єктивна оцінка результатів власних зусиль (Ю. Артамошина).

Зовнішній успіх проявляється у таких визначеннях. Успіх – це набуття соціального визнання і популярності в контексті оцінки результатів діяльності «значущими іншими» (Г. Тульчинський)[329]. Досягнення успіху – процес самореалізації особистості та її самоствердження в соціумі (Л. Лабунська) [180]. За Р. Стербергом [574], успіх – здатність людини досягати в житті рівня заданих особистісних стандартів, обумовлених конкретним соціально-культурним контекстом. Успіх – досягнення поставлених цілей в житті, що мають значення для суспільства та групи, які забезпечують певний рівень положення, позитивного ставлення з боку оточення і особисте задоволення (Є. Корж) [161].

Найбільш повне визначення успіху подано Н. Розенберг. Успіх – своєчасне досягнення високих результатів у значимій діяльності, які відображають соціальні орієнтири суспільства і пов'язаних із самореалізацією особистості. Таким чином успіх виступає: якісною оцінкою результату, який дорівнює соціальному стандарту або вище нього; суб'єктивною оцінкою результатів власної діяльності, яка залежить від того, дорівнює або вище досягнутий результат рівня особистих домагань [280].

На думку О. Ключкової, успіх – позитивно оцінене досягнення, що значуще перевищує соціальні або особисті нормативи, підсумок цілеспрямованої та ефективно організованої діяльності [146].

М. Батурін виділяє три значення, в яких поняття успіх використовується у сучасних психологічних дослідженнях: як об'єктивна оцінка результату діяльності людини, що є вищим кращим порівняно з нормативним рівнем або певним стандартом; суб'єктивне уявлення про те, що досягнутий результат відповідає або перевищує встановлену мети; стан, який виникає у людини під час досягнення значущого результату [13].

А. Прокоф'єв також виділяє три аспекти змісту поняття успіх: результативність (досягнення встановлених цілей, або принаймні приближення до

них); порівняння та змагання (перевага досягнень конкретної людини над досягненнями інших); символічне суспільне визнання (визнання досягнутих результатів певною групою) [269].

Цілий ряд досліджень проблеми успіху проведено у галузі педагогічної психології, у межах якої успіх (ситуація успіху) розглядається як обов'язкова умова досягнення ефективності навчання.

А. Белкін визначає успіх як «переживання стану радості, задоволення від того, що результат, до якого особистість прагнула у своїй діяльності, або співпав з її очікуваннями, сподіваннями (рівнем домагань), або перевищив їх» [18, с. 31].

Виходячи із багатомірності визначення успіху доцільною є класифікація успіху за змістовним та рівневим параметрами. Л. Лабунською визначено види успіху за змістовною характеристикою:

- «Успіх-популярність» – суспільне визнання здібностей, таланту людини;
- «Успіх-визнання авторитетними людьми» – вибіркоче визнання значущими людьми;
- «Успіх-подолання» – вирішення проблем і суперечностей у житті;
- «Успіх-самовизначення» – самотворчість особистості;
- «Успіх-покликання» – отримання задоволення від досягнення успіху [180].

Рівнева класифікація успіху подана у дослідженнях Г. Гудим-Левкович:

- особистісний успіх (досягнутий рівень особистісної зрілості);
- професійні досягнення (творча своєрідність результату діяльності);
- життєвий успіх (гіперкомпенсація одного з двох попередніх рівнів або їх оптимальне поєднання) [97].

К. Карахян визначає наступні види успіху:

- «Успіх-удача», що виникає в результаті сприятливого збігу обставин, коли важко визначити чинник, який зумовив успіх, або такого фактора просто немає;
- «Успіх-сприяння», можливий як результат колективних зусиль, коли особистість досягає результату, маючи підтримку з боку соціального оточення, соціальної групи;

- «Успіх-подолання», досяжний завдяки персональним зусиллям особистості, її непересічним здібностям всупереч не сприятливим обставинам, ускладнює реалізацію намічених цілей [180].

О. Клочкова розділяє соціальний та психологічний успіх, де перший є визнанням результату досягнення збоку суспільства, а другий – визнання результату досягнення збоку індивіда [146].

На думку Г. Андрієнко [3], у лінгвокультурі уявлення про успіх як динамічну категорію можна представити у вигляді двох пов'язаних між собою метафоричних образів: «успіх-шлях» та «успіх-швидкість». Перший образ «успіх-шлях» реалізується в наступних словосполученнях: шлях до успіху, кроки до успіху, дорога до успіху, просування до успіху, рухатися в бік успішності. Концепт «успіх» в російському популярно-діловому дискурсі постає як лінійний рух («поступальний рух», «прагнення вперед», «поспішність»), що має свій початок і кінець, причому без руху успіх просто неможливий. Рух, відбитий в даному комплексі образів, не носить стрімкий характер, він, скоріше, поступальний, розділений на дискретні утворення, або «кроки». З ідеєю поступального руху також пов'язаний образ «драбини», який асоціюється переважно з успіхом у кар'єрі. З образом руху по сходах, тобто поступального руху вгору, пов'язаний образ «гори» або, точніше, «вершини» або «піку», ваблячою своєю красою і привабливістю, який нерідко асоціюється з уявленнями про «успіх» у популярно-діловому дискурсі. Окрім зазначеного, у російській та американській лінгвокультурі «успіх» означає завершеність якоїсь події («результат», «досягнення мети») і компонент позитивної події («користь», «зростання», «прирощення») [3; 7; 147; 160].

Дослідження успіху у більш глобальному його розумінні передбачають виділення такого поняття як «життєвий успіх», досягнення та переживання якого є процесом та результатом активності людини протягом усього життєвого шляху. Через складність та багато змістовність людського життя поняття життєвого успіху є таким же складним для визначення.

В екзистенційному психологічному консультуванні життєвий успіх розглядається як феномен, що проявляється у достовірності та авторстві життя, конструктивності життєвого вибору та відповідальності, реалізації значущих для людини смислів, пошуку та реалізації перетворень, що призводять до усвідомленої побудови власного життя та самого себе [53].

Загальна формула життєвого успіху, за твердженням Є. Головахи, має відображати взаємозв'язок актуальних та перспективних показників життєвого успіху: «об'єктивний життєвий успіх як сукупність минулих життєвих досягнень і суб'єктивно-перспективний успіх як готовність і здатність людини до подальшої самореалізації у різних сферах життя можуть бути безпосередньо порівняні лише у тому випадку, коли досліджується особистісний смисл і суб'єктивне значення минулого і майбутнього та порівнюються самооцінки життєвого успіху» [80, с. 94].

О. Лібін вважає, що життєвий успіх є вищим рівнем в організованій ієрархії різних видів успіху, на попередніх щаблях якої знаходяться успіх особистісний та професійний. Життєвий успіх, на думку дослідника, базується як сумісне досягнення обох цих видів. До «симптомокомплексу життєвого успіху» О. Лібін відніс високий рівень домагань, орієнтацію на вдачу, мотивацію досягнення, упевненість у собі, наступальну стратегію, позитивні очікування [188].

Н. Чепелева життєвий успіх розглядає у системі зовнішнього (соціально зумовленого) та внутрішнього (особистісно зумовленого) факторів. При цьому вона вважає, що при оцінці життєвого досвіду особистості акцентувати увагу варто, перш за все, саме на внутрішніх факторах – суб'єктивній задоволеності як відчутті того, що життя проживається успішно [27].

Н. Татенко стверджує що життєвий успіх – вибір особистістю позиції суб'єкта власного життя, який здатний адекватно співвіднести себе зі своїми життєвими завданнями, організувати діяльність [319].

І. Бех у розробці системи педагогіки успіху з метою надання терміну «успіх» «суб'єктивного (психологічного) звучання» (акцентування уваги лише на емоційній реакції суб'єкта на досягнення) використовує поняття почуття успіху,

яке визначає як переживання задоволення чи радості, що виникає якщо поставленої мети досягнуто [22].

На думку Н. Лейфрід [185], необхідно розрізняти «успіх» та «успішність», де перше фіксує об'єктивні досягнення, а друге – почуття переживання успіху. Критеріями успішності за автором є відповідальність, задоволеність, самореалізація та самоефективність.

Отже, успіх, зокрема життєвий успіх, є категорією, у науковому тлумаченні якої на сьогодні відсутня одностайність. У той же час усі дослідження з цієї проблематики об'єднують визнання того факту, що досягнення успіху у різних сферах життєдіяльності та життєвого успіху взагалі, як би він не розумівся, є необхідною умовою та фактором психологічного благополуччя людини. Аналізуючи фактори, механізми та інші особливості процесу досягнення життєвого успіху на різних етапах життя, слід зазначити, що вивчення проблематики успіху з точки зору його показників досягнутих результатів більш актуально для періоду дорослості, на етапі ж первинної соціалізації (зокрема в основній школі) більш доречним є дослідження потенційних аспектів досягнення життєвого успіху у сукупності його об'єктивних та суб'єктивних складових.

Потенціал життєвого успіху учня основної школи ми визначаємо як системну якість, що є результатом динамічної взаємодії здібностей та здатностей (академічних, соціально-психологічних, метакогнітивних) та ресурсів особистісного розвитку (діяльнісних, соціально-психологічних, внутрішньоособистісних), реалізація яких дозволяє отримати високі результати академічної успішності (як об'єктивні показники благополуччя школяра в навчальній діяльності) при досягненні оптимального рівня гармонійності особистості (як показника психологічного благополуччя школяра).

Виходячи з того, що об'єктивним показником успіху (зокрема життєвого успіху) є досягнення високих (значних) результатів значущої для людини діяльності, доречно стверджувати, що важливою складовою потенціалу життєвого успіху учня основної школи є *академічна успішність*, яка має вирішальне

значення для отримання подальшої освітньої та професійної кваліфікації, а отже, має величезний вплив на життя людини в усіх його сферах. Академічна успішність може реалізовуватися як загальна (генералізована) або парціальна – успішність у досягненні високих результатів навчальної діяльності за окремими напрямками навчання. Академічна успішність як невід’ємний атрибут академічно обдарованої особистості, на наш погляд, обумовлена певною низкою особистісних детермінант, до яких доцільно включати сукупність здібностей та здатностей, релевантних успішному здійсненню навчально-пізнавальної діяльності.

Розрізнення академічних та соціально-психологічних здібностей від метакогнітивних здатностей вимагає розведення психологічного змісту здатностей та здібностей.

Найбільш поширеним у сучасній психології є визначення *здібностей* та їх суттєвих ознак, запропоноване ще Б. Тепловим, який зазначав, що: «По-перше, під здібностями розуміються індивідуально-психологічні особливості, що відрізняють одну людину від іншої, ніхто не стане говорити про здібності там, де справа йде про властивості, відносно яких усі люди рівні. По-друге, здібностями називають не всякі взагалі індивідуальні особливості, а лише такі, які мають відношення до успішності виконання якої-небудь діяльності або багатьох діяльностей. ... По-третє, поняття «здібність» не зводиться до тих знань, навичок або умінь, які вже вироблені в цієї людини» [324, с. 262–263].

Отже, здібності – це психічні якості, які забезпечують успіх в оволодінні та здійсненні діяльності. Натомість, здатності є системою психічних якостей та процесів, в основі якої лежить володіння психологічними засобами, що забезпечують можливість реалізації діяльності [110]. Отже, інтелект та креативність виступають у представленому дослідженні як академічні здібності, емоційний інтелект, соціальний інтелект та моральні здібності визначаються як соціально-психологічні здібності, а метакогнітивна усвідомленість та імпліцитні теорії учня розглядаються нами як метакогнітивні здатності. У сукупності ці

здібності та здатності виступають *особистісними детермінантами обдарованості особистості учня основної школи.*

Виходячи з такого визначення, здібності, що детермінують успішність академічної діяльності учня основної школи, можна розуміти як соціально-психологічні та індивідуально-психологічні особливості особистості, що забезпечують її успішність у плануванні, здійсненні та досягненні значних результатів навчальної діяльності. Здатності у системі особистісних детермінант обдарованості школяра є системою метакогнітивних якостей та процесів, в основі якої лежить володіння психологічними засобами регуляції пізнавальної діяльності, що забезпечують можливість реалізації успішної навчальної діяльності.

Оскільки навчальна діяльність, як найважливіша діяльність школяра (взагалі провідна для молодшого школяра, та значна для молодшого підлітка), детермінована значною кількістю як зовнішніх, так і внутрішніх факторів, здібності, що забезпечують її успішність, слід розглядати як складне утворення, що містить певну сукупність важливих елементів. Цілком логічно, що фундаментом цієї системи є власне *академічні здібності*, якісне поєднання та високий рівень розвитку яких утворює академічну обдарованість учня основної школи.

Отже, сутнісною відмінністю понять академічної обдарованості та академічних здібностей є особливості їх зв'язку з рівнем академічної успішності школярів. На наш погляд, академічні здібності (високий рівень загального інтелекту та креативності) є індивідуально-психологічними особливостями, що є обов'язковими, але недостатніми детермінантами (предикторами) академічної успішності, на відміну від академічної обдарованості, яка обов'язково виявляється у високому рівні навчальних досягнень.

Ми виходили з думки про те, що академічна обдарованість та академічні здібності є змістово пов'язаними феноменами, сутність зв'язку яких полягає у тому, що обдарованість виявляється системною якістю, побудованою на основі

здібностей, які під впливом певних інтрапсихічних інстанцій набувають реалізації у зовнішніх результатах навчальної діяльності – академічних успіхах.

Безперечно, що основним елементом системи академічних здібностей учня основної школи виступають інтелектуальні здібності, високий розвиток яких виступає як *інтелектуальна обдарованість*. Факт провідного значення когнітивних характеристик для досягнення високого рівня успішності у навчанні багаторазово підтверджений як класичними, так і сучасними емпіричними дослідженнями [180; 315; 532]. При цьому, ця закономірність встановлена для школярів, які навчаються у різних соціальних умовах [162; 325].

Розглядаючи здібності як передумову успішної навчальної діяльності виходимо з позицій теорії множинного інтелекту Г. Гарднера. На сучасному етапі розвитку психологічного пізнання основним призначенням інтелекту, що впливає з усіх наукових визначень, є успішне рішення людиною поставлених завдань (адаптивна поведінка). Зазначена позиція дозволяє пояснити як загальну так і парціальну академічну успішність та вимагає включення до структури дослідження розвитку розумових здібностей визначення не лише загального рівня інтелекту, а і рівня соціального, емоційного та духовного його видів, що визначають реалізацію здібностей у сфері соціальної взаємодії.

Визнаючи суттєву роль інтелекту для досягнення високих академічних результатів під час навчання у школі та подальшому здобутті вищої освіти, дослідники проблеми обдарованості зазначають, що успішність навчальної діяльності у школі та інших видів діяльності після її закінчення демонструють не тільки й не завжди ті, хто мають високі показники інтелекту. Так, Е. Торренс у результаті власних емпіричних досліджень встановив, що високий інтелект є дуже важливою, але не єдиною умовою досягнення високої успішності як шкільного навчання, так і усього майбутнього життя, оскільки для досягнення успіху людина потребує креативності як тріади творчих здібностей, творчих умінь та творчої мотивації. Креативність школяра пов'язана не тільки з результатами художньої діяльності, вона може виявлятися у мисленні, емоційних проявах, спілкуванні, окремих видах діяльності, при цьому характеризувати як особистість

в цілому, так і процес і результат створення окремих продуктів діяльності [259, с. 269]. Особливості взаємозв'язку інтелекту та креативності досить довго виступали предметом запеклих наукових дискусій. Але на сьогодні встановлено, що вони є незалежними, ортогональними здібностями, але при цьому високий рівень креативності не зустрічається у досліджуваних з коефіцієнтом інтелекту нижче середнього [113].

Прямий зв'язок академічних досягнень з показниками когнітивних здібностей (інтелекту та креативності) є досить зрозумілим та очікуваним, особливо з урахуванням того факту, що завдання з тестів інтелекту чи креативності зазвичай мають багато спільних рис, а тести інтелекту взагалі спочатку створювалися переважно для виявлення учнів, що не встигають у навчанні. Втім, ще починаючи з Л. Термена [579], дослідники визнають, що високий (принаймні, не нижче середнього) рівень розвитку когнітивних здібностей є обов'язковим, але не достатнім предиктором досягнення успішності у навчанні. Л. Термен, який спочатку майже ототожнював поняття обдарованості та високого рівня інтелекту, згодом отримав переконливі результати емпіричних досліджень, що встановили зв'язок високих академічних досягнень з мотивацією та іншими особистісними особливостями.

Дослідження розвитку особистості академічно здібного учня основної школи потребує визначення особистісних детермінант, що є певними «каталізаторами» виявлення академічних здібностей в академічній успішності. Найважливішою особистісною детермінантою (детермінантою першого рівня значущості) набуття системою академічних здібностей форми академічної обдарованості, що зовні виявляється у високих академічних досягненнях ми визначаємо *мотивацію навчальної діяльності* (як провідної, або принаймні дуже важливої для дитини шкільного віку). У сукупності означені здібності та здатності, а також внутрішню та зовнішню навчальну мотивацію ми розглядаємо як *особистісні детермінанти академічної обдарованості особистості учня основної школи*.

В одній з найбільш відомих у світовій психології концепцій Дж. Рензулі обдарованість описано як взаємодію трьох характеристик особистості: інтелектуальних здібностей (з рівнем вище середнього), високого рівня креативності та мотивації, як захопленості виконуваними завданнями [549].

Останніми десятиріччями у психологічних дослідженнях факт тісного взаємозв'язку пізнавальної та інших видів мотивації з високим рівнем навчальних досягнень є багаторазово доведеним. Виходячи з цього, ґрунтовне дослідження особистісних детермінант успішності навчальної діяльності обов'язково має передбачати вивчення мотивів цієї діяльності.

У даному дослідженні аналіз мотивації школярів має здійснюватися у двох площинах: перша – виявлення змістових аспектів мотивації учіння – оцінка мотивів, які спрямовують школяра на активну участь у навчальній діяльності (пізнавальні, досягнення, саморозвитку, комунікативні, емоційні, позиційні мотиви). Друга площина аналізу мотивів навчальної діяльності – процесуальна, спрямована на вивчення особливостей функціонування мотивів учіння.

Отже, за умови високої мотивації навчальної діяльності (внутрішніх та зовнішніх мотивів навчання) академічні здібності на тлі розвитку метакогнітивних здатностей та соціально-психологічних здібностей реалізується досягнення високого рівня успішності у навчанні.

Виходячи з цього, академічно здібними ми вважаємо учнів, які мають високий рівень розвитку академічних здібностей (інтелекту та креативності), що виявляються за результатами психодіагностичного обстеження, але у результатах навчальної діяльності можуть реалізовуватися як високою так і низькою академічною успішністю. Академічно обдарованими ми вважаємо учнів, які не тільки мають високий рівень академічних здібностей (що визначаються за результатами тестування), але й виявляють високий рівень розвитку особистісних детермінант («каталізаторів») прояву академічних здібностей у високих результатах навчальної діяльності. Тобто, не всі академічно здібні учні є академічно обдарованими та академічно успішними.

Дієвим засобом підвищення когнітивних можливостей людини, як показують результати сучасних досліджень [13], є метакогнітивні якості (зокрема метакогнітивна включність у діяльність та імпліцитні теорії нарощуваного інтелекту). Так, у працях Ю. Корнілова та А. Карпова [163], Д. Шарт'є та Е. Лоарера [376], Р. Sternberg [574] метапізнання аналізується через провідну функцію регуляції протікання власне когнітивних процесів, при цьому метакогнітивні процеси є прикладними до когнітивних. На думку Ю. Корнілова, метапізнання спрямоване на когнітивні процеси: «будь-яка когніція має механізми їх застосування, включення до відповідної діяльності» [163].

Р. Sternberg виділяє метакомпоненти отримання знань, під якими розуміє процеси управління вищого порядку, що використовуються для планування діяльності, відстеження процесу рішення та результатів. Метакомпоненти містять: визнання існування проблеми; прийняття рішення щодо сутності проблеми; вибір процесів нижчого рівня для її вирішення; вибір стратегії; відбір ментальної репрезентації, ґрунтуючись на якій, компоненти та стратегії можуть діяти; розподіл власних розумових ресурсів; контроль за ходом вирішення проблеми; оцінку ефективності вирішення проблеми після завершення діяльності [162].

Ю. Корнілов та А. Карпов вказують, що метакогнітивні процеси контролюють регуляцію діяльності, зокрема регуляцію навчальної діяльності, стратегій її здійснення та власних психічних станів [163]. За даними J. Flavell [494], метакогнітивні процеси забезпечують контроль та моніторинг пізнавальної діяльності. D. Kuhn [526], В. Моляко [225] вказують, що метакогнітивні процеси здійснюють вибір, побудову та перетворення когнітивних стратегій відповідно до умов завдання.

Отже, включення *метакогнітивних здатностей* як значущого компонента розвитку обдарованості особистості, спрямованого на досягнення життєвого успіху, до структури здібностей та здатностей, що забезпечують академічну успішність, обґрунтовано результатами емпіричних розвідок, результати яких доводять, що метакогнітивні процеси безпосередньо впливають на успішність

навчальної та професійної діяльності, так як вони виконують важливі функції: організація та контроль власної інтелектуальної діяльності [113; 182].

Метакогнітивна включеність у діяльність (усвідомленість) виступає як рефлексивна здатність до свідомого моніторингу перебігу когнітивних процесів. Метакогнітивна включеність у діяльність виявляється у схильності людини до планування пізнавальних процесів, включеність рефлексивних функцій у їх реалізацію, за рахунок яких здійснюється моніторинг-контроль пізнання. Отже, вивчення метакогнітивної включеності у діяльність учнів основної школи дозволяє суттєво збагатити уявлення про психологічний зміст потенціалу, що детермінує досягнення академічних успіхів учнів основної школи та загального життєвого успіху взагалі.

Важливою характеристикою метакогнітивних здатностей особистості є імпліцитні теорії інтелекту, які являють собою уявлення людини, щодо потенційної можливості чи неможливості розвивати власні когнітивні здібності. К. Двек виявила, два типи імпліцитних теорій інтелекту [484]. Прихильники «заданої» теорії інтелекту («entity theory») вважають рівень розвитку інтелекту постійним, малозмінюваним, фіксованим, погано контрольованим показником, внаслідок чого людина може «володіти» лише певною «кількістю» інтелекту. Прихильники іншої теорії – теорії «нарощуваного» інтелекту («incremental theory») навпаки вважають, що інтелект є керованою характеристикою людини, які можна збільшувати та покращувати.

У регуляції навчальної діяльності школярів імпліцитні теорії інтелекту набувають особливого значення. Зокрема, як показала К. Двек, імпліцитні теорії інтелекту впливають на постановку різних навчальних цілей. Ті ж, хто вважає, що їх інтелектуальні здібності піддаються поліпшенню, розвитку, тренуванню, схильні ставити перед собою навчальні та пізнавальні цілі, вони прагнуть збільшити свою компетентність і майстерність, вважають більш привабливими нові, важкі і різноманітні завдання, які можуть допомогти чогось навчитися, просунути в своєму розвитку, отримати цінний досвід. Для учнів з імпліцитною

теорією нарощуваного інтелекту характерна конструктивна навчальна позиція – «більш важливо чогось навчитися, а не бути першим у класі» [484].

Разом з визнанням вирішальної ролі когнітивних й метакогнітивних здатностей та мотивації у регуляції навчальної діяльності школярів наприкінці ХХ ст. виникло переконання у тому, що найважливішою детермінантою успішної самореалізації особистості у будь-якій діяльності та житті в цілому є здатності до ефективної взаємодії з оточуючими. У сучасних психологічних дослідженнях багаторазово обґрунтовано необхідність розширити діапазон тестованих особистісних властивостей, що входять до потенціалу академічної успішності, включивши в їх число *соціально-психологічні здібності*, зокрема соціальний, емоційних та духовний інтелект.

Введення поняття соціальний інтелект пов'язують з роботами Р. Торндайка, який вперше виділив його як складову загального інтелекту та визначив як здатність розуміти інших та діяти або вести себе розумно стосовно оточуючих [2]. На сьогодні прийнято розуміти соціальний інтелект як «здатність правильно розуміти та прогнозувати поведінку людей, яка необхідна для ефективної міжособової взаємодії та успішної соціальної адаптації» [223, с. 12]. Соціальний інтелект об'єднує і регулює пізнавальні процеси, пов'язані з відображенням соціальних об'єктів (людини як партнера по спілкуванню, групи людей) [335].

Соціальний інтелект розкривається через параметри здатностей до пізнання елементів поведінки – здатність виділяти з контексту вербальну і невербальну експресію, пізнання класів поведінки – здатність розпізнавати загальні властивості в потоці експресивної або ситуативної інформації про поведінку, пізнання відношень – здатність розуміти відношення, існуючі між одиницями інформації про поведінку, пізнання систем поведінки – здатність розуміти логіку розвитку цілісних ситуацій взаємодії людей, сенс їх поведінки в цих ситуаціях, пізнання перетворень поведінки – здатність розуміти зміну значення схожої поведінки в різних ситуаційних контекстах, пізнання результатів поведінки – здатність передбачати наслідки поведінки, виходячи з наявної інформації.

Наслідком розвитку концепції соціального інтелекту стало введення в науковий обіг поняття «емоційний інтелект», яке пов'язують з дослідницькою діяльністю американських психологів Дж. Мейєра та П. Селовея [557]. Вважається, що саме вони розробили першу модель емоційного інтелекту. Аналіз здібностей, що пов'язані з переробкою емоційної інформації дозволив Дж. Мейєру та П. Селовею виділити чотири компоненти емоційного інтелекту: ідентифікація емоцій; використання емоцій для підвищення ефективності мислення і діяльності та спрямування уваги на важливі події, вміння визивати переживання, що сприяють вирішенню завдань; розуміння емоцій; управління емоціями. Американський дослідник Р. Бар-Он виділив п'ять компонентів емоційного інтелекту: самопізнання, навички міжособистісного спілкування, адаптаційні здібності, управління стресовими ситуаціями, домінування позитивного настрою [452].

Аналізуючи категорію «емоційний інтелект» Г. Гарскова [77], не тільки надала досить чітке визначення цього поняття, але й охарактеризувала його відмінності від загального інтелекту: «Емоційний інтелект продукує неочевидні способи активності задля досягнення цілей та задоволення потреб особистості. Якщо абстрактний та конкретний інтелект відображають закономірності зовнішнього світу, то емоційний інтелект відображає внутрішній світ у зв'язку з поведінкою особистості та взаємодією з реальністю» [77; с. 26].

Найбільш відомим сучасний дослідник емоційного інтелекту Д. Люсін визначив його як «здатності до розуміння своїх та чужих емоцій та управління ними» [194], які містить в собі чотири елементи: когнітивні здібності; уявлення про емоції; особливості емоційності. При цьому вчений виділив два види емоційного інтелекту – внутрішньоособистісний та міжособистісний. На сьогодні у багатьох дослідженнях було доведено, що емоційність є ключовим фактором, що зумовлює досягнення життєвого успіху більшою мірою, ніж загальний інтелект.

Емоційний інтелект, як здібності розуміти свої та чужі емоції і управляти емоційною сферою на основі ухвалення рішень, розкривається через емоційну

обізнаність, здатність управління своїми емоціями, самомотивування, емпатію, здатність розпізнавання емоцій та уміння впливати на емоційний стан інших людей.

Сутністю психологічного змісту феномену «духовний інтелект» є «здатність діяти з мудрістю і співчуттям, зберігаючи внутрішню і зовнішню незворушність світу, незалежно від обставин» [592], представлена низкою адаптивних розумових здібностей, заснованих на нематеріальних аспектах дійсності, які впливають на особистісне зростання [541].

Узагальнюючи досвід зарубіжних дослідників, Г. Ожиганова [248] виділяє наступні важливі аспекти духовного інтелекту і пов'язані з ними духовні здібності: екзистенційний аспект: здатність до пошуку життєвих сенсів; моральний аспект: здатність до любові, співчуття, дружелюбності, емпатії, здатність до доброчесної поведінки, чесності, терпимості, милосердя, великодушності, благородства, щедрості, відсутності ворожості, ментальний аспект широти поглядів, об'єктивність, неупередженість, здатність до різного роду пізнання, самопізнання і самоконтроль: здатність культивувати моральну поведінку і трансформувати емоції; трансцендентний аспект: здатність досягати вищих станів свідомості і самотрансценденції.

У сучасних дослідження встановлено, що духовний інтелект характеризується трьома основними компонентами: трансцендентним, екзистенційним, моральним [82]. Встановлено, що онтогенетично першим розвивається моральний компонент духовного інтелекту, який представляє собою здатність до моральної саморегуляції та доброчесної поведінки, що основана на переосмисленні моральних цінностей добра і милосердя [82]. Отже, саме *моральні здібності* слід, у першу чергу, включити до розвитку особистості академічно здібного учня основної школи у структурі соціальних здібностей, що забезпечують досягнення успіху у навчальній діяльності.

Таким чином, у структурі особистісних детермінант обдарованості особистості учня основної школи важливим змістовим блоком є здібності та здатності (академічні, метакогнітивні та соціально-психологічні), що

забезпечують його успішність у навчальній діяльності та спілкуванні як провідній діяльності учня основної школи.

Втім, як показують результати численних досліджень, значні академічні успіхи як у початковій, так і подальшій освіті, не завжди корелюють із загальним життєвим успіхом людини, отже, обґрунтування психологічного змісту феномену потенціал життєвого успіху має охоплювати визначення показників та факторів психологічного благополуччя та повноцінного функціонування особистості. Аналіз результатів теоретичних та емпіричних розробок з проблем повноцінного функціонування людини дає підстави дійти висновку, що концепцією, в якій найбільш обґрунтовано визначено сутність та зміст показників психічного і психологічного благополуччя є концепція гармонійної особистості О. Моткова [234]. У результаті теоретичних та емпіричних розвідок дослідник визначив показники (ознаки) гармонійної особистості: цінності особистісної гармонії, духовні цінності, оптимальний спосіб життя, здатність до саморегуляції, конструктивність спілкування, само гармонізація особистості, поміркованість інтенсивності бажань та досягнень, самостійність, задоволеність життям та стосунками з оточуючими, життєве самовизначення, життєва самореалізація, позитивність самооцінки [234].

Визначення провідних ресурсів гармонійності особистості є обов'язковим для обґрунтування психологічного змісту потенціалу життєвого успіху учнів основної школи. Слідом за О.С. Штепою під психологічними ресурсами ми розуміємо характеристики спрямованості особистості на самостворення та самовизначення [386], утім доцільно наголосити, що психологічними ресурсами академічно здібних учнів основної школи є система їх особистісних властивостей (якостей та здатностей), яка сприяє оптимальній регуляції навчальної діяльності та гармонійному розвитку особистості.

На думку Н. Водопьянкової та М. Штейн [69], до психологічних ресурсів особистості відносяться важливі нематеріальні конструкти (бажання, цілі, переконання), які стосовно академічно здібного учня основної школи можуть бути представлені у вигляді мотивів та цілей навчання. Крім того до ресурсів

авторами було віднесено зовнішні ресурси (соціальна підтримка, сім'я, друзі, робота, соціальний статус) та внутрішні ресурси (самоповага, професійні уміння, оптимізм, самоконтроль, життєві цінності) конструкти, стан душевного та фізичного благополуччя, вольові та емоційні характеристики, необхідні для долаття наявних або можливих стресів життя [69]. Врахування цих ресурсів, на нашу думку, має бути здійснено у розробці та верифікації моделі розвитку особистості академічно здібного учня основної школи.

У створюваній у цій роботі концептуальній моделі розвитку особистості академічно здібного учня основної школи до таких ресурсів віднесено діяльнісні, соціально-психологічні та внутрішньоособистісні.

Виділення у концептуальній моделі *діяльнісних ресурсів* особистісного розвитку учня було обумовлено необхідністю врахування регуляторів навчальної діяльності школяра як важливої умови його гармонійного розвитку [22; 47; 88; 176; 203; 205; 364], тому з цією метою був здійснений аналіз навчальних мотивів, вольових якостей, релевантних успішному досягненню навчальних цілей, та особливостей емоційної саморегуляції школяра в умовах навчальної діяльності. Визнаючи провідну роль внутрішньої та зовнішньої мотивації як «каталізатора» академічних здібностей школяра, слід зазначити, що загалом його навчальна мотивація не обмежується лише цією функцією, тому до діяльнісних ресурсів нами було віднесено розгалужену систему навчальних мотивів та цілей навчання, оптимальне співвідношення яких обумовлює гармонійність особистісного розвитку академічно здібного учня основної школи. Аналіз навчальних мотивів та цілей з позицій діяльнісних ресурсів передбачав їх розгляд у таких двох площинах. Перша площина – це змістовий аналіз мотивації навчання через виділення предмета мотивації, того, що саме мотивує школяра, окрім пізнавального інтересу (внутрішня мотивація) чи нагород та покарань (зовнішня мотивація), а саме аналіз міри співвідношення у структурі їх навчальної мотивації соціальних, комунікативних, позиційних мотивів, мотивів досягнення та саморозвитку. Друга площина – це процесуальний аналіз, спрямований на виявлення особливостей того, як функціонує навчальна мотивація учня (аналіз

переваги інтроєктованого чи ідентифікованого регулювання, домінування мотивів переваги над однокласниками чи мотивів досягнення досконалості та майстерності у навчанні).

Аналіз досліджень з проблем мотивації навчальної діяльності школярів [88] дозволяє визначити такі найбільш суттєві змістові мотиви навчальної діяльності учня основної школи: пізнавальні, досягнення, саморозвитку, комунікативні, емоційні, позиційні. Процесуальний аналіз мотивації навчальної діяльності має передбачати вивчення особливостей прояву інтроєктованого та ідентифікованого мотивів-регуляторів навчання та мотивів-цілей, які опосередковують навчальні досягнення учня (переваги над однокласниками, уникнення невдачі у навчанні, вдосконалення навчання).

Важливою складовою діяльнісних ресурсів гармонійного розвитку особистості учня основної школи є його *вольові якості* – загальні (організованість, рішучість, наполегливість, самостійність) та вольові якості, релевантні провідній (навчальній) діяльності, які виявляються у наполегливості при виконанні домашніх завдань. Суттєвого значення також набувають особливості переживання та саморегуляції *негативних психоемоційних станів* під час навчальної діяльності (шкільних страхів та шкільної тривоги) [133].

До структури *соціально-психологічних ресурсів* гармонійного особистісного розвитку у теоретичній моделі потенціалу життєвого успіху учня основної школи віднесено мінімізацію стрес-факторів навчальної діяльності (особливостей організації навчання, тиску вчителів та однокласників), оптимальну дистанцію з батьками, та рівновагу батьківського контролю / допомоги при виконанні домашніх завдань.

Суттєвим індикатором благополуччя у сфері *внутрішньоособистісних ресурсів* особистісного розвитку дитини є феномени ранніх дезадаптивних схем та схема-режимів, описані американським психотерапевтом Дж. Янгом [594]. Поняття «ранні дезадаптивні схеми» дослідник використовує для позначення ригідних уявлень про світ, що суттєво впливають на переконання, погляди, емоції, спогади, соціальну взаємодію та домінуючі моделі поведінки. У складних або

напружених ситуаціях активація ранніх дезадаптивних схем виявляється у схема-режимах – тимчасових емоційних станах з відповідними думками та моделями поведінки. До схема-режимів віднесено: дисфункціональні «дитячі» режими (самотньої, кинutoї, приниженої, залежної, імпульсивної, недисциплінованої, розлюченої, впертої дитини), дисфункціональні «батьківські» режими (дорослий, який карає, та вимогливий дорослий), дисфункціональнікопінгові режими (капітуляції, уникнення, гіперкомпенсації) та функціональні, здорові режими (щасливої дитини, здорового дорослого) [594]. Сформовані схема-режими щасливої дитини та здорового дорослого виступають найважливішими внутрішньо особистісними ресурсами гармонійного розвитку особистості школяра.

Розвиток гармонійної, психологічно благополучної особистості, здатної до повноцінного функціонування в усіх сферах життя та успішного життєвого самоздійснення на всіх етапах життєвого шляху, пов'язаний із реалізацією фундаментальних життєвих компетенцій – життєтворчих здібностей: самопізнання та рефлексії, прогнозування напрямів та змісту особистісного розвитку, здійснення важливих життєвих виборів, цілеспрямованості у реалізації життєвих планів, подолання тимчасових труднощів, гнучкості у виборі засобів реалізації розроблених життєвих планів, перегляду змісту життєвих цілей [47]. Визнання життєтворчих здібностей важливою детермінантою успішності життєвого самоздійснення потребує їх включення до структури *внутрішньоособистісних ресурсів* учня основної школи.

Отже, гармонійність особистості, детермінована діяльнісними, соціально-психологічними та внутрішньоособистісними ресурсами особистісного розвитку у поєднанні з високим рівнем академічної успішності (успішності у навчальній діяльності), обумовленою соціально-психологічними, метакогнітивними та академічними здібностями та здатностями складають потенціал життєвого успіху учня основної школи.

2.2. Методологія та організація дослідження особистості учня основної школи.

З метою характеристики здібностей учнів основної школи було проведено емпіричне дослідження, результати якого були отримані у період з 2015 по 2019 рік.

В організованому нами емпіричному дослідженні перевірялися такі припущення:

1. Можливим є існування різних типів особистості академічно здібних учнів в залежності від домінування однієї чи декількох їх складових (інтелектуальні здібності, креативність, мотивація) та рівня академічної успішності.

2. Академічні здібності учнів основної школи пов'язані із соціально-психологічними здібностями, зокрема рівнем емоційного, соціального та духовного інтелекту.

3. Типологічні особливості особистості академічно здібних учнів пов'язані із метакогнітивними здатностями, які зумовлюють саморегуляцію пізнавальної діяльності – метакогнітивною усвідомленістю та імпліцитними теоріями інтелекту.

4. До мотиваційних особливостей академічних здібностей учнів основної школи доцільно виділити систему провідних навчальних змістових мотивів (пізнавальна, комунікативна, емоційна, позиційна мотивація, мотивація саморозвитку та досягнення) та процесуальну мотивацію (інтродюковану та ідентифіковану мотивацію, цілі досягнення переваги, досконалості та страх невдачі у навчанні).

5. До вольових корелятивів академічних здібностей учнів основної школи доцільно виділити систему загальних (організованість, рішучість, самостійність, відповідальність, ініціативність, витримка, наполегливість, енергійність, уважність, цілеспрямованість) та специфічно-діяльнісних (наполегливість при виконанні домашніх завдань) вольових якостей.

6. До емоційних корелятивів здібностей учнів основної школи доцільно віднести шкільну тривожність та шкільні страхи учнів основної школи.

7. Соціально-психологічні особливості розвитку особистості академічно здібного учня основної школи виявляються в особливостях його взаємодії із соціальним середовищем, що виявляється у її віддзеркаленні у вигляді набутого учнем соціометричного статусу, його чутливості до труднощів у стосунках з однокласниками та учителем, до дії умов навчання як стресору, у мірі участі батьків у допомозі та контролі за виконанням домашнього завдання, у довжині психологічної дистанції учня з батьками.

8. Академічні здібності учнів основної школи пов'язані з активацією ранніх дезадаптивних схем, що виявляється у схема-режимах – тимчасових емоційних станах з відповідними думками та моделями поведінки, зокрема у дисфункціональних «дитячих» режимах (самотньої, кинutoї, приниженої, залежної, імпульсивної, недисциплінованої, розлюченої, впертої дитини), дисфункціональних «батьківських» режимах (дорослий, який карає, та вимогливий дорослий), дисфункціональних копінгових режимах (капітуляції, уникнення, гіперкомпенсації) та функціональних, здорових режимах (щасливої дитини, здорового дорослого).

9. Розвиток гармонійної, психологічно благополучної особистості, здатної до повноцінного функціонування в усіх сферах життя та успішного життєвого самоздійснення на всіх етапах життєвого шляху, пов'язаний із життєтворчими здібностями: самопізнанням та рефлексією, прогнозуванням напрямів та змісту особистісного розвитку, здійсненням важливих життєвих виборів, цілеспрямованістю у реалізації життєвих планів, подоланням тимчасових труднощів, гнучкістю у виборі засобів реалізації розроблених життєвих планів, перегляду змісту життєвих цілей.

Вибір і обґрунтування методик дослідження здібностей учня основної школи здійснювались на основі проведеного нами теоретичного аналізу проблеми.

На *першому етапі* був розроблений організаційно-методичний підхід до вивчення академічних здібностей та їх психологічних особливостей в учнів основної школи, відповідно до якого було визначено вимоги до складу та обсягу вибірки та комплексу психодіагностичного інструментарію.

На *другому етапі* була сформована репрезентативна вибірка досліджуваних. У якості досліджуваних брали участь учні 5-х – 9-х класів КЗ "Харківська гімназія №169 Харківської міської ради Харківської області" та Харківської гімназії № 14 Харківської міської ради Харківської області. Повну тестову батарею пройшли 510 школярів, з них – 259 хлопчиків і 251 дівчина у віці від 10 до 15 років.

Таблиця 2.1

Характеристика дослідницької вибірки за параметрами класу, форми навчання та академічної успішності

Учні	Інтелект України		Гімназія		Усього
	Академічно успішні	Академічно неуспішні	Академічно успішні	Академічно неуспішні	
5 клас	33	21	10	20	84
6 клас	35	29	15	16	95
7 клас	48	24	20	22	114
8 клас	25	10	35	52	122
9 клас	41	24	20	10	95
Усього	181	108	100	120	510

Вибірка учнів основної школи була представлена двома віковими групами:

1) молодші підлітки: 179 учнів 5-6 класів (84 особи – учні 5 класу, 95 осіб – учні 6 класу), віком 10-12 років, серед яких 93 академічно успішних учнів (середньо семестровий бал становить 10,15) та 86 академічно неуспішних учнів (середньосеместровий бал становить 5,94);

2) середні та старші підлітки: 331 учень 7-9 класів (114 осіб – учні 7 класу, 122 особи – учні 8 класу, 95 осіб – учні 9 класу), віком 13-15 років, серед яких 189 академічно успішних учнів (середньо семестровий бал становить 9,45) та

142 академічно неуспішних учнів (середньосеместровий загальний бал становить 6,25).

Вік досліджуваних був врахований при підборі психодіагностичного інструментарію, адже для деяких методик існують вікові обмеження 13-15 років, а віковий період учнівства в основній школі охоплює період з 10 до 15 років..

На *третьому етапі* було створено комплекс психодіагностичних методик, релевантних об'єкту і предмету дослідження. Психодіагностичні методики спеціально підбиралися, адаптувалися / створювалися так, щоб детально зафіксувати особливості особистості академічно здібного учня.

Відповідно до мети та завдань дослідження була визначена система методів, що включає психодіагностику особистості.

При підборі методик і відповідних їм емпіричних показників враховувалися такі вимоги до психодіагностичного інструментарія, як надійність, валідність, об'єктивність, репрезентативність, чіткість і однозначність інструкцій за процедурою діагностики, можливість порівняння результатів, отриманих за допомогою певної методики з результатами інших дослідників. Тестування за усіма методиками проходило як у груповій, так і в індивідуальній формі.

На *четвертому етапі* був розроблений алгоритм психодіагностичної процедури дослідження. На цьому етапі досліджувалися академічні здібності у зв'язку з розумовим розвитком учнів, особистісними особливостями, релевантними навчальній діяльності, а також ресурсами особистісного розвитку.

На *п'ятому етапі* первинні емпіричні дані психодіагностики піддавалися математико-статистичній обробці за допомогою використання ймовірнісної логіки та імовірнісних моделей. Методи математико-статистичної обробки даних включали:

– первинну описову статистику – обчислення мір центральної тенденції (середнього) та розмаху (стандартного відхилення), перевірку на нормальність розподілу показників (обчислення асиметрій і ексцесів);

– частотний аналіз із застосуванням коефіцієнту χ^2 -квадрат Пірсона для визначення особливостей розподілу досліджуваних за виділеними в експерименті ознаками;

– аналіз відмінностей у розподілі ознак в незалежних і залежних групах досліджуваних за допомогою непараметричних (Н Краскела-Уоллеса) та параметричних (t-Стюдента) критеріїв;

– двофакторний дисперсійний аналіз (2-Way ANOVA), за допомогою якого перевірялися гіпотези не тільки про вплив на незалежну змінну окремо взятих чинників, а й гіпотези про їх взаємодію;

– кластерний аналіз методом k-середніх (k-means) – процедуру групування досліджуваних при їх попарному порівнянні одночасно за кількома показниками; при цьому досліджувани, що потрапили в одну групу, виявлялися більш схожими один на одного за даними показниками, ніж на досліджуваних, включених в інші групи (типологічний аналіз особистості академічно здібних учнів);

– агломеративний ієрархічний кластерний аналіз методом Уорда на основі евклідової дистанції з побудовою дендрограмм, що відображають результати класифікації психоемоційних станів шляхом їх послідовного об'єднання (агломерації) в групи; така обробка дала можливість виявити особливості структурування станів залежно від змінних, що стосуються нашого дослідження (структура шкільних страхів);

– експлораторний факторний аналіз, за допомогою якого стискувався масив вихідних даних з метою більш економного їх опису (за умови мінімальної втрати вихідної інформації); при цьому вдавалося переходити від безлічі вихідних (зовнішніх) змінних до невеликої кількості латентних факторів, які визначають ці зовнішні змінні;

Математична обробка даних та графічна презентація результатів здійснювалися за допомогою комп'ютерного пакету статистичних програм SPSS.

На *шостому етапі* відбувався якісний аналіз отриманих результатів, а також порівняння наших результатів з даними інших авторів. Здійснювалася також психологічна інтерпретація виявлених закономірностей.

Дослідницькі процедури мали комплексний характер. Різноманіття і взаємодоповнюючий характер методів, які відповідали меті та завданням дослідження, використання методів математичної статистики були призначені для забезпечення наукової обґрунтованості та достовірності результатів.

Комплекс методів діагностики *академічних здібностей* містив методики оцінки інтелекту, креативності та академічної саморегуляції.

У дослідженні був використаний Груповий інтелектуальний тест (ГІТ) призначений для дітей 9-12 років - учнів 5-6 класів, розроблений Дж. Ваною [50;285]. Тест діагностики розумового розвитку виявляє, наскільки дитина до моменту дослідження опанувала запропоновані їй в завданнях тесту слова і поняття, а також вміє виконувати з ними деякі логічні дії. Тест містить 7 субтестів.

Для п'ятикласників норма знаходиться в інтервалі від 80 до 100 балів, для шестикласників - від 90 до 110 балів. Якщо бали за тестом в учня 5-го класу розташовані в інтервалі 60-79 балів, то рівень його розумового розвитку оцінюється як близький до нормального (трохи нижче норми). Якщо рівень виконання оцінюється 40-59 балами, то це свідчить про низький розумовий розвиток. Якщо бал нижче 39, то розумовий розвиток визнається дуже низьким. Бал вище 100 вказує на високий розумовий розвиток дитини. Для шестикласників рівень виконання тесту оцінюється наступним чином: вікова норма 90-110 балів; небагато нижче за норму - 70-89 балів; низький рівень розумового розвитку - 50-69 балів; дуже низький рівень - нижче 49 балів; вищий рівень розумового розвитку - вище 110 балів. У нашому дослідженні з метою побудови типологічних профілів бали тесту були поділені на десять: так, 100 балів за тестом у профілі відповідають 10 і т.д.

У дослідженні застосовано тест для оцінки вербального, невербального (просторового) та математичного інтелекту Амтхауера для учнів 7-9 класів. Також був використаний невербальний субтест тесту креативності Е. Торренса [103].

У дослідженні також подано методику діагностики саморегуляції навчальної діяльності Е. Десі та Р. Райна в авторській модифікації, зокрема для оцінки типологічних профілів взяті дві шкали – внутрішня мотивація та зовнішня мотивація [383].

Крім того було враховано середньо семестровий бал за усіма дисциплінами – загальна академічна успішність, і середньо семестровий бал за предметом/тами, в яких учень виявляє більш вагомі досягнення – парціальна академічна успішність.

З метою розробки та апробації методики діагностики академічної саморегуляції учнів основної школи було створено психометричну вибірку, до якої увійшли 444 школярів.

Оригінальний опитувальник академічної саморегуляції студентів було розроблено Е. Десі Р. Рюан [475; 556]. Україномовна адаптація цієї методики була здійснена М. Яцюк [14], російськомовна – Т. Гордєєвою [89]. Нами було адаптовано 32 пункти опитувальника, які за змістом відповідають структурі навчальної діяльності учнів основної школи, створено інструкцію: «Будь ласка, укажіть, наскільки кожне з тверджень відображає твою думку стосовно власної навчальної діяльності. Використовуй наступні варіанти відповідей: «Не згоден», «Скоріше не згоден», «Важко відповісти», «Скоріше згоден», «Згоден».

Оцінка пунктів опитувальника здійснюється за 5-бальною шкалою Лайкерта, де 1 – повністю не згодний, 5 – повністю згодний.

Надійність опитувальника. Першим кроком в обробці отриманих сирих даних була перевірка внутрішньої узгодженості опитувальника. Для цього розраховувалася статистика альфа Кронбаха для шкали, що включає всі 32 пунктів. Величина альфа Кронбаха для шкали із 32 запитань склала 0,896, що є достатнім.

Виходячи із значень альфа Кронбаха для кожного пункту, робимо висновок, що пункти 2 і 28 погіршують психометричний показник одномоментної надійності. Отже, їх було виключено із кінцевої версії опитувальника, що вплинуло на збільшення величини альфа Кронбаха до 0,900. Повторна перевірка величин альфа для кожного пункту показало, що пункти 6 і 31 зменшують надійність опитувальника, що містить 30 пунктів. Видалення цих пунктів призвело до збільшення надійності до величини альфа 0,901 і всі 28 пунктів мають високу надійність.

Конструктна валідність опитувальника. Для виявлення внутрішньої структури методики проводився факторний аналіз. Факторизації зазнали 28 пунктів опитувальника, які нижче будуть вказані за своїми первинними номерами. У результаті експлораторного факторного аналізу (з кутовим обертанням) було виділено шість факторів, які не корелюють один з одним.

Перший фактор (інформативність 14,5%, факторна вага становить 3,78) утворили пункти: 10 «Тому що я хочу, щоб учитель уважав мене гарним учнем» (0,784), 26 «Для того, щоб мої вчителі думали про мене, як про гарного учня» (0,777), 24 «Тому що я хочу, щоб учитель хвалив мене» (0,773), 1 «Тому що я хочу, щоб учитель гарно про мене думав» (0,746), 17 «Тому що я хочу щоб мої однокласники вважали мене розумним» (0,680), 9 «Щоб не засмучувати свого вчителя» (0,661). Зміст цього фактору утворили пункти, які входять до шкали інтроектованого регулювання, тому фактор може бути позначений як *інтроектована регуляція*.

Другий фактор (інформативність 13%, факторна вага становить 3,38) об'єднав наступні пункти: 7 «Тому що мені подобається робити уроки» (0,866), 3 «Тому що це цікаво, мені подобається навчатися» (0,780), 13 «Тому що це цікаво» (0,704), 15 «Тому що мені подобається працювати в класі» (0,638), 27 «Тому що мені подобається дізнаватися нове» (0,544). Психологічний зміст пунктів фактору полягає в тому, що він відображає *внутрішню саморегуляцію навчальної діяльності*.

Третій фактор (інформативність 10,2%, факторна вага становить 2,75) об'єднав наступні пункти: 12 «Тому що мені буде соромно за себе, якщо я їх не

виконаю» (0,786), 29 «Тому що мені буде соромно, якщо я буду погано навчатися» (0,745), 18 «Тому що мені соромно коли я нестаранно працюю» (0,718), 4 «Тому що я буду погано думати про себе, якщо не зроблю їх» (0,697). Зміст фактору полягає в *інтродектованій регуляції*.

Четвертий фактор (інформативність 9,6%, 2,61 – факторна вага) об'єднав наступні пункти: 30 «Тому що для мене важливо гарно навчатися» (0,712), 16 «Тому що мені важливо працювати над завданнями в класі» (0,672), 5 «Тому що я хочу зрозуміти цей предмет» (0,671), 8 «Тому що для мене важливо виконувати мої домашні завдання» (0,510). Фактор відображає *ідентифіковану регуляцію*.

П'ятий фактор (інформативність 8,4%, факторна вага становить 2,27) об'єднав наступні пункти: 19 «Тому що мені подобається відповідати на важкі запитання» (0,832), 23 «Тому що для мене важливо намагатися відповідати на важкі запитання в класі» (0,575), 21 «Для того щоб перевірити, прав(а) я чи помиляюсь» (0,477). Як і попередній, цей фактор за змістом також відображає *ідентифіковану регуляцію*.

Шостий фактор (інформативність 7,4%, факторна вага – 2,01) об'єднав наступні пункти: 20 «Тому що це те, що я повинен (повинна) робити» (0,753), 14 «Тому що це мій обов'язок на уроці» (0,731), 25 «Тому що це те, що потрібно робити» (0,638), 32 «Тому що батьки будуть задоволені, якщо я буду гарно навчатися» (0,401). Фактор відбиває *зовнішню регуляцію навчальної діяльності*.

Таким чином, шестифакторна структура опитувальника двічі представлена компонентом інтродекції та ідентифікації, що дозволило нам об'єднати пункти першого і третього фактора для створення шкали інтродектованої регуляції, а пункти четвертого та п'ятого факторів – до шкали ідентифікованої регуляції. Отже, шляхом об'єднання факторів було утворено чотири шкали — *внутрішня саморегуляція* (5 пунктів), *зовнішня регуляція* (4 пункти), *інтродектована регуляція* (10 пунктів) та *ідентифікована регуляція* (8 пунктів). Дана психодіагностична методика відповідає сучасним вимогам до психометричного обґрунтування особистісних опитувальників.

Ретестова надійність опитувальника. Повторне тестування однієї і тієї ж вибірки було проведено з інтервалом у три тижні. Кореляція між результатами першого та другого тестування виявилася на рівні $r = 0,791$, що свідчить про достатньо високу ретестову надійність опитувальника.

Побудова нормативної шкали. В таблиці 2.2 представлені описові статистики «Опитувальник академічної саморегуляції учнів основної школи». При розбивці на три інтервали граничні значення норми для показників шкали внутрішньої саморегуляції становить 9-16 балів, для шкали ідентифікованої регуляції - 11-20 балів, інтроєктованої регуляції – 17-32 бали, зовнішньої регуляції – 6-14 бали.

Таблиця 2.2

Описові статистики «Опитувальник академічної саморегуляції учнів основної школи»

Показники	Середнє значення	Мінімальне значення	Максимальне значення	Стандартне відхилення
Внутрішня саморегуляція	11,04	7	35	3,83
Ідентифікована регуляція	8,77	7	35	2,48
Інтроєктована регуляція	24,09	10	40	7,32
Зовнішня регуляція	12,86	4	20	4,10

Дивергентна валідність опитувальника перевірялась через встановлення кореляцій між показниками саморегуляції навчальної діяльності та показниками саморегуляції спортивної діяльності на вибірці підлітків ($n=160$).

У результаті перевірки моделі академічної саморегуляції учнів основної школи відповідно до теорії Е. Десі та Р. Райана ми отримали очікувані результати, що відповідають гіпотезі про існування чотирьох основних рівнів саморегуляції – зовнішньої, інтроєктованої, ідентифікованої та внутрішньої. Стандартизований опитувальник характеризується високою надійністю та валідністю і спрямований на визначення чотирьох типів академічної саморегуляції учнів основної школи. Текст методики представлений у додатку А.

Метакогнітивний блок містив методики, спрямовані на дослідження метакогнітивних здібностей, зокрема модифіковану для підліткового віку методику.

Оригінальна методика дослідження *метакогнітивної усвідомленості* була створена G. Schraw and R. Dennison [565] – Metacognitive Awareness Inventory (MAI). Модифікована для підліткового віку методика містить 34 пункти, що являють собою твердження про знання і регуляцію пізнавальної діяльності. Текст і ключ методики подано у додатку Б.

Адаптована україномовна методика дослідження імпліцитних теорій інтелекту [559]. Проблема психодіагностики імпліцитних теорій інтелекту учнів середньої школи (підлітків) здається особливо актуальною у зв'язку з необхідністю забезпечення успіху у досягненні навчальних цілей. К. Двек стверджує, що існує дві категорії (теорія нарощуваного інтелекту проти теорії заданого інтелекту), яка може групувати людей за їхньою поведінкою, зокрема їх реакцією на невдачу. Ті, хто має «теорію заданого інтелекту», вважають, що здібності в основному є вродженими та інтерпретують невдачу як відсутність необхідних основних здібностей, тоді як ті, хто має «теорію нарощуваного інтелекту», вважають, що вони можуть набувати будь-яку певну здатність за умови, що вони вкладають зусилля або вчаться [485].

К. Двек досліджувала імпліцитні теорії як фактори внутрішньої самодетермінації студента і його навчання та показала, що люди відрізняються своїми переконаннями про інтелект, який можна визначити як теорію об'єктів або додаткову теорію [484]. К. Двек вивчила роль неусвідомлюваних поглядів на інтелект та особистість в контексті вивчення суб'єктивних чинників регуляції навчання. Ці переконання (або уявлення) називаються імпліцитними теоріями [486; 497]. Імпліцитні теорії можуть зосередити різні аспекти функції саморегулювання у розвитку внутрішньої (специфічної) мотивації навчання [522].

Імпліцитні теорії пов'язані з результатами навчання в учнів початкової школи. В експерименті К. Двек і Еліотт учням п'яти різних класів навчання надавали можливість вибрати власні навчальні завдання за рівнем складності,

вони, будучи вмотивованими на набуття навичок, вибирали складні завдання. Проте коли їх знання оцінювались, вони вибирали завдання, які, на їхню думку, вони спроможні успішно виконати, щоб продемонструвати свої здібності. Таким чином, учнів у ситуації оцінювання відмовляються від нового навчання, якщо це припускає можливість скоєння помилок [491]. Якщо навчальна ситуація складається для учнів таким чином, що підкреслює саме процес навчання, а не можливість успіху чи невдачі, то установка при виборі складності завдань змінюється [485]. Перехід між початковою та середньою школою є часом, коли багато учнів з заданою теорією інтелекту починають зазнавати перші академічні труднощі. Формування нарощуваної теорії інтелекту в учнів з низькими здібностями стає можливим, коли їх навчають тому, що здатності їхнього мозку подібні м'язам, які посилюються завдяки важкій роботі та зусиллям. Цей урок може призвести до помітного покращення навчання у порівнянні з учнями з подібними здібностями та ресурсами, в яких залишається переважною теорія заданого інтелекту [456].

Пізніше К. Двек [485] застосувала її теорію до психології успіху та продемонструвала роль імпліцитних теорій у багатьох різних сферах (наприклад, спорті, бізнесі та повсякденному житті).

Той факт, що імпліцитні теорії присутні як на свідомих, так і на несвідомих рівнях, дозволяє розглядати цей конструкт як такий, що містить змінну регуляцію особистості, спрямовану на формування цілей та розподіл зусиль, яка може виступати як зв'язок між самооцінками та цільовими структурами навчання [522].

Згідно з теорією К. Двек ми адаптували анкету переклали українською мовою російськомовну методику Т. Гордєєвої, спрямовану на вивчення імпліцитних теорій. Перше завдання дослідження передбачає стандартизацію опитувальника, зокрема, перевірку її надійності, конструктивної, дискримінативної та конвергентної валідності, а також тест-ретест перевірку.

Надійність опитувальника. Російськомовна адаптація опитувальника К. Двек була проведена Т. Гордєєвою [88]. Ми переклали 12 пунктів, які за змістом відповідали структурі шкільної діяльності для учнів: «Будь ласка,

вкажіть, як кожне твердження відображає вашу думку про вашу власну навчальну діяльність. Використовуйте такі відповіді: «Не згодний», «Скоріше не згодний», «Важко відповісти», «Скоріше згодний», «Згодний».

Першим кроком обробки отриманих вихідних даних була перевірка надійності опитувальника. Альфа-статистика Кронбаха була розрахована за шкалою, яка включає всі 12 пунктів. Значення альфа Кронбаха за шкалою 12 пунктів становило 0,510, що нижче прийнятного рівня 0,7.

Згідно з результатами аналізу показників альфа Кронбаха для кожного пункту анкети було встановлено, що пункти 4 та 10 погіршують психометричний показник одномоментної надійності. Отже, вони були виключені з остаточної версії опитувальника, що вплинуло на збільшення альфа Кронбаха до 0,519. Повторна перевірка альфа-значень для кожного елемента показала, що пункти 1, 2, 7 і 11 зменшують надійність опитувальника, що містить 10 пунктів. Видалення цих елементів підвищило надійність до альфа-значення 0,819 і всі 6 елементів мають високу надійність.

Конструктивна валідність опитувальника. Факторний аналіз використовувався для виявлення внутрішньої структури опитувальника, за винятком пунктів 3, 5, 6, 8, 9 і 12. У результаті екplorаторного факторного аналізу (з кутовим обертанням) було виявлено два фактори, які не співвідносилися один з одним (0,011).

Фактор 1 (44,7% дисперсії) утворений пунктами: 3 (0,734), 5 (0,727), 8 (0,654), 12 (0,573). Зміст цього фактору складений пунктами, які входять до шкали теорії нарощуваного інтелекту.

Фактор 2 (16,9% дисперсії) включає в себе пункти: 6 (-0,786) та 9 (-0,711). Психологічний зміст фактору полягає в тому, що він відображає теорії заданого інтелекту.

Таким чином, кінцева версія опитувальника «Імплицитні теорії інтелекту» представлена пунктами – теорією нарощуваного та заданого інтелекту. Розроблена техніка відповідає сучасним вимогам до психометричного обґрунтування особистісних опитувальників.

Тест-ретестова надійність опитувальника. Повторне тестування однієї і тієї ж вибірки проводилося з інтервалом в два тижні. Кореляція між результатами першого та другого тестів була на рівні $r = 0,831$, що свідчить про досить високу надійність анкетування на повторну перевірку.

Нормативні значення. таблиці 2.3 показано описову статистику опитувальника «Імпліцитних теорій інтелекту».

Таблиця 2.3

Описові статистики опитувальника «Імпліцитні теорії інтелекту»

Показники	Середнє значення	Мінімальне значення	Максимальне значення	Стандартне відхилення
Теорія нарощуваного інтелекту	8,36	4	16	1,97
Теорія заданого інтелекту	5,18	2	8	1,05

Розбиваючи на три інтервали граничні значення норми для показників шкали «Теорія нарощуваного інтелекту» складають 6-10 балів, для шкали «Теорія заданого інтелекту» - 4-6 балів.

Конвергентна та дискримінантна валідність опитувальника «Імпліцитних теорій інтелекту» перевірена шляхом виявлення кореляції між імпліцитних теорій та показниками губристичної мотивації [346] (конвергентна дієвість) та мотивацією навчальної діяльності (дискримінативна валідність).

Існує позитивна кореляція між нарощуваним інтелектом та губристичною мотивацією: зокрема з прагненням до досконалості ($r = 0,58$, $p < 0,0001$). Теорія нарощуваного інтелекту позитивно пов'язана з пізнавальним мотивом навчальної діяльності ($r = 0,53$, $p < 0,0001$) і мотивом досягнення ($r = 0,64$, $p < 0,0001$), таким чином, основна спрямованість на досягнення у навчанні та пізнавальний інтерес до шкільних предметів передбачає теорію нарощуваного інтелекту у школярів.

Немає статистично значимих зв'язків між теоріями нарощуваного та заданого інтелекту та такими навчальними мотивами, як комунікативний мотив,

позиційний мотив, мотивація саморозвитку та емоційний мотив. Текст і ключ методики поданий у додатку В.

Блок психодіагностики *соціально-психологічних здібностей* представлений методикою дослідження емоційного інтелекту Н. Холла, соціального інтелекту Дж. Гілфорда, методикою «Формування схеми орієнтувальної основи дії морально-етичного оцінювання» О. Асмолова для оцінки морального компоненту духовного інтелекту.

Методика діагностики емоційного інтелекту (Н. Холл) [339].

Методика вивчення емоційного інтелекту (The Emotional Intelligence Self-Evaluation) розроблена Н. Холлом, адаптована Є. Ільїним. Побудована на загальнотеоретичних уявленнях про емоційний інтелект як про особистісні характеристики, що дозволяють розпізнавати свої емоції, керувати ними, розпізнавати почуття в кожній конкретній ситуації. Опитувальник має п'ять шкал:

1. Емоційна обізнаність – це усвідомлення і розуміння своїх емоцій, а для цього потрібне постійне поповнення власного словника емоцій. Люди з високою емоційною обізнаністю в більшій мірі ніж інші обізнані про свій внутрішній стан.

2. Управління своїми емоціями – це емоційна відхідливість, емоційна гнучкість, іншими словами, довільне керування своїми емоціями

3. Самомотивація – управління своєю поведінкою за рахунок управління емоціями.

4. Емпатія – це розуміння емоцій інших людей, вміння співпереживати поточному емоційному стану іншої людини, а так само - готовність надати підтримку. Це вміння зрозуміти стан людини по міміці, жестах, відтінкам мови, позі.

5. Розпізнавання емоцій інших людей - уміння впливати на емоційний стан інших людей.

Тест соціального інтелекту (Дж. Гілфорд, М. Саллівен) [298].

Можливість вимірювання соціального інтелекту виводиться із загальної моделі структури інтелекту Дж. Гілфорда. Він розумів соціальний інтелект як систему інтелектуальних здібностей, незалежних від чинника загального

інтелекту і пов'язаних, насамперед, з пізнанням поведінкової інформації, яку як і загальноінтелектуальний, можна описати в просторі трьох змінних: зміст, операції, результати. Дж. Гилфорд виділив одну операцію – пізнання – і зосередив свої дослідження на пізнанні поведінки. Ця здатність включає шість чинників:

1. Пізнання елементів поведінки – здатність виділяти з контексту вербальну і невербальну експресію поведінки.

2. Пізнання класів поведінки – здатність розпізнавати загальні властивості в деякому потоці експресивної або ситуативної інформації про поведінку.

3. Пізнання відносин поведінки – здатність розуміти відносини, що існують між одиницями інформації про поведінку.

4. Пізнання систем поведінки – здатність розуміти логіку розвитку цілісних ситуацій взаємодії людей, сенс їх поведінки в цих ситуаціях.

5. Пізнання перетворень поведінки – здатність розуміти зміни значення подібної поведінки (вербальної або невербальної) в різних ситуаційних контекстах.

6. Пізнання результатів поведінки – здатність передбачати наслідки поведінки, виходячи з наявної інформації.

Методика включає чотири субтести, з них три складені на невербальному стимульному матеріалі і один - на вербальному. Субтести діагностують чотири здатності в структурі соціального інтелекту: пізнання класів, систем, перетворень і результатів поведінки. Два субтеста мають в своїй факторній структурі також другорядні ваги, що стосуються здатності розуміти елементи і відносини поведінки. Стимульний матеріал являє собою набір з чотирьох тестових зошитів. Кожен субтест містить від 12 до 15 завдань. Час проведення субтестів обмежений.

Методика *«Формування схеми орієнтувальної основи дії морально-етичного оцінювання»*, запропонована О. Асмоловим [351]. Методика містить 14 ситуацій, які розроблені для підлітків 10-15 років, і представлені двома групами моральних дилем у ситуаціях взаємодії: «підліток – дорослі» та «підліток – однолітки». Опитування відбувається у письмовій формі. За кожен адекватно вирішену життєву ситуацію отримується 1 бал.

Діяльнісний блок. Психодіагностичний блок містить методики, спрямовані на вивчення діяльнісних ресурсів особистісного розвитку учня основної школи.

Для вивчення навчальної мотивації учнів використовувалася *методика діагностики структури навчальної мотивації школяра* М. Матюхіної. Методика призначена для діагностики навчальної мотивації, визначення додаткових мотивів навчання:

- пізнавальних, пов'язаних зі змістом навчальної діяльності та процесу її виконання, що передбачає прагнення опанувати нові знання, навчальні навички, вміння виділити цікаві факти, явища, інтерес до істотних властивостей явищ, до закономірностей в навчальному матеріалі, теоретичних принципів, ключових ідей;

- комунікативних, що виступають як позиційні мотиви, прагнення задіяти певну позицію, місце у стосунках із оточуючими, отримати їх схвалення, заслужити у них авторитет;

- емоційні як прагнення отримати знання, щоб бути корисним суспільству, бажанням виконати свій обов'язок, розуміння необхідності вчитися, високу чуттєву відповідальність;

- мотиви саморозвитку як інтерес до процесу і результату діяльності, прагнення до саморозвитку, розвиток будь-яких своїх якостей, можливостей, активність у процесі вирішення задач, у пошуку способу рішення, результату тощо;

- мотиви позиції школяра як орієнтація на засвоєння способів добування знань: інтереси до прийомів самостійного оволодіння знаннями, до методів наукового пізнання, до способів саморегуляції навчальної роботи, раціональної організації своєї навчальної праці;

- мотив досягнення як вмотивованість на досягнення успіху, позитивної мети, що передбачає активне включення в її реалізацію, вибір засобів, спрямованих на досягнення цієї мети;

- зовнішні (заохочення, покарання) мотиви, які виявляються тоді, коли діяльність здійснюється в силу боргу, обов'язку через тиск оточуючих, передбачає

виконання завдання, щоб отримати хорошу відмітку, домогтися схвалення і уникнути покарання.

Процесуальні особливості мотивації навчальної діяльності учнів основної школи передбачало опис двох шкал (інтродюкованої та ідентифікованої саморегуляції) адаптованого нами опитувальника академічної саморегуляції [564] та опитувальник цілей навчання учнів основної школи.

Опитувальник цілей навчання учнів основної школи [400]. Цілі досягнення у навчальній діяльності пов'язані між собою ієрархічно, саме тому важливо зрозуміти характер цього зв'язку. В останні два десятиліття цілі навчальної діяльності найбільш активно вивчаються науковою школою А. Еліота [487; 488]. У результаті проведених досліджень автором було виділено два типи навчальних цілей, характерних для школярів - результативні цілі та цілі знання (або майстерності). Цілі майстерності передбачають прагнення до саморозвитку, вдосконалення власних результатів, розвиток компетентності та досягнення майстерності, в той час як результативні цілі з виконання діяльності супроводжують демонстрацію рівня своїх досягнень і компетентності у порівнянні з іншими та підтримкою самооцінки.

У роботах А. Еліота, Дж. Харакевич, Р. Пекрана було виявлено позитивні зв'язки між результативними цілями (нормативними цілями виконання діяльності) і успішністю здачі іспиту в американських студентів, а також негативними зв'язками між результативними цілями уникнення та академічними досягненнями студентів [88; 230; 543]. В інших роботах були виявлені зв'язки між академічними досягненнями та мірою розвитку цілей майстерності у французьких школярів підліткового віку [548]. Було показано, що цілі майстерності пов'язані з позитивними емоціями, задоволенням, надійністю, позитивними очікуваннями, гордістю та відсутністю нудьги, а результативні цілі є предикторами емоцій гордості та гніву [543]. Дослідження М. Ричардсон [551] показало, що обидва типи цілей - суто навчальні та результативні позитивно пов'язані з академічними досягненнями студентів університетів. При цьому як зазначає Т. Гордєєва, що цілі навчальної діяльності є ядром навчальної мотивації, які безпосередньо

спрямовують і запускають навчальну активність школяра, а їх вивчення надзвичайно важливе [288].

Т. Гордєєва і В. Баранова [288] здійснили дослідження, присвячене вивченню цільових складових навчальної мотивації, завданнями якого було виявлення змісту навчальних цілей, які ставлять перед собою учні з різною академічною успішністю, зв'язку між різними типами цілей, а також джерел навчальних цілей, пов'язаними з мотивами та цілями учителів.

Авторами було адаптовано російськомовний варіант методики і визначено, що всі 4 типи навчальних цілей пов'язані друг з другом, причому найвищі зв'язки демонструють цілі уникнення, що передбачають страх суб'єкта навчальної діяльності не зрозуміти навчальний матеріал і бути гірше інших в класі. Авторами також було показано, що цілі пізнання та виконання навчального матеріалу, вирішення більш складних задач (тому що вони більш цікаві для дитини) пов'язані з академічними досягненнями школяра, а цілі, що пов'язані з прагненням бути кращим серед однокласників, або не бути гіршим за них, отримувати хороші оцінки або, навпроти, не отримувати поганих, не мають позитивних зв'язків з академічними досягненнями. З позитивними цілями пізнання пов'язані внутрішні навчальні мотиви – пізнавальний мотив і мотив досягнення. Навпаки, змагальні цілі співвідносяться в першу чергу з інтроектованою регуляцією навчальної діяльності, тобто школяр, вмотивований почуттям обов'язку і сорому, прагне ставити перед собою цілі бути краще за своїх однокласників і отримувати хороші оцінки, які парадоксальним чином зовсім не приводять його до заповітної мети - вчитися краще [288].

Опитувальник цілей досягнення було розроблено А. Еліотом і Х. МакГрегор [488]. Нами було перекладено на українську мову 16 пунктів методики Т. Гордєєвої та В. Баранової [88], створено інструкцію: «Будь ласка, укажіть, наскільки кожне з тверджень відображає твою думку стосовно власної навчальної діяльності. Використовуй наступні варіанти відповідей: «Не згоден», «Скоріше не згоден», «Важко відповісти», «Скоріше згоден», «Згоден». Оцінка пунктів

опитувальника здійснюється за 5-бальною шкалою Лайкерта, де 1 – повністю не згодний, 5 – повністю згодний.

Надійність опитувальника. Першим кроком в обробці отриманих сирих даних була перевірка внутрішньої узгодженості опитувальника. Для цього розраховувалася статистика альфа Кронбаха для шкали, що включає всі 16 пунктів. Величина альфа Кронбаха для шкали із 16 запитань склала 0,807, що є достатнім. Пункти опитувальника з величинами показника альфа, якщо відповідний пункт буде видалений, представлені у таблиці 2.4. Виходячи із значень останнього стовпчика можна бачити, що пункт 7 погіршує психометричний показник одномоментної надійності. Отже, пункт 7 не володіє високою диференційною силою і його було виключено із кінцевої версії опитувальника, що вплинуло на збільшення величини альфа Кронбаха до 0,821. Повторна перевірка величин альфа для кожного пункту показало, що пункт 11 зменшує надійність опитувальника, що містить 15 пунктів. Видалення пункту 11 призвело до збільшення надійності до величини альфа 0,823 і всі 14 пунктів мають високу надійність. Кінцева версія опитувальника цілей досягнення у навчанні містить 14 пунктів.

Конструктивна валідність опитувальника (таблиця 2.5). Для виявлення внутрішньої структури методики проводився факторний аналіз. Факторизації зазнали 14 з 16 пунктів опитувальника, які нижче будуть вказані за своїми первинними номерами. У результаті експлораторного факторного аналізу, з кутовим обертанням було виділено три фактори, які не корелюють один з одним.

Перший фактор (інформативність 23,2%) утворили пункти: 9, 1, 5, 13, 16 (представлені у порядку убутання факторного навантаження). Зміст цього фактору утворили переважно пункти, які входять до шкали результативного наближення (наприклад, пункт 9 «Моя мета в навчанні – отримувати більш високі оцінки, ніж у більшості учнів»), а також 16 «Мене турбує те, щоб у навчанні не бути гіршим за інших своїх однокласників» вказує на те, щовінможе бути позначений як *фактор цілей переваги над однокласниками*.

Другий фактор (інформативність 17,5%) об'єднав наступні пункти: 6, 10, 14, 2, 12 (також перераховані у порядку убутання факторного навантаження). Психологічний зміст пунктів, що утворили цей фактор (показовим є пункт 6 із найбільшим навантаженням «Іноді я боюся, що не зрозумію матеріал, який ретельно вивчаю», полягає в тому, що він відображає *цілі уникнення навчальної невдачі*. До фактору увійшли пункти, що в оригінальній версії опитувальника входять до шкали цілей уникнення, а також 12 – шкали результативного уникнення.

Таблиця 2.4

Характеристика пунктів опитувальника «Опитувальник цілей досягнення у навчанні»

<i>Адаптований переклад пунктів</i>	<i>Величина альфа-Кронбаха</i>	<i>Шкала</i>
1. У навчанні для мене важливо показати кращі результати, ніж в інших учнів у моєму класі.	0,789	РН/Д
2. Мене турбує, що я не навчусь всього чого би міг навчитися в школі	0,802	У
3. У навчанні я хочу дізнатися якомога більше.	0,798	Н/Д
4. Я хочу уникнути поганих результатів у навчанні.	0,801	РУ
5. Для мене важливо продемонструвати більш високі результати в навчанні порівняно з іншими учнями в класі.	0,787	РН/Д
6. Іноді я боюся, що не зрозумію матеріал, який ретельно вивчаю.	0,803	У
7. Мені подобається вирішувати важкі завдання, тому що вони цікавіші*	0,821	Н/Д
8. Моя мета в навчанні – уникнути поганого виконання завдань.	0,794	РУ
9. Моя мета в навчанні – отримувати більш високі оцінки, ніж у більшості учнів.	0,788	РН/Д
10. У навчанні мене часто турбує те, що я можу не встигнути дізнатися про те, що можливо.	0,797	У
11. Для мене важливо зрозуміти зміст матеріалу, який вивчаю, якнайкраще*	0,807	Н/Д
12. Мене мотивує страх отримати погані оцінки в навчанні.	0,796	РУ
13. Мені важливо навчатися краще за моїх однокласників.	0,784	РН/Д
14. Мене турбує, що в школі я можу не впоратися з яким-небудь важким завданням.	0,794	У
15. Я дуже сильно хочу повністю зрозуміти і гарно знати той матеріал, який ми вивчаємо.	0,799	Н/Д
16. Мене турбує те, щоб у навчанні не бути гіршим за інших своїх однокласників.	0,791	РУ

* - пункти, виключені з кінцевої версії опитувальника

Третій фактор (інформативність 14,17%) об'єднав наступні пункти: 15, 3, 4, 8 (також перераховані у порядку убутання факторного навантаження). Психологічний зміст пунктів, що утворили цей фактор (показовим є пункт 15 із найбільшим навантаженням (0,860) «Я дуже сильно хочу повністю зрозуміти і гарно знати той матеріал, який ми вивчаємо», полягає в тому, що він відображає *фактор цілей вдосконалення навчання*.

Таблиця 2.5

Факторна структура пунктів «Опитувальник цілей досягнення у навчанні»

Пункти	Фактор 1	Фактор 2	Фактор 3
1. У навчанні для мене важливо показати кращі результати, ніж в інших учнів у моєму класі.	0,808	0,033	0,126
2. Мене турбує, що я не навчусь всього чого би міг навчитися в школі	0,016	0,658	0,143
3. У навчанні я хочу дізнатися якомога більше.	0,089	0,052	0,809
4. Я хочу уникнути поганих результатів у навчанні.	0,166	0,129	0,598
5. Для мене важливо продемонструвати більш високі результати в навчанні порівняно з іншими учнями в класі.	0,800	0,062	0,154
6. Іноді я боюся, що не зрозумію матеріал, який ретельно вивчаю.	0,030	0,752	0,053
8. Моя мета в навчанні – уникнути поганого виконання завдань.	0,337	0,110	0,544
9. Моя мета в навчанні – отримувати більш високі оцінки, ніж у більшості учнів.	0,819	0,068	0,107
10. У навчанні мене часто турбує те, що я можу не встигнути дізнатися проте, що можливо.	0,066	0,744	0,130
12. Мене мотивує страх отримати погані оцінки в навчанні.	0,366	0,460	0,078
13. Мені важливо навчатися краще за моїх однокласників.	0,776	0,124	0,195
14. Мене турбує, що в школі я можу не впоратися з яким-небудь важким завданням.	0,222	0,709	0,043
15. Я дуже сильно хочу повністю зрозуміти і гарно знати той матеріал, який ми вивчаємо.	0,002	0,109	0,860
16. Мене турбує те, щоб у навчанні не бути гіршим за інших своїх однокласників.	0,591	0,333	0,023
Факторна вага	3,253	2,444	2,185
% поясненої дисперсії	0,232	0,175	0,156

Отже, кінцева версія опитувальника «Опитувальник цілей досягнення у навчанні» містить такі шкали — *цілі переваги над однокласиками* (5 пунктів), *цілі уникнення навчальної невдачі* (5 пунктів) та *цілі вдосконалення навчання* (4 пункти). Дана психодіагностична методика відповідає сучасним вимогам до психометричного обґрунтування особистісних опитувальників.

Отже, перша (цілі досягнення) та четверта (цілі результативного уникнення) шкали з оригінальної версії опитувальника розбилися на два фактори – їх пункти приєдналися до пунктів другої (шкала уникнення) та третьої (шкала результативного досягнення) шкал оригінальної версії.

Наша гіпотеза про існування чотирьох цілей навчальних досягнень учнів основної школи (мета результативного досягнення, мета пізнання, мета уникнення навчальної невдачі, мета результативного уникнення) частково не підтвердилась. Цілі результативного наближення (досягнення) у результаті емпіричної перевірки моделі опитувальника об'єдналися з деякими цілями результативного уникнення – всі вони стосуються прагнення переваги та конкуренції з однокласниками у навчальній діяльності. Саме тому ці пункти були об'єднані в шкалу цілей переваги над однокласниками.

Отримана нами шкала цілей уникнення навчальної невдачі була так названа, тому що вона представлена усіма пунктами оригінальної шкали уникнення та ще одним пунктом зі шкали результативного уникнення. Всі пункти відбивають прагнення уникнути навчальних невдач самих по собі, безвідносно до навчальних успіхів чи невдач однокласників.

Третя шкала – цілі вдосконалення навчання – була утворена двома пунктами оригінальної шкали цілей досягнення та двома пунктами шкали результативного уникнення, всі з яких стосуються вдосконалення у виконанні навчальних завдань, досягнення успіхів та майстерності, уникнення поганого, недосконалого виконання завдань.

Ретестова надійність опитувальника. Повторне тестування однієї і тієї ж вибірки було проведено з інтервалом у три тижні. Кореляція між результатами

першого та другого тестування виявилася на рівні $r = 0,784$, що свідчить про достатньо високу ретестову надійність опитувальника.

Побудова нормативної шкали. В таблиці 2.6 представлені описові статистики «Опитувальник цілей досягнення у навчанні». При розбивці на три інтервали граничні значення норми для показників перших двох шкал становлять 10-20 балів, останньої шкали – 12-16 балів.

Таблиця 2.6

Описові статистики «Опитувальник цілей досягнення у навчанні»

Показники	Середнє значення	Мінімальне значення	Максимальне значення	Стандартне відхилення
Цілі переваги над однокласниками	15,52	5	25	5,37
Цілі уникнення навчальної невдачі	15,49	5	25	4,91
Цілі вдосконалення навчання	14,74	4	20	2,94

Конвергентна та дискримінативна валідність «Опитувальник цілей досягнення у навчанні» перевірялась шляхом визначення кореляційних зв'язків показників цілей навчання з показниками мотивації досягнення А. Мехрабіана [339] (конвергентна валідність), академічної успішності та шкільної тривожності Б. Філіпса [265] (дискримінативна валідність).

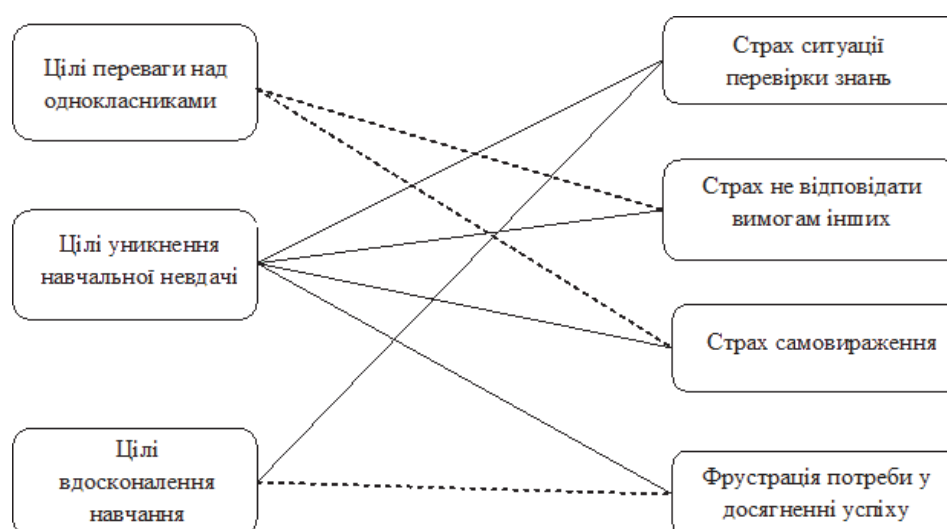


Рис. 2.3 Кореляційні плеяди показників цілей навчальної діяльності та навчальної тривожності школярів (дискримінативна валідність)

Існують зв'язки між шкільною тривожністю та цілями навчальних досягнень, зокрема між цілями переваги над однокласниками та страхом не відповідати вимогам інших (-0,34, $p < 0,0001$), страхом самовираження (-0,41, $p < 0,0001$). Отже, прагнення перевершити однокласників, бути не гіршим за них у навчальній діяльності властиве школярам, які не бояться висловлювати власну думку, демонструвати всім свої здібності, очікують схвалення, високих оцінок, мають власну думку стосовно своїх здібностей.

Цілі уникнення навчальної невдачі позитивно корелюють з шкільною тривожністю: страхом ситуації перевірки знань (0,54, $p < 0,0001$), страхом не відповідати вимогам оточення (вчителів, однокласників, батьків) (0,44, $p < 0,0001$) та фрустрацією потреби у досягненнях (0,61, $p < 0,0001$).

Цілі вдосконалення негативно пов'язані з фрустрацією потреби у досягненні (-0,24, $p < 0,0001$), однак позитивно – зі страхом перевірки знань (0,34, $p < 0,0001$).

Встановлено статистично не значущі зв'язки між загальним показником цілей навчання та мотивацією досягнення (-0,06, $p > 0,05$), в той час як цілі переваги над однокласниками та цілі вдосконалення навчання корелюють з показниками мотивації досягнення (0,11 та 0,13, $p < 0,05$). Сильна кореляція була виявлена тільки з показниками шкали цілей уникнення (-0,55, $p < 0,0001$). Отже, цілі навчання не можуть бути пояснені через міру мотивації досягнення школярів, оскільки кожна дві із шкал опитувальника мають ознаки, що вказують як і на наявність прагнення до успіху, так і на прагнення уникнути невдачі. Шкала цілей уникнення вказує на страх невдачі у школярів.

Встановлено позитивний зв'язок між цілями вдосконалення навчання, цілями переваги над однокласниками та академічною успішністю школярів (0,53 і 0,49, $p < 0,0001$ відповідно).

У результаті перевірки моделі цілей навчальних досягнень відповідно до теорії Е. Еліота та Х. МакГрегора ми отримали несподівані результати, що не відповідають гіпотезі про існування чотирьох основних цілей навчальних досягнень – цілей уникнення, результативного уникнення, досягнення (пізнання)

і результативного досягнення. Емпірична перевірка та верифікація цієї моделі показала, що існують три основні цілі навчальної діяльності – 1) цілі уникнення навчальних невдач, що характеризується більшою навчальною тривожністю, страхом невдачі, нижчою академічно успішністю у школярів; 2) цілей вдосконалення навчання, що розкривається через мотивацію успіху та страх перевірки знань, високу академічну успішність школярів; 3) цілей переваги над однокласниками, яка взаємообумовлена відсутністю страху не відповідати вимогам, а також страху самовираження, високою академічною успішністю.

Адаптований опитувальник характеризується високою надійністю та валідністю і спрямований на визначення трьох провідних цілей навчальної діяльності – бути кращим або не гіршим за інших (цілі переваги над однокласниками), вдосконалювати свою навчальну майстерність і пізнавати та мати високі оцінки (цілі вдосконалення навчання), а також уникати навчальних невдач, поганих оцінок, ситуацій нерозуміння матеріалу (цілі уникнення навчальних невдач).

Опитувальник представлений у додатку Г.

Для оцінки вольових якостей учнів використано *опитувальник «Вольові якості особистості» (ВКО) для підлітків розроблений М. Чумаковим*. Методика спрямована на загальну оцінку ступеня розвиненості емоційно-вольової регуляції, яку забезпечує поведінка, пов'язана з подоланням труднощів і перешкод на шляху досягнення поставленої мети - за рахунок спільної скоординованої роботи вольових і емоційних регуляторних процесів. Ця регуляція має складну системну природу, включає в себе різні рівні, структурні компоненти. Складність вимірюваної психологічної реальності відбивається в опитувальнику виділенням різних шкал. Методика містить 78 тверджень, групуються в 9 шкал (відповідальності, ініціативності, рішучості, самостійності, витримки, наполегливості, енергійності, уважності, цілеспрямованості).

Методика діагностики наполегливості при виконанні домашнього завдання (адаптація методики А. Дакворта і К. Петерсона)[563].

Як самостійна характеристика навчальної діяльності школярів, наполегливість почала вивчатися зовсім недавно. І відповідно, нещодавно було емпірично доведено, що вона дійсно може здійснювати ключовий внесок у академічному успіху. У серії досліджень, проведених А. Даквортом, К. Петерсон [538] було показано, що наполегливість є предиктором успіху в різних сферах виробничої діяльності. Автори довели, що наполегливість не залежить від рівня інтелекту (або в деяких вибірках вона демонструє слабкі негативні кореляції з нею), втім має високу прогностичну значущість для результатів навчання [538]. Проте залишається відкритим питання про внутрішні джерела наполегливості та можливості її розвитку та підтримки серед учнів середньої школи. У межах навчальної діяльності школярів роль наполегливості в навчальних досягненнях була вивчена Р. Вальєрандом та його колегами [584], проте результати розповсюджуються дуже вузько, тому щов основу взяті поведінкові результати наполегливості, які виражаються у продовженні навчання в середній школі, що характерно для іноземної середньої освіти, і які не можуть бути використані як залежна змінна в українських реаліях. Наполегливість є важливим чинником поряд з інтелектом, важливість якого давно вважається надзвичайно високою для досягнення високих результатів як у навчанні, так і в професійній діяльності [88]. Дослідницькі дані про зв'язок між наполегливістю та успішністю академічної діяльності, проведені на американських та канадських вибірках, повинні бути перевірені на українській вибірці, як очевидний внесок навчального середовища в оцінювання шкільного навчання.

Готовність до активного подолання труднощів, що виникають у навчальній діяльності, до прояву наполегливості у розумінні складного матеріалу позитивно пов'язана з успіхом навчання та суб'єктивним благополуччям у школі [88].

Наполегливість, детермінація та орієнтація на високий рівень досягнень займають друге місце у їхній ієрархії ціннісних орієнтацій після освіти (для підлітків) [337].

Наполегливість проявляється в часі, витраченому вирішенню проблеми, як з точки зору безперервності роботи над завданнями, так і в сенсі тривалості

бажання досягти мети, наполегливості в процесі її вирішення, а також його завершення і досягнення певного результату, незважаючи на можливі перешкоди та невдачі [337].

Згідно з вищесказаним нами було поставлено завдання адаптувати опитувальник наполегливості та перевірити її валідність та надійність з метою дослідження ролі наполегливості у розвитку академічно здібного учня основної школи.

Дослідження проводилось у 2016-2017 роках. Психометричну вибірку склали 444 осіб (учні 5-10 класів), м. Харкова.

Адаптація опитувальника Т. Гордєєвої, спрямованого на вивчення наполегливості учнів середньої школи, передбачала його стандартизацію, зокрема, перевірку її надійності, конструктивної, дискримінативної та конвергентної валідності, а також тест-ретестову перевірку.

Надійність опитувальника. Російськомовна адаптація анкети була проведена Т. Гордєєвою [88]. Ми переклали 21 пункт, який у змісті відповідає структурі шкільної діяльності для учнів, було створено таку інструкцію: "Будь ласка, вкажіть, як кожне твердження відображає вашу думку про власну навчальну діяльність. Використовуйте такі відповіді: "Не згодний", "Скоріше не згодний", "Важко відповісти", "Скоріше згодний", "Згодний".

Першим кроком обробки отриманих вихідних даних було перевірка внутрішньої надійності опитувальника. Альфа-статистика Кронбаха розрахована на шкалу, яка включає всі 21 пункт. Значення альфа Кронбаха за шкалою 21 пункта становило 0,614, що нижче прийнятного рівня 0,7.

За результатами аналізу показників альфа Кронбаха для кожного пункту анкети було встановлено, що пункти 8, 9, 14, 16 погіршують психометричний показник одномоментної надійності. Отже, вони були виключені з остаточної версії анкети, що вплинуло на збільшення альфа Кронбаха до 0,743.

Конструктивна валідність опитувальника. Факторний аналіз використовувався для виявлення внутрішньої структури опитувальника, виключаючи пункти 8, 9, 14, 16. У результаті екplorаторного факторного аналізу

(з кутовим обертанням) було виявлено чотири фактори, які не корелювали один з одним (0,07 -0,11).

Фактор 1 (19,8% дисперсії) складався пунктами: 2 (0,739), 3 (0,400), 5 (0,716), 10 (0,633), 12 (0,792), 19 (0,757), 20 (0,532). Зміст цього фактора складено пунктами, які входять до шкали "Наполегливість". Зміст цього фактора відповідає інтегральному показнику наполегливості та характеризує такі вольові якості учня, як наполегливість, завзятість, старанність та терпіння.

Фактор 2 (14,5% дисперсії) включає пункти: 1 (0,831), 7 (0,862), 15 (0,458), 18 (0,753). Зміст цього фактора виявляє усвідомлення учнями бажання батьків допомогти у виконанні домашньої роботи. Цей фактор називався «Допомога батькам у виконанні домашньої роботи»).

Фактор 3 (13,7% дисперсія, вага 2,33 фактора) представлений пунктами 4 (0,778), 11 (0,643), 21 (0,849). Цей фактор називався "Батьківський контроль у виконанні домашньої роботи".

Фактор 4 (11,3%; 1,92) містить пункти 6 (0,773), 13 (0,750), 17 (0,676). Зміст фактора пояснює "Тривоги під час домашньої роботи".

Таким чином, кінцева версія опитувальника "Наполегливість у виконанні домашнього завдання" представлена шкалами – «Наполегливість», «Допомога батькам у виконанні домашньої роботи», «Батьківський контроль у виконанні домашньої роботи». Розроблена техніка відповідає сучасним вимогам до психометричного обґрунтування особистісних опитувальників.

Випробування на повторну перевірку надійності анкети. Повторне тестування однієї і тієї ж вибірки проводилося з інтервалом в два тижні. Кореляція між результатами першого та другого тестів була на рівні $r = 0,654 - 0,831$, що свідчить про досить високу надійність анкети на повторну перевірку.

Нормативна шкала. У таблиці 2.7 встановлено описову статистику шкал опитувальника «Наполегливість у виконанні домашнього завдання».

Поділ на три інтервали дав граничні значення норми для показників шкали «Наполегливість» - 13-28 балів, для допомоги батьків у виконанні домашньої

роботи - 8-16 пунктів, для батьківського контролю при виконанні домашньої роботи - 8-12 балів, Тривоги під час домашньої роботи - 9-12 балів.

Конвергентна та дискримінативна валідність опитувальника «Наполегливість у виконанні домашнього завдання» перевірена шляхом виявлення кореляції між показниками наполегливості у виконанні домашніх завдань та показниками губристичної мотивації [348], шкільної тривожності [265] (конвергентна обгрунтованість); наполегливості [134] (дискримінативна валідність).

Існує позитивна кореляція між наполегливістю та губристичною мотивацією: прагнення до досконалості ($r = 0,23, p < 0,001$) і прагнення до переваги ($r = 0,31, p < 0,0001$). Допомога батькам у виконанні домашньої роботи позитивно пов'язана з прагненням до досконалості ($r = 0,43, p < 0,0001$). Батьківський контроль при виконанні домашньої роботи позитивно пов'язаний з прагненням до переваги ($r = 0,34, p < 0,0001$).

Існує позитивна кореляція між тривогою під час домашнього завдання та шкільної тривоги: Страх невідповідності очікуванням інших ($r = 0,41, p < 0,0001$), Страх самовираження ($r = 0,32, p < 0,0001$) та загальна тривожність у школі ($r = 0,28, p < 0,0001$).

Таблиця 2.7

Описові статистики опитувальника «Наполегливість у виконанні домашнього завдання»

Показники	Середнє значення	Мінімальне значення	Максимальне значення	Стандартне відхилення
Наполегливість	21,14	6	30	7,33
Батьківська допомога у виконанні домашнього завдання	11,34	4	20	5,41
Батьківський контроль у виконанні домашнього завдання	8,28	3	15	3,53
Тривога під час виконання домашнього завдання	7,93	3	15	3,59

Немає статистично значущих зв'язків між наполегливістю у домашніх завданнях і наполегливістю загалом.

Отже, методика діагностики «Наполегливість у виконанні домашнього завдання» представлена шкалами - «Наполегливість», «Допомога батьків у виконанні домашньої роботи», «Батьківський контроль при виконанні домашньої роботи». Валідність і надійність опитувальника «Наполегливість у виконанні домашнього завдання» доведені.

Опитувальник представлений у додатку Д.

Оцінка рівня тривожності за допомогою методики «Діагностика рівня шкільної тривожності» Б. Філліпса.

Мета методики – вивчення рівня і характеру тривожності, яка пов'язана зі школою у дітей молодшого і середнього шкільного віку. Методика дає змогу виявити наявний рівень шкільної тривожності, а також допомагає визначити, яких форм набуває тривожність і де саме вона зосереджена. Використання методики передбачає досить високий рівень розвитку рефлексії в учнів, так як тест побудований на самозвіті. Перевагою даної методики є можливість отримання даних за декількома факторами шкільної тривожності, що надає цінну інформацію для проведення наступної корекційної та розвивальної роботи з учнями [6; 32; 66; 168; 267; 328]. Дана методика використовується для визначення наявного рівня і характеру шкільної тривожності у дітей молодшого та середнього шкільного віку.

Дані, отримані за допомогою методики, дозволяють проаналізувати загальний емоційний стан школяра під час перебування у школі. Емоційний стан досліджуваних визначається наявністю певних тривожних факторів та мірою їх прояву. Результати дослідження за кожним учнем надаються у вигляді діаграм. Для отримання підтвердження результатів першого дослідження чи відслідковування динаміки стану учнів проводиться повторне обстеження через деякий час.

Тест складається із 58 питань, на кожне з яких учні повинні відповісти «так» або «ні» [265]. Усі результати розподілялися на 8 факторів, кожен з яких

дає змогу виявити певний вид емоційного неблагополуччя дитини у школі. Зміст кожного з факторів характеризується таким чином:

Перший фактор – загальна тривожність у школі – дає уявлення про загальний емоційний стан дитини, пов'язаний із різними формами її включення у життяшколи.

Другий фактор – переживання соціального стресу – дає уявлення про емоційний стан дитини, на фоні якого розвиваються соціальні контакти дитини з однолітками.

Третій фактор – фрустрація потреби у досягненні успіху – показує рівень несприятливого психологічного фону, який не дає дитині можливості розвивати свої потреби в успіхові та досягненні високих результатів.

Четвертий фактор – страх самовираження – показує наявність негативних емоційних переживань, які пов'язані із ситуаціями, де потрібно саморозкритися, показати себе перед іншими, продемонструвати свої можливості.

П'ятий фактор – страх ситуації перевірки знань – показує рівень негативного ставлення та тривоги у ситуаціях перевірки знань, досягнень та успіхів, особливо якщо це публічна перевірка.

Шостий фактор – страх не відповідати очікуванням оточуючих – показує міру орієнтування на інших під час оцінювання власних результатів та дій, тривога та переживання за оцінки.

Сьомий фактор – низька фізіологічна стійкість до стресу – показники по цьому фактору демонструють особливості психофізіології людини, які значно знижують можливість пристосування до стресогенних ситуацій у навчанні, а також підвищують вірогідність деструктивного реагування на тривожний фактор середовища.

Останнім фактором у методиці Б. Філліпса є проблеми та страхи у стосунках з учителями. Цей фактор відображує загальний негативний емоційний фон у стосунках із учителями, що значною мірою знижує успішність у навчання дитини.

Таким чином, за допомогою методики «Діагностика рівня шкільної

тривожності» Б. Філіпса можна достатньо глибоко дослідити як особливості стосунків дитини у шкільному середовищі, так і особливості її розвитку, що безпосередньо може впливати на виникнення шкільної тривожності та шкільних страхів.

Для більш детального вивчення структури шкільних страхів ми використали *методику «Список страхів»*, запропоновану М. Кузнецовим та І. Бабарікіною [177]. Даний список авторами отримано на основі проведеного письмового опитування та бесід з учнями молодших класів та підлітків; для опитувальника були відібрані страхи, які зустрічалися у відповідях учнів найчастіше. В інструкції до опитувальника учням пропонувалося прочитати ряд ситуацій, у яких учні можуть відчувати страх, та оцінити, як часто такі ситуації виникають з ними. Кожну ситуацію потрібно було оцінити від 0 до 5, де «0» означав, що даний стан відсутній, «1» - що таке трапляється дуже рідко, «2» - трапляється, але рідко, «3» - таке інколи трапляється, «4» - дуже часто та «5» - даний стан присутній завжди. Отримані результати використано для визначення найпоширеніших страхів, а також для виявлення взаємозв'язку між шкільними страхами та психологічними особливостями учнів.

Соціально-психологічний блок психодіагностики представлений методом соціометрії за Дж. Морено, яка дозволяє визначити соціометричний статус школяра в учнівському колективі (лідер, той, якому віддається перевага, аутсайдер, ізольований) [222], описаною вище методикою діагностики наполегливості при виконанні домашніх завдань [563], причому на даному етапі дослідження враховувались дві шкали – батьківська допомога при виконанні домашнього завдання і батьківський контроль при виконанні домашнього завдання, а також методикою вивчення психологічної дистанції з батьками. Зазначені методики дозволили виявити соціально-психологічні ресурси розвитку особистості учня основної школи.

Для оцінки особливостей віддзеркаленого соціального оточення нами була використана методика діагностики стрес-факторів навчальної діяльності школярів К. Фоменко і Н. Жукової [350], яка спрямована на вивчення: 1) міри чутливості

учнів основної школи до стресової дії стосунків з однокласниками, тобто пресинги поведінки однокласників; 2) міри чутливості до дії та поведінки учителів, тобто пресинги поведінки учителів; 3) міри чутливості у сприйнятті фруструючих умов навчання у школі. Максимальна кількість балів за кожною шкалою – 24. Граничні значення норми переживання стресу становить 8-15 балів.

Методика вимірювання психологічної дистанції (Е. Медведська, в модифікації Т. Заєко) дозволяє виявити особливості організації психологічного простору в сім'ї [304]. Психологічна дистанція описує відносно стійкі кордони психологічного простору. Довжина психологічної дистанції характеризує відстань від «Я» одного члена сім'ї до «Я» іншого у психологічному просторі. Дана методика є проєктивною та передбачає завдання досліджуваному розтошувати фігуру партнера, на полі розподіленому на квадрати (7x7 клітинок), відносно своєї фігури, яка розтошована в центрі поля. Психологічна дистанція аналізується за характеристикою довжини. Для визначення довжини психологічної дистанції – відстані від фігури випробуваного до іншої фігури, у методиці введені умовні позначення:

- 1 бал - одна клітинка по прямій в будь-яку сторону від фігури випробуваного.
- 1,5 балів - одна клітинка по діагоналі в будь-яку сторону від фігури випробуваного.
- 0 балів - при накладенні фігури на фігуру.

Таким чином: мінімальна психологічна дистанція – 0 балів, максимальна психологічна дистанція - 4,5 бали.

Залежно від довжини психологічної дистанції виділяють

- симбіотичні стосунки (0-1,5 балів), коли є недолік динаміки, розширення Я, відсутність простору для розвитку та власної активності;
- відчужені стосунки (3,5-4,5 балів) при занадто великих відстанях немає відчуття зв'язку з іншими, створюються різні бар'єри для взаємовпливу, що замикає Я на самому собі;

- плідні стосунки (2-3 бали), що базуються на оптимальній довжині психологічної дистанції, коли є можливість для руху, для переструктурування психологічного простору.

Перевагами цієї методики для нашого дослідження є економічність у витратах часу досліджуваного та варіативність у виборі об'єктів для вимірювання психологічної дистанції.

Блок *внутрішньоособистісних ресурсів та гармонійності розвитку особистості школяра* представлений такими методиками: опитувальником життєтворчих здібностей (ОЖЗ-П), створеним А. Большаковою (підліткова форма), адаптованим нами опитувальником особистісної гармонійності (ООГ-П), методикою психодіагностики схема-режимів (режимів функціонування ранніх дезадаптивних схем) в адаптації SMI – опитувальника схема-режимів Дж. Янга (підліткова форма) А. Большаковою.

З метою діагностики життєтворчих здібностей учнів основної школи було застосовано підліткову форму Опитувальника життєтворчих здібностей (ОЖЗ-П), створену А. Большаковою [44]. Наведемо характеристику шкал методики:

1) *«Самопізнання»* оцінює життєтворчі здібності щодо розуміння своїх особливостей, знаходження психологічних причин своїх вчинків, самопостереження з метою самопізнання;

2) *«Осмисленість життя»* характеризує здібності людини знаходити смисл свого існування, відчувати наповненість життя важливими подіями, знаходити власне життєве призначення;

3) *«Цілеспрямованість»* оцінює життєтворчі здібності, що детермінують розвиток уміння формулювати життєві цілі, виявляти активність, енергійність, рішучість, послідовність та наполегливість у реалізації задумів;

4) *«Гнучкість»* виявляє здібності щодо толерантності до невизначеності, готовності до непередбачуваного майбутнього, гнучкості у життєвому плануванні, готовності до змін у житті;

5) *«Саморозвиток»* оцінює здібності щодо організації власного психічного та фізичного самовдосконалення, активності у саморозвитку;

б) «Життєстійкість» виявляє здібності людини, пов'язані зі здатністю протистояти життєвим труднощам: долати складні проблеми та перешкоди, розв'язувати конфлікти, опиратися тискові та маніпуляціям оточуючих;

7) «Креативність» характеризує здібності щодо перетворення життя на привабливе та цікаве, знаходження захоплюючого у будь-якій справі, створення нового у будь-якій діяльності.

Загальний рівень здатності до життєтворчості – загальний показник.

Діагностику ознак *особистості гармонійності* академічно успішних та академічно неуспішних учнів основної школи здійснено за допомогою адаптованого у нашій роботі [427] підліткового Опитувальника особистісної гармонійності (ООГ–П), який є адаптованою для осіб 12 – 15 років, україномовною формою опитувальника «Інтегральна гармонійність особистості» О. Моткова [233].

Аналіз результатів теоретичних та емпіричних розробок з проблем повноцінного функціонування людини дає підстави дійти висновку, що концепцією, в якій найбільш змістовно визначено сутність та зміст показників психічного і психологічного благополуччя є концепція гармонійної особистості О. Моткова [233; 234]. Грунтовне дослідження ознак гармонійності особистості дозволило досліднику систематизувати їх у п'ять основних категорій: структура особистості, успішність функціонування, оптимальність прояву особистісних особливостей, позитивність стану (психічного та фізичного), оптимальність ставлення (до себе, інших людей, світу в цілому [3].

Структурними критеріями гармонійної особистості О. Мотков вважає пропорційність, урівноваженість, узгодженість характеристик особистості, її внутрішню інтеграцію, відсутність внутрішніх конфліктів, оптимальне співвідношення самооцінки та рівня домагань, реалістичність Я-концепції, різноманітність потреб та ціннісних орієнтацій. Ознаками успішності функціонування гармонійної особистості, на думку дослідника, є соціальна та фізична адаптація, фізичне та психічне здоров'я, самореалізація, інтерес до життя, життєстійкість, впевненість у собі, саморегуляція, наявність значущих видів

діяльності. Оптимальна міра прояву рис та проявів гармонійної особистості виявляється у підтримці середнього рівня активності, помірному рівні емоційного збудження, адекватності поведінці поточним вимогам, оптимум мотивації. До характеристик позитивності психічного та фізичного стану О. Мотковим було віднесено: добре самопочуття, позитивний емоційний фон, низький або середній рівень тривожності, оптимізм щодо майбутніх подій. Ознаками оптимальності ставлень гармонійної особистості визначено прийняття себе та світу, задоволеність відносинами з людьми та природою, відчуття єдності з собою, оточуючими й світом в цілому [234]. Гармонійну особистість, яка відповідає названим критеріям, було визначено як «оптимально інтегровану динамічну структуру, з оптимальною узгодженістю з зовнішнім світом та з життєдіяльністю та розвитком, які відбуваються також оптимально» [234].

Емпіричне дослідження дозволило О. Моткову визначити та статистично обґрунтувати наявність дванадцяти показників (ознак) гармонійної особистості: цінності особистісної гармонії, духовні цінності, оптимальний спосіб життя, здатність до саморегуляції, конструктивність спілкування, само гармонізація особистості, поміркованість інтенсивності бажань та досягнень, самостійність, задоволеність життям та стосунками з оточуючими, життєве самовизначення, життєва самореалізація, позитивність самооцінки [234].

Для оцінки міри прояву зазначених ознак та визначення інтегральної оцінки гармонійності особистості О. Мотковим створено відповідну психодіагностичну методичку, яка може бути застосована для обстеження осіб віком від 15 років [234]. Отже, потреба моніторингу ознак гармонійності у процесі психологічного супроводу розвитку особистості академічно обдарованих учнів основної школи зумовлює актуальність завдання зі створення відповідної психодіагностичної методички, адаптованої для цієї вікової категорії.

У процесі створення адаптованої підліткової форми Опитувальника інтегральної гармонійності оригінальну російськомовну версію опитувальника О. Моткова (109 питань) було перекладено із незначним відхиленням від оригінального змісту (з приведенням у відповідність до вікових особливостей) та

скорочено (через вилучення синонімічних тверджень та таких, що можуть бути незрозумілими дитині 12 – 15 років). Отриманий первинний варіант Опитувальника було запропоновано досліджуваним з інструкцією оцінити свою згоду зі твердженнями за шкалою від 1 (відповідає зовсім малою мірою) до 5 (відповідає у дуже великій мірі). При обробці результатів відповідям присуджувалася відповідна кількість балів (додаток Є).

У дослідженні взяв участь 241 учень 7 – 9 класів основної школи. Отримані результати підлягали статистичній обробці шляхом факторного аналізу отриманих оцінок методом головних компонент та обертанням факторних структур за принципом Varimax (за допомогою пакета Statistica 10.0). У процесі неодноразового проведення факторного аналізу з первинної форми опитувальника вилучалися пункти з незначущою факторною вагою (менше ніж 0,45), питання, що потрапляли до факторів з незначною кількістю змінних, та синонімічні питання. Таким чином було отримано остаточний варіант Опитувальника гармонійності особистості з 45 пунктів. Остаточний факторний аналіз засвідчив утворення десяти факторів, які пояснювали 76,28 % загальної дисперсії. У подальшому статистичному аналізі отриманих результатів було встановлено високі показники дискримінативності (r_{pb}) та внутрішньої узгодженості (r_{xy}) для кожного з 50 пунктів (див. табл. 1 – 10). До першого фактору (табл. 2.8) увійшли твердження, які за змістом відповідають оригінальній шкалі «задоволеність життям та стосункам з людьми» опитувальника «Інтегральна гармонійність особистості» О. Моткова.

Таблиця 2.8

Психометричні характеристики пунктівшкали «суб'єктивна якість життя»

Зміст твердження	r_{pb}^*	r_{xy}^*
1. Я задоволений своїм життям в цілому	0,513	0,381
2. Я задоволений стосунками у своїй сім'ї	0,671	0,372
3. Я задоволений своїми стосунками із друзями	0,629	0,354
4. Я задоволений спілкуванням у своєму шкільному класі	0,546	0,376
5. Я задоволений тим, як задовольняються мої потреби в їжі, одязі, відпочинку, безпеці	0,573	0,548

Примітка: * статистична значущість при $p < 0,001$.

Зміст цієї шкали відображає рівень задоволеності підлітка життям у цілому та окремими його аспектами, здатності до самоприйняття та самоповаги, задоволеності реалізацією базових потреб, оптимістичністю загального настрою.

До складу 2 фактору (див. табл. 2.9) увійшли твердження, які змістовно співвідносяться з оригінальною шкалою «позитивність самооцінки» опитувальника О. Моткова.

Таблиця 2.9

Психометричні характеристики пунктів шкали «самооцінка»

Зміст твердження	r_{pb}^*	r_{xy}^*
1. Я вважаю себе цікавою особистістю	0,631	0,618
2. Я впевнений у своїх можливостях щодо здійснення планів та задумів	0,461	0,447
3. Я досить критичний до себе, знаю про свої сильні та слабкі риси	0,538	0,421
4. Зазвичай я чітко та впевнено висловлюю свої думки	0,551	0,37
5. В цілому я маю позитивне уявлення про себе	0,615	0,518

Примітка: * статистична значущість при $p < 0,001$.

В адаптованому Опитувальнику гармонійності особистості (підліткова форма) ця шкала отримала назву «самооцінка». Оцінки за цією шкалою визначають схильність підлітка до позитивного уявлення про себе як розумного, чуйного, гармонійного; до оптимізму та життєрадісності; віри у здійснення планів та задумів.

Третій фактор адаптованого Опитувальника утворено твердженнями, що за змістом відповідають шкалі «цінності особистісної гармонії» методики О. Моткова. Ця шкала отримала назву «прагнення до особистісної гармонії». За своїм змістом вона відображає прагнення підлітка стати більш врівноваженим, розумним, гармонійним, поміркованим, жити повним життям, розвивати усі риси особистості та таланти, поєднувати у своїй діяльності широкий круг різноманітних інтересів (див. табл. 2.10).

Таблиця 2.10

Психометричні характеристики пунктів шкали «прагнення до особистісної гармонії»

Зміст твердження	r_{pb}^*	r_{xy}^*
1. Я намагаюся стати більш розумною, гармонійною людиною	0,591	0,634
2. Для мене важливо розвивати усі якості мого характеру	0,472	0,724
3. Я намагаюся жити повним, різноманітним, гармонійним життям	0,543	0,498
4. Я маю широке коло різноманітних інтересів	0,612	0,499
5. Я прагну жити у гармонії із собою та оточуючим світом	0,503	0,572

Примітка: * статистична значущість при $p < 0,001$.

До четвертого фактору (див табл. 2.11) увійшли пункти з оригінальної шкали «конструктивність спілкування» методики О. Моткова. Ця шкала, яка в адаптованому Опитувальнику гармонійності особистості отримала назву «гармонійність міжособистісних стосунків», визначає здатність підлітка до уважного та толерантного спілкування за оточуючими, поважливого висловлювання власних думок, пошуку компромісу та співпраці навіть у складних ситуаціях спілкування, здатності виконувати зобов'язання та обіцянки.

Таблиця 2.11

Психометричні характеристики пунктів шкали «гармонійність міжособистісних стосунків»

Зміст твердження	r_{pb}^*	r_{xy}^*
1. Зазвичай я уважно слухаю інших людей	0,451	0,874
2. Я дуже рідко відчуваю роздратування у спілкуванні з іншими людьми	0,671	0,513
3. У спірних ситуаціях намагаюся вислухати опонента, знайти з ним компроміс	0,498	0,455
4. Намагаюся виконувати свої обіцянки іншим людям	0,412	0,451
5. Намагаюся бути щирим та приємним у спілкуванні	0,59	0,429

Примітка: * статистична значущість при $p < 0,001$.

П'ятий фактор (табл. 2.12) утворено твердженнями, відповідними до шкали «самостійність (опора на себе, внутрішній локус контролю)» опитувальника О. Моткова.

Таблиця 2.12

**Психометричні характеристики пунктів шкали «самостійність
(відповідальність)»**

Зміст твердження	r_{pb}^*	r_{xy}^*
1. Вважаю, що в житті краще сподіватися переважно на себе, а не на зовнішні обставини	0,578	0,622
2. Мій життєвий шлях більшою мірою залежить від мене, а не від випадку або інших людей	0,21	0,523
3. Я намагаюся самостійно приймати рішення	0,634	0,573
4. Мої успіхи у подальшому житті залежатимуть від того, що я буду робити для їх досягнення	0,724	0,612
5. Я вважаю себе хазяїном власної долі	0,498	0,503

Примітка: * статистична значущість при $p < 0,001$.

Ця шкала (отримала назву «самостійність (відповідальність)» визначає здатність підлітка спиратися на власний розум та сили, відчувати власну відповідальність за власний життєвий шлях, самостійно приймати рішення та нести за них відповідальність.

До шостого фактору увійшли пункти, що відповідають оригінальній шкалі «саморегуляція емоцій та ін.» опитувальника О. Моткова. В адаптованому Опитувальнику гармонійності особистості для підлітків ця шкала отримала назву «здатність до саморегуляції». За своїм змістом вона дозволяє визначати здатність підлітка зберігати контроль на власними емоціями у звичайних та складних ситуаціях, зберігати спокій у конфліктних ситуаціях, зібрано та зосереджено діяти щодо реалізації важливих цілей, доводити розпочаті справи до кінця, планувати час та дії з урахуванням зовнішніх обставин та своїх можливостей (табл. 2.13). Сьомий фактор утворили твердження, що змістовно відповідають шкалі «життєва самореалізація» опитувальника «Інтегральна гармонійність особистості» О. Моткова. В адаптованому підлітковому опитувальнику вона отримала назву «самореалізація».

Таблиця 2.13

Психометричні характеристики пунктівшкали «здатність до саморегуляції»

Зміст твердження	r_{pb}^*	r_{xy}^*
1. Я зберігаю контроль над емоціями навіть у складних життєвих ситуаціях	0,521	0,584
2. Я контролюю свої імпульсивні бажання та не завжди їх втіляю	0,563	0,573
3. Доводжу важливі справи до кінця, прагну до реалізації важливих цілей	0,631	0,544
4. Планую свою діяльність, враховуючи реальні умови та свої можливості	0,722	0,654
5. Зберігаю спокій та зібраність у більшості ситуацій	0,689	0,571

Примітка: * статистична значущість при $p < 0,001$.

За своїм психологічним змістом ця шкала дозволяє визначити задоволення підлітка щодо рівня власних успіхів та досягнень, здійснення планів, створення та реалізації оригінальних творчих ідей та задумів (див. табл. 2.14.)

Таблиця 2.14

Психометричні характеристики пунктівшкали «самореалізація»

Зміст твердження	r_{pb}^*	r_{xy}^*
1. Мої важливі плани останнім часом здійснюються так, як я планував	0,534	0,421
2. Я задоволений рівнем своїх успіхів та досягнень	0,582	0,378
3. Я постійно щось роблю для реалізації своїх планів	0,451	0,341
4. Я постійно створюю та втіляю нові ідеї	0,527	0,321
5. Я маю значущі досягнення у різних сферах життя	0,516	0,381

Примітка: * статистична значущість при $p < 0,001$.

До складу восьмого фактору увійшли пункти, які відповідають шкалі «спосіб життя (його оптимальність)» опитувальника О. Моткова. За своїм психологічним змістом ця шкала визначає схильність підлітка до гармонійного, здорового способу життя, до поєднання дещо протилежних за змістом, але рівно необхідних видів активності – розумової та фізичної, індивідуальної та колективної, творчої та рутинної (див. табл. 2.15). В адаптованому підлітковому Опитувальнику гармонійності особистості ця шкала отримала назву «гармонійний спосіб життя».

Таблиця 2.15

Психометричні характеристики пунктівшкали «гармонійний спосіб життя»

Зміст твердження	r_{pb}^*	r_{xy}^*
1. Я намагаюся вести здоровий та різноманітний спосіб життя	0,534	0,631
2. Я прагну у своєму способі життя поєднувати розумові та фізичні навантаження	0,461	0,461
3. Я прагну проводити час і в компанії людей, і на самоті	0,527	0,538
4. Я прагну більше часу проводити на природі	0,461	0,551
5. Я контролюю час, що відводжу на різні види діяльності	0,637	0,615

Примітка: * статистична значущість при $p < 0,001$.

Зміст дев'ятого фактору утворено твердженнями, які за змістом відповідають оригінальній шкалі «цінності духовні (моральні, естетичні, творчість, реалістичні картини світу)» опитувальника О. Моткова. Ця шкала отримала назву «духовні цінності». За своїм змістом вона визначає сформованість у підлітків моральних ставлень до людей та природи, співчуття, доброзичливості, бажання допомогти, естетичних установок (див табл. 2.16). У результаті факторного аналізу не було утворено факторів, що відповідали б таким оригінальним шкалам опитувальника «Інтегральна гармонійність особистості» О. Моткова, як «самогармонізація особистості» (визначає прагнення гнучко керувати емоціями та діями, піклуватися про власне здоров'я, бути врівноваженим та доброзичливим щодо оточуючих, отже дещо перетинається зі шкалами «гармонійність способу життя», «саморегуляція» та «гармонійність міжособистісних стосунків»); «поміркованість сили бажань та досягнень» (визначає здатність виявляти почуття міри у бажаннях та очікування на основі реалістичної оцінки ситуації – психічних властивостей, які притаманні особам більш старшого віку, ніж досліджувані 12 – 15 років), «життєве самовизначення» (оцінює ясність розуміння життєвого призначення та здійснення життєвих

виборів, наявність магістральних життєвих планів та довгострокових планів з їх реалізації – психічних особливостей, які є ще не повною мірою відповідають рівню психічного розвитку дітей 12 – 15 років).

Таблиця 2.16

Психометричні характеристики пунктів шкали «духовні цінності»

Зміст твердження	r_{pb}^*	r_{xy}^*
1. Я доброзичливо ставлюся до більшості людей	0,798	0,684
2. Я відчуваю красу природи та турбуюся про її збереження	0,721	0,651
3. Мене радують гарні, з любов'ю зроблені речі	0,651	0,372
4. Я ціною красу вчинків та думок людей	0,589	0,351
5. Мене турбують страждання людей та тварин	0,571	0,451

Примітка: * статистична значущість при $p < 0,001$.

Отже, до остаточного варіанту Опитувальника особистісної гармонійності увійшло дев'ять шкал (на три менш, порівняно з опитувальником «Інтегральна гармонійність особистості» О. Моткова): «суб'єктивна якість життя», «самооцінка», «прагнення до особистісної гармонії», «гармонійність міжособистісних стосунків», «самостійність (відповідальність)», «здатність до саморегуляції», «самореалізація», «гармонійний спосіб життя», «духовні цінності».

Для визначення надійності підліткового Опитувальника особистісної гармонійності (ООГ – П) було проведено оцінювання внутрішньої консистентності (коефіцієнт Кронбаха) та надійності методики за методом розщеплення. Результати оцінювання надійності за названими методами наведені в табл. 2.17. Дані, наведені у табл. 2.17, підтверджують досить високий рівень надійності Опитувальника особистісної гармонійності (ООГ – П). У процесі оцінки критеріальної валідності оцінюваної адаптованої підліткової форми опитувальника було встановлено, що всі шкали методики та загальний показник гармонійності особистості підлітка утворюють статистично значущі відповідні (прямі або зворотні) кореляції з оцінками опитувальника 16 PF Р. Кеттелла (дитяча форма).

Таблиця 2.17

Показники надійності Опитувальника особистісної гармонійності (ООГ – II)

Показники Опитувальника	Коефіцієнт Кронбаха*	Коефіцієнт кореляції частин тесту*
Суб'єктивна якість життя	0,564	0,544
Самооцінка	0,512	0,515
Прагнення до особистісної гармонії	0,516	0,522
Гармонійність міжособистісних стосунків	0,429	0,578
Самостійність (відповідальність)	0,612	0,515
Здатність до саморегуляції	0,515	0,478
Самореалізація	0,522	0,512
Гармонійний спосіб життя	0,584	0,516
Духовні цінності	0,499	0,513
Загальна гармонійність	0,488	0,578

Примітка: * статистична значущість при $p < 0,001$.

У таблиці 2.18 наведено результати кореляційного аналізу ознак особистісної гармонійності та оцінок особистісних факторів (за опитувальником HSPQ Р. Кетелла). Виявлено статистично значущий зворотний зв'язок між оцінками суб'єктивної якості життя та оцінками особистісних факторів А «шизотимія – афектотимія», F «обережність – легковажність», І «реалізм – сенситивність», О «безтурботність, спокій – схильність до почуття провини». Прямий взаємозв'язок встановлено для факторів С «емоційна нестійкість – стійкість», J «неврастенія, фактор Гамлета», Q2 «залежність – незалежність».

Таблиця 2.18

Взаємозв'язок (коефіцієнти кореляції*) ознак особистісної гармонійності та оцінок особистісних факторів учнів основної школи

Особистісні фактори	Ознаки особистісної гармонійності									
	Суб'єктивна якість життя	Самооцінка	Прагнення до особистісної гармонії	Гармонійність міжособистісних стосунків	Самостійність (відповідальність)	Здатність до саморегуляції	Самореалізація	Гармонійний спосіб життя	Духовні цінності	Загальна гармонійність
A	-0,30		-0,22*					-0,27	-0,30	-0,20
C	0,25				0,32	0,65			0,23	0,39
D							-0,16	-0,12		-0,16
E								0,11		
F	-0,17				0,23			-0,14	-0,16	
G										
H			0,15							
I	-0,22	-0,23	-0,29		-0,29	-0,21		-0,14		-0,41
J	0,19					0,18		0,16		0,15
O	-0,23		-0,19	-0,16	-0,17	-0,16			-0,20	-0,32
Q	0,31		0,20		0,22	0,30	0,16	0,29	0,28	0,47

Примітка: * наведено кореляція при $p < 0,05$.

Отже, високий рівень задоволеності життям пов'язаний із такими особистісними особливостями, як стриманість, критичність, скептицизм (-0,30 за A), емоційна стійкість, гнучкість поведінки у стресових ситуаціях, реалістичність у сприйнятті та емоційному переживанні перешкод (0,25 за C), обережність, неквапливість (-0,17 за F), практичність, реалістичність (-0,22 за I), індивідуалістичність, стриманість, інтроспективність (0,19 за J), безтурботність, позитивний настрій (-0,23 за O), незалежність, самостійність (0,31 за Q2).

Схильність до позитивного уявлення про себе («самооцінка» як ознака гармонійності) виявилася пов'язаною з реалістичністю, практичністю, незалежністю, здатністю покладатися на себе (-0,23 за фактором I) та незалежністю, самостійністю (0,16 за Q2).

Високий рівень прагнення до особистісної гармонії виявляють академічно успішні учні з такими особистісними особливостями: стриманість, критичність, скептицизм (-0,22 за A), соціальні сміливість, жвавість, безпосередність у вираженні емоцій (0,15 за H), практичність, реалістичність, (-0,29 за I), довірливість, безтурботність, (-0,19 за O), незалежність, самостійність (0,20 за Q2).

Уявлення про гармонійність міжособистісних стосунків з оточуючими виявилася зворотно пов'язаною з одним особистісним фактором, що свідчить про довірливість, безтурботність, позитивний настрій (-0,16 за O) учнів, що позитивно оцінюють свої спілкування з іншими людьми.

Самостійність як ознака гармонійності виявилася пов'язаною з такими особистісними особливостями учнів основної школи, як емоційна стійкість, гнучкість поведінки у стресових ситуаціях (0,25 за C), імпульсивність, жвавість, активність, веселість (0,23 за F), практичність, реалістичність (-0,29 за I), безтурботність, позитивний настрій (-0,17 за O), незалежність, самостійність (0,22 за Q2).

Зі здатністю до саморегуляції корелюють емоційна стійкість (0,65 за C), практичність (-0,21 за I), індивідуалістичність, стриманість (0,18 за J), безтурботність (-0,16 за O), незалежність, (0,30 за Q2).

Високі оцінки самореалізації пов'язані зі стриманістю, неквапливістю (-0,16 за D) та незалежністю, самостійністю (0,16 за Q2). Прихильність до гармонійного способу життя виявляють академічно успішні учні з високими оцінками за стриманістю, критичністю, скептицизмом (-0,27 за A), неквапливістю (-0,12 за D), прагненням до демократичного лідерства (0,11 за E), обережністю, неквапливістю (-0,14 за F), практичністю, реалістичністю (-0,14 за I), стриманістю, інтроспективністю (0,16 за J), незалежністю, самостійністю (0,29 за Q2).

Сформованість моральних ставлень до оточення, співчуття, доброзичливості, бажання допомогти, естетичних установок (ознака гармонійності «духовні цінності» пов'язана з такими особливостями, як стриманість, критичність, скептицизм (-0,30 за А), емоційна стійкість (0,23 за С), обережність, неквапливість (-0,16 за F), безтурботність (-0,20 за О), незалежність, самостійність (0,28 за Q2). Загальний рівень особистісної гармонійності є тим вищим, чим більше в академічно успішних учнів розвинуті стриманість, критичність (-0,20 за А), емоційна стійкість (0,39 за С), неквапливість (-0,12 за D), практичність, реалістичність (-0,41 за I), індивідуалістичність, інтроспективність (0,15 за J), безтурботність, позитивний настрій (-0,32 за О), незалежність, самостійність (0,47 за Q2).

На заключному етапі роботи над створенням підліткового Опитувальника особистісної гармонійності (ООГ – П) – адаптованої україномовної форми опитувальника «Інтегральна гармонійність особистості» О. Моткова було визначено описову статистику за всіма показниками методики. Отримані результати наведені у табл. 2.19.

Отже, подана у дослідженні адаптована форма методики дозволяє діагностувати рівень розвитку гармонійності особистості за шкалами:

- «суб'єктивна якість життя» – рівень задоволеності життям у цілому та окремими його аспектами, здатності до самоприйняття та самоповаги, задоволеності реалізацією базових потреб, оптимістичності загального настрою;

- «самооцінка» – схильність до позитивного уявлення про себе; до оптимізму та життєрадісності, віри у здійснення планів та задумів;

- «прагнення до особистісної гармонії» – прагнення стати більш врівноваженим, розумним, гармонійним, поміркованим, жити повним життям, розвивати усі особистості сні риси та таланти;

- «гармонійність міжособистісних стосунків» – здатність до уважного та толерантного спілкування за оточуючими, поважливого висловлювання власних думок, пошуку компромісу навіть у складних ситуаціях спілкування;

Таблиця 2.19

**Описова статистика показників Опитувальника особистісної гармонійності
(ООГ – II)**

Показники гармонійності	Середні значення	
	Хлопці	Дівчата
Суб'єктивна якість життя	19,15	18,9
Самооцінка	19,3	19,45
Прагнення до особистісної гармонії	19	19,25
Гармонійність міжособистісних стосунків	18,9	19,3
Самостійність (відповідальність)	18,7	18,85
Здатність до саморегуляції	17,9	18,9
Самореалізація	17,55	16,75
Гармонійний спосіб життя	19,2	18,7
Духовні цінності	18,45	18,7
Загальна гармонійність ($\Sigma/9$)	18,68	18,76

- «самостійність (відповідальність)» – здатність спиратися на власний розум та сили, відчувати власну відповідальність за свій життєвий шлях, самостійно приймати рішення та нести за них відповідальність;

- «здатність до саморегуляції» – здатність зберігати контроль на власними емоціями у звичайних та складних ситуаціях, зберігати спокій у конфліктах ситуаціях, зібрано та зосереджено діяти щодо реалізації важливих цілей;

- «самореалізація» – задоволення щодо рівня успіхів та досягнень, здійснення планів, створення та реалізації оригінальних творчих ідей та задумів;

- «гармонійний спосіб життя» – схильність до гармонійного, здорового способу життя, до поєднання дещо протилежних за змістом, але рівно необхідних видів активності – розумової та фізичної, індивідуальної та колективної, творчої та рутинної;

- «духовні цінності» – сформованість моральних ставлень до оточення, співчуття, доброзичливості, бажання допомогти, естетичних установок [233].

Методика *психодіагностики схема-режимів* (режимів функціонування ранніх дезадаптивних схем) в адаптації SMI – опитувальника схема-режимів Дж. Янга (підліткова форма) А. Большаковою [44]. Підлітковий Опитувальник схема-режимів (SMI-T – Schema Modes Inventory-Teenage) містить десять шкал: батьківської вимогливості / покарання, вразливої дитини, розгніваної / розлюченої дитини, агресивного нападника, імпульсивної / недисциплінованої дитини, покірної капітуляції, здорового дорослого, відсторонення, звеличування самого себе, щасливої дитини.

Досліджувані підліткового віку не диференціюють дисфункціональні дитячі схема-режими розгніваної та розлюченої дитини (були об'єднані в шкалу / схема-режим «розгніваної / розлученої дитини»), імпульсивної та недисциплінованої дитини (були об'єднані в шкалу «імпульсивної / недисциплінованої дитини»), дисфункціональні батьківські режими (були об'єднані в шкалу «батьківської вимогливості / покарання»), та дисфункціональні допінгові режими відстороненого само заспокоювання та відстороненого захисника (були об'єднані в шкалу «відсторонення»).

Адаптований, модифікований підлітковий варіант Опитувальника схема-режимів (SMI-T) має задовільні психометричні характеристики (надійності та валідності) [45].

Отже, розроблений комплекс психодіагностики особистості академічно здібного учня основної школи містить блок методик для вивчення, власне, академічних здібностей (інтелектуальні здібності і креативність), мотивації навчальної діяльності (шкали внутрішньої, зовнішньої академічної саморегуляції), метакогнітивних здатностей (метакогнітивна усвідомленість, імпліцитні теорії інтелекту), а також соціально-психологічних здібностей (соціальний інтелект, емоційний інтелект, моральні здібності), які складають блок особистісних детермінант розвитку академічної обдарованості. Крім того, психодіагностичний комплекс містить інструментарій для вивчення рівня сформованості психологічних ресурсів особистісного розвитку учня основної школи, зокрема діяльнісних, соціально-психологічних та внутрішньоособистісних ресурсів

школярів.

Висновки до другого розділу

1. В основу створення концептуальної структурно-функціональної моделі розвитку особистості академічно здібного учня покладено наступні положення. *Потенціал життєвого успіху учня основної школи* ми визначаємо як системну якість, що є результатом динамічної взаємодії здібностей та здатностей (академічних, соціально-психологічних, метакогнітивних) та ресурсів особистісного розвитку (діяльнісних, соціально-психологічних, внутрішньоособистісних), реалізація яких дозволяє отримати високі результати академічної успішності (як об'єктивні показники благополуччя школяра в його навчальній діяльності) при досягненні оптимального рівня гармонійності особистості (як показника психологічного благополуччя школяра). У моделі розвитку особистості академічно здібного учня основної школи спрямованого на потенціал життєвого успіху важливим змістовим блоком є здібності та здатності (академічні, метакогнітивні та соціально-психологічні), що забезпечують його успішність у навчальній діяльності та спілкуванні.

2. Виходячи з того, що об'єктивним показником успіху (зокрема життєвого успіху) є досягнення високих (значних) результатів значущої для людини діяльності, доречно стверджувати, що важливою складовою потенціалу життєвого успіху учня основної школи є *академічна успішність*, яка має вирішальне значення для отримання подальшої освітньої та професійної кваліфікації, а отже, має величезний вплив на життя людини в усіх його сферах. Академічна успішність може реалізовуватися як загальна (генералізована) або парціальна – успішність у досягненні високих результатів навчальної діяльності за окремими напрямками навчання.

3. Оскільки навчальна діяльність як найважливіша діяльність школяра (взагалі провідна для молодшого школяра, та значна для молодшого підлітка) детермінована значною кількістю як зовнішніх, так і внутрішніх факторів, здібності, що забезпечують її успішність, слід розглядати як складне утворення, що містить певну сукупність важливих елементів. Цілком логічно, що

фундаментом цієї системи є власне *академічні здібності*, якісне поєднання яких за умови високої навчальної мотивації утворює академічну обдарованість учня основної школи. До змісту власне *академічних здібностей* у загальній структурі здібностей, що детермінують досягнення високого рівня успішності у навчанні, слід віднести високий рівень розвитку інтелектуальних здібностей та креативності.

4. Метакогнітивна включеність у діяльність (усвідомленість) виступає як рефлексивна здатність до свідомого моніторингу перебігу когнітивних процесів. Метакогнітивна включеність у діяльність виявляється у схильності людини до планування пізнавальних процесів, включеність рефлексивних функцій у їх реалізацію, за рахунок яких здійснюється моніторинг-контроль пізнання. Отже, вивчення метакогнітивної включеності до системи особистісних факторів розвитку академічної обдарованості учнів основної школи дозволяє суттєво збагатити уявлення про психологічний зміст потенціалу, що детермінує досягнення академічних успіхів учнів основної школи та загального життєвого успіху взагалі. Важливою характеристикою метакогнітивних здатностей особистості є імпліцитні теорії інтелекту, які являють собою уявлення людини, щодо потенційної можливості чи неможливості розвивати власні когнітивні здібності. У регуляції навчальної діяльності школярів та розвитку їх академічної обдарованості імпліцитні теорії інтелекту набувають особливого значення.

5. Разом з визнанням вирішальної ролі когнітивних здібностей й метакогнітивних здатностей та мотивації навчальної діяльності школярів наприкінці ХХ ст. виникло переконання у тому, що найважливішою детермінантою успішної самореалізації особистості у будь-якій діяльності та житті в цілому є здатності до ефективної взаємодії з оточуючими. У сучасних психологічних дослідженнях багаторазово обґрунтовано необхідність розширити діапазон тестованих особистісних властивостей, що входять до потенціалу академічної успішності, включивши в їх число *соціально-психологічні здібності*, зокрема соціальний, емоційний та духовний інтелект.

6. Визначення провідних ресурсів гармонійності особистості є обов'язковим для обґрунтування психологічного змісту потенціалу життєвого успіху академічно здібних учнів основної школи. У створеній у цій роботі концептуальній моделі розвитку особистості академічно здібного учня основної школи до таких ресурсів віднесено діяльнісні, соціально-психологічні та внутрішньоособистісні.

7. Аналіз мотивів як *діяльнісних ресурсів* має відбуватися у двох площинах. Перша площина – це змістовий аналіз мотивації навчання (через виділення предмета мотивації, того, що саме мотивує школяра). Друга площина вивчення мотивації як діяльнісного ресурсу розвитку особистості – це процесуальний аналіз мотивації учня, який спрямований на виявлення особливостей того, як функціонує навчальна мотивація учня.

8. Важливою складовою діяльнісних ресурсів гармонійного розвитку особистості учня основної школи є його *вольові якості* – загальні (організованість, рішучість, наполегливість, самостійність) та вольові якості, релевантні навчальній діяльності, які виявляються у наполегливості при виконанні домашніх завдань. Суттєвого значення також набувають особливості переживання та саморегуляції *негативних психоемоційних станів* під час навчальної діяльності (шкільних страхів та шкільної тривоги).

9. До структури *соціально-психологічних ресурсів* гармонійного особистісного розвитку у теоретичній моделі потенціалу життєвого успіху академічно здібного учня основної школи віднесено мінімізацію стрес-факторів навчальної діяльності (особливостей організації навчання, тиску вчителів та однокласників), оптимальну дистанцію з батьками, та рівновагу батьківського контролю / допомоги при виконанні домашніх завдань.

10. Суттєвим індикатором благополуччя у сфері *внутрішньоособистісних ресурсів* особистісного розвитку дитини є феномени ранніх дезадаптивних схем та схема-режимів, описані американським психотерапевтом Дж. Янгом. Поняття «ранні дезадаптивні схеми» дослідник використовує для позначення ригідних уявлень про світ, що суттєво впливають на

переконання, погляди, емоції, спогади, соціальну взаємодію та домінуючі моделі поведінки. Сформовані схема-режими щасливої дитини та здорового дорослого виступають найважливішими внутрішньоособистісними ресурсами гармонійного розвитку особистості школяра.

11. Розвиток гармонійної, психологічно благополучної особистості, здатної до повноцінного функціонування в усіх сферах життя та успішного життєвого самоздійснення на всіх етапах життєвого шляху, пов'язаний із реалізацією фундаментальних життєвих компетенцій – життєтворчих здібностей: самопізнання та рефлексії, прогнозування напрямів та змісту особистісного розвитку, здійснення важливих життєвих виборів, цілеспрямованості у реалізації життєвих планів, подолання тимчасових труднощів, гнучкості у виборі засобів реалізації розроблених життєвих планів, перегляду змісту життєвих цілей. Визнання життєтворчих здібностей важливою детермінантою успішності життєвого самоздійснення потребує їх включення до структури *внутрішньоособистісних ресурсів* академічно здібного учня основної школи.

12. Отже, гармонійність особистості, детермінована діяльнісними, соціально-психологічними та внутрішньоособистісними ресурсами особистісного розвитку у поєднанні з високим рівнем академічної успішності (успішності у навчальній діяльності), обумовленою соціально-психологічними, метакогнітивними та академічними здібностями та здатностями складають потенціал життєвого успіху академічно здібного учня основної школи.

13. Розроблено комплекс психодіагностики академічних здібностей (інтелектуальні здібності і креативність), мотивації та метакогнітивних (метакогнітивна усвідомленість, імпліцитні теорії інтелекту), а також соціально-психологічних детермінант (соціальний інтелект, емоційний інтелект, моральні здібності), психологічних ресурсів особистісного розвитку академічно здібного учня основної школи.

Матеріали розділу викладено у таких публікаціях автора: 1-5, 19, 22, 25, 27-29, 42, 46, 47.

РОЗДІЛ 3. СТРУКТУРА ТА ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ АКАДЕМІЧНИХ ЗДІБНОСТЕЙ УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ

3.1 Структура та психологічні кореляти академічних здібностей учнів основної школи

3.1.1 Структура та психологічні кореляти академічних здібностей учнів 5-6 класів основної школи

Шкільна академічна успішність має вирішальне значення для отримання подальшої освітньої та професійної кваліфікації, а отже, має величезний вплив на життя людини [558; 578]. Саме тому розгляд академічних здібностей школярів має починатись із їх порівняння як академічно успішних і неуспішних школярів.

У таблиці 3.1 показано відмінності у показниках академічних здібностей в учнів 5-6 класів з різною навчальною успішністю.

Таблиця 3.1

Показники академічних здібностей, мотивації та успішності в залежності від академічної успішності учнів 5-6 класів основної школи

Показники академічних здібностей	Групи досліджуваних		t	p
	Академічно успішні	Академічно неуспішні		
Інтелект	11,53±1,67	8,99±1,26	11,47	<0,0001
Оригінальність креативності	10,05±5,48	5,78±2,61	6,57	<0,0001
Швидкість креативності	9,59±1,29	9,91±0,36	-2,19	<0,05
Гнучкість креативності	2,72±0,63	2,44±0,54	3,15	<0,001
Загальний показник креативності	22,33±6,79	18,13±3,07	5,27	<0,0001
Внутрішня мотивація	9,75±3,69	7,41±3,17	4,54	<0,001
Зовнішня мотивація	7,19±3,04	5,74±1,84	3,82	<0,0001
Загальна академічна успішність	10,16±0,74	5,94±0,46	45,07	<0,0001
Парціальна академічна успішність	10,80±0,76	6,79±0,79	34,66	<0,0001

Визначено, що середні показники інтелекту учнів з низькою академічною успішністю відносяться до верхньої межі норми, тобто вище за середні, а в академічно успішних учнів – до інтервалу високого рівня інтелекту. Ці дані показують високу значущість інтелекту у навчальній успішності, яка загалом у визначеній нами групі успішних школярів становить у середньому понад 10 балів, натомість у неуспішних дітей – близько 6 балів (задовільний рівень навчання). Ці дані співвідносяться з усталеною тезою про те, що інтелект співвідноситься з освітніми рівнями і є відомим предиктором навчальних досягнень [473]. Крім того, на прикладі успішного оволодіння хімічними дисциплінами мінімальним порогом інтелектуального розвитку є $IQ=110$ [69], що відповідає отриманому у нашому дослідженні діапазону 10-12 балів для академічно успішних учнів.

Розв'язання питання про структуру академічних здібностей дозволило виявити значущість тих чи інших компонентів академічних здібностей в успішності учнів основної школи.

Визначено позитивні кореляційні зв'язки між інтелектом та оригінальністю креативності (0,67, $p<0,0001$), швидкістю (0,33, $p<0,01$), гнучкістю (0,57, $p<0,0001$) та загальним показником креативності (0,66, $p<0,0001$). Отже, структура академічних здібностей учнів 5-6 класів з високою академічною успішністю відрізняється міцністю зв'язків між її базовими структурними компонентами. Високий рівень інтелекту академічно успішних учнів 5-6 класів передбачає високу здатність до створення оригінальних творчих продуктів та гнучкість і варіативність ідей, втім менш значущо передбачає високу швидкість продукування творчих ідей.

На рисунку 3.1 показано кореляції між показниками інтелекту та інших параметрів обдарованості академічно успішних учнів 5-6 класів.

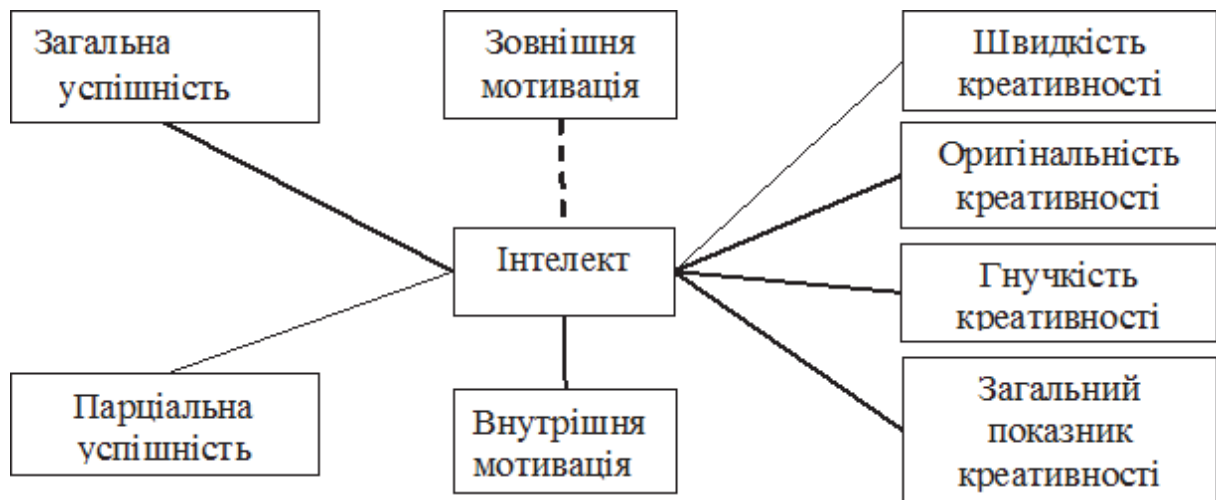


Рис. 3.1 Взаємозв'язок інтелекту із креативністю, мотивацією та академічною успішністю учнів 5-6 класів з високою академічною успішністю

Виявлено значущі зв'язки між інтелектом учнів та їх загальною (0,54, $p < 0,0001$) та парціальною (0,33, $p < 0,01$) академічною успішністю. Отримані дані підтверджують результати проведених раніше досліджень зв'язку інтелекту та навчальних досягнень. Так, інтелект корелює з навчальними досягненнями у межах $0,3 < r < 0,7$ [467; 470; 507; 511; 518; 528; 529; 530; 540; 546; 554; 577]. Загальновідомі і багатоцитовані наукові огляди за проблемою зв'язку інтелекту та навчальної успішності вказують на кореляцію із значенням $r = 0,5$ [507; 511; 540; 575].

Отже, в академічно успішних учнів на початку навчання в основній школі існує міцний зв'язок з академічною успішністю, причому він тим міцніший, чим більше учень здатен демонструвати високі навчальні досягнення у більшості дисциплін. Загальна успішність як середній бал за усіма предметами виявляється більшою у тих учнів, які мають вищий інтелектуальний розвиток. Парціальна успішність, як навчальні досягнення з провідного предмету також пов'язана з інтелектом, проте менш значущо. Очевидним є те, що визначені досягнення по одному предмету у загалом успішних взаємообумовлені не стільки з інтелектом, скільки з іншими особистісними властивостями та здатностями.

Рівень розвитку інтелекту на початку навчання в основній школі в академічно успішних учнів позитивно пов'язаний з внутрішньою мотивацією навчання (0,55, $p < 0,0001$) та негативно – з зовнішньою мотивацією (0,41,

$p < 0,0001$). Цей зв'язок ілюструє внесок мотивації навчання та інтелекту в академічну успішність учнів. Висока академічна успішність забезпечується в учнів за умови високого інтелекту та вираженого інтересу до навчання на тлі відсутності примусу дорослих та інших зовнішніх мотивуючих вимог до учня. Втім, із зниженням показників інтелекту та інтересу до навчання успішність може бути високою за умови зовнішньої мотивації, тобто прагнення отримати нагороду та уникнути покарання через досягнення високої навчальної успішності.

Кореляції на рисунку 3.2 демонструють зв'язок успішності з мотивацією та креативністю академічно успішних школярів.

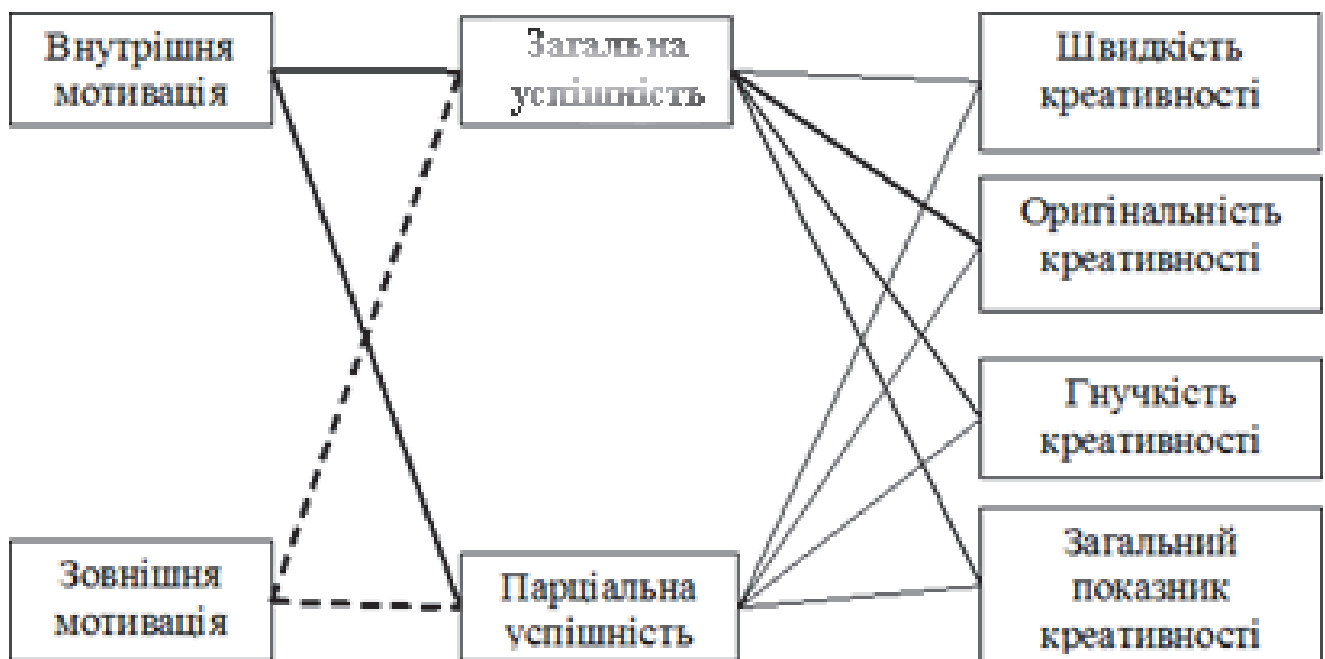


Рис. 3.2 Взаємозв'язок академічної успішності із креативністю та мотивацією учнів 5-6 класів з високою академічною успішністю

Загальна та парціальна академічна успішність тим вище, чим вище внутрішня мотивація до навчання ($0,36$, $p < 0,001$). Успіхи у навчанні загалом та за окремими предметами позитивно взаємообумовлені з інтересом до навчання в учнів на початку навчання в основній школі. Зовнішня мотивація, в свою чергу, негативно пов'язана із загальною ($-0,37$, $p < 0,001$) та парціальною ($-0,36$, $p < 0,001$) успішністю. Чим більшим є примус до досягнення навчальних успіхів, тим меншими вони виявляються навіть у загаломуспішних у навчанні школярів.

Виявлено позитивні зв'язки між академічною успішністю і креативністю. Так, загальна успішність пов'язана із швидкістю (0,23, $p < 0,05$), оригінальністю (0,58, $p < 0,0001$), гнучкістю (0,54, $p < 0,0001$) та загальним показником (0,56, $p < 0,0001$) креативності. Парціальна академічна успішність також має зв'язки з параметрами креативності, втім на меншому рівні значущості, а саме: із оригінальністю (0,28, $p < 0,01$), гнучкістю (0,22, $p < 0,05$), загальним показником креативності (0,27, $p < 0,01$). Отже, креативність позитивно пов'язана з академічною успішністю учнів основної школи. Чим більшою є здатність до швидкого продукування нових, оригінальних та варіативних творчих ідей, тим вищою виявляється академічна успішність учнів 5-6 класів основної школи які загалом навчаються добре і відмінно.

Щодо учнів 5-6 класів з низькою академічною успішністю, слід зазначити, що у них структура зв'язків між компонентами академічних здібностей є менш розгалуженою і більш слабкою ($\chi^2_{\text{Емп}} = 2,469$) (рис. 3.3).

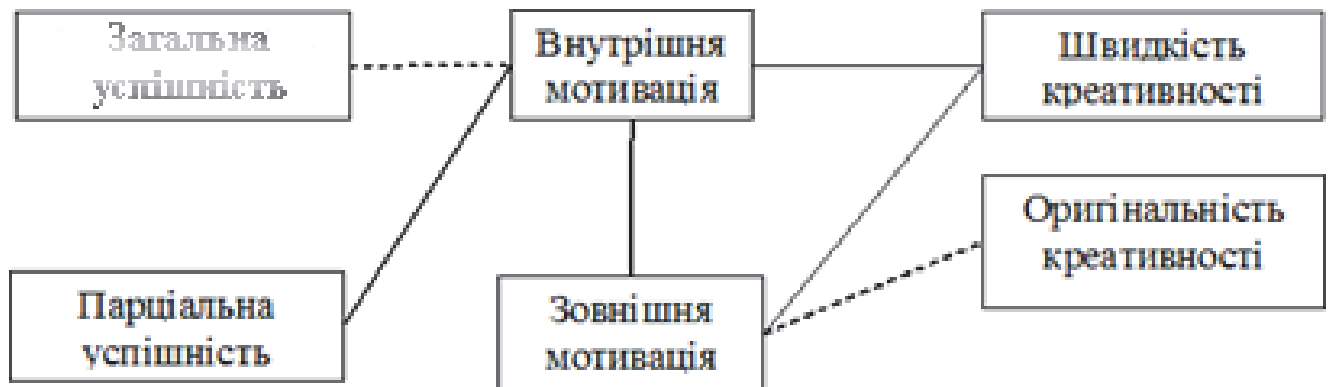


Рис. 3.3 Взаємозв'язок інтелекту із креативністю, мотивацією та академічною успішністю учнів 5-6 класів з низькою академічною успішністю.

Визначено міцний зв'язок між внутрішньою мотивацією та парціальною успішністю (0,63, $p < 0,0001$) академічно неуспішних учнів основної школи на початковому етапі навчання. Отже, на тлі загальної академічної неуспішності за умови високої пізнавальної мотивації в учнів достовірно виявляються вибіркові успіхи за окремими навчальними дисциплінами. Загальна успішність може бути

низькою, втім середній бал за «улюбленим» предметом може бути досить високим і взаємообумовленим з інтересом до навчання.

Стосовно академічно неуспішних учнів парадоксальним виявляються такі закономірності: у цій категорії досліджуваних загальна успішність негативно пов'язана із внутрішньою мотивацією ($-0,24$, $p < 0,05$), що свідчить на користь думки про те, що зміст навчання може виявлятися для них нецікавим, що і спричиняє загальну неуспішність. З іншого боку, низький академічний статус може бути соціальним маркером, який пригнічує інтерес до навчання таких учнів. Ще однією закономірністю, яка викликає науковий інтерес виявляється та, що характеризує позитивну взаємообумовленість внутрішньої та зовнішньої мотивації до навчання в академічно неуспішних школярів ($0,42$, $p < 0,0001$). Так, у дослідженнях Т. Гордєєвої [88], К. Фоменко [347] загалом не було отримано зв'язків між пізнавальною та екстернальною мотивацією школярів. Отже, в учнів з низькими академічними досягненнями відбувається злиття мотивів навчання – чим більшою є залежність мотивації від зовнішніх вимог, тим більшою мірою виникає інтерес до навчання, при зниженні інтересу до навчання зовнішні вимоги також знецінюються, цінність винагороди та страх покарання втрачають актуальність для академічно неуспішних школярів основної школи. Зазначені результати відповідають закону Йеркса-Додсона для складних завдань діяльності, за яким для неуспішних учнів навчальна діяльність загалом є складною діяльністю, а результативність у ній пояснюється куполообразною кривою. Так, результати будуть найнижчими (у нашому випадку результуючою є низька академічна успішність) при недостатній мотивації (за умови низького рівня як внутрішньої, так і зовнішньої мотивації) чи при надмірній мотивації (коли дія внутрішньої мотивації супроводжується батьківськими чи учительськими вимогами, тому одночасно і пригнічується їх похідною – зовнішньою мотивацією). Можливо, за умови більшою когнітивної обдарованості навчання стало б більш легким завданням для цих учнів і сукупна дія внутрішньої та зовнішньої мотивації чинила би позитивний вплив на академічну успішність цих учнів (відповідно до другого закону Йеркса-Додсона).

Спроможність швидко виконувати творчі завдання властива неуспішним школярам з внутрішньою (0,22, $p < 0,05$) та зовнішньою (0,28, $p < 0,01$) мотивацією навчання. Отже, вмотивованість вимогами діяльності, значущих інших (батьків, учителя) та інтерес до завдання взаємообумовлені із здатністю швидко виконувати творчі завдання в учнів з низькою академічною успішністю.

Зовнішньовмотивовані академічно неуспішні учні характеризуються низькою оригінальністю креативності (-0,22, $p < 0,05$), що пов'язане з тим, що атмосфера суворості та надмірні вимоги до учня стають на заваді створенню творчої атмосфери для учня [165; 471]. Вимогливість учителя та батьків до академічно неуспішного учня запускають зовнішню мотивацію до навчання, яка перешкоджає творчому підходу у вирішенні навчальної проблеми, що може відбиватись на низькій оригінальності у вирішенні творчих завдань.

Парціальна успішність в учнів з низькими академічними досягненнями, як виявлення їх здатностей до опанування окремими навчальними дисциплінами, позитивно пов'язана з внутрішньою мотивацією (0,63, $p < 0,0001$). Серед отриманих нами зв'язків цей виявляється найбільш міцним і він свідчить про сталу залежність між інтересом та успіхами у навчанні. Цей зв'язок пояснює природу парціальної успішності академічно неуспішних учнів – інтерес до навчання у них має вибіркового характеру і успіхи досягаються лише за тими дисциплінами, які їм цікаві. Негативний зв'язок між загальною успішністю та внутрішньою мотивацією (-0,22, $p < 0,05$) також підтверджує думку про те, що інтерес до навчання в академічно неуспішних учнів має вибіркового характеру. Отже, на тлі низької академічної успішності реалізуються більш високі досягнення за окремими дисциплінами, до яких учень виявляє інтерес.

Отже, академічні здібності академічно успішних учнів на початку навчання в основній школі відрізняються більшою розгалуженістю та міцністю структури у порівнянні з академічно неуспішними школярами. Крім того, більш суттєвим виявляється зв'язок академічних здібностей з мотивацією навчання в академічно успішних учнів. Такі результати свідчать на користь думки про те, що синергія

академічних здібностей та мотивації є маркером академічної обдарованості учнів та значущим фактором високих академічних досягнень.

3.1.2 Структура та психологічні кореляти академічних здібностей учнів 7-9 класів основної школи

У таблиці 3.2 подано результати порівняння показників академічних здібностей, мотивації та успішності у навчанні в успішних і неуспішних у навчанні учнів 7-9 класів.

Таблиця 3.2

Показники академічних здібностей, мотивації та успішності в залежності від академічної успішності учнів 7-9 класів основної школи

Показники академічних здібностей	Групи досліджуваних		t	p
	Академічно успішні	Академічно неуспішні		
Вербальний інтелект	11,67±1,03	9,90±1,67	11,87	<0,0001
Математичний інтелект	11,66±1,28	10,19±1,29	10,28	<0,0001
Просторовий інтелект	11,97±1,08	9,94±0,83	18,70	<0,0001
Оригінальність креативності	9,14±3,80	6,70±2,89	6,40	<0,0001
Швидкість креативності	9,95±0,28	9,94±0,23	0,30	0,762
Гнучкість креативності	2,87±0,76	2,73±0,75	1,67	0,09
Загальний показник креативності	21,97±4,34	19,72±7,15	3,54	<0,001
Внутрішня мотивація	9,72±3,08	7,48±3,20	6,44	<0,0001
Зовнішня мотивація	9,13±3,48	5,96±1,82	9,85	<0,0001
Загальна академічна успішність	9,45±1,14	6,26±0,66	29,86	<0,0001
Парціальна академічна успішність	10,60±0,83	7,97±1,29	22,49	<0,0001

Встановлено, що за усіма показниками, крім швидкості та гнучкості креативності успішні учні перевищують менш успішних учнів основної школи.

Академічно успішні учні характеризуються більш високим інтелектом, оригінальністю креативності, мотивації навчання. У представленій виборці середній бал загальної успішності в учнів, які були віднесені до академічно успішних, є наближеним до відмінних оцінок, їх парціальна успішність є високою, натомість групу неуспішних учнів склали ті, які загалом вчаться задовільно і мають добру парціальну успішність.

Встановлено позитивні зв'язки просторового ($0,20$, $p < 0,01$) та математичного ($0,18$, $p < 0,05$) інтелекту із параметром оригінальності креативності, а також із загальним показником креативності ($0,17$, $p < 0,05$ і $0,20$, $p < 0,01$ відповідно) в учнів 7-9 класів з високою академічною успішністю. Отримані закономірності підтверджують результати, отримані у дослідженні обдарованих підлітків С. Савенишевої [293], в якому було показано зв'язки у діапазоні $0,22 < r < 0,41$ між показниками невербальної креативності та різних видів інтелекту. Найнижчі зв'язки були отримані між просторовим інтелектом та невербальною оригінальністю та гнучкістю, загальним інтелектом та невербальною гнучкістю креативності, ($0,22 < r < 0,26$), найвищі – між показниками невербального інтелекту та невербальної креативності за параметрами швидкості, гнучкості та оригінальності ($0,32 < r < 0,42$). Отже, просторовий інтелект як невербальні розумові здібності передбачають високу невербальну креативність, а математичний інтелект як здатність розв'язувати проблеми абстрактного і вербального знакового змісту тісно пов'язаний із здатністю до вирішення творчих завдань.

Загалом структура академічних здібностей в учнів 7-9 класів відрізняється меншою міцністю, що доводить думку про те, що інтелект та креативність можуть мати дві незалежні лінії розвитку з мірою дорослішання та включення особистості у різні види діяльності, а також обумовлені специфікацією навчальної діяльності та ускладненням освітнього середовища.

На рисунку 3.4 показано взаємозв'язки між показниками інтелекту, мотивації, креативності та успішності академічно успішних учнів 7-9 класів.

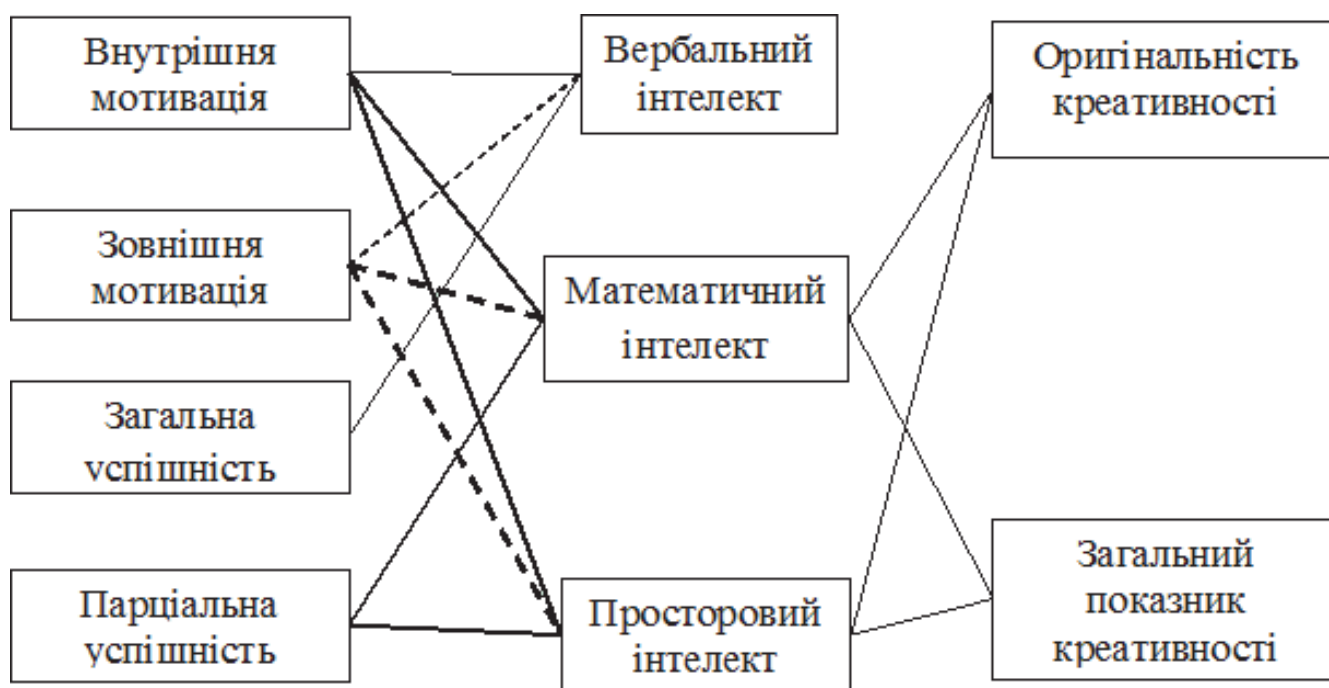


Рис. 3.4 Взаємозв'язок інтелекту із креативністю, мотивацією та академічною успішністю учнів 7-9 класів з високою академічною успішністю

Виявлено, що вербальний інтелект позитивно пов'язаний із внутрішньою мотивацією (0,26, $p < 0,001$) та негативно – із зовнішньою мотивацією (-0,25, $p < 0,001$). За результатами М. Зіренко [596], вербальний інтелект пов'язаний з мотивацією досягнення, а невербальний – з орієнтацією на майстерність. Подібні результати отримані раніше О. Віндекер та Д. Бердніковою [65]. Крім того, виявлено значущі зв'язки між математичним інтелектом (0,56, $p < 0,0001$), просторовим інтелектом (0,55, $p < 0,0001$) та внутрішньою мотивацією. Зовнішня мотивація негативно пов'язана із просторовим інтелектом (-0,56, $p < 0,0001$). За даними М. Чумакової вербальний і загальний IQ мають позитивні зв'язки з автономною (внутрішньою) мотивацією [468], що продемонстровано і в даному дослідженні.

Автор застосованого нами тесту інтелекту Р. Амтхауер (1953 р.) зазначив щільний зв'язок інтелекту із особистісними компонентами, вольовою, емоційною сферами, потребами та інтересами. Наші результати демонструють пряму відповідність між інтелектом та мотивацією. Так, інтерес до навчання стимулює учня більше читати, опанувати навчальний матеріал, який здебільшого

представлений вербально (усна мова вчителя, тексти підручника тощо). Керовані інтересом до навчання академічно здібні учні розвивають вербальні інтелектуальні здібності, які, в свою чергу, обумовлюють більшу успішність у навчанні і запускають черговий цикл внутрішньої мотивації до навчання. Як зазначає, С. Малахова [210], у розумових стратегіях учнів реалізується як інтелектуальний потенціал, так і особистісна регуляція, що припускає єдність інтелекту і афекту (єдність особистісно-мотиваційних і інтелектуальних складових) суб'єкта навчальної діяльності. Отже, єдність внеску внутрішньої мотивації та інтелекту в академічних досягненнях школярів є цілком природною.

Визначено позитивний зв'язок парціальної успішності та просторового (0,40, $p < 0,0001$) і математичного (0,33, $p < 0,0001$) інтелекту, а також позитивний зв'язок загальної успішності і вербального інтелекту (0,22, $p < 0,05$) в учнів 7-9 класів з високою академічною успішністю. Отже, невербальний інтелект пов'язаний з успішністю за окремими предметами у загалом успішних учнів, а вербальний інтелект – із загальною успішністю. У зарубіжних дослідженнях, присвячених виявленню зв'язку між інтелектом та академічними досягненнями також показано, що загальний IQ [552] так само, як вербальний та математичний IQ [523] пов'язані з досягненнями школярів у навчанні. С. Малахова [210] показує, що предикторами успішності навчання є тести інтелекту, академічних здібностей, креативності, показники інтересів, мотивації та інших особистісних рис, причому вербальний інтелект сильніше пов'язаний з рівнем успішності, ніж невербальний. Наші дослідження показали, що дійсно показники лише вербального інтелекту пов'язані із загальною успішністю, натомість парціальна успішність, яка визначається схильностями до окремих дисциплін, передбачає високий рівень математичного інтелекту та просторового інтелекту.

На рисунку 3.5 показано кореляції між показниками мотивації, успішності та креативності в учнів 7-9 класів з високою академічною успішністю. Визначено, що внутрішня мотивація в учнів 7-9 класів пов'язана з їх парціальною успішністю (0,39, $p < 0,0001$), а зовнішня мотивація – із загальною успішністю (0,22, $p < 0,01$). Отже, виражений пізнавальний інтерес передбачає успішність за окремими

предметами. Такий самий зв'язок був отриманий і для академічно успішних учнів 5-6 класів. На відміну від п'яти- і шестикласників, академічно успішні учні 7-9 класів мають позитивний зв'язок між зовнішньою мотивацією та загальною успішністю. Отже, зростання зовнішніх вимог до школяра та усвідомленість їх значущості у підлітковому віці більшою мірою характеризує академічно успішних школярів, у той час як на початку навчання в основній школі загальна успішність обернено пов'язана із зовнішньою мотивацією навчання. Примус, нагороди, покарання як регулятори та мотиватори навчальної діяльності мають зв'язок із загальною успішністю, можуть позитивно позначатись на ній у середніх та старших підлітків (7-9 класи), у той час як на початку підліткового віку у загальній успішності зберігається провідна роль внутрішньої мотивації. Ці обставини пояснюються змінами провідної діяльності у підлітковому віці.

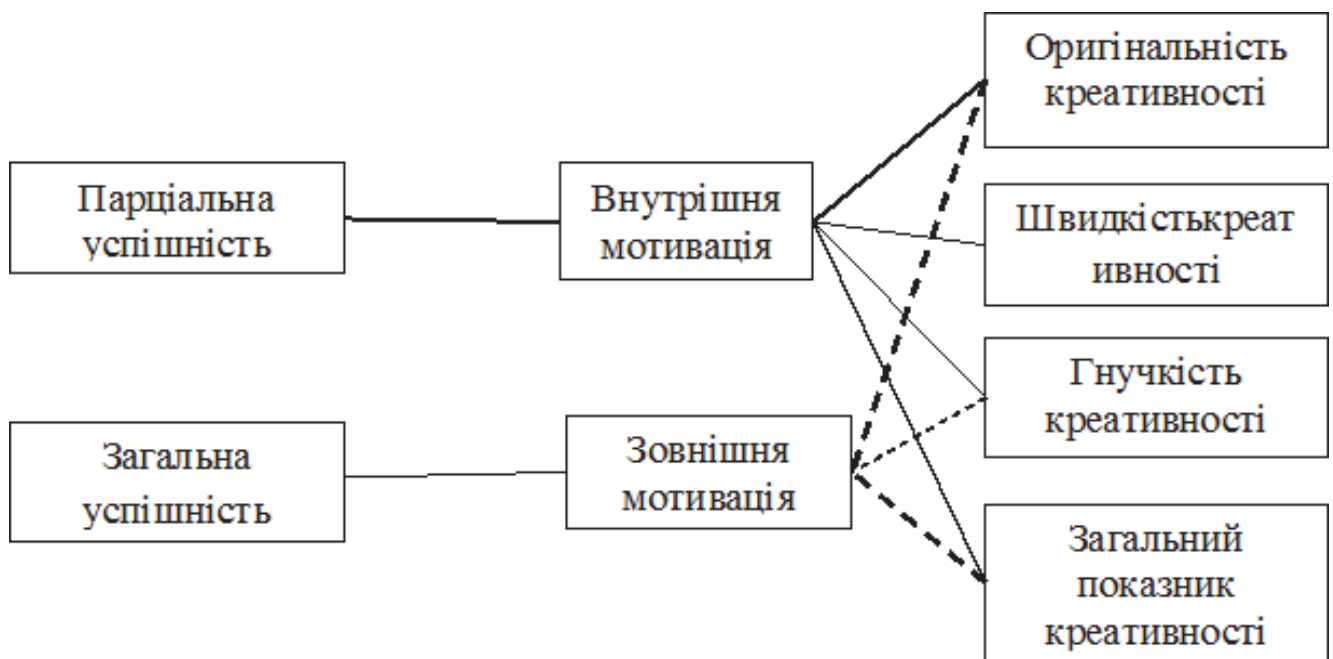


Рис. 3.5 Взаємозв'язок мотивації із креативністю та академічною успішністю учнів 7-9 класів з високою академічною успішністю

Внутрішня мотивація академічно успішних школярів позитивно пов'язана із оригінальністю креативності та її загальним показником ($0,35, p < 0,0001$). Існують зв'язки між внутрішньою мотивацією та швидкістю ($0,26, p < 0,001$) і гнучкістю ($0,18, p < 0,05$) креативності учнів 7-9 класів з високою академічною успішністю.

Отже, на тлі високої навчальної успішності інтерес до навчання виявляється пов'язаним із високою невербальною креативністю.

Зовнішня мотивація, в свою чергу, негативно пов'язана із оригінальністю креативності та її загальним показником ($-0,36$ і $-0,35$, $p < 0,0001$ відповідно), а також із гнучкістю ($-0,18$, $p < 0,05$) креативності учнів 7-9 класів з високою академічною успішністю. Отже, у плані зв'язків із креативністю відбувається поляризація мотивації: за умови високої креативності в академічно успішних учнів наявна внутрішня мотивація і відсутня зовнішня мотивація до навчання. Ці дані підтверджують позитивну роль пізнавального інтересу як мотивуючого фактору навчальної успішності і особистісно-інтелектуального розвитку школяра.

На рисунку 3.6 показано кореляції між показниками академічної успішності та креативності учнів 7-9 класів з високою академічною успішністю.

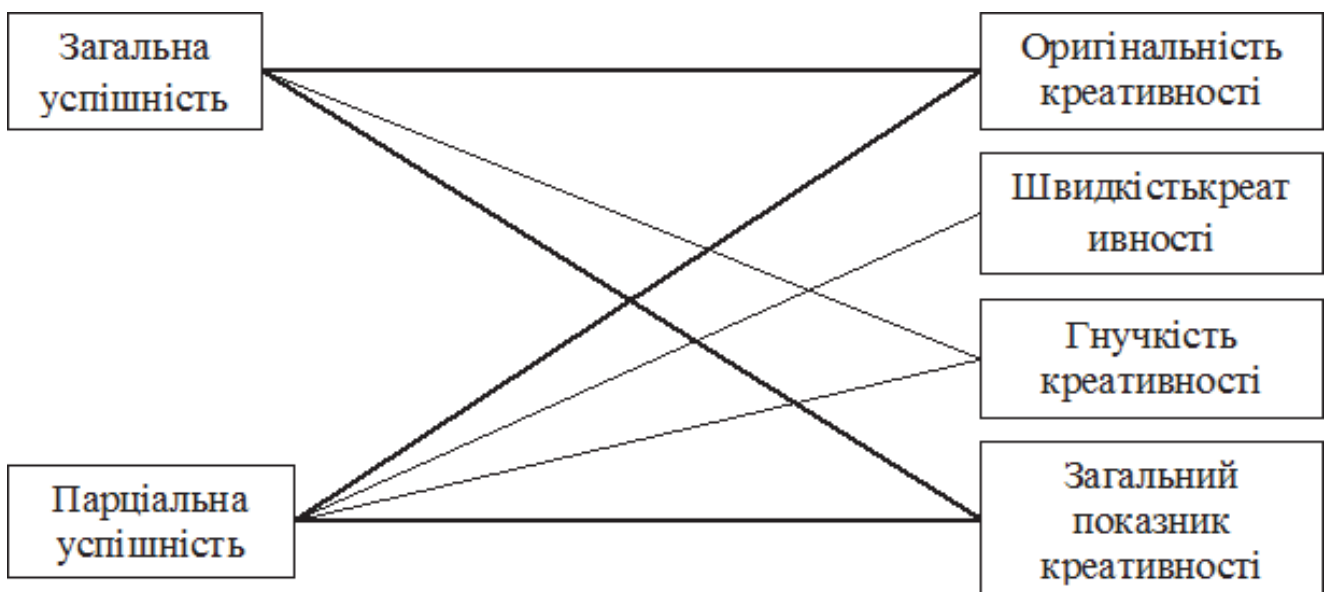


Рис. 3.6 Взаємозв'язок креативності та академічної успішності учнів 7-9 класів з високою академічною успішністю

Загальна успішність та парціальна успішність учнів з високими академічними досягненнями пов'язана з оригінальністю ($0,35$, $p < 0,0001$ і $0,40$, $p < 0,0001$), загальним показником креативності ($0,33$, $p < 0,0001$ і $0,39$, $p < 0,0001$), гнучкістю креативності ($0,18$, $p < 0,05$ і $0,19$, $p < 0,01$ відповідно). Парціальна успішність пов'язана із швидкістю креативності ($0,17$, $p < 0,05$). Отже, креативність

академічно успішних учнів є тим більшою, чим більшими навчальні досягнення за усіма предметами загалом та за окремими дисциплінами – зокрема.

В академічно неспішних учнів 7-9 класів вербальний інтелект позитивно пов'язаний із оригінальністю (0,36, $p < 0,0001$), швидкістю (0,28, $p < 0,001$), гнучкістю (0,48, $p < 0,0001$) і загальною креативністю (0,57, $p < 0,0001$). Математичний інтелект пов'язаний із оригінальністю (0,54, $p < 0,0001$), швидкістю (0,17, $p < 0,05$), гнучкістю (0,69, $p < 0,0001$), загальною креативністю (0,78, $p < 0,0001$). Просторовий інтелект пов'язаний із оригінальністю (0,25, $p < 0,01$) та гнучкістю креативності (0,21, $p < 0,05$). Отже, можна достовірно стверджувати про взаємну позитивну обумовленість креативності та інтелекту в учнів з низькими академічними досягненнями. Академічні здібності неуспішних учнів відрізняються високою міцністю структурних зв'язків.

На рисунку 3.7 показано кореляції між показниками інтелекту, мотивації та креативності учнів 7-9 класів з низькою академічною успішністю.

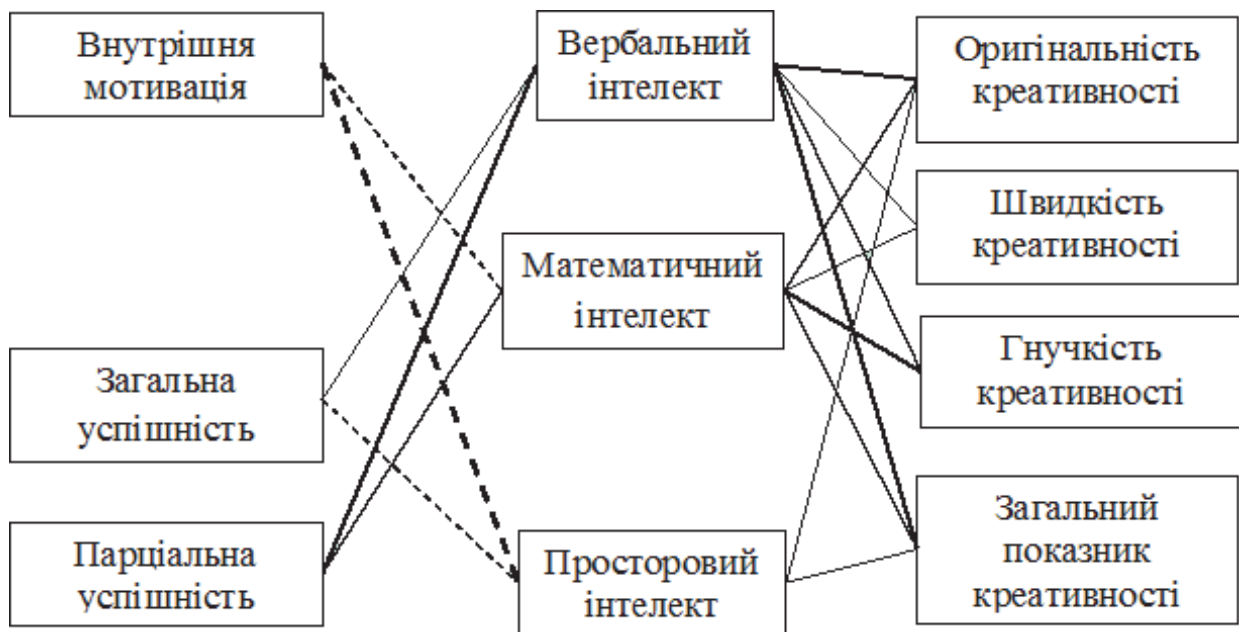


Рис. 3.7 Взаємозв'язок інтелекту із креативністю, мотивацією та академічною успішністю учнів 7-9 класів з низькою академічною успішністю

Просторовий інтелект негативно пов'язаний із внутрішньою мотивацією (-0,38, $p < 0,0001$) та загальною успішністю (-0,22, $p < 0,01$) в учнів з низькою академічною успішністю. Математичний інтелект негативно взаємообумовлений

із внутрішньою мотивацією ($-0,22, p < 0,01$) та позитивно – із парціальною успішністю ($0,32, p < 0,0001$). Отримані дані підтверджують результати, отримані в Інституті обдарованої дитини НАПН України: сумарний бал інтелектуальних здібностей в учнів 7 класу позитивно корелює на значущому рівні ($p < 0,01$) з успішністю із української мови, історії, алгебри, геометрії, фізики, хімії [104].

Внутрішня мотивація виявляється також пов'язаною із парціальною ($0,55, p < 0,0001$) і загальною ($0,54, p < 0,0001$) успішністю (рис. 3.8). Отже, за умови низької академічної успішності внесок інтелекту та мотивації у навчальну успішність відокремлюється: з одного боку існують різновекторні зв'язки між успішністю та інтелектом, а мотивація позитивно пов'язана з успішністю, з іншого – інтелект та мотивація негативно пов'язані між собою. Ці дані свідчать про те, що існують різні типи академічно неуспішних учнів 7-9 класів, а саме: академічно неуспішні учні з високою мотивацією та низькою когнітивною обдарованістю та академічно неуспішні учні з достатньо високим інтелектом та низькою мотивацією. Ці припущення були підтверджені у наступному параграфі.

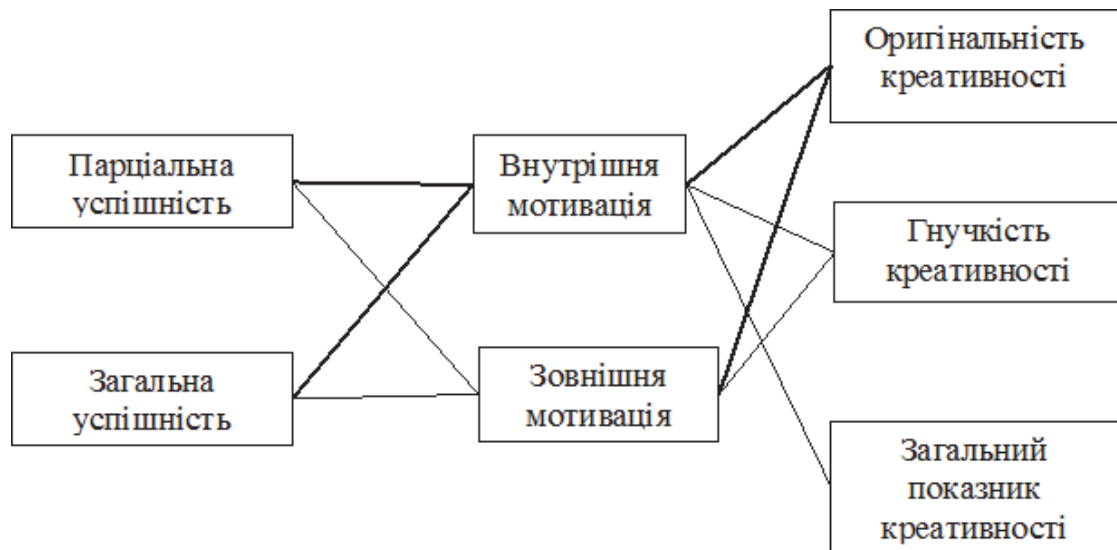


Рис. 3.8 Взаємозв'язок мотивації із креативністю та академічною успішністю учнів 7-9 класів з низькою академічною успішністю

Вербальний інтелект академічно неуспішних учнів позитивно пов'язаний із загальною ($0,22, p < 0,01$) та парціальною успішністю ($0,53, p < 0,0001$). Отже, здатність до когнітивних операцій зі знаковою інформацією, великий словарний

запас, обізнаність у мові та операційна мовленнєва озброєність у формулюванні вербальних суджень властива учням, які мають успіхи за окремими предметами на тлі низької загальної успішності.

Зовнішня мотивація позитивно пов'язана із загальною успішністю (0,18, $p < 0,01$). Отже, на тлі низької академічної успішності за умови дії зовнішньої мотивації підвищується середнєсеместровий бал за усіма дисциплінами, та навпаки, чим вище успішність – тим вище прояв зовнішньої мотивації учнів 7-9 класів з низькими академічними досягненнями. Загалом у психологічних дослідженнях головною причиною низької успішності у дітей з високим IQ вчені вбачають у відсутності навчальної мотивації [30]. Отже, достатній рівень інтелекту на тлі низької мотивації може обумовлювати низьку загальну та парціальну успішність.

Як внутрішня, так і зовнішня мотивація пов'язані із оригінальністю (0,42 і 0,37, $p < 0,0001$), гнучкістю (0,25, $p < 0,01$ і 0,20, $p < 0,05$) креативності. Пізнавальний інтерес передбачає високу загальну креативність (0,22, $p < 0,01$). Отже, вмотивованість на навчання позитивно взаємообумовлена з креативністю учнів 7-9 класів основної школи.

З рисунку 3.9 видно, що креативність пов'язана із успішністю у навчанні учнів з низькими академічними досягненнями.

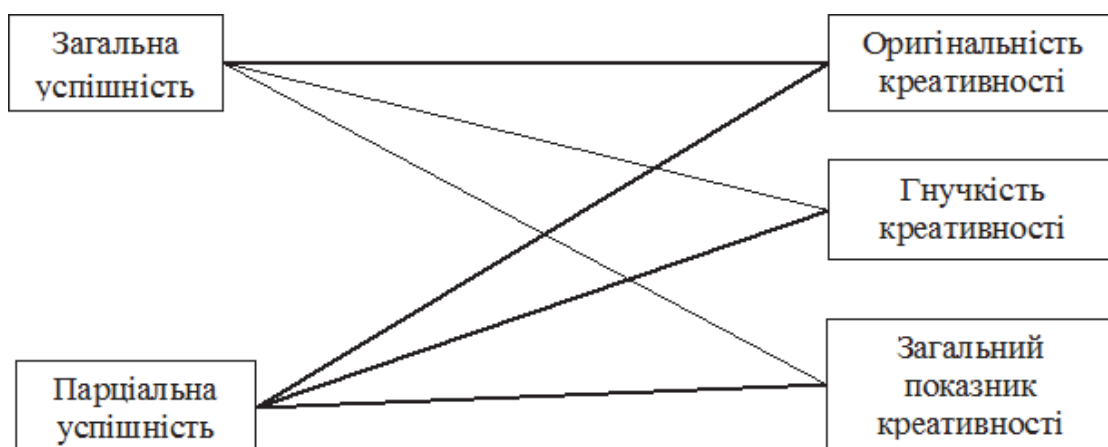


Рис. 3.9 Взаємозв'язок креативності та академічної успішності учнів 7-9 класів з низькою академічною успішністю

Так, існує зв'язок між загальною та парціальною успішністю та оригінальністю (0,44 і 0,59, $p < 0,0001$), гнучкістю (0,27, $p < 0,001$ і 0,37, $p < 0,0001$),

загальною креативністю (0,16, $p < 0,05$ і 0,34, $p < 0,0001$). Отже, чим вище креативність, тим вище академічна успішність учнів 7-9 класів з низькими навчальними досягненнями. Визначено, що співвідношення щільності зв'язків у структурі академічних здібностей успішних і неуспішних учнів 5-6 і 7-9 класів відрізняється ($\chi^2_{\text{Емп}} = 4,946$, $p < 0,05$). Так, в академічно успішних учнів 5-6 класів встановлено у тричі більше значущих зв'язків між компонентами та значущими факторами академічних здібностей, у той час як у 7-9 класах кількість значущих зв'язків в успішних і неуспішних учнів майже однакова. Такі дані свідчать про те, що з віком у підлітків, а також у процесі включення їх у навчальну діяльність в основній школі ускладнюється структура академічних здібностей особистості школяра. Процес ущільнення та розгалуження структури академічних здібностей не залежить від рівня академічної успішності учня.

Загалом розгалуженість і сила зв'язків у структурі академічних здібностей в успішних і неуспішних учнів 7-9 класів статистично не відрізняється ($\chi^2_{\text{Емп}} = 2,288$, $p > 0,05$). Отже, на початку навчання в основній школі академічна успішність передбачає більшу розгалуженість та силу зв'язків у структурі академічних здібностей, втім у подальшому ця тенденція втрачає значущості.

Отже, структура академічних здібностей учнів основної школи характеризується міцністю зв'язків між її базовими компонентами – інтелектом та креативністю. Внутрішня мотивація до навчання має суттєве значення для актуалізації академічних здібностей в академічно успішних учнів основної школи. Отже, синергія академічних здібностей та мотивації навчання є значущими особистісними детермінантами розвитку академічної обдарованості і позитивно позначається на академічній успішності учнів основної школи.

3.2 Типологічні особливості особистості академічно здібних учнів основної школи.

3.2.1 Типологічні особливості особистості академічно здібних учнів 5-6 класів.

Для аналізу типології особистості академічно здібних учнів на початку навчання в основній школі нами були враховані не тільки показники, власне, академічних здібностей (інтелекту та креативності), а й найбільш їх значущу детермінанту актуалізації (за даними теоретико-методологічного аналізу та емпіричних даних, отриманих у попередньому параграфі) – мотивацію навчання. Крім того, специфікація типології особистості академічно здібних учнів значно виграє за умови урахування рівня академічної успішності, у якій втілюються академічні здібності школярів.

На рисунку 3.10 представлено типологічні профілі учнів 5-6 класів з високою навчальною (академічною) успішністю, які були отримані шляхом застосування кластерного аналізу методом К-середніх для показників інтелекту, креативності, мотивації та академічної успішності учнів. У результаті кластеризації даних утворилось три типологічні профілі.

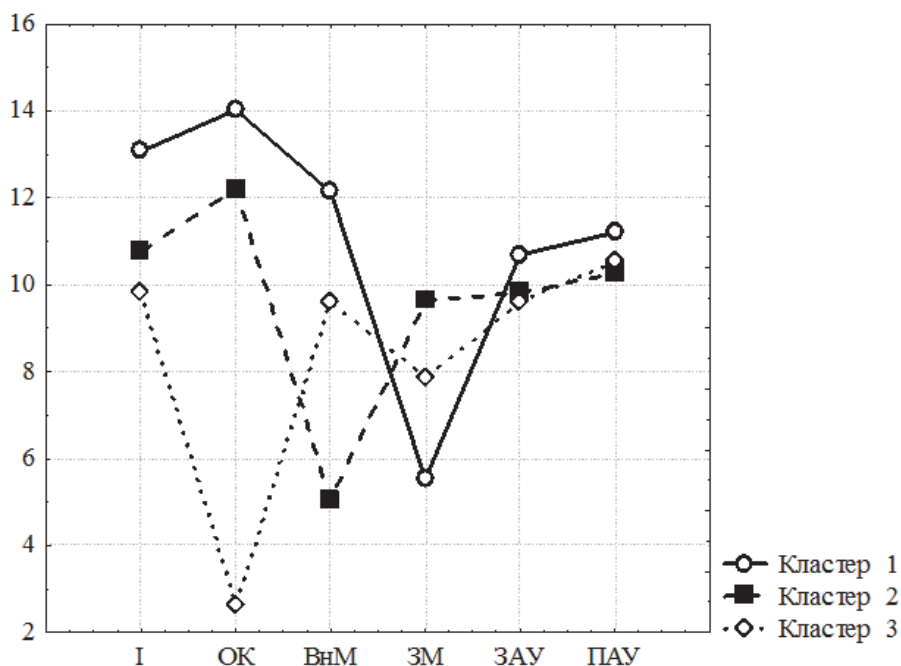


Рис. 3.10 Типологічні профілі особистості академічно здібних учнів 5-6 класів основної школи з високою академічною успішністю

Примітка: І – показник групового тесту інтелекту, ОК – оригінальність креативності, ВнМ – внутрішня мотивація, ЗМ – зовнішня мотивація, ЗАУ – загальна академічна успішність, ПАУ – парціальна академічна успішність.

Перший кластер утворений високими показниками інтелекту, креативності і внутрішньої мотивації, низькими показниками зовнішньої мотивації та високими показниками загальної та парціальної успішності. Кластер та відповідну йому групу учнів названо «Академічно обдаровані успішні у навчанні учні». Така назва типологічного профілю є доцільною, оскільки у нашій концептуальній моделі підкреслюється, що синергія академічних здібностей (інтелекту та креативності) та мотивації навчання, яка відзначається у високій академічній успішності, є основними детермінантами академічної обдарованості. Описане явище академічної обдарованості (високий інтелект – висока креативність – висока мотивація – висока академічна успішність) характеризує зазначену групу досліджуваних за першим кластером, яку склали 47,4% академічно успішних учнів 5-6 класів.

Другий кластер утворений вищими за середні показниками інтелекту та креативності, низькими показниками внутрішньої мотивації та високими показниками зовнішньої мотивації, загальної та парціальної успішності. Кластер був названий «Зовнішньомотивовані успішні у навчанні учні». Групу досліджуваних за другим кластером склали 26,8% вибірки академічно успішних учнів 5-6 класів.

Третій кластер утворений високими показниками інтелекту, низькими показниками креативності, помірно високими показниками внутрішньої мотивації, середніми показниками зовнішньої мотивації, високими показниками загальної та парціальної успішності. Кластер був названий «Некреативні вмотивовані успішні у навчанні учні». Групу досліджуваних за третім кластером склали 25,8% академічно успішних учнів 5-6 класів.

Загалом академічні здібності академічно успішних учнів на початку навчання в основній школі представлені двома варіантами – 1) висока креативність за умови високого інтелекту (перший та другий кластери) та 2) низька креативність за умови високого інтелекту (третій кластер). Співвідношення інтелекту та креативності у межах отриманих профілів інтерпретується у термінах порогової теорії: реалізація творчого потенціалу

вимагає деякого базового рівня інтелекту, тоді як за межами нижнього значення цей зв'язок уже не відіграє провідної ролі [555]. Утім така класифікація академічних здібностей значно обмежує їх характеристику у контексті опису особистості академічно здібного учня. Саме тому врахування показників мотивації навчання та академічної успішності у характеристиці типів особистості академічно здібних учнів є доцільним та обґрунтованим.

Академічно успішні учні молодшого підліткового віку розподілені за кластерами академічних здібностей нерівномірно, з перевагою першого кластеру ($\chi^2_{\text{Емп}} = 8,194, p < 0,05$). Отже, початкова успішність забезпечується здебільшого комбінацією високого інтелекту, креативності та внутрішньої мотивації. Інші, компенсаторні, форми академічних здібностей, за якими академічна успішність досягається або за рахунок високої зовнішньої мотивації (примусу з боку батьків), або через високий інтелект та загальну вмотивованість, представлені менше серед учнів 5-6 класів.

На рисунку 3.11 показано типологічні профілі учнів 5-6 класів з низькою академічною успішністю, отримані завдяки застосуванню кластерного аналізу методом К-середніх. У результаті кластеризації даних утворилось три типологічні профілі.

Перший кластер утворений помірними показниками інтелекту, низькими показниками креативності, помірними показниками внутрішньої мотивації та зовнішньої мотивації, низькими показниками загальної та парціальної успішності. Кластер і відповідний типологічний профіль був названий «Неуспішні у навчанні учні з низьким рівнем академічних здібностей». Зниження показників інтелекту та креативності на тлі недостатньої навчальної мотивації, що позначаються на низькій успішності у навчанні є маркерами того, що учня слід характеризувати як такого, що має низький рівень академічних здібностей. Групу досліджуваних за першим кластером склали 29% академічно неуспішних учнів 5-6 класів.

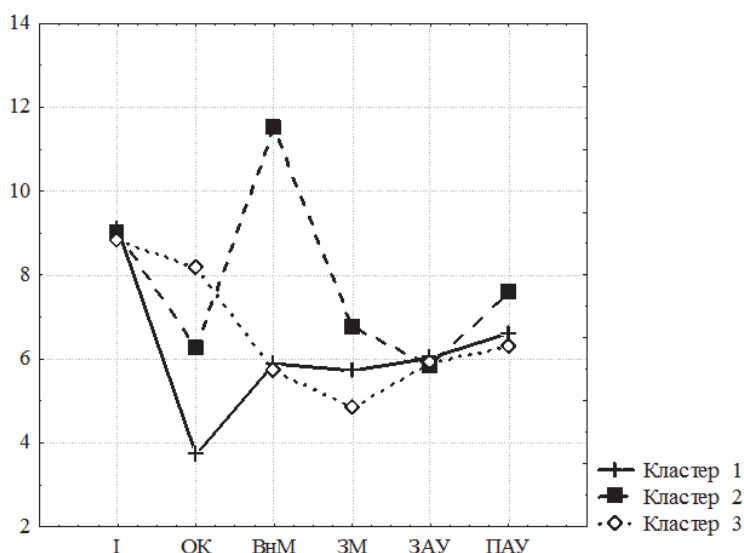


Рис. 3.11. Типологічні профілі особистості академічно здібних учнів 5-6 класів основної школи з низькою академічною успішністю.

Примітка: І – показник групового тесту інтелекту, ОК – оригінальність креативності, ВнМ – внутрішня мотивація, ЗМ – зовнішня мотивація, ЗАУ – загальна академічна успішність, ПАУ – парціальна академічна успішність.

Другий кластер утворений помірними показниками інтелекту, середніми показниками креативності, високими показниками внутрішньої мотивації, низькими показниками зовнішньої мотивації та загальної академічної успішності та вищими за загальну показниками парціальної успішності. Профіль був названий «Внутрішньомотивовані парціально успішні у навчанні учні». Академічні здібності (інтелект та креативність) розвинуті у зазначеній категорії учнів на помірному рівні. Групу досліджуваних за другим кластером склали 22% вибірки академічно успішних учнів 5-6 класів.

Третій кластер утворений помірними показниками інтелекту та креативності, внутрішньої мотивації, низькими показниками зовнішньої мотивації, а також загальної та парціальної успішності. Профіль був названий «Невмотивовані неуспішні у навчанні учні». Академічні здібності (інтелект та креативність) розвинуті у зазначеній категорії учнів на помірному рівні, причому креативність як базовий компонент академічних здібностей є вищою, ніж у попередній групі. Групу досліджуваних за третім кластером склали 49% академічно неуспішних учнів 5-6 класів.

Академічно неуспішні учні на початку навчання в основній школі розподілені за кластерами академічних здібностей нерівномірно, з перевагою третього кластеру ($\chi^2_{\text{Емп}} = 9,930$, $p < 0,01$). Отже, академічно неуспішні учні 5-6 класів є академічно здібними хоча б за одним параметром – інтелектом. Неуспішні у навчанні 5-6-класниками здебільшого (71% учнів за другим та третім кластером у сукупності) є цілком академічно здібними, тобто рівень розвитку їх академічних здібностей є достатнім як за параметром інтелекту, так і за параметром креативності. Майже половина академічно неуспішних академічно здібних учнів відрізняється зниженням мотивації навчання, що, у свою чергу, доводить її високу значущість у розвитку академічної обдарованості учнів основної школи.

У таблиці 3.3 показано особливості розподілу академічно успішних учнів 5-6 класів за кластерами та формами навчання.

Таблиця 3.3

Розподіл академічно успішних учнів 5-6 класів за кластерами та формами навчання

Форма навчання	Групи академічно успішних учнів 5-6 класів з кластерами академічних здібностей		
	«Академічно обдаровані успішні у навчанні учні», n=44	«Зовнішньовмотивовані успішні у навчанні учні», n=25	«Некреативні вмотивовані успішні у навчанні учні», n=24
Гімназійна програма	2	21	2
Проект «Інтелект України»	42	4	22

Академічно успішні учні 5-6 класів з різними формами навчання розподілені за кластерами академічних здібностей нерівномірно ($\chi^2_{\text{Емп}} = 56,86$, $p < 0,0001$). Серед учнів, які навчаються за гімназійною програмою, значущо переважає тип «Зовнішньовмотивовані успішні у навчанні учні», а серед учнів, що навчаються за проектом «Інтелект України» – тип «Академічно обдаровані

успішні у навчанні учні». У таблиці 3.4 показано особливості розподілу академічно неуспішних учнів 5-6 класів за кластерами та формами навчання.

Таблиця 3.4

Розподіл академічно неуспішних молодших підлітків за кластерами та формами навчання

Форма навчання	Групи академічно успішних молодших підлітків з кластерами		
	«Неуспішні у навчанні учні з низьким рівнем академічних здібностей», n=25	«Внутрішньомотивовані парціально успішні у навчанні учні», n=19	«Невмотивовані неуспішні у навчанні учні», n=42
Гімназійна програма	11	4	18
Проект «Інтелект України»	14	15	24

Академічно неуспішні учні молодшого підліткового віку з різними формами навчання розподілені однаково за кластерами академічних здібностей нерівномірно ($\chi^2_{\text{Емп}} = 2,177, p > 0,05$).

Отже, типологія академічно успішних та академічно неуспішних учнів передбачає розгляд співвідношення, власне, академічних здібностей – рівня інтелекту та креативності, а також рівня внутрішньої і зовнішньої мотивації, загальної та парціальної успішності. Встановлено по три типологічні профілі: для академічно успішних молодших підлітків це «Академічно обдаровані успішні у навчанні учні» та два компенсаторні типи «Зовнішньомотивовані успішні у навчанні учні» та «Некреативні вмотивовані успішні у навчанні учні», для академічно неуспішних молодших підлітків – ««Неуспішні у навчанні учні з низьким рівнем академічних здібностей»», «Внутрішньомотивовані парціально успішні у навчанні учні», «Невмотивовані неуспішні у навчанні учні».

Низькі академічні досягнення як учнів, які навчаються за гімназійною програмою, так і тих, що навчаються за проектом «Інтелект України» визначаються трьома типологічними профілями, на відміну від високих

академічних досягнень, які нерівномірно представлені типами учнів. Компенсаторний тип «Зовнішньовмотивовані успішні у навчанні учні» представлений переважно підлітками-гімназистами, а «Академічно обдаровані успішні у навчанні учні» – тими, що навчаються за проєктом «Інтелект України». Отже, досягнення навчальних успіхів учнями які навчаються за гімназійною програмою забезпечується їх зовнішньою мотивацією, а тих, що навчаються за проєктом «Інтелект України» – комплексом здібностей інтелекту, креативності та домінуванням мотивації інтересу.

3.2.2 Типологічні особливості особистості академічно здібних учнів 7-9 класів основної школи.

У результаті кластеризації даних методом К-середніх за психодіагностичними методиками, які вимірюють інтелект, креативність та мотивацію, а також враховуючи середній семестровий бал, що відображає загальну (за усіма предметами загалом) та парціальну (найвищий середній бал за однією з дисциплін) успішність, окремо по вибірці академічно успішних (рис. 3.12) та академічно неуспішних (рис. 3.13) було отримано відповідно 5 та 3 типологічних профілі.

Наведемо характеристику типологічних профілів академічно успішних школярів (рис.3.12).

Перший кластер утворений високими показниками вербального, математичного та просторового інтелекту, високими показниками креативності за параметром оригінальності, високими показниками внутрішньої мотивації, середніми показниками зовнішньої мотивації, високими показниками загальної та парціальної академічної успішності *«Інтелектуально обдаровані, креативні, внутрішньовмотивовані академічно успішні школярі»*. Високі результати у навчанні, особливо по окремим дисциплінам, досягаються за рахунок високого інтелекту, непересічної креативності, пізнавального інтересу, що має вибірковий характер. Зазначена група учнів основної школи представлена успішними учнями,

більшість з яких на тлі достатньо високої успішності за усіма дисциплінами по окремих предметах демонструє виключно високі результати. Групу за даним профілем склали 24 особи, що становить 12,6% вибірки академічно успішних школярів.

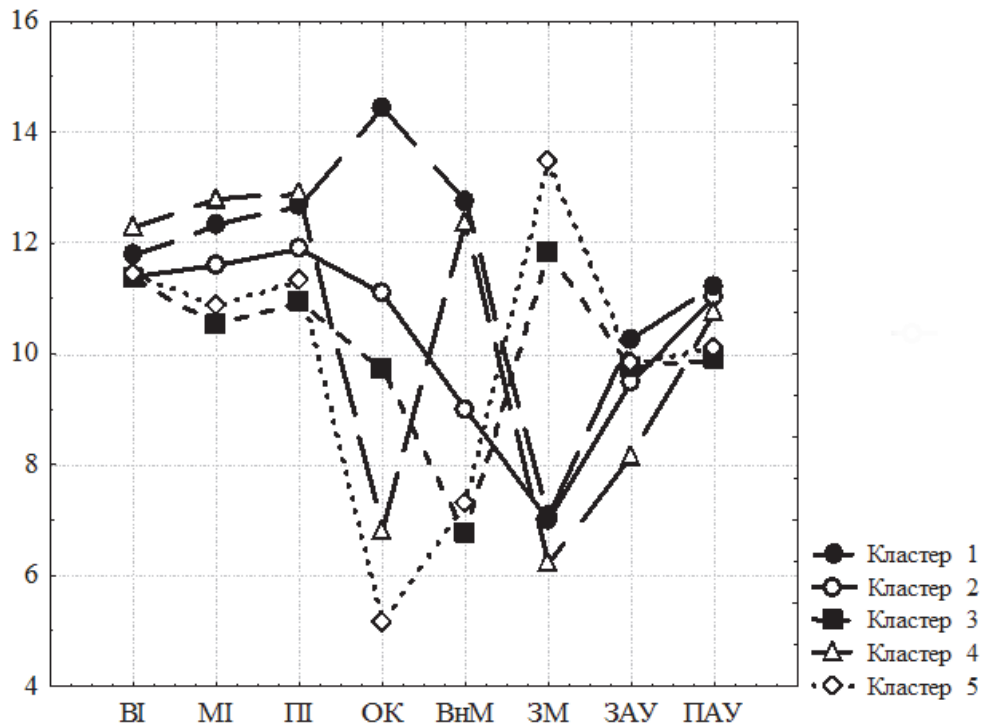


Рис. 3.12 Типологічні профілі особистості академічно здібних учнів 7-9 класів основної школи з високою успішністю у навчанні.

Примітка: ВІ – вербальний інтелект, МІ – математичний інтелект, ПІ – просторовий інтелект, ОК – оригінальність креативності, ВнМ – внутрішня мотивація, ЗМ – зовнішня мотивація, ЗАУ – загальна академічна успішність, ПАУ – парціальна академічна успішність.

Другий кластер утворений вищими за середні показниками вербального, просторового та математичного інтелекту, креативності за параметром оригінальності, низькими показниками внутрішньої мотивації, середніми показниками зовнішньої мотивації, помірно високими показниками загальної академічної успішності, високими показниками парціальної академічної успішності. Профіль був названий *«Інтелектуально обдаровані, креативні, невмотивовані академічно успішні школярі»*. Навчальна успішність за окремими предметами досягається за рахунок високого рівня інтелектуального

і особистісно-творчого розвитку, домінуванням невербального інтелекту над вербальним. Нестаток вмотивованості на навчання, нудьгу на уроках та під час виконання домашніх завдань компенсує високий розумовий розвиток дітей, що забезпечує високу успішність за окремими навчальними дисциплінами. Іншими словами, учні цього профілю навчаються добре за тими предметами, оволодіння якими є можливим за рахунок розвитку інтелекту, зокрема у даному випадку для більшості учнів цього профілю просторовий інтелект відіграє ключову роль в парціальній успішності. Групу досліджуваних за даним профілем склали 39 осіб, що становить 20,6% вибірки академічно успішних школярів.

Третій кластер утворений вищими за середні показники вербального, математичного та просторового інтелекту, низькими показниками креативності за параметром оригінальності, низькими показниками внутрішньої мотивації, високими показниками зовнішньої мотивації, помірно високими показниками загальної та парціальної академічної успішності. Профіль був названий *«Інтелектуально обдаровані, зовнішньомотивовані академічно успішні школярі»*. Навчальна успішність регулюється виключно зовнішньою мотивацією, яка компенсує нестаток креативності та інтересу до навчання учня. Учні цього профілю керуються вимогами дорослих у регуляції навчальної діяльності, виявляють менший рівень творчих здібностей. Групу досліджуваних за даним профілем склали 38 осіб, що становить 20,1% вибірки академічно успішних школярів.

Четвертий кластер утворений високими показниками вербального, математичного та просторового інтелекту, низькими показниками креативності за параметром оригінальності, високими показниками внутрішньої мотивації, низькими показниками зовнішньої мотивації. Профіль був названий *«Інтелектуально обдаровані, внутрішньомотивовані академічно успішні школярі»*. У межах цього типологічного профілю високі навчальні результати за окремими дисциплінами забезпечуються високим рівнем розвитку інтелекту та внутрішньої мотивації на тлі недостатньої креативності. Групу досліджуваних за даним профілем склали 52 особи, що становить 27,5% вибірки академічно

успішних школярів. Загалом за змістовими характеристиками даний кластер відповідає третьому, «некреативному» та «внутрішньомотивованому» кластерові у типології особистості академічно успішних учнів 5-6 класів.

П'ятий кластер утворений вищими за середні показниками вербального, математичного та просторового інтелекту, середніми показниками креативності за параметром оригінальності, низькими показниками внутрішньої мотивації, високими показниками зовнішньої мотивації, помірно високими показниками загальної та парціальної академічної успішності. Профіль був названий *«Інтелектуально обдаровані, некреативні, зовнішньомотивовані академічно успішні школярі»*. Навчальна успішність забезпечується високою зовнішньою мотивацією, яка компенсує нестаток інтересу до навчання. У даному типологічному профілі вимоги дорослих виступають як регулятор навчальної діяльності школяра з достатнім рівнем когнітивної обдарованості. Групу досліджуваних за даним профілем склали 36 осіб, що становить 19% вибірки академічно успішних школярів. Загалом за змістовими характеристиками даний кластер відповідає другому, «зовнішньомотивованому» кластерові у типології особистості академічно успішних учнів 5-6 класів.

Отже, цілком закономірними є результати, які свідчать про те, що усі академічно успішні школярі є академічно здібними хоча за одним (четвертий та пятий кластери) або обидвома (усі інші кластери) базовими компонентами академічних здібностей. Утім, академічно обдарованими учнями можна назвати лише групу учнів за першим кластером, адже їх академічні здібності є високорозвинутими на тлі високої навчальної мотивації та реалізуються у високій академічній успішності. Група цих учнів 7-9 класів відповідає за змістовими характеристиками академічних здібностей групі академічно успішних учнів 5-6 класів за першим кластером.

Наведемо характеристику типологічних профілів неуспішних школярів (рис. 3.13).

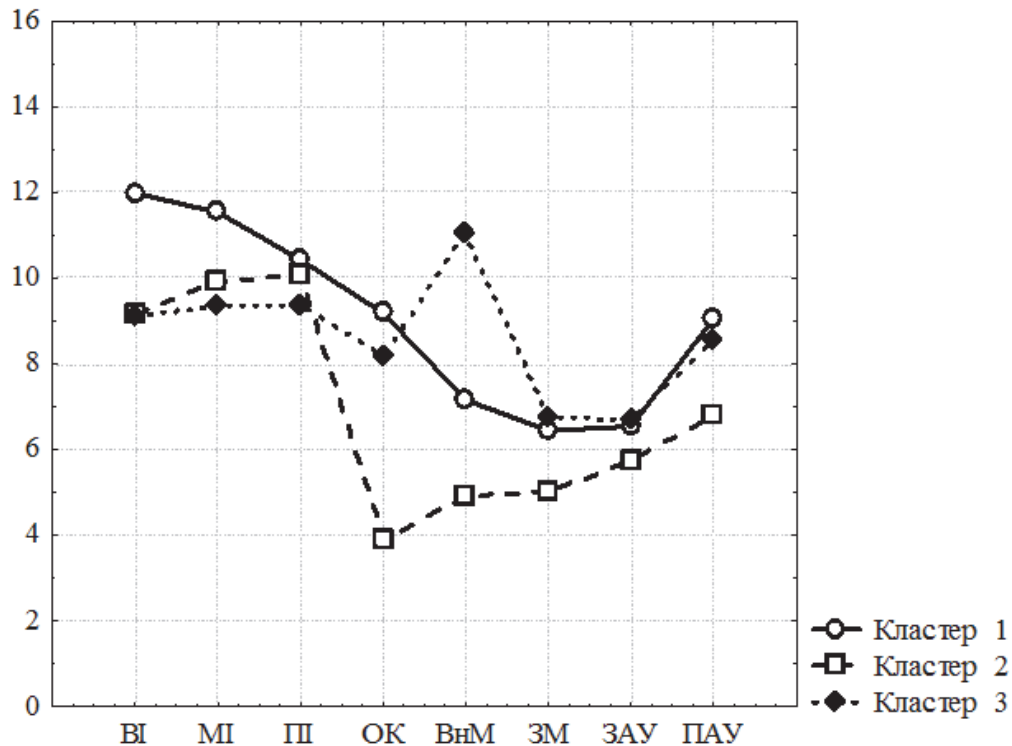


Рис.3.13 Типологічні профілі особистості академічно здібних учнів 7-9 класів основної школи з низькою успішністю у навчанні.

Примітка: ВІ – вербальний інтелект, МІ – математичний інтелект, ПІ – просторовий інтелект, ОК – оригінальність креативності, ВнМ – внутрішня мотивація, ЗМ – зовнішня мотивація, ЗАУ – загальна академічна успішність, ПАУ – парціальна академічна успішність.

Перший кластер утворений помірно високими показниками вербального, математичного та просторового інтелекту, середніми показниками креативності за параметром оригінальності, низькими показниками внутрішньої мотивації, низькими показниками зовнішньої мотивації, низькими показниками загальної академічної успішності, помірно високими показниками парціальної академічної успішності *«Інтелектуально обдаровані невмотивовані академічно неуспішні школярі»*. Низькі результати у навчанні за виключенням успіхів за окремими дисциплінами обумовлені нестатком інтересу до навчання та зовнішньої мотивації. Парціальна успішність досягаються за рахунок достатньо високого інтелекту. Групу досліджуваних за даним профілем склали 31 особа, що становить 21,8% вибірки академічно неуспішних школярів. Представлена група учнів є академічно здібними, утім на тлі низької вмотивованості на навчання

достатній рівень академічних здібностей не реалізується в академічній успішності.

Другий кластер утворений середніми та нижчими за середні показниками вербального, просторового та математичного інтелекту, низькими показниками креативності за параметром оригінальності, низькими показниками внутрішньої і зовнішньої мотивації, низькими показниками загальної та парціальної академічної успішності – *«Недостатньо інтелектуально здібні, невмотивовані академічно неуспішні школярі»*. Зазначена група учнів відрізняється низьким рівнем академічних здібностей, які на тлі низької вмотивованості на навчання призводять до низької академічної успішності. Отже, низька навчальна успішність обумовлена нижчим за середній рівнем когнітивного розвитку на тлі нестатку мотивації до навчання. Групу досліджуваних за даним профілем склали 54 особи, що становить 38% вибірки академічно неуспішних школярів.

Третій кластер утворений середніми та нижчими за середні показниками вербального, просторового та математичного інтелекту та креативності за параметром оригінальності, високими показниками внутрішньої мотивації, низькими показниками зовнішньої мотивації та загальної академічної успішності, помірно високими і середніми показниками парціальної академічної успішності. Профіль був названий *«Недостатньо інтелектуально здібні, внутрішньовмотивовані академічно неуспішні школярі»*. Навчальна успішність досягається лише по окремим навчальним дисциплінам і обумовлена інтересом до навчання. Зазначена група учнів відрізняється низьким рівнем академічних здібностей. Групу досліджуваних за даним профілем склали 57 осіб, що становить 40,2% вибірки академічно неуспішних школярів.

Загалом усі учні 7-9 класів розподілені по групам за типологічними профілями нерівномірно ($\chi^2_{\text{Емп}} = 23,486, p < 0,01$). Серед учнів основної школи найбільш розповсюдженим є такий тип академічних здібностей, як «Інтелектуально обдаровані, внутрішньовмотивовані академічно успішні школярі» та «Недостатньо інтелектуально здібні, внутрішньо вмотивовані академічно неуспішні школярі» по 17,2% загальної вибірки учнів 7-9 класів,

а також «Недостатньо інтелектуально здібні, невмотивовані академічно неуспішні школярі» (16,3%). Отже, більше третини вибірки учнів 7-9 класів складають 3 з 8 існуючих типів. Це групи, які умовно складають два протилежні полюси академічних здібностей – перша група дітей має найбільш виражені ознаки інтелектуальної обдарованості та вмотивованості на навчання, що забезпечує високі академічні досягнення, дві інші – представляють протилежний полюс недостатніх академічних здібностей, виражених у нижчих показниках інтелекту та академічних досягнень.

Виходячи з даних таблиці 3.5 можна зробити висновок, що серед учнів які навчаються за гімназійною програмою домінує тип «Недостатньо інтелектуально здібні, невмотивовані академічно неуспішні школярі», натомість типи «Інтелектуально обдаровані, зовнішньо вмотивовані академічно успішні школярі» і «Інтелектуально обдаровані, креативні, внутрішньо вмотивовані академічно успішні школярі» представлені недостатньо ($\chi^2_{\text{Емп}} = 67,056, p < 0,0001$).

Учні, які навчаються за проєктом «Інтелект України» представлені здебільшого групами з високою академічною успішністю ($\chi^2_{\text{Емп}} = 21,882, p < 0,01$). Групи типів «Інтелектуально обдаровані, внутрішньо вмотивовані академічно успішні школярі» та «Інтелектуально обдаровані, зовнішньовмотивовані академічно успішні школярі» складають більше третини вибірки академічно успішних школярів. Учні з високими інтелектуальними здібностями незалежно від рівня їх креативності та мотивації навчання складають 62,4% вибірки академічно успішних учнів. Отже, інтелектуальні здібності є безумовно значущим фактором академічної успішності.

Представленість групи «Недостатньо інтелектуально здібних, невмотивованих академічно неуспішних школярів» може розглядатись як індикатор ефективності освітньої програми: лише 5,8% учнів, які навчаються за проєктом «Інтелект України» належать до цього типу, а серед учнів з гімназійною програмою навчання цей відсоток складає 33%. Незалежно від інтелектуальних здібностей учні, які навчаються за проєктом «Інтелект України» мають більшу

вмотивованість на навчання. Частка вмотивованих типів за проєктом складає 53,4%, а учнів за гімназійною програмою – 34,5%.

Таблиця 3.5

Розподіл учнів які навчаються за гімназійною програмою та учнів, які навчаються за проєктом «Інтелект України» за типами особистості

Групи учнів за типологічними профілями	Групи досліджуваних за типом навчання	
	Учні, які навчаються за гімназійною програмою	Учні, які навчаються за проєктом «Інтелект України»
«Інтелектуально обдаровані, креативні, внутрішньовмотивовані академічно успішні школярі», n=24	3	21
«Інтелектуальнообдаровані, креативні, невмотивовані академічно успішні школярі», n=39	9	30
«Інтелектуально обдаровані, зовнішньовмотивовані академічно успішні школярі», n=38	6	32
«Інтелектуально обдаровані, внутрішньо вмотивовані академічно успішні школярі», n=52	17	35
«Інтелектуально обдаровані, некреативні внутрішньовмотивовані академічно успішні школярі», n=36	19	17
«Інтелектуально обдаровані невмотивовані академічно неуспішні школярі», n=31	10	21
«Недостатньо інтелектуально здібні, невмотивовані академічно неуспішні школярі», n=54	42	12
«Недостатньо інтелектуально здібні, внутрішньо вмотивовані академічно неуспішні школярі», n=57	21	36

Аналізуючи результати розподілу учнів різних типологічних профілів за формами навчання (рис. 3.14) стає очевидним, що типологічні профілі, які відзначаються високою інтелектуальною обдарованістю, представлені учнями, які навчаються за проєктом «Інтелект України».



Рис. 3.14 Розподіл учнів з різними типами особистості за формами навчання

Таким чином, академічно успішні учні представлені п'ятьма типологічними профілями, які характеризуються різним співвідношенням високих показників вербального, математичного і просторового інтелекту, високого чи помірною рівня креативності, різного рівня внутрішньої та зовнішньої мотивації та високої чи помірно високої загальної і парціальної успішності. Академічно неуспішні учні основної школи у межах трьох типологічних профілів відрізняються рівнем інтелекту, мотивації та парціальної успішності.

Виходячи з наших результатів, які показують, що інтелектуальна обдарованість виступає параметром більшості типологічних профілів академічно успішних школярів, цілком очевидним виявляється, що інтелектуальні здібності є безумовно значущим фактором академічної успішності. Наші дані лише

підтверджують усталені у психологічній науці закономірності, які описують зв'язок інтелектуального розвитку та успішності у навчанні. Починаючи із часів зародження психометрії психологи розглядали інтелект, вимірюваний тестами, як найбільш впливовий предиктор академічних досягнень [540]. С. Бірюков та Є. Ходакова вивчали зв'язок академічної успішності з показниками «Вільного від впливу культури» тесту інтелекту Кеттелла [30]. Т. Воллс і Т. Літл [588] виявили зв'язок інтелекту (за тестом Равена) з академічними досягненнями (американських) школярів становить $r = 0,29$, $p < 0,001$. За даними А. Даквортс з колегами [482] зв'язок між інтелектом школярів (Вимірюється за допомогою тесту Векслера) і успішністю в 8-9-му класі склала 0,44-0,50 ($p < 0,001$). Прямий зв'язок академічних досягнень з показниками інтелекту виглядає закономірним, враховуючи, що діяльність по виконанню тестів інтелекту і вирішення навчальних завдань мають ряд схожих рис і те, що тести інтелекту спочатку розроблялися з метою виявлення учнів з труднощами у навчанні.

Утім, наукові дослідження, проведені в останні 30 років переконливо показали, що мотивація має також суттєвий внесок в прогнозуванні академічних досягнень. Як показують результати нашого дослідження, у чотирьох з п'яти типологічних профілів академічно успішних учнів встановлено високі показники навчальної мотивації (у двох профілях – внутрішньої та в інших двох – зовнішньої). Вивчення залежності академічної успішності від міри розвитку інтелекту як предиктора академічних досягнень школярів, проведені вітчизняними дослідниками в 70-90-і рр. і носять суперечливий характер [83]. Так, в дослідженні Л. Блейхера і В. Бурлачука [33] було виявлено, що серед менш успішних школярів є як діти з високим, так і з низьким рівнем інтелекту (по тесту Векслера). З іншого боку, серед добре і відмінно успішних учнів індивіди з низьким рівнем інтелекту не було виявлено. Представлене дослідження підтверджує ці результати: в усіх типологічних профілях академічно успішних дітей інтелект є достатньо високим (при цьому креативність варіюється від низької до високої), а серед академічно неуспішних дітей – один профіль

характеризується достатньо високими показниками інтелекту, а два інші – помірно низькими.

У дослідженні Е. Голубевої [83] показано зв'язок між парціальною успішністю (оцінками за окремими предметами) та окремо вербальними та невербальними інтелектуальними здібностями. У нашому дослідженні показано, що загальна та парціальна успішність відповідає високому рівню інтелекту у межах типологічних профілів академічно успішних учнів. Парціальна успішність на тлі загальної академічної неуспішності в учнів відповідає високому рівню інтелекту (перший кластерний профіль академічно неуспішних учнів).

В. Дружинін в результаті дослідження ролі інтелекту в академічних досягненнях школярів приходять до висновку, що у людей з різним інтелектом продуктивність навчальної діяльності визначається мотивацією і «долученістю до задачі» [114]. Було встановлено, що за високими досягненнями стоять не тільки здібності, але в більшій мірі - мотивація досягнення, наполегливість та інші мотиваційно-особистісні характеристики [358]. Дійсно, на тлі помірно високих показників інтелекту в академічно успішних учнів груп за 3 та 4 кластерами встановлено високу мотивацію навчальної діяльності. У порівнянні з академічно успішними учнями інших кластерів, школярі двох вказаних вище профілів поступаються показниками інтелекту і креативності, втім мають високу зовнішню чи внутрішню мотивацію навчання. В академічно неуспішних учнів третього типологічного профілю на тлі нижчих показників інтелекту виражена висока внутрішня мотивація навчання, яка, очевидно, забезпечує вищу парціальну успішність.

Отже, нами було отримано типологію академічних здібностей учнів 7-9 класів основної школи. Академічно успішні учні представлені п'ятьма типологічними профілями, які характеризуються різним співвідношенням високих показників вербального, математичного і просторового інтелекту, високого чи помірного рівня креативності, різного рівня внутрішньої та зовнішньої мотивації та високої чи помірно високої загальної і парціальної успішності. Висока навчальна успішність забезпечується високими показниками

інтелекту у різних співвідношеннях рівня креативності, мотивації, парціальної та загальної успішності. Таким чином, усі академічно успішні учні є академічно здібними.

Академічно неуспішні учні 7-9 класів основної школи у межах трьох типологічних профілів відрізняються рівнем інтелекту, мотивації та парціальної успішності. На тлі достатньо високого рівня інтелекту за умови низької мотивації, або за умови недостатньої інтелектуальної обдарованості на тлі високої внутрішньої мотивації, або за умови зниження усіх параметрів академічних здібностей в учнів відбувається зниження академічної успішності.

3.3 Розумовий розвиток академічно здібних учнів основної школи.

3.3.1 Емоційний інтелект та академічні здібності учнів основної школи.

У дослідженні шкільної обдарованості, проведеному О. Савенковим [292], оцінювалися такі фактори, як навички міжособистісного спілкування, ступінь самоповаги, незалежність, стійкість до стресу, здатність до адаптації в нових умовах. Низка спостережень допомогла авторові виявити домінуючий настрій кожного з дітей учасників дослідження. Результати успішності за даними завданнями були в подальшому зіставлені з успіхами цих дітей у навчанні, спочатку в дитячому садку, а потім і у школі. З'ясувалося, що ті учні, які продемонстрували вищі оцінки за вказаними параметрами, виявилися дійсно більшу спішними у навчанні. Цей факт автор пояснює тим, що людина, яка здатна регулювати власні бажання, контролювати власні емоційні реакції, розуміти емоційні стани інших людей має масу переваг перед тими, хто це зробити не в змозі. Крім того, автор зазначає, що сама здатність до вербального вираження і оцінки емоцій свідчить не тільки про високий емоційний інтелект, а й про достатній когнітивний розвиток дитини. Автор робить висновок, що не менш очевидним є те, що емоції і розумові здібності тісно пов'язані, певні емоції

можуть збільшувати продуктивність процесу мислення і спрямовувати увагу на певні завдання.

Як зазначено М. Кузнецовим і Я. Козуб [176] розвиток когнітивної сфери не відбувається безвідносно особистості учня, його мотиваційних та емоційних процесів. Місце емоційного інтелекту у структурі академічної обдарованості є амбівалентним. З одного боку, емоційний інтелект корелює із загальними розумовими здібностями [82; 506], зі іншого – емоційний інтелект відіграє роль в регуляції навчальної діяльності [176], пов'язаний з імпліцитними теоріями інтелекту, проте не може розглядатися як предиктор академічної успішності [164]. Низький рівень визначеності статусу і ролі емоційного інтелекту в академічній обдарованості та успішності школярів обумовив проведення дослідження, результати якого викладено нижче.

Отже, наступним завданням емпіричного дослідження було перевірити, як академічні здібності учнів основної школи пов'язані із розумовим розвитком загалом, зокрема із соціально-психологічними здібностями, вираженими у показниках соціального, емоційного та духовного видів інтелекту. Для реалізації цієї мети було виявлено зв'язки між параметрами академічних здібностей, їх найбільш суттєвими корелятами (мотивацією та академічною успішністю) та емоційним інтелектом успішних і неуспішних учнів.

У таблиці 3.6 показано кореляції показників академічних здібностей та параметрів емоційного інтелекту в успішних учнів 5-6 класів. Виявлено, що усі параметри емоційного інтелекту успішних учнів пов'язані із їх внутрішньою мотивацією. Крім того, існує позитивний зв'язок між інтелектом та самомотивацією академічно успішних учнів на початку навчання в основній школі. Встановлені позитивні зв'язки свідчать на користь думки про те, що емоційний інтелект як здатність оцінювати власні емоційні стани, регулювати власні емоції та впливати на емоції інших властивий обдарованим школярам, центральне місце в академічних здібностях яких посідає інтерес до навчання. Зв'язок між конструктивними формами навчальної мотивації та емоційного

інтелекту був визначений у дослідженнях М. Кузнецова [176; 175] і Н. Діомідової [106] та інших вчених.

Таблиця 3.6

Взаємозв'язок академічних здібностей, мотивації навчання, академічної успішності та емоційного інтелекту в академічно успішних учнів 5-6 класів

Показники академічних здібностей	Показники емоційного інтелекту				
	Емоційна обізнаність	Управління власними	Самотивація	Емпатія	Розпізнання емоцій
Інтелект	0,09	0,12	0,22*	0,15	0,09
Оригінальність креативності	-0,17	-0,13	-0,09	-0,06	-0,04
Швидкість креативності	-0,17	-0,03	0,02	-0,02	0,06
Гнучкість креативності	-0,12	-0,10	-0,12	-0,08	-0,08
Загальний показник креативності	-0,19	-0,11	-0,09	-0,06	-0,04
Внутрішня мотивація	0,36***	0,35***	0,37***	0,33**	0,28**
Зовнішня мотивація	-0,14	-0,14	-0,25*	-0,16	-0,12
Загальна академічна успішність	-0,03	0,14	0,08	0,07	0,16
Парціальна академічна успішність	0,14	0,19	0,20	0,13	0,16

* $p < 0,05$ ** $p < 0,01$ *** $p < 0,001$

Для вибірки академічно успішних учнів 5-6 класів не було визначено статистично значущих зв'язків між емоційним інтелектом та креативністю, втім негативна спрямованість взаємної обумовленості цих параметрів на перший погляд є несподіваною. З цього приводу евристично плідним є трактування негативних зв'язків креативності та емоційного інтелекту Є. Павлової [255], отриманих на вибірці фахівців творчих професій. Автор пояснює ці зв'язки через явище соціалізації емоцій, яка розуміється як слідування нормативам в орієнтуванні на емоційні контексти ситуацій, у творчих людей воно знаходиться в реципрокному зв'язку з вираженістю новоутворень, які свідчать про більш високу креативність.

Внутрішня мотивація до навчальної діяльності характеризується низкою позитивних зв'язків із емоційно-інтелектуальними здатностями. Також виявлений негативний зв'язок між зовнішньою мотивацією та самомотивацією у структурі емоційного інтелекту академічно успішних учнів 5-6 класів основної школи можна пояснити тим, що емоційно-інтелектуальна здатність до самомотивації є похідною здібністю від внутрішньої вмотивованості на діяльність, яка діє за механізмом: якщо діяльність цікава, цінна і потрібна, то буде засвоєна і знайдуться емоційно-інтелектуальні внутрішні ресурси для налаштування на діяльність, оволодіння нею. Екстринсивна мотивація, в свою чергу, є відповіддю на зовнішні вимоги до навчальної діяльності учня, саме тому вона може бути негативно взаємообумовлена із самомотивацією як емоційно-інтелектуальною здатністю.

Отже, загалом академічні здібності та емоційний інтелект слабо пов'язані між собою, оскільки значущим виявився зв'язок лише для інтелекту та самомотивації. Утім, такий значущий «каталізатор» академічних здібностей, як навчальна мотивація, відрізняється суттєвим позитивним зв'язком із емоційним інтелектом. Таким чином, у дослідженні підкреслено посередницьку роль мотивації у зв'язку між академічними здібностями та емоційним інтелектом в академічно успішних школярів на початку навчання в основній школі.

У таблиці 3.7 показано відмінності у показниках емоційного інтелекту учнів з різними типологічними профілями. Цілком очевидним виявляється, що більш внутрішньовмотивовані учні першого та третього профілів мають вищі показники емоційного інтелекту, ніж учні другого, невмотивованого профілю.

Вмотивованість на навчальну діяльність разом з високим інтелектом, що відповідає характеристиці отриманих профілів, передбачає найвищі показники емоційної обізнаності та здатності до регуляції емоцій. Академічно успішні учні з високою мірою розвитку внутрішньої мотивації до навчання характеризуються сформованими знаннями про емоційний світ людини, вони легко розпізнають різні емоції і провають у себе потрібні емоційні стани. Це свідчить про те, що у спілкуванні чи навчальній діяльності школярам з високою мотивацією до

навчання на тлі низької креативності легше адаптуватись до ситуації, налаштуватись на співрозмовника, учителя, однокласника тощо, виявляти емпатію. «Академічно обдаровані успішні у навчанні учні» також характеризуються найвищими показниками емоційного інтелекту за усіма параметрами, окрім емпатії. «Зовнішньовмотивовані успішні у навчанні учні» мають найнижчі показники емоційного інтелекту, отже екстринсивна мотивація стоїть на заваді актуалізації емоційно-інтелектуальних здатностей.

Таблиця 3.7

Показники емоційного інтелекту академічно успішних учнів 5-6 класів з різними типологічними профілями

Показники емоційного інтелекту	Типологічні профілі успішних у навчанні учнів 5-6 класів			Н-критерій Краскала-Уолліса*
	«Академічно обдаровані успішні у навчанні учні»	«Зовнішньовмотивовані успішні у навчанні учні»	«Некреативні вмотивовані успішні у навчанні учні»	
Емоційна обізнаність	28,77±4,65	23,04±5,59	30,08±4,52	21,67**
Управління власними емоціями	25,75±5,27	18,63±6,66	24,92±5,21	17,69**
Самотивація	30,89±3,58	24,67±7,14	30,40±4,37	18,43**
Емпатія	28,80±5,22	22,58±6,56	29,08±3,89	19,25**
Розпізнання емоцій	27,05±4,27	21,75±6,93	27,20±4,41	15,89*

* $p < 0,001$, ** $p < 0,0001$

Отже, стосовно академічно успішних школярів 5-6 класів існує пряма відповідність між рівнем їх загально- та емоційно-інтелектуального розвитку та вмотивованості на навчання.

У таблиці 3.8 показано кореляції між показниками академічних здібностей та емоційного інтелекту академічно неуспішних учнів 5-6 класів, з якої видно, що у порівнянні із успішними учнями, в них менша кількість та варіативність зв'язків.

Таблиця 3.8

Взаємозв'язок академічних здібностей, мотивації навчання, академічної успішності та емоційного інтелекту в академічно неуспішних учнів 5-6 класів

Показники академічних здібностей	Показники емоційного інтелекту				
	Емоційна обізнаність	Управління власними емоціями	Самотивація	Емпатія	Розпізнання емоцій
Інтелект	-0,09	-0,04	-0,16	-0,19	-0,18
Оригінальність креативності	0,18	0,17	0,02	0,11	0,14
Швидкість креативності	-0,04	0,07	-0,00	-0,06	0,00
Гнучкість креативності	-0,12	-0,06	-0,16	-0,21	-0,12
Загальний показник креативності	0,13	0,14	-0,01	0,05	0,10
Внутрішня мотивація	0,25*	0,14	0,19	0,18	0,21*
Зовнішня мотивація	0,13	0,11	0,18	0,11	0,10
Загальна академічна успішність	-0,10	-0,19	-0,09	-0,12	-0,13
Парціальна академічна успішність	0,08	-0,11	0,06	0,05	0,07

* $p < 0,05$

Так, емоційний інтелект лише за показниками емоційної обізнаності і здатності до розпізнання емоцій пов'язаний тільки з одним параметром – внутрішньою мотивацією. Так само, як і для академічно успішних учнів на початку навчання в основній школі внутрішня мотивація як структурний компонент академічних здібностей є більш релевантним фактором високого рівня розвитку емоційного інтелекту. Отже, внутрішня мотивація більшою мірою пов'язана з емоційно-інтелектуальними здатностями – як це демонструє матриця кореляцій для успішних і неуспішних у навчанні учнів 5-6 класів.

У таблиці 3.9 показано відмінності у показниках емоційного інтелекту академічно неуспішних учнів 5-6 класів.

Показники емоційної обізнаності як системи знань про різні емоції та їх невербальне вираження, а також здатності управляти власними емоціями, вмотивовувати себе на прояв тих чи інших емоцій, здатність до емпатії та співчуття, вміння розпізнавати емоції тим більше розвинуті в учнів з низькою

академічною успішністю, чим більше у їх типологічному профілі проявляються ознаки розвиненої внутрішньої мотивації навчання (другий профіль) чи інтелектуальної обдарованості (третій профіль).

Таблиця 3.9

Показники емоційного інтелекту академічно неуспішних учнів 5-6 класів з різними типологічними профілями

Показники емоційного інтелекту	Типологічні профілі неуспішних у навчанні учнів 5-6 класів			Н-критерій Краскала-Уолліса*
	«Неуспішні у навчанні учні з низьким рівнем академічних здібностей»	«Внутрішньомотивовані і парціальноуспішні у навчанні учні»	«Немотивовані неуспішні у навчанні учні»	
Емоційна обізнаність	22,24±6,09	30,79±4,14	28,67±4,75	27,47**
Управління власними емоціями	18,24±7,01	24,74±5,84	24,43±5,26	13,80*
Самотивація	23,68±7,78	30,68±4,14	29,81±4,76	20,00**
Емпатія	21,04±6,45	29,11±4,04	27,69±5,47	27,12**
Розпізнання емоцій	20,60±6,60	27,58±3,73	27,02±4,27	25,51**

* $p < 0,001$, ** $p < 0,0001$

Недостатній розвиток когнітивної обдарованості та мотивації навчання на тлі низької академічної успішності пов'язаний із недостатнім рівнем емоційного інтелекту учнів 5-6 класів.

Статистично значущих зв'язків між академічними здібностями та емоційним інтелектом учнів 7-9 класів з високою академічною успішністю встановлено не було, утім доцільно розглянути відмінності у показниках емоційного інтелекту цих учнів відповідно до типологічних профілів. Оскільки не було встановлено жодних статистично значущих зв'язків між академічними здібностями та емоційним інтелектом, відмінностей у показниках емоційного інтелекту в учнів з різними типологічними профілями визначено небагато (таблиця 3.10).

«Інтелектуально обдаровані, некреативні, зовнішньовмотивовані академічно успішні школярі» та «Інтелектуально обдаровані, креативні, внутрішньовмотивовані академічно успішні школярі» характеризуються найвищими показниками здатності до емпатії та розпізнання емоцій. Те, що емпатія та здатність розпізнавати емоції розвинуті найбільшою мірою в учнів з протилежними за змістом якостями та здатностями, окрім високого рівня інтелекту, свідчить на користь думки про те, що в основі зв'язку між емпатією як проявом емоційного інтелекту та академічними здібностями є інтелект. Незалежно від рівня креативності та характеру мотивації академічно успішні учні з високим рівнем розвитку інтелекту характеризуються високим рівнем здатності до емпатії та розпізнавання емоцій.

Таблиця 3.10

Показники емоційного інтелекту академічно успішних учнів 7-9 класів з різними типологічними профілями

Показники емоційного інтелекту	Типологічні профілі успішних у навчанні учнів 7-9 класів					Н-критерій Краскала-Уолліса*
	«Інтелектуально обдаровані, креативні, внутрішньовмотивовані академічно успішні школярі»	«Інтелектуально обдаровані, креативні, невмотивовані академічно успішні школярі»	«Інтелектуально обдаровані, зовнішньовмотивовані академічно успішні школярі»	«Інтелектуально обдаровані, внутрішньовмотивовані академічно успішні школярі»	«Інтелектуально обдаровані, некреативні, зовнішньовмотивовані академічно успішні школярі»	
Емоційна обізнаність	27,71± 4,38	24,05± 6,10	24,95± 5,33	25,58± 5,42	26,61± 4,81	7,24
Управління власними емоціями	24,46± 4,93	21,67± 6,11	23,37± 6,01	23,81± 5,98	23,36± 6,62	3,92
Самомотивація	28,00± 5,02	26,67± 5,93	27,08± 4,97	27,67± 5,52	27,92± 4,53	1,13
Емпатія	29,13± 6,89	25,41± 6,89	25,68± 5,30	26,23± 5,87	29,08± 4,85	12,46*
Розпізнання емоцій	28,00± 5,38	22,97± 6,69	24,42± 6,50	26,75± 5,64	28,58± 5,54	18,95**

* $p < 0,05$, ** $p < 0,001$

Академічно неуспішні учні 7-9 класів характеризуються наявністю зв'язків між показниками їх академічних здібностей, мотивацією, академічною успішністю та емоційного інтелекту (таблиця 3.11).

Таблиця 3.11

Взаємозв'язки показників академічних здібностей, мотивації навчання, академічної успішності та емоційного інтелекту академічно неуспішних учнів 7-9 класів

Показники академічних здібностей	Показники емоційного інтелекту				
	Емоційна обізнаність	Управління власними емоціями	Самомотивація	Емпатія	Розпізнання емоцій
Вербальний інтелект	0,13	0,06	0,05	-0,01	0,10
Математичний інтелект	-0,04	0,05	-0,01	-0,12	-0,06
Просторовий інтелект	0,04	0,17*	0,10	0,04	0,05
Оригінальність креативності	0,35****	0,05	0,22*	0,20*	0,19*
Швидкість креативності	-0,02	0,14	0,02	0,05	0,08
Гнучкість креативності	0,15	0,09	0,06	-0,04	0,02
Загальний показник креативності	0,08	0,13	0,09	-0,08	-0,05
Внутрішня мотивація	0,32***	-0,05	0,08	0,22**	0,19*
Зовнішня мотивація	0,22**	-0,02	0,21*	0,11	0,10
Загальна академічна успішність	0,20*	-0,02	-0,01	0,19*	0,15
Парціальна академічна успішність	0,31***	-0,02	0,14	0,20*	0,23**

* $p < 0,05$ ** $p < 0,01$ *** $p < 0,001$ **** $p < 0,001$

Визначено, що показники просторового інтелекту позитивно пов'язані з емоційно-інтелектуальною здатністю до управління власними емоціями, оригінальність креативності пов'язана із емоційною обізнаністю, самомотивацією, емпатією та здатністю розпізнавати емоції. Отже, високі академічні здібності неуспішних учнів 7-9 класів передбачають високий рівень розвитку емоційного інтелекту.

Внутрішня мотивація як компонент академічних здібностей особистості учня основної школи виявляється пов'язаною з емоційною обізнаністю, емпатією

та розпізнанням емоцій. Зовнішня мотивація академічно неуспішних учнів 7-9 класів також пов'язана з емоційною обізнаністю, а також із самомотивацією. Отже, чим вище розвинута вмотивованість на навчання в академічно неуспішних учнів, тим більшою мірою в них розвинуті емоційно-інтелектуальні здатності.

Позитивні зв'язки між успішністю та емоційним інтелектом в академічно неуспішних учнів переконливо доводять позитивну роль емоційного інтелекту в академічних досягненнях, навіть на тлі низької загальної успішності. Виявлено зв'язок між загальною і парціальною академічною успішністю і емоційною обізнаністю та емпатією в неуспішних учнів 7-9 класів основної школи. Парціальна успішність цих учнів виявилась також пов'язаною і з показниками розпізнавання емоцій. Отже, навіть якщо учень загалом відстає від ровесників за середньосеместровими оцінками успішності високий рівень розвитку в нього емоційного інтелекту може виступити умовою покращення успішності у навчання. У свою чергу, позитивні зрушення у навчання також можуть позитивно впливати на емоційно-інтелектуальний розвиток учня основної школи.

У таблиці 3.12 показано відмінності у показниках емоційного інтелекту неуспішних учнів 7-9 класу з різними типологічними профілями. «Недостатньо інтелектуально здібні, невмотивовані академічно неуспішні школярі» мають нижчі показники емоційної обізнаності та здатності до розпізнавання емоцій, ніж учні з іншими типологічними профілями. Учні профілю «Недостатньо інтелектуально здібні, внутрішньомотивовані академічно неуспішні школярі» характеризуються найвищими показниками самомотивації у структурі емоційного інтелекту. Отже, чим вище розвинута мотивація до навчання, яка обумовлена предметно-змістовними інтересами, тим вірогідніше вони будуть здатні вмотивувати себе на переживання тих чи інших емоційних станів. У дослідженні М. Кузнецова та Н. Діомідової [175] на прикладі студентів було також показано взаємообумовленість самомотивації у регуляції емоційних станів та внутрішньої мотивації до навчання. Цьому профілю також більшою мірою властива емпатія.

Таблиця 3.12

Показники емоційного інтелекту академічно неуспішних учнів 7-9 класів з різними типологічними профілями

Показники емоційного інтелекту	Типологічні профілі неуспішних у навчанні учнів 7-9 класів			Н-критерій Краскала-Уолліса*
	«Інтелектуально обдаровані невмотивовані академічно неуспішні школярі»	«Недостатньо інтелектуально здібні, невмотивовані академічно неуспішні школярі»	«Недостатньо інтелектуально здібні, внутрішньомотивовані академічно неуспішні школярі»	
Емоційна обізнаність	26,71±5,39	22,63±7,04	27,58±3,89	16,59***
Управління власними емоціями	23,23±6,13	23,48±4,93	22,88±6,32	0,82
Самотивація	27,68±6,05	26,44±4,07	28,32±5,59	7,68*
Емпатія	27,71±4,94	26,61±4,97	29,60±3,97	12,06**
Розпізнання емоцій	27,00±4,93	24,93±5,43	27,70±4,34	7,62*

* $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$

Високий рівень внутрішньої вмотивованості на навчання у межах типологічних профілів в учнів основної школи незалежно від рівня їх академічних досягнень передбачає вищі показники емоційного інтелекту. Рівень розвитку емоційного інтелекту тим більший, чим вище розвинутий мотиваційний компонент академічної обдарованості школярів, особливо на початку навчання в основній школи. Більш академічно успішні учні на початку навчання в основній школі характеризуються більшою кількістю і міцністю зв'язків академічних здібностей та емоційного інтелекту. Протягом навчання у 7-9 класі варіативність зв'язків між емоційним інтелектом та академічними здібностями зростає в учнів з низькою академічною успішністю, а з високою – спадає ($\chi^2_{\text{Емп}} = 10,308$, $p < 0,05$).

3.3.2 Соціальний інтелект та академічні здібності учнів основної школи.

Як зазначає О. Савенков [292], в функції психології обдарованості входить функція прогнозування розвитку особистості (зокрема, прогнозування «життєвої успішності»), і яке б визначення обдарованості не було взяте – Б. Теплова,

Д. Богоявленської, В. Шадрікова, або Дж. Рензулі – обдарованість розглядається як потенційна можливість високих досягнень. Протягом усього періоду існування концепцій обдарованості психологи вважали, що для успішної реалізації особистості в житті необхідний високий інтелект і з дитячих років треба прагнути розвивати саме його, інші науковці відстоювали необхідність першочергового виявлення і розвитку креативності; натомість педагоги були схильні стверджувати, що для видатних досягнень передусім потрібні і важливі глибокі, різнобічні знання. Наприкінці 1990-х років виникла думка про те, що для успішної реалізації особистості в житті і діяльності найважливішими є здатності до ефективною взаємодії з оточуючими. У роботах сучасних психологів все ясніше звучить думка про те, що, розширивши діапазон тестованих особистісних властивостей, включивши в їх число соціально-комунікативні здатності, ми отримуємо значно точнішу картину розумового потенціалу особистості.

Погляди на проблеми співвідношення загального та соціального інтелекту у психології умовно можна поділити на два напрямки. Відповідно до першого, високий рівень інтелектуального розвитку не завжди забезпечує такий же високий рівень розвитку соціальних здібностей і успішність у спілкуванні в цілому [366]. Відповідно до другого напрямку, соціальний інтелект є пізнавальною здатністю і загалом є одним з видів інтелекту (нарівні з вербальним, невербальним, числовим, просторовим, текучим, кристалізованим) і підпорядковується його загальним закономірностям [335]. На думку Д. Ушакова, соціальний інтелект об'єднує і регулює пізнавальні процеси, пов'язані з відображенням соціальних об'єктів (людини як партнера по спілкуванню, групи людей). Т. Тихомировою та Д. Ушаковим [335] було виявлено низку позитивних зв'язків між показниками соціального інтелекту та академічною успішністю старшокласників ($0,17 < r < 0,63$).

У таблиці 3.13 показано кореляції показників академічних здібностей, мотивації навчання та академічної успішності з соціальним інтелектом успішних у навчанні учнів 5-6 класу.

Таблиця 3.13

Взаємозв'язки показників академічних здібностей, мотивації навчання, академічної успішності та соціального інтелекту академічно успішних учнів 5-6 класів

Показники академічних здібностей	Показники соціального інтелекту за субтестами			
	1	2	3	4
Інтелект	0,09	-0,29**	0,16	0,28**
Оригінальність креативності	0,24*	-0,11	0,09	0,20*
Швидкість креативності	0,05	0,03	0,01	0,09
Гнучкість креативності	0,18	-0,16	0,04	0,13
Загальний показник креативності	0,22*	-0,10	0,09	0,20*
Внутрішня мотивація	-0,16	-0,37***	0,08	0,32**
Зовнішня мотивація	0,01	0,41****	-0,15	-0,30**
Загальна академічна успішність	0,15	-0,23*	0,04	0,19
Парціальна академічна успішність	-0,09	-0,15	0,02	0,12

* $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$, **** $p < 0,0001$

Учні з високими оцінками за першим субтестом є більш креативними, зокрема вміють створювати нові оригінальні творчі продукти. Такі учні вміють передбачати наслідки власної поведінки. Академічно успішні учні 5-6 класів з високою оригінальністю у структурі креативності здатні передбачати подальші вчинки людей на основі аналізу реальних ситуацій спілкування (сімейного, навчального, дружнього), передбачати події, ґрунтуючись на розумінні почуттів, думок, намірі в учасників комунікації. Їх прогнози можуть виявитися помилковими, якщо вони матимуть справу з людьми, які поведуть себе несподівано і нетипово. Висока креативність академічно успішних учнів 5-6 класів передбачає вміння чітко вибудувувати стратегію власної поведінки для досягнення поставленої мети.

Високий рівень загального інтелекту та вмотивованості на пізнання в академічно успішних учнів має суперечність з такими здатностями соціального інтелекту, як володіння мовою рухів тіла, поглядів і жестів. Оскільки ці моторно-інтелектуальні та соціально-інтелектуальні здатності раніше освоюються в онтогенезі, ніж вербальна мова, можна стверджувати про наявність протиріч у структурі інтелекту академічно успішних учнів, про компенсаторну роль успішного навчання учнів, які мають труднощі у взаємодії з іншими та трактуванні невербальних повідомлень. У спілкуванні такі учні більшою мірою орієнтуються на вербальний зміст повідомлень. Саме високий рівень вербального інтелекту компенсує у них нестаток розвитку соціального інтелекту у плані розшифрування невербальних повідомлень. Такі учні можуть помилятися в розумінні сенсу слів співрозмовника тому, що не враховують (або неправильно враховують) супроводжуючі їх невербальні реакції. З іншого боку, екстернально вмотивовані академічно успішні діти демонструють високі здатності до розуміння невербальних повідомлень. Налаштованість на розуміння зовнішніх вимог діяльності, спроможність враховувати вимоги батьків, учителів, навчальних ситуацій в організації власної навчальної діяльності властива школярам, які здатні успішно вирішувати проблеми невербального спілкування.

Високо інтелектуальні, креативні та внутрішньовмотивовані академічно успішні учні мають високі оцінки за четвертим субтестом соціального інтелекту, що передбачає здатність розпізнавати структуру міжособистісних ситуацій в динаміці. Вони уміють аналізувати складні ситуації взаємодії людей, розуміють логіку їх розвитку, відчують зміни у сенсу ситуації при включенні в комунікацію різних учасників. Шляхом логічних висновків вони можуть добудовувати невідомі, бракуючі ланки в ланцюзі цих взаємодій і стосунків, передбачати, як інші поведуть себе у майбутньому, відшукувати причини певної поведінки людини. Успішне виконання субтесту припускає здатність адекватно відобразити цілі, наміри, потреби учасників комунікації, передбачати наслідки їх поведінки і передбачає високий інтелект, креативність та пізнавальний інтерес в академічно успішних учнів.

Низькі оцінки за субтестом властиві учням із зовнішньою мотивацією до навчання. Вони зазнають труднощі в аналізі ситуацій міжособистісної взаємодії, погано адаптуються до різного роду взаємин між людьми. Отже, зовнішня мотивація академічно успішних учнів 5-6 класів по-різному пов'язана із соціально-інтелектуальними здатностями: з одного боку, керованість зовнішніми стимулами навчання передбачає здатність розшифровувати невербальні повідомлення, з іншого – невміння прогнозувати наслідки власної поведінки та спілкування з іншими.

Отже, академічні здібності та вмотивованість на навчання в академічно успішних учнів 5-6 класів характеризуються міцними взаємозв'язками із соціальним інтелектом.

У таблиці 3.14 показано специфіку розвитку соціального інтелекту в академічно успішних учнів 5-6 класів з різними типологічними профілями.

Таблиця 3.14

Показники соціального інтелекту академічно успішних учнів 5-6 класів з різними типологічними профілями

Показники соціального інтелекту	Типологічні профілі успішних у навчанні учнів 5-6 класів			Н-критерій Краскала-Уолліса*
	«Академічно обдаровані успішні у навчанні учні»	«Зовнішньовмотивовані успішні у навчанні учні»	«Не креативні вмотивовані успішні у навчанні учні»	
Субтест 1	8,30±1,68	7,56±1,04	8,92±1,31	10,37*
Субтест 2	8,36±2,04	9,68±2,34	10,75±2,23	17,95**
Субтест 3	7,55±1,52	7,16±1,52	7,46±1,76	0,72
Субтест 4	7,48±1,97	6,64±1,38	5,71±1,57	17,84**

* $p < 0,001$, ** $p < 0,0001$

«Зовнішньовмотивовані успішні у навчанні учні» мають найнижчі показники вміння передбачати наслідки поведінки. Такі учні можуть часто здійснювати помилки, потрапляти в конфліктні та небезпечні ситуації тому, що невірно

уявляють собі результати своїх дій або вчинків інших. Вони гірше, ніж вмотивовані на пізнання учні першого та третього профілів, орієнтуються в загально прийнятих нормах і правилах поведінки.

«Некреативні вмотивовані успішні у навчанні учні» здатні правильно оцінювати стани, емоції, мотиви людей за їх невербальними проявами. За мімікою, позами і жестами вони краще розуміють співрозмовника.

«Академічно обдаровані успішні у навчанні учні», які за характеристикою профілю мають і високий інтелект, і високу креативність, і високу вмотивованість на навчання, характеризуються найвищими показниками соціального інтелекту за узагальнюючим четвертим субтестом, що є найбільш комплексним й інформативним за загальною факторною вагою в структурі соціального інтелекту. Отже, найбільш «багатий» за наповненням академічних здібностей перший профіль загалом передбачає найвищий рівень розвитку найбільш важливих системних здатностей соціального інтелекту.

У таблиці 3.15 показано кореляції показників академічних здібностей, мотивації навчання та академічної успішності з показниками соціального інтелекту неуспішних у навчанні учнів 5-6 класу. Виявлено жодних зв'язків між показниками соціального інтелекту та академічними здібностями учнів 5-6 класів з низькою навчальною успішністю. Отже, академічні здібності неуспішних у навчанні учнів 5-6 класів не пов'язані із соціальним інтелектом.

Висока мотивація до навчально-пізнавальної діяльності академічно неуспішних учнів 5-6 класів передбачає більш успішне виконання першого субтесту соціального інтелекту, що припускає уміння орієнтуватися в невербальних реакціях учасників взаємодії і знання нормо-рольових моделей і правил, які регулюють поведінку людей. Висока пізнавальна мотивація передбачає здатність повно і точно описувати незнайомих людей, розшифровувати невербальні повідомлення, диференційовану Я-концепцію, насиченість Я-образу розумінням інтелектуальних, вольових характеристик, а також описом особливостей духовної організації особистості.

Таблиця 3.15

Взаємозв'язки показників академічних здібностей, мотивації навчання, академічної успішності та соціального інтелекту академічно неуспішних учнів 5-6 класів

Показники академічних здібностей	Показники соціального інтелекту за субтестами			
	1	2	3	4
Інтелект	-0,04	0,09	-0,01	-0,14
Оригінальність креативності	-0,04	-0,02	-0,05	0,12
Швидкість креативності	0,05	0,02	-0,12	0,20
Гнучкість креативності	-0,05	-0,06	0,06	-0,05
Загальний показник креативності	-0,03	-0,03	-0,05	0,12
Внутрішня мотивація	0,21*	0,12	0,12	0,24*
Зовнішня мотивація	0,12	0,20	-0,08	0,16
Загальна академічна успішність	-0,11	-0,05	-0,15	-0,01
Парціальна академічна успішність	0,20	0,01	0,13	0,09

* $p < 0,05$

Успішність виконання четвертого субтесту соціального інтелекту позитивно корелює з внутрішньою мотивацією до навчання в академічно неуспішних учнів 5-6 класів. Отже, інтерес до навчання корелює з точністю, повнотою, диференційованістю і гнучкістю опису незнайомої людини, глибиною рефлексії, з прийняттям себе, відчуттям власної гідності, з інтересом до соціальних проблем, суспільною активністю.

У таблиці 3.16 показано специфіку розвитку соціального інтелекту в академічно неуспішних учнів 5-6 класів з різними типологічними профілями.

«Внутрішньомотивовані парціально успішні у навчанні учні» характеризуються найвищими показниками соціального інтелекту за усіма параметрами. Отже, високий рівень розвитку пізнавального інтересу до навчання є ключовим фактором розвитку соціально-інтелектуальних якостей та здатностей

в академічно неуспішних учнів. Низька когнітивна обдарованість чи низька вмотивованість на тлі низької академічної успішності взаємообумовлені з низьким соціальним інтелектом, у той час як низька загальна академічна успішність школярів на тлі вищої парціальної успішності та пізнавального інтересу передбачає вищий рівень розвитку соціального інтелекту. Отже, соціальний інтелект взаємообумовлений із інтелектуальним розвитком та внутрішньою мотивацією навчання в академічно неуспішних школярів, що виявилось у результаті аналізу типологічних профілів.

Таблиця 3.16

Показники соціального інтелекту академічно неуспішних учнів 5-6 класів з різними типологічними профілями

Показники соціального інтелекту	Типологічні профілі неуспішних у навчанні учнів 5-6 класів			Н-критерій Краскала-Уолліса*
	«Неуспішні у навчанні учні з низьким рівнем академічних здібностей»	«Внутрішньомотивовані парціальноуспішні у навчанні учні»	«Невмотивовані неуспішні у навчанні учні»	
Субтест 1	8,68±1,41	10,53±1,07	9,00±1,95	15,01**
Субтест 2	7,68±1,97	9,11±1,56	8,19±2,07	6,94*
Субтест 3	8,24±1,16	9,21±1,47	8,17±1,54	7,47*
Субтест 4	6,08±1,61	7,68±1,86	6,98±1,94	8,89*

* $p < 0,05$, ** $p < 0,001$

У таблиці 3.17 показано кореляції показників академічних здібностей, мотивації навчання, академічної успішності та соціального інтелекту успішних у навчанні учнів 7-9 класів.

Визначено низку негативних зв'язків між креативністю та соціально-інтелектуальними якостями та здатностями. Отже, у структурі академічної обдарованості академічно успішних учнів відбувається більш чітка поляризація

креативності та соціального інтелекту. Ці два аспекти обдарованості протистоять один одному на тлі високої академічної успішності та загального інтелекту.

Таблиця 3.17

Взаємозв'язки показників академічних здібностей, мотивації навчання, академічної успішності та соціального інтелекту академічно успішних учнів 7-9 класів

Показники академічних здібностей	Показники соціального інтелекту за субтестами			
	1	2	3	4
Вербальний інтелект	0,04	-0,11	0,07	0,03
Математичний інтелект	0,08	-0,10	0,08	0,05
Просторовий інтелект	0,16*	-0,04	0,12	0,13
Оригінальність креативності	-0,22**	-0,28****	-0,25***	-0,12
Швидкість креативності	-0,12	-0,14	-0,11	-0,09
Гнучкість креативності	-0,13	-0,17*	-0,11	-0,10
Загальний показник креативності	-0,22**	-0,29****	-0,25***	-0,13
Внутрішня мотивація	0,05	-0,11	-0,02	0,06
Зовнішня мотивація	-0,06	0,13	0,00	-0,02
Загальна академічна успішність	0,05	-0,07	-0,05	-0,04
Парціальна академічна успішність	0,15	-0,03	0,06	0,04

* $p < 0,05$ ** $p < 0,01$ *** $p < 0,001$ **** $p < 0,0001$

Отже, існують академічно здібні школярі двох типів: з високою креативністю на тлі низького соціального інтелекту та з низькою креативністю на тлі високого соціального інтелекту. Просторовий інтелект, в свою чергу, співвідноситься із здатністю до соціального прогнозування, спроможністю визначати перспективи та наслідки власної поведінки.

У таблиці 3.18 показано специфіку розвитку соціального інтелекту в академічно успішних учнів 7-9 класів з різними типологічними профілями.

Таблиця 3.18

**Показники соціального інтелекту академічно успішних учнів 7-9 класів
з різними типологічними профілями**

Показники соціального інтелекту	Типологічні профілі успішних у навчанні учнів 7-9 класів					N-критерій Краскала-Уолліса*
	«Інтелектуально обдаровані, креативні, внутрішньомотивовані академічно успішні школярі»	«Інтелектуально обдаровані, креативні, невмотивовані академічно успішні школярі»	«Інтелектуально обдаровані, зовнішньомотивовані академічно успішні школярі»	«Інтелектуально обдаровані, внутрішньомотивовані академічно успішні школярі»	«Інтелектуально обдаровані, некреативні, зовнішньомотивовані академічно успішні школярі»	
Субтест 1	10,33± 2,65	7,87± 2,26	7,95± 1,58	10,23± 1,90	10,47± 1,72	55,87
Субтест 2	7,71± 2,07	7,10± 2,29	7,42± 1,60	8,38± 2,08	9,44± 1,70	28,66
Субтест 3	8,21± 2,19	8,03± 2,35	7,39± 1,85	9,12± 1,98	9,06± 1,57	20,78
Субтест 4	6,38± 2,53	4,95± 1,88	5,45± 2,13	6,48± 1,92	7,17± 1,58	28,32

Усі відмінності значущі на рівні $p < 0,0001$

«Інтелектуально обдаровані, креативні, невмотивовані академічно успішні школярі» характеризуються найнижчими показниками соціального інтелекту, у той час як за інших умов співвідношення інтелекту, креативності та мотивації соціальний інтелект є вищим.

Саме тому з профілів, визначальною характеристикою якого є висока креативність, властиві найнижчі показники соціального інтелекту. «Інтелектуально обдаровані, некреативні, зовнішньомотивовані академічно успішні школярі», навпаки, мають найвищий рівень розвитку соціального

інтелекту. Цей факт підтверджує отримані вище негативні кореляційні зв'язки між креативністю та соціальним інтелектом. Отже, на тлі високої академічної успішності та інтелекту з умови високої креативності соціальний інтелект є нижчим. Крім того, зростання ролі зовнішньої мотивації в академічно успішних школярів також передбачає нижчий рівень соціального інтелекту. Таким чином, існує негативна взаємна обумовленість соціального інтелекту та креативності у структурі академічних здібностей успішних та інтелектуальн ообдарованих учнів.

У таблиці 3.19 показано кореляції показників академічних здібностей, мотивації навчання, академічної успішності та соціального інтелекту неуспішних у навчанні учнів 7-9 класів.

Таблиця 3.19

Взаємозв'язки показників академічних здібностей, мотивації навчання, академічної успішності та соціального інтелекту академічно неуспішних учнів 7-9 класів

Показники академічних здібностей	Показники соціального інтелекту			
	1	2	3	4
Вербальний інтелект	0,40****	0,32***	0,35****	0,22**
Математичний інтелект	0,21*	0,12	0,22**	0,08
Просторовий інтелект	0,16	-0,03	0,07	0,06
Оригінальність креативності	0,34****	0,27**	0,11	0,29*
Швидкість креативності	0,17*	-0,00	0,01	-0,08
Гнучкість креативності	0,25**	0,11	0,14	0,17*
Загальний показник креативності	0,30***	0,11	0,18*	0,19*
Внутрішня мотивація	0,31***	0,29***	0,00	0,28***
Зовнішня мотивація	0,14	0,03	0,14	0,22**
Загальна академічна успішність	0,25**	0,28***	0,11	0,32***
Парціальна академічна успішність	0,45****	0,42****	0,24**	0,32****

* $p < 0,05$ ** $p < 0,01$ *** $p < 0,001$, **** $p < 0,0001$

На тлі низької академічної успішності, на відміну від високої академічної успішності, соціальний інтелект виступає як ресурс, оскільки позитивно пов'язаний із інтелектом, креативністю, мотивацією та успішністю. Ці дані свідчать про компенсаторний характер соціального інтелекту у навчальних досягненнях школярів. Ті академічно неуспішні учні, які характеризуються високим соціальним інтелектом, мають достовірно вищі навчальні досягнення як за окремими предметами, так і загалом за усіма навчальними дисциплінами. Соціально-інтелектуальні здатності академічно неуспішних учнів сцеплюються із вербальним і математичним інтелектом, креативністю та внутрішньою мотивацією. Отже, за умови низької академічної успішності міцність та розгалуженість зв'язків між академічними здібностями та соціальним інтелектом є вищою.

У таблиці 3.20 показано відмінності у розвитку соціального інтелекту в академічно неуспішних учнів 7-9 класів з різними типологічними профілями. «Недостатньо інтелектуально здібні, невмотивовані академічно неуспішні школярі» характеризуються найнижчим рівнем соціального інтелекту. «Інтелектуально обдаровані невмотивовані академічно неуспішні школярі» та «Недостатньо інтелектуально здібні, внутрішньомотивовані академічно неуспішні школярі» мають вищі показники соціального інтелекту. Отже, зниження хоча б одного з компонентів академічних здібностей в академічно неуспішних учнів 7-9 класів негативно позначається на рівні розвитку показників соціального інтелекту. Вищий рівень соціального інтелекту в академічно неуспішних школярів передбачає або вищу інтелектуальну обдарованість на тлі нестатку мотивації навчання, або, навпаки, розвинуту внутрішню мотивацію як компенсацію нестатку розумової обдарованості.

Таблиця 3.20

Показники соціального інтелекту академічно неуспішних учнів 7-9 класів з різними типологічними профілями

Показники соціального інтелекту	Типологічні профілі неуспішних у навчанні учнів 7-9 класів			Н-критерій Краскала-Уолліса*
	«Інтелектуально обдаровані невмотивовані академічно неуспішні школярі»	«Недостатньо інтелектуальноздібні, невмотивовані академічно неуспішні школярі»	«Недостатньоінтелектуальноздібні, внутрішньо-вмотивовані академічно неуспішні школярі»	
Субтест 1	9,29±1,53	7,19±1,21	8,40±1,21	33,32***
Субтест 2	9,68±2,26	7,19±1,51	9,07±1,51	30,37***
Субтест 3	8,10±1,56	6,76±1,77	7,11±1,77	12,43*
Субтест 4	7,45±1,89	6,02±1,47	7,18±1,47	14,16**

* p<0,01, ** p<0,001, *** p<0,0001

Отже, для академічно успішних школярів високий рівень соціального інтелекту відіграє двояку роль: на початку навчання в основній школі висока міра розвитку здатності до прогнозування наслідків поведінки, вміння розуміти невербальні повідомлення від співрозмовника узгоджуються з академічними здібностями, а розуміння експресії – негативно пов'язане з інтелектом та інтересом до навчання; у подальшому в учнів відбувається специфікація розумових здібностей – на тлі високої успішності та інтелектуального розвитку за умови високої креативності соціально-інтелектуальні здатності пригнічуються, а за умови низької креативності – актуалізуються і набувають найвищого рівня. В академічно неуспішних учнів за умови вищої парціальної успішності соціальний інтелект набуває вищого рівня розвитку. Пригнічення більшого числа академічних здібностей взаємообумовлено із низьким рівнем соціального інтелекту в обох вікових групах академічно неуспішних школярів.

3.3.3 Моральні здібності як передумова становлення духовного інтелекту академічно здібних учнів основної школи.

Створення конструкта «духовний інтелект» пов'язано з теорією множинного інтелекту Г. Гарднера [248; 493; 585]. Сам Г. Гарднер не включив духовний інтелект до низки різних видів розумових здібностей через брак критеріїв його оцінки. Духовний інтелект є «здатністю діяти з мудрістю і співчуттям, зберігаючи внутрішню і зовнішню незворушність світу, незалежно від обставин» [592], представленою низкою адаптивних розумових здібностей, заснованих на нематеріальних та трансцендентних аспектах дійсності [520], які впливають на особистісне зростання [541] забезпечують доступ до вищих здатностей [508]. До низки здатностей духовного інтелекту Р. Еммонсом [493] було віднесено здатності до трансценденції, занурення в піднесені духовні стани, сакралізування повсякденного досвіду, використання духовних ресурсів для вирішення життєвих завдань, здійснення добродійних вчинків. К. Нобл [541] до духовних здатностей було віднесено ще дві: усвідомлення багатомірності реальності та усвідомлене прагнення до психологічного здоров'я, що припускає не тільки особисте благополуччя, а й суспільну користь. Д. Зоаром і Я. Маршаллом [597] було вказано, що властивості духовного інтелекту (SQ), пов'язані зсамоусвідомістю особистості, і містять: обізнаність у власних моральних потребах, мотивах і цінностях, здатність слідувати власним цінностям і відчувати приналежність, здатність до співчуття, смирення як усвідомлення сенсу буття, позитивний погляд на труднощі, здатність відчувати покликання служити і віддавати. Д. Кінг [520] до основних здатностей духовного інтелекту відносить здатність до екзистенціального мислення як здатність критично споглядати природу існування та дійсності, розглядати практичні життєві питання як екзистенційні, вилучати сенс і мету з усіх фізичних і психічних переживань, а також здатності до трансцендентального усвідомлення і до переходу в вищі рівні свідомості. В. Дейдріхом [477] визначено такі здатності духовного

інтелекту, як здатність до співвіднесення себе зі своїм вищим «Я» або Духом, а не з Его, здатність приймати відповідальність за своє життя і самого себе, а також здатність до духовного вдосконалення.

Г. Ожигановою [248] до духовних здатностей віднесено такі: екзистенціальний аспект як здатність до взаємодії з екзистенціальною реальністю та пошуку життєвих сенсів; моральний аспект як здатність до моральної та добродійної поведінки, пов'язаної з моральними цінностями; ментальний аспект як креативність, широта поглядів, об'єктивність, неупередженість, здатність до інтуїції, здатність до пізнання; самопізнання і самоконтроль як когнітивні здібності та здатності до саморегуляції; трансцендентний аспект як здатність досягати вищих станів свідомості і самотрансценденції, здатність до розширення свідомості, що дозволяє відчувати цілісність буття. Відповідно, до вищезазначених концепцій духовний інтелект, на думку О. Головіної, має характеризуватись трьома основними компонентами: 1) трансцендентним, що є здатністю до самотрансценденції, розширення свідомості, досягнення її вищих станів, здатність до інтуїції як можливості виходити за межі раціонального розуміння життєвого досвіду, здатності до самоусвідомлення та самоконтролю, що дозволяють відчувати цілісність буття; 2) екзистенційним, що є здатністю приймати виклики життя, вирішувати проблеми екзистенціальної реальності, пошуку життєвих смислів, що забезпечуються такими когнітивними властивостями, як об'єктивність і неупередженість мислення, проникливість і далекоглядність; 3) моральним, що представляє собою здатність до моральної саморегуляції та добродійної поведінки, що основана на переосмисленні моральних цінностей добра і милосердя. Онтогенетично моральний компонент духовного інтелекту розвивається першим, є основою для розвитку двох інших компонентів [82]. Розглядаючи розумовий розвиток учнів основної школи доцільно до його характеристики включити моральний компонент духовного інтелекту, вимірюваний моральними здібностями.

Наступним завданням дослідження було визначення взаємної обумовленості академічних здібностей та такого інтелектуального параметру, як

моральні здібності. У представленому дослідженні моральні здібності як вміння вирішувати проблеми морального змісту, здатність до розв'язання моральних дилем ототожнюється з духовним інтелектом, який відповідно до теорій множинного інтелекту, є самостійним різновидом розумових здібностей. Моральні здібності є виміром духовного інтелекту в учнів основної школи, на які згодом накладатимуться вищі духовно-інтелектуальні здібності – моральні, екзистенційні, трансцендентні; це онтогенетично первинний компонент духовного інтелекту [82; 248], що вимагає окремого дослідження.

У таблиці 3.21 показано кореляції показників академічних здібностей, мотивації навчання, академічної успішності та моральних здібностей, визначених за результатами розв'язання моральних дилем, для академічно успішних учнів 5-6 класів.

Таблиця 3.21

Взаємозв'язки показників академічних здібностей, мотивації навчання, академічної успішності та моральних здібностей академічно успішних учнів 5-6 класів

Показники академічних здібностей	Моральні здібності
Інтелект	0,20*
Оригінальність креативності	0,03
Швидкість креативності	0,05
Гнучкість креативності	0,02
Загальний показник креативності	0,03
Внутрішня мотивація	-0,07
Зовнішня мотивація	0,03
Загальна академічна успішність	-0,03
Парціальна академічна успішність	-0,16

* $p < 0,05$

Встановлено лише один статистично значущий зв'язок: між загальним показником інтелекту та моральними здібностями. Отже, в успішних у навчанні школярів рівень загального інтелекту відповідає рівню духовного, вираженого у здатності розв'язувати моральні дилеми.

У таблиці 3.22 показано відмінності у розвитку моральних здібностей в академічно успішних учнів 5-6 класів з різними типологічними профілями.

Таблиця 3.22

**Показники моральних здібностей академічно успішних учнів 5-6 класів
з різними типологічними профілями**

Показники	Типологічні профілі успішних у навчанні учнів 5-6 класів			Н-критерій Краскала-Уолліса
	«Академічно обдаровані успішні у навчанні учні»	«Зовнішньовмотивовані успішні у навчанні учні»	«Некреативні вмотивовані успішні у навчанні учні»	
Моральні здібності	7,61±1,75	6,84±1,97	8,04±1,89	5,23

«Зовнішньовмотивовані успішні у навчанні учні» характеризуються найнижчими показниками моральних здібностей за умови високої успішності у навчанні. Вмотивовані як екстернально, так і інтернально учні третього профілю поєднують орієнтацію на покарання чи нагороду у навчанні з щирим інтересом до навчання, що змушує їх бути лояльними до зовнішніх вимог не втрачаючи пізнавального інтересу, що може бути пов'язане з високою здатністю розв'язувати проблеми морального вибору. Вища креативність також стає на заваді розвитку моральних здібностей, як це показано зростанням їх показників в учнів третього профілю.

У таблиці 3.23 показано кореляції показників академічних здібностей, мотивації навчання, академічної успішності та моральних здібностей, визначених за результатами розв'язання моральних дилем, для академічно неуспішних учнів 5-6 класів. На тлі низької успішності в учнів 5-6 класів відбувається поляризація академічних здібностей та духовного інтелекту: зростання мотивації до навчання супроводжується зниженням моральних здібностей, і навпаки – високий рівень розвитку моральних здібностей передбачає зниження мотивації навчання в академічно неуспішних школярів. Подібна ситуація стосується парціальної успішності: за умови вищого рівня моральних здібностей відбувається зниження успішності за окремими предметами.

Таблиця 3.23

Взаємозв'язки показників академічних здібностей, мотивації навчання, академічної успішності та моральних здібностей академічно неуспішних учнів 5-6 класів

Показники академічних здібностей	Моральні здібності
Інтелект	-0,05
Оригінальність креативності	0,07
Швидкість креативності	0,01
Гнучкість креативності	0,08
Загальний показник креативності	0,07
Внутрішня мотивація	-0,29*
Зовнішня мотивація	-0,20*
Загальна академічна успішність	0,09
Парціальна академічна успішність	-0,31*

* $p < 0,05$

Отримані результати можна пояснити через зміст морального розвитку у шкільному віці. Чим вищі є показники зовнішньої мотивації, тим більш вираженим є так званий конвенціональний рівень моральних міркувань, який є типовим для підлітків. Індивід на даному рівні судить про моральність дій, порівнюючи їх з думками і очікуваннями суспільства. Конвенціональний рівень моральних здібностей, який передбачає достатньо високу вмотивованість до навчання, характеризується прийняттям конвенцій суспільства щодо того, що правильно і неправильно. На цьому рівні учні підпорядковуються правилам і нормам суспільства, навіть якщо немає ніяких наслідків після їх порушення. Дотримання правил і угод є ригідним, їх доцільність або справедливість рідко береться під сумнів. Керованість правилами, характерна для зовнішньовмотивованих у навчанні школярів, може бути взаємообумовленою із стагнацією розвитку моральних якостей та здібностей.

Висока вмотивованість на пізнання попри її безумовні переваги у навчальній діяльності також має зворотній бік – залученість у навчання, висока

орієнтованість на навчальні досягнення у сучасних умовах розвитку суспільства можуть пригнічувати моральні якості. Брак психолого-педагогічних заходів, спрямованих на моральне виховання, негативний вплив масової культури, недоліки сімейного виховання, що відзначаються пріоритетом інтелектуальних та ділових якостей дитини над її моральними якостями – усе це призводить до протиріччя між розвитком моральних та академічних здібностей.

У таблиці 3.24 показано відмінності у показниках моральних здібностей учнів з низькою успішністю у навчанні і різними типологічними профілями.

Таблиця 3.24

Показники моральних здібностей академічно неуспішних учнів 5-6 класів з різними типологічними профілями

Показники	Типологічні профілі неуспішних у навчанні учнів 5-6 класів			Н-критерійКраскала-Уолліса*
	«Неуспішні у навчанні учні з низьким рівнем академічних здібностей»	«Внутрішньо-вмотивовані парціально успішні у навчанні учні»	«Невмотивовані неуспішні у навчанні учні»	
Моральні здібності	8,64±1,46	7,32±1,70	9,90±1,58	27,40*

* $p < 0,0001$

«Невмотивовані неуспішні у навчанні учні», інтелектуальний розвиток яких є вищим, ніж у групі за першим типологічним профілем мають вищі показники моральних здібностей. Наявність пізнавального інтересу до навчання та високої парціальної успішності передбачає зниження рівня моральних здібностей.

У таблиці 3.25 показано кореляції показників академічних здібностей, мотивації навчання, академічної успішності та моральних здібностей, визначених за результатами розв'язання моральних дилем, для академічно успішних учнів 7-9 класів.

Таблиця 3.25

**Взаємозв'язки показників академічних здібностей, мотивації навчання,
академічної успішності та моральних здібностей академічно успішних учнів
7-9 класів**

Показники академічних здібностей	Моральні здібності
Вербальний інтелект	0,09
Математичний інтелект	0,02
Просторовий інтелект	-0,05
Оригінальність креативності	0,03
Швидкість креативності	0,07
Гнучкість креативності	0,13
Загальний показник креативності	0,06
Внутрішня мотивація	-0,01
Зовнішня мотивація	0,08
Загальна академічна успішність	0,14*
Парціальна академічна успішність	-0,04

* $p < 0,05$

Встановлено, що чим вищий розвиток моральних здібностей в академічно успішних школярів, тим вищою є їх загальна успішність у навчанні. Отже, академічно успішні учні з високим рівнем морального розвитку характеризуються вищим рівнем навчальних досягнень.

У таблиці 3.26 показано відмінності у показниках моральних здібностей учнів з високою успішністю у навчанні і різними типологічними профілями. «Інтелектуально обдаровані, зовнішньомотивовані академічно успішні школярі» та «Інтелектуально обдаровані, некреативні, зовнішньомотивовані академічно успішні школярі» мають найнижчі показники моральних здібностей. Отже, домінування зовнішньої мотивації у типологічних профілях учнів 7-9 класу за умови високої академічної успішності негативно позначається на рівні моральних здібностей. Керованість зовнішніми вимогами, орієнтація на нагороду та

покарання, а не на інтерес до навчання, передбачає зниження рівня моральних здібностей. «Інтелектуально обдаровані, креативні, невмотивовані академічно успішні школярі» та «Інтелектуально обдаровані, креативні, внутрішньомотивовані академічно успішні школярі» мають вищі показники розвитку моральних здібностей. Отже, поєднання внутрішньої мотивації на навчання та креативності більшою мірою пов'язане з високим розвитком моральних здібностей. Креативність як здатність творчо вирішувати проблеми передбачає високу міру здатності успішних у навчанні школярів адекватно та морально розв'язувати складні життєві ситуації.

Таблиця 3.26

Показники моральних здібностей академічно успішних учнів 7-9 класів з різними типологічними профілями

Показники	Типологічні профілі успішних у навчанні учнів 7-9 класів					N-критерій Краскала-Уолліса*
	«Інтелектуально обдаровані, креативні, внутрішньомотивовані академічно успішні школярі»	«Інтелектуально обдаровані, креативні, невмотивовані академічно успішні школярі»	«Інтелектуально обдаровані, зовнішньомотивовані академічно успішні школярі»	«Інтелектуально обдаровані, внутрішньомотивовані академічно успішні школярі»	«Інтелектуально обдаровані, некреативні, зовнішньомотивовані академічно успішні школярі»	
Моральні здібності	9,38± 1,97	9,59± 2,14	6,84± 1,63	8,00± 2,10	7,94 ± 1,67	39,98*

* p<0,0001

У таблиці 3.27 показано кореляції показників академічних здібностей, мотивації навчання, академічної успішності та моральних здібностей, визначених за результатами розв'язання моральних дилем, для академічно неуспішних учнів 7-9 класів.

Таблиця 3.27

**Взаємозв'язки показників академічних здібностей, мотивації навчання,
академічної успішності та моральних здібностей академічно неуспішних
учнів 7-9 класів**

Показники академічних здібностей	Моральні здібності
Вербальний інтелект	0,33**
Математичний інтелект	0,27*
Просторовий інтелект	0,15
Оригінальність креативності	0,26*
Швидкість креативності	0,04
Гнучкість креативності	0,10
Загальний показник креативності	0,13
Внутрішня мотивація	0,08
Зовнішня мотивація	0,04
Загальна академічна успішність	0,15
Парціальна академічна успішність	0,26*

* $p < 0,01$, ** $p < 0,0001$

Вербальний і математичний інтелект, висока парціальна успішність передбачає вищий рівень розвитку моральних здібностей. Отже, якщо на початку навчання в основній школі моральні здібності перешкоджали досягненню успіхів у навчанні, то з мірою адаптації до навчання в основній школі моральні здібності стають ресурсом у підвищенні успішності за окремими дисциплінами. Міцність зв'язків між загальним інтелектом та моральними здібностями свідчать на користь думки, що в академічно неуспішних учнів лише починаючи з 7 класу відбувається інтенсифікація розумового розвитку, стабілізація когнітивних процесів, формується власний стиль розв'язання складних завдань у житті – як навчального, так і міжособистісного характеру. На нашу думку, доцільним виявляється приділяти окрему увагу розвивальним впливам на сферу моральної

свідомості учнів з труднощами у навчанні на початку основної школи з метою більшої інтеграції показників їх розумового розвитку.

В академічно неуспішних учнів моральні здібності відіграють більш помітну роль в академічних здібностей (таблиця 3.28).

Таблиця 3.28

Показники моральних здібностей академічно неуспішних учнів 7-9 класів з різними типологічними профілями

Показники	Типологічні профілі неуспішних у навчанні учнів 7-9 класів			Н-критерій Краскала-Уолліса*
	«Інтелектуально обдаровані невмотивовані академічно неуспішні школярі»	«Недостатньо інтелектуально здібні, невмотивовані академічно неуспішні школярі»	«Недостатньо інтелектуально здібні, внутрішньо-вмотивовані академічно неуспішні школярі»	
Моральні здібності	10,77±1,76	8,74±1,62	9,14±2,27	23,50*

* $p < 0,0001$

«Інтелектуально обдаровані невмотивовані академічно неуспішні школярі» на відміну від інших двох типів учнів з нестатком інтелектуальної обдарованості характеризуються вищим рівнем розвитку моральних здібностей. Ці дані свідчать про взаємну обумовленість між загальним інтелектом та моральними здібностями академічно неуспішних учнів. Достатній інтелектуальний розвиток служить умовою більш успішного розв'язання моральних дилем. Такі обставини свідчать на користь думки про доцільність і необхідність впровадження розвивальних впливів на морально-духовну сферу особистості учня основної школи.

Отже, моральні здібності позитивно корелюють із академічними, причому розглушеність і сила зв'язків є найбільшою для академічно неуспішних школярів 7-9 класів. Моральні здібності, поряд із соціальним та емоційним інтелектом можуть розглядатись як значущі особистісні детермінанти розвитку академічної обдарованості учнів основної школи.

3.4 Метакогнітивні здатності та імпліцитні теорії інтелекту академічно здібних учнів основної школи

Однією з основних тенденцій розвитку сучасного метакогнітивізму є його все більш виражена прикладна спрямованість, пов'язана, перш за все, з оптимізацією процесу навчання [480; 545; 547; 572]. Усе більша увага в ньому приділяється когнітивним і метакогнітивним факторам, які лежать в основі здатності до навчання. Логіка розвитку метакогнітивізму призводить до необхідності дослідження в ньому однією з основних загальних здібностей (здатності до навчання) і, отже, до необхідності його взаємодії з психологією здібностей в цілому. А. Карпов [140] виділяє два підходи до вивчення метакогнітивних процесів та метакогнітивної обдарованості: у межах генетичного підходу метакогнітивні здібності є фактором загальної обдарованості [476], у межах другого – середовищного – метакогнітивні навички і вміння обумовлені сучасними формувальними впливами на дитину, а сенситивним періодом для розвитку метакогнітивних здатностей є вік 4-6 років. Інтеграція двох підходів до виявлення психологічних засад становлення метакогнітивних здатностей доводить зв'язок між загальною та академічною обдарованістю дітей та їх здатністю до метакогнітивної саморегуляції.

Дослідження метакогнітивних процесів є актуальним внаслідок того, що вони, як показують деякі емпіричні дослідження [138; 141; 182] безпосередньо впливають на успішність навчальної та професійної діяльності, так як вони виконують важливі функції: організація та контроль власної інтелектуальної діяльності. У вітчизняній і зарубіжній психології метакогнітивні процеси розглядаються як фактор успішності пізнавальної діяльності суб'єкта і визначають її продуктивність [139]. Сьогодні в сучасній психології також гостро обговорюється проблема співвідношення загальних і метакогнітивних здібностей, яка розглядається в рамках декількох підходів: по-перше, у структуру загальних здібностей в тій чи іншій мірі включені компоненти метакогнітивного характеру

[459; 115; 317; 363; 483; 537]; по-друге, метакогнітивні процеси і якості фасилітують загальні здібності [479; 531; 534]; по-третє, здібності визначають успішність будь-якої діяльності, а також чинять не менше істотний вплив і на зміст і організацію основних компонентів самої психіки - зокрема, метакогнітивних якостей [136; 138]. Метакогнітивні процеси поступово доповнюється іншими утвореннями метакогнітивного плану - в першу чергу, метакогнітивними якостями [447; 478; 504; 521; 544], багато з яких можуть виступати в якості функції здібностей. На думку О. Карпова [136] метакогнітивні якості є засобами підвищення когнітивних можливостей особистості; через виявлення їх взаємозв'язків із загальними здібностями відкривається можливість підвищення рівня самих цих здібностей.

Метакогнітивна включеність у діяльність (усвідомленість), за визначенням Т. Доцевич, виступає як рефлексивна здатність до свідомого моніторингу перебігу когнітивних процесів [110]. На думку автора, метакогнітивна включеність у діяльність описує схильність особистості до планування процесу запам'ятовування, включеність рефлексивних функцій у реалізацію процесу в пам'яті, за рахунок яких здійснюється моніторинг-контроль мнемічного процесу. За даними автора, метакогнітивна усвідомленість, виступаючи включеністю особистості у моніторинг та регуляцію когнітивних процесів, передбачає високий рівень метакогнітивної обізнаності (знань про власні когнітивні процеси та засоби їх регуляції) та метакогнітивної активності (активне застосування метакогнітивних стратегій у навчальній діяльності), а також спрямованість на навчальну діяльність та застосування різних стратегій навчання [110]. Отже, вивчення метакогнітивної включеності у діяльність учнів основної школи дозволяє водночас отримати загальну картину їх метакогнітивного досвіду і компетентності, яка окрім усвідомленості як інтегрального показника метакогнітивної регуляції, містить метакогнітивну обізнаність та активність.

У таблиці 3.29 показано кореляції між показниками академічних здібностей, мотивації навчання, академічної успішності та метакогнітивною включеністю у діяльність учнів 5-6 класів з високою академічною успішністю. Визначено низку

позитивних кореляцій між показниками метакогнітивної включеності у діяльність за такими параметрами академічних здібностей, як інтелект, внутрішня мотивація, загальна та парціальна успішність у навчанні, оригінальність креативності та інші її показники, окрім швидкості. Зовнішня мотивація негативно пов'язана із метакогнітивною включеністю у діяльність в академічно успішних 5-6-класників.

Таблиця 3.29

Взаємозв'язки показників академічних здібностей, мотивації навчання, академічної успішності та метакогнітивної включеності у діяльність академічно успішних учнів 5-6 класів

Показники академічних здібностей	Метакогнітивна включеність у діяльність
Інтелект	0,64**
Оригінальність креативності	0,41**
Швидкість креативності	0,12
Гнучкість креативності	0,35*
Загальний показник креативності	0,39*
Внутрішня мотивація	0,53**
Зовнішня мотивація	-0,52**
Загальна академічна успішність	0,51**
Парціальна академічна успішність	0,39**

* $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,0001$

Метакогнітивна усвідомленість як схильність до свідомого моніторингу когнітивних процесів передбачає високий інтелектуальний розвиток школярів, їх креативність, націленість на пізнання у навчанні, високу загальну та парціальну успішність. Керованість зовнішніми вимогами до навчання, орієнтація на оцінки, нагороди, схвалення та мотивація уникнення покарання та осуду властива тим академічно успішним школярам, які не схильні усвідомлено моніторити власні процеси мислення та пам'яті, мають труднощі у рефлексії того, як легше засвоювати навчальний матеріал. Отримані результати піддержують показаний

О. Карповим [136] прямий зв'язок індивідуальної міри вираженості навченості зі ступенем структурної організації метакогнітивних якостей.

У таблиці 3.30 показано відмінності у показниках метакогнітивної включеності у діяльність в академічно успішних учнів з різними типологічними профілями. Відмінності значущі на рівні $p < 0,0001$.

Таблиця 3.30

Показники метакогнітивної включеності у діяльність академічно успішних учнів 5-6 класів з різними типологічними профілями

Показники	Типологічні профілі успішних у навчанні учнів 5-6 класів			Н-критерій Краскала-Уолліса*
	«Академічно обдаровані успішні у навчанні учні»	«Зовнішньов-мотивовані успішні у навчанні учні»	«Некреативні вмотивовані успішні у навчанні учні»	
Метакогнітивна усвідомленість	27,61±4,19	16,96±4,98	14,41±5,65	55,51

«Академічно обдаровані успішні у навчанні учні» мають найвищі показники метакогнітивної включеності у діяльність, які відносяться до високого рівня, у той час як у двох інших групах учнів показники метакогнітивної усвідомленості ледве досягають середнього рівня розвитку. Отже, синергія інтелекту, креативності та вмотивованості на навчання в академічно успішних учнів передбачає високу усвідомленість того, як краще сприймати, засвоювати, аналізувати та запам'ятовувати складний навчальний матеріал, високу рефлексивність у навчанні. Відсутність достатнього рівня прояву хоча б одного з компонентів академічних здібностей у межах типологічного профілю успішних 5-6-класників пов'язане із суттєвим зниженням метакогнітивної усвідомленості. Отримані результати підтверджують закономірності, встановлені О. Карповим [138]: між здібностями і метакогнітивними якостями є не тільки прямий зв'язок, а й існує детермінаційний вплив перших на другі.

У таблиці 3.31 показано кореляції між показниками академічних здібностей, мотивації навчання, академічної успішності та метакогнітивною включеністю у діяльність учнів 5-6 класів з низькою академічною успішністю.

Таблиця 3.31

Взаємозв'язки показників академічних здібностей, мотивації навчання, академічної успішності та метакогнітивної включеності у діяльність академічно неуспішних учнів 5-6 класів

Показники академічних здібностей	Метакогнітивна включеність у діяльність
Інтелект	0,07
Оригінальність креативності	0,19
Швидкість креативності	0,29**
Гнучкість креативності	0,22*
Загальний показник креативності	0,24*
Внутрішня мотивація	0,67****
Зовнішня мотивація	0,26*
Загальна академічна успішність	-0,11
Парціальна академічна успішність	0,51****

* $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,0001$

На відміну від академічно успішних школярів, учні, які мають гірші академічні досягнення, відрізняються слабкістю та меншою кількістю зв'язків між метакогнітивною усвідомленістю та показниками академічних здібностей. Найбільш істотними зв'язками можна назвати кореляції з парціальною успішністю та інтринсивною (внутрішньою) мотивацією. Отже, чим більшим є інтерес до навчання, тим більш часто та інтенсивно запускаються механізми когнітивного моніторингу, рефлексії мислення, зростає обізнаність про власний розум, когнітивну спроможність до навчання. Усе це, безумовно позначається на досягненнях в окремих дисциплінах. На тлі загальної академічної неуспішності, учні можуть мати успіхи за окремими предметами, пов'язані із здатністю до

усвідомлення власних когнітивних процесів, їх результативності, яка, в свою чергу, пов'язана із інтересом до навчання.

У таблиці 3.32 показано відмінності у показниках метакогнітивної включеності у діяльність в академічно неуспішних учнів з різними типологічними профілями. Відмінності значущі на рівні $p < 0,0001$.

Таблиця 3.32

Показники метакогнітивної включеності у діяльність академічно неуспішних учнів 5-6 класів з різними типологічними профілями

Показники	Типологічні профілі неуспішних у навчанні учнів 5-6 класів			Н-критерій Краскала-Уолліса*
	«Неуспішні у навчанні учні з низьким рівнем академічних здібностей»	«Внутрішньомотивовані парціально успішні у навчанні учні»	«Невмотивовані неуспішні у навчанні учні»	
Метакогнітивна включеність у діяльність	15,44±4,81	24,32±3,50	16,85±3,08	38,45

«Внутрішньомотивовані парціально успішні у навчанні учні» характеризуються високим рівнем метакогнітивної усвідомленості, у той час як дві інші групи за першим та другим кластерними профілями мають низькі та середні показники цієї здатності. Статистично значущі відмінності між групами становлять $p < 0,0001$.

Встановлені відмінності свідчать на користь думки про те, що пізнавальний інтерес до навчання є ключовим фактором рефлексії когнітивних процесів та результатів навчально-пізнавальної діяльності. Зниження інтринсивної мотивації у двох інших профілях учнів пов'язане з нестатком схильності до моніторингу когнітивних процесів в академічно неуспішних учнів.

У таблиці 3.33 показано кореляції між показниками академічних здібностей, мотивації навчання, академічної успішності та метакогнітивною включеністю у діяльність учнів 7-9 класів з високою академічною успішністю.

Таблиця 3.33

Взаємозв'язки показників академічних здібностей, мотивації навчання, академічної успішності та метакогнітивної включеності у діяльність академічно успішних учнів 7-9 класів

Показники академічних здібностей	Метакогнітивна включеність у діяльність
Вербальний інтелект	0,05
Математичний інтелект	0,13
Просторовий інтелект	0,18*
Оригінальність креативності	0,15*
Швидкість креативності	0,15*
Гнучкість креативності	0,29***
Загальний показник креативності	0,19**
Внутрішня мотивація	0,14
Зовнішня мотивація	-0,19**
Загальна академічна успішність	-0,00
Парціальна академічна успішність	0,01

* $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$

Академічно успішні учні, які продовжують навчання в основній школі, на відміну від 5-6-класників, характеризуються меншою кількістю та силою зв'язків між метакогнітивною усвідомленістю та академічними здібностями. Існують зв'язки на рівні тенденції між схильністю усвідомлювати власне процес і результат мислення з просторовим інтелектом, оригінальністю та швидкістю креативності. Гнучкість креативності як опір замиканню, здатність до варіативних творчих рішень найбільшою мірою характеризує академічно успішних учнів зі схильністю до моніторингу когнітивних процесів. Зовнішня мотивація негативно

пов'язана з метакогнітивною усвідомленістю академічно успішних учнів 7-9 класів.

У таблиці 3.34 показано відмінності у показниках метакогнітивної включеності у діяльність в академічно успішних учнів 7-9 класів з різними типологічними профілями. Відмінності значущі на рівні $p < 0,0001$.

Таблиця 3.34

Показники метакогнітивної включеності у діяльність академічно успішних учнів 7-9 класів з різними типологічними профілями

Показники	Типологічні профілі успішних у навчанні учнів 7-9 класів					Н-критерій Краскала-Уолліса*
	«Інтелектуально обдаровані, креативні, внутрішньомотивовані академічно успішні школярі»	«Інтелектуально обдаровані, креативні, невмотивовані академічно успішні школярі»	«Інтелектуально обдаровані, зовнішньомотивовані академічно успішні школярі»	«Інтелектуально обдаровані, внутрішньомотивовані академічно успішні школярі»	«Інтелектуально обдаровані, некреативні, зовнішньомотивовані академічно успішні школярі»	
Метакогнітивна включеність у діяльність	25,79± 3,02	20,33± 4,62	21,50± 4,86	22,25± 5,52	20,75 ± 3,94	22,99

* $p < 0,0001$

«Інтелектуально обдаровані, креативні, внутрішньомотивовані академічно успішні школярі» характеризуються достатньо високим рівнем метакогнітивної усвідомленості, у той час як учні з іншими типологічними профілями характеризуються середнім рівнем метакогнітивної включеності у діяльності. Найнижчий рівень метакогнітивної включеності у діяльність характеризує в учнів 7-9 класів другого профілю - «Інтелектуально обдаровані, креативні, невмотивовані академічно успішні школярі». Отже, високий рівень внутрішньої мотивації у структурі типологічного профілю особистості академічно здібних

успішних у навчанні 7-9-класників сприяє розвитку метакогнітивної усвідомленості.

У таблиці 3.35 показано кореляції між показниками академічних здібностей, мотивації навчання, академічної успішності та метакогнітивною включеністю у діяльність учнів 7-9 класів з низькою академічною успішністю.

Таблиця 3.35

Взаємозв'язки показників академічних здібностей, мотивації навчання, академічної успішності та метакогнітивної включеності у діяльність академічно неуспішних учнів 7-9 класів

Показники академічних здібностей	Метакогнітивна включеність у діяльність
Вербальний інтелект	0,39***
Математичний інтелект	0,28**
Просторовий інтелект	0,05
Оригінальність креативності	0,31**
Швидкість креативності	0,06
Гнучкість креативності	0,24*
Загальний показник креативності	0,16
Внутрішня мотивація	0,26*
Зовнішня мотивація	0,20*
Загальна академічна успішність	0,39***
Парціальна академічна успішність	0,53***

* $p < 0,01$, ** $p < 0,001$, *** $p < 0,0001$

Парціальна та загальна академічна успішність, вербальний інтелект, оригінальність креативності та математичний інтелект, внутрішня мотивація, гнучкість креативності та зовнішня мотивація (вказані у порядку зменшення сили зв'язку) корелюють з метакогнітивною включеністю у діяльність. Усвідомленість перебігу когнітивних процесів в академічно неуспішних учнів позитивно пов'язана з академічними здібностями і ці зв'язки також передбачають зростання успішності.

У таблиці 3.36 показано відмінності у показниках метакогнітивної включеності у діяльність академічно неуспішних учнів 7-9 класів з різними типологічними профілями.

Таблиця 3.36

Показники метакогнітивної включеності у діяльність академічно неуспішних учнів 7-9 класів з різними типологічними профілями

Показники	Типологічні профілі неуспішних у навчанні учнів 7-9 класів			Н-критерій Краскала-Уолліса*
	«Інтелектуально обдаровані невмотивовані академічно неуспішні школярі»	«Недостатньо інтелектуально здібні, невмотивовані академічно неуспішні школярі»	«Недостатньо інтелектуально здібні, внутрішньо-вмотивовані академічно неуспішні школярі»	
Метакогнітивна включеність у діяльність	23,23± 4,60	14,57± 5,67	19,75± 4,30	42,56

* $p < 0,0001$

«Інтелектуально обдаровані невмотивовані академічно неуспішні школярі» характеризуються середньо-високими показниками метакогнітивної усвідомленості, у той час як «Недостатньо інтелектуально здібні, внутрішньовмотивовані академічно неуспішні школярі» мають середній рівень метакогнітивної включеності у діяльність, а «Недостатньо інтелектуально здібні, невмотивовані академічно неуспішні школярі» - низькими показниками схильності до моніторингу когнітивних процесів. Відмінності у показниках метакогнітивної усвідомленості встановлені на рівні $p < 0,0001$. Зростання ролі інтринсивної мотивації у структурі типологічних профілів академічно неуспішних учнів спричиняє зростання схильності до моніторингу і рефлексії когнітивних процесів. Оскільки люди мають тенденцію приписувати успіхи і невдачі різним

причинам, вони іноді по-різному розуміють їх сутність. С. Кранц і С. Руд просили респондентів визначити чотири причини (зусилля, здібності, складність завдання і удачу) в термінах концепції Бернарда Вайнера. Виявилось, що більше половини досліджуваних розглядають здібності як нестабільний фактор [525]. Керол Двек також виявила, що не всі люди сприймають здібності подібним чином, розуміючи під цією атрибуцією щось стабільне і незмінне, як це впливало зі схеми Б. Вайнера.

Відповідно вона виділила два типи імпліцитних теорій інтелекту – *entity theories* та *incremental theories* [485]. Люди, які мають «задану» теорію про сутність і природу інтелекту (*entity theories*), вважають, що інтелект є постійним, фіксованим, мало змінним, погано контрольованим явищем, і кожна людина володіє деякою «кількістю» інтелекту. Представники другої теорії – «прибуткової» (*incremental*), навпаки, вважають, що інтелект – це контрольована характеристика особистості, яку можна розвивати і покращувати. Ці імпліцитні теорії інтелекту задають протилежні гіпотетичні полюси, в реальності ж люди думають про інтелект як результат дії обох факторів, зусиль і здібностей, в більшій чи меншій мірі схилиючись до одного чи іншого полюсу.

Особливого значення імпліцитні теорії інтелекту набувають у регуляції навчальної діяльності школярів. Так, М. Кузнецовим і Я. Козуб [176] було показано, що прийняття студентами імпліцитної теорії "нارощуваного" інтелекту, а також прийняття цілей навчання, висока самооцінка навчання характерні для студентів, схильних до більш вираженого позитивного емоційного відгуку на навчання у закладі вищої освіти.

У таблиці 3.37 показано кореляції між імпліцитними теоріями інтелекту та академічними здібностями, мотивацією навчання та академічною успішністю академічно успішних учнів 5-6 класів. Виявлено зв'язки між усіма параметрами академічних здібностей, мотивації та успішності та теорією нарощуваного інтелекту. Оригінальність креативності, загальний показник креативності, інтелекту, загальна успішність у навчанні, гнучкість креативності, парціальна академічна успішність, внутрішня мотивація та швидкість креативність (вказані

у порядку зменшення сили кореляцій) позитивно пов'язані з роллю зусиль у поясненні можливостей власного інтелекту. Отже, чим вищими є академічні здібності академічно успішних учнів, тим більшою мірою учнів переконані у тому, що їх розум можна вдосконалювати, розвивати власні задатки, нарощувати здібності. Зовнішня мотивація негативно пов'язана із роллю зусиль у поясненні власних інтелектуальних здібностей.

Таблиця 3.37

Взаємозв'язки показників академічних здібностей, мотивації навчання, академічної успішності та імпліцитних теорій інтелекту у діяльність академічно успішних учнів 5-6 класів

Показники академічних здібностей	Імпліцитні теорії інтелекту	
	Роль зусиль	Роль здібностей
Інтелект	0,57***	-0,45***
Оригінальність креативності	0,63***	-0,59***
Швидкість креативності	0,21*	-0,40***
Гнучкість креативності	0,46***	-0,54***
Загальний показник креативності	0,59***	-0,61***
Внутрішня мотивація	0,25*	0,04
Зовнішня мотивація	-0,27**	0,15
Загальна академічна успішність	0,53***	-0,34***
Парціальна академічна успішність	0,41***	-0,09

* $p < 0,05$ ** $p < 0,01$ *** $p < 0,001$

За даними автора концепції імпліцитних теорій інтелекту К. Двек, отриманими на вибірках американських студентів, імпліцитні теорії інтелекту не залежні від рівня інтелекту [484], втім наші результати на учнях основної школи свідчать про зворотнє: високий інтелект успішних у навчанні школярів позитивно

пов'язаний із уявленням про те, що розум можна розвинути, і негативно – з уявленням про те, що інтелект є заданим.

Роль здібностей як імпліцитна теорія заданого інтелекту передбачає нижчі показники креативності, особливо за параметром оригінальності, зниження інтелекту та загальної успішності. Є. Павловою [255] на прикладі креативності було показано, що імпліцитні теорії креативності мають прямі зв'язки з об'єктивними показниками креативності встановлені лише на вибірці митців-професіоналів, у той час як серед студентів творчих спеціальностей не було відзначено значущих зв'язків між креативністю та її імпліцитними теоріями. Втім, наше дослідження показує, що для академічно успішних учнів імпліцитні уявлення про власний інтелект як такий, що розвивається, передбачає вищу креативність.

Існує зв'язок між внутрішньою мотивацією та прибутковою імпліцитною теорією інтелекту. Як показує К. Двек, імпліцитні теорії інтелекту впливають на постановку різних навчальних цілей. Ті, хто вважає, що їх здатності фіксовані, стабільні і незмінні, схильні до постановки результативних цілей (performance goals), прагнучи за всяку ціну отримати позитивну оцінку своїх умінь з боку оточуючих і уникнути негативної оцінки своєї компетентності. У межах даної цільової орієнтації, високі старання суб'єкта негативно пов'язані з рівнем його задоволеності, оскільки саме прояв зусиль розглядається ними як показник низьких здібностей [486]. У результаті такої установки, спрямованої на підтримку самооцінки, вони проявляють стурбованість про свої здібності, оскільки вірять, що вони задані, їх неможна змінити і, отже, можна лише намагатися подати їх в максимально вигідному світлі. Вивчення поведінки людей, прихильників заданої моделі виявило, що вони схильні уникати труднощів і обирати відносно прості завдання. Ті ж, хто вважає, що їх здатності змінювані, піддаються поліпшенню, розвитку, тренуванню, навпаки, схильні ставити перед собою навчальні та пізнавальні цілі (learning goals), тобто вони прагнуть збільшити свою компетентність і майстерність. Відповідно, вони вважають за краще нові, важкі і різноманітні завдання, які можуть їм допомогти чогось навчитися, просунути

в своєму розвитку, отримати цінний досвід. Для учнів цього типу характерна позиція – «мені важливо чогось навчитися, а не бути першим в класі» [484]. Отже, установка «хочу чогось навчитись» пов'язана із пізнавальним інтересом до навчання в академічно успішних учнів 5-6 класів.

Уявлення про те, що інтелект неможна змінити і розвинути, негативно пов'язані з академічними здібностями учнів з високими академічними досягненнями. Загалом результати інших авторів, які вказують на прямий зв'язок між імпліцитною теорією нарощуваного інтелекту та високими показниками академічних досягнень непослідовні: співвідношення між прибутковою (нарощуваною) теорією та вищими оцінками має прямий зв'язок [450], або не суттєвий [486].

У таблиці 3.38 показано відмінності у показниках імпліцитних теорій інтелекту у школярів з різними типологічними профілями.

Таблиця 3.38

Показники імпліцитних теорій інтелекту академічно успішних учнів 5-6 класів з різними типологічними профілями

Показники	Типологічні профілі успішних у навчанні учнів 5-6 класів			Н-критерій Краскала-
	«Академічно обдаровані успішні у навчанні учні»	«Зовнішньов-мотивовані успішні у навчанні учні»	«Некреативні вмотивовані успішні у навчанні учні»	
Роль зусиль	13,16±1,46	9,28±1,86	10,96±1,60	46,03
Роль здібностей	3,48±0,95	5,08±0,70	3,67±0,82	37,48

* $p < 0,0001$

Визначено, що «Академічно обдаровані успішні у навчанні учні», яким властиві найвищі показники академічних здібностей, мають найвищі показники імпліцитної теорії нарощуваного інтелекту. Рівень заданої теорії інтелекту в них найнижчий. Ці дані свідчать про те, що висока міра розвитку академічних здібностей в академічно успішних учнів на початку навчання в основній школі

передбачає переконаність у тому, що власні розумові здібності можна покращити. Таким учням властиве почуття контролю над власним інтелектуальним розвитком. «Зовнішньовмотивовані успішні у навчанні учні» характеризуються найменшим розходженням між теорією прибуткового та заданого інтелекту. У них встановлено найнижчі показники прибуткової теорії та найвищі – заданої. Отже, зовнішньовмотивовані учні переконані у тому, що власні інтелектуальні можливості є заданими від природи. «Некреативні вмотивовані успішні у навчанні учні» більшою мірою схильні розглядати власні розумові здібності як гнучкі і такі, що можна поліпшити.

У таблиці 3.39 показано кореляції між показниками академічних здібностей, мотивації навчання, академічної успішності та імпліцитними теоріями інтелекту в академічно неуспішних 5-6-класників. Слід зауважити, що кількість та сила зв'язків між імпліцитними теоріями та академічними здібностями є меншою у неуспішних учнів у порівнянні з успішними, зазначені зв'язки статистично не значущі.

Парціальна академічна успішність та внутрішня мотивація до навчання передбачає високий рівень розвитку уявлень про те, що розумові здібності можна поліпшити, розвинути. Встановлення такого зв'язку є емпірично плідним, оскільки виявляє психологічні мішені у розвивальних впливах, що передбачені психолого-педагогічним супроводом академічно неуспішних учнів. Вмотивованість на пізнання, інтерес до навчання разом із уявленнями про те, що розум можна вдосконалити пов'язані з парціальною успішністю учнів, які загалом відстають в академічних досягненнях. Зворотня теорія – про задані інтелектуальні можливості – має відповідні негативні зв'язки з парціальною успішністю та внутрішньою мотивацією.

В. Хендерсон і К. Двек [516] виявили, що поєднання заданої теорії здібностей з високою впевненістю в своєму інтелектуальному потенціалі є достовірним предиктором зниження успішності при переході з початкової школи в середню (основну). Інтерес викликає той факт, що найбільший прогрес виявили ті школярі, які володіли "прибутковою" теорією здібностей і мали низьку

впевненість в своєму інтелектуальному потенціалі, тобто вірили в можливість зміни своїх здібностей, але при цьому оцінювали їх як низькі на даний момент (у 6-му класі). Отже, імпліцитні теорії інтелекту є потужним фактором академічної успішності, що і частково підтверджується результатами кореляційного аналізу у нашому дослідженні: за умови низької загальної академічної успішності учні мають вищу парціальну успішність у тому випадку, якщо характеризуються імпліцитною теорією нарощуваного інтелекту, і нижчу – у випадку переконаності у заданості інтелекту.

Таблиця 3.39

Взаємозв'язки показників академічних здібностей, мотивації навчання, академічної успішності та імпліцитних теорій інтелекту у діяльність академічно неуспішних учнів 5-6 класів

Показники академічних здібностей	Імпліцитні теорії інтелекту	
	Роль зусиль	Роль здібностей
Інтелект	0,02	-0,15
Оригінальність креативності	0,16	0,03
Швидкість креативності	0,14	-0,01
Гнучкість креативності	-0,11	-0,01
Загальний показник креативності	0,13	0,02
Внутрішня мотивація	0,38**	-0,41***
Зовнішня мотивація	0,17	-0,17
Загальна академічна успішність	-0,04	0,13
Парціальна академічна успішність	0,28*	-0,43***

* $p < 0,01$ ** $p < 0,001$ *** $p < 0,0001$

У таблиці 3.40 показано відмінності у показниках імпліцитних теорій інтелекту у неуспішних у навчанні школярів 5-6 класів з різними типологічними профілями.

Таблиця 3.40

**Показники імпліцитних теорій інтелекту академічно неуспішних учнів
5-6 класів з різними типологічними профілями**

Показники	Типологічні профілі неуспішних у навчанні учнів 5-6 класів			Н-критерій Краскала- Уолліса*
	«Неуспішні у навчанні учні з низьким рівнем академічних здібностей»	«Внутрішньомотивовані парціально успішні у навчанні учні»	«Невмотивовані неуспішні у навчанні учні»	
Роль зусиль	9,32±1,63	11,74±1,94	10,07± 2,45	16,25*
Роль здібностей	5,52±2,02	3,68±1,34	6,21± 1,41	23,40**

* $p < 0,001$ ** $p < 0,0001$

«Неуспішні у навчанні учні з низьким рівнем академічних здібностей», які характеризуються зниженим рівнем інтелектуального розвитку, креативності і мотивації, характеризуються переконаністю у тому, що їх здібності неможна розвинути, а інтелект є вродженою властивістю особистості. На відміну від цієї групи учнів «Внутрішньомотивовані парціально успішні у навчанні учні» мають більш сформовані уявлення про можливості розумового вдосконалення через докладання зусиль, роботу над собою.

Отже, високий пізнавальний інтерес та окремі успіхи у вибіркових, цікавих для учня предметах пов'язані з імпліцитною теорією нарощуваних зусиль. «Невмотивовані неуспішні у навчанні учні» також, хоча і мають вищі ніж у попередній групі показники імпліцитної теорії нарощуваного інтелекту, меншою мірою схильні до думок про розвиток здібностей шляхом докладання зусиль, оскільки показники заданої теорії у них найвищі серед учнів 5-6 класів з низькою академічною успішністю.

У таблиці 3.41 показано кореляції між показниками академічних здібностей, мотивації навчання, академічної успішності та імпліцитними теоріями інтелекту в академічно успішних 7-9-класників.

Таблиця 3.41

Взаємозв'язки показників академічних здібностей, мотивації навчання, академічної успішності та імпліцитних теорій інтелекту у діяльність академічно успішних учнів 7-9 класів

Показники академічних здібностей	Імпліцитні теорії інтелекту	
	Роль зусиль	Роль здібностей
Вербальний інтелект	0,11	-0,11
Математичний інтелект	0,24***	-0,23**
Просторовий інтелект	0,27***	-0,36****
Оригінальність креативності	0,15*	-0,01
Швидкість креативності	0,17*	0,06
Гнучкість креативності	0,05	-0,05
Загальний показник креативності	0,15*	-0,01
Внутрішня мотивація	0,30****	-0,30****
Зовнішня мотивація	-0,28****	0,26***
Загальна академічна успішність	0,15*	0,04
Парціальна академічна успішність	0,32****	-0,21**

* $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$, **** $p < 0,001$

Як було показано у зарубіжних дослідженнях, що тільки учні з прибутковою теорією здібностей підвищили свою успішність з математики до середини 8-го класу, що відповідає середині навчання в основній школі (причому цей прогрес був опосередкований позитивними цільовими орієнтаціями), в той час як досягнення прихильників заданої теорії інтелекту залишилися на тому ж рівні [456]. Отримані нами позитивні зв'язки прибуткової теорії із загальною та

парціальною успішністю, а також негативні зв'язки заданої теорії з парціальною успішністю підтверджують результати американських дослідників. Отримані позитивні зв'язки між імпліцитною теорією нарощуваного інтелекту та внутрішньою мотивацією, а також між імпліцитною теорією заданого інтелекту та зовнішньою мотивацією підтверджуються низкою досліджень інших авторів. Так, О. Віндекер, Д. Берднікова [65] на прикладі студентів показали, що за умови теорії нарощуваного інтелекту актуалізується мотивація оволодіння професією та пізнавальні мотиви, за умови «фіксованого» інтелекту – така мотивація не зростає, натомість актуалізується мотивація уникнення невдачі.

К. Двек [484; 485] підкреслює, що імпліцитні теорії інтелекту, яких інтуїтивно дотримуються школярі і студенти, істотно впливають на їх навчальну мотивацію. Переконані в «заданості» інтелекту учні прагнуть отримати позитивну оцінку своїх здібностей і досягнень з боку оточуючих і уникнути негативної оцінки. На нашу думку, такі тенденції відповідають актуалізації зовнішньої мотивації. Такі студенти і школярі надмірно турбуються з приводу своєї компетентності, так як думають, що її завжди буде не вистачати.

Зусилля і старання, притаманні в навчанні, викликають у них незадоволення, так як свідчать, на їхню думку, про брак здібностей («проявляти зусилля доводиться нездатному учню, студенту; талановитому все дається легко і просто»). Учні, які вважають, що інтелект можна нарощувати, а здібності – тренувати, прагнуть збільшити свою компетентність. Для цього вони ставлять перед собою нові, важкі і різноманітні завдання [525].

У таблиці 3.42 показано відмінності у показниках імпліцитних теорій інтелекту в академічно успішних учнів з різними типологічними профілями. Учні першого профілю – «Інтелектуально обдаровані, креативні, внутрішньомотивовані академічно успішні школярі», в яких усі академічні здібності розвинуті належним чином, виявляють схильність до імпліцитної теорії нарощуваного інтелекту, причому показники імпліцитної теорії заданого інтелекту у них найнижчі. «Інтелектуально обдаровані, зовнішньомотивовані академічно успішні школярі» характеризуються протилежними тенденціями.

Отже, вираженість внутрішньої мотивації у межах типологічного профілю особистості академічно здібних успішних учнів основної школи пов'язана із переконаністю у тому, що інтелект і задатки можна розвивати, а переконаність у тому, що інтелект заданий генетично і його неможна покращити – із зовнішньою мотивацією навчальної діяльності.

Таблиця 3.42

Показники імпліцитних теорій інтелекту академічно успішних учнів 7-9 класів з різними типологічними профілями

Показники	Типологічні профілі успішних у навчанні учнів 7-9 класів					Н-критерій Краскала-Уолліса*
	«Інтелектуально обдаровані, креативні, внутрішньо-вмотивовані академічно успішні школярі»	«Інтелектуально обдаровані, креативні, невмотивовані академічно успішні школярі»	«Інтелектуально обдаровані, зовнішньовмотивовані академічно успішні школярі»	«Інтелектуально обдаровані, внутрішньовмотивовані академічно успішні школярі»	«Інтелектуально обдаровані, зовнішньовмотивовані академічно успішні школярі»	
Роль зусиль	14,63± 1,28	12,18± 2,01	10,39±2,15	13,23± 1,82	10,94± 2,25	66,99
Роль здібностей	2,87± 0,68	5,46± 0,97	5,74± 1,03	3,63± 1,50	4,33± 1,43	75,15

* p<0,0001

У таблиці 3.43 показано кореляції між показниками академічних здібностей, мотивації навчання, академічної успішності та імпліцитними теоріями інтелекту в академічно неуспішних 7-9-класників. Показники вербального та математичного інтелекту, гнучкості креативності позитивно пов'язані із теорією нарощуваного інтелекту, а з теорією фіксованого інтелекту – негативно. Оригінальність та загальний показник креативності негативно пов'язані із теорією заданого

інтелекту. Крім того встановлено негативні зв'язки між теорією заданого інтелекту та успішністю у навчанні та внутрішньою мотивацією. Отже, імпліцитні теорії інтелекту взаємообумовлені із академічними здібностями академічно неуспішних учнів 7-9 класів.

Таблиця 3.43

Взаємозв'язки показників академічних здібностей, мотивації навчання, академічної успішності та імпліцитних теорій інтелекту академічно неуспішних учнів 7-9 класів

Показники академічних здібностей	Імпліцитні теорії інтелекту	
	Роль зусиль	Роль здібностей
Вербальний інтелект	0,24**	-0,56****
Математичний інтелект	0,19*	-0,45****
Просторовий інтелект	0,10	-0,10
Оригінальність креативності	0,12	-0,47****
Швидкість креативності	-0,01	-0,02
Гнучкість креативності	0,23**	-0,35****
Загальний показник креативності	0,15	-0,36****
Внутрішня мотивація	0,14	-0,24**
Зовнішня мотивація	0,09	-0,14
Загальна академічна успішність	0,15	-0,35****
Парціальна академічна успішність	0,16	-0,61****

* $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$, **** $p < 0,001$

«Інтелектуально обдаровані невмотивовані академічно неуспішні школярі» мають найвищі показники імпліцитної теорії нарощуваного інтелекту та найменші – імпліцитної теорії заданого інтелекту, а «Недостатньо інтелектуально здібні, невмотивовані академічно неуспішні школярі» – найнижчі показники імпліцитної теорії нарощуваного інтелекту та найвищі – імпліцитної теорії заданого інтелекту (таблиця 3.44).

Таблиця 3.44

Показники імпліцитних теорій інтелекту академічно неуспішних учнів 7-9 класів з різними типологічними профілями

Показники	Типологічні профілі неуспішних у навчанні учнів 7-9 класів			Н-критерій Краскала-Уолліса*
	«Інтелектуально обдаровані невмотивовані академічно неуспішні школярі»	«Недостатньо інтелектуально здібні, невмотивовані академічно неуспішні школярі»	«Недостатньо інтелектуально здібні, внутрішньомотивовані академічно неуспішні школярі»	
Роль зусиль	12,68±2,40	10,43±2,48	10,96±3,15	13,01*
Роль здібностей	2,97±1,22	6,17±1,12	4,60±0,88	81,67**

* $p < 0,01$, ** $p < 0,0001$

Таким чином, роль внутрішньої мотивації у структурі типологічного профілю особистості академічно здібних учнів втрачає свою позитивну силу та втрачає взаємну обумовленість із імпліцитною теорією нарощуваного інтелекту в академічно неуспішних учнів основної школи.

Отже, метакогнітивна включеність у діяльність та імпліцитні теорії нарощуваного інтелекту є такими метакогнітивними здатностями, які разом із академічними здібностями (і у зв'язку з ними) виступають особистісними детермінантами розвитку академічної обдарованості школяра. Академічні здібності позитивно пов'язані із метакогнітивними здатностями учнів основної школи різних класів навчання та рівня академічної успішності. Виступаючи системою уявлень про те, що інтелект можна розвивати та рефлексивною здатністю регулювати пізнавальну активність, метакогнітивні здатності характеризують академічно здібних учнів основної школи.

Висновки до третього розділу

Дослідження структури академічних здібностей учнів основної школи із застосуванням кореляційного аналізу показало, що на початку навчання в основній школі академічна успішність має позитивний вплив на розгалуженість та силу зв'язків у структурі академічних здібностей, втім у подальшому ця тенденція втрачає значущості. Загалом більш успішні у навчанні учні мають вищі показники двох базових компонентів академічних здібностей – інтелекту, креативності, а також мотивації та академічної успішності.

Типологічний аналіз академічних здібностей учнів основної школи окремо у 5-6 класах та у 7-9 класах свідчить про розгортання процесу їх ускладнення та варіювання в онтогенезі. У молодших підлітків академічні здібності представлені трьома профілями як у випадку високої академічної успішності, так і низької академічної успішності, а для учнів середнього та старшого підліткового віку – п'ятьома профілями успішних учнів та трьома – неуспішних учнів. Новоутворення у пізнавальній сфері у старших підлітків, часткова втрата значущості навчальної діяльності у цьому віці, викликана зміною провідної діяльності із спілкування з однокласниками і значущими дорослими (батьками і вчителями) на інтимно-особистісне спілкування розглядаються нами як причини більшої варіативності індивідуального прояву академічних здібностей в учнів 7-9 класів.

Аналіз прояву емоційного інтелекту в учнів основної школи показав високу значущість внутрішньої вмотивованості на навчання як фактора актуалізації академічних здібностей. В учнів основної школи незалежно від рівня їх академічних досягнень домінування у типологічних профілях внутрішньої (інтринсивної) мотивації передбачає вищі показники емоційного інтелекту. Рівень розвитку емоційного інтелекту тим більший, чим вище розвинутий мотиваційний компонент, особливо на початку навчання в основній школі. Академічно успішні учні на початку навчання в основній школі характеризуються більшою кількістю і міцністю зв'язків академічних здібностей та емоційного інтелекту. Протягом подальшого навчання в основній школі варіативність зв'язків між емоційним

інтелектом та академічними здібностями зростає в учнів з низькою академічною успішністю, а з високою – спадає.

Високий рівень соціального інтелекту є значущим для академічно успішних учнів: на початку навчання в основній школі висока міра розвитку здатності до прогнозування наслідків поведінки, вміння розуміти невербальні повідомлення від співрозмовника узгоджуються з розвитком академічних здібностей; у подальшому в учнів відбувається специфікація розумових здібностей – на тлі високої успішності та інтелектуального розвитку за умови високої креативності соціально-інтелектуальні здатності пригнічуються, а за умови низької креативності – актуалізуються і набувають найвищого рівня. В академічно неуспішних учнів за умови вищої парціальної успішності соціальний інтелект набуває вищого рівня розвитку. Пригнічення академічних здібностей та мотивації взаємообумовлено із низьким рівнем соціального інтелекту в обох вікових групах академічно неуспішних школярів.

На початку навчання в основній школі моральні здібності входять до злагодженої структури розумового розвитку особистості учня лише за умови високої академічної успішності. З мірою дорослішання моральний компонент духовного інтелекту набуває значущості для розвитку особистості академічно здібного учня, позначаючись зв'язками із інтелектом, успішністю та креативністю.

Академічні здібності пов'язані з метакогнітивними здатностями учнів основної школи. Метакогнітивна усвідомленість (включеність у діяльність) характеризує переважно академічно успішних учнів, причому чим більш збалансованими є їх академічні здібності та мотивація навчання, тим вищий рівень здатності до моніторингу та регуляції пізнавальних процесів у школярів. «Академічно обдаровані успішні у навчанні учні» 5-6 класів та «Інтелектуально обдаровані, креативні, внутрішньомотивовані академічно успішні школярі» 7-9 класів мають найвищі показники метакогнітивної включеності у діяльність та імпліцитних теорій нарощуваного інтелекту.

Існує зв'язок між академічними здібностями та роллю зусиль в успішних учнів 5-6 класів. У той час як академічно неуспішні учні 5-6 класів відрізняються позитивним зв'язком між мотивацією навчання та імпліцитними теоріями. Отже, на початку навчання в основній школі академічно обдаровані та внутрішньомотивовані праціально успішні школярі схильні вважати свій інтелект як такий що можна розвивати. Для учнів 7-9 класів імпліцитні теорії нарощуваного інтелекту є релевантними високому розвитку академічних здібностей та мотивації в академічно успішних школярів, у тім вони втрачають значущість для академічно неуспішних учнів.

Матеріали розділу викладено у таких публікаціях автора: 1, 14, 15, 17, 18, 23, 26.

РОЗДІЛ 4. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РЕГУЛЯЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ОСОБИСТОСТІ АКАДЕМІЧНО ЗДІБНОГО УЧНЯ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ

4.1. Мотивація навчальної діяльності як психологічний ресурс розвитку особистості академічно здібного учня основної школи.

Період навчання особистості в основній школі припадає на підлітковий вік, до кінця якого складається стала ієрархія мотивів з опорою на морально-світоглядні переконання [20; 75; 461; 478], що виступає фактором саморегуляції навчальної діяльності школяра [337]. Мотивація навчальної діяльності регулює та спрямовує діяльність школяра у процесі оволодіння знаннями, самооцінювання та зовнішньої еволюції його академічної успішності, накопичення знань та використання сформованої компетентності у практичному досвіді та подальшому навчанні. Розгляд мотивів навчання діяльності академічно здібного учня у контексті його особистісного розвитку та саморегуляції навчальної діяльності є окремим науковим завданням у межах нашого емпіричного дослідження і викладений у наступних параграфах. Поліваріативність мотивації навчання школярів, її змістове різноманіття та процесуальна наповненість (поєднання зовнішньої та внутрішньої спрямованості мотиваційних сил) розглядається нами як психологічні ресурси особистісного розвитку учнів основної школи.

Сучасні вимоги до наукового вивчення особливостей навчальної діяльності учня як суб'єкта навчальної діяльності (у нашому випадку учня основної школи) стосуються передусім аналізу мотивів навчальної діяльності.

Мотиваційна підструктура саморегуляції навчальної діяльності розглядається нами у єдності змістовного та процесуального підходів до аналізу навчальної мотивації учня. Отже, аналіз мотивації навчальної діяльності має здійснюватися у двох площинах – через змістовний аналіз мотивації учня, який ставить на меті виявлення предмета навчальної мотивації, тобто того, що саме мотивує школяра, а також через процесуальний аналіз мотивації учня, який

спрямований на виявлення особливостей того, як функціонує навчальна мотивація учня. З цією метою описано змістовні мотиви (пізнавальні, досягнення, саморозвитку, комунікативні, емоційні, позиційні) навчальної діяльності учнів основної школи з різними типологічними профілями, а далі здійснено процесуальний аналіз мотивації навчальної діяльності, визначено особливості прояву інтроектованого та ідентифікованого мотивів-регуляторів навчання, мотиви-цілі, які опосередковують навчальні досягнення учня.

Змістовний аналіз мотивації навчальної діяльності академічно здібних учнів основної школи передбачав виявлення відмінностей у прояві різних предметно-змістовних мотивів академічно успішних та неуспішних учнів основної школи з різними типологічними профілями.

У таблиці 4.1 показано відмінності у показниках мотивів навчальної діяльності учнів 5-6 класів з високими академічними досягненнями в залежності від типологічного профілю особистості академічно здібних учнів.

Визначено значущі відмінності у показниках комунікативної мотивації, мотиву саморозвитку та мотиву позиції школяра в академічно успішних учнів 5-6 класів основної школи. «Академічно обдаровані успішні у навчанні учні» характеризуються вищими показниками комунікативної мотивації у навчанні у порівнянні з двома іншими групами школярів. Отже, прагнення мати авторитет серед однолітків є рушійною силою навчальної діяльності для інтелектуально обдарованих і вмотивованих академічно успішних учнів на початку навчання в основній школі. Крім того у даній групі учнів виражені мотивація досягнення і саморозвитку, а також пізнавальний мотив.

Отже, змістовно мотивація навчальної діяльності в «Академічно обдарованих успішних у навчанні учнів» обумовлена мотивом пізнання, інтересом до навчання, прагненням ставити складні цілі і досягати високих результатів діяльності, а також розвивати власні здібності. Натомість, «Зовнішньовмотивовані успішні у навчанні учні» та «Некреативні вмотивовані успішні у навчанні учні» мають меншу силу представлених мотивів, зокрема комунікативного. Отже, для академічно здібних учнів (усі три профілі академічно

успішних учнів вважаються нами академічно здібними) значущим особистісним ресурсом є пізнавальні мотиви та мотиви саморозвитку.

Таблиця 4.1

**Показники мотивації навчальної діяльності академічно успішних учнів
5-6 класів з різними типологічними профілями**

Показники мотивації	Типологічні профілі успішних у навчанні учнів 5-6 класів			Н-критерій Краскала- Уолліса*
	«Академічно обдаровані успішні у навчанні учні»	«Зовнішньов- мотивовані успішні у навчанні учні»	«Некреативні вмотивовані успішні у навчанні учні»	
Пізнавальна мотивація	7,61±1,30	6,64±1,73	7,29±1,55	5,36
Комунікативна мотивація	5,30±1,73	5,88±2,54	6,42±2,17	7,20*
Емоційна мотивація	7,00±1,64	6,72±1,49	7,04±1,94	0,99
Мотивація саморозвитку	7,57±1,26	6,76±1,69	6,63±1,53	6,89*
Позиційна мотивація	3,82±1,27	3,12±0,73	3,12±0,68	7,07*
Мотивація досягнення	8,05±1,03	7,32±1,73	7,88±1,11	2,54

* $p < 0,05$

Для академічно успішних учнів з різними типологічними профілями та формами навчання (за проєктом «Інтелект України» та за гімназійною програмою) не було встановлено жодних відмінностей у показниках мотивів навчальної діяльності, у той час як для академічно неуспішних такі відмінності характерні (рис. 4.1 – 4.5).

Визначено відмінності у показниках мотивів навчальної діяльності в академічно неуспішних учнів 5-6 класів. «Внутрішньовмотивовані парціально успішні у навчанні учні» мають мотиваційні переваги поряд з двома іншими групами школярів: вони характеризуються більш вираженим мотивом пізнання, спілкування з однолітками і прагнення досягти переваги над ними, мотиву позиції учня, що передбачає прагнення до відповідальності та обов'язку та мотиву

досягнення. Отже, домінування внутрішньої мотивації та наявність певних успіхів за окремими предметами у загалом академічно неуспішних учнів передбачає вищу міру прояву пізнавального, коумінкативного, позиційного мотивів та прагнення до високих результатів діяльності, ніж в учнів з профілями академічних здібностей, в яких пізнавальний внутрішній інтерес до навчання пригнічується.

Таблиця 4.2

Показники мотивації навчальної діяльності академічно неуспішних учнів 5-6 класів з різними типологічними профілями

Показники мотивації	Типологічні профілі неуспішних у навчанні учнів 5-6 класів			Н-критерій Краскала-Уолліса*
	«Неуспішні у навчанні учні з низьким рівнем академічних здібностей»	«Внутрішньомотивовані парціально успішні у навчанні учні»	«Немотивовані неуспішні у навчанні учні»	
Пізнавальна мотивація	4,40±1,22	5,79±1,51	4,69±1,28	9,53*
Комунікативна мотивація	5,56±1,33	5,89±0,94	4,88±1,11	10,88*
Емоційна мотивація	2,56±1,19	4,68±1,38	3,04±1,37	19,88**
Мотивація саморозвитку	3,80±1,15	3,63±1,01	3,26±0,88	4,92
Позиційна мотивація	4,36±1,12	5,84±1,26	4,38±0,89	19,98**
Мотивація досягнення	3,80±0,86	5,31±1,73	2,83±1,27	24,87**

* $p < 0,01$, ** $p < 0,0001$

Комунікативна, пізнавальна, емоційна, позиційна мотивація та мотивація досягнення є ресурсами особистісного розвитку академічно здібного учня. Розвиненість та варіативність мотивів навчання може розглядатись як значущих ресурс академічної успішності школярів та фактор гармонізації їх особистісного розвитку.

«Внутрішньовмотивовані парціально успішні у навчанні учні» за умови навчання за проєктом «Інтелект України» мають найвищі показники пізнавальної мотивації, що є очевидним за назвою цього профілю і підтверджено статистично (рис. 4.1).

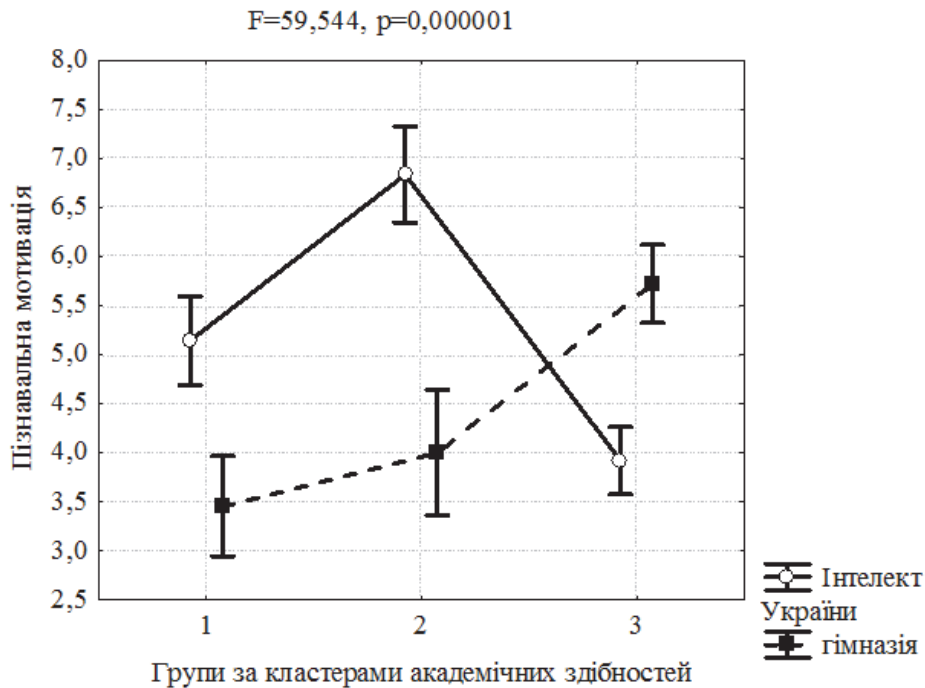


Рис. 4.1 Середні значення і розмах показників пізнавального мотиву академічно неуспішних учнів 5-6 класів основної школи в залежності від форми навчання та профілю особистості академічно здібних учнів.

Пізнавальна мотивація неуспішних учнів, які навчаються за гімназійною програмою, загалом нижче, винятком є учні третього кластерного профілю – «Невмотивовані неуспішні у навчанні учні», у них пізнавальні мотиви виражені помірно за умови навчання за гімназійною програмою та на низькому рівні за умови навчання за проєктом. «Неуспішні у навчанні учні з низьким рівнем академічних здібностей», які навчаються за проєктом «Інтелект України» мають найвищі показники комунікативних мотивів, так само як і учні за гімназійною програмою другого профілю – «Внутрішньовмотивовані парціально успішні у навчанні учні» (рис. 4.2). Отже, учні з гімназійною програмою навчання, які мають високу пізнавальну мотивацію та парціальну успішність за певним

предметом, прагнуть поліпшити свій соціальний статус у класі, встановити хороші стосунки із оточуючими, отримати їх схвалення, заслужити у них авторитет. «Неуспішні у навчанні учні з низьким рівнем академічних здібностей», які навчаються за програмою проекту «Інтелект України» прагнуть компенсувати власні невдачі у навчанні через високий статус у класі, розширення кола друзів, реалізуватись у спілкуванні з іншими учнями.

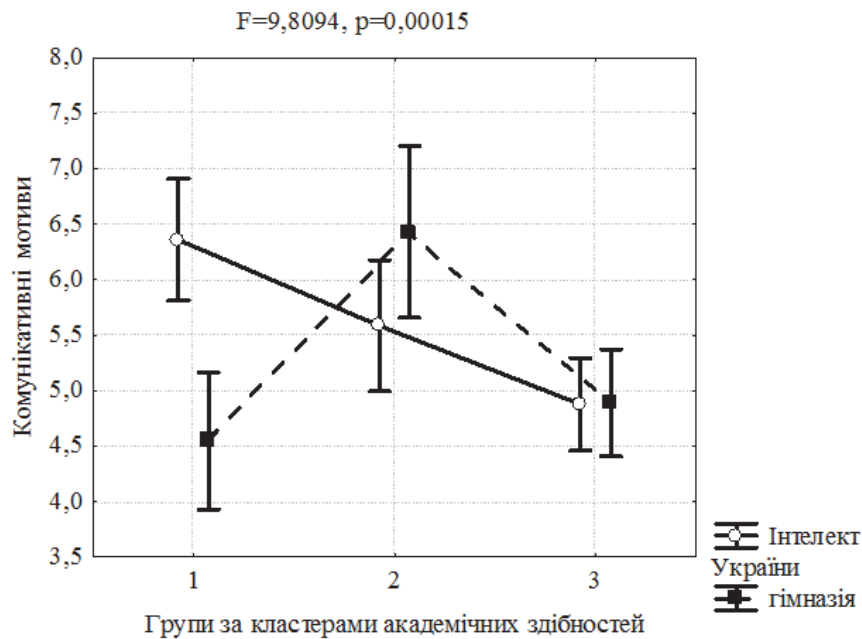


Рис. 4.2 Середні значення і розмах показників комунікативного мотиву академічно неуспішних учнів 5-6 класів основної школи в залежності від форми навчання та профілю особистості академічно здібних учнів.

«Внутрішньовмотивовані парціально успішні у навчанні учні» незалежно від форми та умов навчання характеризуються найвищими показниками емоційного мотиву навчальної діяльності (рис. 4.3). Крім того учні з гімназійною програмою навчання, які відносяться до профілю «Невмотивовані неуспішні у навчанні учні» також мають достатньо високу емоційну мотивацію. Емоційні мотиви виступають як прагнення отримати знання, щоб бути корисним суспільству, бажанням виконати свій обов'язок, розуміння необхідності вчитися, високу чуттєву відповідальність. Це сукупність мотивів соціального обов'язку, широкі соціальні мотиви суспільно корисної діяльності. Отже, інтерес до

навчання є пов'язаним з емоційними мотивами навчання, відповідальністю та альтруїзмом у провідній діяльності, що відображено у високих показниках емоційних мотивів навчання учнів з високою внутрішньою мотивацією та парціальною успішністю у навчанні.

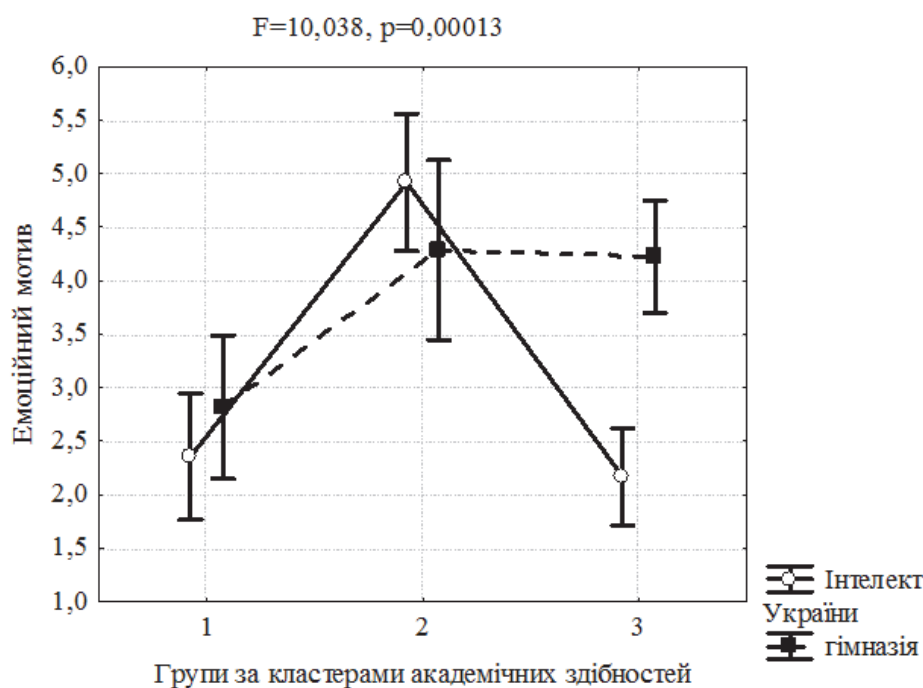


Рис. 4.3 Середні значення і розмах показників емоційного мотиву академічно неуспішних учнів 5-6 класів основної школи в залежності від форми навчання та профілю особистості академічно здібних учнів.

«Внутрішньовмотивовані парціально успішні у навчанні учні», які навчаються за програмою проєкту «Інтелект України» мають вищі показники позиційних мотивів (рис. 4.4). Позиційні мотиви як орієнтація учня на засвоєння способів здобування знань: інтереси до прийомів самостійного оволодіння знаннями, до методів наукового пізнання, до способів саморегуляції навчальної роботи, раціональної організації своєї навчальної праці, характеризують учнів з високою внутрішньою мотивацією та парціальною успішністю за умови навчання за проєктом «Інтелект України». Отже, психолого-педагогічні, організаційні та дидактичні умови навчання в основній школі є релевантними актуалізації навчальних мотивів школярів. Визначено, що типологічні

особливості особистості академічно здібних учнів поряд із формою навчання в основній школі суттєво позначаються на актуалізації навчальної мотивації учня. Навчання за проєктом «Інтелект України» є дієвим по відношенню до активації пізнавального, емоційного, позиційного мотивів в академічно неуспішних учнів, які мають пізнавальний інтерес до навчання та окремі успіхи по деяким навчальним дисциплінам.

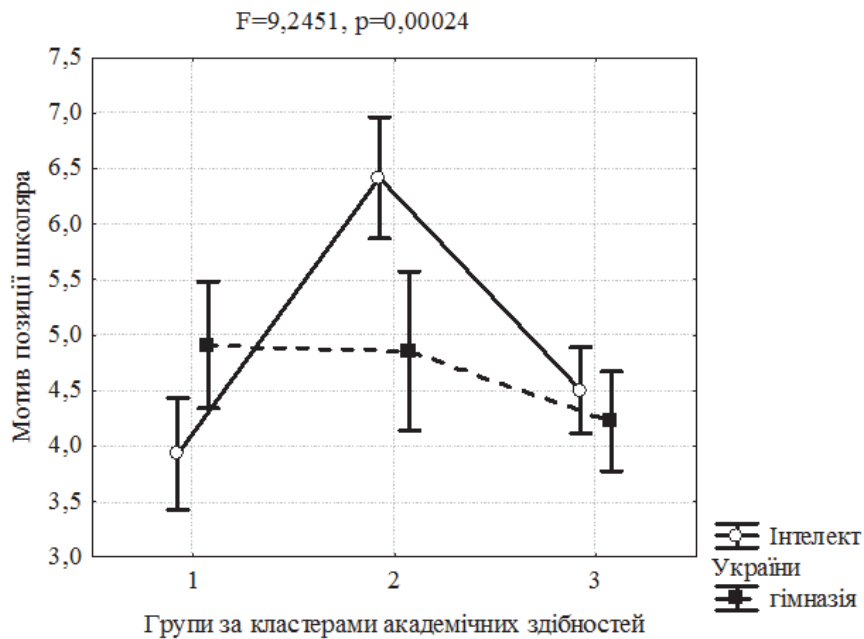


Рис. 4.4 Середні значення і розмах показників позиційного мотиву академічно неуспішних учнів 5-6 класів основної школи в залежності від форми навчання та профілю особистості академічно здібних учнів.

У таблиці 4.3 показано відмінності у навчальній мотивації академічно успішних учнів 7-9-х класі з різними типологічними профілями. «Інтелектуально обдаровані, креативні, внутрішньовмотивовані академічно успішні школярі» характеризуються найвищими показниками пізнавального мотиву, мотивації саморозвитку, мотиву позиції учня та мотивації досягнення. Мотив досягнення, як вмотивованість на досягнення успіху, позитивної мети, що передбачає активне включення в її реалізацію, вибір засобів, спрямованих на досягнення цієї мети, характеризує успішних у навчанні учнів з високим рівнем розвитку усіх

параметрів академічної обдарованості – інтелекту, креативності та інтересу до навчання.

Таблиця 4.3

**Показники мотивації навчальної діяльності академічно успішних учнів
7-9 класів з різними типологічними профілями**

Показники мотивації	Типологічні профілі успішних у навчанні учнів 7-9 класів					N-критерій Краскала-Уолліса*
	«Інтелектуально обдаровані, креативні, внутрішньомотивовані академічно успішні школярі»	«Інтелектуально обдаровані, креативні, невмотивовані академічно успішні школярі»	«Інтелектуально обдаровані, зовнішньомотивовані академічно успішні школярі»	«Інтелектуально обдаровані, внутрішньомотивовані академічно успішні школярі»	«Інтелектуально обдаровані, некреативні, зовнішньомотивовані академічно успішні школярі»	
Пізнавальна мотивація	7,12± 0,90	4,46± 1,39	4,82± 0,76	5,79± 0,97	4,22 ± 1,15	81,59*
Комунікативна мотивація	4,58± 0,88	6,85± 0,83	4,82± 1,14	4,67± 0,97	4,69 ± 0,88	72,62*
Емоційна мотивація	4,96± 1,44	4,38± 0,78	4,45± 0,79	4,35± 0,76	4,50 ± 0,87	4,12
Мотивація саморозвитку	7,38± 0,88	5,13± 1,32	5,26± 1,00	5,92± 1,03	4,53± 1,28	65,13*
Позиційна мотивація	5,33± 1,52	4,97± 1,29	4,89± 1,25	4,65± 1,10	4,94± 1,24	3,59
Мотивація досягнення	7,00± 1,02	4,62± 1,43	4,95± 0,84	5,85± 1,02	4,33± 1,15	70,52*

«Інтелектуально обдаровані, креативні, невмотивовані академічно успішні школярі» характеризуються зниженням пізнавального та емоційного мотиву, що

пов'язане з низьким рівнем внутрішньої мотивації у структурі їх академічних здібностей. Втім, нестаток інтересу до навчання вони компенсують комунікативною мотивацією – прагнення до спілкування у школі.

«Інтелектуально обдаровані, зовнішньомотивовані академічно успішні школярі» та «Інтелектуально обдаровані, внутрішньомотивовані академічно успішні школярі» характеризуються помірними показниками усіх навчальних мотивів. Отже, домінування зовнішньої мотивації або помірний рівень креативності у профілях академічних здібностей передбачають помірний рівень прояву мотивів навчальної діяльності.

«Інтелектуально обдаровані, некреативні, зовнішньомотивовані академічно успішні школярі» характеризуються найнижчим рівнем пізнавального мотиву, мотивів саморозвитку та досягнення. Зниження креативності на тлі домінування зовнішньої мотивації, як приклад дисбалансу структури академічних здібностей у межах одного типологічного профілю, взаємообумовлене із зниженням мотивації навчальної діяльності.

Пізнавальна, комунікативна мотивація, а також мотивація саморозвитку та досягнення є значущими мотиваційними компонентами діяльнісних ресурсів особистісного розвитку академічно здібного учня.

З рисунку 4.5 видно, що включення учнів основної школи до навчання за програмою проєкту «Інтелект України» загалом позитивно позначається на їх внутрішній навчальній мотивації. Більш вираженим є ефект для «Інтелектуально обдарованих, креативних, внутрішньомотивованих академічно успішних школярів» та «Інтелектуально обдарованих, внутрішньомотивованих академічно успішних школярів». «Інтелектуально обдаровані, некреативні, зовнішньомотивовані академічно успішні школярі» за обома формами навчання, а також «Інтелектуально обдаровані, креативні, невмотивовані академічно успішні школярі», які навчаються за гімназійною програмою, мають найнижчий рівень пізнавальної мотивації. Цілком очевидним є те, що внутрішньомотивовані учні (за характеристиками їх типологічних профілів) виявляють вищі показники

пізнавального мотиву, втім нами було доведено, що ця тенденція є більш характерною для учнів, які навчаються за програмою «Інтелект України».

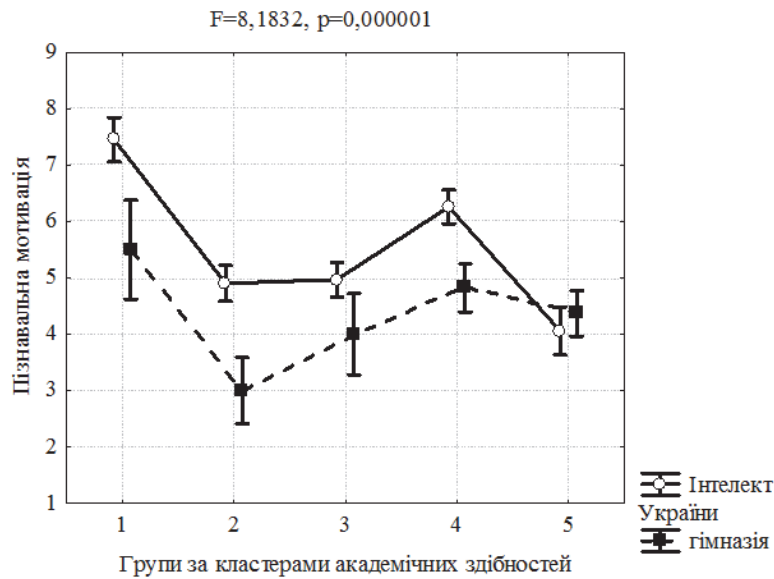


Рис. 4.5 Середні значення і розмах показників пізнавального мотиву академічно успішних учнів 7-9 класів основної школи в залежності від форми навчання та профілю особистості академічно здібних учнів.

З рисунків 4.6 і 4.7 видно, що включення учнів основної школи до навчання за програмою проєкту «Інтелект України» загалом позитивно позначається на їх мотивації досягнення та саморозвитку.

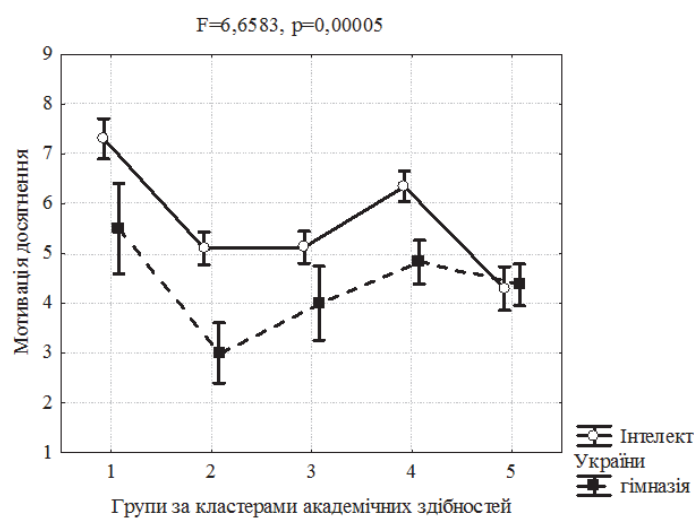


Рис. 4.6 Середні значення і розмах показників мотиву досягнення академічно успішних учнів 7-9 класів основної школи в залежності від форми навчання та профілю особистості академічно здібних учнів.

Більш вираженою є тенденція до досягнень, саморозвитку та самовдосконалення «Інтелектуально обдарованих, креативних, внутрішньомотивованих академічно успішних школярів» та «Інтелектуально обдарованих, внутрішньомотивованих академічно успішних школярів».

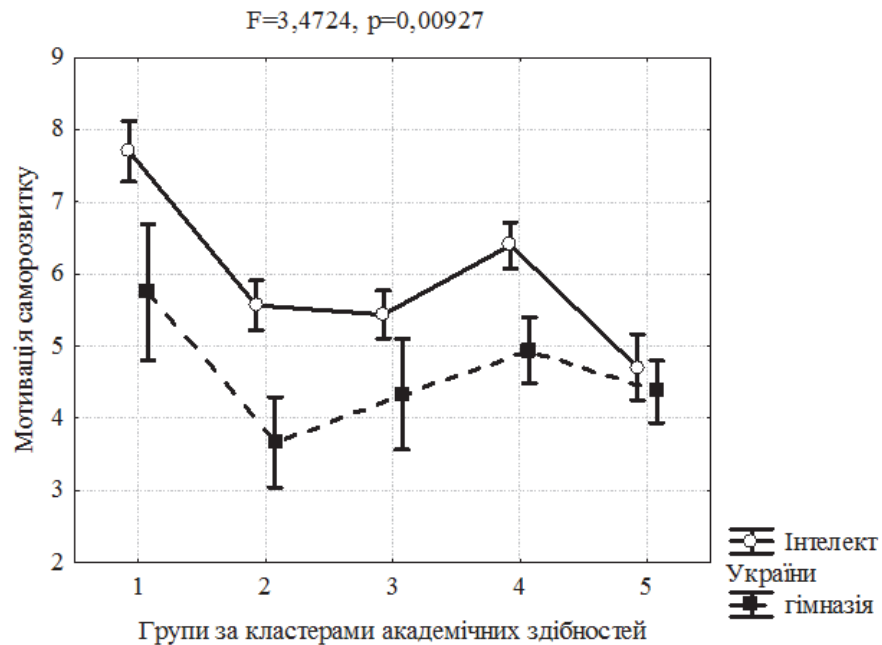


Рис. 4.7 Середні значення і розмах показників мотивації саморозвитку академічно успішних учнів 7-9 класів основної школи в залежності від форми навчання та профілю особистості академічно здібних учнів.

У таблиці 4.4 показано відмінності у показниках мотивації навчальної діяльності академічно неуспішних учнів 7-9 класів з різними профілями академічних здібностей. «Недостатньо інтелектуально здібні, внутрішньомотивовані академічно неуспішні школярі» мають вищі показники пізнавальної мотивації, емоційної мотивації та мотивації саморозвитку і досягнення. Усі мотиви, які забезпечують успішність навчання, у них виражені на достатньому рівні. Натомість комунікативна мотивація у них виражена менше, ніж в інших учнів.

«Інтелектуально обдаровані невмотивовані академічно неуспішні школярі» характеризуються найнижчим рівнем пізнавальної та емоційної мотивації, а також низькими показниками мотивації саморозвитку та досягнення.

«Недостатньо інтелектуально здібні, невмотивовані академічно неуспішні школярі» також мають низькі показники усіх навчальних мотивів, зокрема мотивації саморозвитку, досягнення, пізнавальної та емоційної мотивації. В учнів обох типологічних профілів достатньо високо виражені комунікативні мотиви навчання.

Таблиця 4.4

Показники мотивації навчальної діяльності академічно неуспішних учнів 7-9 класів з різними типологічними профілями

Показники мотивації	Типологічні профілі неуспішних у навчанні учнів 7-9 класів			N-критерій Краскала-Уолліса*
	«Інтелектуально обдаровані невмотивовані академічно неуспішні школярі»	«Недостатньо інтелектуально здібні, невмотивовані академічно неуспішні школярі»	«Недостатньо інтелектуально здібні, внутрішньо- вмотивовані академічно неуспішні школярі»	
Пізнавальна мотивація	2,90±0,79	3,43±0,74	4,91±0,93	74,26*
Комунікативна мотивація	6,23±1,02	6,52±0,97	5,96±1,28	5,68
Емоційна мотивація	2,77±0,84	3,52±0,72	4,49±1,04	50,99*
Мотивація саморозвитку	3,06±0,81	3,46±0,77	5,00±1,25	57,33*
Позиційна мотивація	4,84±1,07	4,93±1,20	4,70±1,31	0,76
Мотивація досягнення	3,06±0,89	3,46±0,69	4,73±0,84	64,70*

* p<0,0001

На рисунку 4.8, 4.9 та 4.10 показано, що «Недостатньо інтелектуально здібні, внутрішньовмотивовані академічно неуспішні школярі», які навчаються за проектом «Інтелект України» мають вищі показники пізнавального мотиву, емоційного мотиву та мотиву саморозвитку.

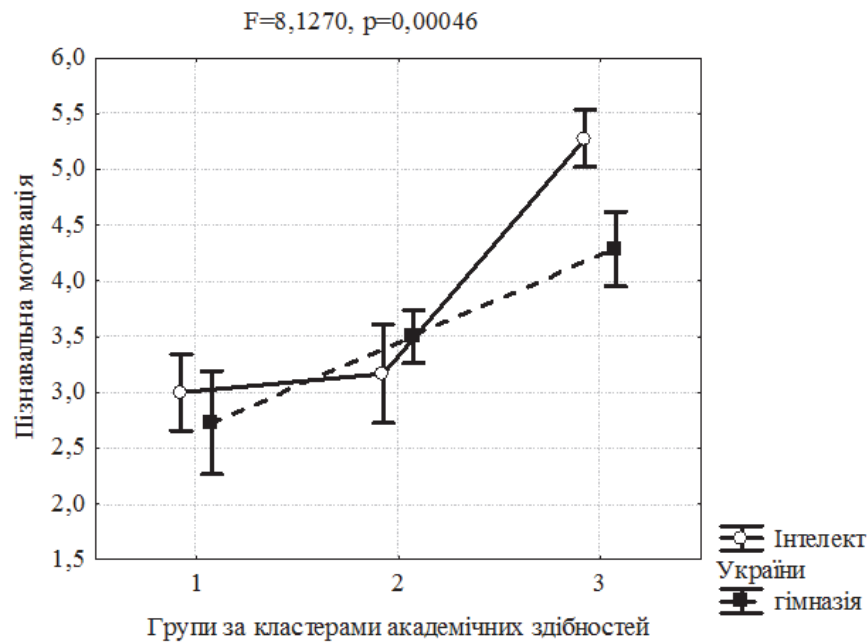


Рис. 4.8 Середні значення і розмах показників мотивації саморозвитку академічно неуспішних учнів 7-9 класів основної школи в залежності від форми навчання та профілю особистості академічно здібних учнів.

Отже, домінування внутрішньої мотивації у структурі типологічного профілю особистості академічно здібних учнів на тлі навчання за проектом «Інтелект України» передбачає найвищий рівень прояву мотиву пізнання у навчальній діяльності. Перевага внутрішньої мотивації у структурі типологічного профілю особистості академічно здібних учнів на тлі навчання за проектом «Інтелект України» передбачає найвищий рівень прояву емоційного мотиву у навчальній діяльності академічно неуспішних учнів 7-9 класів. Спрямованість на альтруїзм, відповідальність та суспільну користь високих академічних досягнень властива внутрішньомотивованим учням, які навчаються за проектом.

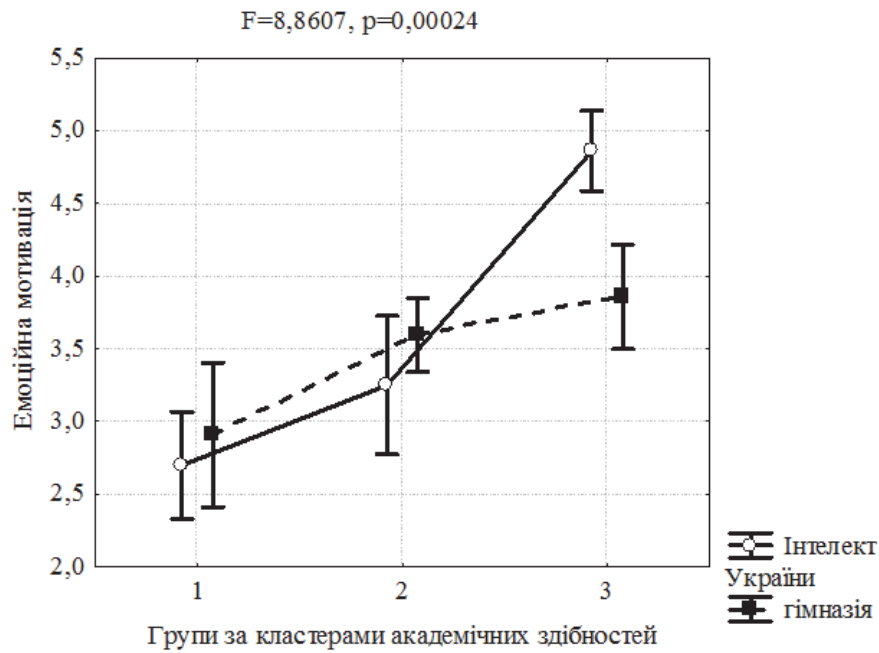


Рис. 4.9. Середні значення і розмах показників емоційної мотивації академічно успішних учнів 7-9 класів основної школи в залежності від форми навчання та профілю особистості академічно здібних учнів.

Домінування внутрішньої мотивації у структурі типологічного профілю особистості академічно здібних учнів на тлі навчання за проєктом «Інтелект України» передбачає найвищий рівень прояву мотиву саморозвитку у навчальній діяльності, натомість низька мотивація навчання у цих профілях передбачає пригнічення мотиву саморозвитку (рис. 4.10). Отже, інтерес до навчання на тлі навчання за програмою проєкту «Інтелект України» пов'язаний із прагненням учня до саморозвитку та самовдосконалення.

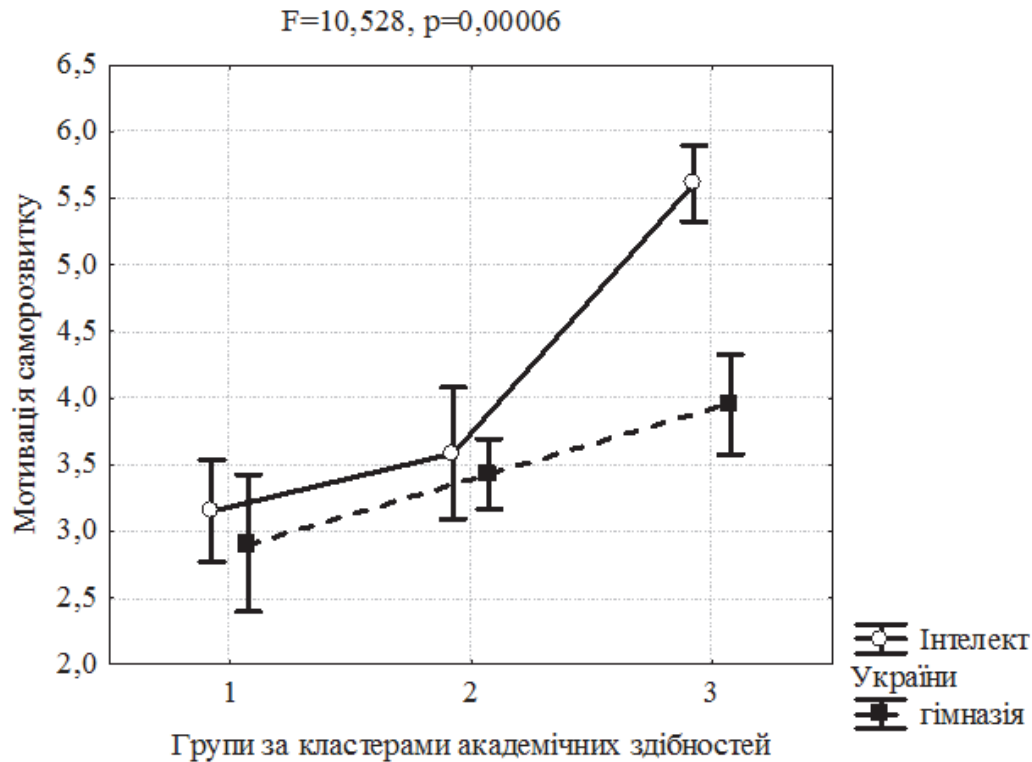


Рис. 4.10 Середні значення і розмах показників мотивації саморозвитку академічно успішних учнів 7-9 класів основної школи в залежності від форми навчання та профілю особистості академічно здібних учнів.

Отже, варіативність змісту вмотивованості на навчання у поєднанні з високим рівнем пізнавального інтересу позитивно позначається на розвитку особистості академічно здібного учня, особливо на тлі специфікації освітнього середовища. Отримані нами результати, що свідчать на користь думки про позитивну роль внутрішньої мотивації у мотиваційній сфері академічно здібного школяра, розширюють уявлення про адаптаційний потенціал пізнавального інтересу у шкільному віці. Так, М. Григор'єва зауважує, що нерозвиненість внутрішніх мотивів навчання поряд з широко представленими мотивами уникнення неприємностей в учнів загальмовують й погіршують не тільки їх соціально-психологічну, але й інтелектуальну та емоційну адаптацію [75].

У таблиці 4.5 показано відмінності у показниках академічної саморегуляції за параметрами інтроєктованого та ідентифікованого регуляторів відповідно до

теорії самодетермінації Райана-Десі, а також навчальних цілей у академічно успішних учнів 5-6-х класів.

Таблиця 4.5

**Показники мотивації навчальної діяльності академічно успішних учнів
5-6 класів з різними типологічними профілями**

Показники мотивації	Типологічні профілі успішних у навчанні учнів 5-6 класів			Н-критерій Краскала-Уолліса*
	«Академічно обдаровані успішні у навчанні учні»	«Зовнішньов-мотивовані успішні у навчанні учні»	«Некреативні вмотивовані успішні у навчанні учні»	
Академічна саморегуляція				
Інтроектований мотив	18,41±7,23	23,84±8,77	24,67±7,67	11,46**
Ідентифікований мотив	11,89±2,40	8,72±4,25	10,54±3,16	13,59**
Навчальні цілі				
Мотиви переваги над однокласниками	12,23±4,58	15,76±5,60	13,37±3,24	8,00*
Мотиви уникнення невдачі у навчанні	11,00±2,90	22,48±2,68	14,62±4,48	56,12** *
Мотиви вдосконалення навчання	17,27±2,20	10,36±2,53	14,17±1,71	59,10** *

* $p < 0,01$, ** $p < 0,001$, *** $p < 0,0001$

«Академічно обдаровані успішні у навчанні учні» характеризуються нижчими показниками інтроектованої мотивації у порівнянні з двома іншими групами за кластерами академічних здібностей в успішних учнів 5-6-х класів. Отже, збалансованість усіх параметрів академічних здібностей, виражена у високому рівні розвитку інтелекту, креативності та мотивації, передбачає низьку інтроектовану регуляцію навчальної діяльності. Такі учні вільні від

почуттів сорому і провини в якості регуляторів навчальної діяльності через її зовнішні інтеріоризовані ними вимоги. Вони здатні самі управляти навчальними зусиллями, не відчувають себе вимушеними виконувати роль учня. При інтроектованій регуляції поведінка учня, який невмотивований на навчання чи зовнішньовмотивований (другий та третій кластери) починає регулюватися за допомогою частково привласнених правил і вимог, пов'язаних з почуттями провини і сорому, що спонукають його діяти так, а не інакше.

Ідентифікована регуляція означає подальшу інтерналізацію зовнішніх вимог до навчальної діяльності і характеризується розумінням важливості виконуваної навчальної діяльності для самого учня. Така мотивація властива «Академічно обдарованим успішним у навчанні учням» більшою мірою, ніж учням двох інших груп за кластерами академічних здібностей. Усвідомлення власної ролі учня, повна ідентифікація з роллю успішного школяра в якості мотиватора навчальної діяльності властива учням з високим рівнем академічних здібностей, що відповідає першому кластерному профілю.

Отже, соціальна роль школяра є регулятором навчальної діяльності академічно здібних учнів і виступає в якості мотиву. Так, М. Бобнева та Є. Шорохова зазначають, що соціальні норми у дитинстві представлені у зовнішній дійсності, а з дорослішанням вони засвоюються, інтеріоризуються, стають факторами внутрішнього світу людини. Норми поведінки впливають на людину через систему внутрішніх факторів регуляції, а саме мотиваційну систему і стають особистісними засобами регуляції поведінки [268].

«Зовнішньовмотивовані успішні у навчанні учні» у навчальній діяльності керуються цілями переваги над однокласниками. Отже, прагнення до нагороди та уникнення покарань, що властиве даній групі академічно успішних учнів 5-6-х класів, пов'язане із прагненням бути кращим, ніж однокласники, перевершити інших. Мотиви уникнення невдачі у навчанні також властиві групі учнів цього типологічного профілю. Отримані результати цілком відповідають отриманим у дослідженні К. Фоменко [348], в якому показано, що зовнішня мотивація навчальної діяльності у її суб'єктів пов'язана з губристичним мотивом досягнення

переваги, який, у свою чергу, позитивно корелює із цілями досягнення переваги над іншими та мотивом уникнення невдачі.

Мотиви вдосконалення навчання характеризують групу учнів першого кластеру – «Академічно обдарованих успішних у навчанні учнів». Отже, висока міра пізнавального інтересу, властива цьому профілю, відповідає прагнення вдосконалювати результати навчальної діяльності. Отримані нами результати відповідають показаному у дослідженні К. Фоменко зв'язкам між внутрішньою мотивацією до навчання, губристичним мотивом досягнення досконалості та цілями досягнення досконалості у навчання для учнів основної школи.

У таблиці 4.6 показано відмінності у показниках академічної саморегуляції за параметрами інтродюкованого та ідентифікованого регуляторів відповідно до теорії самодетермінації Райана-Десі, а також навчальних цілей у академічно неуспішних учнів 5-6-х класів. Інтродюкована регуляція, як керуваність почуттями сорому та провини за невдачі у навчальній діяльності є вираженою у всіх учнів, незалежно від типологічного профілю особистості академічно здібних учнів. Ідентифікований мотив, як усвідомлення власного статусу школяра та інтеріоризація вимог та цінності навчання, більшою мірою властивий «Внутрішньомотивовані парціально успішні у навчанні учні». Загалом внутрішня мотивація та ідентифікована регуляція позитивно пов'язані між собою, що показано в інших вітчизняних та зарубіжних дослідженнях [83; 83; 338].

Мотиви уникнення невдачі у навчанні та мотиви вдосконалення навчання характеризують «Внутрішньомотивованих парціально успішних у навчанні учнів». Отже, мотивація навчання в академічно неуспішних учнів на початку навчання в основній школі обумовлена, з одного боку, цілями запобігання невдачі, тобто страхом отримувати покарання, осуд та низькі оцінки, з іншого – прагнення поліпшити власні навчальні результати, вдосконалити навчальні досягнення, покращити власне становище у школі.

Таблиця 4.6

Показники мотивації навчальної діяльності академічно неуспішних учнів 5-6 класів з різними типологічними профілями

Показники мотивації	Типологічні профілі неуспішних у навчанні учнів 5-6 класів			Н-критерій Краскала-Уолліса*
	«Неуспішні у навчанні учні з низьким рівнем академічних здібностей»	«Внутрішньомотивовані парціально успішні у навчанні учні»	«Невмотивовані і неуспішні у навчанні учні»	
Академічна саморегуляція				
Інтроєктований мотив	23,76±7,45	23,42±6,59	23,12±6,95	0,03
Ідентифікований мотив	8,92±1,96	13,63±4,54	9,26±2,30	21,27*
Навчальні цілі				
Мотиви переваги над однокласниками	12,12±1,86	12,11±3,70	12,14±2,44	0,27
Мотиви уникнення невдачі у навчанні	13,68±3,79	18,32±3,56	12,74±3,68	23,38*
Мотиви вдосконалення навчання	10,60±2,08	17,74±2,42	8,71±2,31	50,04*

* $p < 0,0001$

У таблиці 4.7 показано відмінності у показниках академічної саморегуляції за параметрами інтроєктованого та ідентифікованого регуляторів відповідно до теорії самодетермінації Райана-Десі, а також навчальних цілей у академічно успішних учнів 7-9 класів. «Інтелектуально обдаровані, некреативні, зовнішньомотивовані академічно успішні школярі» характеризуються найвищими показниками інтроєктованої та ідентифікованої регуляції. Отже, зовнішньообумовлена керованість у навчанні академічно успішного учня з високим рівнем розвитку академічних здібностей пов'язана із такими регуляторами навчальної діяльності, як засвоєння ролі успішного учня та страх,

сором, який виникає через невідповідність до зовнішньообумовлених стандартів успішної навчальної діяльності.

Таблиця 4.7

**Показники мотивації навчальної діяльності академічно успішних учнів
7-9 класів з різними типологічними профілями**

Показники мотивації	Типологічні профілі успішних у навчанні учнів 7-9 класів					Н-критерій Краскала-Уолліса*
	«Інтелектуально обдаровані, креативні, внутрішньомотивовані академічно успішні школярі»	«Інтелектуально обдаровані, креативні, невмотивовані академічно успішні школярі»	«Інтелектуально обдаровані, зовнішньомотивовані академічно успішні школярі»	«Інтелектуально обдаровані, внутрішньомотивовані академічно успішні школярі»	«Інтелектуально обдаровані, некреативні, зовнішньомотивовані академічно успішні школярі»	
Академічна саморегуляція						
Інтроектований мотив	24,04± 4,44	23,95±9 ,88	25,08± 6,80	26,60± 6,07	28,39± 5,62	9,10*
Ідентифікований мотив	11,13± 3,83	11,82±3 ,00	12,08± 3,77	13,63± 4,00	13,78± 3,25	15,30* *
Навчальні цілі						
Мотиви переваги над однокласниками	14,50± 3,01	10,03± 3,02	17,50± 3,58	11,44± 3,39	14,69± 3,43	73,46* **
Мотиви уникнення невдачі у навчанні	15,04± 3,71	9,62± 3,45	16,29± 2,71	12,10± 4,17	14,86± 3,80	58,73* **
Мотиви вдосконалення навчання	16,58± 3,01	11,97± 3,77	9,42± 2,20	15,44± 3,54	16,58± 2,73	84,52* **

* p<0,05, * p<0,001** p<0,0001

«Інтелектуально обдаровані, зовнішньомотивовані академічно успішні школярі» характеризуються вищими показниками мотиву переваги над

однокласниками, мотиву уникнення невдачі, а також нижчими показниками мотиву вдосконалення навчання. Зовнішньообумовлена керованість у навчальній діяльності передбачає вимушеність учня порівнювати власні досягнення з досягненнями однокласників, нехтуючи власні стандарти досконалості у навчальній діяльності.

«Інтелектуально обдаровані, креативні, невмотивовані академічно успішні школярі» мають найнижчі показники мотиву переваги над однокласниками, мотиву уникнення невдачі у навчанні. Низька вмотивованість на навчання на тлі високої інтелектуальної обдарованості та успіхів у навчанні стає на заваді страху отримати погані оцінки чи мати інші неприємності у навчання, які загалом розглядаються як академічна невдача. Низька загальна вмотивованість на навчання пригнічує побічні мотиви навчання, зокрема пов'язані з демонстрацією власного успіху, прагненням перевершити інших.

«Інтелектуально обдаровані, зовнішньовмотивовані академічно успішні школярі» мають найнижчі показники мотиву вдосконалення навчання. Для цієї групи учнів важливішим виявляється передусім виконання того обсягу навчальних завдань, що є достатнім для того, щоб вважатись успішним учнем. Відповідність власної навчальної діяльності мінімально допустимим критерієм високої успішності є достатнім для зовнішньовмотивованих учнів з помірною креативністю. Проблема самовдосконалення, досягнення непересічних результатів діяльності (успіхи у науково-дослідницькій діяльності, участь в олімпіадах) для них поступаються у значущості.

«Інтелектуально обдаровані, креативні, внутрішньовмотивовані академічно успішні школярі» характеризуються помірно-високими показниками цілей навчання, а «Інтелектуально обдаровані, внутрішньовмотивовані академічно успішні школярі» – помірними показниками мотивів переваги над однокласниками та уникнення невдачі та помірно-високими показниками мотиву вдосконалення навчання. Домінування внутрішньої мотивації у межах типологічних профілів академічно успішних учнів 7-9 класів позначається на вираженості та стабілізації процесуальних мотивів навчальної діяльності.

У таблиці 4.8 показано відмінності у показниках академічної саморегуляції за параметрами інтроектованого та ідентифікованого регуляторів відповідно до теорії самодетермінації Райана-Десі, а також навчальних цілей у академічно неуспішних учнів 7-9 класів.

Таблиця 4.8

Показники мотивації навчальної діяльності академічно неуспішних учнів 7-9 класів з різними типологічними профілями

Показники мотивації	Типологічні профілі неуспішних у навчанні учнів 7-9 класів			Н-критерій Краскала-Уолліса*
	«Інтелектуально обдаровані немотивовані академічно неуспішні школярі»	«Недостатньо інтелектуально здібні, немотивовані академічно неуспішні школярі»	«Недостатньо інтелектуально здібні, внутрішньомотивовані академічно неуспішні школярі»	
Академічна саморегуляція				
Інтроектований мотив	24,84±4,44	23,89±3,77	26,79±6,12	4,75
Ідентифікований мотив	10,71±3,73	9,50±3,36	13,42±3,14	35,55* *
Навчальні цілі				
Мотиви переваги над однокласниками	11,90±2,76	10,11±2,28	12,00±2,40	18,64* *
Мотиви уникнення невдачі у навчанні	12,77±3,59	10,96±2,31	11,74±3,40	7,67*
Мотиви вдосконалення навчання	12,84±1,93	9,74±2,08	11,89±2,16	39,64* *

* $p < 0,05$, ** $p < 0,0001$

Інтроектований мотив, як регулятор, що передбачає включення почуттів сорому та провини у мотивацію навчальної діяльності, виражений достатньо високо у всіх груп учнів з різними кластерами академічних здібностей.

«Недостатньо інтелектуально здібні, внутрішньомотивовані академічно неуспішні школярі» мають вищі показники мотивів досягнення переваги над іншими та ідентифікованої регуляції. Інтеріоризація соціальної ролі учня, прагнення бути кращим за інших на тлі низької академічної успішності передбачає пізнавальний інтерес до навчання.

«Недостатньо інтелектуально здібні, невмотивовані академічно неуспішні школярі» мають найнижчі показники регуляторів та цілей навчальної діяльності. Низький рівень академічних здібностей на тлі низької успішності взаємообумовлений з розладами у мотиваційно-регуляційній сфері учнів основної школи.

«Інтелектуально обдаровані невмотивовані академічно неуспішні школярі» мають вищі показники мотивів уникнення невдачі та досягнення досконалості у навчанні. Страх невдачі у навчанні може розглядатись як фактор академічної неуспішності інтелектуально обдарованих учнів, що також пов'язане із зниженням їх мотивації загалом. З іншого боку, достатній рівень розвитку інтелекту та усвідомлення власної спроможності розуміти вивчене стимулює таких учнів вдосконалювати результати навчання.

Отже, для менш успішних у навчанні учнів основної школи типологічні профілі особистості академічно здібного учня меншою мірою взаємообумовлені із процесуальними характеристиками мотивації навчальної діяльності. Крім того, форма та умови навчання не виявились істотним фактором у розвитку процесуальних характеристик мотивації навчальної діяльності учнів основної школи.

Таким чином, міра інтеріоризації соціального статусу учня основної школи, вимог діяльності в якості регуляторів навчання, а також процесуальні мотиви переваги, досконалості та уникнення невдачі пов'язані з типологічними особливостями академічно здібних учнів основної школи, особливо в академічно успішних учнів.

Проведений аналіз змістових та процесуальних мотивів навчальної діяльності дозволяють констатувати їх позитивну роль в якості особистісних

ресурсів академічно здібних учнів основної школи. Висока варіативність (комбінація комунікативних, пізнавальних, позиційних мотивів із мотивами саморозвитку та досягнення) та процесуальна наповненість мотивації навчання (поєднання різних видів академічної саморегуляції) пов'язані із високим рівнем розвитку академічних здібностей та внутрішньої мотивації навчання, характеризують академічно здібних учнів основної школи різного віку, академічної успішності та різної належності до освітнього середовища.

4.2. Вольові якості як ресурси особистості академічно здібних учнів основної школи.

Оскільки вольові властивості суб'єкта забезпечують стабільність регуляції поведінки і діяльності [383], а прояви волі в підлітковому віці мають більш виражений системоутворюючий фактор, ніж динамічні особливості регуляції [88], у даному параграфі розглянуто проблему взаємообумовленості академічних здібностей та вольових якостей учнів основної школи. Вольовими якостями визначається специфіка цілепокладання, впевненості й рівень мобілізації вольового зусилля суб'єкта діяльності (М. Чумаков [373], К. Дяченко [119]), зокрема навчальної. Отже, особистість академічно здібного учня має розглядатись у тому числі і з позицій внеску його вольових якостей у саморегуляцію навчальної діяльності загалом та академічну успішність – зокрема. Змістовні компоненти вольової підструктури саморегуляції навчальної діяльності відображають здатність академічно здібного учня саморегуляції своїх дій, станів та спонукань, готовність до здійснення адекватних дій при подоланні об'єктивних і суб'єктивних труднощів, вольового самоконтролю, відповідальності, наполегливості, а також виступають як психологічна установка до готовності діяти у відповідності з умовами та вимогами навчальної діяльності. На наш погляд, найбільш адекватно зміст і сутність вольової підструктури саморегуляції навчальної діяльності відображають наступні компоненти: загальні вольові якості учня та наполегливість під час виконання домашніх завдань.

Вольові якості як фактори саморегуляції навчальної діяльності академічно здібного учня основної школи розглядались також з тих теоретичних позицій, за якими підлітковий вік, на який припадає час навчання в основній школі, характеризується як найбільш сенситивний у розвитку вольової регуляції людини [51; 119; 122; 134; 143; 277], її самоуправління [243; 338] та саморегуляції [145; 230; 251; 385], вищої системи регуляції, властивої зрілій автономній особистості [176]; є періодом бурхливого розвитку волі та відповідальності особистості [51; 54; 122].

У таблиці 4.9 показано відмінності у показниках вольових якостей учнів 5-6-х класів з високою академічною успішністю та різними типологічними профілями. «Академічно обдаровані успішні у навчанні учні» мають вищі показники організованості у діяльності, самостійності та рішучості. Вмотивованість на навчання на тлі високих інтелектуальних здібностей характеризують високий рівень розвитку вольових якостей у дітей на початку навчання в основній школі. Сміливість, рішучість, самостійність та здатність до самоорганізації є ознаками високого розвитку вольової сфери особистості академічно здібного учня на початку навчання в основній школі.

«Зовнішньовмотивовані успішні у навчанні учні» характеризуються найнижчими показниками вольових якостей, як таких що є загальними для особистості, так і тих, що стосуються передусім навчальної діяльності. Зовнішня мотивація у структурі академічних здібностей стає на заваді розвитку вольових якостей учнів основної школи. «Некреативні вмотивовані успішні у навчанні учні» мають найвищі показники наполегливості загалом та наполегливості під час виконання домашніх завдань – зокрема. Висока вмотивованість на навчання передбачає в академічно успішних учнів 5-6-х класів прояви наполегливості, яка дозволяє долати труднощі у навчанні. Як показує дослідження М. Кузнецова та Я. Козуб [176], коли наполегливість перетворюється в зрілу властивість особистості, вона стає одним із ключових регуляторних принципів самоорганізації навчання, що різко підвищують імовірність успіху в навчальній діяльності.

Таблиця 4.9

**Показники мотивації навчальної діяльності академічно успішних учнів
5-6 класів з різними типологічними профілями**

Показники вольових якостей	Типологічні профілі успішних у навчанні учнів 5-6 класів			Н-критерій Краскала- Уолліса*
	«Академічно обдаровані успішні у навчанні учні»	«Зовнішньов- мотивовані успішні у навчанні учні»	«Некреативні вмотивовані успішні у навчанні учні»	
Загальні вольові якості особистості				
Організація діяльності	16,57±3,36	12,48±3,91	13,71±3,39	16,65*
Рішучість	16,66±3,68	12,56±3,85	15,08±4,61	14,51*
Наполегливість	13,57±6,85	10,88±8,55	14,42±7,02	3,41
Самостійність	17,32±2,98	13,60±5,74	14,21±5,03	11,28*
Вольові якості, релевантні провідній діяльності				
Наполегливість під час виконання домашніх завдань	20,40±3,99	18,92±6,73	21,70±5,43	3,94

* $p < 0,01$

На рисунку 4.11 показано сукупний вплив форми навчання та типологічного профілю особистості на самостійність академічно успішних учнів 5-6 класів. Визначено, що «Некреативні вмотивовані успішні у навчанні учні», які навчаються за гімназійною програмою, мають найвищі показники самостійності.

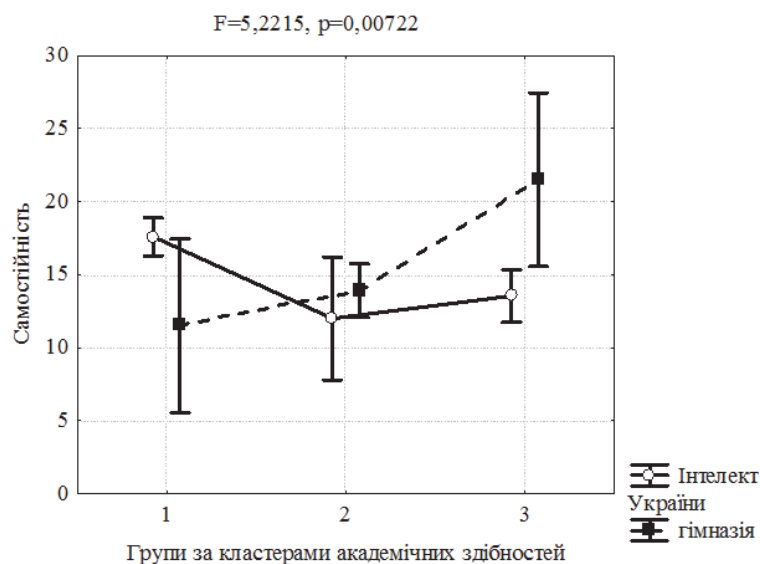


Рис. 4.11. Середні значення і розмах показників самостійності академічно успішних учнів 5-6 класів основної школи в залежності від форми навчання та профілю особистості академічно здібних учнів.

На рисунку 4.12 показано сукупний вплив форми навчання та типологічного профілю особистості академічно здібних учнів на їх наполегливість під час виконання домашніх завдань на прикладі академічно успішних учнів 5-6-х класів.

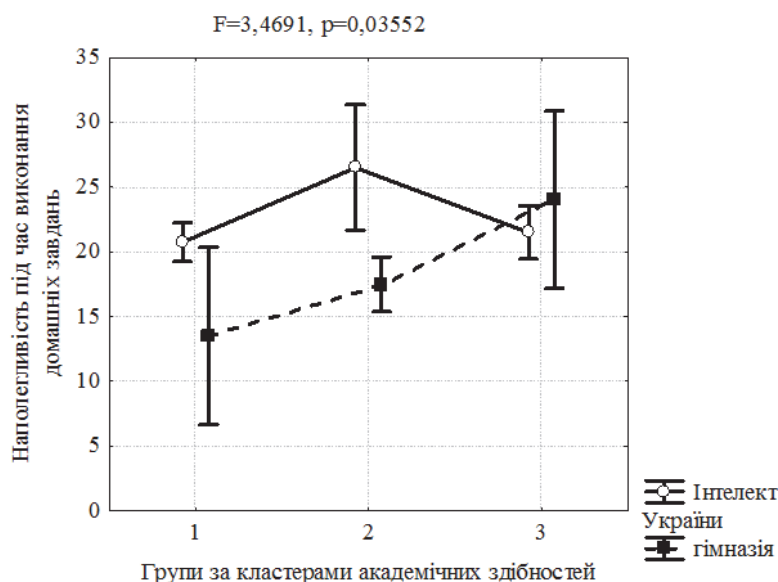


Рис. 4.12. Середні значення і розмах показників наполегливості під час виконання домашніх завдань академічно успішних учнів 5-6 класів основної школи в залежності від форми навчання та профілю особистості академічно здібних учнів.

Визначено, що «Некреативні вмотивовані успішні у навчанні учні», які навчаються за гімназійною програмою, мають вищі показники цієї вольової якості у порівнянні із іншими учнями гімназії. Утім, загалом учні, які навчаються за проектом «Інтелект України», мають вищі показники наполегливості під час виконання домашніх завдань, особливо учні другого профілю – «Зовнішньовмотивовані успішні у навчанні учні».

У таблиці 4.10 показано відмінності у показниках вольових якостей академічно неуспішних учнів 5-6 класів з різними профілями академічних здібностей.

Таблиця 4.10

Показники вольових якостей академічно неуспішних учнів 5-6 класів з різними типологічними профілями

Показники вольових якостей	Типологічні профілі неуспішних у навчанні учнів 5-6 класів			Н-критерій Краскала-Уолліса*
	«Неуспішні у навчанні учні з низьким рівнем академічних здібностей»	«Внутрішньовмотивовані парціально успішні у навчанні учні»	«Невмотивовані неуспішні у навчанні учні»	
Загальні вольові якості особистості				
Організація діяльності	12,68±3,59	17,68±3,28	9,86±5,07	30,32**
Рішучість	12,28±5,30	17,74±4,09	11,88±5,12	16,83*
Наполегливість	10,68±6,33	17,89±5,05	7,21±4,47	30,34**
Самостійність	16,04±4,32	17,47±3,32	12,62±4,72	15,21*
Вольові якості, релевантні навчальній діяльності				
Наполегливість під час виконання домашніх завдань	11,92±5,83	21,68±4,80	10,66±5,08	31,02**

«Внутрішньовмотивовані парціально успішні у навчанні учні» мають вищі показники організації діяльності, рішучості, наполегливості, самостійності та наполегливості під час виконання домашніх завдань. Отже, домінування внутрішньої мотивації у структурі академічних здібностей, що забезпечує

парціальну успішність академічно неуспішних учнів, передбачає розвиток вольових якостей. Отримані результати підтверджують Рубікон-модель Х. Хекхаузена, яка описує ключову роль волі у здійсненні складної діяльності, що має перепони. Нестаток академічних здібностей може виступати внутрішнім бар'єром до оволодіння навчальною діяльністю та академічних досягнень, втім вольові якості стимулюють учнів з високим пізнавальним інтересом долати труднощі та мати певні досягнення та успіхи за окремими навчальними дисциплінами. «Неуспішні у навчанні учні з низьким рівнем академічних здібностей» мають помірні показники за усіма вольовими якостями, окрім самостійності, яку вони виявляють на достатньо високому рівні. У «Невмотивованих неуспішних у навчанні учнів» вольові якості розвинуті слабо. Учням цього профілю бракує передусім наполегливості та здатності до організації діяльності.

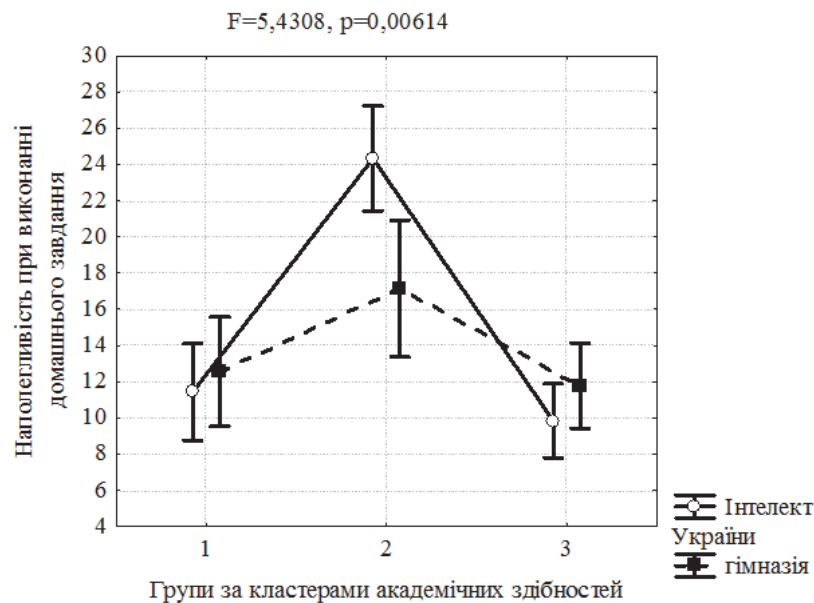


Рис. 4.13. Середні значення і розмах показників наполегливості під час виконання домашніх завдань академічно неуспішних учнів 5-6 класів основної школи в залежності від форми навчання та профілю особистості академічно здібних учнів.

На рисунку 4.13 показано відмінності у показниках наполегливості під час виконання домашніх завдань в академічно неуспішних учнів 5-6 класів

в залежності від форми навчання та профілю особистості. «Внутрішньовмотивовані парціально успішні у навчанні учні», які навчаються за проектом «Інтелект України» мають вищі показники наполегливості під час виконання домашніх завдань.

У таблиці 4.11 показано відмінності у показниках вольових якостей академічно успішних учнів 7-9-х класів з різними профілями академічних здібностей.

Таблиця 4.11

Показники вольових якостей академічно успішних учнів 7-9 класів з різними типологічними профілями

Показники вольових якостей	Типологічні профілі успішних у навчанні учнів 7-9 класів					Н-критерій Краскала-Уолліса*
	«Інтелектуально обдаровані, креативні, внутрішньовмотивовані академічно успішні школярі»	«Інтелектуально обдаровані, креативні, невмотивовані академічно успішні школярі»	«Інтелектуально обдаровані, зовнішньовмотивовані академічно успішні школярі»	«Інтелектуально обдаровані, внутрішньовмотивовані академічно успішні школярі»	«Інтелектуально обдаровані, некреативні, зовнішньовмотивовані академічно успішні школярі»	
Загальні вольові якості особистості						
Організація діяльності	15,96± 3,50	13,10± 4,69	13,63± 4,12	14,08± 4,11	12,92± 3,32	8,76
Рішучість	16,96± 3,86	14,15± 5,46	14,34± 4,32	17,58± 5,29	12,58± 3,33	27,50*
Наполегливість	19,38± 4,44	13,08± 7,12	10,58± 7,32	16,67± 5,63	12,75± 6,11	33,35*
Самостійність	17,92± 2,81	14,77± 4,66	12,13± 4,21	18,27± 4,22	12,81± 4,40	52,91*
Вольові якості, релевантні навчальній діяльності						
Наполегливість під час виконання домашніх завдань	22,08± 3,80	13,33 ± 5,55	25,28± 2,70	20,48 ± 4,30	18,91 ± 6,02	76,03*

«Інтелектуально обдаровані, креативні, внутрішньовмотивовані академічно успішні школярі» мають найвищі показники самоорганізації, наполегливості та

рішучості. Отже висока когнітивна обдарованість на тлі пізнавального інтересу до навчання передбачає розвиток вольових якостей, що сприяють високим академічним досягненням. «Інтелектуально обдаровані, креативні, невмотивовані академічно успішні школярі» мають помірні показники вольових якостей особистості і найнижчі показники наполегливості під час виконання домашніх завдань. Низька вмотивованість на навчання передбачає нижчий рівень розвитку волі в учнів основної школи навіть на тлі високої інтелектуальної обдарованості та успішності у навчанні.

«Інтелектуально обдаровані, зовнішньовмотивовані академічно успішні школярі» мають найнижчі показники самостійності і наполегливості як особистісної якості, втім найвищі показники наполегливості як інструментальної якості у навчальній діяльності. Керованість зовнішніми вимогами (дія примусу батьків) сприяє більшому прояву наполегливості під час виконання домашніх завдань як демонстрації власної відповідності дитини до вимог навіть на тлі низької особистісної наполегливості. Так, у життєдіяльності та спілкуванні такі підлітки не проявляють наполегливість, втім активно її демонструють у навчанні через страх отримати покарання чи прагнення отримати винагороду.

«Інтелектуально обдаровані, внутрішньовмотивовані академічно успішні школярі» мають найвищі показники рішучості та самостійності. Від рішучості залежить швидкість і впевненість прийняття рішення, твердість його збереження [283, с. 525], втім окрім швидкості переходу від рішення до його здійснення тут відбувається вибір однієї з декількох альтернатив без зайвої затримки, навіть у конфліктній ситуації [54, с. 142]. Внутрішня мотивація, яка домінує у даному типологічному профілі учнів, пов'язана із проявами рішучості як сталої здатності до прийняття рішень, намірів щодо їх реалізації. Самостійність, як вміння співвіднести з власними можливостями об'єктивну складність умов та вміння реалізувати свої можливості [251, с. 13], у нормальних умовах формується вже до 13-16 років [251, с. 18]. Пізнавальна активність у представників цього типологічного профілю пов'язана із самостійністю, як це показано і на прикладі студентського віку [176]. Пізнавальний інтерес та активність спрямовується на

більш емоційно привабливі для учня предмети і підштовхує його до самостійних навчальних, творчих та наукових пошуків [176].

Аналіз показників вольових якостей учнів середнього та старшого підліткового віку (7-9 класи) з високою академічною успішністю показав стабілізацію рівня вольових властивостей особистості у порівнянні із молодшим підлітковим віком (5-6 класи). Як вказує Л. Веккер, якщо в середньому підлітковому віці вольова регуляція проявляється найбільш яскраво у прояві вольових якостей особистості (самостійності, відповідальності, цілеспрямованості, самоконтроль), то в старшому – вона характеризується більшою цілісністю свого прояву, комплементарним з'єднанням усіх її ланок й практично не підлягає флуктуаціям [388].

«Інтелектуально обдаровані, креативні, невмотивовані академічно успішні школярі», які навчаються за гімназійною програмою, мають найнижчі показники наполегливості (рис. 4.14).

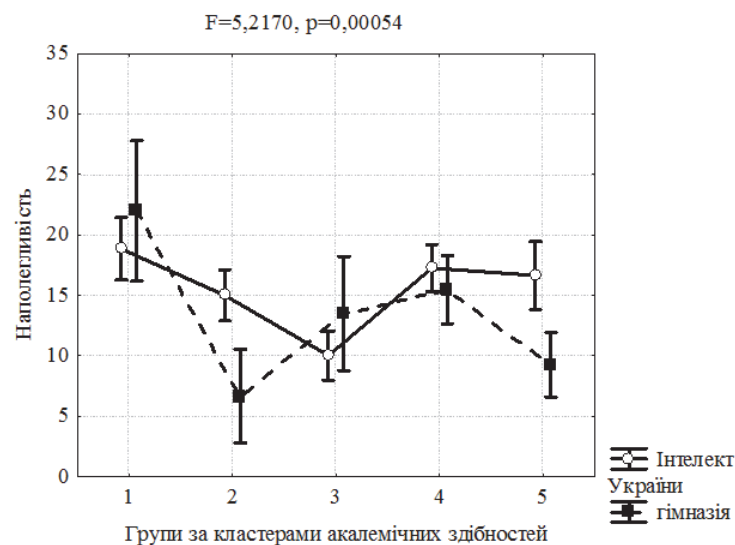


Рис. 4.14. Середні значення і розмах показників наполегливості академічно успішних учнів 7-9 класів основної школи в залежності від форми навчання та профілю особистості академічно здібних учнів.

«Інтелектуально обдаровані, креативні, внутрішньовмотивовані академічно успішні школярі» і «Інтелектуально обдаровані, зовнішньовмотивовані академічно успішні школярі», які навчаються за програмою проєкту «Інтелект

України», мають найвищі показники наполегливості під час виконання домашніх завдань (рис. 4.15).

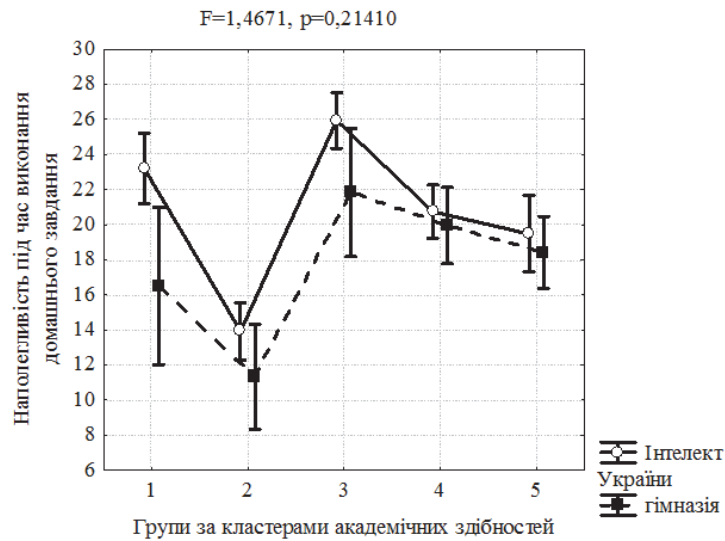


Рис. 4.15. Середні значення і розмах показників наполегливості під час виконання домашніх завдань академічно успішних учнів 7-9 класів основної школи в залежності від форми навчання та профілю особистості академічно здібних учнів.

У таблиці 4.12 показано відмінності у показниках вольових якостей академічно неуспішних учнів 7-9 класів з різними профілями академічних здібностей. «Інтелектуально обдаровані невмотивовані академічно неуспішні школярі» мають вищі показники самоорганізації, нижчі показники наполегливості і самостійності, а також наполегливості під час виконання домашніх завдань.

«Недостатньо інтелектуально здібні, невмотивовані академічно неуспішні школярі» мають нижчі показники самоорганізації та помірно-низькі показники інших вольових якостей. Пригнічення мотивації до навчання передбачає низький опір труднощам у ньому, що проявляється у зниженні наполегливості і призводить до низької академічної успішності. З іншого боку, низька академічна успішність як соціальний маркер на тлі зниженої мотивації сприяє формуванню так званої вивченої безпорадності у навчальній діяльності, що виражається у зниженні вольових якостей.

«Недостатньо інтелектуально здібні, внутрішньовмотивовані академічно неуспішні школярі» мають вищі показники наполегливості як загальної особистісної якості, так і вольової якості, що забезпечує успішну навчальну діяльність. На тлі такого ж самого інтелектуального розвитку, як і в учнів другого типологічного профілю, втім за умови внутрішньої, а не зовнішньої мотивації, наполегливість як вольова якість проявляється більш виражено.

Таблиця 4.12

Показники вольових якостей академічно неуспішних учнів 7-9 класів з різними типологічними профілями

Показники вольових якостей	Типологічні профілі неуспішних у навчанні учнів 7-9 класів			Н-критерій Краскала-Уолліса*
	«Інтелектуально обдаровані невмотивовані академічно неуспішні школярі»	«Недостатньо інтелектуально здібні, невмотивовані академічно неуспішні школярі»	«Недостатньо інтелектуально здібні, внутрішньовмотивовані і академічно неуспішні школярі»	
Загальні вольові якості особистості				
Організація діяльності	12,52±2,22	8,70±1,67	12,00±1,75	68,27*
Рішучість	10,87±1,50	10,48±1,34	10,67±1,31	1,32
Наполегливість	10,26±1,61	11,41±1,84	13,23±2,02	41,29*
Самостійність	9,94±1,46	11,02±1,62	12,63±2,14	36,73*
Вольові якості, релевантні навчальній діяльності				
Наполегливість під час виконання домашніх завдань	7,83±0,93	9,79±2,89	17,64±5,23	93,90*

Отже, низька успішність у 7-9-х класах передбачає загалом нижчий рівень прояву вольових якостей в учнів. Уявлення підлітків про вольову поведінку як основу одноманітного й упорядкованого життя, а відтак – нудного, не

узгоджується з їх установкою на спонтанність і непередбачуваність в поведінці, що дозволяють, з їхньої точки зору, зробити життя більш різноманітним, цікавим і насиченим. Це протиріччя гальмує й стримує їх прагнення до вольової поведінки [122], обумовлює нижчу успішність у навчанні. Як вказує Н. Шевякова [379], багато підлітків не включають вольові властивості в систему особистісно значущих якостей, а «користуються» ними лише для досягнення суб'єктно-значущих, престижних результатів, з іншого боку – сучасні підлітки живуть в більш складному інноваційному просторі, що вимагає від них більш високих форм саморегуляції, в тому числі і більш складних проявів вольової поведінки, до чого вони не завжди готові.

Крім того, порівняльний аналіз вольових якостей академічно неуспішних учнів з різними типологічними профілями показав, що домінування у межах профілю внутрішньої мотивації позитивно позначається на вольових якостях учнів. Отже, вольові якості позитивно пов'язані із пізнавальним інтересом учнів основної школи.

На рисунку 4.16 представлено відмінності у показниках наполегливості академічно неуспішних учнів 7-9 класів основної школи в залежності від форми навчання та профілю особистості академічно здібних учнів.

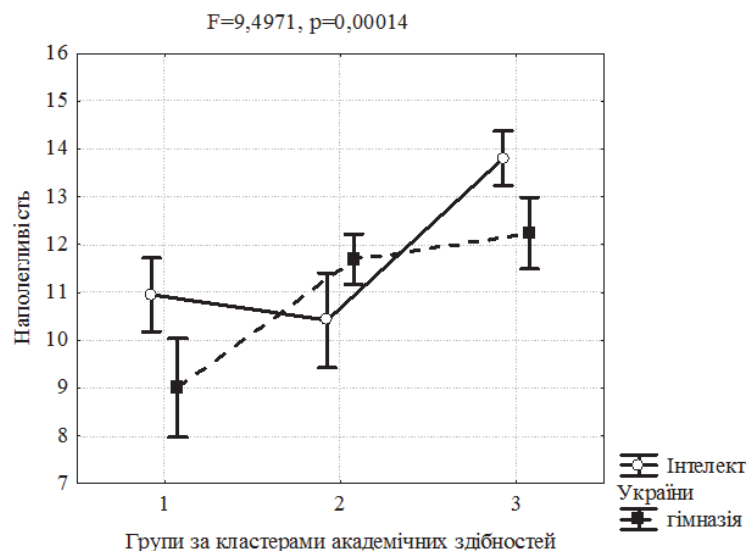


Рис. 4.16. Середні значення і розмах показників наполегливості академічно неуспішних учнів 7-9 класів основної школи в залежності від форми навчання та профілю особистості академічно здібних учнів.

Визначено, що «Недостатньо інтелектуально здібні, внутрішньовмотивовані академічно неуспішні школярі» мають найвищі показники наполегливості за умови навчання за програмою проєкту «Інтелект України». «Інтелектуально обдаровані невмотивовані академічно неуспішні школярі», які навчаються за гімназійною програмою, мають найнижчі показники наполегливості під час виконання домашніх завдань.

На рисунку 4.17 представлено відмінності у показниках самостійності академічно неуспішних учнів 7-9 класів основної школи в залежності від форми навчання та профілю особистості академічно здібних учнів. «Недостатньо інтелектуально здібні, внутрішньовмотивовані академічно неуспішні школярі», які навчаються за проєктом «Інтелект України» мають найвищі показники самостійності, а учні які займаються за гімназійною програмою типу «Інтелектуально обдаровані невмотивовані академічно неуспішні школярі» мають найнижчі показники самостійності.

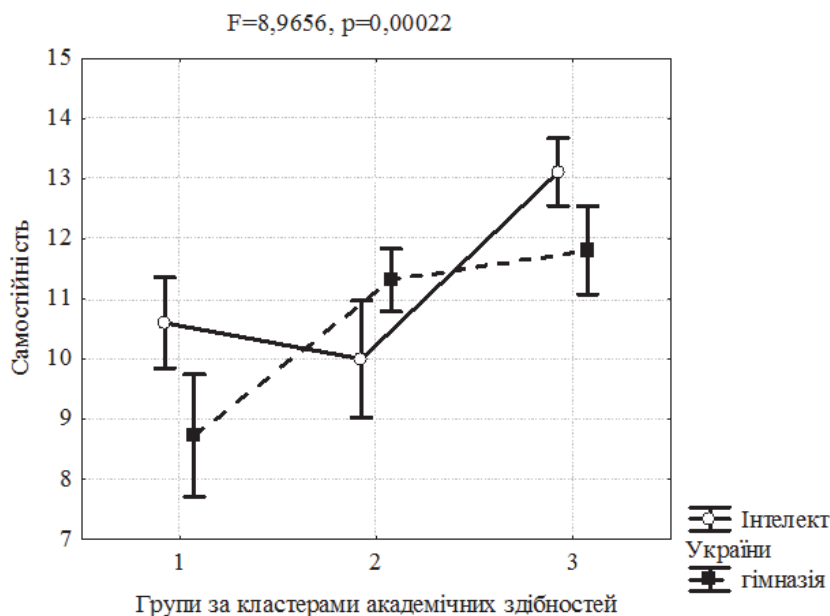


Рис. 4.17. Середні значення і розмах показників самостійності академічно успішних учнів 7-9 класів основної школи в залежності від форми навчання та профілю особистості академічно здібних учнів.

На рисунку 4.18 наведено відмінності у показниках наполегливості під час виконання домашніх завдань академічно неуспішних учнів 7-9 класів основної школи в залежності від форми навчання та профілю особистості академічно здібних учнів. «Недостатньо інтелектуально здібні, внутрішньомотивовані академічно неуспішні школярі» мають вищі показники наполегливості під час виконання домашніх завдань, особливо за умови навчання за проектом «Інтелект України».

Отже, вольові якості учнів залежать, передусім, від фактору академічної успішності та типологічного профілю особистості академічно здібних учнів, фактори віку (молодший підлітковий – середній та старший підлітковий вік), а також форма навчання меншою мірою позначаються на розвитку вольових якостей учня.

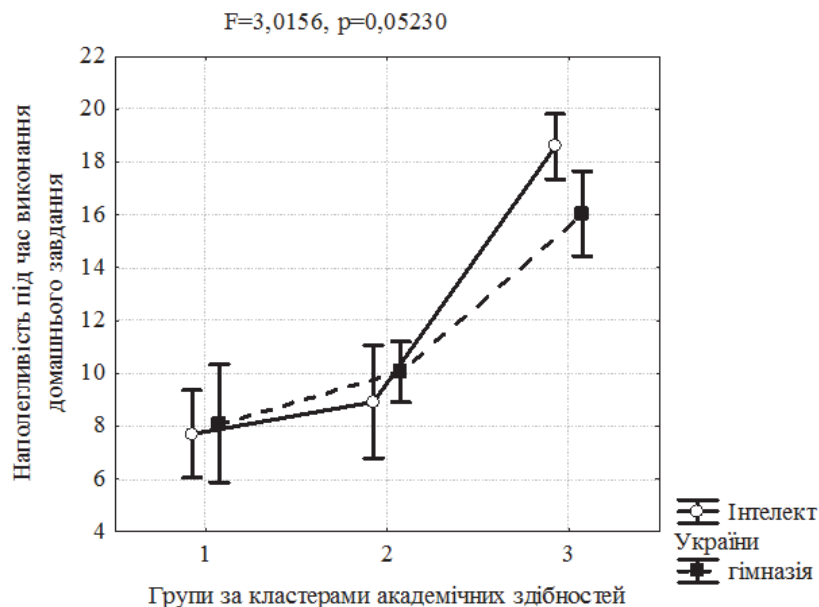


Рис. 4.18. Середні значення і розмах показників наполегливості під час виконання домашніх завдань академічно успішних учнів 7-9 класів основної школи в залежності від форми навчання та профілю особистості академічно здібних учнів.

У дослідженні М. Чумакова [373] було показано, що індикаторами вольових зусиль виступають емоції, які діють на неусвідомлюваному рівні і автоматично блокують неефективні вольові прояви і підтримують ефективні. Зв'язок волі та

емоцій забезпечує саморегуляцію психоемоційних станів, що заважають ефективній реалізації діяльності [176; 373]. Враховуючи цей зв'язок, можна активізувати емоцію інтересу, що підтримує вольові зусилля [373]. Ці думки стали підставою для розгляду третьої – емоційної – підструктури саморегуляції навчальної діяльності академічно здібного учня основної школи, що викладено у наступному параграфі.

Отже, сукупність вольових якостей особистості, релевантних успішному здійсненню навчальної діяльності, характеризують академічно здібних учнів. Висока міра розвитку академічних здібностей та внутрішньої мотивації у межах типологічних профілів школярів на тлі освітнього середовища, в якому здійснюється навчальний проєкт «Інтелект України» зумовлюють актуалізацію вольових якостей особистості учнів основної школи. Вольові якості (організованість, наполегливість рішучість, самостійність), у свою чергу, можуть виступати як істотні діяльнісні детермінанти розвитку особистості академічно здібного учня з різним рівнем академічної успішності.

4.3. Психоемоційні стани у навчальній діяльності особистості академічно здібних учнів основної школи як психологічні ресурси особистісного розвитку.

Емоційна підструктура саморегуляції навчальної діяльності академічно здібного учня основної школи виступає своєрідним енергетизатором системи регуляції і виражається в тому, що суб'єкт прагне здійснювати навчальну діяльність і відповідні поведінкові акти, які чуттєво сприятливі за своїм змістом і передбачають результати, виражені в академічній успішності, несуть позбавлення від негативних переживань (шкільної тривожності і страхів). Емоційна підструктура характеризується мірою прояву шкільної тривожності і шкільних страхів.

Старший підлітковий вік характеризується як найбільш сенситивний для розвитку емоційної сфери особистості [20; 57; 117; 133; 152; 181; 368], яка зазнає

докорінних змін, здійснюючи як негативний, так і позитивний вплив на всі поведінкові стратегії та діяльність, що реалізуються підлітком [268; 368], характеризується яскравим протіканням емоцій, екзальтацією, демонстративною поведінкою, різкою зміною різних станів, тривожністю, конфліктністю, суперечливістю почуттів [148; 268; 338 та ін.]. Вищезначене є підставою для окремого вивчення емоційної підструктури саморегуляції навчальної діяльності академічно здібного учня основної школи, результати якого викладені у наступних параграфах.

Проблема шкільної тривожності як форми дезадаптації до шкільного навчання завжди привертала пильну увагу психологів (І. Бабарикіна, І. Бойко, М. Григор'єва, С. Дмитрієва, Є. Коблик, Н. Литвиненко, С. Максименко, Є. Підчасов, Н. Сперанська, О. Степник, А. Тат'янчиков, Г. Федоришин, Г. Цукерманта ін.), оскільки діти зазнають істотних труднощів на початку навчання школі, протягом опанування ролі школяра, новими вимогами з боку вчителів. Проблема шкільної тривожності вважається традиційною у контексті досліджень молодшого шкільного віку (І. Бабарикіна, О. Макух), утім одним із складних періодів є також пристосування учнів до навчання в основній школі, який здебільшого супроводжується низкою труднощів (нові форми та зміст навчання, поява нових вчителів-предметників з різними методами викладання навчального матеріалу та вимогами до учнів, кабінетна система навчання, а також зміна вікового етапу розвитку дитини – її вступ до підліткового віку).

О. Макух узагальнює основні фактори виникнення шкільної тривожності і до найбільш типових причин виникнення шкільної тривожності відносить ті, що пов'язані з соціально-психологічними факторами або факторами освітніх програм [209]. Крім того факторами виникнення шкільної тривожності виступають навчальні навантаження, нездатність учня впоратись із шкільною програмою, неадекватні очікування з боку батьків, несприятливі стосунки з педагогами, зміна шкільного колективу або його несприйняття тощо [464, с.72]. Усі ці зміни стосуються початку навчання в основній школі, саме тому вивчення шкільної тривожності учнів основної школи, на наш погляд, є релевантним

проблемі особистісного розвитку академічно здібного учні основної школи та психолого-педагогічних умов його навчальної діяльності.

У таблиці 4.13 наведено відмінності у показниках шкільної тривожності учнів 5-6 класів з високою академічною успішністю та різними профілями академічних здібностей.

Таблиця 4.13

Показники шкільної тривожності академічно успішних учнів 5-6 класів з різними типологічними профілями

Показники шкільної тривожності	Типологічні профілі успішних у навчанні учнів 5-6 класів						Н-критерій Краскала-Уолліса*
	«Академічно обдаровані успішні у навчанні учні»		«Зовнішньов-мотивовані успішні у навчанні учні»		«Некреативні вмотивовані успішні у навчанні учні»		
	М	σ	М	σ	М	σ	
Загальна тривожність у школі	22,55	7,29	29,24	5,47	25,13	5,42	14,46**
Переживання соціального стресу	15,43	2,48	15,68	1,35	16,21	1,72	2,15
Фрустрація потреби досягнення успіху	17,91	3,26	20,04	2,15	20,13	2,09	10,48*
Страх самовираження	8,45	1,99	9,04	1,27	8,96	1,60	2,34
Страх ситуації перевірки знань	8,55	2,01	10,04	1,62	8,63	1,58	10,86*
Страх не відповідати очікуванням	7,36	1,08	8,44	0,87	7,96	1,00	14,95**
Низький опір стресу	8,05	1,66	8,80	1,47	8,42	1,67	3,72
Проблеми і страхи у стосунках з учителем	10,84	1,93	11,92	1,55	11,75	1,48	5,83

* $p < 0,01$, ** $p < 0,001$

«Академічно обдаровані успішні у навчанні учні» мають найнижчі показники шкільної тривожності, а також фрустрації потреби досягнення успіху, страхів ситуації перевірки знань та не відповідати очікуванням. Висока

когнітивна обдарованість, вмотивованість на навчання та високі академічні досягнення на початку навчання в основній школі пов'язані з низькою шкільною тривожністю. «Зовнішньовмотивовані успішні у навчанні учні» мають вищі показники шкільної тривожності, страхів ситуації перевірки знань та не відповідати очікуванням. Керованість учня зовнішніми правилами, вимогами оточення, залежність від нагороди та покарання навіть на тлі високої успішності та інтелектуальної обдарованості взаємообумовлена з високою шкільною тривожністю. «Некреативні вмотивовані успішні у навчанні учні» мають найвищі показники фрустрації потреби досягнення успіху.

Отже, на тлі високої успішності у навчанні та інтелектуальної обдарованості нестаток креативності може бути пов'язаний з таким проявом шкільної тривожності, як відмова від досягнення успіху. Менша креативність в інтелектуально обдарованих учнів взаємообумовлена зі страхом успіху. У таблиці 4.14 представлено відмінності у показниках шкільної тривожності учнів 5-6 класів з низькою академічною успішністю та різними профілями академічних здібностей.

«Неуспішні у навчанні учні з низьким рівнем академічних здібностей» мають найвищі показники шкільної тривожності, страху ситуації перевірки знань, найнижчий опір стресу у школі. Учні з двома іншими типологічними профілями також мають високі показники шкільної тривожності за усіма параметрами.

Загалом на початку навчання в основній школі учням характерні традиційні для їх віку (молодшого підліткового) прояви шкільної тривожності – це, передусім, страх ситуації перевірки знань та страх самовираження, низький опір стрес, виявлені на досить високому рівні у академічно неуспішних учнів. Ці дані відповідають отриманим С. Праховою, де страх перевірки знань та страх самовираження є провідними проявами шкільної тривожності для молодших підлітків [471].

Таблиця 4.14

Показники шкільної тривожності академічно неуспішних учнів 5-6 класів з різними типологічними профілями

Показники шкільної тривожності	Типологічні профілі неуспішних у навчанні учнів 5-6 класів						Н-критерій Краскала-Уолліса*
	«Неуспішні у навчанні учні з низьким рівнем академічних здібностей»		«Внутрішньомотивовані парцально успішні у навчанні учні»		«Немотивовані і неуспішні у навчанні учні»		
Загальна тривожність у школі	29,12	5,13	26,95	4,86	26,24	5,11	5,56
Переживання соціального стресу	16,64	1,47	15,89	1,33	16,12	1,55	2,08
Фрустрація потреби досягнення успіху	19,92	2,04	19,95	1,78	19,31	1,80	3,56
Страх самовираження	9,56	1,47	9,89	1,41	9,36	1,72	1,48
Страх ситуації перевірки знань	10,20	1,66	9,95	1,58	9,14	1,80	6,41*
Страх не відповідати очікуванням	8,12	1,17	8,05	0,85	8,00	1,01	0,16
Низький опір стресу	9,44	1,08	9,16	1,01	8,76	1,39	6,27*
Проблеми і страхи у стосунках з учителем	11,88	1,39	12,00	1,25	11,33	1,36	4,52

* $p < 0,05$

Нами не було встановлено відмінностей у проявах шкільної тривожності в учнів у залежності від умов навчання у гімназії – за традиційною освітньою програмою гімназії чи за проєктом «Інтелект України», отже більшість учні гімназії мають однаково помірно-низький рівень тривожності. Такі результати підтверджують встановлені тенденції у дослідженнях К. Варшавської [449] та М. Григор'євої [92], в яких показано, що діти, які навчаються у гімназіях, порівняно з учнями загальноосвітніх шкіл, більш успішно адаптуються до нових умов навчання в основній школі, що проявляється у нижчому рівні шкільної і особистісної тривожності, більш позитивному ставленні до навчання, доброзичливих стосунках з вчителями. Цей факт автори пов'язують з інтелектуалізацією всіх сфер діяльності учнів гімназій. Нами було показано, що

відмінності у рівні тривожності обумовлені не програмою навчання у гімназії, а типом особистості академічно здібних учнів.

І. Бабарикіною [11; 12] показано, що наприкінці навчання у початковій школі в учнів з низькою шкільною успішністю виявлені статистично значуще підвищені показники загальної тривожності у школі, переживання соціального стресу, фрустрації потреби у досягненні успіху, фізіологічної стійкості до стресу. Наші дані також підтверджують ці закономірності, властиві молодшим підліткам 5-6 класів.

Дослідження А. Татьянчикова показало, що на етапі переходу до навчання в основній школі учні зазнають істотних труднощів, які провокують виникнення шкільної тривожності. При цьому рівень тривожності школярів на цьому етапі зростає за всіма факторами, що гальмує їхній подальший процес адаптації до основної школи. Найбільш значуще зростання тривожності автором виявлено за факторами: «фрустрації потреби в досягненні успіху» та «проблеми і страхи у відносинах з вчителями» [471]. Наші дані також вказують, що страх стосунків з учителями та фрустрація досягнення успіху виражені помірно у академічно успішних учнів та достатньо високо – у неуспішних учнів.

Попри усталену думку про те, що роль шкільної тривожності згасає з віком дитини і її найвищий рівень спостерігається у молодшому шкільному віці, нами, як і деякими іншими дослідниками [6; 471] було показано, що на початку навчання в основній школі шкільна тривожність знов зростає, вона є притаманною менш успішним у навчанні 5-6-класникам, а також зовнішньовмотивованим академічно здібним успішним школярам. У масштабному дослідженні С. Прахової було показано згасаючий характер актуалізації шкільної тривожності протягом навчання у школі: найвищі показники шкільної тривожності були встановлені для молодшого шкільного віку, у молодших підлітків шкільна тривожність спадає, втім статистично не значущо [471]. Крім того С. Праховою встановлено зміни у структурі шкільної тривожності протягом дорослішання: у молодших підлітків вона представлена за параметрами страху перевірки знань та страху самовираження, а у старших

підлітків – за параметром страху невідповідності очікуванням оточуючих[471]. Отже, шкільна тривожність характеризує особистість учня протягом всього навчання у закладі освіти, а на різних етапах змінюється її змістовний характер. Залежність шкільної тривожності від умов навчання, академічних здібностей та успішності практично не досліджувалась, що і стало предметом наших розвідок, викладених нижче.

У таблиці 4.15 показано відмінності у показниках шкільної тривожності учнів 7-9 класів з високою академічною успішністю та різними профілями академічних здібностей.

«Інтелектуально обдаровані, креативні, внутрішньовмотивовані академічно успішні школярі» мають низький рівень шкільної тривожності. У них майже відсутній страх самовираження, низько виражені страхи перевірки знань та невідповідності очікуванням, високий опір стресу у школі. Таким чином, збалансованість параметрів академічних здібностей пов'язана із низькою шкільною тривожністю. «Інтелектуально обдаровані, креативні, невмотивовані академічно успішні школярі» мають найнижчий рівень переживання соціального стресу, фрустрації потреби досягнення успіху, страху ситуації перевірки знань, страху не відповідати очікуванням, стосунків із учителем. Такі результати загалом відповідають класичному закону Йеркса-Додсона, за яким існує певний оптимум збудження, завдяки якому досягаються найвищі результати діяльності. Зниження вмотивованості та пов'язане із ним зниження емоційного збудження під час навчання на тлі інтелектуальної обдарованості може спричиняти високу академічну успішність.

Слід зазначити, що в науковій літературі існують суперечливі дані щодо впливу тривоги на саморегуляцію [6; 189; 268; 385]. Тривога, яка не перевищує критичний рівень, сприяє підвищенню емоційної стійкості й виступає в ролі активного регулятора діяльності [96; 384; 380; 567; 382; 381]. На противагу цій думці, наголошується на тому, що тривога, занепокоєння, як правило, пов'язані з невпевненістю в своїх силах, емоційною нестійкістю, що й ускладнює процес адекватного і швидкого реагування на зміни ситуації [385]. Отже, адекватний

ситуації та помірний загалом рівень тривожності може виступати модератором регуляторної системи [96]. Усі ці закономірності справедливі і для шкільної тривожності.

Таблиця 4.15

**Показники шкільної тривожності академічно успішних учнів 7-9 класів
з різними типологічними профілями**

Показники шкільної тривожності	Типологічні профілі успішних у навчанні учнів 7-9 класів					N-критерій Краскала-Уолліса*
	«Інтелектуально обдаровані, креативні, внутрішньо-вмотивовані академічно успішні школярі»	«Інтелектуально обдаровані, креативні, невмотивовані академічно успішні школярі»	«Інтелектуально обдаровані, зовнішньовмотивовані академічно успішні школярі»	«Інтелектуально обдаровані, внутрішньовмотивовані академічно успішні школярі»	«Інтелектуально обдаровані, зовнішньовмотивовані академічно успішні школярі»	
Тривожність у школі	24,96±6,25	25,15±5,83	30,42±3,09	28,65±4,05	29,19±3,76	25,78****
Переживання соціального стресу	16,50±1,82	16,31±1,36	17,13±1,07	17,33±1,35	17,22±1,27	14,98***
Фрустрація потреби досягнення успіху	19,50±2,34	19,00±2,80	20,50±1,89	20,12±2,13	20,19±1,69	7,15
Страх самовираження	9,42±1,61	9,67±1,68	10,87±1,09	10,08±1,62	10,33±1,51	17,37**
Страх ситуації перевірки знань	8,88±2,21	8,67±2,25	10,45±1,29	10,23±1,64	10,39±1,36	22,19***
Страх не відповідати очікуванням	7,63±1,35	7,38±1,14	8,03±1,08	7,87±1,12	8,08±1,08	9,13
Низький опір стресу	8,42±1,82	8,44±1,76	9,66±0,63	9,40±0,80	9,67±0,72	21,81**
Проблеми і страхи у стосунках з учителем	11,50±1,74	11,26±1,55	12,26±1,08	12,04±1,43	12,44±1,25	14,49*

* p<0,01, **p<0,001, *** p<0,0001

«Інтелектуально обдаровані, зовнішньовмотивовані академічно успішні школярі» мають найвищі показники шкільної тривожності, яка проявляється особливо у страхах самовираження, у ситуаціях перевірки знань і не відповідати

очікуванню оточення. Цілком логічним є те, що домінування зовнішньої мотивації у типологічному профілі пов'язане з актуалізацією емоційних переживань соціального характеру (осоромитись, не відповідати очікуванням учителів та, передусім, батьків), а також компетентнісного змісту (страх перевірки знань, результатом якої є оцінка, яка, в свою чергу, є мірилом покарання чи нагороди).

«Інтелектуально обдаровані, внутрішньомотивовані академічно успішні школярі» мають помірні показники шкільної тривожності. Цей профіль мало відрізняється за проявами шкільної тривожності від попереднього і наступного – «Інтелектуально обдарованих, некреативних, зовнішньомотивованих академічно успішних школярів».

У таблиці 4.16 показано відмінності у показниках шкільної тривожності учнів 7-9 класів з низькою академічною успішністю та різними профілями академічних здібностей.

«Інтелектуально обдаровані невмотивовані академічно неуспішні школярі» та «Недостатньо інтелектуально здібні, невмотивовані академічно неуспішні школярі» мають вищі показники шкільної тривожності у порівнянні із «Недостатньо інтелектуально здібними, внутрішньомотивованими академічно неуспішними школярами». Отже, пізнавальний інтерес на тлі низької академічної успішності чинить позитивний вплив на емоційне збудження протягом навчання, передбачає нижчу шкільну тривожність учнів.

Слід зазначити, що академічно неуспішним учням загалом менш властивий страх перевірки знань, адже старші підлітки в змозі більш адекватно оцінити власні здібності, підготовку до контрольної роботи, ситуацію навчальної діяльності, тому вони не мають ілюзій з приводу очікуваної оцінки, менше бояться оголошення результатів, ніж молодші підлітки. Крім того, оцінка для них має нижчу цінність, особливо для «Недостатньо інтелектуально здібних, внутрішньомотивованих академічно неуспішних школярів», які більшою мірою орієнтовані на процес навчання, а не на його результат.

Таблиця 4.16

**Показники шкільної тривожності академічно неуспішних учнів 7-9 класів
з різними типологічними профілями**

Показники шкільної тривожності	Типологічні профілі неуспішних у навчанні учнів 7-9 класів						Н-критерійКраскала-Уолліса*
	«Інтелектуально обдаровані невмотивовані академічно неуспішні школярі»		«Недостатньо інтелектуально здібні, невмотивовані академічно неуспішні школярі»		«Недостатньо інтелектуально здібні, внутрішньовмотивовані академічно неуспішні школярі»		
Загальна тривожність у школі	29,32	3,70	29,59	4,10	25,21	5,63	22,02**
Переживання соціального стресу	17,10	0,98	16,91	0,96	16,19	1,36	12,21*
Фрустрація потреби досягнення успіху	20,32	1,83	20,48	1,69	18,04	2,75	29,56**
Страх самовираження	10,35	1,47	10,41	1,51	9,35	1,75	12,60*
Страх ситуації перевірки знань	10,65	1,45	10,81	1,54	7,70	2,04	58,63**
Страх не відповідати очікуванням	8,03	0,91	7,96	0,99	6,95	1,06	29,05**
Низький опір стресу	9,61	0,67	9,70	0,66	7,70	1,80	50,22**
Проблеми і страхи у стосунках з учителем	12,39	1,15	12,48	1,21	10,58	1,45	46,08**

Страх не відповідати очікуванням оточуючих більш характеризує академічно успішних учнів, що підтверджує отриманий І.Бабарикіною [12] зв'язок між показником академічної успішності та страху не відповідати очікуванням оточуючих у дев'ятикласників. За дослідженням В. Кисловської, молодші підлітки проявляють найбільшу тривожність у спілкуванні з однокласниками та батьками, а найменшу – коли спілкуються з вчителями та незнайомими дорослими. Старші підлітки проявляють значну тривожність в усіх сферах свого життя, особливо у спілкуванні з батьками та вчителями [447]. Наші

результати показали, що значущість страхів перевірки знань та оцінної тривожності з віком зменшується, втім соціальні страхи взаємодії однаково актуальні як для молодших, так і старших підлітків.

Страх у навчальній діяльності є негативним емоційним станом, що відображає у свідомості конкретну загрозу для психологічного благополуччя людини і проявляється у прогнозуванні та передчутті невдачі під час виконання певних дій у шкільному середовищі [177]. Тривога та страхи – часті супутники підліткового віку.

На думку М. Матюхіної, несформованість навчальної діяльності обумовлює віддаленість підлітків від школи, внаслідок чого зростає ймовірність появи проблем та страхів [216]. Провідною діяльністю підліткового віку традиційно вважається спілкування. І. Кон вказує, що завдяки спілкуванню підлітки отримують підтримку та зворотну реакцію від однолітків, вони вчаться відстоювати свою точку зору у колективі, засвоюють правила та норми поведінки. На даному віковому етапі батьки не можуть замінити однолітків у спілкуванні. Тому, якщо у підлітка існують проблеми у спілкуванні з однолітками, якщо його не приймає колектив, то це підвищує вірогідність виникнення знервованості, тривожності та шкільних страхів [461].

Розглянемо найбільш виражені шкільні страхи академічно успішних учнів 5-6 класів. Визначено, що «Академічно обдаровані успішні у навчанні учні» характеризуються страхами: контрольної роботи, перед новим предметом і вчителем, пропустити важливу контрольну роботу, отримати зауваження у щоденник, запізнитися, неправильно відповісти, підготуватись гірше за всіх, отримати оцінку нижче ніж очікував(ла), відповідати біля дошки, що не зрозуміють вчителя, бути висміяним, сперечатися з вчителем. За усіма із цих 12 страхів середні значення по групі учнів цього кластеру становлять понад трьох балів з п'яти максимальних.

У групі «Зовнішньовмотивовані успішні у навчанні учні» переважають страхи: контрольної роботи, Perezдачі контрольної роботи, опитування, виклику до директора, пропуску важливої контрольної роботи, отримати зауваження

у щоденник, запізнитися, неправильно відповісти, підготуватись гірше за всіх, покарання батьків, отримати оцінку нижче ніж очікував(ла), що виженуть з класу, відповідати біля дошки, забути про яке-небудь завдання, бути висміяним, сперечатися з вчителем. Усього визначено 17 шкільних страхів, середні значення за якими є вище норми.

У групі «Некреативні вмотивовані успішні у навчанні учні» переважають страхи: контрольної роботи, перездачі контрольної роботи, опитування, виклик до директора, пропуску важливої контрольної роботи, отримати зауваження у щоденник, запізнитися, неправильно відповісти, підготуватись гірше за всіх, що виженуть з класу, відповідати біля дошки, бути висміяним, сперечатися з вчителем. Усього визначено 13 шкільних страхів, середні значення за якими є вище норми.

Найменш вираженими страхами для усіх трьох груп за профілями академічних здібностей є страхи захворіти і багато пропустити, звернутись з проханням до однокласників, опинитись у центрі конфлікту і страх низького статусу в класі. За цими страхами учні мають середні значення менш за 2,5 бали.

У таблиці 4.17 показано відмінності у вираженості шкільних страхів в академічно успішних учнів 5-6 класів в залежності від типу особистості академічно здібних учнів. «Академічно обдаровані успішні у навчанні учні» характеризуються найнижчим рівнем страхів контрольної роботи, її пропуску, опитування та низької оцінки, тобто у них меншою мірою проявляється група страхів перевірки та оцінки знань. Крім того, цьому профілю властиві найнижчі оцінки за страхами покарання батьків та забування про важливі завдання.

«Зовнішньовмотивовані успішні у навчанні учні» мають найвищий рівень прояву страхів перевірки знань (контрольної роботи, її пропуску, опитування, низької оцінки), страху батьків та страху забути про завдання. Отже, керованість зовнішніми вимогами через примус батьків передбачає найвищий рівень групи оцінних страхів та, цілком очевидно, страхів покарання батьків.

«Некреативні вмотивовані успішні у навчанні учні» характеризуються помірним рівнем прояву страхів, характерних для учнів основної школи. Отже,

достатній рівень вмотивованості на навчання навіть на тлі зниженої креативності пов'язаний із помірним рівнем прояву шкільних страхів.

Таблиця 4.17

Показники шкільних страхів академічно успішних учнів 5-6 класів з різними типологічними профілями

Показники шкільних страхів	Типологічні профілі успішних у навчанні учнів 5-6 класів						Н-критерій Краскала-Уолліса*
	«Академічно обдаровані успішні у навчанні учні»		«Зовнішньов-мотивовані успішні у навчанні учні»		«Некреативні вмотивовані успішні у навчанні учні»		
	М	σ	М	σ	М	σ	
Контрольної роботи	3,36	1,35	4,42	0,77	3,62	1,03	9,74**
Опитування	3,36	1,29	4,26	0,81	3,62	0,91	7,55*
Пропустити важливу контрольну роботу	3,12	1,36	4,16	0,96	3,45	0,92	9,37**
Покарання батьків	2,56	1,08	3,53	0,90	2,86	1,14	8,73*
Отримати оцінку нижче ніж очікував(ла)	3,32	1,22	4,26	0,73	3,60	0,96	8,56*
Забути про яке-небудь завдання	2,40	1,00	3,37	0,83	2,67	1,00	11,46***

* $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$

Отже, збалансованість параметрів академічних здібностей у структурі типологічного профілю учнів 5-6 класів передбачає менший прояв шкільних страхів.

З метою вивчення особливостей прояву шкільних страхів академічно успішних учнів 5-6 класів з різними типологічними профілями було досліджено їх структуру через використання агломеративного ієрархічного кластерного аналізу методом Уорда. На основі евклідової дистанції з побудовою дендрограм, що відображають результати класифікації шкільних страхів шляхом їх послідовного об'єднання (агломерації) в групи, виявлено особливості структурування страхів окремо для успішних і неуспішних учнів 5-6 та 7-9 класів. Специфіка емоційного реагування учнів на різні ситуації та умови навчальної діяльності виражається

у сукупності шкільних страхів та в їх щільності злиття (або навпаки, віддаленості). Близькість чи віддаленість між страхами може служити підставою для формування їх таксономічних груп. Кластеризації піддалися тільки ті об'єкти (категорії шкільних страхів), середньогрупова оцінка яких дорівнювала не менше ніж 1 балу. У структуру дендрограми страхів, що проявляються у всіх категоріях учнів увійшли від 32 до 38 категорій. В якості міри відстані (близькості) використана Евклідова дистанція.

На рисунку 4.19 показано структуру шкільних страхів академічно успішних учнів 5-6 класів.

Шкільні страхи академічно успішних учнів 5-6 класів утворюють функціональні системи, представлені такими кластерами: «страх контрольної роботи – пропустити важливу контрольну роботу» та «відстати від шкільної програми – стати не улюбленцем учителя», «що викличуть до директора – отримати зауваження», «перед новим предметом – перездавати контрольну роботу». Перший кластер містить п'ять страхів, є однорідним і характеризує страхи перевірки знань.

Другий кластер є найбільшим за розміром, оскільки містить 19 страхів, і утворений п'ятьма підкластерами: «страх відстати від шкільної програми – страх захворіти і багато пропустити», «страх перевірки домашнього завдання – страх, коли учитель вирішує яку оцінку поставити», «страх звернутись із проханням до однокласників – страх низького статусу у класі», «страх підготуватись гірше всіх – страх відповідати біля дошки», «страх покарання батьків – страх стати не улюбленцем учителя». Отже, другий кластер є структурованою сукупністю оцінних та соціальних шкільних страхів, пов'язаних із самоствердженням учня.

Третій кластер «що викличуть до директора – отримати зауваження» містить п'ять страхів, які характеризують збудження і тривожність щодо ситуацій, в яких дитина може бути покарана чи отримати зауваження.

Четвертий кластер містить чотири страхи «опинитись у центрі уваги – висловлювати власну думку». Це, передусім, страхи самовизначення у шкільному колективі.

П'ятий кластер містить п'ять страхів ситуацій невизначеності «перед новим предметом – перездачі контрольної роботи».

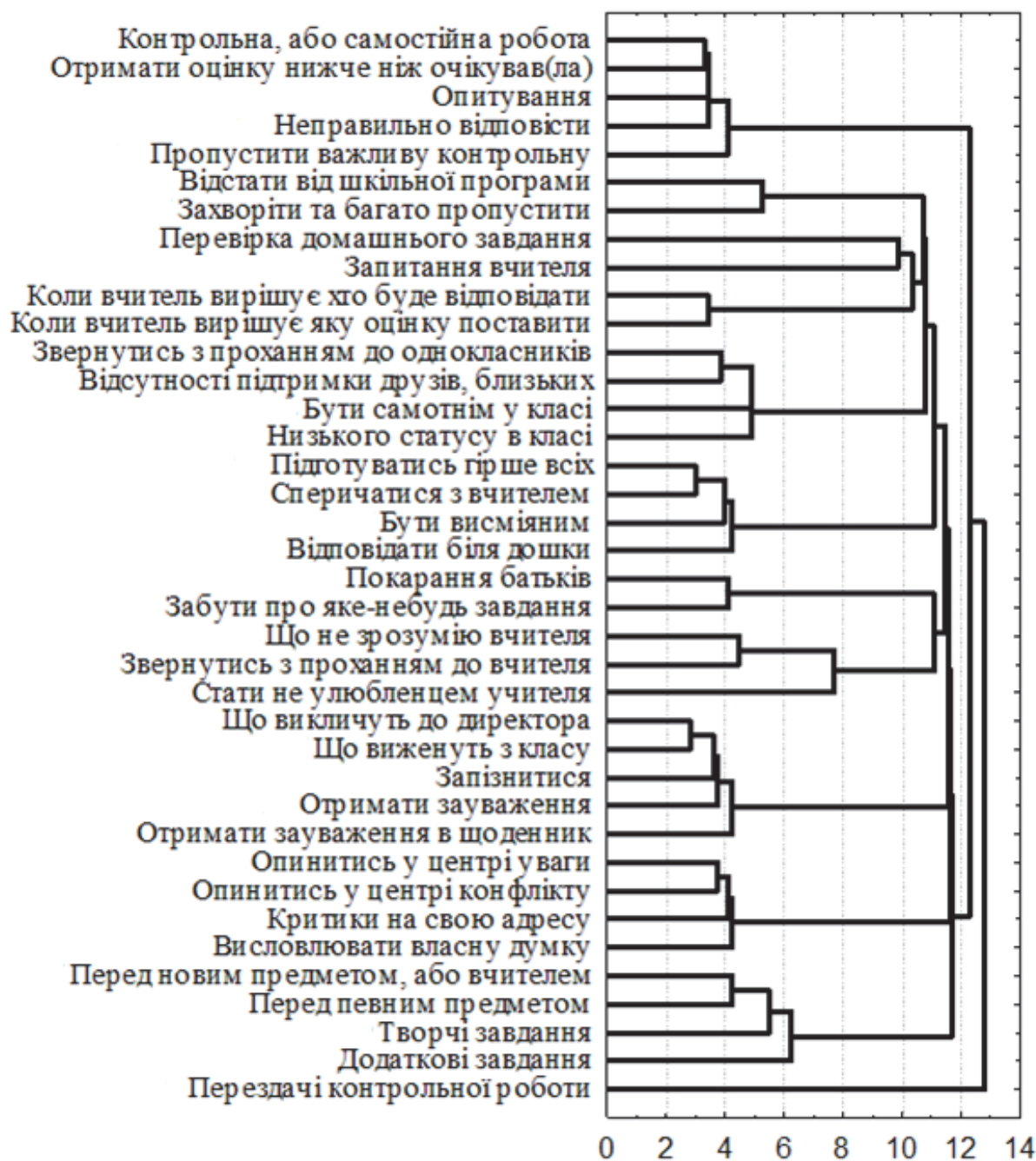


Рис. 4.19. Структура шкільних страхів академічно успішних учнів 5-6 класів.

Отже, структура шкільних страхів академічно успішних учнів 5-6 класів є розгалуженою та представленою п'ятьома групами шкільних страхів: 1) страхи перевірки знань; 2) страхи самоствердження; 3) страхи зауважень і покарань; 4) страхи самовизначення; 5) страхи невизначеності.

На рисунку 4.20 показано відмінності у показниках страху відстати від шкільної програми в академічно успішних учнів 5-6 класів в залежності від форми навчання та типологічного профілю. «Академічно обдаровані успішні у навчанні учні» і «Некреативні вмотивовані успішні у навчанні учні», які навчаються за програмою проєкту «Інтелект України» мають найнижчі показники страху відстати від програми. Отже, за умови високої академічної обдарованості, вмотивовані і успішні у навчанні учні позбавлені страху відстати і не бути спроможним наздогнати шкільну програму через хворобу чи інші обставини пропусків занять. У той же час учні, які займаються за гімназійною програмою з цими профілями виявляють найбільшу занепокоєність з приводу надолуження пропусків.

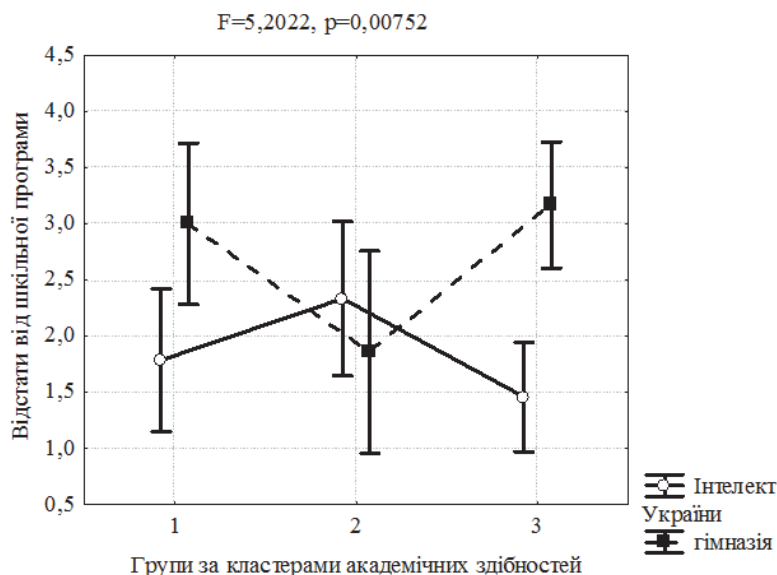


Рис. 4.20. Середні значення і розмах показників страху відстати від шкільної програми академічно успішних учнів 5-6 класів основної школи в залежності від форми навчання та профілю особистості академічно здібних учнів.

На рисунку 4.21 показано відмінності у показниках страху захворіти і багато пропустити в академічно успішних учнів 5-6 класів в залежності від форми навчання та типологічного профілю. Так само як зі страхом відстати від шкільної програми, «Академічно обдаровані успішні у навчанні учні» і «Некреативні вмотивовані успішні у навчанні учні», які навчаються за проєктом «Інтелект України» мають найнижчі показники страху захворіти і пропустити навчальний матеріал. Учні з гімназійною формою навчання з цими профілями виявляють найбільшу занепокоєність з приводу надолуження пропусків через хворобу.

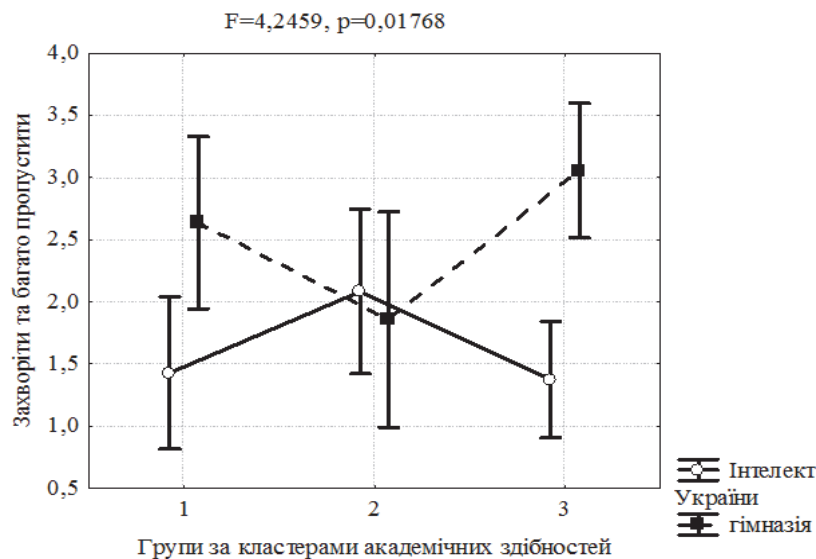


Рис. 4.21. Середні значення і розмах показників страху захворіти і пропустити навчальний матеріал академічно успішних учнів 5-6 класів основної школи в залежності від форми навчання та профілю особистості академічно здібних учнів.

«Зовнішньовмотивовані успішні у навчанні учні» (особливо учні з гімназійною програмою) мають найвищі показники страху забути важливе завдання (рис. 4.22).

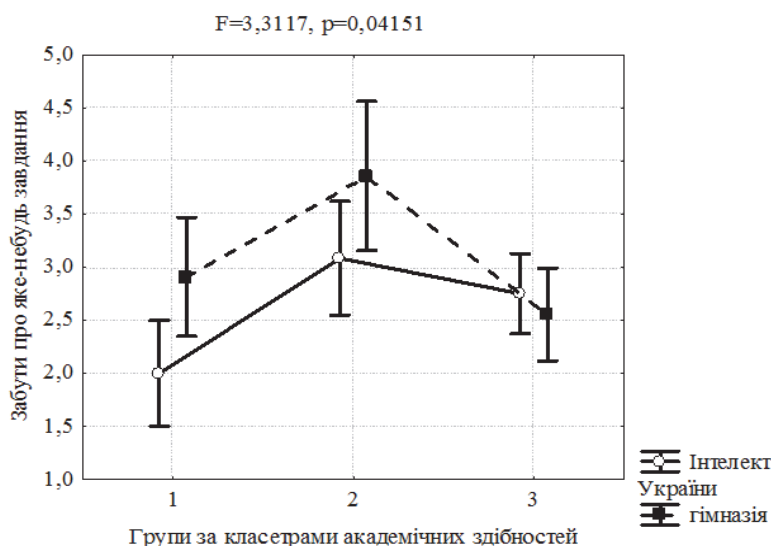


Рис. 4.22. Середні значення і розмах показників страху забути про завдання академічно успішних учнів 5-6 класів основної школи в залежності від форми навчання та профілю особистості академічно здібних учнів.

Отже, чим вище зовнішня мотивація до навчання, як самокерування у навчальній діяльності зовнішніми обставинами, тим більша емоційна залежність від ситуацій, які вимагають внутрішнього контролю, самоорганізації та відповідальності учня.

Розглянемо особливості прояву шкільних страхів академічно неуспішних учнів 5-6 класів. «Неуспішні у навчанні учні з низьким рівнем академічних здібностей» характеризуються страхами: контрольної, або самостійної роботи, нового предмету, або вчителя, опитування, виклику до директора, пропуску важливої контрольної роботи, отримання зауваження в щоденник, запізнитися, неправильно відповісти, підготуватись гірше всіх, отримати оцінку нижче ніж очікував(ла), що виженуть з класу, сперечатися з вчителем.

«Внутрішньомотивовані парціально успішні у навчанні учні» характеризуються страхами: контрольної, або самостійної роботи, перездачі контрольної роботи, опитування, виклику до директора, пропуску важливої контрольної роботи, отримати зауваження в щоденник, запізнитися, неправильно відповісти, покарання батьків, отримати оцінку нижче ніж очікував(ла),

підготуватись гірше всіх, що виженуть з класу, бути висміяним, сперечатися з вчителем.

«Невмотивовані неуспішні у навчанні учні» характеризуються страхами: контрольної, або самостійної роботи, перездачі контрольної роботи, опитування, що викличуть до директора, пропуску важливої контрольної, отримати зауваження в щоденник, запізнитися, неправильно відповісти, підготуватись гірше всіх, отримати оцінку нижче ніж очікував(ла), що виженуть з класу, відповідати біля дошки, бути висміяним, сперечатися з вчителем.

Відстати від шкільної програми, страх запитання вчителя, захворіти та багато пропустити, звернутись з проханням до однокласників, бути самотнім у класі – перелік страхів, які майже не виражені у академічно неуспішних учнів основної школи.

У таблиці 4.18 показано відмінності у прояві шкільних страхів в залежності від типу особистості академічно неуспішних учнів 5-6 класів.

«Неуспішні у навчанні учні з низьким рівнем академічних здібностей» та «Невмотивовані неуспішні у навчанні учні» характеризуються нижчими показниками страхів контрольної роботи, її пропуску, опитування, відповідати біля дошки у порівнянні з «Внутрішньомотивованими парціально успішними у навчанні учні», які мають найвищі показники цих страхів, утім відрізняються найнижчою мірою прояву страху відстати від шкільної програми.

На рисунку 4.23 показано дендрограму кластерів шкільних страхів академічно неуспішних учнів 5-6 класів основної школи.

Шкільні страхи академічно неуспішних учнів 5-6 класів утворюють функціональні системи, представлені шістьма кластерами: «страх контрольної роботи – пропустити важливу контрольну роботу», «відстати від шкільної програми – відповідати біля дошки», «покарання батьків – стати не улюбленцем учителя», «що викличуть до директора – отримати зауваження у щоденник», «опинитись у центрі уваги – висловлювати власну думку», «перед новим предметом або вчителем – перездачі контрольної роботи».

Перший кластер містить п'ять страхів, є однорідним і характеризує страхи перевірки знань. Він повністю подібний за змістом і структурою аналогічному кластеру в академічно успішних 5-6-класників.

Таблиця 4.18

**Показники шкільних страхів академічно неуспішних учнів 5-6 класів
з різними типологічними профілями**

Показники шкільних страхів	Типологічні профілі неуспішних у навчанні учнів 5-6 класів						Н-критерій Краскала-Уолліса*
	«Неуспішні у навчанні учні з низьким рівнем академічних здібностей»		«Внутрішньомотивовані парцально успішні у навчанні учні»		«Немотивовані неуспішні у навчанні учні»		
Контрольна, або самостійна робота	3,80	0,64	4,52	0,61	3,54	0,99	15,55**
Опитування	3,56	0,82	4,42	0,76	3,54	0,94	12,45**
Пропуску важливої контрольної	3,64	0,81	4,36	0,76	3,57	0,32	10,58**
Відстати від шкільної програми	3,80	1,08	2,68	1,29	3,74	1,40	9,14*
Відповідати біля дошки	3,52	0,87	4,26	0,99	3,48	1,04	9,40**

* $p < 0,05$, ** $p < 0,01$

Другий кластер є найбільшим за розміром, оскільки містить 14 страхів, і утворений чотирма підкластерами: «страх відстати від шкільної програми – страх захворіти і багато пропустити», «страх перевірки домашнього завдання – страх, коли учитель вирішує яку оцінку поставити», «страх звернутись із проханням до однокласників – страх низького статусу у класі», «страх підготуватись гірше всіх – страх відповідати біля дошки». Отже, другий кластер є структурованою сукупністю оцінних та соціальних шкільних страхів, пов'язаних із самоствердженням учня. Зміст і структура кластеру подібна до такого ж кластеру у структурі академічно успішних учнів.

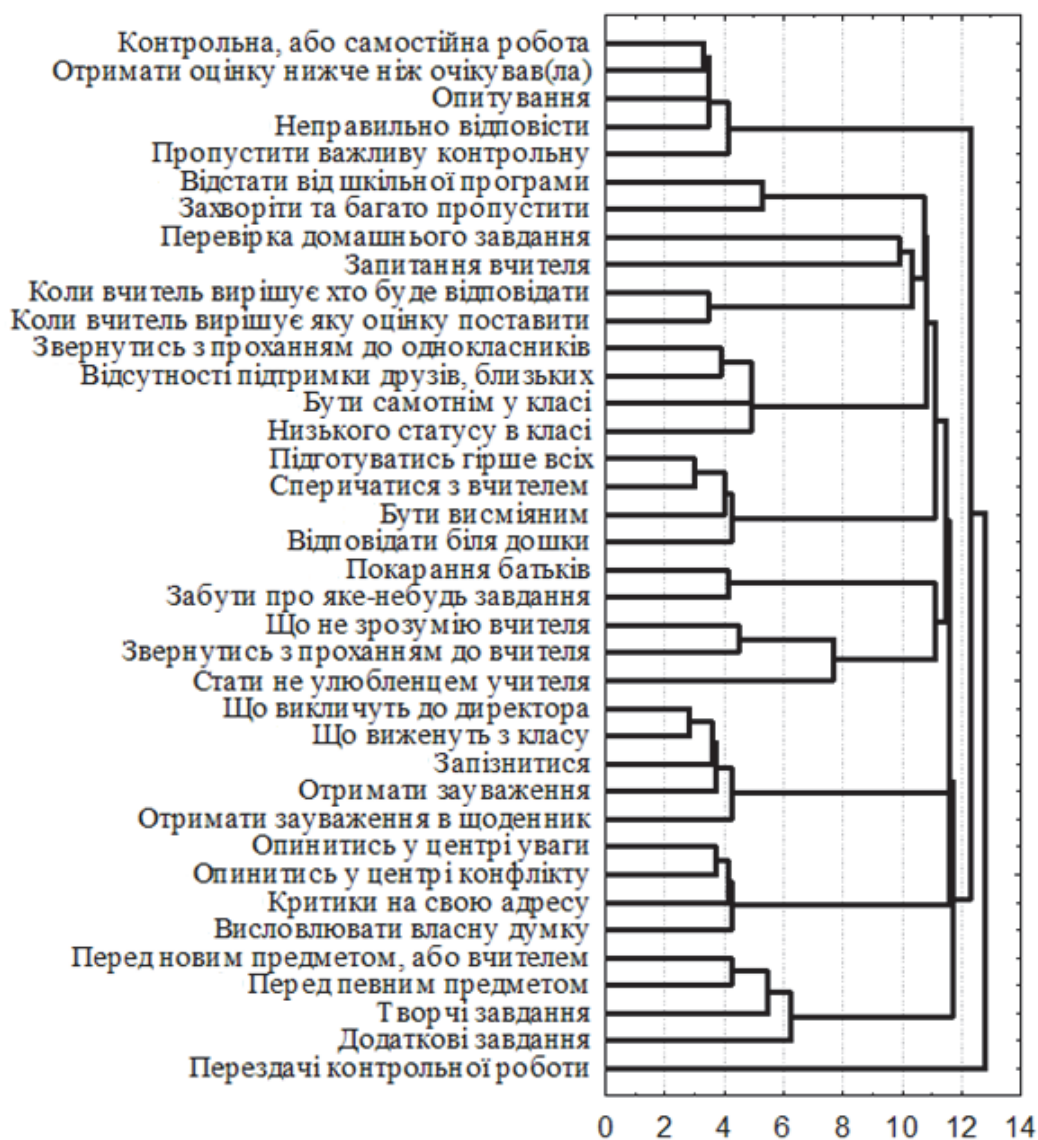


Рис. 4.23. Структура шкільних страхів академічно неуспішних учнів 5-6 класів.

Третій кластер представлений п'ятьма страхами «страх покарання батьків – страх стати не улюбленцем учителя» представлений двома підкластерами: «страх покарання батьків – страх забути про завдання» і «страх не зрозуміти учителя – страх стати не улюбленцем учителя». Зміст третього кластеру представлений двома групами страхів: страхами батьків та страхами учителя.

Четвертий кластер «що викличуть до директора – отримати зауваження у щоденник» містить п'ять страхів, які характеризують збудження і тривожність щодо ситуацій, в яких дитина може бути покарана чи отримати зауваження.

П'ятий кластер містить чотири страхи «опинитись у центрі уваги – висловлювати власну думку». Це страхи пов'язані із загрозами самоствердження у шкільному колективі. Шостий кластер містить п'ять страхів ситуацій невизначеності «перед новим предметом – перездачі контрольної роботи». Останні два кластери цілком відповідають подібним кластерам в академічно неуспішних учнів основної школи.

Отже, структура шкільних страхів академічно неуспішних учнів є розгалуженою та представленою шістьома групами шкільних страхів: 1) страхи перевірки знань; 2) страхи соціального самоствердження у класі; 3) страхи зауважень і покарань від батьків та учителя; 4) страхи зауважень; 5) страхи самовизначення та самоствердження серед однолітків; 6) страхи невизначеності.

На рисунку 4.24 показано відмінності у показниках страху відстати від шкільної програми в академічно неуспішних учнів 5-6 класів в залежності від форми навчання та типологічного профілю.

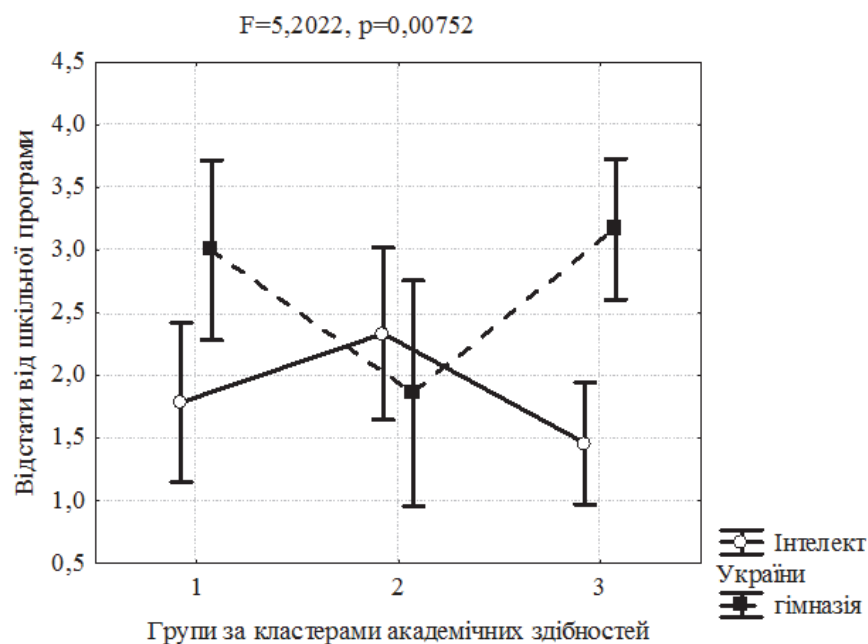


Рис. 4.24. Середні значення і розмах показників страху відстати від шкільної програми академічно неуспішних учнів 5-6 класів основної школи в залежності від форми навчання та профілю особистості академічно здібних учнів.

«Неуспішні у навчанні учні з низьким рівнем академічних здібностей» і «Невмотивовані неуспішні у навчанні учні», що навчаються за гімназійною програмою, мають найвищі показники страху відстати від шкільної програми. Отже, низька вмотивованість на навчання в академічно неуспішних учнів з гімназійною формою навчання передбачає побоювання щодо власної успішності та здатності встигати за навчальною програмою.

На рисунку 4.25 показано відмінності у показниках страху захворіти і багато пропустити в академічно неуспішних учнів 5-6 класів в залежності від форми навчання та типологічного профілю. Так само як і щодо страху відстати від програми «Неуспішні у навчанні учні з низьким рівнем академічних здібностей» і «Невмотивовані неуспішні у навчанні учні», що навчаються за гімназійною програмою, мають найвищі показники страху відстати від шкільної програми. Отже, низька вмотивованість на навчання в академічно неуспішних учнів з гімназійною формою навчання передбачає побоювання щодо здатності встигати за навчальною програмою у разі відсутності на заняттях через хворобу.

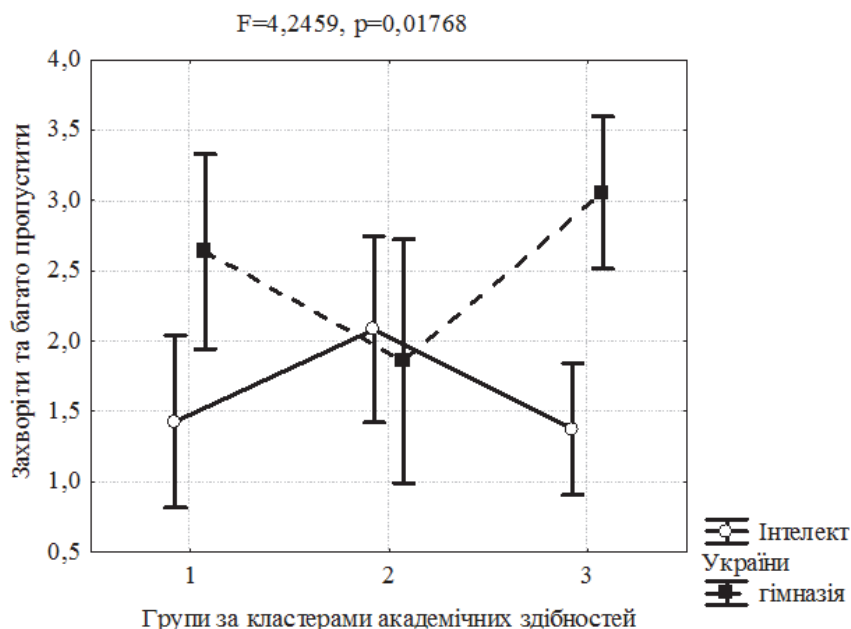


Рис. 4.25. Середні значення і розмах показників страху захворіти і багато пропустити академічно неуспішних учнів 5-6 класів основної школи в залежності від форми навчання та профілю особистості академічно здібних учнів.

У таблиці 4.19 показано відмінності у прояві шкільних страхів в залежності від типу особистості академічно здібних учнів з високою академічною успішністю у 7-9 класах.

Таблиця 4.19

Показники шкільних страхів академічно успішних учнів 7-9 класів

Показники шкільних страхів	Типологічні профілі успішних у навчанні учнів 7-9 класів						Н-критерій Краскала-Уолліса*
	«Інтелектуально обдаровані, креативні, внутрішньомотивовані академічно успішні школярі»	«Інтелектуально обдаровані, креативні, невмотивовані академічно успішні школярі»	«Інтелектуально обдаровані, зовнішньомотивовані академічно успішні школярі»	«Інтелектуально обдаровані, внутрішньомотивовані академічно успішні школярі»	«Інтелектуально обдаровані, некреативні, зовнішньомотивовані академічно успішні школярі»		
Контрольної, роботи	3,46±1,25	3,44±1,12	4,03±0,94	4,02±0,98	3,67±1,24	9,58*	
Відстати від шкільної програми	2,96±1,30	3,67±1,30	3,95±0,90	3,06±1,11	3,56±1,00	20,60***	
Додаткові завдання	2,21±1,02	3,85±0,90	3,65±1,32	3,38±0,99	3,44±0,97	31,67***	
Творчі завдання	2,33±1,01	3,85±0,87	3,63±1,22	3,73±0,91	3,89±0,75	32,25***	
Опитування	2,54±1,41	3,74±1,12	3,29±1,31	3,52±1,02	3,22±0,83	15,65**	
Що знайдуть шпаргалки	2,58±1,44	4,15±0,96	3,37±1,24	3,73±0,95	3,58±0,81	15,72**	
Пропустити важливу контрольну	2,54±1,47	3,97±0,99	3,21±1,26	3,69±0,94	2,69±0,92	36,21***	
Запізнитися	2,42±1,41	3,72±1,21	3,32±1,04	3,52±1,06	3,97±0,81	22,76***	
Неправильно відповісти	2,71±1,37	3,69±1,01	3,47±1,13	3,25±1,22	3,72±1,00	12,80*	
Підготуватись гірше всіх	4,25±1,02	3,05±1,12	3,32±1,19	3,62±0,95	2,67±0,96	46,72***	
Отримати зауваження	2,50±1,35	3,28±1,10	3,95±0,90	3,71±0,96	3,50±1,11	12,18*	
Отримати оцінку нижче ніж очікував(ла)	4,04±1,16	3,33±1,15	3,29±1,11	2,96±1,19	3,14±1,13	18,68**	
Бути самотнім у класі	3,79±0,98	3,90±1,12	3,97±0,82	3,60±0,91	3,69±0,98	10,71*	
Сперечатися з вчителем	4,33±0,96	3,97±1,01	3,47±1,25	3,92±1,01	3,22±1,17	24,53***	

* $p < 0,01$, ** $p < 0,001$, *** $p < 0,0001$

«Інтелектуально обдаровані, креативні, внутрішньомотивовані академічно успішні школярі» характеризуються помірним рівнем прояву шкільних страхів контрольної роботи і самотності у класі, найвищим рівнем страхів підготуватись

гірше за всіх, отримати оцінку нижче за очікувану та сперечатись із учителем. Вони мають найнижчий рівень прояву страхів відстати від шкільної програми, не бояться додаткових і творчих завдань, опитувань. Школярів зі збалансованими добре розвинутими академічними здібностями при домінуванні внутрішньої мотивації не збуджують ситуації, в яких у них знайдуть шпаргалки (очевидно, вони ними не користуються). Для цієї групи учнів не притаманні страхи пропусків, запізнень, зауважень. Виходячи з того, що ці учні відрізняються високим рівнем розвитку вольових якостей, можна припустити, що через їх відповідальність і організованість ситуації, в яких вони можуть отримати зауваження, запізнитись на урок чи пропустити його, не є актуальними.

«Інтелектуально обдаровані, креативні, невмотивовані академічно успішні школярі» характеризуються помірним рівнем страхів на тлі достатньо виражених страхів додаткових і творчих завдань, знаходження шпаргалок, суперечок з учителем і пропусків контрольної роботи.

«Інтелектуально обдаровані, зовнішньомотивовані академічно успішні школярі» найбільшою мірою проявляються страхи контрольної роботи, відстати від шкільної програми, отримати зауваження та бути самотнім у класі.

«Інтелектуально обдаровані, внутрішньомотивовані академічно успішні школярі» мають найвищі показники рівня страхів контрольної і самостійної роботи, інші страхи у них виражені помірно.

«Інтелектуально обдаровані, некреативні, зовнішньомотивовані академічно успішні школярі» характеризуються помірним рівнем вираженості шкільних страхів.

На рисунку 4.26 показано дендрограму кластерів шкільних страхів академічно успішних учнів 7-9 класів основної школи. Шкільні страхи академічно успішних учнів 7-9 класів утворюють функціональні системи, представлені чотирма кластерами: «страх контрольної роботи – страх пропустити важливу контрольну роботу», «страх відстати від шкільної програми – страх покарання батьків», «страх запізнитися – страх отримати зауваження», «страх відчуття «каші в голові» – страх, що не зможу висловити думку», «опинитись у центрі уваги –

висловлювати власну думку», «страх відстати від шкільної програми – страх отримати оцінку нижче, ніж очікував(ла)».

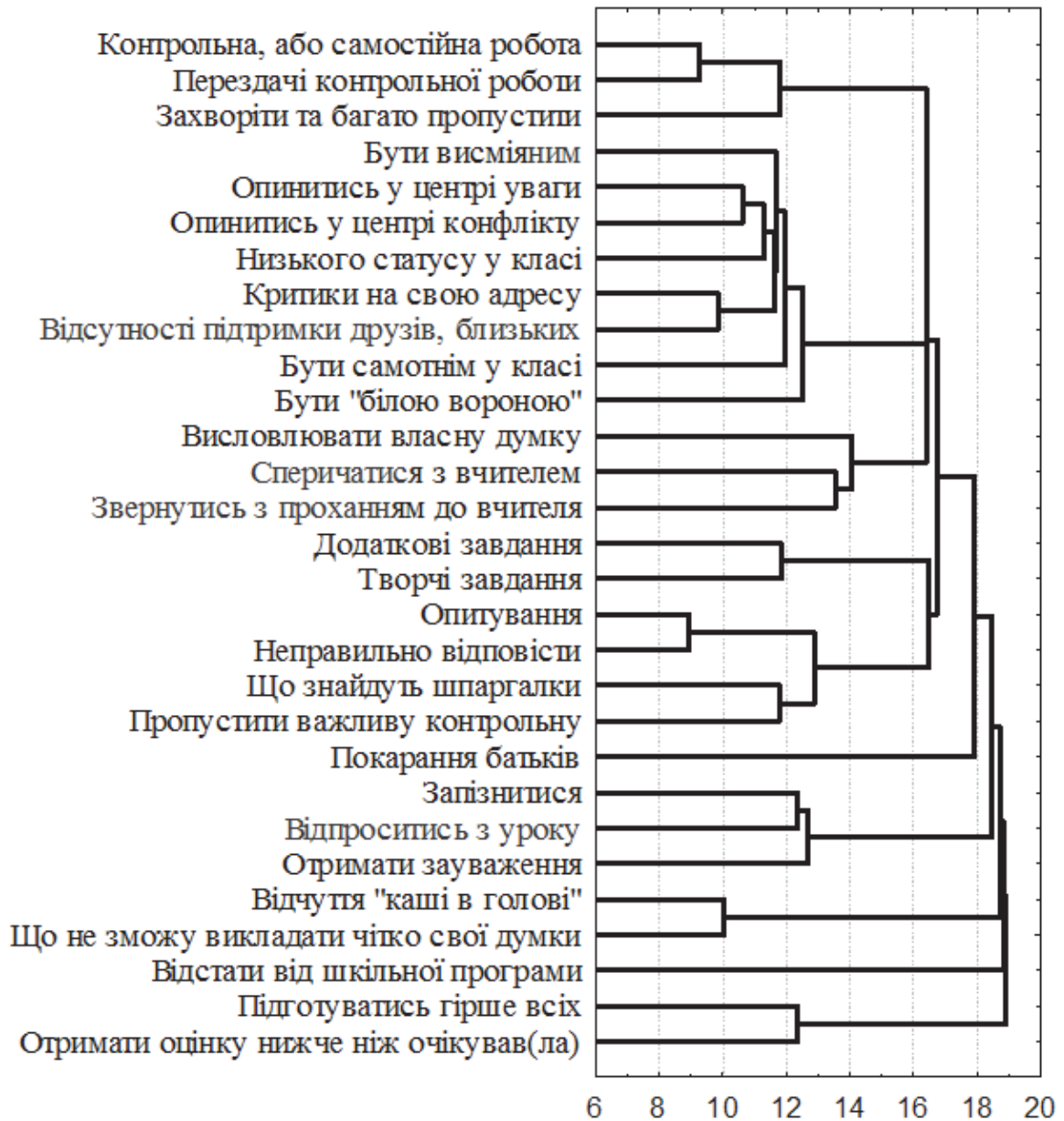


Рис. 4.26. Структура шкільних страхів академічно успішних учнів 7-9 класів.

Перший кластер містить 20 страхів представлений п'ятьма підкластерами. Перший підкластер «страх контрольної роботи – страх захворіти і багато пропустити»; другий підкластер «страх бути висміяним – страх бути «білою вороною»; третій підкластер «страх висловлювати власну думку – страх звернутись із проханням до учителя»; четвертий підкластер «страх додаткових

завдань – страх творчих завдань»; п'ятий підкластер «страх опитування – страх покарання батьків».

Другий кластер містить три страхи: запізнитися, відпроситися з уроку і отримати зауваження. Отже, другий кластер є відображенням страхів провини, сукупністю побоювань щодо зауважень.

Третій кластер містить два страхи: відчуття «каші в голові» та неможливість висловити думку. Зміст третього кластеру полягає у страху самовираження та побоюванні виглядати некомпетентним.

Четвертий кластер «що викличуть до директора – отримати зауваження у щоденник» містить п'ять страхів, які характеризують збудження і тривожність щодо ситуацій, в яких дитина може бути покарана чи отримати зауваження.

П'ятий кластер «страх відстати від шкільної програми – страх отримати оцінку нижче, ніж очікував(ла)» містить страхи, пов'язані із оцінною тривожністю.

Отже, структура шкільних страхів академічно успішних учнів 7-9 класів є розгалуженою та представленою п'ятьма групами шкільних страхів: 1) страхи контрольної роботи; 2) страхи провини та порушень дисципліни; 3) страхи некомпетентності; 4) страхи зауважень; 5) страхи оцінювання.

На рисунку 4.27 показано відмінності у показниках страху відстати від навчальної програми в академічно успішних учнів 7-9 класів в залежності від форми навчання та типологічного профілю. «Інтелектуально обдаровані, креативні, внутрішньовмотивовані академічно успішні школярі» та «Інтелектуально обдаровані, креативні, невмотивовані академічно успішні школярі», які навчаються за гімназійною програмою, мають вищі показники страху відстати від шкільної програми, так само як і «Інтелектуально обдаровані, некреативні, зовнішньовмотивовані академічно успішні школярі», що навчаються за програмою проєкту «Інтелект України».

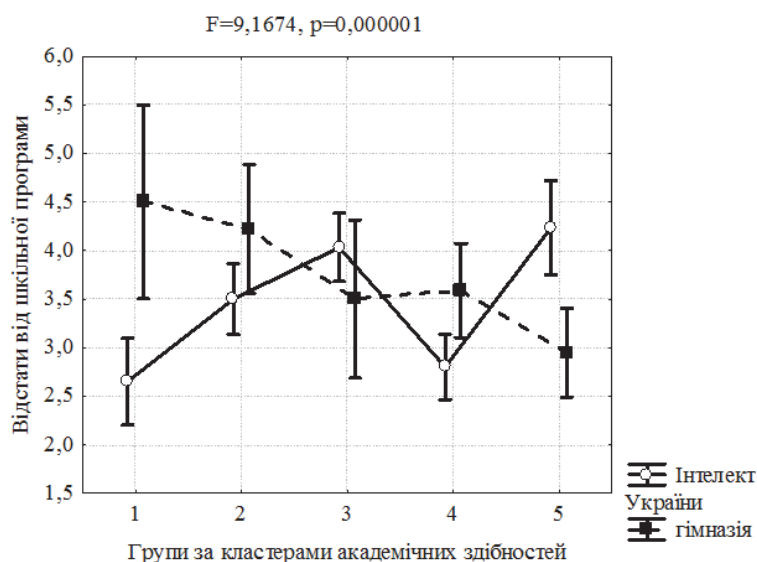


Рис. 4.27. Середні значення і розмах показників страху відстати від шкільної програми академічно успішних учнів 7-9 класів основної школи в залежності від форми навчання та профілю особистості академічно здібних учнів.

У таблиці 4.20 показано відмінності у прояві шкільних страхів академічно неуспішних учнів 7-9 класів.

«Інтелектуально обдаровані невмотивовані академічно неуспішні школярі» мають помірний рівень прояву шкільних страхів контрольної роботи та її перездачі, відстати від шкільної програми, нового предмету, захворіти і багато пропустити, бути самотнім у класі.

Ця група досліджуваних характеризується високою мірою прояву страхів покарання батьків, підготуватись гірше всіх, отримати низьку оцінку, а також слабкою вираженістю страхів додаткових і творчих завдань, нових предметів, опитувань, знаходження шпаргалок, пропусків контрольної роботи, запізень, неправильних відповідей, відчуття «каші в голові», невміння викласти чітко думки, відпроситись з уроку.

«Недостатньо інтелектуально здібні, невмотивовані академічно неуспішні школярі» характеризуються найбільш вираженими страхами контрольної роботи, її перездачі, покарання батьків, відчуття «каші в голові», слабко вираженими страхом нових предметів.

Таблиця 4.20

Показники шкільних страхів академічно неуспішних учнів 7-9 класів

Показники шкільних страхів	Типологічні профілі неуспішних у навчанні учнів 7-9 класів						Н-критерій Краскала-Уолліса*
	«Інтелектуально обдаровані невмотивовані академічно неуспішні школярі»		«Недостатньо інтелектуально здібні, невмотивовані академічно неуспішні школярі»		«Недостатньо інтелектуально здібні, внутрішньовмотивовані академічно неуспішні школярі»		
Контрольна, або самостійна робота	3,71	0,90	4,19	0,87	3,28	1,22	17,54**
Перездачі контрольної роботи	3,42	0,76	4,06	0,88	3,18	1,12	20,24***
Відстати від шкільної програми	3,13	1,22	2,91	0,94	4,21	0,88	34,23***
Перед новим предметом, або вчителем	3,13	1,17	2,74	0,95	4,18	0,89	40,48***
Додаткові завдання	2,19	1,23	3,80	0,98	3,88	0,91	36,04***
Творчі завдання	2,32	1,19	3,65	1,07	3,75	0,89	31,33***
Перед певним предметом	2,23	1,23	3,72	0,97	3,70	1,12	29,75***
Опитування	2,29	1,23	3,37	0,95	3,53	1,18	21,27***
Що знайдуть шпаргалки	2,23	1,14	3,67	1,24	3,77	1,07	30,83***
Пропустити важливу контрольну	2,23	1,15	3,65	1,00	3,75	1,11	30,17***
Захворіти та багато пропустити	3,29	0,85	3,65	0,92	3,04	1,12	8,05*
Запізнитися	2,19	1,17	2,98	1,22	4,02	0,99	40,83***
Неправильно відповісти	2,52	0,91	3,37	0,87	3,49	1,15	14,43**
Покарання батьків	4,06	1,45	4,15	0,82	2,95	1,33	25,24***
Підготуватись гірше всіх	4,42	1,43	3,37	0,71	3,39	1,13	26,33***
Отримати зауваження	2,39	1,50	3,06	0,79	3,95	0,93	32,77***
Отримати оцінку нижче ніж очікував(ла)	4,19	0,98	3,33	0,96	3,30	1,13	19,02***
Відчуття "каші в голові"	2,32	0,90	4,00	1,19	3,72	1,31	25,50***
Що не зможу викладати чітко свої думки	2,55	0,76	3,98	0,87	3,72	1,05	21,33***
Що не зрозумію вчителя	2,52	1,22	3,98	0,88	3,84	0,90	21,67***
Бути самотнім у класі	3,32	1,17	3,94	0,94	4,00	1,23	10,67*
Відпроситись з уроку	2,77	1,23	3,11	0,95	3,84	1,12	17,83**

«Недостатньо інтелектуально здібні, внутрішньовмотивовані академічно неуспішні школярі» характеризуються найнижчим рівнем страхів контрольної

роботи та її перездачі, найвищим рівнем страхів відстати від шкільної програми, нового предмету, творчих завдань, опитування, знайдених шпаргалок, запізень, пропуску важливих контрольних, самотності у класі.

На рисунку 4.28 показано дендрограму кластерів шкільних страхів академічно неуспішних учнів 7-9 класів основної школи.

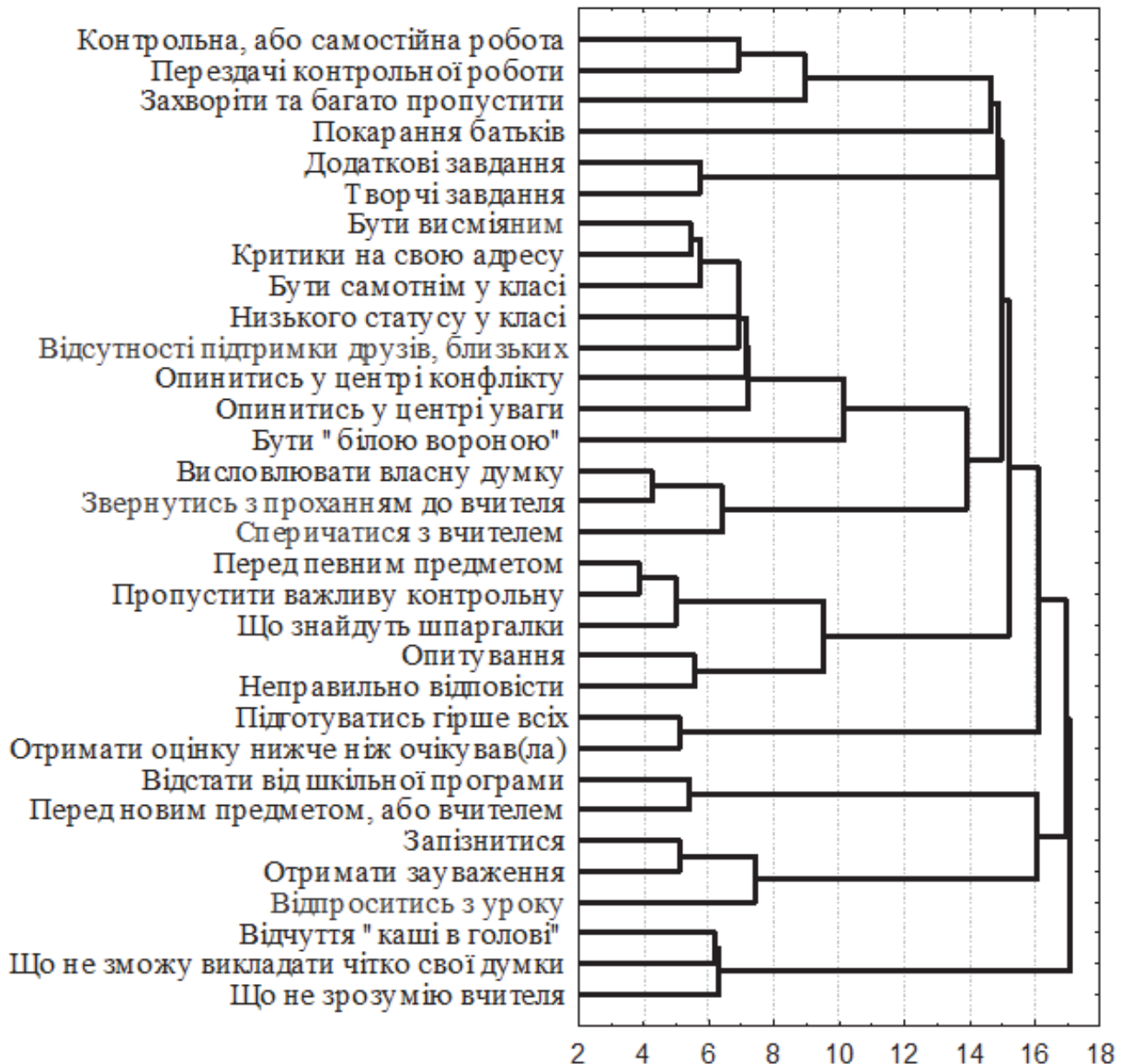


Рис. 4.28. Структура шкільних страхів академічно неуспішних учнів 7-9 класів.

Шкільні страхи академічно неуспішних учнів 7-9 класів утворюють функціональні системи, представлені сьома кластерами: «страх контрольної роботи – страх творчих завдань», «страх бути висміяним – страх сперечатися із

учителем», «страх певного предмету – страх неправильно відповісти», «страх підготуватись гірше всіх – страх отримати гіршу оцінку», «страх відстати від програми – страх нового предмету або вчителя», «страх запізнитися – страх відпроситись з уроку», «страх відчуття «каші в голові» - страх не зрозуміти учителя».

Перший кластер містить шість страхів: контрольної або самостійної роботи, перездачі контрольної роботи, захворіти і багато пропустити, покарання батьків, додаткових і творчих завдань. Цей кластер представлений двома підкластерами: «страх контрольної роботи – страх покарання батьків» і «страх додаткових і творчих завдань».

Другий кластер представлений двома підкластерами. Перший підкластер «страх бути висміяним – страх бути білою вороною»; другий підкластер «страх висловити власну думку – страх сперечатись із учителем».

Третій кластер «страх певного предмету – страх неправильно відповісти» містить п'ять страхів. Четвертий кластер «страх підготуватись гірше всіх – страх отримати гіршу оцінку» містить два страхи. П'ятий кластер «страх відстати від програми – страх нового предмету або вчителя», шостий кластер «страх запізнитися – страх відпроситись з уроку» і сьомий кластер «страх відчуття «каші в голові» – страх не зрозуміти учителя» – вони усі представлені двома страхами.

Отже, структура шкільних страхів академічно неуспішних учнів 7-9 класів є розгалуженою та представленою сьома групами шкільних страхів: 1) страхи контрольної роботи; 2) соціальними страхами; 3) страхи некомпетентності; 4) страхи порівняння з іншими; 5) страхи неспроможності опанувати програму; 6) страхи зауважень через порушення дисципліни; 7) страхи не зрозуміти матеріал.

На рисунку 4.29 показано відмінності у показниках страху нового предмету в академічно неуспішних учнів 7-9 класів в залежності від форми навчання та типологічного профілю особистості академічно здібних учнів.

Визначено, що «Інтелектуально обдаровані невмотивовані академічно неуспішні школярі» і «Недостатньо інтелектуально здібні, внутрішньомотивовані академічно неуспішні школярі», які навчаються за

гімназійною програмою, мають вищі показники страху нового предмету. «Інтелектуально обдаровані невмотивовані академічно неуспішні школярі», які навчаються за проектом «Інтелект України» мають найнижчі показники такого страху.

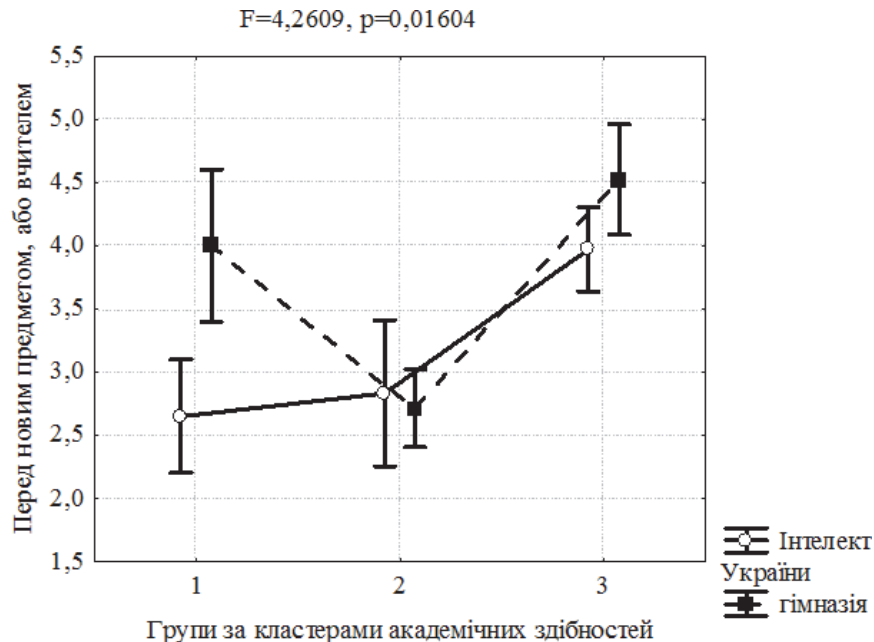


Рис. 4.29. Середні значення і розмах показників страху нового предмету академічно неуспішних учнів 7-9 класів основної школи в залежності від форми навчання та профілю особистості академічно здібних учнів.

Отже, на початку навчання в основній школі достатній рівень розвитку академічних здібностей є достатньою умовою протистояння шкільної тривожності, яка більшою мірою властива зовнішньовмотивованим академічно успішним учням та академічно неуспішним учням з низьким рівнем академічних здібностей. Вплив зовнішньої мотивації на прояви шкільної тривожності в академічно успішних учнів 7-9 класів є більш значущим. Недостатній рівень академічних здібностей та мотивації навчання в академічно неуспішних учнів 7-9 класів взаємообумовлений із проявами шкільної тривожності.

Високий рівень зовнішньої мотивації у межах типологічних профілів успішних у навчанні учнів, а також парціальна успішність у загалом менш успішних учнів обумовлюють вищу міру прояву шкільних страхів. У структурі шкільних страхів для академічно здібних учнів незалежно від віку та рівня

академічної успішності є групи страхів перевірки знань, самовизначеності та самоствердження серед однолітків. Специфікою структури шкільних страхів академічно неуспішних учнів є їх більша розгалуженість і варіативність, домінування страху покарання батьків. В учнів 7-9 класів значущими виступають соціальні страхи та страхи некомпетентності. За умови домінування зовнішньої мотивації у типологічному профілі в академічно успішних учнів виявляється більшим прояв шкільних страхів оцінної тривожності.

Отримані результати свідчать на користь думки про те, що достатній рівень розвитку здатності до емоційно-вольової регуляції навчальної діяльності в учнів основної школи може розглядатись як ресурс особистісного розвитку академічно здібного учня основної школи. Невміння керувати власними емоційними станами у різних ситуаціях навчальної діяльності може виступити суттєвою перепорою у досягненні школярем психологічного благополуччя.

Висновки до четвертого розділу

Змістовний аналіз мотивації навчальної діяльності школярів показав, що академічно успішні учні мають вищий рівень прояву основних мотивів навчання, причому «Академічно обдаровані успішні у навчанні учні» 5-6 класів та «Інтелектуально обдаровані, креативні, внутрішньомотивовані академічно успішні школярі» 7-9 класів, які характеризуються збалансованістю усіх параметрів академічних здібностей, мають найвищий рівень пізнавальної та емоційної мотивації, а також мотивації саморозвитку та досягнення. Домінування внутрішньої мотивації у структурі академічних здібностей за умови навчання учнів за проектом «Інтелект України» досягають такого ж високого рівня розвитку пізнавальної та емоційної мотивації, а також мотивації саморозвитку, як і академічно успішні учні.

Процесуальний аналіз мотивації навчальної діяльності показав зростання ролі зовнішньої регуляції для академічно неуспішних учнів основної школи. Міра інтеріоризації соціального статусу учня основної школи, вимог діяльності в якості

регуляторів навчання, а також процесуальні мотиви переваги, досконалості та уникнення невдачі пов'язані з типологічними особливостями учнів основної школи, особливо в академічно успішних учнів. Некреативні академічно успішні школярі характеризуються вищим рівнем інтроектованої та ідентифікованої регуляції навчання. Домінування внутрішньої мотивації у структурі академічних здібностей успішних у навчанні учнів передбачає найвищі показники мотиву переваги над однокласниками та уникнення невдачі у навчанні. «Внутрішньомотивовані парціально успішні у навчанні учні» 5-6 класів мають найвищі показники мотивації вдосконалення навчання.

Вольові якості особистості учня основної школи залежать передусім від типологічного профілю, натомість фактори умов навчання та віку меншою мірою пов'язані з розвитком волі школярів. «Академічно обдаровані успішні у навчанні учні» та «Внутрішньомотивовані парціально успішні у навчанні учні» 5-6 класів мають вищі показники організованості, рішучості та самостійності. «Некреативні вмотивовані успішні у навчанні учні» 5-6 класів та «Інтелектуально обдаровані, зовнішньомотивовані академічно успішні школярі» 7-9 класів мають вищі показники наполегливості під час виконання домашніх завдань, яка загалом є вищою в учнів, які навчаються за проєктом «Інтелект України».

Академічно неуспішні учні основної школи мають гірші показники саморегуляції психоемоційних станів у навчальній діяльності, що позначається у надмірній шкільній тривожності та більшому прояві шкільних страхів. Домінування зовнішньої мотивації у структурі типологічного профілю обумовлює більший прояв шкільної тривожності. «Зовнішньомотивовані успішні у навчанні учні» 5-6 класів «Інтелектуально обдаровані, зовнішньомотивовані академічно успішні школярі» 7-9 класів характеризуються високими показниками шкільної тривожності. Домінування внутрішньої мотивації у структурі типологічного профілю неуспішних у навчанні школярів обумовлює більший прояв шкільної тривожності.

Спільними у структурі шкільних страхів для академічно успішних і неуспішних учнів 5-6 та 7-9 класів є групи страхів перевірки знань,

самовизначеності та самоствердження серед однолітків. Специфікою структури шкільних страхів академічно неуспішних учнів є їх більша розгалуженість і варіативність, домінування страху покарання батьків. Із дорослішанням для підлітків більш значущими виступають соціальні страхи та страхи некомпетентності. За умови домінування зовнішньої мотивації у типологічному профілі в академічно успішних учнів виявляється більшим прояв шкільних страхів оцінної тривожності.

Матеріали розділу викладено у таких публікаціях автора: 1, 6, 7, 9, 12, 24.

РОЗДІЛ 5. ПСИХОЛОГІЧНІ РЕСУРСИ РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ АКАДЕМІЧНО ЗДІБНОГО УЧНЯ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ.

5.1. Соціально-психологічні особливості розвитку особистості академічно здібного учня основної школи.

З метою вивчення середовищного фактору розвитку академічних здібностей було проаналізовано значущість уявлень про сприйняття оточення як стрес-фактора навчальної діяльності. Суб'єктивне сприйняття однокласників, учителів та умов навчання як стресорів виступає як відображене ставлення школярів до оточення: чим меншою є роль зазначених стрес-факторів, тим більш позитивним є характер стосунків учня основної школи з соціальним середовищем. Мірою соціально-психологічного благополуччя учня основної школи визначається зменшення ролі стрес-факторів навчальної діяльності.

У представленому дослідженні були враховані результати дослідження соціально-психологічних ресурсів розвитку особистості учнів 7-9 класів, натомість для 5-6 класів такий аналіз не був проведений. Така організація експерименту зумовлена тим, що аналіз соціально-психологічних ресурсів має здійснюватись з урахуванням актуальних новоутворень особистості середнього та старшого підліткового віку.

У таблиці 5.1 показано відмінності у прояву стрес-факторів навчальної діяльності академічно успішних учнів з різними профілями академічних здібностей. «Інтелектуально обдаровані, некреативні, зовнішньо вмотивовані академічно успішні школярі» та «Інтелектуально обдаровані, зовнішньо вмотивовані академічно успішні школярі» характеризуються найвищим рівнем сприйняття однокласників та умов навчання як джерела напруження і стресу. Отже, зовнішньо вмотивовані учні основної школи відрізняються більшою чутливістю до зовнішніх бар'єрів успішного навчання. Зовнішня орієнтація у регулювання навчання пов'язана із екстернальністю у поясненні власних труднощів у навчанні через припис причин утруднень однокласникам та

зовнішнім умовам навчання. Академічно успішні учні, регуляція навчальної діяльності яких здійснюється ззовні – через контроль, вимоги та примус батьків, - більш схильні пояснювати причини власних труднощів у навчанні негативною дією однокласників (які можуть відволікати, списувати тощо) або дією негативних умов навчання (монотонією діяльності, особливостями розкладу занять, завантаженістю учня різними справами тощо).

Таблиця 5.1

Показники стрес-факторів навчальної діяльності академічно успішних учнів 7-9 класів з різними типологічними профілями

Показники стрес-факторів	Типологічні профілі успішних у навчанні учнів 7-9 класів					N-критерій Краскала-Уолліса*
	«Інтелектуально обдаровані, креативні, внутрішньо вмотивовані академічно успішні школярі»	«Інтелектуально обдаровані, креативні, невмотивовані академічно успішні школярі»	«Інтелектуально обдаровані, зовнішньо вмотивовані академічно успішні школярі»	«Інтелектуально обдаровані, внутрішньо вмотивовані академічно успішні школярі»	«Інтелектуально обдаровані, некреативні, зовнішньо вмотивовані академічно успішні школярі»	
Однокласники	4,79± 2,15	11,49± 5,77	15,50± 4,04	7,73± 3,20	17,32± 4,92	105
Учитель	2,71± 2,84	10,68± 5,60	11,18± 3,52	6,13± 3,90	16,84± 4,67	101
Умови навчання	4,46± 2,60	13,08± 5,28	16,71± 4,54	6,77± 2,69	17,18± 3,33	122

Примітка: * $p < 0,0001$

«Інтелектуально обдаровані, некреативні, зовнішньо вмотивовані академічно успішні школярі», тобто учні з більш вираженим дисбалансом академічних здібностей, виявляють більшу чутливість до дії стрес-факторів стосунків з учителем. Труднощі у спілкуванні з учителем виявляються більш вираженими у некреативних школярів із зовнішньою мотивацією навчальної діяльності.

«Інтелектуально обдаровані, креативні, внутрішньо вмотивовані академічно успішні школярі» характеризуються найменшим рівнем чутливості до дії негативних соціальних та предметних відносин. Збалансованість академічних здібностей у межах першого типологічного профілю успішних школярів передбачає більший опір негативної дії зовнішніх чинників – стосунків з однокласниками, учителем та труднощів умов навчання.

На рисунку 5.1 показано відмінності у показниках чутливості до дії однокласників як стрес-фактору в академічно успішних учнів 7-9 класів основної школи в залежності від форми навчання та профілю особистості академічно здібних учнів.

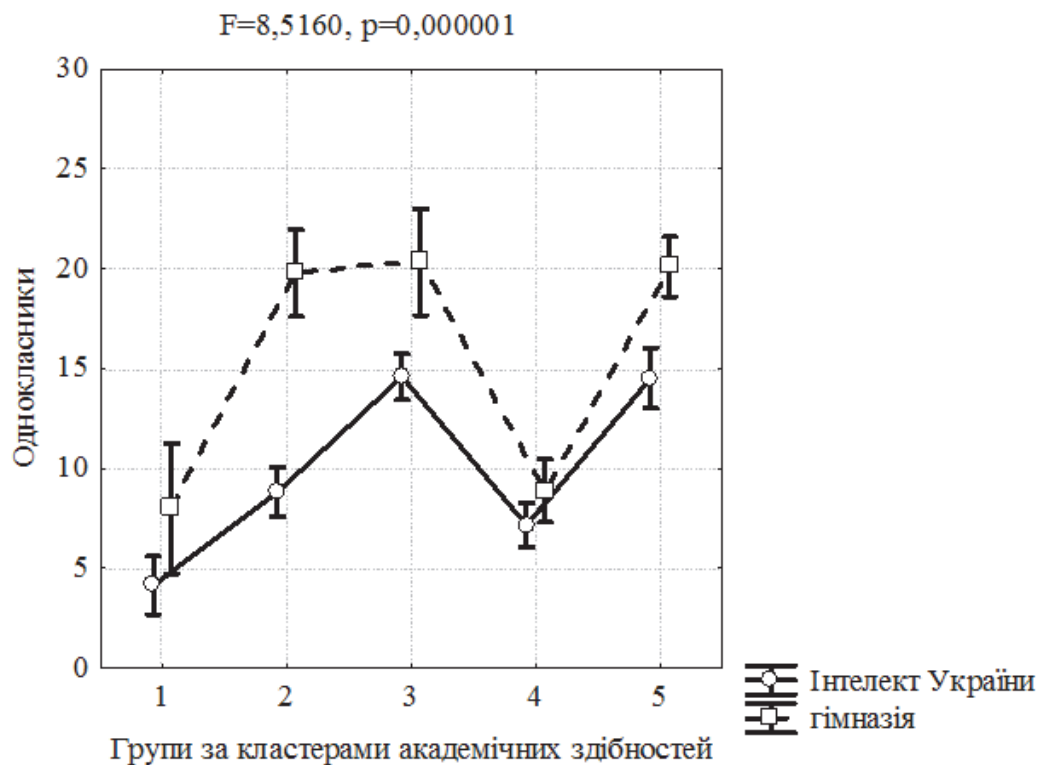


Рис. 5.1. Середні значення і розмах показників чутливості до дії однокласників як стрес-фактору в академічно успішних учнів 7-9 класів основної школи в залежності від форми навчання та профілю особистості академічно здібних учнів.

Визначено, що учні, які навчаються за проектом «Інтелект України» загалом менш чутливі до дії зовнішніх стресорів – труднощів у взаємодії

з однокласниками. Найбільшу значущість однокласниками як стресорам приписують школярів другого та третього профілів - «Інтелектуально обдаровані, креативні, невмотивовані академічно успішні школярі» та «Інтелектуально обдаровані, зовнішньо вмотивовані академічно успішні школярі», які навчаються за програмою гімназії.

На рисунку 5.2 показано відмінності у показниках чутливості до дії учителів як стрес-фактору в академічно успішних учнів 7-9 класів основної школи в залежності від форми навчання та профілю особистості академічно здібних учнів.

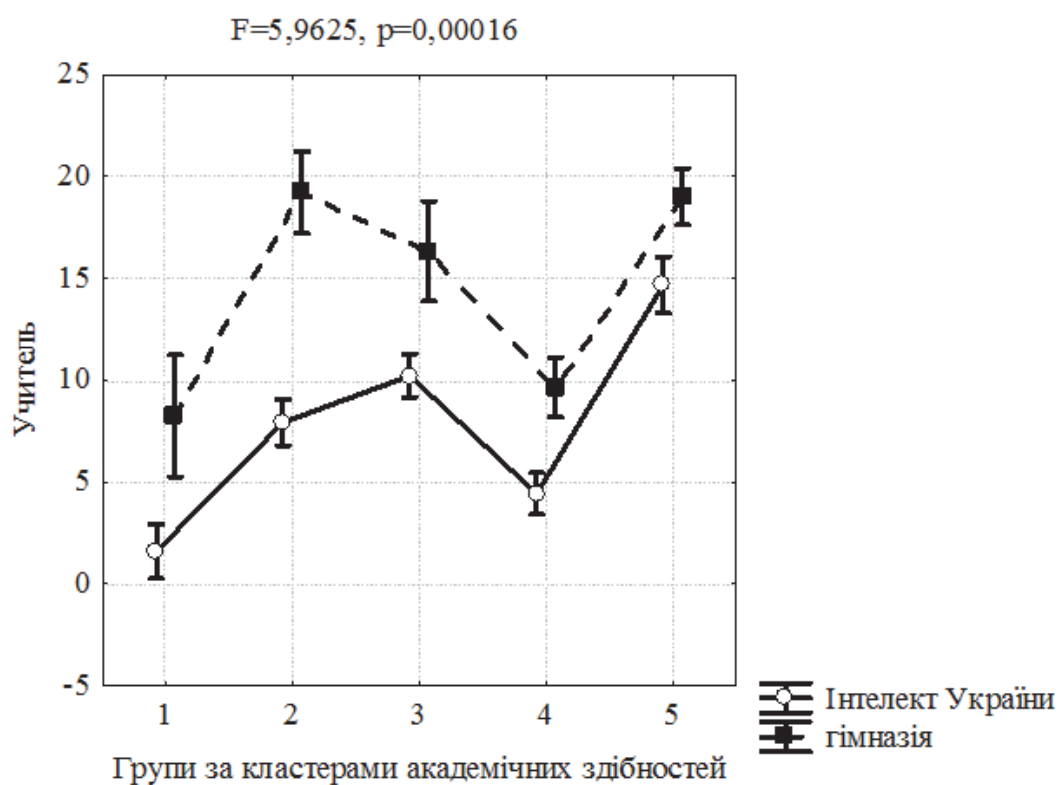


Рис. 5.2. Середні значення і розмах показників чутливості до дії учителів як стрес-фактору в академічно успішних 7-9 учнів основної школи в залежності від форми навчання та профілю особистості академічно здібних учнів.

Учні, які навчаються за гімназійною програмою загалом оцінюють вплив учителів на навчальну діяльність як більш негативний, ніж учні, які навчаються за проектом «Інтелект України». «Інтелектуально обдаровані, некреативні, зовнішньо вмотивовані академічно успішні школярі», які навчаються за

гімназійною програмою, мають більшу чутливість до стресорів, пов'язаних із спілкуванням із учителями.

На рисунку 5.3 показано відмінності у показниках чутливості до дії умов навчання як стрес-фактору в академічно успішних учнів 7-9 класів основної школи в залежності від форми навчання та профілю особистості академічно здібних учнів.

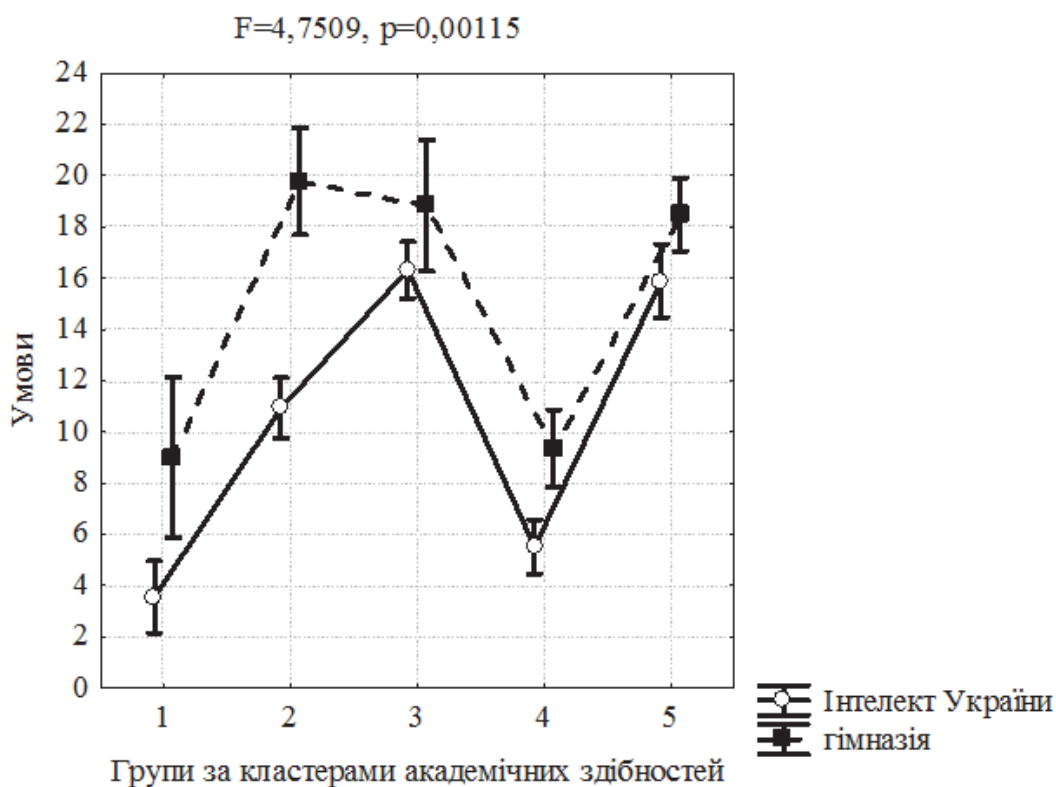


Рис. 5.3. Середні значення і розмах показників чутливості до дії умов навчання як стрес-фактору в академічно успішних учнів 7-9 класів основної школи в залежності від форми навчання та профілю особистості академічно здібних учнів.

«Інтелектуально обдаровані, креативні, невмотивовані академічно успішні школярі» та «Інтелектуально обдаровані, зовнішньо вмотивовані академічно успішні школярі», які навчаються за програмою гімназії, мають вищі показники незадоволеності умовами навчання – розкладом, навчальною програмою, побутовими умовами навчання.

Отже, особливості академічних здібностей в успішних у навчанні учнів основної школи пов'язані з їх сприйняттям зовнішніх умов навчання. Освітнє середовище пов'язане із процесом становлення академічних здібностей в академічно успішних учнів основної школи. Домінування зовнішньо мотиваційної регуляторної системи академічних здібностей передбачає більшу чутливість до дії зовнішніх стресорів навчання, пов'язаних із спілкуванням із дорослими та однолітками, а також з умовами перебування в умовах освітнього закладу.

У таблиці 5.2 показано відмінності у прояву стрес-факторів навчальної діяльності академічно неуспішних учнів з різними профілями академічних здібностей.

Таблиця 5.2

Показники стрес-факторів навчальної діяльності академічно неуспішних учнів 7-9 класів з різними типологічними профілями

Показники стрес-факторів	Типологічні профілі неуспішних у навчанні учнів 7-9 класів			Н-критерій Краскала-Уолліса
	«Інтелектуально обдаровані немотивовані академічно неуспішні школярі»	«Недостатньо інтелектуально здібні, немотивовані академічно неуспішні школярі»	«Недостатньо інтелектуально здібні, внутрішньо вмотивовані академічно неуспішні школярі»	
Однокласники	16,35±3,67	21,00±2,59	13,14±4,45	70,30**
Учитель	14,96±4,49	16,48±3,96	12,84±4,36	18,43**
Умови навчання	19,23±2,23	17,50±5,26	15,33±5,29	7,96*

Примітки: * $p < 0,05$, ** $p < 0,0001$

«Недостатньо інтелектуально здібні, немотивовані академічно неуспішні школярі» характеризуються найвищим рівнем незадоволеності предметними і соціальними умовами навчання. Отже, низький рівень академічних здібностей за усіма параметрами у академічно неуспішних учнів пов'язаний із надмірною

чутливістю до зовнішніх стресорів навчальної діяльності, незадоволеністю стосунками з однокласниками і учителями, низькою оцінкою предметного оточення та умов навчання.

«Недостатньо інтелектуально здібні, внутрішньо вмотивовані академічно неуспішні школярі» характеризуються найвищим рівнем задоволеності зовнішніми умовами і обставинами навчання. Вони оцінюють стосунки з однокласниками та учителями як більш сприятливими для успішного навчання, а умови навчання як задовільні. Отже, висока вмотивованість на навчальну діяльність пов'язана із резистентністю до стресорів навчальної діяльності та вищою психологічною оцінкою зовнішніх умов здійснення навчальної діяльності.

На рисунку 5.4 показано відмінності у показниках чутливості до дії однокласників як стрес-фактору в академічно неуспішних учнів 7-9 класів основної школи в залежності від форми навчання та профілю особистості академічно здібних учнів.

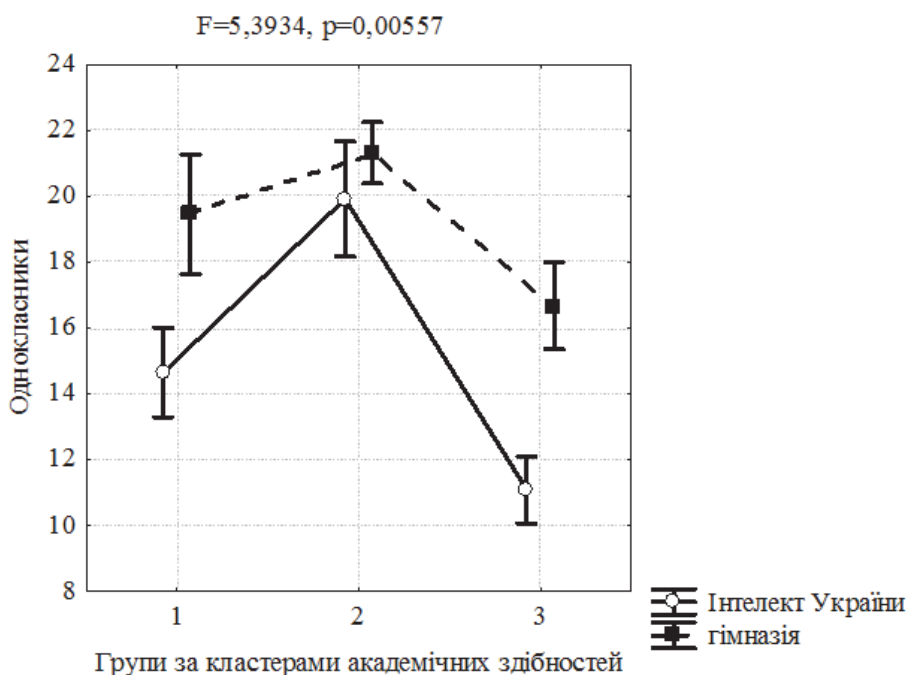


Рис. 5.4. Середні значення і розмах показників чутливості до дії однокласників як стрес-фактору в академічно неуспішних учнів 7-9 класів основної школи в залежності від форми навчання та профілю особистості академічно здібних учнів.

Загалом учні, які навчаються за гімназійною програмою, мають вищі показники незадоволеності стосунками з однокласниками як фактору труднощів навчальної діяльності. «Недостатньо інтелектуально здібні, немотивовані академічно неуспішні школярі» загалом виявляють більшу незадоволеність впливом однокласників, а ті з них які навчаються за гімназійною програмою особливо відрізняються чутливістю до стресу стосунків з однокласниками.

На рисунку 5.5 показано відмінності у показниках чутливості до дії учителів як стрес-фактору в академічно неуспішних учнів 7-9 класів основної школи в залежності від форми навчання та профілю особистості. Учні з гімназійною програмою навчання загалом відрізняються вищою чутливістю до труднощів взаємодії з учителями. Отже, чутливість до труднощів взаємодії з учителями властива більшою мірою учням з гімназійною програмою, натомість учні, які навчаються за проектом «Інтелект України» сприймають взаємодію з учителями як більш продуктивну для оптимізації навчальної діяльності.

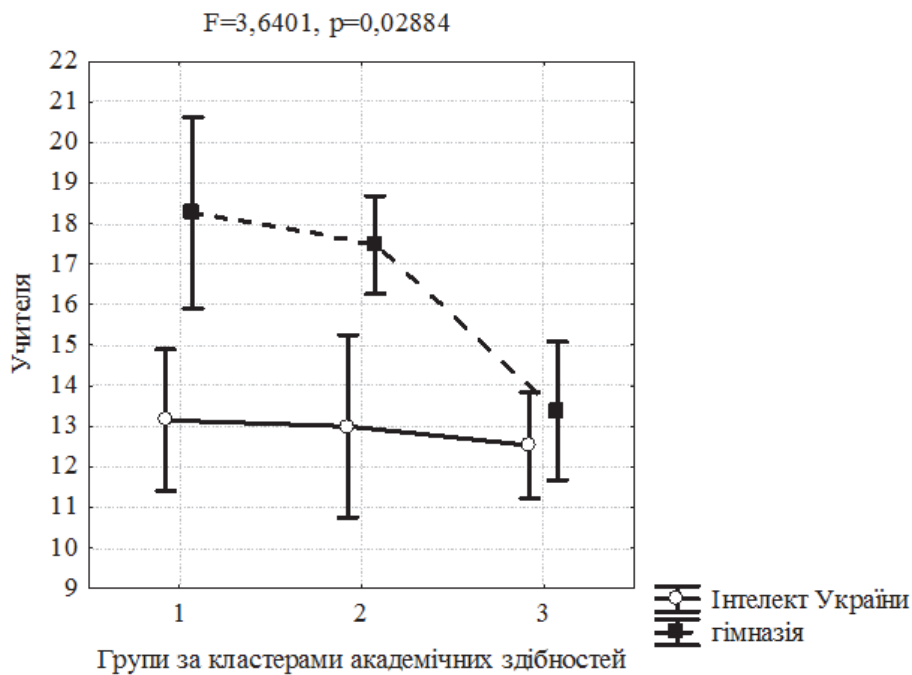


Рис. 5.5. Середні значення і розмах показників чутливості до дії учителів як стрес-фактору в академічно неуспішних учнів 7-9 класів основної школи в залежності від форми навчання та профілю особистості академічно здібних учнів.

На рисунку 5.6 показано відмінності у показниках чутливості до дії умов навчання як стрес-фактору в академічно неуспішних учнів 7-9 класів основної школи в залежності від форми навчання та типологічного профілю. «Недостатньо інтелектуально здібні, внутрішньо вмотивовані академічно неуспішні школярі», які навчаються за проєктом «Інтелект України» мають найбільшу задоволеність умовами навчання.

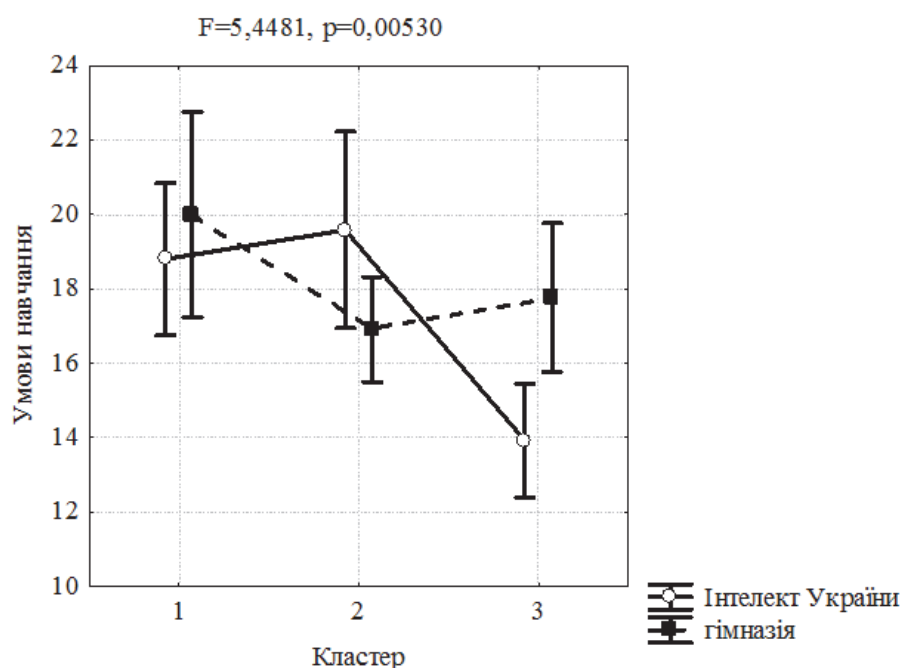


Рис. 5.6 Середні значення і розмах показників чутливості до дії умов навчання як стрес-фактору в академічно неуспішних учнів 7-9 класів основної школи в залежності від форми навчання та профілю особистості академічно здібних учнів.

У нашому дослідженні участь батьків у контролі та допомозі у виконанні домашнього завдання розглядається як один з провідних соціальних факторів розвитку академічних здібностей. У таблиці 5.3 показано відмінності у прояву участі батьків у виконанні домашнього завдання академічно успішних учнів з різними профілями академічних здібностей.

Таблиця 5.3

**Показники участі батьків у виконанні домашнього завдання
академічно успішних учнів 7-9 класів з різними типологічними профілями**

Показники участі батьків у виконанні домашнього завдання	Типологічні профілі успішних у навчанні учнів 7-9 класів					Н-критерій Краскала-Уолліса
	«Інтелектуально обдаровані, креативні, внутрішньо вмотивовані академічно успішні школярі»	«Інтелектуально обдаровані, креативні, невмотивовані академічно успішні школярі»	«Інтелектуально обдаровані, зовнішньо вмотивовані академічно успішні школярі»	«Інтелектуально обдаровані, внутрішньо вмотивовані академічно успішні школярі»	«Інтелектуально обдаровані, некреативні, зовнішньо вмотивовані академічно успішні школярі»	
Батьківський контроль	5,08± 0,88	4,08± 0,86	11,37± 1,68	7,38± 1,21	11,05± 3,14	144*
Батьківська допомога	5,71± 1,60	4,46± 0,56	16,66± 2,63	9,13± 1,66	7,89± 1,95	148*

Примітка: * $p < 0,0001$

Визначено, що «Інтелектуально обдаровані, зовнішньо вмотивовані академічно успішні школярі» та «Інтелектуально обдаровані, некреативні, зовнішньо вмотивовані академічно успішні школярі» характеризуються найвищими показниками батьківського контролю у виконанні домашнього завдання як форми участі батьків у процесі навчально-пізнавальної та освітньої діяльності власних дітей – учнів основної школи. Батьківський контроль у виконанні домашніх завдань передбачає різні форми контролю та перевірки готовності дитини до занять у школі, моніторинг її академічної успішності. Згідно з отриманими даними виявляється зв'язок між такою формою взаємодії батьки-діти та зовнішньою вмотивованістю учнів у навчальній діяльності. Цей зв'язок є очевидними оскільки батьківський контроль за виконанням домашнього завдання є однією з форм реалізації зовнішньої регуляції та мотивування учнів

основної школи. Страх батьківського покарання за неуспішну навчальну діяльність чи очікування винагороди за досягнення академічних успіхів є зовнішніми регуляторами навчальної діяльності, які реалізуються через батьківський контроль за виконанням домашнього завдання.

«Інтелектуально обдаровані, креативні, невмотивовані академічно успішні школярі» характеризуються відсутністю батьківського контролю у виконанні домашнього завдання. Цей факт може бути пояснений тим, що академічні успіхи цієї групи учнів досягаються за рахунок їх непересічних інтелектуальних здібностей та креативності, а відтак зовнішній контроль за виконанням завдань втрачає сенс. Визначальною характеристикою цього профілю є те, що на тлі недостатньо вираженого інтересу до навчання в учнів також пригнічена зовнішня мотивація навчання, яка пов'язана із батьківським контролем за виконанням домашнього завдання. Подібна ситуація властива «Інтелектуально обдарованим, креативним, внутрішньомотивованим академічно успішним школярам», яким на тлі високого рівня інтересу до навчання зовнішня мотивація також не притаманна.

На відміну від «Інтелектуально обдарованих, некреативних, зовнішньо вмотивованих академічно успішних школярів» «Інтелектуально обдаровані, зовнішньо вмотивовані академічно успішні школярі» характеризуються безпосередньою участю батьків у виконанні домашніх завдань. Отже, достатній рівень креативності зовнішньо вмотивованих учнів пов'язаний із реалізацією допомоги у навчанні батьків. Високий рівень зовнішньої мотивації креативних учнів забезпечується не тільки функцією контролю за реалізацією процесу навчання та його результатів, а й інтересом батьків до цього процесу, прагненням допомогти дитині.

«Інтелектуально обдаровані, некреативні, зовнішньо вмотивовані академічно успішні школярі», які навчаються за програмою гімназії відрізняються вищим рівнем батьківського контролю за виконанням домашнього завдання, натомість як учні цього профілю, що навчаються за проектом «Інтелект України» характеризуються меншим рівнем батьківського контролю (рис. 5.7). «Інтелектуально обдаровані, зовнішньо вмотивовані академічно успішні

школярі», які навчаються за проектом «Інтелект України» мають вищі показники участі батьків у безпосередній допомозі у виконанні домашніх завдань. Креативність дитини та її навчальні успіхи на тлі організації навчального проєкту, спрямованого на повноцінний та всебічний розвиток дитини – усе це пов'язано та взаємозумовлено із інтересом батьків за процесом навчання дитини в основній школі, прагненням бути включеним у навчальний процес.

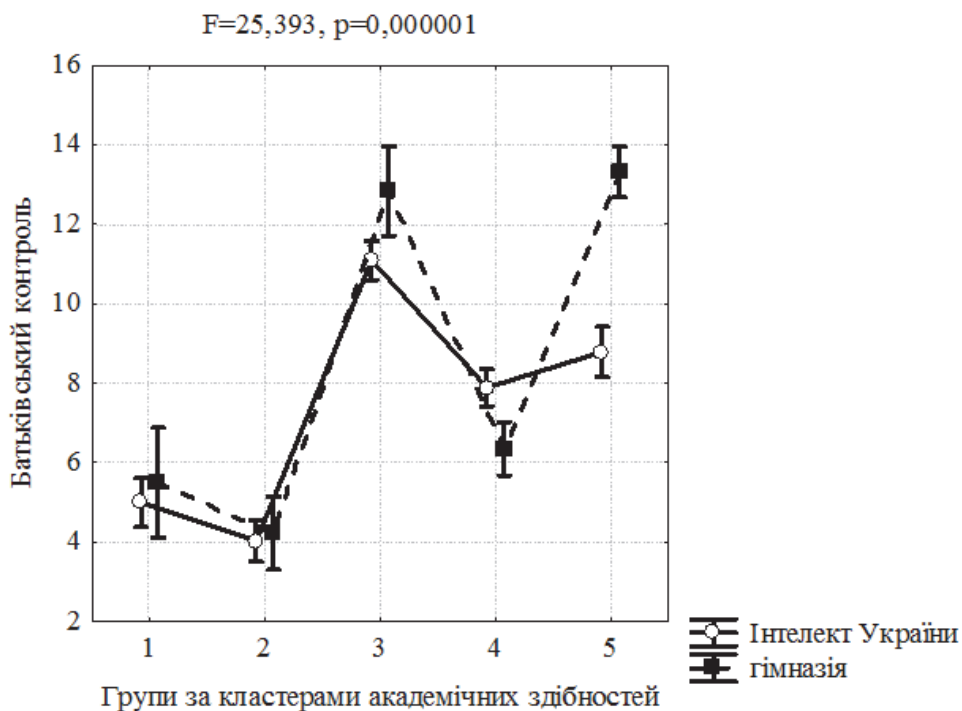


Рис. 5.7 Середні значення і розмах показників батьківського контролю за виконанням домашніх завдань в академічно успішних учнів 7-9 класів основної школи в залежності від форми навчання та профілю особистості академічно здібних учнів.

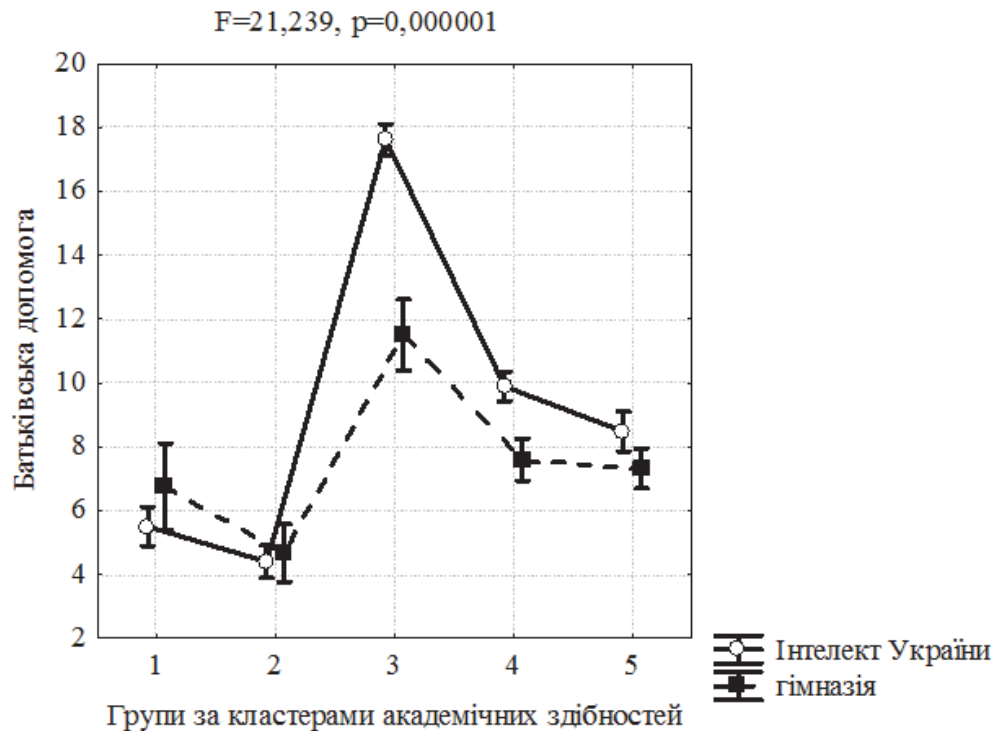


Рис. 5.8 Середні значення і розмах показників батьківської допомоги у виконанні домашніх завдань в академічно успішних учнів 7-9 класів основної школи в залежності від форми навчання та профілю особистості академічно здібних учнів.

У таблиці 5.4 показано відмінності у прояву участі батьків у виконанні домашнього завдання академічно неуспішних учнів з різними профілями академічних здібностей. «Недостатньо інтелектуально здібні, внутрішньомотивовані академічно неуспішні школярі» характеризуються вищими показниками батьківського контролю та допомоги у виконанні домашніх завдань. Рівень участі батьків у контролі та моніторингу навчальної діяльності академічно неуспішних учнів є загалом нижчим, ніж в академічно успішних, втім для учнів, що відрізняються інтересом до навчання він є достатнім. Отже, інтерес батьків до навчального процесу дітей може виступати умовою розвитку їх внутрішньої мотивації до навчання та парціальної успішності.

«Інтелектуально обдаровані немотивовані академічно неуспішні школярі» характеризуються найнижчими показниками участі батьків у регуляції навчальної діяльності власних дітей. Отже, за умови високої інтелектуальної обдарованості

власних дітей батьки виявляють меншу заклопотаність якістю виконання домашнього завдання. Такі батьки покладаються на інтелектуальні здібності дітей в опануванні навчального матеріалу і не проявляють інтерес до поліпшення умов їх навчання та вмотивованості на навчальну діяльність.

Таблиця 5.4

Показники участі батьків у виконанні домашнього завдання академічно неуспішних учнів 7-9 класів з різними типологічними профілями

Показники участі батьків у виконанні домашнього завдання	Типологічні профілі неуспішних у навчанні учнів 7-9 класів			N-критерій Краскала-Уолліса
	«Інтелектуально обдаровані невмотивовані академічно неуспішні школярі»	«Недостатньо інтелектуально здібні, невмотивовані академічно неуспішні школярі»	«Недостатньо інтелектуально здібні, внутрішньо вмотивовані академічно неуспішні школярі»	
Батьківський контроль	4,16±1,13	5,54±1,28	6,37±1,42	40,11*
Батьківська допомога	4,61±0,67	5,59±1,16	7,51±1,14	78,52*

Примітка: * $p < 0,0001$

На рисунку 5.9 показано відмінності у показниках батьківського контролю в академічно неуспішних учнів з різними типологічними профілями та різними формами навчання.

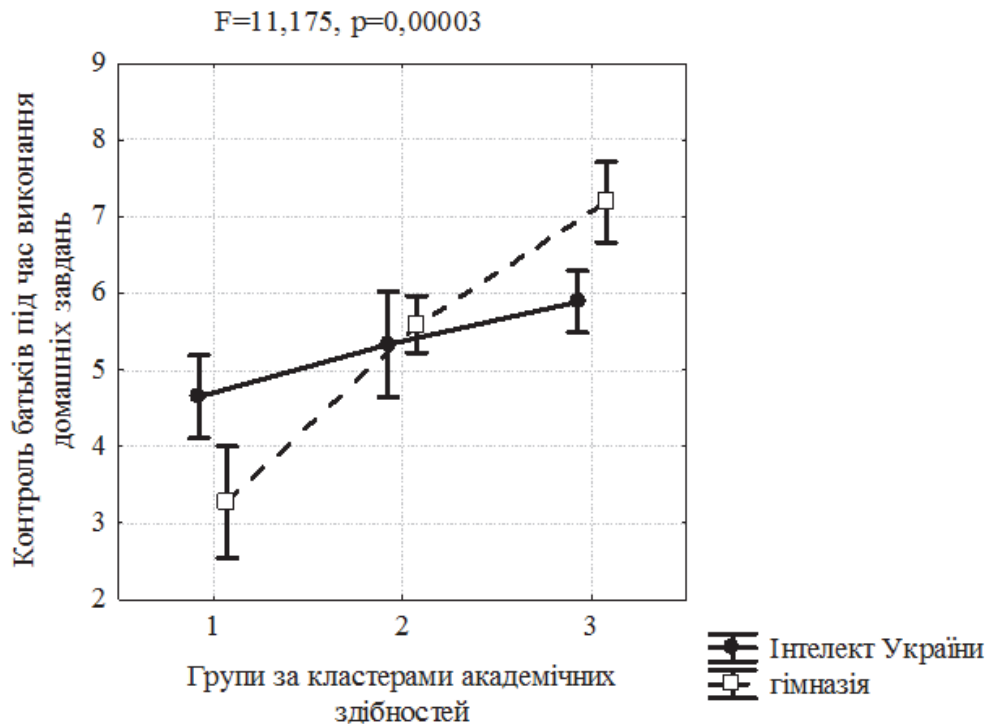


Рис. 5.9 Середні значення і розмах показників батьківського контролю за виконанням домашніх завдань в академічно неуспішних учнів 7-9 класів основної школи в залежності від форми навчання та профілю особистості академічно здібних учнів.

«Недостатньо інтелектуально здібні, внутрішньо вмотивовані академічно неуспішні школярі», які навчаються за гімназійною програмою, значно перевищують гімназистів з іншими типологічними профілями за показниками контролю батьків у виконанні домашніх завдань. Для учнів, які навчаються за проектом «Інтелект України» така тенденція є також справедливою, утім менш вираженою. Отже, більша вмотивованість академічно неуспішних школярів пов'язана із посиленням батьківським контролем за виконанням домашніх завдань.

На рисунку 5.10 показано відмінності у показниках батьківської допомоги в академічно неуспішних учнів з різними типологічними профілями та різними формами навчання.

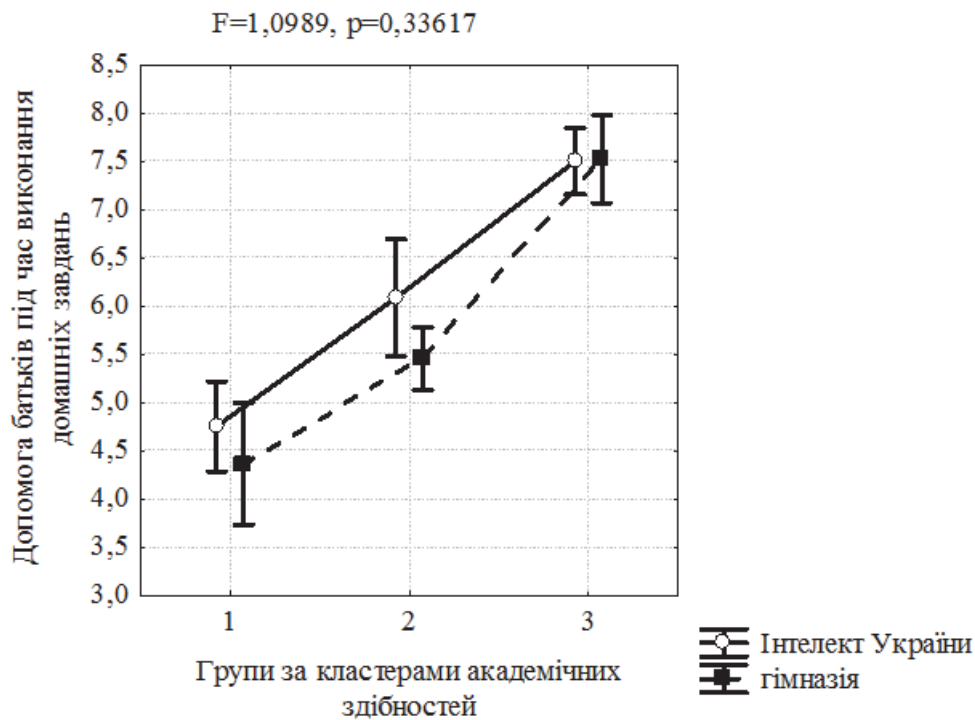


Рис. 5.10 Середні значення і розмах показників батьківської допомоги у виконанні домашніх завдань в академічно успішних учнів 7-9 класів основної школи в залежності від форми навчання та профілю особистості академічно здібних учнів.

«Недостатньо інтелектуально здібні, внутрішньо вмотивовані академічно неуспішні школярі», які навчаються як за гімназійною програмою, так і за проектом «Інтелект України» значно перевищують гімназистів з іншими типологічними профілями за показниками допомоги батьків у виконанні домашніх завдань.

У таблиці 5.5 показано особливості розподілу академічно успішних учнів з різними типологічними профілями за соціометричними статусами у класі. Академічно успішні учні з різними типологічними профілями достовірно значущо відрізняються за соціометричним статусом ($\chi^2_{\text{Емп}} = 49,582, p < 0,0001$). Так, «Інтелектуально обдаровані, креативні, внутрішньо вмотивовані академічно успішні школярі» характеризуються переважно високим соціометричним статусом, серед них більшість учнів (58% групи за кластером) мають статус тих, кому віддається перевага. Крім того, серед учнів цього профілю немає

«ізолюваних», тобто школярів, які обмежені у контактах і стосунках, яких інші члени колективу не помічають.

Таблиця 5.5

Розподіл академічно успішних учнів 7-9 класів з різними типологічними профілями за соціометричними статусами у класі

Групи за типологічними профілями	Соціометричний статус			
	Лідери	Ті, яким віддається перевага	Аутсайтери	Ізолювані
«Інтелектуально обдаровані, креативні, внутрішньо вмотивовані академічно успішні школярі», n=24	4	14	0	6
«Інтелектуально обдаровані, креативні, невмотивовані академічно успішні школярі», n=39	6	17	12	4
«Інтелектуально обдаровані, зовнішньовмотивовані академічно успішні школярі», n=38	0	16	15	7
«Інтелектуально обдаровані, внутрішньовмотивовані академічно успішні школярі», n=52	2	15	21	14
«Інтелектуально обдаровані, некреативні, зовнішньо вмотивовані академічно успішні школярі», n=36	0	11	18	7

«Інтелектуально обдаровані, внутрішньо вмотивовані академічно успішні школярі» представлені переважно аутсайдерами, тобто серед них більшість учнів, до яких в інших переважає негативне ставлення. Інші типологічні профілі майже

рівномірно представлені учнями з різним соціометричним статусом. Отже, найбільш сприятливим і адаптивним є соціальне середовище учнів першого типологічного профілю, в якому усі параметри академічних здібностей є збалансованими, серед таких дітей є значущо більше популярних учнів та улюбленців класу, немає тих, до кого інші ставляться ворожо і загалом негативно.

У таблиці 5.6 показано особливості розподілу академічно неуспішних учнів з різними типологічними профілями за соціометричними статусами у класі.

Таблиця 5.6

Розподіл академічно неуспішних учнів 7-9 класів з різними типологічними профілями за соціометричними статусами у класі

Групи за типологічними профілями	Соціометричний статус			
	Лідери	Ті, яким віддається	Аутсайтери	Ізольовані
«Інтелектуально обдаровані немотивовані академічно неуспішні школярі», n=31	3	18	0	10
«Недостатньо інтелектуально здібні, немотивовані академічно неуспішні школярі», n=54	2	20	17	15
«Недостатньо інтелектуально здібні, внутрішньо вмотивовані академічно неуспішні школярі», n=57	0	13	21	23

Академічно неуспішні учні з різними типологічними профілями загалом відрізняються за представленістю соціометричних статусів ($\chi^2_{\text{Емп}} = 37,549$, $p < 0,0001$). Серед «Інтелектуально обдарованих немотивованих академічно неуспішних школярів» більшість (58% групи за кластером) мають статус тих, кому віддається перевага, а від так популярних позитивно сприйнятих колективом учнів. Серед «Недостатньо інтелектуально здібних, внутрішньо вмотивованих академічно неуспішних школярів» немає лідерів, утім чимало учнів зі статусом ізольованих (40,3% групи за кластером). Отже, найменш сприятливим є соціальне середовище для учнів, які прагнуть опанувати цікаві предмети, утім відрізняються

нестатком інтелектуальних можливостей для успішного навчання: до таких учнів клас ставиться або індиферентно, або негативно.

Розглянемо особливості сімейного середовища академічно успішних учнів основної школи з урахуванням профілю їх особистості (таблиці 5.7 і 5.8). Характеризуючи стосунки академічно успішних учнів, слід зазначити, що їх сімейне оточення у плані стосунків з матір'ю є загалом сприятливим (72% академічно здібних учнів відрізняються плідними стосунками з матір'ю, $\chi^2_{\text{Емп}} = 140,221$, $p < 0,0001$). Більшість «Інтелектуально обдарованих, зовнішньо вмотивованих академічно успішних школярів» (55,2% групи за кластером) та чимало «Інтелектуально обдарованих, некреативних, зовнішньо вмотивованих академічно успішних школярів» (36,1% групи за кластером) відрізняються симбіотичними стосунками за матір'ю, яка по суті може виступати носієм цінностей навчання та зовнішнім регулятором академічних досягнень підлітка. Домінування зовнішньої мотивації у цих двох типологічних профілях передбачає симбіотичні стосунки з матір'ю. Таким учням властивий недолік динаміки особистого простору, залежність від фігури матері, розширення Я за рахунок злиття з материнською фігурою, відсутність простору для розвитку та власної активності. Близько 13% вибірки «Інтелектуально обдарованих, креативних, невмотивованих академічно успішних школярів» мають відчужені стосунки з матір'ю, що загалом нехарактерно для академічно здібних учнів. У таких учнів немає відчуття зв'язку з іншими, створюються різні бар'єри для взаємовпливу, що замикає Я на самому собі. Крім того, відчуженість з матір'ю характеризує лише тих підлітків, у яких у межах типологічного профілю знижена навчальна мотивація.

Отримані дані свідчать на користь думки про те, що позитивні плідні стосунки з матір'ю є фактором академічної успішності, адже як свідчать дані у таблиці 5.8, серед академічно неуспішних учнів значно більше тих, які мають дисфункціональні стосунки з матір'ю – або симбіотичні, або відчужені.

Таблиця 5.7

Розподіл академічно успішних учнів з різними типами особистості за типами стосунків з матір'ю

Групи за типологічними профілями	Тип психологічної дистанції		
	Симбіотичні	Відчужені	Плідні
«Інтелектуально обдаровані, креативні, внутрішньо вмотивовані академічно успішні школярі», n=24	4	0	20
«Інтелектуально обдаровані, креативні, невмотивовані академічно успішні школярі», n=39	0	5	34
«Інтелектуально обдаровані, зовнішньовмотивовані академічно успішні школярі», n=38	21	1	16
«Інтелектуальнообдаровані, внутрішньовмотивовані академічно успішні школярі», n=52	9	0	43
«Інтелектуально обдаровані, некреативні, зовнішньовмотивовані академічно успішні школярі», n=36	13	0	23

Серед академічно неуспішних учнів із середнім та нижче середнього рівнем інтелектуального розвитку висока частка тих, які мають симбіотичні стосунки з матір'ю ($\chi^2_{\text{Емп}} = 18,449$, $p < 0,0001$). Дифузність ідентичності підлітка та матері, розмитість особистих границь характеризує тих академічно неуспішних учнів основної школи, які характеризуються нижчим інтелектуальним розвитком. За умови низької академічної успішності при високому інтелекті в учнів спостерігається інший зсув у зв'язку з матір'ю – відчуженість, надмірна дистантність, яка свідчить про відсутність довірливих стосунків, приховані або явні конфлікти учня та матері.

Таблиця 5.8

Розподіл академічно неуспішних учнів з різними типами особистості за типами стосунків з матір'ю

Групи за типологічними профілями	Тип психологічної дистанції		
	Симбіотичні	Відчужені	Плідні
«Інтелектуально обдаровані немотивовані академічно неуспішні школярі», n=31	6	14	11
«Недостатньо інтелектуальноздібні, немотивовані академічно неуспішні школярі», n=54	23	17	14
«Недостатньо інтелектуально здібні, внутрішньо вмотивовані академічно неуспішні школярі», n=57	28	5	24

У будь-якому разі низька академічна успішність частіше передбачає розлади у дитячо-материнських стосунках – чи то у бік злиття, чи то у бік роз'єднання та віддаленості. У відчужених стосунках байдужа і холодна мати може виступати причиною зниження успішності у школі навіть за умови високого інтелектуального розвитку дитини, а симбіоз із матір'ю за умови зниження показників інтелектуального розвитку – є компенсаторним механізмом як для дитини, яка вимагає підтримки та любові від значущого дорослого, що компенсує нестаток поваги у школі, так і для самої матері, яка прагне опікуватись дитиною, яка на її погляд, не здатна подбати про себе.

У таблиці 5.9 показано особливості дистанції з батьком в академічно успішних учнів основної школи з різними типологічними профілями. Школярі за типами стосунків з батьками розподілені нерівномірно, з перевагою плідних

стосунків ($\chi^2_{\text{Емп}} = 149,165$, $p < 0,0001$), утім серед «Інтелектуально обдарованих, креативних, невмотивованих академічно успішних школярів» висока частка тих, хто має відчужені стосунки з батьком (41% групи за кластером).

Таблиця 5.9

Розподіл академічно успішних учнів з різними типами особистості за типами стосунків з батьком

Групи за типологічними профілями	Тип психологічної дистанції		
	Симбіотичні	Відчужені	Плідні
«Інтелектуально обдаровані, креативні, внутрішньо вмотивовані академічно успішні школярі», n=24	0	0	24
«Інтелектуально обдаровані, креативні, невмотивовані академічно успішні школярі», n=39	0	16	23
«Інтелектуальнообдаровані, зовнішньовмотивовані академічно успішні школярі», n=38	0	10	28
«Інтелектуальнообдаровані, внутрішньовмотивовані академічно успішні школярі», n=52	0	4	48
«Інтелектуально обдаровані, некреативні, зовнішньовмотивовані академічно успішні школярі», n=36	5	10	11

«Інтелектуально обдаровані, некреативні, зовнішньовмотивовані академічно успішні школярі» також характеризуються переважно відчуженими стосунками з батьком (38,4% групи за кластером). Отже, низька вмотивованість на навчання або домінування зовнішньої мотивації у межах типологічних особливостей особистості виявляються пов'язаними із відчуженими стосунками з батьком, а іноді – із батьком та (або) із матір'ю.

Надмірна віддаленість у психологічній дистанції з батьками у підлітковому віці взаємообумовлена із зниженням мотивації до навчання навіть на тлі високої академічної успішності. «Інтелектуально обдаровані, креативні, внутрішньо вмотивовані академічно успішні школярі» характеризуються виключно плідними стосунками з батьком, які передбачають оптимальну довжину психологічної дистанції, коли і для батька, і для дитини є можливість для руху, для переструктурування психологічного простору, саморозвитку, а стосунки є продуктивними, заснованими на взаємоповазі. Отже плідні стосунки з матір'ю та батьком є характеристикою більшості академічно успішних учнів, утім на тлі збалансованості академічних здібностей ця тенденція є більш виразною.

У таблиці 5.10 показано особливості дистанції із батьком академічно неуспішних учнів.

Таблиця 5.10

Розподіл академічно неуспішних учнів з різними типами особистості за типами стосунків з батьком

Групи за типологічними профілями	Тип психологічної дистанції		
	Симбіотичні	Відчужені	Плідні
«Інтелектуально обдаровані немотивовані академічно неуспішні школярі», n=31	0	22	9
«Недостатньо інтелектуально здібні, немотивовані академічно неуспішні школярі», n=54	0	34	20
«Недостатньо інтелектуально здібні, внутрішньо вмотивовані академічно неуспішні школярі», n=57	7	33	17

Слід зазначити, що більшість академічно неуспішних учнів мають відчужені стосунки з батьком ($\chi^2_{\text{Емп}} = 71,089$, $p < 0,0001$). Певна частка «Недостатньо інтелектуально здібних, внутрішньо вмотивованих академічно неуспішних

школярів» (12,2% групи за кластером) мають не тільки симбіотичні стосунки з мамою, а і з батьком, що також свідчить на користь думки про те, що нестаток інтелектуального розвитку учня компенсується близькістю стосунків з батьками, взяттям відповідальності за дитину батьками.

Таким чином, аналіз соціального середовища («учитель – однокласники – школа») учнів основної школи у зв'язку з їх успішністю та проявом академічних здібностей дозволяє зробити такі висновки:

- перевага зовнішньої мотиваційної регуляції навчальної діяльності передбачає більшу чутливість академічно успішних учнів основної школи до дії зовнішніх стресорів навчання, пов'язаних із спілкуванням із дорослими та однолітками, а також з умовами перебування в умовах освітнього закладу;

- зниження рівня академічних здібностей за параметрами інтелекту та мотивації передбачає більшу незадоволеність умовами навчання у школі і стосунками з однокласниками та учителями;

- зростання ролі зовнішньої вмотивованості у структурі академічних здібностей успішних учнів пов'язане із активізацією батьківської допомоги і, особливо, контролю у виконанні домашніх завдань, а за умови низької мотивації на тлі високої креативності – участь батьків у регуляції навчальної діяльності мінімізується;

- низька вмотивованість на навчання академічно неуспішних інтелектуально обдарованих учнів супроводжується зниженням участі батьків у регуляції навчальної діяльності;

- найбільш сприятливим і адаптивним є соціальне середовище академічно успішних учнів із збалансованими академічними здібностями (високий інтелект, креативність та пізнавальний інтерес), серед таких дітей є значущо більше популярних учнів та улюбленців класу, немає тих, до кого інші ставляться ворожо і загалом негативно;

- найменш сприятливим є соціальне середовище для академічно неуспішних учнів, які вмотивовані на навчання і недостатньо інтелектуально розвинені;

- виявлено домінування плідних стосунків з матір'ю та батьком у академічно успішних учнів основної школи, а відчуженість стосунків з батьком характеризує більшість академічно неуспішних учнів;

- домінування зовнішньої мотивації у типологічних профілях в успішних учнів характеризується симбіотичними типом зв'язків із матір'ю.

Соціально-психологічними ресурсами особистісного розвитку академічно здібного учня доцільно вважати його високий соціометричний статус, задоволеність соціальними умовами навчання у школі (стосунками однокласниками, учителями) та освітнім середовищем загалом, плідними стосунками з батьками та помірний рівень реалізації батьківського контролю та допомоги у підготовці домашнього завдання.

5.2. Гармонійність як результуюча благополучного розвитку особистості академічно здібного учня основної школи

Найбільш евристично цінною з точки зору визначення сутності та змісту показників благополуччя розвитку особистості академічно здібного учня основної школи є концепція гармонійної особистості О. Моткова [233;234], в якій гармонійну особистість визначено як «оптимально інтегровану динамічну структуру, з оптимальною узгодженістю з зовнішнім світом та з життєдіяльністю та розвитком, які відбуваються також оптимально» [233].

Виходячи з цього важливим завданням дослідження, спрямованого на вивчення психологічних особливостей розвитку особистості академічно здібного учня основної школи, є порівняння ознак гармонійності особистості в учнів з високою та низькою академічною успішністю.

У табл. 5.11 наведено дані щодо відмінностей у загальній гармонійності (за підлітковим Опитувальником особистісної гармонійності (ООГ – П) [11] та окремих її ознаках (за опитувальником «особистісної гармонійності») в академічно успішних (1 група) та неуспішних (2 група) учнів.

Таблиця 5.11

**Показники гармонійності особистості
академічно успішних та неуспішних учнів основної школи**

Показники гармонійності	1 група	2 група	t-критерій Стьюдента	p
Суб'єктивна якість життя	16,96±3,6	18,27±3,33	-3,37	<0,0001
Самооцінка	17,22±3,31	17,2±3,45	0,03	0,97
Прагнення до особистісної гармонії	17,14±3,95	17,79±3,57	-1,53	0,12
Гармонійність міжособистісних стосунків	17,91±3,41	18,79±3,36	-2,30	0,02
Самостійність (відповідальність)	17,52±3,67	17,59±3,19	-0,174	0,86
Здатність до саморегуляції	17,98±3,68	17,15±3,71	2,02	0,04
Самореалізація	17,57±3,42	17,14±3,85	1,07	0,28
Гармонійний спосіб життя	17,89±3,95	17,53±3,74	0,85	0,39
Духовні цінності	17,77±3,63	17,24±3,51	1,34	0,18
Загальна гармонійність	17,55±1,71	17,63±1,68	-0,43	0,66

Дані, наведені у табл. 5.11, показують наявність статистично значущих розбіжностей між встигаючими та невстигаючими учнями за показником гармонійності «суб'єктивна якість життя» (на користь академічно неуспішних учнів). Такі дані дозволяють дійти висновку, що школярі з посередніми показниками академічної успішності (або з високими оцінками лише за окремими предметами) відчувають більш високий рівень задоволеності життям та окремими його аспектами, вони є більш оптимістичними та задоволеними щодо реалізації своїх основних потреб. Школярі з високими показниками шкільної успішності, навпаки є менш задоволеними собою та власними досягненнями, схильними до

песимістичних настроїв та оцінок. Доречно припустити, що хоча більш низький рівень суб'єктивного задоволення життям академічно успішних учнів викликає певне занепокоєння щодо їх психологічного благополуччя, саме він може розглядатися як додатковим мотивуючим фактором щодо досягнення високих результатів навчання в основній школі.

Згідно за даними порівняльного аналізу академічно успішні школярі виявили також нижчі показники за такою ознакою особистісної гармонійності, як «гармонійність міжособистісних стосунків», отже академічно здібні, встигаючі учні вважають свої стосунки з іншими людьми не дуже сприятливими, позитивними та толерантними. Академічно неуспішні, навпаки, оцінюють свою взаємодію з іншими як більш дружню та позитивну. Отримання таких результатів можна пояснити як більшою критичністю інтелектуально обдарованих підлітків в оцінках якості взаємодії з однолітками, так і неодноразово виявленим у багатьох дослідженнях [1; 7; 8; 9; 10; 11; 12; 13; 14], так і негативним ставленням дітей цього віку до високих успіхів у навчанні, а отже, до тих, хто їх досягає, – академічно успішних учнів.

Дані, наведені у табл. 5.1, показують наявність статистично значущих розбіжностей в оцінках здатності до саморегуляції як ознаки гармонійності особистості. Академічно успішні учні виявилися більш здатними контролювати власні емоції у звичайних та складних ситуаціях, зберігати спокій у конфліктних ситуаціях, зібрано та зосереджено діяти щодо реалізації важливих цілей. Доречно припустити, що така особистісна властивість виступає важливим фактором успішності навчальної діяльності цих досліджуваних.

За загальним рівнем особистісної гармонійності та такими її ознаками, як самооцінка, прагнення до особистісної гармонії, самостійність (відповідальність), самореалізація, духовні цінності та прагнення до гармонійному способу життя статистично значущих розбіжностей між академічно-успішними та неуспішними учнями основної школи виявлено не було.

З метою конкретизації даних щодо особливостей ознак особистісної гармонійності академічно успішних та неуспішних учнів основної школи на

наступному етапі аналізу результатів було оцінено ознаки гармонійності та її загальний рівень у досліджуваних, що належать до різних кластерів академічних здібностей. Дані наведено у таблицях 5.12 і 5.13.

Таблиця 5.12

Показники особистісної гармонійності академічно успішних учнів 7-9 класів з різними типологічними профілями

Показники особистісної гармонійності	Типологічні профілі успішних у навчанні учнів 7-9 класів					N-критерій Краскала-Уолліса
	«Інтелектуально обдаровані, креативні, внутрішньо вмотивовані академічно успішні школярі»	«Інтелектуально обдаровані, креативні, невмотивовані академічно успішні школярі»	«Інтелектуально обдаровані, зовнішньо вмотивовані академічно успішні школярі»	«Інтелектуально обдаровані, внутрішньо вмотивовані академічно успішні школярі»	«Інтелектуально обдаровані, некреативні, зовнішньо вмотивовані академічно успішні школярі»	
Суб'єктивна якість життя	19,21± 2,92	15,46 ±3,43	15,21 ±2,69	19,27 ±3,44	15,66 ±2,73	51,32*
Самооцінка	19,04 ±2,93	17,79 ±3,83	15,76 2,95	17,90 2,70	16,00 3,19	21,78*
Прагнення до особистісної гармонії	17,29 ±3,44	17,23 ±3,61	15,00 ±3,23	19,73 ±3,28	15,47 ±4,21	40,44*
Гармонійність міжособистісних стосунків	17,21 ±4,17	17,74 ±3,06	17,61 ±3,33	19,17 ±2,60	17,06 ±3,87	8,41**
Самостійність (відповідальність)	19,25 ±3,40	17,44 ±3,91	16,00 ±3,46	19,31 ±3,36	15,60 ±2,44	36,54*
Здатність до саморегуляції	19,88 ±3,47	17,54 ±4,03	17,42 ±4,02	19,56 ±2,93	15,56 ±2,44	36,71*
Самореалізація	20,25 ±3,01	17,87 ±3,03	15,82 ±2,93	17,31 ±2,88	17,74 ±4,19	26,78*
Гармонійний спосіб життя	17,92 ±3,59	17,74 ±3,79	15,61 ±3,62	19,88 ±3,54	17,61 ±3,99	26,69**
Духовні цінності	19,33 ±3,17	17,36 ±3,81	15,37 ±2,97	19,54 ±3,08	17,17 ±3,38	35,74*
Загальна гармонійність	18,82 ±1,32	17,35 1,17	15,98 ±,98	19,06 ±1,06	16,42 ±1,25	111,46*

Примітки: * $p < 0,0001$; ** $p > 0,05$.

За ознакою «суб'єктивна якість життя» високий рівень гармонійності було виявлено в «Інтелектуально обдарованих, креативних, внутрішньо мотивованих академічно успішних» та «Інтелектуально обдарованих, некреативних, внутрішньо мотивованих академічно успішних». Низький рівень задоволеності життям та оптимістичності загального настрою виявився притаманний «Інтелектуально обдарованим, креативним, немотивованим», «Інтелектуально обдарованим, некреативним, зовнішньо мотивованим» та «Інтелектуально обдарованим, зовнішньо мотивованим успішним школярам».

Високий рівень прагнення до особистісної гармонії виявили «Інтелектуально обдаровані, некреативні, внутрішньо мотивовані академічно успішні». Низький рівень визначено для «Інтелектуально обдарованих, некреативних, зовнішньо мотивованих» та «Інтелектуально обдарованих, зовнішньо мотивованих» учнів.

За оцінками гармонійності міжособистісних стосунків здатності до толерантного та відповідального спілкування, знаходження компромісу та налагодження співробітництва високий рівень було виявлено лише для «Інтелектуально обдарованих, некреативних, внутрішньо мотивованих академічно успішних учнів», для інших кластерів академічно успішних учнів було встановлено середній рівень оцінок, внаслідок цього за Н-критерієм Краскалла-Уолліса група встигаючих була визначена як однорідна за міжособистісною гармонійності (з сперендім рівнем).

Високий рівень самостійності (здатності спиратися на власний розум й сили та відчувати відповідальність за свій життєвий шлях) як ознаки гармонійності особистості виявили два кластери академічно успішних учнів основної школи: перший збалансований кластер та четвертий кластер – «Інтелектуально обдаровані, некреативні, внутрішньо мотивовані». «Інтелектуально обдаровані, некреативні, зовнішньо мотивовані» (3 кластер), а також «Інтелектуально обдаровані, зовнішньо мотивовані» (5 кластер) виявили низький рівень самостійності як показника особистісної гармонійності.

За здатністю до саморегуляції високий рівень було визначено для двох кластерів академічно успішних школярів: академічно здібні за першим

збалансованим кластером та «Інтелектуально обдарованих, некреативних, внутрішньо мотивованих учнів» четвертого кластеру. «Інтелектуально обдаровані, некреативні, зовнішньо мотивовані успішні» (3 кластер) та «Інтелектуально обдаровані, зовнішньо мотивовані успішні школярі» виявили низький рівень здатності до саморегуляції.

Таблиця 5.13

Показники особистісної гармонійності академічно неуспішних учнів 7-9 класів з різними типологічними профілями

Показники особистісної гармонійності	Типологічні профілі неуспішних у навчанні учнів 7-9 класів			Н-критерій Краскала-Уолліса
	«Інтелектуально обдаровані немотивовані академічно неуспішні школярі»	«Недостатньо інтелектуально здібні, немотивовані академічно неуспішні»	«Недостатньо інтелектуально здібні, внутрішньо вмотивовані академічно неуспішні школярі»	
Суб'єктивна якість життя	17,42±3,19	17,50±3,56	19,46±2,78	10,74*
Самооцінка	16,10±3,36	15,67±2,86	19,26±2,97	34,39*
Прагнення до особистісної гармонії	17,81±3,45	15,98±2,94	19,49±3,40	27,04*
Гармонійність міжособистісних стосунків	19,03±3,19	17,76±3,98	19,63±2,91	5,79**
Самостійність (відповідальність)	15,58±2,72	17,13±3,24	19,12±2,83	25,23*
Здатність до саморегуляції	15,77±3,33	15,56±3,33	19,40±3,28	33,48*
Самореалізація	19,10±4,20	15,96±3,41	17,19±3,64	11,55*
Гармонійний спосіб життя	15,10±3,32	17,06±,61	19,32±3,13	26,61*
Духовні цінності	17,16±2,66	15,20±2,99	19,21±3,34	34,77*
Загальна гармонійність	17,01±1,36	16,42±1,01	19,12±1,17	76,83*

Примітки: * $p < 0,0001$; ** $p > 0,05$.

Високий рівень оцінок такої ознаки особистісної гармонійності, як самореалізація виявили школярі одного кластеру академічно успішних – академічно здібні учні першого кластеру. Іншим учням виявився притаманний

середній рівень оцінок самореалізації.

Високий рівень прагнення до гармонійного способу життя виявили «Інтелектуально обдаровані, некреативні, внутрішньо мотивовані академічно успішні учні», а низькі оцінки прагнення до гармонійного способу життя отримали «Інтелектуально обдаровані, некреативні, зовнішньо мотивовані успішні учні» основної школи.

За сформованістю моральних ставлень до людей та природи (показник особистісної гармонійності «духовні цінності») високий рівень виявили академічно здібні успішні групи першого кластер, а також «Інтелектуально обдаровані, некреативні, внутрішньо мотивовані успішні». Низький рівень сформованості духовних цінностей було визначено для «Інтелектуально обдарованих, некреативних, зовнішньо мотивованих успішних учнів».

Результати аналізу оцінок загального показника особистісної гармонійності відображають вже зазначені тенденції розподілу досліджуваних за низьким та високим рівнем гармонійності. Високий рівень загальної гармонійності виявили три кластери досліджуваних – два академічно успішних здібних учнів першого кластеру, «Інтелектуально обдарованих, некреативних, внутрішньо мотивованих учнів». Низький рівень загальної особистісної гармонійності було встановлено для двох кластерів академічно успішних: «Інтелектуально обдарованих, некреативних, зовнішньо мотивованих» та «Інтелектуально обдарованих, зовнішньо мотивованих учнів».

Визначено статистично значущі відмінності за показниками гармонійного розвитку особистості школяра для групи академічно неуспішних учнів. За ознакою «суб'єктивна якість життя» та прагнення до особистої гармонії високий рівень гармонійності було виявлено в «Недостатньо інтелектуально здібних, внутрішньо мотивованих неуспішних» учнів.

За оцінками гармонійності міжособистісних стосунків, здатності до толерантного та відповідального спілкування, знаходження компромісу та налагодження співробітництва високий рівень було встановлено для двох з трьох кластерів – «Інтелектуально обдарованих, немотивованих» та «Недостатньо

інтелектуально здібних, внутрішньо мотивованих» академічно неуспішних школярів. Отже, група академічно неуспішних учнів за Н-критерієм Краскалла-Уолліса була визначена як однорідна за міжособистісною гармонійністю (з високим рівнем оцінок).

Високий рівень самостійності (здатності спиратися на власний розум й сили та відчувати відповідальність за свій життєвий шлях) як ознаки гармонійності особистості виявили «Недостатньо інтелектуально здібні, внутрішньо мотивовані» учні. «Інтелектуально обдаровані, немотивовані» учні шостого кластеру виявили низький рівень самостійності як показника особистісної гармонійності.

За здатністю до саморегуляції високий рівень було визначено у «Недостатньо інтелектуально здібних, внутрішньо мотивованих», «Інтелектуально обдаровані, немотивовані неуспішні школярі» виявили низький рівень здатності до саморегуляції.

Високий рівень оцінок такої ознаки особистісної гармонійності, як самореалізація виявили школярі одного кластеру академічно неуспішних – «Інтелектуально обдаровані, немотивовані школярі». Іншим учням виявився притаманний середній рівень оцінок самореалізації.

Високий рівень прагнення до гармонійного способу життя виявили «Недостатньо інтелектуально здібні, внутрішньо мотивовані неуспішні» учні основної школи. Низькі оцінки прагнення до гармонійного способу життя отримали «Інтелектуально обдаровані немотивовані академічно неуспішні» учні основної школи.

За сформованістю моральних ставлень до людей та природи (показник особистісної гармонійності «духовні цінності») високий рівень виявили «Недостатньо інтелектуально здібні, внутрішньо мотивовані неуспішні школярі». Низький рівень сформованості духовних цінностей було визначено для «Недостатньо інтелектуально здібних, немотивованих неуспішних» учнів.

Високий рівень загальної гармонійності виявили «Недостатньо інтелектуально здібні, внутрішньо мотивовані» учні. Низький рівень загальної

особистісної гармонійності було встановлено для «Недостатньо інтелектуально здібних, немотивованих академічно неуспішних учнів».

Таким чином, узагальнення результатів порівняння ознак особистісної гармонійності показує, що академічно успішні учні основної школи не тільки не випереджають неуспішних однолітків за особистісною гармонійністю (за виключенням показника «здатність до саморегуляції»), але й за деякими її складовими (суб'єктивна якість життя, гармонійність міжособистісних стосунків) навіть відстають від них. Такі дані підтверджують тезу про те, що висока академічна успішність не є достатнім фактором життєвого успіху та психологічного благополуччя особистості.

Отже, дослідження психологічних особливостей розвитку особистості академічно здібного учня основної школи має передбачати вивчення особистісних корелятивів розвитку гармонійності як провідного показника психологічного благополуччя.

5.3. Життєтворчі здібності як корелят особистісної гармонійності особистості академічно здібного учня основної школи

Визначення особистісних корелятивів (ресурсів) гармонійності є обов'язковим завданням дослідження психологічних особливостей розвитку академічно здібного учня основної школи.

Розвиток гармонійної, психологічно благополучної особистості учня, здатного не тільки до досягнення високих академічних результатів, але й успішної діяльності в усіх сферах життя, пов'язаний із реалізацією фундаментальних життєвих компетенцій – життєтворчих здібностей що виявляються у задностях до самопізнання та рефлексії, прогнозування напрямів та змісту особистісного розвитку, здійснення важливих життєвих виборів, цілеспрямованості у реалізації життєвих планів, подолання тимчасових труднощів, гнучкості у виборі засобів реалізації розроблених життєвих планів, перегляду змісту життєвих цілей [47].

Визнання життєтворчих здібностей важливим внутрішньоособистісним ресурсом життєвого успіху учня основної школи потребує їх вивчення у зв'язку з показниками академічної успішності та оцінками гармонійності особистості учня основної школи.

У таблиці 5.14 наведено результати кореляційного аналізу ознак особистісної гармонійності (за підлітковим Опитувальником особистісної гармонійності (ООГ – П) та оцінок життєтворчих здібностей (за ОЖЗ-П – підлітковою формою Опитувальника життєтворчих здібностей А. Большакової [46]).

Виявлено статистично значущий взаємозв'язок між більшістю ознак особистісної гармонійності та рівнем розвитку життєтворчих здібностей.

Високий рівень задоволеності життям у цілому та окремими його аспектами (0,26; показник «суб'єктивна якість життя») виявився притаманний академічно успішним учням основної школи з високим рівнем здатності до знаходження смислу існування та відчуття безумовної цінності життя (0,19; життєтворча здібність «осмисленість життя»), формулювання життєвих цілей та виявлення енергійності й наполегливості у їх досягненні (0,16; «цілеспрямованість»), протистояти життєвим труднощам (0,17; «життєстійкість»), робити життя привабливим та цікавим, створювати щось оригінальне у будь-якій діяльності (0,16; «креативність») та загальним рівнем здатності до життєтворчості (0,21).

Схильність до позитивного уявлення про себе та оптимістичного сприйняття власного життя (показник гармонійності «самооцінка») виявився пов'язаним з життєтворчими здібностями «самопізнання» (0,17), «цілеспрямованість» (0,21), «креативність» (0,15).

Таблиця 5.14

Взаємозв'язок (коефіцієнти кореляції*) ознак особистісної гармонійності та оцінок життєтворчих здібностей академічно успішних учнів

Показники особистісної гармонійності	Життєтворчі здібності							
	Самопізнання	Осмисленість життя	Цілеспрямованість	Гнучкість	Саморозвиток	Життєстійкість	Креативність	Загальний рівень
Суб'єктивна якість життя		0,26	0,19	0,16		0,17	0,16	0,21
Самооцінка	0,17		0,21				0,15	
Прагнення до особистісної гармонії		0,19		0,25	0,22	0,18	0,18	0,17
Гармонійність міжособистісних стосунків	0,18			0,21				
Самостійність (відповідальність)		0,35	0,22	0,29	0,28	0,36	0,32	0,40
Здатність до саморегуляції		0,31	0,29	0,26	0,84	0,52	0,39	0,57
Самореалізація	0,24							
Гармонійний спосіб життя	0,15	0,16			0,19			
Духовні цінності		0,22			0,17	0,18		0,16
Загальна гармонійність	0,16	0,36	0,24	0,16	0,29	0,36	0,28	0,37

Примітка: * наведено кореляція при $p < 0,05$.

Прагнення до особистісної гармонії прямо корелює з більшістю життєтворчих здібностей: «осмисленість життя» (0,19), «гнучкість» (0,25), «саморозвиток» (0,22), «життєстійкість» (0,18), «креативність» (0,18) та загальним рівнем здатності до життєтворчості (0,17).

Сприйняття стосунків з оточуючими як гармонійних виявилось пов'язаними лише з двома життєтворчими здібностями: «самопізнання» (0,18), та «гнучкість» (0,21).

Здатність спиратися на власний розум та сили, відчувати власну відповідальність за свій життєвий шлях (ознака гармонійності «самотійність, відповідальність») виявився притаманний академічно успішним учням основної школи з високим рівнем розвитку майже всіх життєтворчих здібностей: «осмисленість життя» (0,35), «цілеспрямованість» (0,22), «гнучкість» (0,29), «саморозвиток» (0,28), «життєстійкість» (0,36), «креативність» (0,32) та загальним рівнем здатності до життєтворчого самоздійснення (0,40).

Вміння зберігати контроль на власними емоціями у звичайних та складних ситуаціях (ознака гармонійності «здатність до саморегуляції») виявилася взаємопов'язаною з тими ж життєтворчими здібностями: «осмисленість життя» (0,31), «цілеспрямованість» (0,29), «гнучкість» (0,26), «саморозвиток» (0,84), «життєстійкість» (0,52), «креативність» (0,39) та загальним рівнем здатності до життєтворчого самоздійснення (0,57).

Задоволення щодо рівня успіхів та досягнень, здійснення планів, створення та реалізації оригінальних творчих ідей та задумів (показник «самореалізація») виявилось пов'язаним зі здатністю академічно успішних учнів розуміти свої особливості та знаходити психологічні причини вчинків та мотивів (життєтворча здібність «самопізнання»; 0,24).

Прагнення до гармонійного способу життя виявилось більшою мірою притаманне учням з високим рівнем розвитку життєтворчих здібностей «самопізнання» (0,15), «осмисленість життя» (0,16) та «саморозвиток» (0,19).

Сформованість моральних ставлень до оточення, співчуття, доброзичливості корелює з життєтворчими здібностями «осмисленість життя» (0,22), «саморозвиток» (0,17), «життєстійкість» (0,18) та загальним оівнем життєтворчості (0,16).

Загальний рівень особистісної гармонійності виявився прямо пов'язаним з рівнем розвитку усіх життєтворчих здібностей: «самопізнання» (0,16), «осмисленість життя» (0,36), «цілеспрямованість» (0,24), «гнучкість» (0,16), «саморозвиток» 0,29), «життєстійкість» (0,36), «креативність» (0,28) та загальним рівнем здатності до життєтворчості (0,37).

У табл. 5.15. наведено результати порівняльного аналізу рівня розвитку життєтворчих здібностей в академічно успішних та неуспішних учнів основної школи.

Таблиця 5.15

**Показники розвитку життєтворчих здібностей
академічно успішних та неуспішних учнів основної школи**

Показники життєтворчих здібностей	Групи досліджуваних учнів основної школи		t-критерій Стьюдента	p
	1 група (успішні)	2 група (неуспішні)		
Самопізнання	3,42±0,84	3,54±0,76	1,297	0,196
Осмисленість життя	3,37±0,79	3,48±0,81	1,215	0,225
Цілеспрямованість	3,29±0,81	3,45±0,82	1,813	0,07
Гнучкість	3,17±0,73	3,65±0,83	5,468	0,000000
Саморозвиток	3,69±0,71	3,55±0,75	1,759	0,079
Життєстійкість	3,49±0,78	3,59±0,76	1,032	0,303
Креативність	3,39±0,83	3,35±0,86	0,445	0,657
Загальний рівень здатності до життєтворчості	23,81±3,79	24,59±3,74	1,873	0,062

Результати, наведені у табл. 5.15, показують статистично значуще перевищення показників 2 групи за такою життєтворчою здібністю, як «гнучкість». Такі дані дозволяють дійти висновку, що невстигаючим (або лише парціально академічно успішним) школярам більшою мірою властиві толерантність до невизначеності, готовність гнучко пристосовуватися до змінюваних обставин, перебудовувати життєві плани та адаптуватися до неочікуваних змін у житті.

За здатністю до фізичного, інтелектуального та особистісного самовдосконалення (життєтворча здібність «саморозвиток») академічно успішні

учня основної школи демонструють більш високі показники. Хоча ці розбіжності не досягають рівня статистичної значущості, вони все ж таки заслуговують на увагу, та можуть розглядатися як певна тенденція, чи припущення, яке потребує більш детальної перевірки.

За загальним рівнем здатності до життєтворчості величина t-критерію Стюдента є також незначно нижче рівня статистичної значущості. За рівнем розвитку життєтворчих здібностей, що забезпечують ефективність самопізнання, знаходження смислу життя, цілеспрямованість, життєстійкості та креативності, між академічно успішними та неуспішними учнями основної школи статистично значущих розбіжностей не встановлено.

Задля уточнення результатів порівняльного аналізу рівня розвитку життєтворчих здібностей встигаючих та невстигаючих учнів основної школи було проаналізовано показники школярів, що належать до різних кластерів академічних здібностей. Дані наведено у табл. 5.16 і 5.17. За життєтворчою здібністю «самопізнання» високі оцінки виявлено для двох кластерів академічно успішних школярів: «Інтелектуально обдарованих, креативних, внутрішньо мотивованих академічно успішних» та «Інтелектуально обдарованих, некреативних, зовнішньо мотивованих». Низькі оцінки здатності до самопізнання виявили академічно успішні «Інтелектуально обдаровані, креативні, немотивовані» учні основної школи. Високий рівень заданості усвідомлювати смисл власного життя виявили «Інтелектуально обдаровані, креативні, внутрішньо мотивованих академічно успішні», «Інтелектуально обдаровані, некреативні, внутрішньо мотивовані академічно успішні». Низький рівень розвитку життєтворчої здібності смислоутворювання виявили «Інтелектуально обдаровані, креативні, немотивовані успішні», «Інтелектуально обдаровані, некреативні, зовнішньо мотивовані успішні» учні основної школи.

За здатністю до формулювання життєвих цілей, прояву енергійності, рішучості та наполегливості в їх реалізації (життєтворча здібність «цілеспрямованість») високі оцінки було встановлено для одного кластеру академічно успішних: «Інтелектуально обдарованих, креативних, внутрішньо

мотивованих» школярів. «Інтелектуально обдаровані, креативні, немотивовані академічно успішні» та «Інтелектуально обдаровані, некреативні, зовнішньо мотивовані успішні» виявили низький рівень розвитку життєтворчої здібності «цілеспрямованість».

Таблиця 5.16

Показники гармонійності особистості академічно успішних учнів 7-9 класів з різними типологічними профілями

Показники життєтворчих здібностей	Типологічні профілі успішних у навчанні учнів 7-9 класів					N-критерій Краскала-Уолліса
	«Інтелектуально обдаровані, креативні, внутрішньо вмотивовані академічно успішні школярі»	«Інтелектуально обдаровані, креативні, немотивовані академічно успішні школярі»	«Інтелектуально обдаровані, зовнішньо вмотивовані академічно успішні школярі»	«Інтелектуально обдаровані, внутрішньо вмотивовані академічно успішні школярі»	«Інтелектуально обдаровані, некреативні, зовнішньо вмотивовані академічно успішні школярі»	
Самопізнання	3,85 ±0,74	2,96 ±0,78	3,80 ±0,58	3,35 0,91	3,36 0,83	26,28*
Осмисленість життя	3,81 ±0,64	2,95 ±0,79	2,90 ±0,73	3,79 ±0,61	3,38 ±0,76	44,5*
Цілеспрямованість	3,85 ±0,64	2,96 ±0,67	2,96 ±0,91	3,36 ±0,80	3,50 ±0,74	26,05*
Гнучкість	2,96 ±0,80	2,98 ±0,89	3,05 ±0,87	3,37 ±0,81	3,33 ±0,70	8,17**
Саморозвиток	3,95 ±0,70	3,47 ±0,76	3,49 ±0,72	3,82 ±0,64	3,79 ±0,65	11,26* **
Життєстійкість	3,55 ±0,81	3,49 ±0,79	3,08 ±0,77	3,81 ±0,71	3,42 ±0,77	17,47* ***
Креативність	3,86 ±0,74	3,46 ±0,75	2,97 ±0,95	3,38 ±0,81	3,46 ±0,77	16,02* ***
Загальний рівень	25,84 ±2,87	22,27 ±3,69	22,25 ±3,25	24,89 ±4,02	24,26 ±3,47	25,6*

Примітки: * $p < 0,0001$; ** $p > 0,05$; *** $p < 0,05$; **** $p < 0,01$.

Низькі оцінки гнучкості виявилися властивими для трьох кластерів академічно успішних учнів: «Інтелектуально обдарованим, креативним, внутрішньо мотивованим», «Інтелектуально обдарованим, креативним, немотивованим» та «Інтелектуально обдарованим, некреативним, зовнішньо мотивованим» учням основної школи.

За сформованістю життєтворчої здібності, що виявляється у здатності до саморозвитку, високий рівень оцінок було встановлено для трьох кластерів академічно успішних учнів основної школи: «Інтелектуально обдарованих, креативних, внутрішньо мотивованих», «Інтелектуально обдарованих, зовнішньо мотивованих» та «Інтелектуально обдарованих, внутрішньо мотивованих».

Життєтворча здібність, пов'язана зі здатністю протистояти життєвим труднощам («життєстійкість») виявилася розвинутою на високому рівні у двох кластерів встигаючих учнів: «Інтелектуально обдарованих, креативних, внутрішньо мотивованих», «Інтелектуально обдарованих, некреативних, внутрішньо мотивованих».

За здатністю життя привабливим та цікавим, знайти щось захоплююче у будь-якій справі, створити оригінальне у будь-якій справі (життєтворча здібність «креативність») високий рівень розвитку виявили «Інтелектуально обдаровані, креативні, внутрішньо мотивовані академічно успішні». Низький рівень встановлено для «Інтелектуально обдарованих, некреативних, зовнішньо мотивованих успішних» школярів.

За загальним рівнем розвитку життєтворчих здібностей високі оцінки було встановлено для «Інтелектуально обдарованих, креативних, внутрішньо мотивованих успішних» учнів основної школи. Низький рівень загальної здатності до життєтворчості встановлено для двох кластерів академічно успішних школярів: «Інтелектуально обдарованих, креативних, немотивованих» та «Інтелектуально обдарованих, некреативних, зовнішньо мотивованих».

Таблиця 5.17

**Показники мотивації навчальної діяльності академічно неуспішних
учнів 7-9 класів з різними типологічними профілями**

Показники життєтворчих здібностей	Типологічні профілі неуспішних у навчанні учнів 7-9 класів			Н-критерій Краскала- Уолліса
	«Інтелектуально обдаровані немотивовані академічно неуспішні школярі»	«Недостатньо інтелектуально здібні, немотивовані академічно неуспішні школярі»	«Недостатньо інтелекту ально здібні, внутрішньо мотивовані академічно неуспішні школярі»	
Самопізнання	3,85±0,57	3,43±0,79	3,46±0,80	6,19*
Осмиленість життя	2,89±0,80	3,44±0,77	3,83±0,62	25,15**
Цілеспрямованість	3,46±0,80	3,06±0,85	3,82±0,65	21,85**
Гнучкість	3,83±0,69	3,37±0,71	3,81±0,71	13,3***
Саморозвиток	3,30±0,78	3,39±0,78	3,84±0,65	12,73***
Життєстійкість	3,45±0,82	3,42±0,76	3,82±0,75	7,99*
Креативність	3,88±0,64	2,96±0,92	3,43±0,76	21,53**
Загальний рівень	24,66±3,26	23,07±4,12	26,01±3,06	14,05**

Примітки: * $p < 0,05$; ** $p < 0,0001$; *** $p < 0,01$.

За життєтворчою здібністю «самопізнання» високі оцінки виявлено для «Інтелектуально обдарованих, немотивованих» учнів основної школи. Високий рівень заданості усвідомлювати смисл власного життя виявили «Недостатньо інтелектуально здібні, внутрішньо мотивовані неуспішні» школярі. Низький рівень розвитку життєтворчої здібності смислоутворювання виявили «Інтелектуально обдаровані, немотивовані» учні основної школи.

За здатністю до формулювання життєвих цілей, прояву енергійності, рішучості та наполегливості в їх реалізації (життєтворча здібність «цілеспрямованість») високі оцінки було встановлено для «Недостатньо

інтелектуально здібних, внутрішньо мотивованих неуспішних» школярів. «Недостатньо інтелектуально здібні, немотивовані неуспішні» учні виявили низький рівень розвитку життєтворчої здібності «цілеспрямованість».

Високий рівень здатності витримувати невизначеність, демонструвати гнучкість у планування та готовність до змін (життєтворча здібність «гнучкість») виявили два кластери невстигаючих учнів: «Інтелектуально обдаровані немотивовані» та «Недостатньо інтелектуально здібні, внутрішньо мотивовані».

За сформованістю життєтворчої здібності, що виявляється у здатності до саморозвитку, високий рівень оцінок було встановлено для «Недостатньо інтелектуально здібних, внутрішньо мотивованих».

Життєтворча здібність, пов'язана зі здатністю протистояти життєвим труднощам («життєстійкість») виявилася розвинутою на високому рівні у «Недостатньо інтелектуально здібних, внутрішньо мотивованих неуспішних».

За здатністю життя привабливим та цікавим, знайти щось захоплююче у будь-якій справі, створити оригінальне у будь-якій справі (життєтворча здібність «креативність») високий рівень розвитку виявили «Інтелектуально обдаровані, немотивовані неуспішні» учні. Низький рівень встановлено для «Недостатньо інтелектуально здібних, немотивованих неуспішних» школярів.

За загальним рівнем розвитку життєтворчих здібностей високі оцінки було встановлено для «Недостатньо інтелектуально здібних, внутрішньо мотивованих неуспішних» учнів основної школи.

Попарне порівняння середніх показників розвитку життєтворчих здібностей у восьми кластерах досліджуваних показало, що найбільш сприятливі показники здатності до життєтворчості виявляють учні 1 типологічного профілю (інтелектуально обдаровані, креативні, вмотивовані академічно успішні). Вони виявляють високий рівень загальної здатності до життєтворчості та розвитку життєтворчих здібностей щодо самопізнання, осмисленості життя, цілеспрямованості, саморозвитку та креативності. Здатність протистояти складним життєвим ситуаціям (життєстійкість) розвинута в них до середнього

рівня. Низького рівня розвитку досягають життєтворчі здібності щодо пристосування до змінюваних обставин життя (гнучкість).

Високий рівень здатності до життєтворчості виявляють «Недостатньо інтелектуально здібні, внутрішньо мотивовані неуспішні учні». Їм властивий високий рівень більшості життєтворчих здібностей (окрім креативності та самопізнання, які знаходяться на середньому рівні) та загальної здатності до життєтворчості.

Показники учнів 2 та 3 кластерів академічно успішних учнів є найменш сприятливими серед всієї вибірки досліджуваних. Так, інтелектуально обдаровані, креативні, невмотивовані академічно успішні школярі (2 кластер) виявили середній рівень розвитку здатності щодо саморозвитку, життєстійкості та креативності при низькому рівні самопізнання, осмисленості життя, цілеспрямованості, гнучкості й загальної здатності до життєтворчості. Інтелектуально обдаровані, некреативні, зовнішньо мотивовані академічно успішні (3 кластер) продемонстрували високий рівень здібності щодо самопізнання при низькому – осмисленості життя, цілеспрямованості, гнучкості, життєтворчості, креативності та загальної здатності до життєтворчості.

Отже, академічно успішні учні основної школи не тільки не випереджають неуспішних однолітків за здатністю до життєтворчості, але й за деякими життєтворчими здібностями (гнучкість, життєстійкість) навіть відстають від них. Тобто, висока успішність навчання не є достатньою детермінантою досягнення життєвого успіху та гармонійної соціалізації дитини, розробка програм психологічного супроводу навчання академічно здібних учнів основної школи в закладах освіти має передбачати не тільки розвиток її академічних здібностей, але й особистісних якостей, які є предикторами повноцінного функціонування в усіх сферах життя.

5.4. Функціональні /дисфункціональні режими реагування у життєвих ситуаціях та особистісна гармонійність академічно здібного учня основної школи

Суттєвим індикатором благополуччя у сфері соціальних ресурсів особистісного розвитку дитини є феномени, які здебільшого є результатом та індикатором благополуччя батьківських впливів (іноді впливу інших важливих дорослих, або кризових обставин життя), яких дитина зазнавала з раннього дитинства – ранні дезадаптивні схеми та схема-режими, описані американським психотерапевтом Дж. Янгом [594; 595].

Поняття «ранні дезадаптивні схеми» використовують для позначення ригідних уявлень про світ, що суттєво впливають на переконання, погляди, емоції, спогади, соціальну взаємодію та домінуючі моделі поведінки. У складних або напружених ситуаціях активація ранніх дезадаптивних схем виявляється у схема-режимах – тимчасових емоційних станах з відповідними думками та моделями поведінки.

Важливим завданням цього дослідження, присвяченого вивченню психологічних особливостей розвитку особистості академічно здібного учня основної школи, є вивчення взаємозв'язку схильності до виявлення різних схема-режимів та ознак гармонійності як провідного показника психологічного благополуччя. У таблиці 5.18 наведено результати кореляційного аналізу оцінок схема-режимів (за Підлітковим Опитувальником схема-режимів – SMI-T – Schema Modes Inventory-Teenage та ознак гармонійності особистості (за підлітковим Опитувальником особистісної гармонійності ООГ – П [427]) академічно успішних учнів.

Оцінки академічно успішних учнів основної школи досить очікувано утворили значну кількість статистично значущих зв'язків з ознаками особистісної гармонійності.

Встановлено зворотний кореляційний зв'язок між оцінками

дисфункціонального «батьківського» режиму «батьківської вимогливості / покарання». Низькі оцінки схильності гніватися на самого себе, відчувати провину, сором, вдаватися до руйнівної критики та самозвинувачення, компульсивно прагнути до успіху та досконалості, виборювати високий соціальний статус, корисно використовувати час та відповідати високим стандартам якості властиві академічно успішним учням з такими ознаками гармонійності, як «прагнення до особистісної гармонії», «самостійність (відповідальність)», «здатність до саморегуляції», «гармонійний спосіб життя» та «духовні цінності».

Таблиця 5.18

Взаємозв'язок (коефіцієнти кореляції*) ознак особистісної гармонійності та оцінок схема-режимів академічно успішних учнів основної школи

Схема-режими	Ознаки особистісної гармонійності									
	Суб'єктивна якість життя	Самооцінка	Прагнення до особистісної гармонії	Гармонійність міжособистісних стосунків	Самостійність (відповідальність)	Здатність до саморегуляції	Самореалізація	Гармонійний спосіб життя	Духовні цінності	Загальна гармонійність
1			-0,21		-0,50	-0,23		-0,19	-0,17	
2		-0,20	-0,24			-0,60				
3		-0,17		-0,89		-0,17				-0,41
4	-0,16	-0,24	-0,82		-0,22				-0,15	-0,15
5			-0,16		-0,74	-0,27				-0,30
6	-0,19	-0,20	-0,33					-0,18		-0,15
7			-0,16		-0,15					
8	0,22	0,27					0,22			
9	0,32			0,15	0,23	0,26	0,79	0,23	0,21	0,58
10	0,34		0,17	0,12	0,19	0,32		0,21	0,88	0,54

Примітки: * наведено кореляція при $p < 0,05$;

** Схема режими:

1. Батьківської вимогливості / покарання
2. Вразливої дитини
3. Розгніваної / розлюченої дитини
4. Імпульсивної / недисциплінованої дитини
5. Захисника, який нападає
6. Покірної капітуляції
7. Відсторонення
8. Звеличування самого себе
9. Здорового дорослого
10. Щасливої дитини

Оцінки за схема-режимом «вразливої дитини» (пов'язані зі схильністю відчувати себе самотніми, ображеними, приниженими, відстороненими, некомпетентним, неспроможним) зворотно корелюють з ознаками «самооцінка», «прагнення до особистісної гармонії», «здатність до саморегуляції».

Низький рівень схильності до гніву, ворожості та агресивних фрустраційних реакцій властивий встигаючим учням з позитивним сприйняттям себе (ознака гармонійності «самооцінка»), здатністю до встановлення гармонійних толерантних стосунків з оточуючими («гармонійність міжособистісних стосунків») та здатністю до керування емоційними станами («здатність до саморегуляції»).

Низький рівень схильності до імпульсивних дій, розвинуту здатність відкладати задоволення, примушувати себе виконувати повсякденні обов'язки, займатися нудними справами, доводити розпочаті справи до кінця виявили (низькі оцінки за дисфункціональним схема режимом «імпульсивної / недисциплінованої дитини») виявили досліджувані з високою суб'єктивно. Якістю життя, позитивною самооцінкою, прагненням до особистісної гармонії, самостійністю, високими оцінками самореалізації та загальної особистісної гармонійності.

Низький рівень схильності до агресивного, домінантного самоствердження

та самозахисту (невисокі оцінки за дисфункціональнимкопінговим режимом «захисника, який нападає») виявили академічно успішні школярі з прагненням до особистісної гармонії, самостійністю, здатністю до саморегуляції та високими оцінками загальної особистісної гармонійності.

Несхильність покійно приймати порушення особистих границь, примуси, образи та критику виявили встигаючи учні з високими оцінками за такими ознаками гармонійності, як «суб'єктивна якість життя», «самооцінка», «прагнення до особистісної гармонії», «гармонійний спосіб життя», та загальною гармонійністю.

Низький рівень намагання відключити негативні емоції через дії та заняття, які відволікають, заспокоюють або стимулюють, або взагалі уникати емоцій, переживань, або будь-яких збуджуючих видів діяльності виявився пов'язаний з прагненням до особистісної гармонії та самостійністю (відповідальністю).

Єдиним дисфункціональним схема-режимом, оцінки за яким утворили значущий прямий взаємозв'язок з ознаками особистісної гармонійності, є режим «звеличування самого себе». Виявилось, що такі ознаки гармонійності, як суб'єктивна якість життя, висока самооцінка та оцінка самореалізації притаманні академічно успішним учням, схильними до прагнення домогтися своїх цілей за будь-яку ціну, захопленості собою, демонстрації зверхності, очікування на особливе ставлення до себе, відмови від дотримання загальних правил (прояви схема режиму самозвеличування).

Здоровий, функціональні режими утворили статистично значущий прямий зв'язок з майже всіма ознаками та загальним рівнем гармонійності особистості. Високий рівень здатності повноцінно функціонувати на рівні, що відповідає віковому розвитку, нести відповідальність за вчинки та керувати ними, обирати конструктивні види діяльності, що приносять задоволення (режим «здорового дорослого») корелює з суб'єктивною якістю життя, самостійністю, здатністю до саморегуляції, високою оцінкою самореалізації, гармонійністю способу життя, прагненням до духовних цінностей та високою загальною гармонійністю особистості.

Високий рівень відчуття захищеності, зв'язку з іншими людьми, любові та поваги, безпосередності та свободи (здоровий, функціональний схема-режим «щасливої дитини») корелює з суб'єктивною якістю життя, прагненням до особистісної гармонії, самостійністю, здатністю до саморегуляції, гармонійністю способу життя, прагненням до духовних цінностей та високою загальною гармонійністю особистості.

Важливим завданням цього дослідження, присвяченого вивченню психологічних особливостей розвитку особистості академічно здібного учня основної школи, є виявлення особливостей функціонування ранніх дезадаптивних схем (схема-режимів) учнів основної школи з різним рівнем академічних здібностей та успішності у навчанні. У табл. 5.19 наведено результати порівняння оцінок схема-режимів академічно успішних та неуспішних учнів основної школи.

Таблиця 5.19

Оцінки схема-режимів академічно успішних та неуспішних учнів основної школи

Схема-режими (шкали опитувальника SMI-T)	1 група (успішні)	2 група (неуспішні)	t-критерій Стьюдента	p
Батьківської вимогливості / покарання	17,36±3,64	16,69±3,15	1,752	0,08
Вразливої дитини	19,21±3,36	17,61±3,6	4,129	0,0001
Розгніваної / розлюченої дитини	14,51±3,58	15,472±2,71	-2,662	0,008
Імпульсивної / недисциплінованої дитини	12,47±2,88	13,5±2,98	-3,155	0,001
Захисника, який нападає	17,76±3,46	19,18±3,24	-3,784	0,0001
Покірної капітуляції	13,93±2,74	14,35±3,36	-1,244	0,21
Відсторонення	16,84±3,62	18,11±3,52	-3,209	0,001
Звеличування самого себе	12,62±2,72	11,82±2,38	2,761	0,006
Здорового дорослого	12,52±2,71	12,88±2,84	-1,178	0,23
Щасливої дитини	11,47±2,77	12,14±3,00	-2,133	0,03

Порівняння середніх оцінок досліджуваних за опитувальником SMI-T показало наявність значної статистично значущих розбіжностей в оцінках схильності до прояву схема-режимів академічно успішних та неуспішних учнів

основної школи. Відмінності встановлено для шести дисфункціональних режимів та функціонального, здорового схема-режиму «щасливої дитини».

Більш високі оцінки (на статистично значущому рівні) за дисфункціональним схема-режимом «вразливої дитини» було виявлено для академічно успішні учнів. У відповідності до положень схема-терапії Дж. Янга[594] такі результати свідчать про те, що встигаючі школярі є більш вразливими (порівняно з невстигаючими однолітками) до переживання покинутості, схильними до відчуттів самотності, неприйняття оточуючими, непривабливості.

За оцінками дисфункціонального «дитячого» схема-режиму «розгніваної / розлюченої дитини» на статистично значущому рівні виявлено переважання академічно неуспішних школярів. Виходячи з психологічного змісту цієї шкали, невстигаючих школярів слід вважати, порівняно з успішними однолітками, більш гнівливими, схильними як до пасивного опору порушенню особистої автономії (впертості), так і активної агресії.

Оцінки за дисфункціональним «дитячий» схема-режимом «імпульсивної / недисциплінованої дитини» (виявляється у схильності до дій, зумовлених тимчасовими бажаннями та імпульсами, прагненням до миттєвого задоволення егоїстичних потреб, незважаючи на віддалені наслідки) виявилися більш високими в академічно неуспішних учнів. Отже, у них значно менше розвинутою (порівняно з однолітками, успішними у навчанні) є здатність відкладати задоволення, примушувати себе виконувати повсякденні обов'язки, займатися нудними справами, доводити розпочаті справи до кінця.

Для невстигаючих учнів також було встановлено більш високі оцінки ще одного схема-режиму, пов'язаного з агресивними реакціями, - дисфункціонального копінгового режиму «захисника, який нападає». У відповідності до концептів схема-терапії щодо цього копінгового режиму [15], академічно неуспішні учнів основної школи є більш схильними до домінування, агресивних форм самоствердження, прямої агресії задля досягнення мети або захисту від реальної або вдаваної загрози.

Для неадаптивного копінгового схема-режиму «відсторонення» оцінки виявилися значно вищими для академічно невстигаючих учнів. Виходячи з психологічного змісту цієї шкали опитувальника SMI-T (прагнення уникати неприємних емоцій через заспокійливі, стимулюючі чи відволікаючі справи та схильність до уникнення хвилюючих ситуацій або видів діяльності, можна дійти висновку, що для невстигаючих учнів основної школи у несприятливих ситуаціях, пов'язаних з великою вірогідністю переживання негативних емоцій, більшою мірою, порівняно з академічно успішними однолітками, властиве прагнення позбутися неприємних переживань через відволікаючі види діяльності (комп'ютерні ігри, перегляд телевізору, фантазування, загрозливі види спорту, переїдання тощо). Така схильність робить невстигаючих учнів більш вразливими щодо формування нехімічних та хімічних аддикцій, компульсивної поведінки.

Для дезадаптивного копінгового схема-режиму «звеличування самого себе» більш високі оцінки було встановлено для академічно успішних учнів основної школи, яких виходячи з цього можна охарактеризувати як більш захоплених собою, гордовитих, зарозумілих, таких, що претендують на особливе ставлення, прагнуть до переваг над оточуючими та не завжди бажають визнавати загальноприйняті правила поведінки (претензія на виключність).

За здоровим, функціональним схема-режимом «щасливої дитини» більш високі оцінки було виявлено для академічно неуспішних школярів. Виходячи з цього, саме невстигаючих учнів можна охарактеризувати як тих, що відчують себе захищеними, пов'язаними з іншими людьми, заслуговуючими на любов та прийняття. Школярі з низькими академічними результатами (або лише парціальною успішністю) є більш схильними (порівняно зі своїми академічно успішними однолітками) відчувати себе автономними, здатними покладатися на власні сили та керувати життєвими ситуаціями, бути оптимістичними та спонтанними у задумах та вчинках, безпосередніми та природними у проявах емоцій та бажань.

Схема-режими, за якими не було виявлено статистично значущих розбіжностей: дисфункціональний «батьківський» режим «батьківської

вимогливості / покарання», дисфункціональний копінговий режим «покірної капітуляції» та здоровий, функціональний режим «здорового дорослого».

З метою уточнення результатів порівняння оцінок вираженості функціональних / дисфункціональних схема-режимів встигаючих та невстигаючих учнів основної школи було проаналізовано показники досліджуваних, що належать до різних кластерів академічних здібностей. Дані наведено у табл. 5.20. Високий рівень оцінок за режимом «батьківської вимогливості / покарання» (пов'язаний зі схильністю гніватися на самого себе, відчувати провину, сором, вдаватися до руйнівної критики та самозвинувачення, компульсивно прагнути до успіху, досконалості, ефективності, високого соціального статусу, корисного використання часу, відповідати високим стандартам) виявилися притаманними академічно успішним учням трьох кластерів: «Інтелектуально обдарованим, креативним, внутрішньо мотивованим», «Інтелектуально обдарованим, некреативним, зовнішньо мотивованим», «Інтелектуально обдарованим, зовнішньо мотивованим».

Низький рівень схильності до засвоєної самовимогливості встановлено для двох кластерів академічно успішних: «Інтелектуально обдарованих, креативних, немотивованих» та «Інтелектуально обдарованих, некреативних, внутрішньо мотивованих».

Високий рівень оцінок за режимом «батьківської вимогливості / покарання» (пов'язаний зі схильністю гніватися на самого себе, відчувати провину, сором, вдаватися до руйнівної критики та самозвинувачення, компульсивно прагнути до успіху, досконалості, ефективності, високого соціального статусу, корисного використання часу, відповідати високим стандартам) виявилися притаманними академічно успішним учням трьох кластерів: «Інтелектуально обдарованим, креативним, внутрішньо мотивованим», «Інтелектуально обдарованим, некреативним, зовнішньо мотивованим», «Інтелектуально обдарованим, зовнішньо мотивованим».

Низький рівень схильності до засвоєної самовимогливості встановлено для двох кластерів академічно успішних: «Інтелектуально обдарованих, креативних,

немотивованих» та «Інтелектуально обдарованих, некреативних, внутрішньо мотивованих».

Таблиця 5.20

Показники схема-режимів академічно успішних учнів 7-9 класів з різними типологічними профілями

Показники схема-режимів	Типологічні профілі успішних у навчанні учнів 7-9 класів					Н-критерій Краскала-Уолліса
	«Інтелектуально обдаровані, креативні, внутрішньо мотивовані академічно успішні школярі»	«Інтелектуально обдаровані, креативні, немотивовані академічно успішні школярі»	«Інтелектуально обдаровані, зовнішньо мотивовані академічно успішні школярі»	«Інтелектуально обдаровані, внутрішньо мотивовані»	«Інтелектуально обдаровані, некреативні, зовнішньо мотивовані академічно успішні школярі»	
Батьківської вимогливості / покарання	19,71 ±2,85	15,10 ±3,28	19,18 ±3,71	15,38 ±2,51	19,17 ±2,80	57,97*
Вразливої дитини	18,08 ±3,13	19,82 ±3,82	19,89 ±3,64	18,13 ±2,67	20,14 ±3,12	13,5**
Розгніваної / розлюченої дитини	15,92 ±3,19	16,15 ±3,44	12,16 ±2,60	15,98 ±2,69	12,17 ±3,51	53,43*
Імпульсивної недисциплінованої дитини	11,17 ±2,35	15,03 ±3,34	11,11 ±2,31	13,08 ±2,15	11,06 ±2,03	50,52*
Захисника, який нападає	18,17 ±3,48	19,90 ±3,27	16,32 ±3,01	18,17 ±2,60	16,11 ±3,74	29,44*
Покірної капітуляції	14,04 ±2,39	14,18 ±2,70	15,92 ±2,90	12,10 ±1,79	14,11 ±2,28	41,43*
Відсторонення	16,08 ±3,31	17,74 ±3,79	18,16 ±4,12	16,04 ±2,84	16,14 ±3,61	12,6***
Звеличування самого себе	15,13 ±2,42	13,10 ±2,98	11,29 ±2,22	13,15 ±2,12	11,06 ±2,11	45,17*
Здорового дорослого	14,17 ±2,14	12,03 ±2,03	12,11 ±2,20	14,08 ±2,47	10,17 ±2,37	56,71*
Щасливої дитини	11,83 ±2,24	10,10 ±2,29	10,18 ±2,08	14,21 ±2,13	10,06 ±1,89	75,08*

Примітки: * $p < 0,0001$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,05$.

Високий рівень схильності відчувати себе самотніми, ображеними, приниженими, відстороненими (схема-режим «вразливої дитини») встановлено для більшості кластерів академічно успішних учнів: «Інтелектуально

обдарованих, креативних, немотивованих», «Інтелектуально обдарованих, некреативних, зовнішньо мотивованих» та «Інтелектуально обдарованих, зовнішньо мотивованих».

Значна схильність до гніву та ярості у фруструючих ситуаціях (схема-режим «розгніваної / розлюченої дитини») виявилася притаманна «Інтелектуально обдарованим, креативним, внутрішньо мотивованим академічно успішним», «Інтелектуально обдарованим, креативним, немотивованим успішним» та «Інтелектуально обдарованим, некреативним, внутрішньо мотивованим успішним» учням. «Інтелектуально обдаровані, некреативні, зовнішньо мотивовані успішні» та «Інтелектуально обдаровані, зовнішньо мотивовані успішні» учні виявили низькі оцінки схильності до ворожості та агресивності фрустраційних реакцій.

Виражену схильності до дій, зумовлених імпульсивними бажаннями та прагненням до миттєвого задоволення потреб (оцінки схема-режиму «імпульсивної / недисциплінованої дитини») встановлено для «Інтелектуально обдарованих, креативних, немотивованих академічно успішних» та «Недостатньо інтелектуально здібних, немотивованих неуспішних» школярів. Низький рівень імпульсивності та недисциплінованості виявили «Інтелектуально обдаровані, креативні, внутрішньо мотивовані академічно успішні», «Інтелектуально обдаровані, некреативні, зовнішньо мотивовані» та «Інтелектуально обдаровані, зовнішньо мотивовані» учні.

Високі оцінки за схильністю до агресивного самозахисту (схема-режим «захисника, який нападає») встановлено для академічно успішних «Інтелектуально обдарованих, креативних учнів». Низькі оцінки схильності до агресивного, домінантного самоствердження виявили успішні «Інтелектуально обдаровані, некреативні, зовнішньо мотивовані» та успішні «Інтелектуально обдаровані, зовнішньо мотивовані» учні основної школи.

Високі оцінки за схем-режимом «покірної капітуляції» визначено для «Інтелектуально обдарованих, некреативних, зовнішньо мотивованих успішних», «Інтелектуально обдарованих, зовнішньо мотивованих успішних» учнів. Низькій

рівень схильності покійно терпіти порушення своїх прав виявили «Інтелектуально обдаровані, некреативні, внутрішньо мотивовані успішні» учні.

Високі оцінки з а дисфункціональним копінговим схема-режимом «відсторонення» встановлено для двох кластерів академічно успішних учнів: «Інтелектуально обдарованих, креативних, немотивованих» та «Інтелектуально обдарованих, некреативних, зовнішньо мотивованих» учнів.

За дисфункціональним копінговим режимом «звеличування самого себе» високі оцінки продемонстрували «Інтелектуально обдаровані, креативні, внутрішньо мотивовані успішні учні». Низький рівень оцінок встановлено для двох кластерів встигаючих: «Інтелектуально обдарованих, некреативних, зовнішньо мотивованих» та «Інтелектуально обдарованих, зовнішньо мотивованих».

Сформованість здорового, функціонального схема-режиму «здорового дорослого» виявили два кластери академічно успішних: «Інтелектуально обдаровані, креативні, внутрішньо мотивовані», «Інтелектуально обдаровані, некреативні, внутрішньо мотивовані» учні.

За здоровим, функціональним схема-режимом «щасливої дитини» високі оцінки виявилися притаманними «Інтелектуально обдарованим, некреативним, внутрішньо мотивованим академічно успішним» та «Недостатньо інтелектуально здібним, немотивованим неуспішним». Низькі оцінки – «Інтелектуально обдарованим, креативним, немотивованим успішним», «Інтелектуально обдарованим, некреативним, зовнішньо мотивованим успішним», «Інтелектуально обдарованим, зовнішньо мотивованим успішним».

У таблиці 5.21 показано схема-режими у академічно неуспішних учнів з різними типологічними профілями. Високий рівень оцінок за режимом «батьківської вимогливості / покарання» (пов'язаний зі схильністю гніватися на самого себе, відчувати провину, сором, вдаватися до руйнівної критики та самозвинувачення, компульсивно прагнути до успіху, досконалості, ефективності, високого соціального статусу, корисного використання часу, відповідати високим стандартам) виявився притаманним «Інтелектуально обдарованим немотивованим

академічно неуспішним школярам».

Таблиця 5.21

Показники схема-режимів академічно неуспішних учнів 7-9 класів з різними типологічними профілями

Показники схема-режимів	Типологічні профілі неуспішних у навчанні учнів 7-9 класів			Н-критерій Краскала- Уолліса
	«Інтелектуально обдаровані невмотивовані академічно неуспішні школярі»	«Недостатньо інтелектуально здібні, невмотивовані академічно неуспішні школярі»	«Недостатньо інтелек- туально здібні, внутрішньомотивов- ані академічно неуспішні школярі»	
Батьківської вимогливості / покарання	19,19±3,05	14,98±2,78	16,95±2,58	31,49*
Вразливої дитини	19,97±4,13	18,08±3,69	16,24±2,60	15,36*
Розгніваної / розлюченої дитини	14,10±2,65	15,91±2,80	15,81±2,50	8,46**
Імпульсивної / недисциплінован- ої дитини	11,16±1,83	15,17±3,06	13,19±2,52	34,09*
Захисника, який нападає	20,03±3,19	17,89±3,39	19,93±2,81	13,64***
Покірної капітуляції	15,94±3,44	16,21±3,38	12,14±1,94	39,65*
Відсторонення	17,87±3,96	18,04±3,65	18,32±3,13	0,47****
Звеличування самого себе	11,03±1,68	11,17±2,21	13,16±2,36	21,31*
Здорового дорослого	12,06±2,54	12,06±2,50	14,11±2,95	15,73*
Щасливої дитини	12,23±2,04	14,20±2,99	10,14±1,82	51,37*

Примітки: * $p < 0,0001$; ** $p < 0,05$; *** $p < 0,01$; **** $p > 0,05$.

Високий рівень оцінок за режимом «батьківської вимогливості / покарання» (пов'язаний зі схильністю гніватися на самого себе, відчувати провину, сором,

вдаватися до руйнівної критики та самозвинувачення, компульсивно прагнути до успіху, досконалості, ефективності, високого соціального статусу, корисного використання часу, відповідати високим стандартам) виявилися притаманними та академічно неуспішним інтелектуально обдарованим, немотивованим учням за групою шостого кластеру.

Високий рівень схильності відчувати себе самотніми, ображеними, приниженими, відстороненими згідно зі схема-режимом «вразливої дитини» встановлено для «Інтелектуально обдарованих немотивованих академічно неуспішних учнів». Низький рівень вразливості виявився притаманним академічно неуспішним «Недостатньо інтелектуально здібним, внутрішньо мотивованим учням». Значна схильність до гніву та ярості у фруструючих ситуаціях (схема-режим «розгніваної / розлюченої дитини») виявилася властивою «Недостатньо інтелектуально здібним, немотивованим неуспішним», «Недостатньо інтелектуально здібним, внутрішньо мотивованим» школярам.

Виражену схильності до дій, зумовлених імпульсивними бажаннями та прагненням до миттєвого задоволення потреб (оцінки схема-режиму «імпульсивної / недисциплінованої дитини») встановлено для «Інтелектуально обдарованих, креативних, немотивованих академічно успішних» та «Недостатньо інтелектуально здібних, немотивованих неуспішних» школярів. Низький рівень імпульсивності та недисциплінованості виявили «інтелектуально обдаровані немотивовані» учні. Високі оцінки за схильністю до агресивного самозахисту (схема-режим «захисника, який нападає») встановлено для академічно неуспішних «Інтелектуально обдарованих, немотивованих» та «Недостатньо інтелектуально здібних, внутрішньо мотивованих» учнів.

Високі оцінки за схем-режимом «покірної капітуляції» визначено для «Інтелектуально обдарованих немотивованих неуспішних», «Недостатньо інтелектуально здібних, немотивованих неуспішних». Низький рівень схильності покійно терпіти порушення своїх прав виявили «Недостатньо інтелектуально здібні, внутрішньо мотивовані неуспішні учні».

Високі оцінки за дисфункціональним копінговим схема-режимом «відсторонення» встановлено для всіх кластерів академічно неуспішних учнів: «Інтелектуально обдарованих немотивованих академічно неуспішних», «Недостатньо інтелектуально здібних, немотивованих неуспішних» та «Недостатньо інтелектуально здібних, внутрішньо мотивованих», за цією ознакою група невстигаючих учнів була визначена однорідною.

Сформованість здорового, функціонального схема-режиму «здорового дорослого» виявили «Недостатньо інтелектуально здібні, внутрішньо мотивовані» учні. Низький рівень оцінок режиму «здорового дорослого» встановлено для: «Інтелектуально обдарованих немотивованих невстигаючих» та «Недостатньо інтелектуально здібні, немотивовані невстигаючих».

За здоровим, функціональним схема-режимом «щасливої дитини» високі оцінки виявилися притаманними «Недостатньо інтелектуально здібним, немотивованим неуспішним», низькі оцінки – «Недостатньо інтелектуально здібним, внутрішньо мотивованим неуспішним» школярам.

Таким чином, результати дослідження показали, що академічно успішних учнів за типовими когнітивно-емоційно-поведінковими схемами реагування у напружених ситуаціях неможливо назвати більш благополучними, порівняно з їх невстигаючими однолітками. Навпаки, за окремими схема-режимами, вони виявляють менш адаптивні особливості. Отже, розробка програм психологічного супроводу навчання академічно здібних школярів основної школи має передбачати не тільки розвиток їх академічних здібностей, але й профілактичні та корегувальні дії щодо типових схема-режимів, що формуються під батьківськими впливами.

Висновки до п'ятого розділу

Аналіз соціально-психологічних особливостей учнів основної школи в залежності від їх академічних здібностей показав, що:

- перевага зовнішньої мотиваційної регуляції навчальної діяльності передбачає більшу чутливість академічно успішних учнів основної школи до дії

зовнішніх стресорів навчання, пов'язаних із спілкуванням із дорослими та однолітками, а також з умовами перебування в умовах освітнього закладу;

- зниження рівня інтелекту та мотивації навчання передбачає більшу незадоволеність умовами навчання у школі і стосунками з однокласниками та учителями;

- зростання ролі зовнішньої вмотивованості академічно успішних учнів пов'язане із активізацією батьківської допомоги і, особливо, контролю у виконанні домашніх завдань, а за умови низької мотивації на тлі високої креативності – участь батьків у регуляції навчальної діяльності мінімізується;

- низька вмотивованість на навчання академічно неуспішних інтелектуально обдарованих учнів супроводжується зниженням участі батьків у регуляції навчальної діяльності;

- найбільш сприятливим і адаптивним є соціальне середовище академічно успішних учнів із збалансованими академічними здібностями (високий інтелект та креативність) на тлі високого пізнавального інтересу, серед таких дітей є значущо більше популярних учнів та улюбленців класу, немає тих, до кого інші ставляться ворожо і загалом негативно;

- найменш сприятливим є соціальне середовище для академічно неуспішних учнів, які вмотивовані на навчання і недостатньо інтелектуально розвинені;

- виявлено домінування плідних стосунків з матір'ю та батьком у академічно успішних учнів основної школи, а відчуженість стосунків з батьком характеризує більшість академічно неуспішних учнів;

- домінування зовнішньої мотивації у типологічних профілях в успішних учнів характеризується симбіотичними типом зв'язків із матір'ю.

Евристично цінною з точки зору визначення сутності та змісту показників благополуччя розвитку особистості академічно здібного учня основної школи є концепція гармонійної особистості (О. Мотков). Порівняння показників особистісної гармонійності учнів восьми типологічних профілів з різними рівнями академічної успішності у навчанні показують наявність статистично значущих відмінностей за всіма оцінюваними параметрами гармонійності:

- найбільш сприятливими є оцінки особистісної гармонійності у недостатньо інтелектуально здібні, внутрішньо мотивовані невстигаючих учнів. Визначено, що для школярів цього типологічного профілю та успішності у навчанні притаманним є високий рівень оцінок за всіма складовими та загальним рівнем особистісної гармонійності;

- сприятливі показники розвитку особистісної гармонійності виявляють інтелектуально обдаровані, креативні, мотивовані академічно успішні та інтелектуально обдаровані, некреативні, внутрішньо мотивовані успішні учні. Для першого типу притаманним є високий рівень суб'єктивної якості життя, самооцінки, самостійності, здатності до саморегуляції, самореалізації, духовних цінностей та загальної гармонійності при середніх оцінках прагнення до особистісної гармонії, гармонійності міжособистісних стосунків та гармонійності способу життя. Для другого – високий рівень суб'єктивної якості життя, прагнення до особистісної гармонії, гармонійності міжособистісних стосунків, самостійності, здатності до саморегуляції, самореалізації, гармонійності способу життя, духовних цінностей та загальної гармонійності при середніх показниках самооцінки;

- найменш сприятливими є показники особистісної гармонійності в інтелектуально обдарованих, зовнішньо мотивованих академічно успішних, інтелектуально обдарованих, внутрішньо мотивованих академічно успішних та інтелектуально здібних немотивованих академічно неуспішних учнів основної школи.

З ознаками особистісної гармонійності академічно успішних учнів тісно корелює здатність до життєтворчості. Більшість ознак гармонійності виявилися прямо взаємопов'язаними з рівнем розвитку майже усіх життєтворчих здібностей (окрім ознак «самореалізації» та «гармонійність особистісних стосунків», які пов'язані з однією – двома здібностями).

Аналіз рівня розвитку життєтворчих здібностей учнів восьми типологічних профілів з різними рівнями успішності у навчанні показують наявність

статистично значущих відмінностей за всіма оцінюваними життєтворчими здібностями та загальним рівнем її розвитку:

- найбільш сприятливими показники здатності до життєтворчості є в інтелектуально обдарованих, креативних, вмотивованих академічно успішних учнів основної школи. Вони виявляють високий рівень загальної здатності до життєтворчості та розвитку життєтворчих здібностей щодо самопізнання, осмисленості життя, цілеспрямованості, саморозвитку та креативності. Здатність протистояти складним життєвим ситуаціям (життєстійкість) розвинута в них до середнього рівня. Низького рівня розвитку досягають життєтворчі здібності щодо пристосування до змінюваних обставин життя (гнучкість);

- високий рівень здатності до життєтворчості виявляють також недостатньо інтелектуально здібні, внутрішньо мотивовані неуспішні школярі. Їм властивий високий рівень більшості життєтворчих здібностей (окрім креативності та самопізнання, які знаходяться на середньому рівні) та загальної здатності до життєтворчості;

- найменш сприятливими є показники розвитку життєтворчих здібностей інтелектуально обдарованих, креативних, немотивованих та інтелектуально обдарованих, некреативних, зовнішньо мотивованих учнів. Перші виявляють середній рівень розвитку здатності щодо саморозвитку, життєстійкості та креативності при низькому рівні самопізнання, осмисленості життя, цілеспрямованості, гнучкості й загальної здатності до життєтворчості. Другі демонструють високий рівень здібності щодо самопізнання при низькому – осмисленості життя, цілеспрямованості, гнучкості, життєтворчості, креативності та загальної здатності до життєтворчості.

З ознаками особистісної гармонійності академічно успішних учнів тісно корелюють оцінки дисфункціональних / функціональних схема-режимів реагування у життєвих ситуаціях. Більшість ознак гармонійності прямо взаємопов'язані зі схильністю до функціональних режимів та зворотно з дисфункціональними.

Вивчення оцінок дисфункціональних / функціональних схема-режимів реагування у життєвих ситуаціях учнів восьми типологічних профілів з різними рівнями успішності у навчанні показують наявність статистично значущих відмінностей за всіма оцінюваними режимами.

Академічно успішні учні є більш схильними, порівняно з невстигаючими, до дисфункціональних схема-режимів вразливої дитини та звеличування самого себе. Невстигаючі школярі – схильними до дисфункціональних схема-режимів «розгніваної / розлюченої дитини», «захисника, який нападає», «імпульсивної / недисциплінованої дитини» та «відсторонення». При цьому, невстигаючі учні показали й більш високі оцінки за функціональних здоровим схема-режимом «щасливої дитини».

Узагальнення результатів дозволяє дійти висновку, що академічно успішні учні більшою мірою схильні до проявів самокритичності, вимогливості та вразливості щодо несприятливих впливів складних ситуацій та самозвеличування, вони є більш агресивними, імпульсивними та схильними до компульсивних відволікаючих занять. Взагалі, академічно успішних учнів за типовими когнітивно-емоційно-поведінковими схемами реагування у напружених ситуаціях неможливо назвати більш благополучними, порівняно з їх невстигаючими однолітками. Навпаки, за окремими схема-режимами, вони виявляють менш адаптивні особливості.

Таким чином, отримані результати дозволяють дійти висновку, що висока академічна успішність не є достатнім фактором життєвого успіху та повноцінного функціонування в усіх сферах життя. Розробка програм психологічного супроводу навчанні академічно здібних учнів основної школи має передбачати не тільки розвиток їх академічних здібностей, але й особистісних якостей, які пов'язані з особистісною гармонійністю.

Матеріали розділу викладено у таких публікаціях автора: 1, 8, 11, 13, 16, 19-22, 24, 30.

РОЗДІЛ 6. ВНУТРІШНЬООСОБИСТІСНІ ТА СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ РЕСУРСИ ГАРМОНІЙНОГО РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ АКАДЕМІЧНО ЗДІБНОГО УЧНЯ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ

6.1. Психологічний супровід як технологія розвитку особистості академічно здібного учня основної школи

Розвиток гармонійної, психологічно, соціально благополучної особистості, здатної до повноцінного функціонування та успішного життєвого самоздійснення, є складним, довготривалим процесом, психолого-педагогічне впровадження якого не може забезпечуватися реалізацією окремих корекційних, розвивальних або навчальних програм. Найбільш відповідною, змістовно містковою, пролонгованою формою забезпечення розвитку особистості академічно здібного учня основної школи, актуалізації та підтримки його інтелектуальних та особистісних ресурсів і потенцій є психологічний супровід процесу отримання освіти у школі.

Ефективність психолого-педагогічного супроводу як процесу (методу, технології) вирішення проблем особистості у різних сферах її життя було доведено низькою психологічних та педагогічних досліджень. Зокрема, було встановлено його значення для розвитку обдарованості [76; 125; 179; 302]; повноцінного розвитку дітей різного віку [123; 286; 302; 303; 327; 446], професійного становлення особистості у навчальних закладах [8; 10; 126; 231; 232], профілактики й розв'язання соціально-психологічних проблем сім'ї [16; 221; 270; 439].

Визнання психологічного супроводу ефективним щодо розвитку особистості академічно здібного учня основної школи потребує вивчення цього феномену з точки зору його психологічного змісту, особливостей, можливої мети та завдань, етапів, принципів та умов ефективності.

В одному з перших ґрунтовних досліджень психологічного супроводу –

дисертаційній роботі Ю. Слюсарєва – цей вид організації процесу сприяння розвитку особистості було визначено як не директивну форму надання психологічної допомоги, відмінною особливістю якої є прагнення до активізації власних ресурсів людини для забезпечення успішності її розвитку та саморозвитку [305].

У роботі М. Бітянної, присвяченій організації психологічної служби коли, психологічний супровід розглядається як система «професійної діяльності психолога, спрямована на створення соціально-психологічних умов для успішного навчання та психологічного розвитку дитини у ситуаціях шкільної взаємодії» [31, с. 20].

З точки зору Н. Медведєвої, супровід є системою професійних психологічних заходів профілактичної, діагностичної, корекційної та консультаційної спрямованості, що призначені для створення оптимальних умов для розв'язання психологічних та соціально-психологічних проблем клієнтів через перехід особистості від отримання допомоги до надання самопомоги [218].

У системі надання психологічної допомоги людям, що потрапили у кризові обставини життя, супровід визначено як «підтримку психологічно здорових людей, в яких на певному етапі життєвого шляху виникають труднощі» [254].

Більш детальний аналіз сутності психологічного супроводу можливий за рахунок виокремлення його компонентів (напрямів роботи психолога).

У роботі М. Бітянної, присвяченій вивченню психологічного супроводу як процесу діяльності шкільного психолога, описано три взаємопов'язані компоненти:

- психологічна діагностика та педагогічна діагностика – систематичний моніторинг показників психолого-педагогічного статусу школяра, відстежування динаміки його особистісного розвитку під час навчання;

- створення соціально-психологічних та психолого-педагогічних умов для повноцінного особистісного розвитку школяра та його академічної успішності через реалізацію програм індивідуальної та групової психологічної роботи зі

школярами, розробку та впровадження рекомендацій щодо оптимальної організації навчально-виховного процесу з урахуванням індивідуально-психологічних особливостей та здібностей школярів;

- надання спеціальної (психокорекційної) психологічної допомоги школярам, які потребують специфічних соціально-психологічних та педагогічних впливів через особливості у психічному чи фізичному розвитку, наявність внутрішньоособистісних та соціально-психологічних проблем [31].

А. Бокова у цілісному процесі здійснення психологічного супроводу розвитку особистості в освітньому процесі виокремила три компоненти:

- моніторинг – систематичний контроль психологічного та педагогічного статусу, оцінка динаміки його когнітивних функцій та особистісних властивостей у процесі навчання;

- створення сприятливих соціально-психологічних та психолого-педагогічних умов розвитку когнітивних функцій, особистісного розвитку та самоздійснення;

- забезпечення спеціальних умов тим, хто має особливі потреби, або соціально-психологічні чи внутрішньо особистісні проблеми, що ускладнюють процес навчання чи взаємодію з оточуючими [42].

У роботі Н. Козлової та Т. Андросової напрямами психологічного супроводу визначено:

- психологічну діагностику – діяльність, спрямовану на оцінку психічних властивостей, процесів та якостей особистості, виявлення психологічних проблем та їх причин, виділення внутрішньо особистісних ресурсів подолання складних життєвих обставин;

- психотерапію як психологічну допомогу, спрямовану на полегшення стану «психічного дистресу», викликаного скрутними життєвими обставинами, та формування нових ефективних стратегій та моделей поведінки, відновлення та пошук нових цінностей та смислів;

- консультування та просвітництво як діяльність психолога з розвитку здатності особистості до саморозуміння та адекватного аналізу життєвих

ситуацій, вироблення нових, більш ефективних моделей поведінки в життєвих ситуаціях, подолання негативних емоційних станів;

- «соціально-диспетчерська діяльність» як надання допомоги, сутністю якої є орієнтування клієнта у соціумі, розв'язання проблем, які виходять за межі суто психологічної допомоги;

- дослідження – вивчення ефективності розроблених програм психологічного супроводу з метою їх вдосконалення [150].

Напрямами роботи психолога, що здійснює психологічний супровід у роботі Н. Медведєвої названо:

- прогнозування напрямів та особливостей особистісного розвитку клієнта на основі даних психодіагностичного обстеження;

- систематичний контроль (моніторинг) особливостей розвитку різних психічних функцій та результатів діяльності;

- розвиток інтелектуальних та особистісних ресурсів подолання складних життєвих ситуацій та досягнення успіху;

- сприяння розв'язанню конфліктів, побудові гармонійних стосунків з оточуючими;

- подолання кризових обставин життя та їх наслідків, сприяння подоланню життєвих труднощів;

- розробку рекомендації та створення сприятливих умов щодо особистісного та професійного зростання [218].

В. Мухіна та В. Горяніна, описуючи процес психологічного супроводу в освітньому процесі визначили п'ять його компонентів (направів роботи):

- діагностика – систематичне діяльність з оцінки клініко-психологічного та психолого-педагогічного статусу дитини, відстеження динаміки показників її розвитку;

- створення сприятливих соціально-психологічних та педагогічних умов для повноцінного психічного розвитку дитини;

- систематична допомога (консультування, психокорекції, психологічна підтримка) окремим дітям, які потребують особливої уваги через порушення

у розвитку тих, чи інших психічних функцій;

- психологічна підтримка батьків, які мають дітей з особливостями розвитку (вважаємо, що тут слід було б зазначити не тільки дітей з вадами розвитку, але й академічно обдарованих учнів, які теж потребують особливого батьківського ставлення);

- сприяння оптимальній організації життєдіяльності дитини з порушеннями у психічному розвитку з урахуванням її психічних та фізичних можливостей [239]

Н. Осухова описала три компоненти психологічного супроводу:

- діагностичний – отриманні та аналіз психолого-педагогічної інформації, особливо про тих, хто потребує психологічної допомоги; постійний моніторинг особистісної динаміки з метою визначення мішеней психологічного втручання; визначення меж бажаної, необхідної та достатньої психологічної підтримки, визначення та розподіл відповідальності у змісту психологічної роботи;

- - реабілітаційний – обрання та реалізація технологій, спрямованих на досягнення позитивних змін в особистісних властивостях, клієнта його самостваленні, стосунках із оточуючими людьми та світом в цілому; реалізація індивідуальних, групових або змішаних форм надання психологічної допомоги, спрямованої на конкретного клієнта, або його середовище (сім'я, найближче оточення, друзі та ін.);

- визначення та оцінка проміжних та кінцевих результатів психологічного супроводу (з метою оптимізації процесу) [254].

Особливості психологічного супроводу, які відрізняють його від інших видів надання психологічної допомоги не можна зводити до його довго тривалості (наприклад, надання психотерапевтичних психологічних послуг також може бути тривалим процесом). Якісну специфіку психологічного супроводу найбільш повно та переконливо описано у роботах Н. Осухової [253; 254]. Дослідниця зазначила, що специфічними характеристиками психологічного супроводу є такі:

- опора на природні закономірності розвитку особистості (у томі числі, вікові) оскільки психологічний супровід передбачає підтримку природних, здорових процесів, станів та якостей особистості, спрямування їх у напрямі

особистісного зростання, відкриття перспектив та «зони розвитку»;

- орієнтація на самодопомогу – головна мета психологічного супроводу полягає у тому, що людина, яка отримує цей вид психологічної допомоги, поступово переорієнтовується від отримання психологічної допомоги від іншої людини до надання самодопомоги: «у процесі психологічного супроводу спеціаліст створює умови та надає достатню (але не надмірну) підтримку для переходу від позиції «Я не можу» до позиції «Я можу сам впоратися із своїми життєвими труднощами» [253, с. 177];

- пролонгованість, довгостроковість надання допомоги, оскільки супровід передбачає створення умов для власної активності людини щодо подолання кризових станів, перешкод особистісного та інтелектуального розвитку, розуміння, актуалізації та підтримки закладеного потенціалу, здібностей та якостей [253].

Важливі властивості психологічного супроводу як форми психологічної допомоги підліткам у кризових ситуаціях визначив С. Духновський. За твердженням дослідника, це [118]:

- визнання потреби у відповідальності та активності кожного з учасників процесу психологічного супроводу дитини (самого клієнта, його батьків, вчителів, друзів та інших значущих людей);

- необхідність врахування особливостей соціального середовища дитини щодо наявних у ньому ресурсів та можливостей, вимог та обмежень вільного психічного розвитку та самоздійснення;

- орієнтація на чітко визначені критерії позитивного розвитку;

- комплексність та різноманіття форм, методів та заходів, в яких реалізується психологічний супровід;

- перманентність та періодичність – забезпечення постійного здійснення зазначених форм та методів психологічного супроводу через систематичне періодичне впровадження відповідних заходів діагностичного, профілактичного, розвиваючого, корегуючого, просвітницького характеру.

Специфіка психологічного супроводу як особливого виду надання

психологічної допомоги у розвитку особистості, зумовлює особливості мети та завдань, які можуть бути досягнуті через його здійснення.

За визначенням С. Духновського основною метою супроводу є побудова співпраці з отримувачами цього виду психологічної допомоги, завдяки якій буде досягнуто «самопізнання, пошук шляхів самокерування внутрішнім світом та системою відношень» [118].

У роботі О. Леонтьєвої цілями психологічного супроводу позначено: розвиток прагнення та здатності до розв'язання особистісних проблем; формування та розвиток навичок довільної саморегуляції; оптимізацію образу Я [187].

Краще розуміння сутності психологічного супроводу забезпечує вивчення принципів, покладених в основу його реалізації.

Найбільш узагальнені принципи психологічного супроводу перелічено Н. Медведєвою Це: гуманне ставлення та повага до клієнта; віра у ресурсність клієнта – наявності у нього необхідних ресурсів та здатностей для досягнення позитивних змін себе та обставин свого життя; орієнтація на підтримку природних закономірностей розвитку особистості [218].

З точки зору Н. Бітянкової до принципів психологічного супроводу дітей в освітньому середовищі та освітньому процесі школи належать:

- безумовне визнання цінності індивідуальних особливостей кожної людини, її внутрішнього світу, потреб та цінностей,
- врахування індивідуально особливих темпів та напрямів розвитку кожної дитини;
- опора на особистісний потенціал, ресурси та досягнення дитини у розв'язанні його особистісних проблем та визначення цілей розвитку;
- розвиток та опора на активність, відповідальність та самостійність учня, що отримує психологічний супровід, з метою забезпечення йому можливості для самостійного опанування здібностями, необхідними для успішного включення в міжособистісні стосунки та різні види діяльності, прийняття та реалізації важливих життєвих виборів;

- повага та прийняття особливостей мікросередовища, що передбачає вторинність психологічного супроводу щодо соціально-психологічних, світоглядних та інших особливостей того середовища, яке обрали для дитини батьки (за винятком тих випадків, коли перебування у цьому середовищі порушує права дитини та містить загрози для її фізичного та / або психічного благополуччя) [31].

Принципи психологічного супроводу особистості у кризових умовах визначено Н. Осуховою. Це:

- «спів-буття», яке передбачає, що реалізація психологічного супроводу виключає директивний вплив психолога на особистість клієнта, замість якого створюється «простір спільного буття», що сприяє нормалізації стосунків з оточуючим світом, формуванню конструктивних моделей поведінки щодо інших людей та соціальних інституцій;

- індивідуальний підхід до кожного клієнта в розробці та реалізації програми психологічного супроводу, врахування психічних властивостей клієнта та особливостей його життєвої ситуації в обранні форм та методів надання психологічної допомоги;

- гнучкість у планування результату відмова від жорсткого програмування змісту та етапів процесу супроводу, орієнтація на природний розвиток та трансформацію особистості клієнта у підтримуючих умовах;

- опора на власні ресурси клієнта, пошук та актуалізація яких виступають одним з провідних завдань надання психологічної допомоги;

- врахування та відповідність нормативним законам вікового розвитку, створення сприятливих умов для проживання та подолання нормативних вікових криз;

- реалістичність та екологічність цілей, що передбачає відмову від прагнення до швидкої докорінної зміни особистості клієнта (навіть за його бажанням), оскільки завдання супроводу лише допомога «подолати «розриви життя», перейти пустелю відчуження від самого себе та світу і прийняти на себе відповідальність за своє життя» [253];

- повага та прийняття потреб, цілей та цінностей клієнта, опора на його власну активність та відповідальність [253; 270].

У роботі А. Бокової названо такі принципи психологічного супроводу в освітніх установах:

- єдність розвитку особистості в усіх сферах її буття;

домінування цілей, пов'язаних з гармонійністю особистісного розвитку, над цілями навчання (набуття знань та умінь, формування та розвитку компетентностей);

- гармонійність профілактичного та корегувального компонентів – рівномірне поєднання заходів, спрямованих як на попередження, так і на розв'язання виниклих проблемних ситуацій;

- комплексність – комбінація різних зі змістом та формами блоків програми супроводу, їх вільне переструктурування в залежності від актуальних потреб особистості чи ситуації;

- багатофункціональність – здатність програми супроводу відповідати різним завданням освітнього процесу [42].

Розв'язання зазначених завдань та реалізація принципів психологічного супроводу дійсно потребує реалізації досить пролонгованих дій та форм роботи, отже, як будь-який довготривалий процес, супровід має бути диференційований на певні етапи або стадії.

Визначаючи психологічний супровід як процес, який досить тривало розгортається у певних умовах та обставинах життя, Н. Осухова описала три його стадії:

- початкова, змістом якої є встановлення первинного контакту з клієнтом та проведення діагностичного обстеження з метою виявлення внутрішньоособистісних та соціально-психологічних проблем, причин виниклих труднощів, особистісних обмежень, що перешкоджають, та ресурсів, які можна використати для розв'язання проблеми;

- основна – надання власне психологічної допомоги з подолання проблем, перетворення складних життєвих ситуацій, розв'язання міжособистісних

конфліктів, відновлення або побудови сприятливої картини світу, формування адаптивних моделей поведінки та життєвих стратегій шляхом активізації особистісного потенціалу клієнта та задіяння його ресурсів;

- завершальна – усвідомлення досягнутих цілей, уявна реконструкція процесу усього процесу психологічного супроводу, що завершується, з метою оцінки його перебігу та отриманих результатів [253; 270].

Успішна реалізація принципів та досягнення цілей психологічного супроводу з забезпечення гармонійного розвитку особистості потребує створення певних психологічних, соціально-психологічних та педагогічних умов.

До таких умов О. Леонтєвою віднесено:

- реалізацію суб'єкт-суб'єктної взаємодії через повагу та прийняття клієнта з усіма особливостями його потреб, цінностей, моделей поведінки та особливостей розвитку;

- формування та розвиток активності, відповідальності та дослідницької позиції клієнта, спрямованої на пізнання самого себе та розширення життєвого досвіду;

- мінімізація директивності у психокорекційних та психотерапевтичних інтервенцій задля збереження автономності та дослідницької позиції клієнта;

- надання клієнту свободи вибору та особистої відповідальності за встановлені цілі, процес та результат розв'язання психологічних проблем;

- комбінація індивідуальних форм роботи з груповими з метою розширення розуміння змісту та причин психологічних проблем [187].

Н. Осухова в якості необхідних та достатніх умови ефективності психологічного супроводу визначила:

- «підтримуюче оточення», характеристика якого є «надійність, передбачуваність, адаптованість до потреб клієнта» [253; 270];

- психологічна безпека середовища, в якому здійснюється психологічний супровід та взагалі знаходяться особистості, які потребують допомоги;

- наявність у психолога, який здійснює супровід певних особистісних якостей: надійності, впевненості у собі, об'єктивності, адекватності, здатності до

безоцінного прийняття клієнта;

- незалежність та взаємна особистісна свобода клієнта і психолога: «два суб'єкти, які зустрічаються в одному часі та фізичному просторі, відчувають себе як вільних, незалежних людей, здатних після спільного «спів-буття» розійтися та піти кожний своїм шляхом у власному просторі буття» [253, с. 178].

У результаті створення зазначених умов «... результатом психологічного супроводу особистості стає поява важливої життєвої якості – адаптивності, або здатності самостійно досягати відносної рівноваги у стосунках із собою та оточуючими, емоційної витривалості як у сприятливих, так і в екстремальних життєвих ситуаціях» [218, с. 239].

Отже, оскільки психологічний супровід можна вважати ефективною формою організацією діяльності психологічної служби основної школи, особливої актуальності набуває проблема визначення змісту та напрямів психологічного супроводу розвитку особистості академічно здібних учнів.

Об'єктами уваги психолога, що здійснює психологічний супровід особистісного розвитку академічно здібного учня мають бути: самі діти, батьки (сім'я здібного учня), педагоги.

Завдання психологічного супроводу, щодо роботи з педагогами та батьками можна визначити як розвиток готовності до прийняття академічно здібного учня як такого, що потребує специфічної уваги; формування адекватних експектацій (очікувань) щодо результатів навчальної діяльності, поведінки та особистісного розвитку; просвітницька робота щодо контролю нервово-психічного та фізичного навантаження здібного учня в освітньому процесі школи та позашкільній пізнавальній діяльності; методологічна допомога у розробці та реалізації траєкторій та програм сприяння подальшому розвитку академічних здібностей; психологічна та допомога у побудові довірливих гармонійних стосунків та розв'язанні міжособистісних конфліктів.

Для психологічної роботи з обдарованим учнем у межах психологічного супроводу можна виокремити такі завдання: діагностика (спрямована як на виявлення обдарованості – загальної, чи окремих її видів, так і на особистісних

властивостей, що можуть бути перешкодами та ресурсами гармонійного розвитку); тренінгова та консультативна робота, спрямована на особистісний розвиток академічно здібного учня, ускладнення його ціннісно-сміслової сфери, внутрішньо-особистісну гармонізацію та гармонізацію стосунків з оточуючими, розвиток самосвідомості та адекватної самооцінки; психологічна допомога у розв'язанні психологічних проблем та подолання перешкод та ускладнень у процесі психічного розвитку.

6.2. Обґрунтування програми психологічного супроводу розвитку гармонійної особистості академічно здібного учня основної школи в освітньому середовищі науково-педагогічного проєкту «Інтелект Україна»

Як зазначають науковці в галузі вікової та педагогічної психології, однією з основних детермінант розвитку повноцінно функціонуючої особистості є освіта, «розвивальний потенціал якої відзначається орієнтацією на новий рівень розвитку особистості, здатної до відповідальних виборів і схильної рухатися у соціально конструктивному напрямі, самостійно осмислюючи новий досвід ефективної міжособистісної взаємодії» [326].

Виходячи з цього, особливої актуальності набуває забезпечення особистісної зорієнтованості освітнього середовища. Характеристиками сучасного освітнього середовища, що є факторами його психологічної ресурсності щодо розвитку гармонійної, повноцінно функціонуючої особистості учня, здатної досягати життєвого успіху, є наступні [211, с.120–121]:

- гетерогенність, когнітивна та емоційна складність, що сприяють оптимізації усіх видів діяльності;
- варіативність як постійні часткові зміни середовища у відповідності до освітніх та особистих потреб людини;
- інтегративність посилена взаємодія різних середовищних елементів, що призводить до більш ефективного розв'язання освітніх завдань;

- регламентовані умови, які певним чином встановлюють межі для поведінки учасників освітнього процесу;
- інноваційна активність (принаймні, середньо виражена), що створює умови для розвитку творчого потенціалу особистості;
- толерантність, що є умовою для вільного вираження творчої природи особистості;
- необхідний і достатній рівень розвитку особистості учасників освітнього процесу (світогляду, ціннісно-сміслової сфери, емоційної сфери, варіативність адаптивних моделей поведінки).

Основні вимоги для різних категорій суб'єктів освітнього простору виділяє О. Нечаєва. Для учнів – це самовизначення у різних видах діяльності та взаємодії з оточуючими; для батьків – активне залучення до створення змісту та переліку освітніх послуг; для вчителів – здатність до створення умов для успішної соціалізації учнів у широкому соціальному соціокультурному контексті; для організаторів і управлінців в сфері освіти – здатність враховувати різноманітність освітніх процесів і умов у процесі прийняття управлінських рішень [242, с. 44].

За результатами теоретичного дослідження В. Берека, основними структурними компонентами освітнього середовища для обдарованих учнів є [21]:

1. Просторово-предметний компонент, до складу якого входить архітектурно-естетична організація навчального закладу та його матеріально-технічне забезпечення.

2. Змістово-методичний компонент охоплює змістовий (навчальні програми, плани, методичне забезпечення навчального процесу) та організаційний (технології, форми і методи забезпечення навчання) аспект організації освітнього процесу.

3. Соціальний – плідні, гармонійні відносини усіх суб'єктів освітнього процесу (вчителів, учнів, батьків, представників адміністрації, батьків), що мають забезпечувати реалізацію. Таких принципів, як гуманізація, демократизація, активність, самодіяльність, творча активність, толерантність та взаємоповага.

Через виявлення в освітньому середовищі певних можливостей та ресурсів

для розвитку особистості як суб'єкта діяльності та життєтворчості, воно перетворюється на освітній простір [326].

Н. Токарева, спираючись на праці інших науковців [90; 367], визначає освітній простір як «складну інтегративну цілісну систему, в межах якої взаємодіють освітнє середовище та внутрішній світ (психологічний простір) особистості як суб'єкта освітніх стосунків, зумовлюючи прийняття та інтеріоризацію цінностей культури і становлення життєвих смислів людини у змінних умовах буття» [326, с. 222].

Теоретико-методологічною основою створення освітнього середовища науково-педагогічного проєкту «Інтелект Україна» є компетентісний підхід, зорієнтований на розвиток компетентностей, визначених у «Європейській довідковій рамці ключових компетентностей для навчання упродовж життя»: спілкування державною (і рідною у разі відмінності) мовами; компетентності в природничих науках і технологіях; інформаційно-цифрова компетентність; уміння навчатися впродовж життя; спілкування іноземними мовами; математична грамотність; соціальні та громадянські компетентності; загальнокультурна грамотність; екологічна грамотність і здоровий спосіб життя; підприємливість [245].

Втілення в освітньому середовищі проєкту «Інтелект України» положень компетентісного підходу та забезпечення формування в учнів ключових, загальнопредметних і предметних компетентностей пов'язане з [245]:

- впровадженням відповідних дидактичних технологій на засадах комплексно-цільового підходу;

- визнання провідної ролі вчителя в інноваційних перетвореннях в освіті та необхідністю забезпечення теоретико-методичного, організаційного і моніторингового супроводження процесу їх становлення як суб'єктів компетентісно орієнтованої освіти учнів, які навчаються за науково-педагогічним проєктом «Інтелект України»;

- визнання провідної ролі батьків у вихованні компетентної особистості та необхідністю створення теоретичних і організаційних засад взаємодії педагогів із

батьківською громадою з питань розбудови компетентісно орієнтованої школи.

Компетентісна освіта академічно здібних учнів у проєкті «Інтелект України» ґрунтується на наступних теоретико-методологічних принципах та підходах [245]:

1. Постнеокласична парадигма освіти, аксіологічними імперативами якої є гуманістичні пріоритети, культуроцентричність, що репрезентує такі типові риси культурної особистості, як духовність, національна самосвідомість і толерантність, а також створення умов для самоактуалізації і творчої самореалізації особистості в складному, нелінійному, нестабільному світі.

2. Системний підхід, в межах якого освіта академічно здібних учнів має розглядатися системний феномен, що функціонує та розвивається відповідно до принципів системного підходу, зокрема принципів органічної єдності педагогічної системи й середовища, цілеспрямованості, рівноважної відповідності, оптимальності, зворотного зв'язку, єдності програмованого, рефлексивного та адаптивного видів управління тощо.

3. Синергетичний підхід, при реалізація якого компетентісна освіта академічно здібних учнів здійснюється як нелінійна система відкритого типу, здатна до самоорганізації. Відкритість освіти виявляється в доцільності її розбудови на основі органічного поєднання різних методологій і підходів, освітніх технологій і методик, а також їх компонентів; нелінійність – у необхідності конструювання освітньої системи як гнучкого, багатоваріантного системного утворення з правом вибору суб'єктами педагогічного процесу одного/декількох варіантів здобуття освіти, у тому числі й за індивідуальною траєкторією навчання; здатність до самоорганізації – у переважанні технологій інтерактивного навчання, підвищенні ролі самоосвіти.

4. Особистісно-діяльнісний підхід, який передбачає, що компетентісна освіта академічно здібних учнів вибудовується з позицій особистісно-діяльнісного підходу як система, що функціонує й розвивається відповідно до основних положень парадигми особистісно орієнтованої освіти та діяльнісного

підходу, зокрема принципів гуманістичної, особистісної та діяльнісної спрямованості освіти.

Аналіз змісту та особливостей освітнього середовища науково-педагогічного проєкту «Інтелект Україна», дозволяє обґрунтовано припустити, що реалізація програми психологічного супроводу розвитку гармонійної особистості академічно здібного учня основної школи у проєкті «Інтелект України» має бути більш ефективною, порівняно з гімназійною програмою навчання.

Метою впровадження програми психологічного супроводу навчання академічно здібного учня в основної школи було створення умов для його повноцінного розвитку, нарощування та актуалізації потенціалу життєвого успіху.

Впровадження програми психологічного супроводу базувалося на таких принципах та припущеннях:

- хоча досягнення високих результатів в основній для шкільного віку діяльності (навчанні) є об'єктивним показником успіху та відіграють вирішальну роль у досягненні значущих результатів в отриманні подальшої освітньої та професійної кваліфікації, значущі академічні успіхи не є достатньою умовою загального життєвого успіху;

- обґрунтування психологічного змісту особистісного потенціалу життєвого успіху академічного здібного учня має охоплювати визначення показників та факторів психологічного благополуччя та повноцінного функціонування особистості;

- концепцією, в якій найбільш обґрунтовано визначено сутність та зміст показників психічного і психологічного благополуччя є концепція гармонійної особистості О. Моткова [233; 234];

- розвиток особистісної гармонійності як детермінанти психологічного благополуччя та повноцінного функціонування учня основної школи є провідним завданням шкільної психологічної служби у закладах освіти (школах, гімназіях);

- більш сприятливі умови для реалізації мети розвитку особистісної гармонійності створюються за умов навчання здібних школярів за науково-педагогічним проєктом «Інтелект України».

Аналіз результатів теоретичних та емпіричних розробок з проблем повноцінного функціонування людини дає підстави дійти висновку, що концепцією, в якій фундаментально досліджено зміст та провідні рушійні сили розвитку особистості є концепція «нужди» як детермінаційного шляху життєвого шляху, носія динаміки розвитку та саморозвитку особистості, розроблювана провідним українським вченим С. Максименком [203; 207; 199]. Нужда визначається вченим як «особливе універсальне енергетично-інформаційне утворення, що є носієм і чинником соціальної життєвої сили людини. В її основі – суперечлива єдність могутніх біосоціальних процесів, яка «запліднює» собою і визначає нескінченний рух людського життя у Всесвіті. Енергетичне й інформаційне сплавляється в єдність в нужді, чим забезпечує не просто рух, але і розвиток» [204, с. 4]. Атрибутивними ознаками, що характеризують нужду та пояснюють її сутнісні відмінності від феномену потреби, більш досліджуваного у психологічній науці, є такі характеристики [203; 207; 199]:

- гетерогенність – єдність у нужді біологічного та соціального, на відміну від потреб, які подразділяються на біологічні та соціальні;

- здатність до розвитку (саморозвитку) – «власне не потреба і не зовнішні умови слугують джерелами розвитку (вони є чинниками функціонування), а саморух нужди у її складних внутрішньо-суперечливих взаємовідносинах з потребами» [203, с. 5];

- розвиток нужди в напрямі ускладнення (ортогенез), на відміну від потреби, яка є або циклічною (насичуючись – зникає, потім з'являється знову), або змінюється, але при цьому не розвивається, а перетворюється в іншу потребу;

- здатність до породження (на відміну від потреби, не тільки активності особистості, а й дуже складних структур, які характеризують особистість);

- творчість, що пов'язана з «пошуком об'єктів, уявлень, дій або людей, у яких би змогла опрідметнитись активізована частина нужди, у створенні нових об'єктів, які є втіленням, так би мовити, «нужди у чистому вигляді» [203, с. 8];

- існування у формі втілення в породжену нуждою живу істоту – «таке втілення, що відбувається в акті любові, означає, з одного боку, новий етап

розвитку нужди, а з іншого – це дійсна актуалізація власної самості люблячої особистості і, отже, – її кардинальний розвиток» [203, с. 8];

- афіліативна природа: «у найбільш напруженій точці потягу один до одного («пікове» переживання любові) народжується якісно новий рівень нужди, народжується нова людина. І потім, все життя, потреба в іншій людині (афіліація) буде переважати і забезпечувати становлення життєвого шляху особистості» [203, с. 9];

- нескінченність існування нужди при визнанні скінченність існування організму [207].

Найбільш змістовною практичним втіленням теоретико-методологічної концепції нужди у практику визначення сутності та змісту показників благополуччя особистісного розвитку академічно здібного учня основної школи вважаємо концепцію гармонійної особистості О. Моткова [233; 234], яку визначено як «оптимально інтегровану динамічну структуру, з оптимальною узгодженістю із зовнішнім світом та із життєдіяльністю й розвитком, які відбуваються також оптимально» [233]. Під оптимальністю дослідник розумів такий рівень виявлення певної якості, властивості, ознаки, тощо, що дозволяє людині досягати найкращих для себе результатів та досягати задовільного рівня суб'єктивного психологічного благополуччя.

Основними категоріями – ознаками гармонійності за О. Мотковим, які є завданнями реалізації програми психологічного супроводу є:

- структура особистості з такими характеристиками, як пропорційність, збалансованість, врівноваженість, зовнішня та внутрішня інтеграція, розвиненість мотиваційної сфери, близькість Я-реального та Я-ідеального, відчуття реалізації важливих цінностей та смислів, відповідність Я-концепції реальному досвіду життя;

- успішність функціонування, що виявляється у високому рівні фізіологічної та соціально-психологічної адаптації, прийнятному рівні самореалізації, наявності пізнавального інтересу та прихильності до творчої діяльності, само прийняття, прагненні до особистісного саморозвитку, ясному самовизначенні, задоволеності

життям, збереженням впевненості у собі навіть у складних умовах, витривалості щодо несприятливих подій, періодичному переживанні щастя, самостійності та автономності,

- оптимальність прояву особистісних особливостей – виявляється у підтримці середнього рівня активності, помірному рівні емоційного збудження, адекватності поведінки поточним вимогам, оптимумі мотивації щодо складності завдання, низькому рівні невротизації, реалістичному оптимізмі, оптимальній тривожності, здатності до саморегуляції;

- позитивність стану (психічного та фізичного): добре самопочуття, позитивний емоційний фон, низький або середній рівень тривожності, оптимізм щодо майбутніх подій;

- оптимальність ставлення (до себе, інших людей, світу в цілому): позитивна самооцінка, адекватний та гнучкий рівень домагань, прийняття себе та світу, задоволеність відносинами з людьми та природою, відчуття єдності з собою, оточуючими й світом в цілому, здатність до відчуття краси та гармонії.

Для оцінки вираженості зазначених ознак та визначення інтегральної оцінки гармонійності особистості О. Мотковим створено відповідну психодіагностичну методичку, яка може бути застосована для обстеження осіб віком лише від 15 років [233].

Отже, потреба моніторингу ознак гармонійності у процесі психологічного супроводу розвитку особистості академічно здібних учнів основної школи зумовила необхідність створення відповідної психодіагностичної методички, адаптованої для цієї вікової категорії.

У результаті нашого дослідження [427] було створено підлітковий Опитувальник особистісної гармонійності (ООГ – П), який став україномовною формою опитувальника «Інтегральна гармонійність особистості» О. Моткова, призначеною для психодіагностичного обстеження осіб 12 – 15 років. За своєю факторною структурою опитувальник ООГ – П дозволяє оцінювати загальний рівень гармонійності особистості та окремі показники гармонійності за шкалами:

- «суб'єктивна якість життя» – визначає рівень задоволеності підлітка

життям у цілому та окремими його аспектами, здатності до самоприйняття та самоповаги, задоволеності реалізацією базових потреб, оптимістичності загального настрою;

- «самооцінка» – визначає схильність до позитивного уявлення про себе як розумного, чуйного, гармонійного, до оптимізму та життєрадісності, до віри у здійснення планів та задумів;

- «прагнення до особистісної гармонії» – оцінює прагнення стати більш врівноваженим, розумним, гармонійним, поміркованим, жити повним життям, розвивати усі риси особистості та таланти, поєднувати у своїй діяльності широкий круг різноманітних інтересів;

- «гармонійність міжособистісних стосунків» – визначає здатність до уважного та толерантного спілкування за оточуючими, поважливого висловлювання власних думок, пошуку компромісу та співпраці навіть у складних ситуаціях спілкування, здатності виконувати зобов'язання та обіцянки;

- «самостійність (відповідальність)» – оцінює здатність спиратися на власний розум та сили, відчувати власну відповідальність за власний життєвий шлях, самостійно приймати рішення та нести за них відповідальність;

- «здатність до саморегуляції» – визначає здатність зберігати контроль на власними емоціями у звичайних та складних ситуаціях, зберігати спокій у конфліктних ситуаціях, зібрано та зосереджено діяти щодо реалізації важливих цілей, доводити розпочаті справи до кінця, планувати час та дії з урахуванням зовнішніх обставин та своїх можливостей;

- «самореалізація» – визначає задоволення підлітка щодо рівня власних успіхів та досягнень, здійснення планів, створення та реалізації оригінальних творчих ідей та задумів;

- «гармонійний спосіб життя» – оцінює схильність до гармонійного, здорового способу життя, до поєднання дещо протилежних за змістом, але рівно необхідних видів активності – розумової та фізичної, індивідуальної та колективної, творчої та рутинної;

- «духовні цінності» – визначає сформованість моральних ставлень до людей та природи, співчуття, доброзичливості, бажання допомогти, естетичних установок [427].

Порівняння результатів оцінки ознак гармонійності академічно успішних учнів з гімназійною програмою навчання та проєкту «Інтелект України» наведено у табл. 6.1.

Таблиця 6.1

Оцінка ознак особистісної гармонійності в академічно здібних та успішних учнів 7, 8 та 9 класів, що навчаються за гімназійною програмою (1гр. n=55) та проєктом «Інтелект України» (2 гр. n= 134)

Ознаки особистісної гармонійності	1 група	2 група	U-критерій Уїлкоксона-Манна-Уїтні	p
Суб'єктивна якість життя	16,87±3,46	17,00±3,67	3587,500	0,774368
Самооцінка	17,07±3,26	17,28±3,34	3589,000	0,777488
Прагнення до особистісної гармонії	16,53±4,17	17,39±3,86	3225,500	0,175709
Гармонійність міжособистісних стосунків	17,74±3,60	17,97±3,31	3521,000	0,627596
Самостійність (відповідальність)	17,61±3,58	17,48±3,74	3614,000	0,834527
Здатність до саморегуляції	17,95±3,41	17,99±3,72	3605,000	0,813666
Самореалізація	17,49±3,37	17,60±3,46	3555,500	0,702531
Гармонійний спосіб життя	18,07±4,05	17,83±3,92	3576,000	0,747045
Духовні цінності	17,89±3,38	17,72±3,72	3636,500	0,886286
Загальна гармонійність	17,42±1,80	17,61±1,66	3471,000	0,530883

За ознаками особистісної гармонійності статистично значущих розбіжностей між школярами 7, 8 та 9 класів, що навчаються за гімназійною програмою та за проєктом «Інтелект України» не визначено.

З метою визначення вікових особливостей прояву ознак особистісної гармонійності було досліджено показники особистісної гармонійності академічно здібних та академічно успішних учнів 7, 8 та 9 класів за умов звичайної (без

впровадження спеціальної програми психологічного супроводу) організованого процесу навчання. Результати наведено у табл. 6.2.

Таблиця 6.2.

**Вікові особливості ознак особистісної гармонійності
академічно здібних та успішних учнів 7, 8 та 9-х класів**

Ознаки особистісної гармонійності	7 клас	8 клас	9 клас	Н-критерій Краскала-Уолліса
Суб'єктивна якість життя	16,78±3,64	17,13±3,74	17,00±3,47	1,66*
Самооцінка	18,22±3,46	16,78±3,38	16,52±2,83	2,29*
Прагнення до особистісної гармонії	17,12±3,50	17,10±3,94	17,21±4,49	0,26*
Гармонійність міжособистісних стосунків	17,62±3,43	18,22±3,35	17,93±3,42	2,92*
Самостійність (відповідальність)	17,94±3,94	17,52±3,49	17,07±3,57	2,76*
Здатність до саморегуляції	18,18±3,86	18,58±3,52	17,16±3,36	2,82*
Самореалізація	18,66±3,20	16,30±3,08	17,61±3,62	3,93*
Гармонійний спосіб життя	17,60±3,75	17,80±4,07	18,33±4,07	0,48*
Духовні цінності	17,78±3,83	17,25±3,54	18,28±3,42	0,43*
Загальна гармонійність	17,77±1,48	17,39±1,89	17,47±1,73	1,64*

Примітка: * $p > 0,05$.

Результати, наведені у табл. 6.2, засвідчують тотальну відсутність будь-яких розбіжностей в усіх ознаках особистісної гармонійності в академічно здібних та успішних учнів 7, 8 та 9 класів. Якщо розглядати ці дані в методологічному розрізі метода поперекових зрізів (який можна розглядати як повноцінний замітник лонгітюдного методу), можна дійти висновку, що за три роки навчання

(з 7 по 9 клас), за умов відсутності цілеспрямованого психолого-педагогічного впливу, в академічно здібних учнів основної школи не відбувається значущого розвитку гармонійності особистості.

Відсутність статистично значущої позитивної динаміки ознак особистісної гармонійності підтверджує актуальність дослідження, спрямованого на визначення внутрішньо-особистісних та соціально-психологічних ресурсів гармонійності.

У даному дослідженні у визначенні внутрішньо-особистісних ресурсів гармонійного особистісного розвитку учня основної школи ми базувалися на наступних вихідних положеннях:

1. Розвиток гармонійної, психологічно благополучної особистості, здатної до повноцінного функціонування в усіх сферах життя та успішного життєвого самоздійснення на всіх етапах життєвого шляху, пов'язаний із реалізацією базових життєвих компетенцій – життєтворчих здібностей: самопізнання та рефлексії, прогнозування напрямів та змісту особистісного розвитку, здійснення важливих життєвих виборів, цілеспрямованості та наполегливості, подолання складних обставин, гнучкості у плануванні та обранні засобів реалізації планів, зміни змісту та структури життєвих цілей [46].

2. Одним з найважливіших принципів психологічного супроводу навчання дитини у школі є опора на її відповідальність та самостійність, яка реалізується через створення умов для самостійного опанування учнем системою взаємин з іншими людьми та оточуючим світом, для вільного здійснення та реалізації власних життєвих виборів, побудови життєвого шляху [31].

3. Найвищим рівнем виявлення здатності особистості до такого автономного, активного, відповідального та творчого управління власним життям є життєтворчість.

Отже, визнання життєтворчих здібностей важливими детермінантами та індикаторами психологічного благополуччя особистості зумовлює їх до структури внутрішньо-особистісних ресурсів розвитку гармонійної особистості учня основної школи.

Життєтворчість, за визначенням Л. Сохань (наукового керівника дослідницького колективу, який здійснив перше ґрунтовне дослідження цього феномену) – це «особлива й вища форма прояву творчої природи людини. Це духовно-практична діяльність, що спрямована на творче планування, проектування та здійснення життєвого проекту» [312, с. 158]. Виявляється життєтворчість в умінні жити, яке, в свою чергу, представляє собою «особливе вміння і високу майстерність у побудові особистістю свого життя, що базується на глибокому знанні життя, розвиненій самосвідомості й володінні системою засобів, методів, технологій програмування, конструювання і здійснення життя як індивідуально-особистісного життєвого проекту» [312, с. 158].

Життєтворчі компетенції, за визначенням І. Єрмакова та Д. Пузікова, представляють собою певну систему «здатностей особистості до свідомого та творчого визначення і здійснення власного життя та індивідуально-особистісного життєвого проекту» [124, с. 30]. До системи життєтворчих компетенцій належать здатність та готовність особистості до пізнання життя, життєпередбачення, життєвизначення, життєздійснення, життєорганізації та життєвдосконалення [124]. Розвиток цих здатностей детермінується життєтворчим потенціалом особистості, який є сукупністю індивідних та особистісних властивостей (та потенцій), які визначають перспективи становлення, розвитку та реалізації індивідуально-особистісної життєтворчості» [124, с. 30].

Систему життєтворчих здібностей, які детермінують успішність життєвого шляху на двох умовних етапах життєздійснення (побудові життєвих планів та реалізації розроблених проектів), визначено у дослідженні А. Большакової [46]. Такими здібностями названо здібності щодо самопізнання та рефлексії, прогнозування напрямів та змісту особистісного розвитку, здійснення важливих життєвих виборів, цілеспрямованості у реалізації життєвих планів, подолання тимчасових перешкод та труднощів, гнучкості у виборі засобів реалізації розроблених життєвих планів, перегляду змісту життєвих цілей [4446]

Діагностику життєтворчих здібностей академічно успішних та академічно неуспішних учнів основної школи здійснено за допомогою ОЖЗ-П – дитячої

форми Опитувальника життєтворчих здібностей А. Большакової, який дозволяє діагностувати загальний рівень життєтворчості та окремих видів життєтворчих здібностей за шкалами: «самопізнання», «осмисленість життя», «цілеспрямованість», «гнучкість», «саморозвиток», «життєстійкість», «креативність» [44].

Вікових особливості оцінок розвитку життєтворчих здібностей академічно здібних та успішних учнів 7, 8 та 9 класів наведено у табл. 6.3.

Таблиця 6.3.

**Вікові особливості оцінок життєтворчих здібностей
академічно здібних та успішних учнів 7, 8 та 9 з класів**

Життєтворчі здібності	7 клас	8 клас	9 клас	Н- критерій Краскала- Уолліса
Самопізнання	3,34±0,85	3,49±0,84	3,44±0,83	1,00*
Осмисленість життя	3,38±0,78	3,46±0,84	3,27±0,80	1,71*
Цілеспрямованість	3,22±0,86	3,45±0,76	3,19±0,82	3,5*
Гнучкість	3,10±0,84	3,14±0,89	3,27±0,76	1,33*
Саморозвиток	3,63±0,67	3,75±0,80	3,71±0,67	2,23*
Життєстійкість	3,40±0,81	3,50±0,84	3,60±0,74	1,93*
Креативність	3,34±0,89	3,34±0,89	3,50±0,75	0,98*
Загальний рівень здатності до життєтворчості	23,41±3,72	24,11±4,19	23,97±3,45	0,93*

Примітка: * $p > 0,05$.

За умов відсутності цілеспрямованого психолого-педагогічного впливу, в академічно здібних учнів основної школи з 7 по 9 клас не відбувається значущого розвитку життєтворчих здібностей, що підтверджує актуальність дослідження, спрямованого на вивчення внутрішньо-особистісних та соціально-психологічних ресурсів розвитку особистості академічно здібного учня.

У визначенні не тільки внутрішньо-особистісних, але й соціально-психологічних ресурсів гармонійного особистісного розвитку учня основної школи вихідними були такі положення:

1. Важливим компонентом психологічного супроводу повноцінного особистісного розвитку дитини є створення відповідного підтримуючого оточення (мікро середовища) [31; 118; 253; 254].

2. Напрямом психологічного супроводу розвитку особистості академічного обдарованих учнів основної школи має бути моніторинг та відповідні підтримуючі /коригуючі психологічні впливи щодо особливостей батьківського ставлення до дитини.

3. Евристично цінною концепцією, в межах якої описано феномени, вивчення яких дозволяє оцінити соціально-психологічні ресурси розвитку дитини, які здебільшого є результатом та індикатором благополуччя батьківських впливів (іноді впливу інших важливих дорослих, або кризових обставин життя), яких дитина зазнавала з раннього дитинства, є концепція ранніх дезадаптивних схем та схема-режимів Дж. Янга [594;595].

Поняття «ранні дезадаптивні схеми» використовують для позначення ригідних уявлень про світ, що суттєво впливають на переконання, погляди, емоції, спогади, соціальну взаємодію та домінуючі моделі поведінки. Формуються вони у ранньому дитинстві, в першу чергу під впливом батьків, та виявляються протягом всього життя з різною інтенсивністю [594;595].

Дж. Янг та його послідовники виділяють вісімнадцять схем, які можуть формуватися у будь-якої людини з різною мірою інтенсивності: кинутість/нестабільність, недовіра/насильство, емоційна депривація, дефективність/сором, соціальна ізоляція/відчуження, залежність/некомпетентність, вразливість щодо фізичної шкоди або хвороби, нерозвинуте Я, приреченість на невдачу, особливі права/грандіозність, нестача самоконтролю/самодисципліни, підкорення, самопожертва, пошук схвалення, негативність/песимізм, завищені вимоги до себе, покарання [448; 505; 594;595].

У складних або напружених ситуаціях активація ранніх дезадаптивних схем

виявляється у так званих схема-режимах – тимчасових емоційних станах з відповідними думками та моделями поведінки. До схема-режимів віднесено: дисфункціональні «дитячі» режими (самотньої, кинutoї, приниженої, залежної, імпульсивної, недисциплінованої, розлюченої, впертої дитини), дисфункціональні «батьківські» режими (дорослий, який карає, та вимогливий дорослий), дисфункціональні копінгові режими (капітуляції, уникнення, гіперкомпенсації) та функціональні, здорові режими (щасливої дитини, здорового дорослого) [448; 505].

Діагностику схема-режимів здійснено за допомогою Підліткового Опитувальника схема-режимів (SMI-T – SchemaModesInventory-Teenage), який є адаптованою А. Большаковою [45] версією Опитувальника схема режимів (SMI – SchemaModesInventory) Дж. Янга [594].

Цей адаптований підлітковий варіант методики, на відміну від оригінальної версії, дозволяє оцінити десять схема-режимів за відповідними шкалами: батьківської вимогливості / покарання, вразливої дитини, розгніваної / розлюченої дитини, агресивного нападника, імпульсивної / недисциплінованої дитини, покірної капітуляції, здорового дорослого, відсторонення, звеличування самого себе, щасливої дитини [45].

Вікові особливості оцінок вираженості функціональних та дисфункціональних схема-режимів академічно здібних та успішних учнів 7, 8 та 9 класів без впровадження спеціальної програми психологічного супроводу наведено у табл. 6.4.

Виходячи за даних отриманих на попередніх етапах дослідження (підрозділи 5.2 – 5.4) зміст програми психологічного супроводу було реалізовано у двох напрямках:

1. Розвиток життєтворчих здібностей.
2. Оптимізація схема-режимів як схем реагування у життєвих ситуаціях: психологічна робота з корекції, первинної та вторинної профілактики дисфункціональних «дитячих», «батьківських» та копінгових режимів; розвиток, актуалізація та укріплення здорових функціональних режимів «здорового

дорослого» та «щасливої дитини».

Таблиця 6.4

**Вікові особливості оцінок функціональних та дисфункціональних
схема-режимів академічно здібних та успішних учнів 7, 8 та 9 з класів**

Схема-режими (шкали опитувальника SMI-T)	7 клас	8 клас	9 клас	Н- критерій Краскала- Уолліса
Батьківської вимогливості / покарання	17,47±3,63	17,73±3,96	16,87±3,28	1,88*
Вразливої дитини	18,68±3,33	19,75±3,51	19,28±3,23	3,55*
Розгніваної / розлюченої дитини	14,40±3,70	14,68±3,56	14,48±3,51	0,33*
Імпульсивної / недисциплінованої дитини	12,59±2,92	12,55±3,15	12,25±2,66	0,48*
Захисника, який нападає	17,25±3,15	18,02±3,52	18,08±3,65	2,39*
Покірної капітуляції	13,68±2,72	14,12±2,58	14,02±2,88	1,53*
Відсторонення	17,13±3,57	16,52±3,64	16,84±3,66	0,98*
Звеличування самого себе	12,74±2,50	12,42±2,76	12,69±2,88	0,44*
Здорового дорослого	12,44±2,54	12,73±3,04	12,39±2,52	0,67*
Щасливої дитини	11,53±2,62	11,47±2,68	11,39±3,01	0,05*

Примітка: * $p > 0,05$.

Систему психолого-педагогічних впливів з реалізації програми представлено у табл. 6.5 – 6.11.

Програма роботи з батьками. Семінар-практикум «Створення мікросередовищних (сімейних) умов розвитку життєтворчих здібностей учнів»

Метою програми психологічної роботи з батьками учнів основної школи, спрямованої на розвиток життєтворчих здібностей дитини, є сприяння створенню благополучного мікросоціального (сімейного) середовища для повноцінного особистісного становлення школяра як суб'єкта життєтворчого проектування та реалізації власного життєвого просту.

Таблиця 6.5

Зміст програми психологічного супроводу з розвитку життєтворчих здібностей академічно здібних учнів основної школи

Форма роботи	Зміст
Учасники: Батьки	
групова	Семинар-практикум для батьків «Створення мікросередовищних (сімейних) умов розвитку життєтворчих здібностей учнів»
індивідуальна	короткочасне (1 – 2 зустрічі) психологічне консультування з приводу подолання особистісних труднощів та обмежень, що перешкоджають формуванню та розвитку життєтворчих здібностей учнів
Учасники: Учні	
групова	- психологічний тренінг життєтворчих здібностей - психологічна трансформаційна гра з елементами консультування, тренінгу та коучінгу «Смарагдове місто»
індивідуальна	короткочасне (1 – 3 зустрічі) психологічне консультування спрямоване на подолання особистісних бар'єрів розвитку здатності до життєтворчості та підтримку життєтворчих ресурсів

Завдання програми:

- ознайомлення батьків з основними засадами концепції життєтворчості щодо особливостей повноцінного сімейного виховання дитини як творчого суб'єкта власного життєвого шляху;
- ознайомлення батьків з основними принципами та правилами виховання та підтримки життєтворчої особистості дитини підліткового віку;
- виявлення та пошук шляхів подолання власних особистісних обмежень батьків щодо виховання життєтворчої особистості учня основної школи;
- формування у батьків знань щодо принципів та правил створення

гармонійного сімейного середовища, побудови довірливих стосунків з дитиною, допомоги їй у подолання життєвих труднощів та ускладнень у процесі творчої розробки та втілення життєвого проекту.

Формами реалізації програми є семінар-практикум для батьків та короткочасне (1-2 консультації) психологічне консультування за потреби.

Таблиця 6.6

Структура семінару-практику для батьків

«Розвиток життєтворчих здібностей дитини у сімейному середовищі»

Тема заняття	Форми роботи	Кількість годин
1. Психологічні особливості підліткового віку	Лекція, дискусія вправа	2 – 3
2. Як батькам виховувати дитину-підлітка	Лекція, дискусія вправа	2 – 3
3. Гармонійний стиль батьківського виховання – провідна детермінанта психічного, фізичного та соціального благополуччя дитини	Лекція, діагностика, дискусія, вправа	2 – 3
4. Здатність до життєтворчості – базова життєва компетенція особистості та ресурс досягнення життєвого успіху	Лекція, дискусія вправа	2 – 3
5. Життєтворчі здібності та їх розвиток у сімейному середовищі	Лекція, дискусія вправа	2 – 3
6. Заключне заняття	Дискусія	2 – 3

Повний зміст програми семінару практикуму наведено у відповідному посібнику [47]

Програма роботи розвитку життєтворчих здібностей академічно здібних учнів основної школи

Метою реалізації програми психологічної роботи з учнями основної школи є розвиток в них базових життєвих здібностей – здібностей життєтворчості.

Завдання програми:

- забезпечення переживання наявності смислу власного життя, сприяння

можливості його усвідомлення та вербалізації;

- розвиток гнучкості в системі поглядів на фундаментальні життєві цінності;

- знаходження ресурсів конструктивної поведінки в складних життєвих ситуаціях;

- оцінка сформованого арсеналу прийомів копінгової поведінки, його корекція та доповнення більш ефективними методами;

- створення позитивного бачення власних життєвих планів та перспектив;

- формування навичок адекватного та ефективного цілепокладання;

- опанування технологіями адекватної оцінки досягнутих життєвих результатів;

- опанування методами актуалізації власних мотивів та посилення тих, що вже діють.

- усвідомлення необхідності та формування готовності до самозмінювання – своєї особистості взагалі та окремих її проявів;

- подолання страху перед помилками та невірними рішеннями;

- визначення наявних ресурсів та психологічних бар'єрів особистісного зростання та самореалізації;

- опанування технологіями здійснення життєво важливих виборів та прийняття відповідальності за їх наслідки;

- визначення наявних психологічних бар'єрів креативності – особистісних якостей, ірраціональних переконань та ін. утворень, що перешкоджають творчому процесу;

- розвиток здатності знаходити в будь-якій ситуації аспекти, що мають особистісну значущість та визивають зацікавленість.

- підвищення зацікавленості людини в розумінні своїх особливостей та знаходженні психологічних причин своїх вчинків, поглиблення та корекція уявлень про себе, оволодіння навичками самопізнання.

Форми реалізації групової роботи з учнями:

- тренінг життєтворчих здібностей,

- проведення психологічної трансформаційної гри з елементами

психологічного консультування та коучінгу «Смарагдове місто» [43].

Таблиця 6.7

**Тематичний план тренінгу життєтворчих здібностей
для академічно здібних учнів основної школи**

Тема	Кількість занять	Тривалість заняття
1. Знайомство	1	2 год.
2. Самопізнання та самоприйняття	3	2-3 год.
3. Життєві цілі	3	2-3 год.
4. Ресурси життєвого успіху	3	2-3 год.
5. Підтримуюче оточення	4	2-3 год.
6. Життєстійкість та подолання перешкод	3	2-3 год.
7. Мотивація та дії	3	2-3 год.
8. Особистісне зростання	3	2-3 год.
8. Прощання	1	2 год.

Повний зміст тренінгу наведено у відповідному посібнику [47]

Психологічна трансформаційна гра з елементами консультування, тренінгу та коучінгу «Смарагдове місто»

Психологічна трансформаційна гра «Смарагдове місце» є груповою (у мікрогрупі до 5 людей) формою психологічної роботи, яка дозволяє учасникам знайти оптимальні рішення у складних життєвих ситуаціях, встановити важливі життєві цілі, здійснити складні вибори, знайти мотивацію для здійснення необхідних дій.

У процесі гри учасники під керівництвом ведучого просуваються ігровим полем за його різними елементами (ціль, Я, оточення, дії, лінія часу, перешкоди, ресурси), де отримують завдання, необхідні для психологічної проробки їх запиту (досягнення цілі).

Емпірично доведена ефективність психологічної гри «Смарагдове місто» для розвитку життєтворчих здібностей студентів [43] виступила підґрунтям до

включення її у програму розвитку життєтворчих здібностей академічно здібних учнів основної школи.

Повний зміст програми наведено у відповідному посібнику [47]

Таблиця 6.8

Зміст програми психологічного супроводу з оптимізації схема-режимів академічно здібних учнів основної школи

Форма роботи	Зміст
Учасники: Батьки	
групова	Семинар-практикум для батьків «Профілакування розвитку ранніх дезадаптивних схем і дисфункціональних схема-режимів у сімейному середовищі»
індивідуальна	короткочасне (1 – 2 зустрічі) психологічне консультування з приводу подолання особистісних труднощів та обмежень у корекції виховних впливів, що детермінують формування дезадаптивних схема-режимів
Учасники: Вчителі	
групова	Семинар-практикум для вчителів «Профілакування розвитку дезадаптивних схем та дисфункціональних схема-режимів в освітньому середовищі школи»
індивідуальна	короткочасне (1 – 2 зустрічі) психологічне консультування з приводу подолання особистісних труднощів та обмежень у корекції педагогічних впливів, що детермінують формування дезадаптивних схема-режимів
Учасники: Учні	
групова	Психокорекційна програма для учнів основної школи «Корекція дезадаптивних схема-режимів»
індивідуальна	- психологічна діагностика ранніх дезадаптивних схем та схема-режимів; - короткочасне (1 – 2 зустрічі) психологічне консультування: концептуалізація індивідуальних копінгів у складних ситуаціях; - концептуалізація та аналіз прояву схема-режимів у типових ситуаціях міжособистісної взаємодії; - аналіз задоволеності базових потреб; - вироблення рекомендацій щодо вироблення та закріплення індивідуально специфічних форм виявлення здорових адаптивних схема-режимів «здорового дорослого» та «щасливої дитини».

Програма з профілактування розвитку дезадаптивних схем і дисфункціональних схема-режимів та плекання здорових схема-режимів у сімейному середовищі

Важливим компонентом психологічного супроводу розвитку особистісних ресурсів гармонійності учня основної школи має стати сприяння створенню відповідного підтримуючого оточення (мікросередовища). Залежність ефективності психологічного супроводу навчального процесу від особливостей того середовища, яке для дитини створили / обрали її батьки (за умов відсутності загроз у цьому середовищу) зазначають багато дослідників.

Метою програми психологічної роботи з батьками учнів основної школи, спрямованої на розвиток ресурсів гармонійності корекцію негативних форм реагування у життєвих ситуаціях, є сприяння створенню таких умов мікросоціального (сімейного) середовища, які б плекали розвиток здорових функціональних схема-режимів та профілакували виникнення та прояв негативних, дисфункціональних.

Завдання програми:

- ознайомлення батьків з основними положеннями схема-терапії як засадами вироблення гармонійного, здорового стилю батьківського виховання;
- ознайомлення батьків з базовими потребами особистості, формами їх задоволення, свідомої та несвідомої фрустрації через різні форми прояву батьківського поведіння у родині;
- ознайомлення батьків з основними категоріями та видами ранніх дезадаптивних схем;
- ознайомлення батьків з основними категоріями та видами схема-режимів як форм прояву ранніх дезадаптивних схем;
- усвідомлення батьками своїх типових форм батьківської поведінки, які задовольняють / фруструють базові потреби дитини, детермінують / профілакують розвиток ранніх дезадаптивних схем та дисфункціональних схема режимів, перешкоджають / сприяють розвитку здорових функціональних схема-режимів;

- надання батькам рекомендації щодо вироблення стилю батьківського виховання, який сприятиме здоровому задоволенню базових потреб дитини, профілакуватиме розвиток ранніх дезадаптивних схем та дисфункціональних схема-режимів, плекатиме розвиток здорових функціональних схема-режимів.

Таблиця 6.9

**Структура семінару-практику для батьків
«Профілакування розвитку дезадаптивних схем та дисфункціональних
схема-режимів у сімейному середовищі»**

Тема заняття	Форми роботи	Кількість годин
1. Основні засади схема-терапії. Задоволення базових потреб особистості у родинному середовищі	Лекція, дискусія, вправа	2 – 3
2. Ранні дезадаптивні схеми категорії «Втрата зв'язку та відкинення»	Лекція, дискусія, вправа	1
3. Ранні дезадаптивні схеми категорії «Порушення особистісної автономії та невизнання досягнень»	Лекція, дискусія, вправа	1
4. Ранні дезадаптивні схеми категорії «Порушені межі»	Лекція, дискусія, вправа	1
5. Ранні дезадаптивні схеми категорії «Спрямованість на інших»	Лекція, дискусія, вправа	1
6. Ранні дезадаптивні схеми категорії «Надпильність та інгібіція (заглушування)»	Лекція, дискусія, вправа	1
7. Дисфункціональні дитячі схема-режими	Лекція, дискусія, вправа	2
8. Дисфункціональні батьківські схема-режими	Лекція, дискусія, вправа	2
9. Дисфункціональні копінгові схема-режими	Лекція, дискусія, вправа	2
10. Здорові функціональні схема-режими	Лекція, дискусія, вправа	2
11. Заключне заняття	Дискусія	2

Формами реалізації програми є семінар-практикум для батьків та короткочасне (1-2 консультації) індивідуальне консультування за потреби.

Повний зміст програми наведено у відповідному посібнику [47]

Програма з профілакування розвитку дезадаптивних схем і дисфункціональних схема-режимів та плекання здорових схема-режимів у сімейному середовищі

Важливим компонентом психологічного супроводу розвитку особистісних ресурсів гармонійності учня основної школи має стати сприяння створенню відповідного підтримуючого освітнього середовища, у першу чергу – спілкування з вчителями.

Метою програми психологічної роботи з вчителями основної школи, спрямованої на розвиток ресурсів гармонійності корекцію негативних форм реагування у життєвих ситуаціях, є сприяння створенню таких умов шкільного середовища, які б плекали розвиток здорових функціональних схема-режимів та профілакували виникнення та прояв негативних, дисфункціональних.

Завдання програми:

- ознайомлення вчителів з основними положеннями схема-терапії як засадами вироблення гармонійного, здорового спілкування з учнями;
- ознайомлення вчителів з базовими потребами особистості, формами їх задоволення, свідомої та несвідомої фрустрації через різні форми взаємодії вчителя з дітьми;
- ознайомлення вчителів з основними категоріями та видами ранніх дезадаптивних схем;
- ознайомлення вчителів з основними категоріями та видами схема-режимів як форм прояву ранніх дезадаптивних схем;
- усвідомлення вчителями своїх типових форм взаємодії з учнями, які задовольняють / фруструють базові потреби дитини, детермінують / профілакують розвиток ранніх дезадаптивних схем та дисфункціональних схема режимів, перешкоджають / сприяють розвитку здорових функціональних схема-режимів;
- надання вчителям рекомендацій щодо вироблення гармонійного стилю взаємодії з учнями, який сприятиме здоровому задоволенню базових потреб дитини, профілакуватиме розвиток ранніх дезадаптивних схем та

дисфункціональних схема-режимів, плекатиме розвиток здорових функціональних схема-режимів.

Формами реалізації програми є семінар-практикум для вчителів та короткочасне (1-2 консультації) індивідуальне консультування за потреби.

Таблиця 6.10

**Структура семінару-практику для вчителів
«Профілакування розвитку дезадаптивних схем та
дисфункціональних схема-режимів в освітньому середовищі школи»**

Тема заняття	Форми роботи	Кількість годин
Основні засади схема-терапії. Задоволення базових потреб особистості в освітньому середовищі школи	Лекція, дискусія, вправа	2 – 3
Ранні дезадаптивні схеми	Лекція, дискусія, вправа	2 – 3
Дисфункціональні дитячі та батьківські схема-режими	Лекція, дискусія, вправа	2
Дисфункціональні копінгові схема-режими	Лекція, дискусія, вправа	2
Здорові функціональні схема-режими	Лекція, дискусія, вправа	2
Заключне заняття	Дискусія	2

Повний зміст програми наведено у відповідному посібнику [47]

Корекція дезадаптивних схема-режимів. Психокорекційна програма для учнів основної школи

Метою програми є психологічна корекція ранніх дезадаптивних схем і дисфункціональних схема-режимів та розвиток функціональних здорових схема режимів учнів основної школи.

Завдання програми:

- ознайомлення учнів у доступній формі з основними положеннями схема-терапії як засадами плекання ресурсів розвитку гармонійної, повноцінно функціонуючої особистості, здатної до ефективного розв'язання важливих життєвих завдань та побудови гармонійних стосунків з оточуючими;

- ознайомлення учнів з базовими потребами особистості, гармонійними та дисгармонійними формами їх задоволення, наслідками їх фрустрації у ранішні дитячі періоди;

- ознайомлення учнів з категоріями і видами ранніх дезадаптивних схем та категоріями та видами схема-режимів як форм прояву ранніх дезадаптивних схем;

- діагностика схема-режимів та усвідомлення учнями їх впливу на власне життя у різних його сферах, формування мотивації на корекцію дезадаптивних схема-режимів та плекання здорових функціональних;

- усвідомлення та переживання учнями базових потреб особистості, визначення власних напрямів їх задоволення, виявлення основних джерел фрустрації базових потреб, корекція дезадаптивних форм задоволення базових потреб;

- виявлення та усвідомлення власних учнями дезадаптивних копінгових стратегій та деструктивних стратегій поведінки у напружених міжособових ситуаціях;

- вироблення конструктивних копінгових схема-режимів, здорових способів задоволення базових потреб та поведінки у складних ситуаціях міжособової взаємодії.

Формами реалізації програми є групова психокорекційна робота та короткочасне (1-2 консультації) індивідуальне консультування за потреби.

Таблиця 6.11

Структура психокорекційної програми для учнів основної школи

«Корекція дезадаптивних схема-режимів»

Тема заняття	Форми роботи	Кількість годин
1. Основні засади схема-терапії. Задоволення базових потреб особистості	Лекція, групова психотерапевтична дискусія з елементами індивідуальної роботи	2 – 3
2. Ранні дезадаптивні схеми категорії «Втрата зв'язку та відкинення»	Лекція, групова психотерапевтична дискусія з елементами індивідуальної роботи	2 – 3
3. Ранні дезадаптивні схеми категорії «Порушення особистісної автономії та невизнання досягнень»	Лекція, групова психотерапевтична дискусія з елементами індивідуальної роботи	2 – 3
4. Ранні дезадаптивні схеми категорії «Порушені межі»	Лекція, групова психотерапевтична дискусія з елементами індивідуальної роботи	2 – 3
5. Ранні дезадаптивні схеми категорії «Спрямованість на інших»	Лекція, групова психотерапевтична дискусія з елементами індивідуальної роботи	2 – 3
6. Ранні дезадаптивні схеми категорії «Надпильність та інгібіція (заглушення)»	Лекція, групова психотерапевтична дискусія з елементами індивідуальної роботи	2 – 3
7. Дисфункціональні схема-режими. Діагностика	Діагностика, лекція	2
8. Здорові функціональні схема-режими	Лекція, групова психотерапевтична дискусія з елементами індивідуальної роботи	2 – 3
9. Дисфункціональні дитячі схема-режими	Лекція, групова психотерапевтична дискусія з елементами індивідуальної роботи	2 – 3
10. Дисфункціональні батьківські схема-режими	Лекція, групова психотерапевтична дискусія з елементами індивідуальної роботи	2 – 3

11. Дисфункціональні копінгові схема-режими	Лекція, групова психотерапевтична дискусія з елементами індивідуальної роботи	2 – 3
12. Базові потреби особистості. Робота за карткою потреб та бажань.	Лекція, групова психотерапевтична дискусія з елементами індивідуальної роботи	2 – 3
13. Вироблення здорових копінгових стратегій. Робота з копінговими картками	Лекція, групова психотерапевтична дискусія з елементами індивідуальної роботи	2 – 3
14. Контроль та корекція прояву дисфункціональних схема-режимів. Робота с картками схема-режимів	Лекція, групова психотерапевтична дискусія з елементами індивідуальної роботи	2 – 3
15. Контроль та корекція прояву дисфункціональних схема-режимів у міжособовій взаємодії. Робота з картками циклів зіткнення схема-режимів	Лекція, групова психотерапевтична дискусія з елементами індивідуальної роботи	2 – 3
16. Заключне заняття	Дискусія	2

Повний зміст програми наведено у відповідному посібнику [47].

Отже, оскільки за умов відсутності цілеспрямованого психолого-педагогічного впливу, в академічно здібних учнів основної школи з 7 по 9 клас не відбувається значущих змін у показниках розвитку особистісної гармонійності, а також життєтворчих здібностей та схема-режимів реагування у життєвих ситуаціях, було розроблено програму психологічного супроводу, метою якої було створення умов для його повноцінного розвитку, нарощування та актуалізації потенціалу життєвого успіху. Оскільки розвиток гармонійної, психологічно, соціально благополучної особистості, здатної до повноцінного функціонування та успішного життєвого самоздійснення, є складним, довготривалим процесом, психолого-педагогічне впровадження якого не може забезпечуватися реалізацією окремих корекційних, розвивальних або навчальних програм, найбільш прийнятною формою розвитку внутрішньо-особистісних та соціально-психологічні ресурсів гармонізації особистості академічно здібних учнів основної

школи було обрано психологічний супровід. Зміст програми психологічного супроводу було реалізовано у двох напрямках: розвиток життєтворчих здібностей та оптимізація схема-режимів як схем реагування у життєвих ситуаціях.

6.3. Оцінка ефективності програми психологічного супроводу гармонізації особистісного розвитку академічно здібних учнів основної школи в освітньому просторі науково-педагогічного проєкту «Інтелект Україна» та гімназійної програми навчання

У нашому дослідженні ми виходили з припущення про те, що внутрішньо-особистісними та соціально-психологічними ресурсами розвитку гармонійності особистості є життєтворчі здібності та схема-режими як типові моделі реагування у життєвих ситуаціях.

Для перевірки цього припущення було реалізовано дослідницький план формульованого експерименту, де змістом експериментального впливу була реалізація програми психологічного супроводу. Незалежними змінними було визначено рівень розвитку життєтворчих здібностей та оцінки схильності до виявлення функціональних та дисфункціональних схема-режимів.

З метою перевірки припущення про те, що навчання за науково-педагогічним проєктом «Інтелект Україна» створює більш сприятливі умови для реалізації психолого-педагогічних програм оптимізації особистісного розвитку академічно здібних учнів основної школи, порівняно зі гімназійною шкільною програмою, у дослідженні взяли участь дві експериментальні групи: перша – академічно здібні успішні учні, що навчаються за гімназійною програмою; друга – академічно здібні успішні учні, що навчаються за науково-педагогічним проєктом «Інтелект України».

Результати порівняння оцінок особистісної гармонійності учнів першої (гімназійна програма), другої («Інтелект України») експериментальних та контрольної (змішана) груп наведено у табл. 6.12.

За даними, наведені у табл. 6.12, статистично значущих розбіжностей між підібраними групами виявлено не було. Отже, вони є подібними за ознаками особистісної гармонійності та можуть бути прийняті як експериментальні та контрольна. Оцінка ефективності впровадження програми психологічного супроводу гармонійності особистісного розвитку через розвиток життєтворчих здібностей та оптимізацію схема-режимів реагування у життєвих ситуація (перевірка гіпотези дослідження) здійснювалася шляхом зіставлення результатів вхідного (до реалізації програми) та вихідного (після реалізації програми) тестування досліджуваних з використанням відповідних методик.

Таблиця 6.12

Ознаки особистісної гармонійності в експериментальних та контрольній групах до впровадження Програми психологічного супроводу

Ознаки особистісної гармонійності	Групи*			U-критерій Уїлкоксона-Манна-Уїтні**		
	1	2	3	1/2	1/3	2/3
Суб'єктивна якість життя	15,20 ±3,21	14,93 ±2,46	15,00 ±2,75	103,5	101,5	107,0
Самооцінка	15,5 ±3,18	15,67 ±2,44	16,13 ±2,56	112,0	100,5	102,5
Прагнення до особистісної гармонії	15,07 ±2,09	14,93 ±3,26	15,00 ±3,07	97,5	103,5	103,5
Гармонійність міжособистісних стосунків	16,33 ±1,91	16,27 ±3,58	16,53 ±4,00	99,0	102,0	106,5
Самостійність (відповідальність)	15,20 ±2,11	15,07 ±1,39	15,07 ±2,02	101,0	105,5	111,0
Здатність до саморегуляції	15,40 ±2,20	15,47 ±1,60	15,33 ±1,63	107,0	108,5	99,5
Самореалізація	16,73 ±3,49	16,40 ±2,50	16,33 ±3,90	100,5	108,5	104,0
Гармонійний спосіб життя	16,87 ±3,66	17,00 ±3,42	17,13 ±3,76	112,0	101,5	104,5
Духовні цінності	16,00 ±2,07	16,07 ±1,75	16,13 ±3,87	107,5	106,0	106,0
Загальна гармонійність	15,81 ±1,12	15,76 ±0,93	15,85 ±1,10	103,0	107,5	102,5

Примітки:

* 1 - перша експериментальна група (академічно здібні учні – гімназійна програма),

2 – друга експериментальна група (академічно здібні учні – проєкт «Інтелект Україна»),

3 – контрольна група;

** $p > 0,05$.

На першому етапі оцінки ефективності впровадження програми психологічного супроводу було здійснено порівняння оцінок розвитку життєтворчих здібностей у досліджуваних експериментальних груп до та після реалізації формувального експериментального впливу. Результати наведено у табл. 6.13 та 6.14.

Таблиця 6.13

Оцінки розвитку життєтворчих здібностей першої (гімназійна програма) експериментальної групи до та після впровадження програми супроводу

Життєтворчі здібності	Оцінки		Т-критерій Уїлкоксона	р
	До	Після		
Самопізнання	3,91±0,67	4,38±0,55	63,5	0,04
Осмисленість життя	3,85±0,61	4,30±0,47	62,	0,03
Цілеспрямованість	3,73±0,69	4,29±0,39	53,5	0,01
Гнучкість	3,07±0,74	3,37±0,69	90,5	0,36
Саморозвиток	3,91±0,65	4,30±0,51	64,0	0,04
Життєстійкість	3,51±0,77	3,75±0,70	93,5	0,43
Креативність	3,99±0,56	4,33±0,37	67,5	0,06
Загальний рівень здатності до життєтворчості	25,97±2,20	28,56±1,86	43,0	0,00

У результаті участі у програмі психологічного супроводу відзначено статистично значуще збільшення рівня розвитку життєтворчих здібностей академічно здібних учнів, що навчаються у звичайній гімназії, за такими

показниками: самопізнання, осмисленість життя, цілеспрямованість, саморозвиток, креативність, загальний рівень здатності до життєтворчості.

Результатами участі у програмі психологічного супроводу гармонійного розвитку особистості для учасників другої експериментальної групи (академічно здібних учнів, що навчаються за проектом «Інтелект України») стало статистично значуще збільшення оцінок за всіма показниками розвитку життєтворчих здібностей.

У контрольній групі статистично значущих змін встановлено не було. Отже, розвиток життєтворчих здібностей учасників експериментальних груп є результатом саме впровадження програми психологічного супроводу.

Таблиця 6.14

**Оцінки розвитку життєтворчих здібностей другої
(проект «Інтелект України») експериментальної групи
до та після впровадження програми супроводу**

Життєтворчі здібності	Оцінки		Т-критерій Уїлкоксона	р
	До	Після		
Самопізнання	3,95±0,53	4,75±0,20	8,5	0,000
Осмисленість життя	3,79±0,63	4,63±0,29	23,5	0,000
Цілеспрямованість	3,96±0,48	4,63±0,25	25,0	0,0001
Гнучкість	3,12±0,85	4,25±0,51	26,0	0,000
Саморозвиток	4,01±0,79	4,65±0,29	43,5	0,003
Життєстійкість	3,67±0,76	4,64±0,27	17,0	0,000
Креативність	3,76±0,78	4,54±0,30	31,0	0,000
Загальний рівень здатності до життєтворчості	26,25±3,08	32,09±1,09	4,5	0,000

На другому етапі оцінки ефективності впровадження програми психологічного супроводу було зіставлено оцінки вираженості схема-режимів у досліджуваних обох експериментальних груп до та після реалізації

формувального експериментального впливу. Результати наведено у табл. 6.15 та 6.16.

Для першої експериментальної групи (гімназійна програма) результатом участі у формувальному експерименті стало зниження схильності до дисфункціональних схема-режимів «батьківської вимогливості / покарання», «розгніваної / розлюченої дитини», «звеличування самого себе» та розвиток здатності до реагування за здоровими функціональними схема режимими «здорового дорослого» та «щасливої дитини».

Таблиця 6.15

Оцінки схема-режимів першої (гімназійна програма)

експериментальної групи до та після впровадження програми супроводу

Оцінки схема-режимів	Оцінки		Т-критерій Уїлкоксона	р
	До	Після		
Батьківської вимогливості / покарання	20,00±3,05	16,80±2,73	49,0	0,007
Вразливої дитини	17,93±3,45	16,40±2,80	78,0	0,160
Розгніваної / розлюченої дитини	18,53±1,25	16,53±1,51	35,0	0,000
Імпульсивної / недисциплінованої дитини	12,13±1,96	11,4±2,03	90,0	0,366
Захисника, який нападає	17,33±3,75	15,87±2,50	84,0	0,249
Покірної капітуляції	13,93±2,58	12,87±1,85	82,5	0,216
Відсторонення	16,33±2,87	15,60±2,03	101,0	0,652
Звеличування самого себе	15,40±2,56	13,20±2,31	55,5	0,016
Здорового дорослого	13,87±2,39	15,87±2,70	60,0	0,029
Щасливої дитини	11,60±2,16	13,67±2,23	52,0	0,011

Результатом участі у формувальному експерименті з розвитку особистісних ресурсів гармонійності академічно здібних учнів другої експериментальної групи (проект «Інтелект України») стало статистично значуще зменшення оцінок за

всіма дисфункціональними схема-режимами, окрім режиму «покірної капітуляції», та збільшення оцінок здорових функціональних режимів «здорового дорослого» та «щасливої дитини».

Таблиця 6.16

**Оцінки схема-режимів другої
(проект «Інтелект України») експериментальної групи
до та після впровадження програми супроводу**

Оцінки схема-режимів	Оцінки		Т-критерій Уїлкоксона	р
	До	Після		
Батьківської вимогливості / покарання	19,60±3,00	14,20±1,47	8,5	0,000
Вразливої дитини	18,07±3,01	14,07±1,91	33,0	0,000
Розгніваної / розлюченої дитини	18,07±2,05	14,47±1,36	18,0	0,000
Імпульсивної / недисциплінованої дитини	12,53±2,42	10,80±2,04	64,0	0,045
Захисника, який нападає	18,93±2,79	14,80±1,57	21,0	0,000
Покірної капітуляції	14,00±2,36	12,93±1,83	83,5	0,232
Відсторонення	16,53±3,48	13,53±1,73	55,0	0,016
Звеличування самого себе	15,27±2,05	11,87±1,77	25,0	0,000
Здорового дорослого	14,00±2,04	16,27±2,13	45,5	0,004
Щасливої дитини	11,53±1,58	14,27±1,49	34,0	0,000

У контрольній групі статистично значущих змін за оцінками схема-режимів встановлено не було.

Таким чином, отримані результати дозволяють дійти висновку про ефективність впровадженої програми психологічного супроводу щодо розвитку життєтворчих здібностей та оптимізації схема-режимів реагування у життєвих ситуаціях. З метою перевірки гіпотези про те, що життєтворчі здібності та схема-режими є ресурсами розвитку (незалежними змінними) особистісної

гармонійності (залежної змінної) було зіставлено результати діагностики ознак особистісної гармонійності досліджуваних до формувального впливу та після. Результати наведено у табл. 6.17 та 6.18.

Таблиця 6.17

Оцінки ознак особистісної гармонійності першої (гімназійна програма) експериментальної групи до та після впровадження програми супроводу

Ознаки особистісної гармонійності	Оцінки		Т-критерій Уїлкоксона	р
	До	Після		
Суб'єктивна якість життя	15,20 ±3,21	17,40 ±1,68	64,0	0,045
Самооцінка	15,5 ±3,18	17,93 ±,22	63,5	0,040
Прагнення до особистісної гармонії	15,07 ±2,09	17,73 ±2,09	40,0	0,001
Гармонійність міжособистісних стосунків	16,33 ±1,91	17,47 ±1,68	77,0	0,148
Самостійність (відповідальність)	15,20 ±2,11	17,33 ±1,68	47,0	0,005
Здатність до саморегуляції	15,40 ±2,20	18,27 ±1,71	36,5	0,000
Самореалізація	16,73 ±3,49	17,33 ±2,23	106,5	0,806
Гармонійний спосіб життя	16,87 ±3,66	19,27 ±1,79	64,5	0,045
Духовні цінності	16,00 ±2,07	17,20 ±2,54	77,0	0,148
Загальна гармонійність	15,81 ±1,12	17,77 ±0,64	6,0	0,000

У результаті участі у програмі психологічного супроводу у першій експериментальній групі (академічно здібних учнів, які навчаються за гімназійною програмою) виявлено статистично значущі позитивні зміни у таких оцінках особистісної гармонійності, як суб'єктивна якість життя, самооцінка, прагнення до особистісної гармонії, самостійність (відповідальність), здатність до саморегуляції, гармонійний спосіб життя, та у загальному рівні особистісної гармонійності.

Таблиця 6.18

**Оцінки ознак особистісної гармонійності другої
(проект «Інтелект України») експериментальної групи до та після
впровадження програми супроводу**

Ознаки особистісної гармонійності	Оцінки		Т-критерій Уїлкоксона	р
	До	Після		
Суб'єктивна якість життя	14,93 ±2,46	19,87 ±1,88	13,0	0,000
Самооцінка	15,67 ±2,44	20,1 ±2,50	21,5	0,000
Прагнення до особистісної гармонії	14,93 ±3,26	18,47 ±2,13	43,0	0,003
Гармонійність міжособистісних стосунків	16,27 ±3,58	19,40 ±2,03	50,0	0,008
Самостійність (відповідальність)	15,07 ±1,39	18,87 ±2,17	19,5	0,000
Здатність до саморегуляції	15,47 ±1,60	19,20 ±2,34	17,5	0,000
Самореалізація	16,40 ±2,50	19,40 ±1,84	33,5	0,000
Гармонійний спосіб життя	17,00 ±3,42	20,60 ±1,96	39,5	0,001
Духовні цінності	16,07 ±1,75	20,33 ±2,19	12,5	0,000
Загальна гармонійність	15,76 ±0,93	19,59 ±0,72	3,0	0,000

Результати, наведені у табл. 6.18, показують, що в другій експериментальній групі (проект «Інтелект України») відбулися статистично значущі позитивні зміни за усіма ознаками особистісної гармонійності та її загальним рівнем.

Для перевірки гіпотези про те, що навчання за науково-педагогічним проектом «Інтелект України» створює більш сприятливі умови для реалізації програм особистісного розвитку академічно здібних учнів основної школи було проведено порівняння оцінок ознак гармонійності особистості першої (гімназійна програма) та другої (проект «Інтелект країни») експериментальних груп. Результати наведено у табл. 6.19

Таблиця 6.19

**Порівняння оцінок ознак гармонійності особистості
академічно здібних учнів, що навчаються за гімназійною програмою (1 гр.)
та за проєктом «Інтелект України» (2 гр.)**

Ознаки особистісної гармонійності	Оцінки		U-критерій Уїлкоксона- Манна-Уїтні	p
	1 гр.	2 гр.		
Суб'єктивна якість життя	17,40 ±1,68	19,87 ±1,88	33,5	0,000
Самооцінка	17,93 ±,22	20,1 ±2,50	53,5	0,012
Прагнення до особистісної гармонії	17,73 ±2,09	18,47 ±2,13	91,5	0,389
Гармонійність міжособистісних стосунків	17,47 ±1,68	19,40 ±2,03	52,5	0,011
Самостійність (відповідальність)	17,33 ±1,68	18,87 ±2,17	64,0	0,045
Здатність до саморегуляції	18,27 ±1,71	19,20 ±2,34	87,5	0,304
Самореалізація	17,33 ±2,23	19,40 ±1,84	53,5	0,012
Гармонійний спосіб життя	19,27 ±1,79	20,60 ±1,96	67,5	0,061
Духовні цінності	17,20 ±2,54	20,33 ±2,19	39,0	0,001
Загальна гармонійність	17,77 ±0,64	19,59 ±0,72	6,0	0,000

Дані, наведені у табл. 6.19, показують наявність статистично значущих розбіжностей між двома експериментальними групами за більшістю ознак гармонійності. Після участі в формульованому експерименті академічно здібні учні, які навчаються за проєктом «Інтелект України», виявили більш високі оцінки за суб'єктивною якістю життя, самооцінкою, гармонійністю міжособистісних стосунків, самостійністю (відповідальністю), здатністю до саморегуляції, самореалізацією, духовними цінностями та загальною гармонійністю особистості.

Виходячи з того, що за результатами вхідного тестування за двома експериментальними групами не було виявлено статистично значущих розбіжностей за оцінками особистісної гармонійності, результати табл. 6.19 дозволяють дійти висновку, що участь у науково-педагогічному проєкті «Інтелект України» створює більш сприятливі умови для розвитку життєтворчих здібностей та здорових функціональних схема-режимів, які в свою чергу детермінують гармонізацію особистості академічно здібних учнів основної школи.

Висновки до шостого розділу

Визначено, що за умов відсутності цілеспрямованого психолого-педагогічного впливу, в академічно здібних учнів основної школи з 7 по 9 клас не відбувається значущих змін у показниках розвитку особистісної гармонійності, а також життєтворчих здібностей та схема-режимів реагування у життєвих ситуаціях.

Оскільки розвиток гармонійної, психологічно, соціально благополучної особистості, здатної до повноцінного функціонування та успішного життєвого самоздійснення, є складним, довготривалим процесом, психолого-педагогічне впровадження якого не може забезпечуватися реалізацією окремих корекційних, розвивальних або навчальних програм, найбільш прийнятною формою розвитку внутрішньоособистісних та соціально-психологічних ресурсів гармонізації особистості академічно здібних учнів основної школи було обрано психологічний супровід.

Зміст програми психологічного супроводу було реалізовано у двох напрямках: розвиток життєтворчих здібностей та оптимізація схема-режимів як схем реагування у життєвих ситуаціях.

З метою перевірки припущення про те, що навчання за науково-педагогічним проєктом «Інтелект Україна» створює більш сприятливі умови для реалізації психолого-педагогічних програм оптимізації особистісного розвитку

академічно здібних учнів основної школи, порівняно зі звичайною шкільною програмою, у дослідженні взяли участь дві експериментальні групи: перша – академічно здібні успішні учні, що навчаються за гімназійною програмою; друга – академічно здібні успішні учні, що навчаються за науково-педагогічним проектом «Інтелект України».

Оцінка ефективності впровадження програми психологічного супроводу показала її ефективність з точки зору розвитку життєтворчих здібностей та оптимізації схема-режимів реагування у життєвих ситуаціях. Ці зміни, у свою чергу, детермінували зростання показників гармонійності особистості в обох експериментальних групах. Отже, отримані результати дозволили довести, що внутрішньоособистісними та соціально-психологічними ресурсами гармонізації особистості академічно здібного учня основної школи є життєтворчі здібності та функціональні схема-режими.

Порівняння результатів участі у програмі психологічного супроводу академічно здібних учнів з гімназійною програмою навчання та проекту «Інтелект України» показало, що навчання за науково-педагогічним проектом «Інтелект України» створює для академічно здібних учнів більш сприятливі умови для гармонізації особистості через розвиток життєтворчих здібностей та оптимізацію схема-режимів реагування у життєвих ситуаціях.

Матеріали розділу викладено у таких публікаціях автора: 1, 10, 13, 16, 19, 20, 22, 24, 31, 32, 34-41, 43-45.

ВИСНОВКИ

Проведене дослідження вирішує на теоретичному та емпіричному рівні наукову проблему психологічних закономірностей та умов розвитку особистості академічно здібного учня основної школи. За результатами дослідження сформульовано такі висновки:

1. У сучасній світовій та вітчизняній психологічній науці теоретично обґрунтовано та емпірично верифіковано значну кількість концепцій академічних здібностей та обдарованості школярів. Спираючись на тріадну модель обдарованості Дж. Рензуллі, під академічними здібностями як складовими обдарованості розглянуто сукупність інтелектуальних здібностей та креативності, що розвиваються на тлі високої вмотивованості на навчання і забезпечують академічну успішність. Однак академічні здібності є індивідуально-психологічними особливостями, що є обов'язковими, але недостатніми детермінантами (предикторами) академічної успішності, на відміну від академічної обдарованості, яка обов'язково виявляється у високому рівні навчальних досягнень. Найважливішою особистісною детермінантою набуття системою академічних здібностей форми академічної обдарованості, що зовні виявляється у високих академічних досягненнях є мотивація навчальної діяльності. Визнаючи значущу роль академічних здібностей у досягненні академічної успішності, слід зазначити, що їх високий рівень не завжди пов'язаний з високим рівнем психологічного благополуччя та гармонійністю розвитку особистості академічно здібного учня основної школи.

2. На основі теоретичного аналізу та узагальнення наукової літератури сконструйовано модель розвитку особистості академічно здібного учня як носія системи академічних здібностей, що пояснює феномени «академічних здібностей», «особистісних детермінант академічної обдарованості», «психологічних ресурсів розвитку особистості академічно здібного учня», «гармонійності особистості академічно здібного учня» та «потенціалу його життєвого успіху». До змісту власне *академічних здібностей* у загальній структурі здібностей, що детермінують навчальні досягнення школярів, віднесено

високий рівень розвитку інтелектуальних здібностей та креативності, які розвиваються на тлі високого рівня внутрішньої та зовнішньої навчальної мотивації. Основними положеннями концепції є зв'язок академічних здібностей з метакогнітивними здатностями та соціально-психологічними здібностями, синергія взаємних впливів здібностей учнів із діяльними, соціально-психологічними та внутрішньоособистісними ресурсами розвитку особистості, детермінованість особистісної гармонійності академічно здібного учня психологічними ресурсами особистого розвитку, обумовленість потенціалу життєвого успіху особистості поєднанням гармонійності її розвитку із високим рівнем академічної успішності.

3. У результаті емпіричного дослідження встановлено, що структура академічних здібностей на початку навчання в основній школі характеризується більшою розгалуженістю та силою зв'язків. Визначено, що успішні у навчанні учні мають вищі показники академічних здібностей – інтелекту і креативності, а також мотивації навчання. Академічно здібні учні молодшого підліткового віку (5-6 класи) незалежно від рівня успішності представлені трьома типами особистості (збалансованим профілем, якому притаманний високий інтелект, креативність та внутрішня мотивація, який умовно названий «академічно обдаровані школярі»; профілем із домінуванням зовнішньої мотивації на тлі зниження пізнавального інтересу; профілем із низьким рівнем креативності – для академічно успішних учнів, а також для неуспішних учнів – профілем із зниженням усіх показників академічних здібностей та мотивації; профілем із високою внутрішньою мотивацією та парціальною успішністю; профілем із зниженням мотивації на тлі достатнього рівня розвитку академічних здібностей. Для учнів середнього та старшого підліткового віку (7-9 класи) визначено п'ять профілів успішних учнів, спільною рисою яких є висока інтелектуальна обдарованість, а відмінною – різні співвідношення креативності, внутрішньої та зовнішньої мотивації навчальної діяльності, а також три профілі неуспішних учнів із різним співвідношенням рівнів інтелекту та мотивації навчання.

4. Аналіз прояву *соціально-психологічних здібностей* та *метакогнітивних здатностей* показав їх високу значущість у становленні академічних здібностей учнів основної школи. Незалежно від рівня академічної успішності школярів домінування у типологічних профілях внутрішньої мотивації пов'язане з високими показниками емоційного інтелекту. Високий рівень соціального інтелекту характеризує академічно успішних учнів, а за умови парціальної успішності соціальний інтелект набуває вищого рівня розвитку у порівнянні з академічно неуспішними учнями. На початку навчання в основній школі моральні здібності входять до злагодженої структури розумового розвитку особистості учня лише за умови високої академічної успішності, а з мірою дорослішання – набуває більшу значущість для розвитку особистості академічно здібного учня, позначаючись зв'язками з інтелектом, успішністю та креативністю. Академічні здібності пов'язані з метакогнітивними здатностями учнів основної школи. Метакогнітивна усвідомленість та уявлення про те, що інтелект можна розвивати, характеризують переважно академічно успішних учнів, причому чим більш збалансованими є їх академічні здібності обох вікових групах, тим вищий рівень здатності до моніторингу та регуляції пізнавальних процесів у школярів, і тим більшою мірою вони є прихильниками імпліцитних теорії нарощуваного інтелекту.

5. До *діяльнісних ресурсів* розвитку особистості академічно здібного учня було віднесено мотиви навчальної діяльності, вольові якості та особливості психоемоційної регуляції навчальної діяльності учнів основної школи. Змістовний аналіз мотивації навчальної діяльності школярів показав, що академічно успішні учні мають вищий рівень прояву основних мотивів навчання, причому достатній рівень розвитку академічних здібностей передбачає найвищий рівень пізнавальної, комунікативної, емоційної мотивації, а також мотивації саморозвитку та досягнення. Процесуальний аналіз мотивації навчальної діяльності показав зростання ролі зовнішньої регуляції для академічно неуспішних учнів основної школи. Некреативні академічно успішні школярі характеризуються вищим рівнем інтроектованої та ідентифікованої регуляції

навчання, а домінування внутрішньої мотивації у школярів передбачає найвищі показники мотиву переваги над однокласниками та уникнення невдачі у навчанні, внутрішньовмотивовані парціально успішні у навчанні учні мають найвищі показники мотивації вдосконалення навчання.

Прояв вольових якостей взаємообумовлений, передусім, з показниками мотивації у межах типологічного профілю особистості академічно здібного учня: зростання показників внутрішньої мотивації як в успішних, так і неуспішних учнів пов'язане із вищими показниками організованості, рішучості, наполегливості та самостійності. Вища міра зовнішньої мотивації у типологічних профілях позитивно пов'язана із наполегливістю під час виконання домашніх завдань, яка загалом є вищою в учнів, які навчаються за проєктом «Інтелект України».

Академічно неуспішних учнів основної школи характеризує вищий прояв шкільної тривожності та шкільних страхів оцінювання, особливо за умови домінування зовнішньої мотивації у структурі типологічного профілю. Спільними у структурі шкільних страхів для учнів різного віку та рівня успішності є групи страхів перевірки знань, самовизначення та самоствердження серед однолітків, а специфікою структури шкільних страхів академічно неуспішних учнів є їх більша розгалуженість і варіативність, домінування страху покарання батьків, а із дорослішанням для підлітків більш значущими виступають соціальні страхи та страхи некомпетентності.

6. Аналіз *соціально-психологічних ресурсів* особистісного розвитку школярів показав, що перевага зовнішньої мотивації у типологічних профілях особистості передбачає більшу чутливість академічно успішних учнів основної школи до дії зовнішніх стресорів навчання, пов'язаних із спілкуванням із дорослими та однолітками, а також зі шкільними умовами. Зниження рівня академічних здібностей та мотивації навчання передбачає більшу незадоволеність освітнім середовищем. Зростання ролі зовнішньої вмотивованості у структурі типологічних профілів успішних учнів пов'язане із активізацією батьківської допомоги і, особливо, контролю у виконанні домашніх завдань, а за умови низької

мотивації на тлі високої креативності участь батьків у регуляції навчальної діяльності мінімізується. Знижена вмотивованість на навчання академічно неуспішних інтелектуально обдарованих учнів супроводжується зменшенням участі батьків у регуляції навчальної діяльності. Найбільш сприятливим і адаптивним є соціальне середовище академічно успішних учнів із достатнім рівнем академічних здібностей на тлі високого рівня пізнавального інтересу, серед таких дітей є значущо більше популярних учнів та улюбленців класу, немає тих, до кого інші ставляться ворожо і загалом негативно. Виявлено домінування плідних стосунків з матір'ю та батьком у академічно успішних учнів основної школи, відчуженість стосунків з батьком – в академічно неуспішних учнів. Отже, соціально-психологічними ресурсами особистісного розвитку академічно здібного учня доцільно вважати його високий статус у класі, задоволеність стосунками з учителями та однокласниками, помірний рівень батьківського контролю у навчальній діяльності школяра та плідні стосунки з батьками.

7. Зв'язки між академічними здібностями, успішністю у навчанні та гармонійністю особистості виявились неоднозначними і, навіть, суперечливими, що підтверджує факт недостатності високої академічної успішності як фактору життєвого успіху та повноцінного функціонування в усіх сферах життя людини. З ознаками особистісної гармонійності академічно успішних учнів тісно корелює такі *внутрішньоособистісні ресурси*, як здатність до життєтворчості та характер схема-режимів реагування у життєвих ситуаціях. Більшість ознак гармонійності прямо пов'язані зі схильністю до функціональних режимів та зворотно – з дисфункціональними. Загалом академічно успішні учні більшою мірою схильні до проявів самокритичності, вимогливості та вразливості щодо несприятливих впливів складних ситуацій та самозвеличування, вони є більш агресивними, імпульсивними та схильними до компульсивних відволікаючих занять. Взагалі, академічно успішних учнів за типовими когнітивно-емоційно-поведінковими схемами реагування у напружених ситуаціях неможливо назвати більш благополучними, порівняно з їх невстигаючими однолітками. Навпаки, за окремими схема-режимами, вони виявляють менш адаптивні особливості.

8. Найбільш відповідною, змістовно містковою, пролонгованою формою забезпечення розвитку особистості академічно здібного учня основної школи, актуалізації та підтримки його інтелектуальних та особистісних ресурсів і потенцій є психологічний супровід процесу отримання освіти у школі. Метою впровадження програми психологічного супроводу навчання академічно здібного учня в основній школі було створення умов для його повноцінного розвитку, нарощування та актуалізації потенціалу життєвого успіху. Зміст програми психологічного супроводу було реалізовано у двох напрямках: розвиток життєтворчих здібностей та оптимізація схема-режимів як схем реагування у життєвих ситуаціях. Впровадження програми психологічного супроводу на тлі залучення школярів до науково-педагогічного проекту «Інтелект України» створює для академічно здібних учнів більш сприятливі умови для гармонізації особистості через розвиток життєтворчих здібностей та оптимізацію схема-режимів реагування у життєвих ситуаціях.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів окресленої проблеми. Перспективи подальших досліджень убачаємо в розробці моделі та впровадження цілісної програми психологічного супроводу гармонійного розвитку особистості академічно здібного учня на усіх етапах навчання у школі

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Аванесов В.А. Романов А.Д., Стапч А.Х. Введение в теорию успеха СПб.: Изд-во Политехн. ун-та, 2008. 228 с.
2. Андреева И. Н. Эмоциональный интеллект: исследование феномена. *Вопросы психологии*. 2006. № 3. С. 78–86.
3. Андриенко А.А. Образно-метафорическая составляющая концепта «успех» в американской и русской лингвокультурах. *Таврический научный обозреватель* [Электронный ресурс] Режим доступа: www.tavr.science.
4. Артамошина Ю.В. Представления об успехе и карьерные ориентации женщин, выполняющих традиционные и нетрадиционные профессиональные роли. *Вестн. ТГУ (Томск). Сер. Гуманитарные науки. Педагогика и психология*. 2008. № 6 (62). С. 295-299.
5. Асахова В. М. Нові методи навчання. *Освіта України*. 1998. 29 квітня. С. 7–8.
6. Астапов В.М. Тревожность у детей / Валерий Михайлович Астапов. – М.: ПЕР СЭ, 2008. – 160 с.
7. Атюнина В.С. Образ успешного человека в семантическом пространстве личности. Монография. Хабаровск. 2007. 196 с.
8. Афанасьева Т. О. Психологічний супровід професійного розвитку майбутнього психолога у вищому навчальному закладі: автореф. дис. ... к.психол.н. : 19.00.07. – Запоріжжя, 2011. 20 с.
9. Бабаева Ю. Д. Динамическая теория одаренности. *Основные современные концепции творчества и одаренности*. Москва : Молодая гвардия, 1997. С. 275–295.
10. Бабак К. В. Психологічний супровід професійного розвитку студентів педагогічного коледжу: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня к.психол.н. : 19.00.07. Київ, 2011. 21 с
11. Бабарикіна І.В. Вплив стереотипності емоційного досвіду та успішності у навчанні на виникнення шкільних страхів. *Вісник ХНПУ*

ім. Г.С. Сковороди. *Психологія*. Харків: ХНПУ, 2011. Вип. 40. С. 31-41.

12. Бабарикіна І.В. Дослідження взаємозв'язку страхів та емоційного ставлення до значимих соціальних стимулів учнів 4-х та 9-х класів. *Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН України у 12 т. / За ред. В.О. Моляко. Т. 12. Вип. 10. Ч II*. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2010. С. 34-40.

13. Бадмаева, Н. Ц. Влияние мотивационного фактора на развитие умственных способностей [Текст]: моногр. / Н. Ц. Бадмаева. – Улан-Удэ: Изд-во ВСГТУ, 2004. – 280 с. Батурич Н. А. Психология успеха и неудачи. Челябинск : Изд-во ЮУрГУ, 1999. 99 с.

14. Батурич Н.А. Эмоциональные составляющие успеха и неудачи *Теоретическая, экспериментальная и прикладная психология: сб. науч. тр.* Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 1998. Т.1. С. 98-106.

15. Башинська Т. Проектувальна діяльність – основа взаємодії вчителя та учнів. *Початкова школа*. 2003. №7. С. 59–62.

16. Бевз Г. М. Соціально-психологічні чинники виникнення та розвитку прийомного батьківства : автореф. дис... к.психол.н. : 19.00.05. – Київ, 2002. 21 с.

17. Беззубкіна О .О. Сучасні концепції обдарованості. *Педагогіка та психологія*. 2011. Вип. 38. С. 24–31.

18. Белкин А. С. Ситуация успеха. Как ее создать. М.: Просвещение, 1991. 176 с.

19. Белянкин Е. О. Как стать талантливым. Москва :Панорама, 1999.496 с.

20. Бергфельд А.Ю. Феноменология познания эмоциональных явлений. *Вестник Пермского университета*. 2009. Вып. 2. С. 97-117.

21. Берека В. Теоретичні основи побудови освітнього середовища для навчання та розвитку обдарованих дітей. *Нова педагогічна думка*. 2018. № 3 (95). С. 16–163.

22. Бех І. Д. Педагогіка успіху : виховні втрати та їх подолання. *Педагогіка і психологія*. 2004. № 4 (45). С. 5–15.

23. Бех І. Духовна безпечність-напруженість у вихованні та розвитку особистості. *Естетика і етика педагогічної дії*. 2011. Вип 1. С. 59 – 68.
24. Бех І. Духовний розвиток особистості у фокусі сучасного виховного процесу. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*. 2016. Вип. 6. С. 30–52.
25. Бех І. Виховання як духовно-моральне удосконалення особистості. *Рідна школа*. 2014. № 4-5. С. 21–26.
26. Бех І. Духовне становлення особистості: сучасні виховні. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*. 2019. Вип. 23(1). С. 4–15.
27. Бибрих Р. Р., Орлов А. Б. Мотивация и целеобразование в поведении со случайным и закономерным исходом. *Вопросы психологии*. 1985. № 1. С. 167–174.
28. Бине А. Измерение умственных способностей. СПб: Союз. 1998. 432 с.
29. Бине А., Симон Т. Методы измерения умственной одаренности. Херсон: ГИЗ Украины. 1923. 180 с.
30. Бирюков С.Д., Ходакова Е.Ю. Флюидный интеллект как пре диктор успешности обучения. *Интеллект и творчество: Сб. научных трудов*. М.:ИП РАН, 1999. - С. 66-78.
31. Битянова М .Р. Организация психологической работы в школе. Москва : Генезис, 2000. 298 с.
32. Битянова М.Р. Работа психолога в начальной школе. / [М.Р.Битянова, Т.В.Азарова, Е.И.Афанасьева, Н.Л.Васильева]. –М.: Изд – во «Совершенство», 1998. – 352 с. – (Практическая психология в образовании).
33. Блейхер В.М., Бурлачук Л.Ф. *Психологическая диагностика интеллекта и личности* / В.М. Блейхер, Л.Ф. Бурлачук. – К.: Вища школа, 1976. – 143 с.
34. Блонский П. П. Избранные педагогические и психологические сочинения: В 2 т. Москва: Педагогика, 1979.

35. Богоявленская Д. Б. и др. Рабочая концепция одаренности / Под ред. В. Д. Шадрикова. Москва: ИЧП «Изд-во Магистр». 1998. 68 с.
36. Богоявленская Д. Б., Богоявленская М. Е. Одаренность: природа и диагностика. Москва : АНО «ЦНПРО», 2013. 208 с.
37. Богоявленская Д. Б., Богоявленская М. Е. Психология одаренности: понятие, виды, проблемы. Москва : МИОО, 2005. 176 с.
38. Богоявленская М. Е. Природа «проблем» одаренных: методическое пособие. Электронный ресурс. 2020. Режим доступа: <http://www.den-za-dnem.ru>.
39. Бодько Л. Метод проектів як засіб реалізації особистісно орієнтованого навчання. *Початкова школа*. 2013. № 10. С. 1–4.
40. Божович Л. И. Личность и ее развитие в детском возрасте. Москва: Просвещение. 1968. 464 с.
41. Божович Л.И. Проблемы формирования личности: избранные психологические труды / Л.И. Божович; под ред. Д.И. Фельдштейна. [3-е изд.]. М.: Московский Психолого-социальный институт; Воронеж: МОДЕК, 2001. 352 с.
42. Бокова А. О. Теоретические основы программы психологического сопровождения студентов в учреждениях среднего профессионального образования. *Мир науки, культуры, образования*. 2009. № 7 (19). С. 191–193.
43. Большакова А. Изумрудный город. Трансформационная психологическая игра. *Каталог трансформационных игр*. Белая церковь : Курбанова Ю.В., 2017. С. 61–62.
44. Большакова А. М. Діагностика життєтворчих здібностей у підлітковому віці: методика ОЖЗ-П (Опитувальник життєтворчих здібностей). *Вісник ХНПУ імені Г. С. Сковороди «Психологія»*. 2019. Вип. 61. 186–202.
45. Большакова А. М. Діагностика схема-режимів (режимів функціонування ранніх дезадаптивних схем): адаптація SMI – опитувальника схема режимів Дж. Янга (підліткова форма). *Теорія і практика сучасної психології*. 2019. № 5. Т. 1. С. 5–11.

46. Большакова А. М. Опитувальник життєтворчих здібностей. *Вісник Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут». Філософія. Психологія. Педагогіка.* 2010. № 2 (29). С. 7–13.
47. Большакова А., Щербакова О. Розвиток особистісних ресурсів гармонійності академічно здібних учнів основної школи: навч. метод. посіб. Арт Економі, Київ, 2020. 248 с.
48. Бондар С. П., Момот Л. Л., Липова Л. А., Головка М. І. Перспективні педагогічні технології в шкільній освіті. Рівне : Тетіс, 2003. 200 с.
49. Бондарева И.В. Мотивация достижения успеха. *Вестник БГТУ им. В.Г. Шухова*, 2003. № 7. С. 399-402.
50. Борисова Е.М., Логинова Г.П. Диагностика умственного развития на основе качественного анализа теста. *Вопросы психологии*, №2, 1986. С. 149-155.
51. Боришевський М.Й. Психологічні детермінанти особистісної саморегуляції поведінки. *Розвиток педагогічної і психологічної науки в Україні 1992-2002 рр.*: зб.наук.праць до 10-річчя АПНУ. Харків «ОВС».2002. ч.1. – С. 516-527.
52. Бояківська І. О. Психологічні детермінанти особистісного самовизначення обдарованих. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Психологія і педагогіка.* 2013. Вип. 22. С. 3–9.
53. Братченко С. Л. Экзистенциальная психология глубинного общения : Уроки Джемса Бюджентала. Москва : Смысл, 2001. 197 с.
54. Брихцин М. Воля и волевые качества личности. Психология личности в социалистическом обществе. Активность и развитие личности / Отв. ред. Б.Ф. Ломов, К.А. Абульханова. М.: Наука, С. 134-144.
55. Булах І.С. Психологічні механізми особистісного зростання підлітків. *Проблеми сучасної психології: зб. наукових праць КПНУ ім. Івана Огієнка, Інституту психології м. Г.С.Костюка АПН України; за ред. С.Д.Максименка.* Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2010. Вип. 8. С. 104-113.

56. Быков А.В. Особенности волевой регуляции в кризисные периоды развития личности. *Вестник МГОУ. Серия «Психологические науки»*. М., 2012. № 1. С. 7-16.
57. Ванюхина Н.В. Особенности психических состояний детей подросткового возраста: автореф. дис. на соискание наук, степени канд. психол. наук: спец. 19.00.13 «Психология развития, акмеология». Казань, 2004. – 20 с.
58. Вартанова И. И. Проблема мотивации учебной деятельности *Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология*. 2000. № 4. С. 33–41.
59. Варшавская К.С. Особенности эмоциональных переживаний учащихся при переходе из начальной в основную школу : автореф. дис. на соиск. учен. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогическая и возрастная психология. Екатеринбург, 2008. 17 с.
60. Васильев И. А., Митина О. В., Кобанов В. В. Влияние различных типов мотивации и самоуправления личности на продуктивность мыслительной деятельности. *Психологический журнал*. 2006. Т. 27. № 4. С. 38–49.
61. Васильев И. А. Влияние индивидуальных психологических различий на процесс решения проблем. *Вопросы психологии*. 1985. № 1. С. 140–148.
62. Васильев И. А., Магомед-Эминов М.И. Мотивация и контроль за действием. Москва: Изд-во МГУ. 1991. 144 с.
63. Веккер Л.М. Психика и реальность. Единая теория психических процессов. М.: Смысл; PerSe, 2000. 688 с.
64. Вербицкий А. А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения. Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 84 с.
65. Виндекер О. С., Бердникова Д. В. Мотивационные особенности студентов-психологов с разными имплицитными теориями интеллекта и личности. *Известия Уральского федерального университета. Сер. 1, Проблемы образования, науки и культуры*. — 2014. — № 2 (126). — С. 140-148.
66. Власенко О. Діагностика тривожності п'ятикласників. Адаптація до середньої школи. *Психологія*. 2007. № 35 (275). С. 11 – 13.

67. Власова Е. И. Социальная креативность в структуре социально одаренной личности. *Психология одаренности: проблемы, структура, показатели*. Киев: Киевская типография научной книги. 1996. С. 82–91.
68. Власова О. І. Психологія соціальних здібностей: структура, динаміка, чинники розвитку: монографія. Київ: Видавничо-поліграфічний центр «Київський університет». 2005. 308 с.
69. Водопьянова Н.Е., Штейн М. Опросник Потери и приобретения персональных ресурсов (Тест ОППР) [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://psycabi.net/testy/516-oprosnik-poteri-i-priobreteniya-personalnykh-resursov-test-oppr-n-vodopyanova-m-shtejn> (дата звернення:01.04.2014).
70. Волкова Е.В. Особенности связей показателей интеллекта, креативности и успешности обучения в группах студентов с разным IQ. Журавлев А.Л. и др. (Ред). *Психология интеллекта и творчества: традиции и инновации*. М.: ИП РАН. 2010. С. 123-132.
71. Волковська Т. Проектування як метод особистісно-орієнтованого навчання. *Початкова освіта. Методичний порадник*. 2006. – №40 (376). С. 9–10.
72. Волошина В. О., Довгальок Т. А. Судження про відчуття знання (FOKS): аналітичні та неаналітичні метапам'ятеві судження при тактильному розпізнавання. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Психологія і педагогіка*. 2013. Вип. 24. С. 34–41.
73. Волощук І. П. Формування професійної компетентності студентів ВНЗ: компетентнісний підхід. *Наукові записки Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя. Психолого-педагогічні науки*. 2014. № 3. С. 34–38.
74. Выготский Л. С. Собрание сочинений в 6-ти т. Т. 5. Основы дефектологии. Москва : Педагогика, 1983. 368 с.
75. Выготский Л.С. Вопросы детской психологии. СПб.: Союз, 2006. 224 с.
76. Гарвасюк І. Г. Психологічний супровід обдарованої дитини. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*. 2014. № 3. С. 46–50.

77. Гарскова Г.Г. Введение понятия «эмоциональный интеллект» в психологическую теорию. *Ананьевские чтения – 1999*. СПб. :Изд-во СПб. Ун-та, 1999. С. 25–26.
78. Генкал С. Є. Дидактичні можливості індивідуальних освітніх проєктів учнів профільних класів. *Наукові записки. Серія: Педагогіка і психологія*. Вінниця, 2005. №14. С. 15–17.
79. Глухова В. А. Социально-психологическая интеграция одаренных учащихся в группе и развитие их интеллектуальных и творческих способностей: Дис. ... к.психол.н. 19.00.05 Челябинск : Южно-Уральский государственный университет. 2010. 151 с.
80. Головаха Е. И. Формула жизненного успеха. *Психология жизненного успеха : Опыт социально-психологического анализа преодоления критических ситуаций*. Киев : Ин-т социологии АН Украины, 1995. С. 85–96.
81. Головин С. Ю. Словарь практического психолога. Минск: Харвест, 1998. 301 с.
82. Головіна О. Ю. Особливості духовного інтелекту у процесі розвитку моральної самосвідомості у студентів. Дис. к.психол.н. 19.00.07. Х.: ХНПУ імені Г.С. Сковороди. 2016.
83. Голубева Э.А., Изюмова С.А., Кабардов М.К., Кадыров Б.Р., Матова М.А., Печенков В.В., Суворова В.В., Тихомирова И.В., Туровская З.Г., Юсим Е.Д. Опыт комплексного исследования учащихся в связи с некоторыми проблемами дифференциации обучения. *Вопросы психологии*, 1991, 2.
84. Гордеева Т. О. Мотивационные предпосылки одаренности: от модели Дж. Рензулли к интегративной модели мотивации. *Психологические исследования*. 2011. № 5. С. 1(15) [электронный ресурс] режим доступа: <http://psystudy.ru/index.php/num/2011n1-15/435-gordeeva15.html>
85. Гордеева Т. О. Мотивационные факторы, влияющие на достижения в учебной деятельности. *Психология в вузе*. 2005. № 4. С. 3–27.
86. Гордеева Т. О. Психология мотивации достижения. Москва: Смысл: Академия, 2006. 336 с.

87. Гордеева Т. О., Шепелева Е. А. Внутренняя и внешняя учебная мотивация академически успешных школьников. *Вестник Московского университета. Серия 14: Психология*. 2011. № 3. С. 33–45.
88. Гордеева Т.О. Мотивация учебной деятельности школьников и студентов: структура, механизмы, условия развития. Дис.. д-ра психол.н. 19.00.07. Москва. 2013. 444 с.
89. Гордеева Т.О., Шепелева Е.А. Внутренняя и внешняя учебная мотивация академически успешных школьников. *Вестник Московского университета. Серия 14: Психология*. 2011. № 3. С. 33–45.
90. Горшенина С. Н., Неясова И. А., Серикова Л. А. Поликультурное образовательное пространство как педагогический феномен. Историческая и социально-образовательная мысль. 2013. № 6 (22) С.64-69.
91. Гречаник Н. Компетентнісний підхід у формуванні культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи. *Імідж сучасного педагога*. 2020. № 2. С. 20–25.
92. Григорьева М.В. Сравнительный анализ механизмов и факторов школьной адаптации в разных условиях обучения : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 Григорьева Марина Владимировна. Саратов, 2005. 220 с.
93. Гриньова В. М., Карпова Л. Г. Обдарованість: суть, види, принципи. *Педагогіка та психологія*. 2011. Вип. 38. С. 4–13.
94. Грицька Т. С. Компетентнісний підхід як основа формування інформаційної компетентності вчителя. *Витоки педагогічної майстерності. Сер.: Педагогічні науки*. 2011. Вип. 8(2). С. 94–98.
95. Грудок-Костюшко М. О. Компетентнісний підхід в освіті: формування діалогової компетентності в учнів загальноосвітніх шкіл. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського*. 2014. № 7-8. С. 74–80.
96. Губин Э.В. Роль тревоги в процессе саморегуляции психической системы. *Вестник удмуртского университета*. 2007. № 9. С.149-158.
97. Гудим-Левкович, Г.Е. Религиозная идентичность и представления об

идеальном духовном человеке, смысле жизни и жизненном успехе личности. *Религиоведение*. 2003. № 1. С. 79-92.

98. Данилевич Л. А. Перфекціонізм як особистісний чинник академічної обдарованості : автореф. дис. ... д-ра психол.н. 19.00.01. Київ, 2010. 26 с.

99. Даниленко Г. М., Щербакова О. О., Авдієвська О.Г. Система заходів збереження і зміцнення здоров'я дітей шкільного віку в умовах родини/ Даниленко Г. М., Щербакова О. О., Авдієвська О.Г.// Науково-практичний журнал. Проблеми безперервної медичної освіти та науки. - №4. — Харків, 2018. – С.23-28.

100. Данкеєва О. Є. Компетентнісний підхід як чинник формування професійної компетентності майбутніх землевпорядників у вищому навчальному закладі. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*. 2011. Вип. 2. С. 22–30.

101. Дерев'янку С. П. Емоційний інтелект як чинник соціально-психологічної адаптації особистості до студентського середовища. Автореф. дис. канд. психол. наук: 19.00.05. Київ. 2009. 20 с.

102. Джемс У. Психология Москва: Педагогика, 1991. 368 с.

103. Диагностика невербальной креативности / Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. – М., 2002. С.50-53.

104. Динаміка розвитку інтелектуальних здібностей обдарованої особистості у підлітковому віці: Монографія / О. Ю. Буров, В. В. Рибалка, Н. Д. Вінник та ін.; За ред. О. Ю. Бурава. – К. : ТОВ «Інфосистем», 2012. 258 с.

105. Діагностичний інструментарій для психологічного супроводу реалізації науково-педагогічного проекту «Інтелект України»/ Методичний посібник / За заг. ред. О.О. Щербакової. – Харків : ДУ «ІОЗДП НАМН України», 2018. – 228 с.

106. Діомідова Н.Ю. Психологічні особливості емоційного інтелекту суб'єкта навчальної діяльності у вищій школі. *Вісник ХНПУ імені Г.С. Сковороди. Психологія*, Вип. 51. – Х.: ХНПУ, 2015. С. 61-72.

107. Довгалюк Т. А. Взаємодія метапам'яттєвого моніторингу та контролю як чинник оптимізації метапам'яті. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія : Психологічні науки*. 2014. Вип. 2(1). С. 56–61.
108. Довгалюк Т. А. До проблем ефективності метапам'яті *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Психологія і педагогіка*. 2014. Вип. 26. С. 53–59.
109. Доцевич Т. І. Компетентність суб'єкта педагогічної діяльності: метакогнітивний аспект: монографія / Т.І. Доцевич. – Х.: Вид-во «Діса плюс», 2015. – 346 с.
110. Доцевич Т.І. Метакогнітивна компетентність суб'єкта педагогічної діяльності у вищій школі: проблеми і перспективи дослідження. *Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди. Психологія*. 2016. Вип.. 54. С. 37–44.
111. Дрокина О.В. Развитие когнитивной и эмоционально-волевой регуляции деятельности младших подростков: автореф. дис. на соискание наук, канд. психол. наук: спец. 19.00.07 «Педагогическая психология». М., 1999. 20 с.
112. Дружинин В. Н. Природа одаренности. *Психология одаренности: от теории к практике*. Москва : Институт психологии РАН, 1999. С. 15–34.
113. Дружинин В. Н. Психология общих способностей. СПб. : Питер, 1995. 368 с.
114. Дружинин В.Н. Когнитивные способности: структура, диагностика, развитие. М. ПерСе, СПб, Иматон-М, 2001.
115. Дружинин, В. Н. Взаимоотношение репродуктивных и творческих способностей. *Психологические исследования проблемы формирования личности профессионала: сб. научн. трудов*. М.: 1991. - С.71-79.
116. Дубровина И. В. Истоки и условия развития психологического здоровья школьников. *Вестник практической психологии образования*. 2013. № 2. С.
117. Дубровина И.В. Особенности обучения и психического развития школьников 13-17 лет. М., 1988. 192 с.

118. Духновский С. В. Психологическое сопровождение подростков в критических ситуациях. Курган : Изд-во Курганского гос. ун-та, 2003. 124 с.
119. Дьяченко К.И. Эмоционально-волевая регуляция учебной деятельности младшего подростка: дис. канд. психол. наук: спец. 19.00.07. М., 1999. 141 с.
120. Егорова М.С. Психология индивидуальных различий. Москва : Планета детей, 1997. 328 с.
121. Елисеева Е. В. Проблемы одаренных детей и пути их разрешения в рамках социально-педагогической деятельности. Электронный ресурс. Режим доступа: <http://www.kursx.ru/psy86.html>
122. Ершова Р.В. Комплексное изучение организованности как системного свойства личности: дис. доктора психол. наук: 19.00.01. М., 2009. 409 с.
123. Сльчанінова Т. М. Розвиток уваги першокласників у період адаптації до навчання : автореф. дис. ... к.психол.н. : 19.00.07. Харків, 2011. 20 с.
124. Єрмаков І. Г., Пузіков Д. О. Життєвий проект особистості: від теорії до практики. Київ «Освіта України». 2007. 212 с.
125. Єрмоменко О. А. Психологічний супровід самореалізації обдарованої молоді. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*. 2011. № 30–31. С. 236–240.
126. Завірюха В. В. Формування здатності до професійного самозростання студентів в умовах інноваційного навчання : Автореф. дис... к.психол.н. : 19.00.07. Київ, 2007. – 20 с.
127. Зарицька В. В. Теоретико-методологічні основи розвитку емоційного інтелекту у контексті професійної підготовки: монографія. Запоріжжя: КПУ. 2010. 304 с.
128. Заскїна Л. В. Соціальне мислення як чинник професійної компетентності майбутніх фахівців у сфері «людина–людина». *Психологічні перспективи*. 2013. Вип. 22. С. 70–78.
129. Зеер Э. Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход. *Образование и наука*. 2004. № 3 (27). С. 18–23.

130. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия. Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 42 с.
131. Зимянський А.Р. Моральна рефлексія та моральна саморегуляція як психологічні механізми розвитку моральної самосвідомості особистості підлітка. *Наукові записки. Серія «Психологія і педагогіка»*. Острог: Вид-во Національного університету «Острозька академія», 2008. Вип. 10. С. 116-120.
132. Иванников В.А. Психологические механизмы волевой регуляции: учеб.пос. СПб.: Питер, 2006. – 208 с.
133. Ильин Е.И. Эмоции и чувства. – СПб.: Питер, 2001. С. 633–634.
134. Ильин Е.П. Психология воли / Е.П. Ильин. – [2-е изд.]. СПб.: Питер, 2009. 368 с. (Серия «Мастера психологии»).
135. Карахян Е.В. Социально-философская концепция успеха : Дис. ... канд. психол. наук. Уфа, 2010.135 с.
136. Карпов А. А. Взаимосвязь общих способностей и метакогнитивных качеств личности. Дис. ...к.психол.н. Ярославль: ЯГУ, 2013. 204 с.
137. Карпов А. В., Скитяева И. М Психология метакогнитивных процессов личности. Москва: Изд-во: Институт психологии РАН. 2005. 352 с.
138. Карпов А.А. Взаимосвязи обучаемости и метакогнитивных качеств личности. *Ярославский педагогический вестник – 2012 – № 3 – Том II (Психологопедагогические науки)*. С.228-225.
139. Карпов А.А. Основные тенденции развития современного метакогнитивизма: методические указания / Яросл. гос. ун-т им. П. Г. Демидова. – Ярославль : ЯрГУ, 2015. 72 с.
140. Карпов А.В. Метасистемная организация уровневых структур психики. М.: Изд. ИП РАН. 2004.
141. Кашапов М.М. Когнитивное и метакогнитивное понимание структурно-динамических характеристик профессионального мышления. *Творческая деятельность профессионала в контексте когнитивного*

и метакогнитивного подходов: монография; под науч. ред. проф. М. М. Кашапова, доц. Ю. В. Пошехоновой. - Ярославль, 2012. - С. 35-121

142. Кашапов, М. М. Метакогнитивные основы конфликтной компетентности: монография. Ярославль: ЯрГУ, 2012. 428 с.

143. Каяшева О.И., Кравцов Г.Г. Личностная рефлексия как возрастное психологическое новообразование. Вестник РГГУ. № 1. 2006. С. 116-125.

144. Кисловская В.Н. Зависимость между социометрическим статусом и симптомом тревожности ожиданий в социальном общении. Автореф. дис. канд. наук. М., 1972. 19 с.

145. Клочко В.Е. Самоорганизация в психологических системах: проблемы становления ментального пространства личности: Введение в трансспективный анализ. Томск: ТГУ, 2005. 174 с.

146. Клочкова О.Ю. Модель успеха как фактор профессионального выбора: дис. ... канд. психол. наук Москва., 2003. 235 с.

147. Ключников С.Ю. Философия успеха: гносеологический анализ: Дисс. ...канд. философ, наук. Москва, 2003. 145с.

148. Коваленко А.Б. Психологія розуміння творчих задач: монографія. К.: Либідь, 1994. 116 с.

149. Козлов В.В., Мелешенкова И.П. Особенности кризисных состояний в жизни человека. *Проблемы психологии и эргономики*. 2003. № 4. С. 16-22.

150. Козлова Н. В., Андросова Т. В. Социально-психологическое сопровождение онкологических больных. *Вестник ТГУ*. 2010. № 335. С. 142–147.

151. Колесов Д. В. Целостность и целеполагание. Феномен «тупикового успеха». *Мир психологии*. 2004. № 4. С. 70–79.

152. Колодич Е.Н. Коррекция эмоциональных нарушений у детей и подростков. Минск: ФУ Аинформ, 2002. – 128 с.

153. Коломійченко С. Ю. Проблема виявлення і діагностики обдарованості. *Педагогіка та психологія*. 2011. Вип. 40(1). С. 80–86.

154. Комаров Р. В. Психологические аспекты одаренности учащихся: специфика, преграды успешности, инновационный инструментарий. *Системная психология и социология*. 2014. № 3 (11). С. 62–70.
155. Комаров Р. В. «Звездная болезнь» глазами психолога. *Социальная профилактика и здоровье*. 2007. № 5. С. 53-55.
156. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики ; під заг. ред. О. В. Овчарук. Київ: «К.І.С.». 2004. 112 с.
157. Кон И.С. Психология ранней юности: Кн. для учителя. Кон М.: Просвещение, 1989. 255с.
158. Конопкин О. А. Осознанная саморегуляция как критерий субъектности. *Вопросы психологии*. 2008. № 3. С. 22–34.
159. Конопкин О.А. Осознанная саморегуляция как критерий субъектности. *Вопросы психологии*. 2008. № 3. С. 22–34.
160. Кордубан И.Л. Лазаренко Л.А. Психологическая характеристика феноменов «успех» и «успешность» *Сборник научных трудов СевКавГТУ. Сер. Гуманитарные науки*. 2007. № 5. [Электронный ресурс] Режим доступа: URL: http://science.ncstu.ru/articles/hs/2007_05/psychology/09.pdf/file_download .
161. Корж Е.М. Некоторые критерии оценки достижения жизненного успеха. *Современная социальная психология: теоретические подходы и прикладные исследования*. 2008. № 1. С. 31—47.
162. Корнилов С. А. Кросс-культурная инвариантность аналитических, творческих и практических способностей российских, английских и американских учащихся. Дисс. ...канд. психол.н. 19.00.01. Москва, 2012.
163. Корнилов Ю. К., Карпов А. В. Субъект и объект практического мышления: монография. Ярославль: Ремдер, 2004. 320 с.
164. Корнилова Т. В., Смирнов С. Д., Чумакова М. А., Корнилов С. А., Новотоцкая-Власова Е. В. Модификация опросника имплицитных теорий К. Двек (в контексте изучения академических достижений студентов). *Психологический журнал*, 2008. Т. 29, № 3. С. 86–100.

165. Корнилова Т. В. Интеллектуально-личностный потенциал человека в условиях неопределенности и риска. М.: Нестор-История, 2016.
166. Корольов Д. К. Особливості взаємозв'язку когнітивних та особистісних чинників у розвитку інтелектуальної обдарованості на етапі ранньої зрілості. *Взаємозв'язок когнітивних та особистісних чинників у розвитку обдарованості*. Київ: Педагогічна думка. 2008. С. 49–59.
167. Корольов Д. К. Теоретичні засади визначення критеріїв обдарованості. *Взаємозв'язок когнітивних та особистісних чинників у розвитку обдарованості*. Київ: Педагогічна думка. 2008. С. 42–48.
168. Костина Л.М. Методы диагностики тревожности. СПб.: Речь, 2005. 198 с.
169. Костюк Г. С. Здібності та їх розвиток у дітей. Київ: Знання. 1963. 80 с.
170. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. Київ: Радянська школа. 1989. 608 с.
171. Круковська І. М. До проблеми визначення видів обдарованості. *Інтелектуальна, академічна та творча обдарованість : спільне і відмінне : матеріали круглого столу*. 2012. С. 6–9.
172. Кузікова С. Б. Актуалізація особистісного саморозвитку як умова подолання конфліктності у підлітків / Вісник ХНПУ імені Г. С. Сковороди. Психологія, Вип. 54. – Х. : ХНПУ, 2016. – С. 113–123.
173. Кузнецов М.А. Козуб Я.В. Эмоциональное отношение к учению у студентов с разными видами мотивационной регуляции деятельности. *Науковий Вісник Херсонського державного університету. Серія Психологічні науки*. 2015. Вип. 6. С. 86-93.
174. Кузнецов О. І. Взаємозв'язок духовного інтелекту і духовних цінностей особистості. *Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Том VI: Психологія обдарованості*. Випуск 15. 2019. С. 197–207

175. Кузнєцов М. А., Діомідова Н. Ю. Емоційний інтелект як чинник психоемоційних станів студентів в умовах іспиту : монографія Харк. нац. пед. ун-т імені Г. С. Сковороди. Харків : Діса плюс, 2017. 189 с.

176. Кузнєцов М. А., Козуб Я. В. Емоційне ставлення студентів до навчання : монографія. Харків. нац. пед. ун-т імені Г. С. Сковороди. Харків : Діса плюс, 2017. 284 с.

177. Кузнєцов М.А., Бабарикіна І.В. Шкільні страхи: види, умовипрояву та шляхи подолання. Х.: ХНПУ. 2012. 227 с.

178. Кульчицька О. І. Біографічні і соціально-психологічні фактори розвитку творчої обдарованості. *Здібності, творчість, обдарованість: теорія, методика, результати досліджень*. Житомир: Вид-во Рута, 2006. С. 269–288.

179. Кунгурцева Л. В. Актуалізація потенційної обдарованості дітей-сиріт юнацького віку: автореф. дис. ... психол.н. : 19.00.07. Луцьк, 2010. 20 с.

180. Лабунская В.А. Психология успешного поведения личности. Социальная психология личности в вопросах и ответах / Под ред. В.А. Лабунской. М., 1999. С. 321—338.

181. Лафренье П. Эмоциональное развитие детей и подростков. СПб.: Прайм-Еврознак; Москва: ОЛМА-ПРЕСС, 2004. – 250 с.

182. Лашкевич Е. К., Тrepачев П. М., Шакирзянова Е. В., Бубновская О. В., Ротэряну Ю. М. Психологическая школа формирования метакомпетенций в профессиональной деятельности психолога. Территория новых возможностей. *Вестник Владивостокского государственного университета экономики и сервиса*. 2015. №4(31). С. 214–219.

183. Лебедева Л. И., Иванова Е. В. Метод проектов в продуктивном обучении. *Педагогические технологии*. 2002. №4. С. 5–7.

184. Лейтес Н. С. Способности и одаренность в детские годы. Москва : Знание, 1984. 80 с.

185. Лейфрид Н.В. Ответственность как личностная детерминанта представлений об успешном человеке: Дис. ... канд. психол. наук. Омск, 2005. 34 с.

186. Леонтьев Д. А. Психология смысла : Природа, структура и динамика смысловой реальности. Москва: Смысл, 2007. 512 с.
187. Леонтьева А. Н. Психологическое сопровождение как система психологической помощи дезадаптированной личности. *Вестник ЧГУ*. 2014. Вып. 1. С. 155–167.
188. Либин А. В. Стратегии жизненного успеха и мотивация достижения. [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://www.profor.ru/1/MDLiteRC2/print.php?sid=6>.
189. Личко А.Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков. СПб.: Речь, 2013. 256 с.
190. Локшина О. І. Європейська довідкова рамка ключових компетентностей для навчання впродовж життя: оновлене бачення 2018 року. *Український педагогічний журнал*. 2019. № 3. С. 21–30.
191. Локшина О. І. Компетентнісна ідея в зарубіжній освіті: успіхи та проблеми реалізації. *Педагогіка і психологія. Вісник Національної академії педагогічних наук України*. 2014. № 2. С. 33–40.
192. Лубоцкая-Россельс Е.М. Профилактика нервно-психических отклонений у учащихся. М.: Медицина, 1969. 169 с.
193. Лукашевич О. М. Технічна обдарованість: ціннісна регуляція розвитку. *Обдарована дитина*. № 2. 2002. С. 17–23.
194. Люсин Д. В. Новая методика для измерения эмоционального интеллекта: опросник ЭМИн. *Психологическая диагностика*. 2006. № 4. С. 3–22.
195. Магомед-Эминов М. И. Трехфакторная модель когнитивной структуры мотивации достижения. *Вестник МГУ. Серия 14. Психология*. 1984. № 1. С. 57–59.
196. Макклелланд Д. Мотивация человека. СПб. : Питер. 2007. 672 с.
197. Максименко С. Д. Генетико-моделирующий метод: его эвристический и развивающий потенциал. *Проблеми сучасної психології. Збірник наукових праць К-ПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України*. 2013. Випуск 22. С. 7–26.

198. Максименко С. Д. Експериментально-генетичний метод проектування психологічних новоутворень та самомоделювання особистості. *Психологічний часопис*. 2016. 1 (3) С. 5–16.

199. Максименко С. Д. Концепція саморозвитку особистості. *Проблеми сучасної психології. Збірник наукових праць К-ПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України*. 2016. Випуск 33. С. 7–23.

200. Максименко С. Д. Механізми розвитку особистості. *Проблеми сучасної психології. Збірник наукових праць К-ПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України*. 2014. Випуск 26. С. 7–21.

201. Максименко С. Д. Основні методи дослідження особистості та категорія нужди. *Проблеми сучасної психології. Збірник наукових праць К-ПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України*. 2014. Випуск 23. С. 7–18.

202. Максименко С. Д., Пасічник І. Д. Роль когнітивно-стильових особливостей особистості в процесі навчальної діяльності. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія і педагогіка»*. 2010. Вип. 14. С. 3–10.

203. Максименко С. Д. Генеза психологічного становлення особистості. *Зб. наук. пр. Кам'янець-Подільського нац. ун-ту ім. Івана Огієнка, Ін-ту психології ім. Г.С. Костюка АПН України*. Вип. 1. 2008. С. 3–15.

204. Максименко С. Д. Проектування механізмів функціонування і розвитку особистості. *Зб. наук. пр. Кам'янець-Подільського нац. ун-ту ім. Івана Огієнка, Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка АПН України*. Вип. 4. 2009. С. 3–10.

205. Максименко С. Д. Психологічні механізми зародження особистості. *Проблеми сучасної психології : Зб. наук. пр. Кам'янець-Подільського нац. ун-ту ім. Івана Огієнка, Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка АПН України*. Вип. 9. 2010. С. 3–18.

206. Максименко С. Д. Розвиток психіки в онтогенезі. Київ : Форум, 2002. Т. 1 : Теоретико-методологічні проблеми генетичної психології. 319 с.
207. Максименко С. Д., Максименко К.С. Теоретичні проблеми самоздійснення особистості. *Зб. наук. пр. Кам'янець-Подільського нац. ун-ту ім. Івана Огієнка, Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка АПН України*. Вип. 5. 2009. С. 3–13.
208. Максименко С.Д. Основні методи дослідження особистості та категорія нужди. *Проблеми сучасної психології. Збірник наукових праць К-ПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України*. 2014. Випуск 23. С. 7–18.
209. Макух О.І. Шкільнатривожність у генезі межових психічних станів дітей. *Збірник наукових праць К-ПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г.С.Костюка НАПН України*. 2012.
210. Малахова С.И. Связь уровня интеллекта с обучаемостью в высшей школе. Труды СГУ. Вып. 99. Гуманит. науки. *Психология и социология образования*. М.: СГУ, 2006. С. 79-90.
211. Манолова О. Н. Среда как психологический ресурс подростка. *Мир психологии*. 2007. № 4 (52). С. 116-124.
212. Маркова А. К., Орлов А. Б., Фридман Л. М. Мотивация учения и ее воспитание у школьников. Москва : Педагогика, 1983. 64 с.
213. Мартиненко О.А. Як розвинути інтелект вашої дитини. Харків: Видавництво «Ранок», 2009. 144 с.
214. Маслоу А. Мотивация и личность. СПб.: Питер, 2003. 121 с.
215. Матюхина М. В. Мотивация учения младших школьников. Москва : Педагогіка. 1984. 150 с.
216. Матюхина М.В. Мотивы учения учащихся с разным уровнем успеваемости / Матюхина М.В. // Мотивация учения. Волгоград, 1976. – С. 5-15.
217. Матюшкин М. А. Концепция творческой одаренности. *Вопросы психологии*. 1989. № 6. С. 29–33.
218. Медведева Н. И. Современные подходы к психологическому

сопровождению личности в условиях стрессогенной социальной среды. *Вестник СКФУ*. 2014. № 4(43). С. 236–239.

219. Мельник М. О. Психологічна підтримка інтелектуально обдарованих старшокласників в освітньому середовищі. *Психологічні засади розвитку обдарованої особистості в освітньому середовищі*: методичний посібник. Київ-Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2015. С. 74–84.

220. Мельник М. О. Психологічні засади побудови розвивального освітнього середовища для інтелектуально обдарованих старшокласників. *Освітнє середовище як чинник становлення обдарованої особистості*. Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2014. С. 107-130.

221. Мельничук Т. І. Соціально-психологічний супровід, як умова соціалізації усиновленої дитини в сім'ї. *Наука і освіта*. 2013. № 7. С. 178–182.

222. Методики социально-психологической диагностики личности и группы. Под общ. ред. А. Грецова. М., ИЦ Академия, 1990

223. Михайлова (Алешина) Е.С. Тест Гилфорда диагностика социального интеллекта: методическое руководство. СПб: ИМАТОН, 2006. 56 с.

224. Мольц М. Психокибернетика СПб.: Питер, 2002. 224 с.

225. Моляко В. А. Проблемы психологии творчества и разработка подхода к изучению одаренности *Вопр. психологии*. 1994. № 5. С. 86–95.

226. Моляко В. А. Творческая одаренность и воспитание творческой личности. Киев: Знание. 1991.

227. Моляко В. Синергетика и проблемы психологии творчества в разработке подхода к изучению одаренности. *Навчання і виховання обдарованої дитини: терія і практика*. 2013. Вип 1. С. 185–193.

228. Монкс Ф., Ипенбург И. Одаренные дети. Москва : Когито-Цент, 2014. 132 с.

229. Моросанова В. И., Фомина Т. Г. Осознанная саморегуляция в системе психологических предикторов достижения учебных целей. *Вопросы психологии*. 2016. № 2. С. 124–135.

230. Моросанова В.И. Саморегуляция и индивидуальность человека. М.: Наука, 2010. 519 с.
231. Мосол Н. О. Формування особистісної готовності старшокласників до вибору професії психолога : автореф. дис... к.психол.н. : 19.00.07. Київ, 2009. 20 с.
232. Моськін С. І. Психологічні умови професійного становлення особистості учнів закладів профтехосвіти: автореф. дис. ... к.психол.н. : 19.00.07. Луцьк, 2011. 20 с.
233. Мотков О. И. Тест интегральной гармоничности личности ИГЛ-3 [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://hpsy.ru/public/x6263.htm>
234. Мотков О. И. Ценностные представления о гармоничной личности людей разного возраста [Электронный ресурс] Режим доступа: https://www.psychologos.ru/articles/view/cennostnye_predstavleniya_o_garmonichnoy_lichnosti_lyudey_raznogo_vozrasta
235. Музика О. Л. Розвиток здібностей і розвиток особистості. *Здібності, творчість, обдарованість: теорія, методика, результати досліджень*. Житомир: Вид-во Рута. 2006. С. 31–42.
236. Музика О. Л. Ціннісна регуляція і ціннісна підтримка розвитку творчих здібностей (теоретична модель і принципи побудови методики. *Здібності, творчість, обдарованість: теорія, методика, результати досліджень*. Житомир: Вид-во Рута, 2006. С. 170–183.
237. Музика О. Л., Біла І. М., Корольов Д. К. Ціннісна детермінація становлення обдарованої особистості: монографія. Київ: Видавничий Дім «Слово», 2017. 220 с.
238. Музика О.Л. Співвідношення здібностей та обдарованості: суб'єктно-ціннісний підхід. *Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України*. 2013. Т.ХІІ. Психологія творчості. Випуск 17. С. 223–233.
239. Мухина В. С., Горянина В. А. Развитие, воспитание и психологическое сопровождение личности в системе непрерывного

образования: концепция и опыт работы ИРЛ РАО. *Воспитание и развитие личности : Материалы международной научно-практ. конф.* – Москва : ИРЛ РАО, 1997. С. 4–12.

240. Науменко О. С. Соціальний та емоційний інтелект як складові соціальної обдарованості. *Актуальні проблеми психології. Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України Т. VI: Психологія обдарованості.* Вип. 8. 2012. С. 147–155.

241. Нечаєва О. С. Особливості прояву взаємозв'язку когнітивних та особистісних чинників на етапі отрочтва. *Взаємозв'язок когнітивних та особистісних чинників у розвитку обдарованості.* Київ: Педагогічна думка. 2008. С. 67–79.

242. Нечаєва О. С. Принципи побудови освітнього середовища для інтелектуально обдарованих підлітків. *Актуальні проблеми психології : збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України.* Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. Вип. 9. Т. 9. С. 337–345.

243. Никифоров Г.С. Самоконтроль человека. Л.: Изд-во ЛГУ, 1989. 191 с.

244. Николаева Е.И. Психология детского творчества. СПб: Речь, 2006. 220 с.

245. Нормативна база з питань реалізації науково-педагогічного проекту «Інтелект України» в закладах загальної середньої освіти. [Б.в.]. 2018

246. Носенко Е. Емоційний інтелект як соціально значуща інтегральна властивість особистості. *Психологія і суспільство.* 2004. № 4 (18). С. 95–109.

247. Овчарук О. В. Рамка цифрової компетентності для громадян: європейська стратегія визначення рівня компетентності в галузі цифрових технологій. *Педагогіка і психологія. Вісник Національної академії педагогічних наук України.* 2018. № 1 (98). С.31–38.

248. Ожиганова Г. В. Психологические аспекты духовности. Ч.І: Духовный интеллект. *Психологический журнал.* 2010. Т. 31, № 4. С. 21-34.

249. Онацький В. М. Академічна обдарованість та методи її діагностики. *Обдарована дитина.* 2002. № 2. С. 51–56.

250. Освітнє середовище як чинник становлення обдарованої особистості : [монографія] / Р. О. Семенова, О. Л. Музика, Д. К. Корольов та ін.; [за ред. Р. О. Семенової]. — К.-Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2014. — 228 с.
251. Осницкий А.К. Психологические механизмы самостоятельности. М.; Обнинск: ИГ–СОЦИН, 2010. 232 с.
252. Основные современные концепции творчества и одаренности / Под ред. Д.Б. Богоявленской. Москва: Молодая гвардия, 1997.
253. Осухова Н. Г. Психологическая помощь в трудных и экстремальных ситуациях. Москва : Издательский центр «Академия», 2007. 288 с.
254. Осухова Н. Г. Психологическое сопровождение семьи и личности в кризисной ситуации. *Школьный психолог*. 2005. № 9. С. 2–16.
255. Павлова Е.М. Креативность и эмоциональный интеллект в структуре интеллектуально-личностного потенциала человека. Дис. ...к.психол.н., М. 2015. 215 с.
256. Пасічник І. Д. Метакогнітивний моніторинг як регулятивний аспект метапізнання / І. Д. Пасічник, Р. В. Каламаж, М. М. Августюк // Наукові записки Національного університету "Острозька академія". Серія : Психологія і педагогіка. - 2014. - Вип. 28. - С. 3-16
257. Пасічник І. Д., Каламаж Р. В., Августюк М. М. Метакогнітивний моніторинг як регулятивний аспект метапізнання. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»*. Серія : Психологія. 2014. Вип. 28. С. 3–16.
258. Пасічник І. Д., Каламаж Р. В., Довгалюк Т. А. Мислення як метакогнітивний феномен. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»*. Серія : Психологія. 2015. Вип. 1. С. 3–17.
259. Педагогічний словник / за ред. М. Ярмаченка. Київ: Педагогічна думка, 2001. 516 с
260. Підласий І., Підласий А. Педагогічні інновації. *Рідна школа*. 1998. № 12. С. 3–17.
261. Плахотникова И.В., Моросанова В.И. Развитие личностной саморегуляции: метод. пособие. М.: Вербум, 2004. 47 с.

262. Поликрапов В., Поликарпова Е. Мировая элита. Кого пустят в клуб для избранных. Москва: Алгоритм, 2015.
263. Пономарева-Семенова Р. А. Основные подходы к проблеме развития одаренной личности в психологической науке. Психологические факторы развития одаренной личности. Житомир: Изд-во ЖГУ им. И Франка, 2007. С. 11–37.
264. Попова Л.В. Школьная психологическая служба и одаренные дети. *Психология одаренности: от теории к практике*. Москва : Институт психологии РАН, 1999. С. 87–103.
265. Практическая психодиагностика. Методы и тесты : учеб пособие / [под ред. Д. Я. Райгородского]. – Самара : БАХРАХ, 1998. – 672 с.
266. Прахова С.А. Тривожність у предикторній структурі фрустраційних станів школярів різних вікових груп. Збірник наукових праць К-ПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. *Проблеми сучасної психології*. 2018. Випуск 41. С. 302-312.
267. Прихожан А.М. Психология тревожности: дошкольный и школьный возраст (+CD). 2-е изд. СПб.: Питер, 2007. 192с.
268. Прихожан А.М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика / А.М. Прихожан. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2000. – 304 с.
269. Прокофьев А. В. «Плюрализация успеха» : проблемы и парадоксы. *Этическая мысль*. Москва : ИФРАН, 2006. С. 196–211.
270. Прус А. Психолого-педагогічний супровід студентських сімей щодо надання рівних можливостей самореалізації у вищому навчальному закладі. *Науковий вісник Кременецького обласного гуманітарно-педагогічного інституту ім. Тараса Шевченка. Сер. : Педагогіка*. 2014. Вип. 3. С. 56–61.
271. Психологические механизмы регуляции социального поведения / Отв. ред. М.И. Бобнева, Е.В. Шорохова. М.: Наука, 1979. 368 с.
272. Психологічні засади розвитку обдарованої особистості в освітньому середовищі: методичний посібник / О. Л. Музика, Д. К. Корольов, Р. О. Семенова

та ін.; за ред. О.Л. Музики. – Київ-Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2015. 146 с.

273. Пуховська Л. П. Становлення «компетентнісної ідеї» в європейській педагогічній освіті. *Народна освіта. Електронне наукове видання*. 2013. № 3 (21). URL: http://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=1736.

274. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация. Москва. «Когито-Центр». 2002. 396 с.

275. Рапацевич Е. С. Педагогика: Большая современная энциклопедия. Москва : Современное слово, 2005. 720 с.

276. Рафикова В. М. Педагогические условия формирования академической одаренности школьников : автореф. дис. канд.п.н. 13.00.01. Ижевск : Удмуртскийгос. ун-т, 2003. 15 с.

277. Реан А.А. Психология человека от рождения до смерти. СПб: Прайм – ЕВРОЗНАК, 2006. 651 с.

278. Рензулли Дж., Райс С. Модель школьного обучения. *Основные современные концепции творчества и одаренности* / Под ред. Д. б. Богоявленской. Москва. 1997. С. 214–242.

279. Рикель А.М. Некоторые аспекты социально-психологической проблематики успеха. *Вестник Московского университета*. - №1, 2012. – С. 41-49.

280. Розенберг Н. В. Архитектоника успеха в культуре : дис.... кандфилос. наук Тамбов, 2001. 176 с.

281. Романова Е. С., Комаров Р. В., Решетина С. Ю., Абушкин Б. М. Работа с одаренными учащимися. Москва : Издатель Мархотин П.Ю., 2011.

282. Россолимо Г. И. Психологические профили: Методика. СПб.: Типография М.А. Александрова, 1910.

283. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб. : Издательство «Питер». 2002. 720 с.

284. Рубцов В. В., Юркевич В. С. Теория и практика работы с одаренными детьми. *Вестник практической психологии образования*. 2011. №1(26). С. 9–15.

285. Руководство к применению группового интеллектуального теста (ГИТ) для младших подростков. М.1993.
286. Русова В. В. Самоактуалізація особистості як умова профільного навчання старшокласників : автореф. дис... к.психол.н. : 19.00.07. Київ, 2007. 22 с.
287. Савенков А. И. Концепция социального интеллекта. *Одаренный ребенок*. 2006. № 1. С. 6-18.
288. Савенков А. И. Одаренный ребенок дома и в школе. Екатеринбург : У-Фактория. 2004. 272 с.
289. Савенков А. И. Структура социального интеллекта [Электронный ресурс]. *Современная зарубежная психология*. 2018. Том 7. № 2. С. 7–15.
290. Савенков А. И. Психология детской одаренности. Москва : Генезис. 2010. 440 с.
291. Савенков А.И. Одаренный ребенок дома и в школе. Екатеринбург : У-Фактория. 2004. 272 с.
292. Савенков А.И. Социальный интеллект как проблема психологии одаренности и творчества. *Психология. Журнал Высшей школы экономики*. 2005. Т. 2. № 4. С. 94–101.
293. Савенышева С.С. Микровозрастное развитие интеллекта и креативности одаренных старшеклассников. Дисс. 19.00.13. 2002.
294. Савченко О. Я. Уміння вчитися – ключова компетентність молодшого школяра: посібник. Київ: Педагогічна думка. 2015. 174 с.
295. Савчин М. В. Фундаментальні духовні здатності особистості. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія : Психологічні науки*. 2014. Вип. 1(1). С. 92–98.
296. Савчин М. Дослідження особистості в контексті духовної парадигми психології. *Психологія особистості*. 2011. № 1. С. 191–199.
297. Савчин М. Теоретико-методологічна ресурсність духовної парадигми психології в дослідженні особистості. *Психологія особистості*. 2015. № 1. С. 42–52.

298. Салливен Г.С. Интерперсональная теория в психиатрии / Салливен Г.С. Пер.сангл. СПб.: Ювента; М.: КСП+, 1999. 347 с.

299. Семенова Р. О. Теоретико-концептуальні засади розробки моделей обдарованості у психологічній науці. *Взаємозв'язок когнітивних та особистісних чинників у розвитку обдарованості*. Київ: Педагогічна думка. 2008. С. 6–26.

300. Сисоєва С. Особистісно зорієнтовані технології: метод проектів. *Підручник для директора*. – Київ : Плеяди. 2005. №9–10. С. 25–28.

301. Скворчевська Є.Л. Психологічні особливості становлення мотиваційно-ціннісної сфери студентів інженерно-педагогічних спеціальностей: автореф. дис. . .19.00.07. Харків: ХНПУ, 2015. 19 с.

302. Скиба М. М., Щербан Т. Д. Психологічний супровід розвитку творчих здібностей молодших школярів. *Проблеми сучасної психології*. 2013. Вип. 21. С. 670–681.

303. Складенко О. М. Психологічні детермінанти та психокорекція шкільних страхів у молодших школярів : автореф. дис... к.психол.н. : 19.00.07. Київ, 2005. 20 с.

304. Слепкова В.И., Заеко Т.А. Практикум по психологической диагностике семейных отношений. Мн.:, 2003, 339 с.

305. Слюсарев Ю. В. Психологическое сопровождение как фактор активизации саморазвития личности : автореф. дис.... к.психол.н.. СПб., 1992. 16 с.

306. Смирнов С. Д. Показатели интеллектуального потенциала студентов как предикторы успешности обучения в вузе. *Вестник Московского университета. Серия 20. Педагогическое образование*. 2014. №3. С. 19-41.

307. Смутьсон М. Л. Интеллект і ментальні моделі світу. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія і педагогіка»*. 209. Вип. 12. С. 38–49.

308. Смутьсон М. Л. Психологія розвитку інтелекту в ранній юності: Автореф. дис... д-ра психол. наук: 19.00.07. Київ. 2002. 36 с.

309. Смульсон М. Л. Психологія розвитку інтелекту. Київ : Норадрук, 2003. 298 с.
310. Смульсон М.Л. Інтелект дорослої людини: структура і саморозвиток. Технології розвитку інтелекту. 2015. Т. 1 № 9 [електронний ресурс] Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/tri_2015_1_9_11
311. Соловей Я. Г. Аналіз прояву взаємозв'язку когнітивних та особистісних чинників у розвитку музичної обдарованості на етапі ранньої юності. *Взаємозв'язок когнітивних та особистісних чинників у розвитку обдарованості*. Київ: Педагогічна думка. 2008. С. 103–121.
312. Сохань Л. В. Складові життєтворчості. *Психологія і педагогіка життєтворчості*. – Київ : Ін-т змісту і методів навчання. 1996. С. 156–203.
313. Співак Я. О. Компетентнісний підхід як теоретична основа дослідження формування професійної компетентності майбутніх соціальних працівників. *Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка*. 2019. № 31. С. 71–77.
314. Степанский В. И. Влияние мотивации достижения успеха и избегания неудачи на регуляцию деятельности. *Вопросы психологии*. 1981. № 6. С. 59–74.
315. Стернберг Р. Дж., Форсайт Дж. Б., Хедланд Дж. и др. Практический интеллект. СПб.: Питер, 2002. 272 с.
316. Стратегія реформування освіти в Україні: Рекомендації з освітньої політики. Київ : «К.І.С.». 2003. 296 с.
317. Сыроева И.В. Особенности развития личности в юношеском возрасте в контексте культурно-исторической теории. *Вестник РГГУ: серия «Психологические науки»*. М., 2012. № 15/95. –С. 130-137.
318. Тадеєва М. І., Воронко М. М. Професійна підготовка вчителя до роботи з обдарованими дітьми в умовах сучасної школи. *Обдаровані діти – інтелектуальний потенціал держави: матеріали III Міжнар. наук-практ. конф.*, (Київ, 21 верес. 2010 р.). Київ: Київський інститут обдарованої дитини, 2010. С. 257–261.

319. Татенко Н. О. Життєві завдання особистості як умова реалізації життєвого успіху. *Наукові студії із соціальної та політичної психології*. Київ : ТОВ «Міленіум», 2007. Вип. 16 (19). С. 299–304.
320. Татур Ю. Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста. *Высшее образование сегодня*. 2004. №3. С.20–27.
321. Татьянчиков А.О. Динаміка шкільної тривожності учнів на етапі переходу до навчання в основній школі. *Вісник Харківського національного університету*. №1065. 2013. С. 156-159.
322. Теплинских М.В. Концептуальные подходы к проблеме определения успешности профессиональной деятельности специалистов социальной сферы. *Сибирский психол. журн*. 2007. № 25. С. 92-97.
323. Теплов Б. М. Проблемы индивидуальных различий. Москва: Изд-во АПН СССР. 1961. 536 с.
324. Теплов Б. М. Способности и одарённость. *Психология индивидуальных различий*. Москва : ЧеРо; МПСИ. 2002. С. 262–272.
325. Тихомирова Т. Н. Взаимосвязь показателей общего интеллекта и успешности в обучении. *Знание. Понимание. Умение*. 2011. № 4. С.207–213.
326. Токарева Н. М. Моделювання особистісних конструктів підлітків у вимірах освітнього простору: монографія. Кривий Ріг : КП ДВНЗ КНУ. 2015 446 с.
327. Тохтамиш О. М. Психологічний супровід дітей дошкільного і молодшого шкільного віку з гіперактивністю та дефіцитом уваги : автореф. дис. ... к.психол.н. : 19.00.04. Київ, 2010. 16 с.
328. Тревога и тревожность / Сост. и общая редакция В.М. Астапова. – СПб.: Питер, 2001 с. – 256 с.: ил. – (Серия «Хрестоматия по психологии»).
329. Тульчинский Г.А. Разум, воля, успех: О философии поступка Л., 1990. 304 с.
330. Українське Лонгітюдне Дослідження = Ukrainian Longitudinal Study (ULS) : Метод. рек. з використання психодіагност. інструментів першої хвили дослідж. / [Максименко С. Д., Даниленко Г. М., Лінський І. В. та ін.] ; НАПН

України, Ін-т психології ім. Г. С. Костюка ; НАМН України, ДУ Ін-т охорони здоров'я дітей та підлітків, ДУ Ін-т неврології психіатрії та наркології ; МВС України, Харків. нац. ун-т. внутр. Справ ; Ун-т Вейна. – Київ: Ін-т психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2019. – 68 с.

331. Умняшова И. Б. Проектирование программы психолого-педагогического сопровождения процесса социализации одаренных школьников. *Вестник практической психологии образования*. 2017. № 2. С. 32–43.

332. Умняшова И.Б. Проектирование программы психолого-педагогического сопровождения процессасоциализации одаренных школьников. *Вестник практической психологии образования*. 2017. № 2. С. 32–43.

333. Ушаков Д. В. Обучение одаренных детей в школе. *Психология одаренности: от теории к практике*. Москва : Институт психологии РАН. 1999. С. 66–87.

334. Ушаков Д. В. Одаренные дети в системе всеобщего образования. *Психология одаренности: от теории к практике*. Москва : Институт психологии РАН. 1999. С. 5–14.

335. Ушаков Д. В. Социальный интеллект как вид интеллекта. *Социальный интеллект: теория, измерение, исследования*. Москва: Институт психологии РАН. 2004. С. 11–28.

336. Ушакова І. В. Специфіка особистісних якостей в становленні обдарованої особистості. *Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. Серія № 12. Психологія. Зб. наукових праць*. 2005. № 6 (30). Ч. II. С. 119125.

337. Фельдштейн Д.И. Изменяющийся ребенок в изменяющемся мире: психолого-педагогические проблемы новой школы. *Национальный педагогический журнал*.. 2 (4). 2010. - Р. 6-11.

338. Фельдштейн Д.И. Психологические аспекты изучения современного подростка. *Вопросы психологии*. 1983. № 1. С. 33-42.

339. Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. М., Изд-во Института Психотерапии. 2002. 490 с.

340. Финогенова О. Н. Интеллект и академическая одаренность. *Современное образование*. 2001. № 3. С. 74–84.
341. Фоменко К. І Губристична мотивація: феноменологія, структура, детермінація. Харків : Діса-плюс. 2018. 484 с.
342. Фоменко К. І. Взаємозв'язок губристичної мотивації та самоактуалізації особистості. *Вісник ХНПУ імені Г.С. Сковороди. Психологія*. Випуск 52. 2016. С. 193–201.
343. Фоменко К. І. Губристична мотивація та саморегуляція суб'єкта діяльності. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Психологічні науки*. Вип. 3. Т.2, 2017. С. 95–101.
344. Фоменко К. І. Губристична мотивація як чинник становлення Я-концепції студентів. *Проблеми сучасної психології: Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського університету імені Івана Огієнка*. Вип. 35. Кам'янець-Подільський : Аксіома. 2017. С. 426–437.
345. Фоменко К. І. Імпліцитні теорії інтелекту та особистості у зв'язку з губристичною мотивацією у студентів. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Психологічні науки*. Вип. 5. Т.2, 2016. С. 71–75.
346. Фоменко К. І. Психологія губристичної мотивації суб'єкта діяльності. Дис. ...д-ра психол.н. 19.00.01. Харків. 2018. 465 с.
347. Фоменко К.І, Кузнецов О.І. Мотиваційні особливості академічної саморегуляції студентів. *Проблеми сучасної психології: Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського університету імені Івана Огієнка* / За ред. С.Д. Максименка, Л.О. Онуфрієвої. Вип. 25. Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2014. С. 582-596.
348. Фоменко К.І. Губристична мотивація: феноменологія, структура, детермінація: монографія. Х.: Діса-плюс, 2018. 484 с.
349. Фоменко К.І. Психологія успіху. Х.: Вид-во «Діса плюс». 2015. 274 с.
350. Фоменко К.І., Жукова Н.С. Психодіагностика стрес-факторів навчальної діяльності учня основної школи. *Харківський осінній марафон психотехнологій: матеріали наук.-практ. конф.*, м. Харків, 27 жовтня 2018 р.,

ХНПУ імені Г.С. Сковороди. Харків: Діса плюс, 2018.

351. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действий к мысли. Система заданий: пособие для учителя / А.Г. Асмолов и др. М. Просвещение, 2010. 159 с.

352. Фримен Дж. Ваш умный ребенок. Москва: Семья и школа, 1996. 192 с.

353. Фримен Дж. Одаренные дети и их образование: Обзор международных исследований. *Иностранная психология*. 1999. № 11. С. 10–18.

354. Фурман А.В., Шандрук С.К. Вчинкова організація пошукової пізнавальної активності особистості. Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія : Психологія. - 2017. - Вип. 2. - Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadrn_2017_2_8.

355. Хворова Г. М. Компетентностний підхід до питань взаємодії батьків з фахівцями в корекційній освіті дітей з полісистемними порушеннями розвитку. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2015. Вип. 29. С. 136–143.

356. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. Москва: Педагогика. 1986. В 2-х т.

357. Хеллер К. А., Перлет К., Сиервальд В. Лонгитюдное исследование одаренности. *Вопросы психологии*. 1991. № 2. С. 120–127.

358. Хеллер К. Диагностика и развитие одаренных детей и подростков. *Основные современные концепции творчества и одаренности*. Москва : Молодая гвардия, 1997. С. 234 – 264.

359. Холодная М. А. Психология интеллекта: Парадоксы исследования. СПб : Питер, 2002. 272 с.

360. Холодная М. А. Психология понятийного мышления: от концептуальных структур к понятийным способностям. Москва. Изд-во «Институт психологии РАН». 2012. 288 с.

361. Холодная М. А. Психологические механизмы интеллектуальной одаренности. *Вопросы психологии*. 1992. № 3. С. 32–39.

362. Холодная М.А. Психология интеллекта: Парадоксы исследования. СПб : Питер, 2002. 272 с.
363. Холодная, М. А., Психология интеллекта: парадоксы исследования: монография. Томск: ТГУ, 1997. 392 с.
364. Хомуленко К.І., Фоменко К.І. Губристична мотивація як чинник прагнення до успіху: віковий аспект. Х.. 2012. 222 с.
365. Хомуленко Т. Б., Поденко А. В. Діяльнісний підхід до розвитку організаторських здібностей як компетентності. *Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. Психологія* 2015. Вип. 50. С. 306–322.
366. Худобина, Е.И. Интеллект как фактор социальной одаренности Электронный ресурс. Режим доступа: <http://vww.psi.lib.ru/statyi/sbornik/intfso.htm>.
367. Хуторской А. В. Педагогическая инноватика : учеб. пособ. Москва : Издательский центр «Академия». 2008. 256 с.
368. Чебыкин А.Я. Генезис эмоциональных особенностей у детей разного возраста и пола: пособ. Одесса: ЮНЦ АПН Украины, 2004. 147 с.
369. Чепелева Н. В. Жизненный успех как навратив *Тези доповідей Міжнар. наук.-практ. конф. «Успішність особистості : потенціал та обмеження»* / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова (березень 2010 р.). [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://www.psy-science.com.ua/department/Tezy-konfer-2010/chepeleva.doc>
370. Чирков В. И. Самодетерминация и внутренняя мотивация поведения человека. *Вопросы психологии*. 1996. № 3. С. 116–132.
371. Чудновский В. Э. Воспитание способностей и формирование личности. Москва: Знание, 1986. 80 с.
372. Чудновский В.Э. Проблема становления смысложизненных ориентаций личности. *Психологический журнал*. 2004. Т. 25, № 6. С. 5-11.
373. Чумаков М.В. Эмоционально-волевая регуляция деятельности (структура, типы, особенности функционирования в социальном

взаимодействии): [монография] Москва – Курган: Издательство Курганского гос. ун-та, 2007. – 214 с.

374. Шадриков В. Д. Способности и одаренность человека: Монография. Москва: Изд-во «Институт психологии РАН», 2019. 274 с.

375. Шадриков В. Д. Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентностный подход. *Высшее образование сегодня*. 2004. № 8. С. 26–31.

376. Шандрук С.К. Категорія «творчі здібності» як засіб психологічного пізнання. Мат-ли наук.-практ. конф. [«Освітній простір ХХІ століття : реалії, новації, перспективи»], (Тернопіль, 23 лютого 2017 р.) / МОН України, Тернопільський національний економічний університет. – Тернопіль : Економічна думка, 2017.– С.108-109.

377. Шартье Д., Лоарер Э. Обучение и перенос когнитивных и метакогнитивных стратегий // Когнитивное обучение: современное состояние и перспективы / под ред. Т. Галкиной и Э. Лоарера. – М.: Ин-т психологии РАН, 1997. – С. 201–208.

378. Шевчишена О. В. Психолого-педагогічний супровід обдарованої дитини у загальноосвітньому навчальному закладі: науково-метод. посіб. Хмельницький: ОППО, 2016. 237 с.

379. Шевякова Н. Л. Особливості емоційно-вольової регуляції особистості в перехідний період від підліткового до юнацького віку. Дисертація канд. психол. наук: 19.00.07, Харк. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. Х., 2013. 200 с.

380. Шевякова Н.Л. Взаємозв'язок вольової саморегуляції з особливостями емоційної сфери в перехідний період розвитку особистості від підліткового до юнацького віку. *Актуальні проблеми практичної психології*: зб. наук. праць. Херсон: ПП Вишемирський В.С., 2012. С. 533-538.

381. Шевякова Н.Л. Експериментальне дослідження структури емоційно-вольової регуляції в перехідний період від підліткового до юнацького віку / Н.Л. Шевякова // Наукові записки. Серія “Психологія і педагогіка”. – Острог:

Видавництво Національного університету “Острозька академія”, 2013. – Вип. 22. – С. 201-206.

382. Шевякова Н.Л. Індивідуально – особистісні детермінанти емоційно-вольової регуляції в перехідний період розвитку особистості від підліткового до юнацькому віку. *Актуальні проблеми психології: зб. Наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України* / [ред. кол.: С.Д. Максименко (гол. ред.) та ін.]. К.: А.С.К., 2012. Т. I: Організаційна психологія. Соціальна психологія. Економічна психологія / за ред. С.Д. Максименка, Л.М. Карамушки. – 2012. – Вип. 35. – С. 157-162.

383. Шевякова Н.Л. Інтегративний характер емоцій та волі у психічній регуляції поведінки особистості. *Актуальні проблеми психології: Психологія навчання. Генетична психологія. Медична психологія*; за ред. С.Д.Максименка. – Київ – Кіровоград: ДП «Інформаційно-аналітичне агентство», 2009. Т.Х., Вип.14. С.439–450.

384. Шевякова Н.Л. Проблема співвідношення емоційної та вольової регуляції: теоретичний аналіз:[Електронний ресурс] / Н.Л.Шевякова. *Теорія та методика управління освітою: електронне наукове фахове видання*, 2010. – №3(Дод.№1/06.2010). –URL:http://tme.umo.edu.ua/docs/Dod/1_2010/Sheviakova.pdf.

385. Шрейбер Т.В. Особенности саморегуляции старшеклассников с различным уровнем осмысленности жизни. *Вестник Удмуртского университета. Психология и педагогика*. 2005. – № 9. – С. 63-78.

386. Штепа О. С. Самоменеджмент (самоорганізування особистості) : навч. посібник. Львів : ЛНУ імені Івана Франка, 2012. – 362 с.

387. Штерн В. Умственная одаренность детей и подростков и методы ее исследования. Киев: Книгоспилка. 1926. 405 с.

388. Шульга Т.И. Проблемы волевой регуляции в онтогенезе. *Вопросы психологии*. 1994. № 1. С. 105-110.

389. Шумакова Н. Б. Развитие одаренности детей младшего школьного возраста в условиях экспериментального обучения. *Новые исследования в психологии и педагогике*. 1991. № 1. С. 44 – 50.

390. Шумакова Н. Б. Развитие одаренности детей младшего школьного возраста в условиях экспериментального обучения. *Новые исследования в психологии и педагогике*. 1991. № 1. С. 44 – 50.

391. Шумакова Н. Б. Специфика и проблемы развития одаренных детей в младшем школьном возрасте. *Психолого-педагогические исследования*. 2018. Том 10. № 1. С. 1–7.

392. Щербланова В. Е. Трудности в учении одаренных школьников. *Вопросы психологии*. 2003. №3. С. 132–145.

393. Щербланова Е. И. Неуспешные одаренные школьники. Москва: ИГ-СОЦИН, 2008. 212 с.

394. Щербакова О. Емоційний інтелект та академічні здібності учнів старшого підліткового віку / Щербакова О.// Психологія: реальність і перспективи. Збірник наукових праць Рівненського державного гуманітарного університету. Випуск 13, 2019. С. 195-200. DOI: 10.35619/prap_rv.vi13.143.

395. Щербакова О. Особистісна гармонійність учнів основної школи з різним рівнем академічних здібностей та успішності у навчанні / Щербакова О.// Збірник наукових праць «Теорія і практика сучасної психології. Вип. 6 Том 2. — Запоріжжя, 2019. — С. 169-175. DOI : 10.32840/2663-6026.2019.6-2.24.

396. Щербакова О. Особистісні властивості учнів основної школи з різним рівнем академічних здібностей та успішності у навчанні / Щербакова О.// Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія». № 10. 2020. – С. 104-110. DOI: 10.25264/2415-7384-2020-10-104-110.

397. Щербакова О. STEM-освіта як засіб підвищення творчого потенціалу особистості в рамках науково-педагогічного проекту "Інтелект України"/ Гавриш І., Доценко С., Щербакова О.// Перспективы научных исследований: материалы междунар. науч.-практ. конф., 25 авг. 2017 г. - Дублин, 2017. – С. 119-122

398. Щербакова О. STEM-технології як інструмент активізації творчого потенціалу особистості/ Доценко С., Щербакова О.// II Міжнародний науково-практичний семінар "STEM-освіта - проблеми та перспективи", 25-26 жовтня 2017 р. – Кропивницький – С. 34–35.

399. Щербакова О. Губристичні прагнення до переваги та досконалості учнів основної школи з різним соціометричним статусом /Фоменко К.І., Щербакова О.О, Жукова Н.С.// Збірник наукових праць «Теорія і практика сучасної психології. Вип. 3 Том 2. — Запоріжжя, 2019. — С. 101-106.

400. Щербакова О. Здатність до життєтворчості академічно здібних учнів основної школи / Щербакова О.// Вісник Львівського університету. Серія психологічні науки. 2019. Випуск 5. С. 86–97. DOI : 10.32840/2663-6026.2019.4-2.20.

401. Щербакова О. Медико-психологічний супровід учнів початкової школи в межах науково-педагогічного проекту «Інтелект України» : посібник / О.О. Щербакова, Г.М. Даниленко, О.Г. Авдієвська. – Харків, 2019. – 446 с.

402. Щербакова О. Медико-соціальні аспекти проблеми академічної успішності старших підлітків/ Щербакова О., Даниленко Г. // Рідна школа. – 2017. - №11-12. – С. 22–27.

403. Щербакова О. Метакогнітивна усвідомленість школярів та її психодіагностика/ Щербакова О.// Вісник ХНПУ імені Г.С. Сковороди. Психологія. Вип. 62. — Харків: ХНПУ, 2020. — 355-362 с.

404. Щербакова О. Методика діагностики імпліцитних теорій інтелекту учнів основної школи/ Щербакова О.// Харківський осінній марафон психотехнологій. Матеріали науково-практичної конференції, 27 жовтня 2018р. – Харків – С. 92–93

405. Щербакова О. Методика діагностики цілей досягнення у навчальній діяльності учнів основної школи Опитувальник цілей досягнення у навчальній діяльності учнів основної школи / Щербакова О.// Харківський осінній марафон психотехнологій. матеріали науково-практичної конференції, 28 жовтня 2017р. – Харків – С. 309–310

406. Щербакова О. Модернізація природничо-математичної освіти у контексті STEM /Доценко С., Москаленко В., Щербакова О.//Матеріали всеукраїнської науково-практичної веб-конференції «STEM-освіта та шляхи її впровадження в освітній процес», 25 квітня 2018 р. – Тернопіль

407. Щербакова О. О. Діагностика особистісної гармонійності у підлітковому віці: опитувальник ООГ – П. *Теорія і практика сучасної психології*. 2019. Вип.. 5. Т. 2. С. 169–175.

408. Щербакова О. Особливості функціонування ранніх дезадаптивних схем (схема-режимів) учнів основної школи з різним рівнем академічних здібностей та успішності у навчанні / Щербакова О.// *Psychological journal*. № 5 (12). 2019. С. 86-104. DOI: 10.31108/1.2019.5.12

409. Щербакова О. Потенціал життєвого успіху академічно здібного учня основної школи: обґрунтування психологічного феномену/ Щербакова О.// Збірник наукових праць «Теорія і практика сучасної психології». Вип. 1 Том 2. — Запоріжжя, 2020. — 181-188 с.

410. Щербакова О. Психодіагностика академічної саморегуляції учнів основної школи. *Вісник ХНПУ імені Г.С. Сковороди. Психологія*. Вип. 57. Харків: ХНПУ, 2017. С. 355 - 362.

411. Щербакова О. Психодіагностика наполегливості у виконанні домашнього завдання учнів основної школи/ Щербакова О.// Харківський осінній марафон психотехнологій. Матеріали науково-практичної конференції, 27 жовтня 2018р. – Харків – С. 93–94.

412. Щербакова О. Психологічний супровід розвитку особистості академічно здібних учнів основної школи / Щербакова О.// Збірник наукових праць «Теорія і практика сучасної психології». Вип. 4 Том 2. — Запоріжжя, 2019. — 105 - 110 с.

413. Щербакова О. Психологічні детермінанти становлення особистості академічно здібного учня базової школи/ Щербакова О.// Збірник наукових праць «Теорія і практика сучасної психології». Вип. 2 Том 2. — Запоріжжя, 2019. — 163 - 167 с.

414. Щербакова О. Психологічні закономірності обдарованості академічно здібних учнів основної школи / Щербакова О.// Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки». №4. 2019. С.12-160. DOI: [10.32999/ksu2312-3206/2019-4-20](https://doi.org/10.32999/ksu2312-3206/2019-4-20).

415. Щербакова О. Психологічні особливості учнів основної школи з різними проявами шкільної тривожності/ Щербакова О.// Науковий вісник МНУ імені В.О. Сухомлинського. Серія "Психологічні науки". Вип. 2 (20). — Миколаїв, 2018. — 104 - 112 с.

416. Щербакова О. Ризики освітнього середовища - сприйняття учнів та їх батьків / Авдієвська О., Щербакова О.// Науково-практична конференція молодих вчених, присвячена 25-річчю Національної академії медичних наук України, 23 березня 2018р. – Київ – С. 8–10

417. Щербакова О. Розвиток творчої уяви учнів у контексті STEM-освіти/ Доценко С., Іващенко М., Щербакова О.// NASTOLENÍ MODERNÍ VĚDY: материалы XIII междунар. науч.-практ. конф., 22-30 сент. 2017 г. - Прага, 2017. – С. 54-56

418. Щербакова О. Розвиток позитивного мислення учнів основної школи у контексті формування психосоціального здоров'я / Щербакова О. // Рідна школа. – 2016. - №7. – С. 44–49.

419. Щербакова О. Система психологічного супроводу академічно здібних учнів початкової школи/ Щербакова О.// III Міжнародній науково-практичній конференції «Психолого-педагогічні аспекти розвитку лідерського потенціалу сучасної молоді: теорія і практика» 18-19 жовтня 2017 р. - Харків – С. 8–10.

420. Щербакова О. Соціальний інтелект та академічні здібності учнів старшого підліткового віку / Щербакова О.// «Теоретичні і прикладні проблеми психології» Східноукраїнський національний університет імені Володимира Даля МОН України. С. 337-349. DOI: [10.33216/2219-2654-2019-50-3-3-337-349](https://doi.org/10.33216/2219-2654-2019-50-3-3-337-349)

421. Щербакова О. Соціально-психологічна підтримка академічно здібних учнів в умовах інноваційного педагогічного проекту «Інтелект України» як складова сталого суспільного розвитку/ Щербакова О., Даниленко Г.// Ukraine –

EU. Modern technology, business and law: collection of international scientific papers. – Chernihiv: CNUT, 2018 – P. 371–374

422. Щербакова О. Співпраця з батьками над формуванням емоційного інтелекту учнів початкової школи в межах проекту “Інтелект України”/ Щербакова О., Даниленко Г.// Науково-методичний журнал Початкова школа. 2017. - №10. – С. 8–10.

423. Щербакова О. Типологія академічних здібностей дітей молодшого підліткового віку/ Щербакова О.// Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Психологія обдарованості. Випуск 16. 2019. С. 287-293.

424. Щербакова О. Типологія академічних здібностей учнів основної школи з різною успішністю у навчанні/ Щербакова О.// Вісник ХНПУ імені Г.С. Сковороди. Психологія. Вип. 61. — Харків: ХНПУ, 2019. – С. 169-185. DOI : 10.34142/23129387.2019.61.10.

425. Щербакова О. Характеристика діагностичного інструментарію для дослідження цілей досягнення у навчальній діяльності учнів основної школи. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія Психологічні науки.* № 5/2017 – С. 156–163.

426. Щербакова О. Шкільні страхи учнів основної школи / Щербакова О.// Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки». 2019. №3. С. 106-113. DOI: [10.32999/ksu2312-3206/2019-3-15](https://doi.org/10.32999/ksu2312-3206/2019-3-15).

427. Щербакова О.О. Діагностика особистісної гармонійності у підлітковому віці: опитувальник ООГ – П. *Теорія і практика сучасної психології.* 2019. Вип. 5. Т. 2. С. 169–175.

428. Щербакова О.О. Психологічний адаптації академічно здібних дітей до навчання в основній школі в умовах інноваційної освіти [Текст] / О.О. Щербакова // Журнал «Науковий огляд» . – Київ, 2015. – том 10, №20. – С.138-146.

429. Щербакова О.О. Психологічні особливості адаптації академічно здібних дітей до навчання у початковій школі: автореф. дис. ...к.психол.н.: 19.00.07. 2015.

430. Щербакова О.О. Психологія розвитку особистості академічно здібного учня основної школи – Харків: «Діса плюс», 2020. – 378 с.
431. Экземплярский В.М. Проблема одаренности. Москва: Русский книжник. 1923. 132с.
432. Эммонс Р. Психология высших устремлений: мотивация и духовность личности. Москва: Смысл. 2004. 414 с.
433. Юркевич В. С. О «наивной» и «культурной» креативности. *Основные современные концепции творчества и одаренности*. Москва : Молодаягвардия, 1997. С. 127–142.
434. Юркевич В. С. Одаренный ребенок: иллюзии и реальность – книга для учителей и родителей. Москва : Просвещение, 2000. 136 с.
435. Юркевич В. С. Проблема эмоционального интелекта. *Вестник практической психологии образования*. 2005. № 3 (4). С. 4–10.
436. Юркевич В. С. Развивающий дискомфорт как метод работы с одаренными детьми: социальные аспекты. *Актуальные проблемы социальной психологии: вопросы теории и практики*. Москва. 2012. С. 27–37.
437. Юркевич В.С. О «наивной» и «культурной» креативности. *Основные современные концепции творчества и одаренности*. Москва : Молодаягвардия, 1997. С. 127–142.
438. Юркевич В.С. Одаренный ребенок иллюзии и реальность – книга для учителей и родителей. Москва : Просвещение, 2000. 136 с.
439. Юрченко І. В. Психологічна допомога функціонально неповним сім'ям в умовах навчально-виховного комплексу І ступеня : автореф. дис... канд. психол.н. : 19.00.07. Івано-Франківськ, 2008. 20 с.
440. Юрчук В. В. Современный словарь по психологии. Минск: Элайда, 2000. – 704 с.
441. Якимова Т. В. Феномен познавательной аддикции в развитии интеллектуально одаренных подростков. *Консультативная психология и психотерапия*. 2010. Том 18. № 1. С. 121–136.

442. Якобсон П.М. Психологические проблемы мотивации поведения человека. Москва : Просвещение. 1969. 317 с.

443. Яланська С.П. Прикладні аспекти психології творчості / С.П. Яланська / Психолого-педагогічні проблеми розвитку особистості: колективна монографія [В.Ф. Моргун, Л.В. Герасименко, Р.М. Білоус та ін.] Кременчук: КрНУ імені Михайла Остроградського, 2016. – С.129-143. (колективна монографія)

444. Яременко Л. Методологічна сутність розвитку обдарованих дітей у позашкільній освіті. *Вісник Інституту розвитку дитини. Сер. : Філософія, педагогіка, психологія*. 2013. Вип. 28. С. 138–142.

445. Яцюк М. В. Адаптація опитувальника академічної саморегуляції Р. М. Райана і Д. Р. Коннелла (Causal Dimension Scale II SRQ-A). *Практична психологія та соціальна робота*. 2008. № 4. С. 45-47.

446. Яцюк Н. О. Особливості моральної рефлексії в молодшому шкільному віці : автореф. дис... к.психол.н. : 19.00.07. Київ, 2008. 20 с.

447. Alexander, J. M., Carr M., Schwanenflugel P.J. (1995) Development of metacognition in gifted children: Directions for future research. *Developmental Review*. 285 p.

448. Arntz, A., van Genderen, H. Schema (2009) Therapy for Borderline Personality Disorder. Sussex. New York : Wiley-Blackwell. 196 p.

449. Atkinson J. W., Feather N. T. (1966) A theory of achievement motivation. NewYork : Wile.. 391 p.

450. Atwood, J. R. Mindset (2010) Motivation and metaphor in school and sport: Bifurcated beliefs and behavior in two different achievement domains. Online Submission.. Retrieved from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/E D509344.pdf>

451. Barkley R. A. (1990) Attention deficit hyperactivity disorder: A handbook for diagnosis and treatment. N. Y.:Creative Learning Press.

452. Bar-On R. (2000) Emotional and social intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory (EQ-i). *Handbook of emotional intelligence*. San Francisco : Jossey-Bass. P. 363 – 388.

453. Baum S. (1994) Meeting the needs of gifted learning disabled students. *Secondary Gifted Educ.*. V. 5. N 1. P. 16–19.
454. Baum S., Owen S. V. (1988) High ability / learning disabled students: How are they different. *Gifted Child Quart.* V. 32. N 3. P. 321–326.
455. Beckley D. (1998) Gifted and learning disabled: Twice exceptional students. *ational research center on The gifted education and talented development.* Newsletter. Spring. P. 1–13.
456. Blackwell L., Trzesniewski K., Dweck C.S. (2007) Implicit Theories of Intelligence Predict Achievement Across an Adolescent Transition: A Longitudinal Study and an Intervention. *Child Development.* V. 78 (1). P. 246-263.
457. Blass S. (2014) The relationship between social-emotional difficulties and underachievement of gifted students. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools.* Vol. 24. № 2. P. 243–255.
458. Bloom B.S. (Ed.). (1985) Developing talent in young people. New York : Ballantine Books. 572 p.
459. Borkowski J., Carr M., Pressley M. (1987) Spontaneous strategy use: Perspectives from metacognitive theory. *Intelligence*, №11. P. 61-75.
460. Brody L. E., Mills C. J. (1997) Gifted children with learning disabilities: A review of the issues. *Journal Learning Disabilities.* V. 30. N 3. P. 282– 296.
461. Brody L. E., Mills C. J. (1997) Gifted children with learning disabilities: A review of the issues. *Journa l Learning Disabilities.* V. 30. N 3. P. 282– 296.
462. Brophy, J. (1986) Teacher influences on student achievement. *American Psychologist* ,41(10). P. 1069-1077.
463. Brophy, J. E., Good, T. L. (1986). Teacher behaviour and student achievement. In M.C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching.* NewYork: Macmillan. P. 328-375.
464. Butler-Por N. (1987) Underachievers in school – issues and intervention. Chichester: John Wiley and Sons. 278 p.

465. Butler-Por N. (1995) Gifted children: Who is at risk for underachievement and why? *Nurturing talent, individual needs and social ability. The 4th conference of ECHA / Katzko M., Monks F. J. (eds).. Assen: Van Gorcum. P. 252–261.*
466. Ceci, S. J., Williams, W. M. (1997) *Schooling, intelligence, and income. American Psychologist, 52(10). P. 1051–1058.*
467. Chamorro-Premuzic, T., & Furnham, A. (2005) *Personality and intellectual competence. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates. 345 p.*
468. Chumakova, M. A. (2010) *Lichnostnye predposylki ratsional'nogo vybora v usloviyakh neopredelennosti [Personal prerequisites of rational choice under uncertainty] (Extended abstract of PhD dissertation). MoscowStateUniversity, RussianFederation. Moscow. 256 p.*
469. Clark B. (1992) *Growing up gifted. N. Y.: Macmillan. 234 p.*
470. Colom, R., & Flores-Mendoza, C. E. (2007) Intelligence predicts scholastic achievement irrespective of SES factors: Evidence from Brasil. *Intelligence, 35. P. 243–251.*
471. Cross J.S. and Nagle J.M. (1969) Teachers Talk Too Much! *The English Journal* Vol. 58, No. 9, pp. 1362-1365.
472. Csikszentmihalyi M., Rathunde K., Whalen S. (1993) *Talented teenagers. The roots of success and failure. Cambridge: Cambridge Univ. P. 111-134.*
473. Deary I.J., Strand S., Smith P. (2007) *Etal. Intelligence and educational achievement. Intelligence. V. 35. N 1. P. 13—21.*
474. Deci E.L., Ryan R.M. (Eds.). (2002) *Handbook of self-determination research. Rochester, New York: University of Rochester Press. 480 p.*
475. Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985) *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. New York: Plenum.*
476. Deuser D.E., Sternberg R.J. (1994) The role of metacognition in problem solving. *Metcalfe & Shimamura (Eds.). Metacognition. Cambridge: MIT Press. P. 207-226.*
477. Diedrich W. F. (2014) *Human Adulthood: A Spiritual Romance / W. F. Diedrich. Kindle Edition. 363 p.*

478. Dirkes M.A. (1985) Metacognition: Students in charge of their thinking. *Reaper Review*, 8(2).-pp. 96-100.
479. Dixon R.A. (1983) Structure and development of metamemory in adulthood. *Jour, of Gerontology*. 38.-pp. 682-688.
480. Donaldson M. (1988) *Children's Minds*. N.Y. 162 p.
481. Duckworth A.L., Peterson C., Matthews M.D., Kelly D.R. (2007). Grit: Perseverance and passion for long-term goals. *Personality Processes and Individual Differences*, 2007. V. 92, 6. P. 1087-1101.
482. Duckworth A.L., Quinn P.D., Tsykayama E. (2011) What No child left behind leaves behind: the roles of IQ and self-control in predicting standardized achievement test scores and report card grades. *Journal of Educational Psychology*. V. 1. - P. 1-13.
483. Dunlosky J., Nelson T. (1992) Importance of the kind of cue for judgment of learning (JOL) and the delayed - JOL effect. *Memory and Cognition*, N 12. - pp. 355-360.
484. Dweck C.S. (1999) *Self-theories: Their role in motivation, personality, and development*. Philadelphia: Psychology Press, Taylor & Francis Group. 195 p.
485. Dweck, C. S. (2006) *Mindset: The new psychology of success*. New York: Random House. 356 p.
486. Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988) A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95 (2). P. 256–273.
487. Elliot A.J. (1999) Approach and avoidance motivation and achievement goals // *Educational Psychologist*. V. 34. P. 169-189.
488. Elliot A.J., McGregor H.A. (2001) A 2 x 2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*. V. 80. P. 501-519.
489. Elliott J.G., Hufton N., Hildreth A., Illushin L. (1999) Factors influencing educational motivation: a study of attitudes, expectations and behavior of children in Sunderland, Kentucky and ST Petersburg. *British educational research journal*. V. 25, 1. P. 75-94.

490. Elliott J.G., Hufton N.R., Willis W., Illushin L. (2005) Motivation, engagement and educational performance. International perspective on the Context of Learning. Palgrave. 345 p.
491. Elliott, E.S.; Dweck, C.S. (1988) "Goals: An approach to motivation and achievement". *Journal of Personality and Social Psychology*. P. 24-38.
492. Ellston T. (1993) Gifted and learning disabled: A paradox? *Gifted child quarterly*. V. 16. N 1. P. 17–19.
493. Emmons R.A. (2000) Is Spirituality an Intelligence? Motivation, cognition, and the psychology of ultimate concern. *The International Journ. For the Psychology of Religion*. V. 10. P. 3–26.
494. Flavell, J. H. (1979) Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive developmental inquiry. *American Psychologist*. Vol. 34 (10). P. 906–911.
495. Fomenko K., Khomulenko T., Shcherbakova O., Kuznetsov O., Savrasov N. (2020) Self-Regulation in a Learning Activity in Academically Capable Students. *Journal of Talent Development and Excellence*. Vol.12, No. 3s, P. 2618 – 2630.
496. Fox L. H., Brody L., Tobin D. (1983) Learning disabled/ gifted children: Identification and programming. Baltimore: Allyn & Bacon. P. 983.
497. Furnham A. (1988) Lay theories: Everyday understanding of problems in the social sciences. New York: Pergamon. P. 123-161.
498. Gallagher J. J. (1991) Personal patterns of underachievement. *Journal of educ. gifted*. V. 14. N 3. P. 221–234.
499. Gallagher J.J. (2004) Public policy in gifted education. Thousand Oaks, CA: Corwin Press. 187 p.
500. Gardner H. (1983) Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences. New York : BasicBooks. 440 p.
501. Gardner H. (2006) Multiple Intelligences: New Horizons in Theory and Practice. New York : Basic Books. 300 p.
502. Gardner H. (2006) Multiple Intelligences: New Horizons in Theory and Practice. New York : BasicBooks.. 300 p.

503. Gardner H.E. (1983) *Frames of mind: the theory of multiple intelligences*. — Basicbook.
504. Garner R., P.A. Alexander (1989) Metacognition: answered and unanswered questions. *Educational Psychology*. V. 24. pp.143-158.
505. Gitta, Jacob A., Arnoud, A. Schema (2013) Therapy for Personality Disorders – A Review. *International Journal of Cognitive Therapy*. V. 6 (2). P. 171–185.
506. Golovina O. Yu. (2016) The spiritual intelligence as an integrating factor of human consciousness. *Вісник ХНПУ ім. Г.С. Сковороди. Психологія*. Харків: ХНПУ. Вип. 53. С. 21-28.
507. Gottfredson, L. S. (2002) Highly general and highly practical. In R. J. Sternberg, & E. L. Grigorenko (Eds.), *The general factor of intelligence: How general is it?* Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates. P. 331-380.
508. Griffiths R. *The Psychology of Spiritual Intelligence* [Electronic resource] / R. Griffiths. – Mode of access: <http://www.academia.edu/16613107> / *The_Psychology_of_Spiritual_Intelligence*.
509. Guilford J.P. (1959) Three Faces of Intellect. *American Psychologist*. № 14. P. 469-479.
510. Guilford J. P. (1967) *The nature of human intelligence*. New York : McGraw-Hill. 538 p.
511. Gustafsson, J. E., & Undheim, J. O. (1996). Individual differences in cognitive functions. In D. C. Berliner, & R. C. Calfee (Eds.), *Handbook of educational psychology*. New York: Prentice Hall International. P. 186–242.
512. Gyarmarthy E. (1995) Developmental learning disabilities and giftedness. *VII European Conference on Developmental Psychology: Book of abstracts*. Krakow. P. 163.
513. Harackewicz J.M., Barron K.E., Tauer J.M., Elliot A.J. (2002) Predicting success in college: a longitudinal study of achievement goals and ability measures as predictors of interest and performance from freshman year through graduation. *Journal of Educational Psychology*. V. 94(3). P. 562-575.

514. Harrison G.E., Haneghan, J.P.V. (2011) The gifted and the shadow of the night: Dabrowski's overexcitabilities and their correlation to insomnia, death anxiety, and fear of the unknown. *Journal for the Education of the Gifted*. Vol. 34. №. 4. P. 669–697.

515. Hartman, H. J. (2003) Metacognition in Learning and Instruction. Theory, Research and Practice. *Neuropsychology and cognition*. P. XI–XIX.

516. Henderson V., Dweck C.S. (1990) Adolescence and achievement // At the threshold: Adolescent development / S. Feldman, G. Elliott (Eds.). Cambridge (MA): Harvard University Press.

517. Heylighen F. Gifted People and their Problems. Электронный ресурс. Режим доступа: <http://talentdevelop.com/articles/GPATP1.html>

518. Jensen, A. R. (1998) The g factor: The science of mental ability. Westport, CT: Praeger. P. 222-234.

519. Khatena J. (2000) Enhancing of gifted children: A guide for parents and teachers. Cresskill: Mampton Press.

520. King David B., Cicco de T. (2009) Growing in Spiritual Intelligence. *The International Journal of Transpersonal Studies*. V. 28. P. 68–85.

521. Kluwe R. (1982) Cognitive Knowledge and executive control: Metacognition. In D.R. Griffin (Ed.). *Animal mind-human mind*, New York: Springer-Verlag. - pp. 201-204.

522. Kornilova T., Kornilov S. The Use of Foreign Psychodiagnostic Inventories in Multicultural Psychoeducational Assessment. Hamilton Printed, 351-373.

523. Kornilova, T. V., Kornilov, S. A., & Chumakova, M. A. (2009) Subjective evaluations of intelligence and academic self-concept predict academic achievement: Evidence from a selective student population. *Learning and Individual Differences*, 19(4), 596-608.

524. Kosmitzki C., John O. P. (1993) The implicit use of explicit conception of social intelligence. *Personality and Individual Differences*. Vol. 15. № 1. P. 11–23.

525. Krantz, S. E., & Rude, S. (1983) Depressive attributions: Selection of different causes or assignment of dimensional meanings? *Journal of Personality and Social Psychology*, 47(1). P. 193–203.
526. Kuhn D. (1983) On the Dual Executive and Its Significance in the Development of Developmental Psychology. *Contemporary Human Development*. Basel. Vol. 13. P. 253–269.
527. Kuncel, N. R., Hezlett, S. A., Ones, D. S. (2004) Academic performance, career potential, creativity, and job performance: Can one construct predict them all? *Journal of Personality and Social Psychology*, 86, 2—4. P. 148–161.
528. Kyttälä, M., Lehto, J. E. (2008) Some factors underlying mathematical performance: The role of visuospatial working memory and non-verbal intelligence. *European Journal of Psychology of Education*, 23. P. 77–94.
529. Laidra, K., Pillmann, H., & Allik, J. (2007) Personality and intelligence as predictors of academic achievement: A cross-sectional study from elementary to secondary school. *Personality and Individual Differences*, 42. P. 441–451.
530. Lemos, G. C., Abad, F. J., Almeida, L. S., & Colom, R. (2014). Past and future academic experiences are related with present scholastic achievement when intelligence is controlled. *Learning and Individual Differences*, 32, 148–155.
531. Leonesio J. R, Nelson T. O. (1990) Do Different Metamemory Judgments Tap the Same Underlying Aspects of Memory. *Journal of Experimental Psychology*, vol. 16. pp.464-470.
532. Luo D., Thompson L. A. & Detterman D. K. (2006) The criterion validity of tasks of basic cognitive processes. *Intelligence*. 34(1).79–120.
533. Lupart J. L. (1992) The hidden gifted: Current state of knowledge and future research directions. *Talent for the future*. Assen: Van Gorcum. P. 177–190.
534. Madigan S. (1969) Intraserial repetition and coding processes in free recall. *Journ. Of Verbal Learning and Verbal Behavior*. №8. pp. 828-835.
535. Majid Rosadah Abd, Alias A. (2010) Consequences of Risk Factors in the Development of Gifted Children. *Procedia Social and Behavioral Sciences*. Vol. 7. P. 63–69.

536. Mendaglio S., Istvanffy P., Hemstock B. (1997) Gifted / ADHD case illustrations of coexisting conditions. *Maximizing potential: Lengthening and strengthening our stride. Proceedings of the 11th World conference of gifted and talented children*. Hong Kong. P. 527–531.

537. Metcalfe, J. (2008) Evolution of metacognition. In J. Dunlosky, R. Bjork (Eds.), *Handbook of Metamemory and Memory*. New York: Psychology Press. pp. 29-46.

538. Monks F. J. (1992) Development of gifted children: The issue of identification and programming. *Talent for the future*. Assen: Van Gorcum. P. 191–202.

539. Montgomery D. (1995) Social abilities in highly able disabled learners and the consequences for remediation Nurturing talent, individual needs and social ability. The 4th conference of ECHA. Assen: Van Gorcum. P. 226–238.

540. Neisser, U., Boodoo, G., Bouchard, T. J., Boykin, A. W., Brody, N., Ceci, S. J., ... Urbina, S. (1996). Intelligence, knowns, and unknowns. *American Psychologist*, 51, 77–101.

541. Noble K. (2008) Fostering Spiritual Intelligence: Undergraduates' Growth. *Course About Consciousness. Oxford Review of Education*. № 26(2). P. 263–288.

542. Parker W. D., Adkins K. K. (1995) Perfectionism and the gifted. *Roeper Revue. A journal on gifted education*. V. 17. N 3. P. 173–176.

543. Pekrun R., Elliot A. J., Maier M. A. (2009) Achievement goals and achievement emotions: Testing of a model of their joint relations to academic performance. *Journal of Educational Psychology*. V. 101. P. 115-135.

544. Perkins R., Salomon B. (1987) Metacognition and Control Strategies Revised. *Social Psychology Journal*, vol. 3. pp. 13-18.

545. Pressley M., Borkowski J., Schneider W. (1987) Cognitive strategies: good strategy users coordinate metacognition and knowledge. In R. Vasta and G. Whitehurst (Eds.), *Annals of Child Development*, Vol. 5. Greenwich, CT: JAI Press. pp. 89-129.

546. Primi, R., Ferrão, M.E., & Almeida, L. S. (2010) Fluid intelligence as a predictor of learning: A longitudinal multilevel approach applied to math. *Learning and Individual Differences*, Vol. 20. P. 446–451.

547. Reder L.M. (Ed.). (1996) *Implicit Memory and Metacognition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. 346 p.
548. Regner I., Escribe C., Dupeyrat C. (2007) Evidence of social comparison in mastery goals in natural academic settings. *Journal of Educational Psychology*. V. 99. P. 575–583.
549. Renzulli J. S. (1986) The Three-Ring Conception of Giftedness: A Developmental Model For Promoting Creative Productivity. *Conceptions of giftedness*. New York : Cambridge University Press. P. 53–92.
550. Renzulli J.S. (1994) *Schools for talent development: A practical plan for total school improvement*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press. 379 p.
551. Richardson M., Abraham C., Bond R. (2012) Psychological correlates of university students' academic performance: a systematic review and meta-analysis. *Psychological bulletin*. V. 138, 2. P. 353-387.
552. Ridgell, S. D., & Lounsbury, J. W. (2004). Predicting academic success: General intelligence, "Big Five" personality traits, and work drive. *College Student Journal*, 38(4), 607-619. doi:10.1016/S0191-8869(02)00330-6
553. Rimm S. (1986) *Under achievement syndrome: Cause and cures*. Watertown: Apple Publ.
554. Rosander, P., Bäckström, M., & Stenberg, G. (2011). Personality traits and general intelligence as predictors of academic performance: A structural equation modeling approach. *Learning and Individual Differences*, 21(5), 590–596.
555. Runco, M. A. (2006). Implicit theories of creativity. In M. A. Runco, & S. Pritzker (Eds.), *Encyclopedia of creativity* (pp. 27–30). San Diego, CA: Academic Press.
556. Ryan, R. & Deci, E. L. (2000) Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions *Contemporary Educational Psychology* 25, 54–67. <https://doi:10.1006/ceps.1999.1020>.
557. Salovey P., Mayer J. D. (1990) Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*. № 9. P. 185-211.
558. Sauer, J. (2006). Prognose von Schulerfolg. In D. H. Rost (Ed.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (pp. 584–595). Weinheim: Beltz PVU.

559. Shcherbakova O., Fomenko K., Zhukova N., Nadyon V. (2019) Cognitive predictors of schoolchildren's hubristic motivation. *Вісник ХНПУ імені Г.С. Сковороди. Психологія. Вип. 60.* — Харків: ХНПУ. 181 - 195 с.

560. Shcherbakova O., Danylenko H., Avdiivska O. (2019) Creating An Enabling Learning Environment in the Conditions of Intensification of Educational Activities. *Global Academics. International Journal of Advance Researches.* # 4 (5) September, – United States of America. 4 – 23 p.

561. Shcherbakova O. (2019) Development of positive thinking among base school student as a way to form psychosocial health. *Global Academics. International Journal of Advance Researches.* # 5 (6) December, – United States of America, 4 – 14 p.

562. Scherbakova O. (2018) Psychodiagnostics of implicit theories of intelligence for middle schoolpupils. *Вісник ХНПУ імені Г.С. Сковороди. Психологія. Вип. 58.* Харків: ХНПУ. 118 - 124 с.

563. Scherbakova O. (2018) Psychodiagnostics of persistence of fulfilling homework for middle school pupils. *Вісник ХНПУ імені Г.С. Сковороди. Психологія. Вип. 59.* Харків: ХНПУ. 143 - 149 с.

564. Scherbakova O. (2017) Psychodiagnostics of academic self-regulation for middle school pupils. *Вісник ХНПУ імені Г.С. Сковороди. Психологія. Вип. 57.* Харків: ХНПУ. 355 - 362 с.

565. Schraw, G. (1994) Assessing metacognitive awareness [Текст] / G. Schraw, R. S. Dennison. *Contemporary Educational Psychology.* Vol. 19. P. 460–475.

566. Shaywitz S. E. (1996) Dyslexia. *Sci. Am. Article.* November. P. 1–13.

567. Shevyakova Natalia L. (2012) The basic structurally functional components of volitional regulation in the early youthful age. «*European Applied Sciences: modern approaches in scientific researches*»: Papers of the 1st International Scientific Conference. December 17-19, Stuttgart, Germany. P. 338-340.

568. Siegle D., McCoach D. B. (2002) Promoting a positive achievement attitude with gifted and talented students. *The social and emotional development of gifted children. Whatdoweknow?* / Ed. by M. Neihart, S.M. Reis, N.M. Robinson, S.M. Moon. Washington: PrufrockPress, Inc. – P. 237–249.

569. Silverman L. K. (1997) Perfectionism. *Maximizing potential: Lengthening and strengthening our stride. Proceedings of the 11th World conference of gifted and talented children. Hong Kong.* P. 417–423.
570. Spearman C. E. (1904) «General intelligence», objectively determined and measured. *American Journal of Psychology.* 15 (2). P. 201–292.
571. Stern W. (1912) *The Psychological Methods of Intelligence Testing.* Baltimore: Warwick and York. P. 160.
572. Sternberg R. (1985) General intellectual ability. *Humanabilities.* pp. 5-31.
573. Sternberg R. J. (1988) *The triarchic mind: A new theory of human intelligence.* N. Y. : Viking Penguin Inc. P. 48–53.
574. Sternberg R.J. (1996) *Successful Intelligence* Simon&Schuster. 128 p.
575. Sternberg, R. J., Grigorenko, E. L., & Bundy, D. A. (2001). The predictive value of IQ. *Merrill-Palmer Quarterly,* 47, 1–41.
576. Tannenbaum A. J. (1983) *Gifted children: Psychological and educational perspectives.* New York : Macmillan.
577. Taub, G.E., Keith, T. Z., Floyd, R.G., & McGrew, K.S. (2008). Effects of general and broad cognitive abilities on mathematics achievement. *School Psychology Quarterly,* 23, 187–198.
578. Tent, L. (2006). Zensuren. In D. H. Rost (Ed.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (pp. 873–880). Weinheim: Beltz PVU.
579. Terman L.M., Oden M.H. (1959) *The gifted group at mid-life: Thirty-five years' follow-up of the superior child.* Stanford, CA: Stanford University Press.
580. Terrasier J.-Ch. (1985) *Dysynchrony: Uneven development. The psychology of gifted children.* Chichester: John Wiley & Sons. P. 265–274.
581. Terrasier J.-Ch. (1992) *Gifted children: Research and education in France. Education of the gifted in Europe: Theoretical and research issues.* Amsterdam: Swets&Zeitlinger. P. 212–216.
582. Torrance E. P. (1965) Scientific views of creativity and factors affecting its growth. *Daedalus: Creativity and Learning.* P. 663–679.

583. Torrance E. P., Goff K. (1989) A quiet revolution. *The Journal of Creative Behavior*, 23 (2), 136–145.
584. Vallerand R. J., Fortier M. S., Guay F. (1997) Self-determination and persistence in a real-life setting: Toward a motivational model of high-school drop out. *Journal of Personality and Social Psychology*. V. 72. P. 1161–1176.
585. Vaughan F. (2002) What is Spiritual Intelligence?. *Journ. Of Humanistic Psychology*. V. 42. № . 2. P. 16–33.
586. Walberg H. J., Paik S. J. (2005) Making giftedness productive // Sternberg R. J., Davidson J. E. (Eds.). *Conceptions of giftedness*. 2nd ed. New York: Cambridge University Press. P. 395–410.
587. Walberg, H. J. (1981) A psychological theory of educational productivity. In F. H. Farley, & N. Gordon (Eds.), *Psychology and education: The state of the union*. pp. 81-108). Berkeley, CA: McCutchan.
588. Walls T. A., Little T. D. (2005) Relations among personal agency, motivation, and school adjustment in early adolescence. *Journal of Educational Psychology*. V. 97. N 1. P. 23—31.
589. Webb J. T. (1993) Nurturing social-emotional development of gifted children. *International hand-book of research and development of giftedness and talent*. Oxford: Pergamon. P. 525– 538.
590. Webb J. T., Latimer D. (1993) ADHD and children who are gifted. The ERIC clearinghouse on disabilities and gifted education (ERIC EC). *The Council for exceptional children. ERIC Digest*. № E. 522.
591. Whitemore J. R. (1980) *Giftedness, conflict and underachievement*. Boston: Allyn and Bacon.
592. Wigglesworth C. (2012) *SQ 21: The Twenty One Skills of Spiritual Intelligence*. New York: Select Books. 223 p.
593. Wollach M. A., Kogan N. A. (1965) A new look at the creativity – intelligence distinction. *Journal of Personality*. № 33. P. 348–369.
594. Young J.E. (2002) Schema-focused therapy for personality disorders. *Cognitive behaviour therapy*. New York :Routledge. P. 201–222.

595. Young, J. Schema (2015) Therapy Inventories & Related Materials. New York : Schema Therapy Institute. 150 p.

596. Zirenko M.S. (2018) Implicit theories of intelligence and personality: relations to intelligence, motivation and personality. *Психология. Журнал Высшей школы экономики*. Т. 15. № 1. С. 39-53.

597. Zohar D. (2010) Exploring Spiritual Capital. *Spirituality in Higher Education Newsletter*. V. 5, Iss. 5. – P. 1.

ДОДАТКИ

Додаток А

Опитувальник академічної саморегуляції (кінцева версія)

Інструкція: оцініть, будь ласка, у балах кожне твердження: 1 – не важливе, 2 – не дуже важливе, 3 – трудно відповісти, 4 – досить важливе, 5 – дуже важливе.

Чому я роблю домашні завдання?

- 1 Тому що я хочу, щоб учитель гарно про мене думав.
- 2 Тому що це цікаво, мені подобається навчатися.
- 3 Тому що я буду погано думати про себе, якщо не зроблю їх.
- 4 Тому що я хочу зрозуміти цей предмет.
- 5 Тому що мені подобається робити уроки.
- 6 Тому що для мене важливо виконувати мої домашні завдання.

Чому я працюю над завданнями в класі?

- 7 Щоб не засмучувати свого вчителя.
- 8 Тому що я хочу, щоб учитель уважав мене гарним учнем.
- 9 Тому що я хочу вивчити новий матеріал.
- 10 Тому що мені буде соромно за себе, якщо я їх не виконаю.
- 11 Тому що це цікаво.
- 12 Тому що це мій обов'язок на уроці.
- 13 Тому що мені подобається працювати в класі.
- 14 Тому що мені важливо працювати над завданнями в класі.

Чому я намагаюся відповісти на важкі запитання в класі?

- 15 Тому що я хочу щоб мої однокласники вважали мене розумним.
- 16 Тому що мені соромно коли я нестаранно працюю.
- 17 Тому що мені подобається відповідати на важкі запитання.
- 18 Тому що це те, що я повинен (повинна) робити.
- 19 Для того щоб перевірити, прав(а) я чи помиляюсь.
- 20 Тому що цікаво відповідати на важкі запитання.

21 Тому що для мене важливо намагатися відповідати на важкі запитання в класі.

22 Тому що я хочу, щоб учитель хвалив мене.

Чому я намагаюся добре вчитися в школі?

23 Тому що це те, що потрібно робити.

24 Для того, щоб мої вчителі думали про мене, як про гарного учня.

25 Тому що мені подобається дізнаватися нове.

26 Тому що мені буде соромно, якщо я буду погано навчатися.

27 Тому що для мене важливо гарно навчатися.

28 Тому що батьки будуть задоволені, якщо я буду гарно навчатися.

Ключ:

Власне спонукання: сума балів за пунктами: 2, 5, 9, 11, 13, 20, 25.

Ідентифіковане регулювання: сума балів за пунктами: 4, 6, 14, 17, 19, 21, 27.

Інтроектоване регулювання: сума балів за пунктами: 1, 3, 7, 8, 10, 15, 16, 22, 24, 26.

Зовнішнє регулювання: сума балів за пунктами: 12, 18, 23, 28.

Опитувальник метакогнітивної включеності в діяльність

Інструкція: оцініть «+» твердження, з якими Ви згодні і «-», з якими Ви не згодні.

1. Я усвідомлюю свої інтелектуальні переваги і недоліки.
2. Мені складно оцінити, наскільки добре я виконав роботу *
3. Перш ніж почати виконувати ту чи іншу роботу, я чітко визначаю її мету.
4. Я знаю, яка саме інформація важлива при виконанні домашнього завдання.
5. Вирішуючи задачу, я час від часу задаюся питанням, чи розглянув я все альтернативи її вирішення.
6. Я здатний добре структурувати інформацію.
7. Я свідомо концентруюся на важливій для мене інформації.
8. Я точно знаю, з якою метою використовую різні стратегії вирішення проблем.
9. Я краще засвоюю інформацію (навчаюся) коли я знаю що-небудь додатково щодо цієї теми.
10. Я знаю, що чекає від мене вчитель.
11. Думаю, що добре запам'ятовую нову інформацію.
12. Я використовую різні стратегії в залежності від ситуації.
13. Я питаю себе, чи був легший шлях вирішення завдання після того як воно була вирішене.
14. Я здатний контролювати якість прийнятих мною рішень.
15. Час від часу я «оглядаюся назад», що допомагає мені краще зрозуміти значущі для мене стосунки.
16. Я ставлю собі питання, наскільки добре прийняте рішення, перед тим як почати його виконання.
17. Я обмірковую кілька способів вирішення завдання і вибираю найзручніше.
18. Виконавши завдання, я підводжу підсумок того, що я зробив.

19. Коли я в чомусь не можу розібратися, я звертаюся за допомогою до однокласників.
20. Я можу змусити себе вчитися, коли мені це потрібно.
21. Якщо завдання дуже складне, я звертаюся за допомогою до вчителя.
22. Приймаючи важливе рішення, я схильний аналізувати ефективність використовуваних мною стратегій.
23. Я використовую свої інтелектуальні переваги для компенсації своїх слабкостей.
24. Я концентрую увагу на значенні та практичній цінності нової інформації.
25. Я можу точно оцінити міру своєї підготовки до того чи іншого предмету.
26. Я автоматично застосовую ефективні стратегії вирішення завдань.
27. Я знаю, в якому випадку кожна з використовуваних мною стратегій буде найбільш ефективною.
28. Коли рішення задачі закінчено, я задаюся питанням, чи досягнуті всі поставлені цілі.
29. Я роблю малюнки і схеми, які допомагають мені краще зрозуміти навчальний матеріал.
30. Якщо домашнє завдання дуже складне, я звертаюся за допомогою до батьків.
31. Я спираюся на організаційну структуру свого підприємства, коли вирішую виробничі завдання.
32. Я переглядаю свої припущення, коли важко в рішенні проблеми.
33. Я організую свій час так, щоб домогтися своїх цілей найкращим чином.
34. Я намагаюся розбити домашню роботу на кілька окремих етапів.
35. Я концентруюся на загальному сенсі прочитаного більшою мірою, ніж на деталях тексту.

* Зворотні питання

Ключ: Підраховується сума балів за усіма позитивними відповідями.

Додаток В

Опитувальник імпліцитних теорій інтелекту (кінцева версія)

Пункти опитувальника	Не згоден	Скоріше не згоден	Скоріше згоден	Згоден
1 (3). Кожен, хто докладає достатньо зусиль, може зрозуміти те, чого вчать у школі.	1	2	3	4
2 (5). Кожен, хто докладає великі зусилля, може вивчити навіть складний матеріал.	1	2	3	4
3 (6). Якщо учень буде по-справжньому старанним, то зможе зрозуміти навіть дуже важкий урок.	1	2	3	4
4 (8). Якщо ти по-справжньому старанний у школі, то можеш стати розумніше.	1	2	3	4
5 (9). Кожен, хто по-справжньому старається, може стати одним з найкращих учнів у класі.	1	2	3	4
6 (12). Чим більш старанно ти працюєш в школі, тим розумнішим станеш.	1	2	3	4

Ключ.

Шкали:

Роль зусиль (вираженість прибуткової теорії здібностей) – сума балів за пунктами 1, 2, 4, 6;

Роль здібностей (вираженість заданої теорії здібностей) – сума балів за пунктами 3, 5.

**Кінцева версія опитувальника цілей досягнення у навчальній
діяльності школярів основної школи**

Інструкція: «Будь ласка, укажіть, наскільки кожне з тверджень відображає твою думку стосовно власної навчальної діяльності. Використовуй наступні варіанти відповідей: «Не згоден», «Скоріше не згоден», «Важко відповісти», «Скоріше згоден», «Згодний».

1. У навчанні для мене важливо показати кращі результати, ніж в інших учнів у моєму класі.
2. Мене турбує, що я не навчусь всього чого би міг навчитися в школі
3. У навчанні я хочу дізнатися якомога більше.
4. Я хочу уникнути поганих результатів у навчанні.
5. Для мене важливо продемонструвати більш високі результати в навчанні порівняно з іншими учнями в класі.
6. Іноді я боюся, що не зрозумію матеріал, який ретельно вивчаю.
7. Моя мета в навчанні – уникнути поганого виконання завдань.
8. Моя мета в навчанні – отримувати більш високі оцінки, ніж у більшості учнів.
9. У навчанні мене часто турбує те, що я можу не встигнути дізнатися про те, що можливо.
10. Мене мотивує страх отримати погані оцінки в навчанні.
11. Мені важливо навчатися краще за моїх однокласників.
12. Мене турбує, що в школі я можу не впоратися з яким-небудь важким завданням.
13. Я дуже сильно хочу повністю зрозуміти і гарно знати той матеріал, який ми вивчаємо.
14. Мене турбує те, щоб у навчанні не бути гіршим за інших своїх однокласників.

Ключ

Шкала цілей переваги над однокласниками – сума балів за пунктами 1, 5, 8, 11, 14.

Шкала цілей уникнення навчальної невдачі – сума балів за пунктами 2, 6, 9, 10, 12.

Шкала цілей вдосконалення навчання – сума балів за пунктами 3, 4, 7, 13.

Додаток Д

Опитувальник «Наполегливість у виконанні домашнього завдання» (кінцева версія)

	Не згоден	Скоріше не згоден	Скоріше згоден	Згоден
1. Мої батьки завжди готові допомогти мені з уроками, якщо я прошу їх про це.	1	2	3	4
2. Я завжди намагаюся доробити домашнє завдання до кінця.	1	2	3	4
3. Якщо я докладу зусилля, то можу виконати всі уроки.	1	2	3	4
4. Мої батьки часто наполягають на тому, аби контролювати виконання домашніх завдань.	1	2	3	4
5. Зазвичай я дуже старанно виконую домашні завдання.	1	2	3	4
6. Іноді мені здається, що я погано розумію, як виконувати домашні завдання.	1	2	3	4
7. Мої батьки завжди допомагають мені виконувати домашнє завдання, якщо у мене виникають труднощі.	1	2	3	4
8. Я точно знаю, що повинен (повинна) робити, аби успішно впоратися з домашніми завданнями.	1	2	3	4
9. Іноді мої батьки намагаються допомагати мені з уроками, хоча я не прошу їх про це.	1	2	3	4
10. Навіть коли домашні завдання великі й	1	2	3	4

нецікаві, я примушую себе виконати їх якнайкраще.				
11. Коли я не розумію чогось у домашніх завданнях, то сильно засмучуюсь і не знаю, що робити.	1	2	3	4
12. Мої батьки часто запитують, чи потрібна мені їхня допомога	1	2	3	4
13. Коли я намагаюся зрозуміти складні завдання, то часто усвідомлюю, що їх ніколи не зрозумію.	1	2	3	4
14. Якщо я чогось не зрозумів (ла) у домашньому завданні, то завжди зможу запитати у батьків.	1	2	3	4
15. Я завжди намагаюся виконати домашні завдання якнайкраще.	1	2	3	4
16. Зазвичай я дізнаюся про щось нове, виконуючи домашні завдання.	1	2	3	4
17. Зазвичай мої батьки уважно стежать за тим, як я виконую домашні завдання.	1	2	3	4

Ключ.

Шкали:

«Наполегливість» (характеризує такі вольові якості учня, як наполегливість, завзятість, старанність та терпіння) – пп. 2, 3, 5, 6*, 8, 10, 11*, 13, 15.

«Допомога батьків у виконанні домашньої роботи» (усвідомлення учнями бажання батьків допомогти у виконанні домашньої роботи) – сума балів за пунктами 1, 7, 14.

«Батьківський контроль у виконанні домашньої роботи» – пп. 4, 9, 12.

Опитувальник ООГ – П

Інструкція: оцініть, будь ласка, у балах кожне твердження: 1 – не важливе, 2– не дуже важливе, 3 – трудно відповісти, 4 – досить важливе, 5 - дуже важливе.

1. Я задоволений своїм життям у цілому
2. Я задоволений стосунками у своїй сім'ї
3. Я задоволений своїми стосунками із друзями
4. Я задоволений спілкуванням у своєму шкільному класі
5. Я задоволений тим, як задовольняються мої потреби в їжі, одязі, відпочинку, безпеці та ін.
6. Я вважаю себе цікавою особистістю
7. Я впевнений у своїх можливостях щодо здійснення планів та задумів
8. Я досить критичний до себе, знаю про свої сильні та слабкі риси
9. Зазвичай я чітко та впевнено висловлюю свої думки
10. Загалом я маю позитивне уявлення про себе
11. Я намагаюся стати більш розумною, гармонійною людиною
12. Для мене важливо розвивати всі якості мого характеру
13. Я намагаюся жити повним, різноманітним, гармонійним життям
14. Я маю широке коло різноманітних інтересів
15. Я прагну жити у гармонії із собою та навколишнім світом
16. Зазвичай я уважно слухаю інших людей
17. Я дуже рідко відчуваю роздратування у спілкуванні з іншими людьми
18. У спірних ситуаціях намагаюся вислухати опонента, знайти з ним компроміс
19. Намагаюся виконувати свої обіцянки іншим людям
20. Намагаюся бути щирим та приємним у спілкуванні
21. Вважаю, що в житті краще сподіватися переважно на себе, а не на зовнішні обставини

22. Мій життєвий шлях більшою мірою залежить від мене, а не від випадку або інших людей
23. Я намагаюся самостійно приймати рішення
24. Мої успіхи у майбутньому житті залежатимуть від того, що я буду робити для їх досягнення
25. Я вважаю себе хазяїном власної долі
26. Я зберігаю контроль над емоціями навіть у складних життєвих ситуаціях
27. Я контролюю свої імпульсивні бажання та не завжди їх втілюю
28. Доводжу важливі справи до кінця, прагну до реалізації важливих цілей
29. Планую свою діяльність, враховуючи реальні умови та свої можливості
30. Зберігаю спокій та зібраність у більшості ситуацій
31. Мої важливі плани останнім часом здійснюються так, як я планував
32. Я задоволений рівнем своїх успіхів та досягнень
33. Я постійно щось роблю для реалізації своїх планів
34. Я постійно створюю та втілюю нові ідеї
35. Я маю значущі досягнення у різних сферах життя
36. Я намагаюся вести здоровий та різноманітний спосіб життя
37. Я прагну у своєму способі життя поєднувати розумові та фізичні навантаження
38. Я прагну проводити час і в компанії людей, і на самоті
39. Я прагну більше часу проводити на природі
40. Я контролюю час, що відводжу на різні види діяльності.
41. Я доброзичливо ставлюся до більшості людей
42. Я відчуваю красу природи та турбуюся про її збереження
43. Мене радують гарні, з любов'ю зроблені речі
44. Я ціную красу вчинків та думок людей
45. Мене турбують страждання людей та тварин

Ключ.

Шкали:

Суб'єктивна якість життя: сума балів за пунктами 1-5.

Самооцінка: сума балів за пунктами: сума балів за пунктами 6-10.

Прагнення до особистісної гармонії: сума балів за пунктами 11-15.

Гармонійність міжособистісних стосунків: сума балів за пунктами 16-20.

Самостійність (відповідальність): сума балів за пунктами 21-25.

Здатність до саморегуляції: сума балів за пунктами 26-30.

Самореалізація: сума балів за пунктами 31-35.

Гармонійний спосіб життя: сума балів за пунктами 36-40.

Духовні цінності: сума балів за пунктами 41-45.

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ*Монографії:*

1. Щербакова О.О. Психологія розвитку особистості академічно здібного учня основної школи: монографія. Харків: «Діса плюс», 2020. 378 с.

*Статті в наукових виданнях,**включених до переліку наукових фахових видань України:*

2. Shcherbakova O. Psychodiagnostics of academic self-regulation for middle school pupils. *Вісник ХНПУ імені Г.С. Сковороди. Психологія*. 2017. Вип. 57. С. 355-362.

3. Щербакова О.О. Характеристика діагностичного інструментарію для дослідження цілей досягнення у навчальній діяльності учнів основної школи. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки»*. 2017. Вип. 5. С. 156–163.

4. Shcherbakova O. Psychodiagnostics of implicit theories of intelligence for middle school pupils. *Вісник ХНПУ імені Г.С. Сковороди. Психологія*. 2018. Вип. 58. С. 118 - 124.

5. Shcherbakova O. Psychodiagnostics of persistence of fulfilling homework for middle school pupils. *Вісник ХНПУ імені Г.С. Сковороди. Психологія*. 2018. Вип. 59. С. 143-149.

6. Щербакова О.О. Психологічні особливості учнів основної школи з різними проявами шкільної тривожності. *Науковий вісник МНУ імені В.О. Сухомлинського. Серія "Психологічні науки"*. 2018. Вип. 2 (20). С. 104 - 112.

7. Щербакова О.О., Фоменко К.І., Жукова Н.С., Надьон В.І. Cognitive predictors of schoolchildren's hubristic motivation. *Вісник ХНПУ імені Г.С. Сковороди. Психологія*. 2019. Вип. 60. С. 181 - 195.

8. Щербакова О.О. Психологічні детермінанти становлення особистості академічно здібного учня базової школи. *Збірник наукових праць «Теорія і практика сучасної психології»*. 2019. Вип. 2 Том 2. С. 163 - 167.

9. Щербакова О.О., Фоменко К.І., Жукова Н.С. Губристичні прагнення до переваги та досконалості учнів основної школи з різним соціометричним статусом. *Збірник наукових праць «Теорія і практика сучасної психології»*. 2019. Вип. 3 Том 2. С. 101-106.
10. Щербакова О.О. Психологічний супровід розвитку особистості академічно здібних учнів основної школи. *Збірник наукових праць «Теорія і практика сучасної психології»*. 2019. Вип. 4 Том 2. С. 105 - 110.
11. Щербакова О.О. Психологічні закономірності обдарованості академічно здібних учнів основної школи. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки»*. 2019. Вип. 4. С.152-160.
12. Щербакова О.О. Шкільні страхи учнів основної школи. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки»*. 2019. Вип. 3. С. 106-113.
13. Щербакова О.О. Здатність до життєтворчості академічно здібних учнів основної школи. *Вісник Львівського університету. Серія психологічні науки*. 2019. Вип. 5. С. 86–97.
14. Щербакова О.О. Типологія академічних здібностей учнів основної школи з різною успішністю у навчанні. *Вісник ХНПУ імені Г.С. Сковороди. Психологія*. 2019. Вип. 61. С. 169-185.
15. Щербакова О.О. Типологія академічних здібностей дітей молодшого підліткового віку. *Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Психологія обдарованості*. 2019. Вип. 16. С. 287-293.
16. Щербакова О.О. Особливості функціонування ранніх дезадаптивних схем (схема-режимів) учнів основної школи з різним рівнем академічних здібностей та успішності у навчанні. *Psychological journal*. 2019. № 5 (12). С. 86-104.
17. Щербакова О.О. Соціальний інтелект та академічні здібності учнів старшого підліткового віку. *Теоретичні і прикладні проблеми психології: збірник наукових праць. Сєвєродонецьк : Вид-во СНУ ім. В. Даля*. 2019. №3(50). С. 337-349.

18. Щербакова О.О. Емоційний інтелект та академічні здібності учнів старшого підліткового віку. *Психологія: реальність і перспективи*. 2019. Вип. 13, С. 195-200.

19. Щербакова О.О. Діагностика особистісної гармонійності у підлітковому віці: опитувальник ООГ – П. *Збірник наукових праць «Теорія і практика сучасної психології»*. 2019. Вип. 5 Том 2. С. 169-175.

20. Щербакова О.О. Особистісна гармонійність учнів основної школи з різним рівнем академічних здібностей та успішності у навчанні. *Збірник наукових праць «Теорія і практика сучасної психології»*. 2019. Вип. 6 Том 2. С. 169-175.

21. Щербакова О.О. Особистісні властивості учнів основної школи з різним рівнем академічних здібностей та успішності у навчанні. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»: науковий журнал*. Острог: Вид-во НаУОА. 2020. № 10. С. 104-110.

22. Щербакова О.О. Потенціал життєвого успіху академічно здібного учня основної школи: обґрунтування психологічного феномену. *Збірник наукових праць «Теорія і практика сучасної психології»*. 2020. Вип. 1 Том 2. С. 181-188.

23. Щербакова О.О. Метакогнітивна усвідомленість школярів та її психодіагностика. *Вісник ХНПУ імені Г.С. Сковороди. Психологія*. 2020. Вип. 62. С. 355-362.

24. Щербакова О.О. Психологічні детермінанти становлення особистості академічно здібного учня базової школи *Теоретичні і прикладні проблеми психології: збірник наукових праць*. Сєверодонецьк : Вид-во СНУ ім. В. Даля. 2020. С. 263-273.

Статті в зарубіжних періодичних виданнях,

що включені до міжнародних наукометричних баз даних:

25. Shcherbakova O., Rochniak A., Kostikova I., Fomenko K., Khomulenko T., Arabadzhy T., Viediarnikova T., Diomidova N., Kramchenkova V., Kovalenko M., Kuznetsov O. (2020). Effect of young basketball players' self-regulation

on their psychological indicators. *Journal of Physical Education and Sport* ® (*JPES*). Vol.20 (3), Art 219, 1606 – 1612.

26. Shcherbakova O., Fomenko I., Khomulenko B., Kuznetsov I., Savrasov N. (2020). Self-Regulation in a Learning Activity in Academically Capable Students. *Journal of Talent Development and Excellence*. Vol.12, No. 3s, 2618 – 2630.

Авторські свідоцтва:

27. Свідоцтво про реєстрацію авторського права на твір. Науковий твір: Опитувальник досягнень цілей у навчанні / О.О. Щербакова. – № 76010 від 17.01.2018 р..

28. Свідоцтво про реєстрацію авторського права на твір. Науковий твір: Психодіагностика імпліцитних теорій інтелекту учнів основної школи / О.О. Щербакова. – № 87732 від 12.04.2019 р..

29. Свідоцтво про реєстрацію авторського права на твір. Науковий твір: Психодіагностика наполегливості у виконанні домашніх завдань учнів основної школи / О.О. Щербакова. – № 87733 від 12.04.2019 р...

Статті в інших наукових виданнях

та науково-практичних конференцій:

30. Щербакова О.О. Психологічна адаптація академічно здібних дітей до навчання в основній школі в умовах інноваційної освіти. *Журнал «Науковий огляд»*. 2015. №20. том 10. С.138-146.

31. Щербакова О. О Розвиток позитивного мислення учнів основної школи у контексті формування психосоціального здоров'я. *Рідна школа*. 2016. №7. С. 44–49.

32. Щербакова О. О., Даниленко Г. М. Співпраця з батьками над формуванням емоційного інтелекту учнів початкової школи в межах проекту «Інтелект України». *Науково-методичний журнал Початкова школа*. 2017. №10. С. 8–10.

33. Щербакова О. О., Даниленко Г. М. Медико-соціальні аспекти проблеми академічної успішності старших підлітків. *Рідна школа*. 2017. №11-12. С. 22–27.

34. Даниленко Г. М., Щербакова О. О., Авдієвська О.Г. Система заходів збереження і зміцнення здоров'я дітей шкільного віку в умовах родини. *Науково-практичний журнал. Проблеми безперервної медичної освіти та науки*. 2018. №4. С.23-28.

35. Shcherbakova O., Danylenko H., Avdiivska O. (2019). Creating An Enabling Learning Environment in the Conditions of Intensification of Educational Activities. *Global Academics. International Journal of Advance Researches*. United States of America. # 4 (5) September. 4 – 23.

36. Shcherbakova O. (2019). Development of positive thinking among base school student as a way to form psychosocial health. *Global Academics. International Journal of Advance Researches*. United States of America. # 5 (6) December. 4 – 14.

37. Большакова А., Щербакова О. Развитие личностных ресурсов гармоничности академично-здібних учнів основної школи: навч. метод. посіб. Арт Економі, Київ, 2020. 248 с.

38. Щербакова О.О. Система психологічного супроводу академічно-здібних учнів початкової школи. *Психолого-педагогічні аспекти розвитку лідерського потенціалу сучасної молоді: теорія і практика*: Матеріали III Міжнародній науково-практичній конференції, м. Харків, 18-19 жовтня 2017 року. Х.: Національний технічний університет «Харківський політехнічний інститут», 2017. С. 8–10.

39. Щербакова О.О., Гавриш І. В., Доценко С. О. STEM-освіта як засіб підвищення творчого потенціалу особистості в рамках науково-педагогічного проекту "Інтелект України". *Перспективи наукових досліджень*: Матеріали Міжнарод. науч.-практ. конф., Дублин, 25 авг. 2017 г.: SAUL Publishing Ltd, Dublin, Ireland, 2017. С. 119-122.

40. Щербакова О.О., Доценко С. О., Іващенко М. Развитие творчої уяви учнів у контексті STEM-освіти. *NASTOLENÍ MODERNÍ VĚDY*: Матеріали XIII Міжнарод. науч.-практ. конф., Прага, 22-30 сент. 2017 г.: Publishing House «Education and Science». Praha, 2017. С. 54-56.

41. Щербакова О.О., Доценко С. О. STEM-технології як інструмент активізації творчого потенціалу особистості. *"STEM-освіта - проблеми та перспективи"*: Матеріали II Міжнародного науково-практичного семінару, м. Кропивницький, 25-26 жовтня 2017 року. Кропивницький: Кіровоградська льотна академія Національного авіаційного університету, 2017. С. 34–35.

42. Щербакова О.О. Методика діагностики цілей досягнення у навчальній діяльності учнів основної школи Опитувальник цілей досягнення у навчальній діяльності учнів основної школи. *ХАРКІВСЬКИЙ ОСІННІЙ МАРАФОН ПСИХОТЕХНОЛОГІЙ*: матеріали науково-практичної конференції, (Харків, 28 жовтня 2017 року) / М-во освіти і науки України, ХНПУ імені Г.С. Сковороди [та ін.]. – Харків: Вид-во «Діса плюс», 2017. С. 309–310.

43. Щербакова О.О., Авдієвська О. Г. Ризики освітнього середовища - сприйняття учнів та їх батьків. *Конференція молодих вчених, присвячена 25-річчю Національної академії медичних наук України*: Матеріали Науково-практичної конференції, м. Київ, 23 березня 2018 року. Київ. 2018. С. 8–10.

44. Щербакова О.О., Даниленко Г. М. Соціально-психологічна підтримка академічно здібних учнів в умовах інноваційного педагогічного проекту «Інтелект України» як складова сталого суспільного розвитку. *Ukraine – EU. Innovations in Education, Technology, Business and Law: collection of international scientific papers*. – Chernihiv : CNUT, 2018 – P. 371–374.

45. Щербакова О. О., Доценко С. О., Москаленко В. В. Модернізація природничо-математичної освіти у контексті STEM. *«STEM-освіта та шляхи її впровадження в освітній процес»*: збірник матеріалів Всеукраїнської науково-практичної веб-конференції, м. Тернопіль, 25 квітня 2018 року. Тернопіль: ТОКІППО, 2018. С. 29 – 31.

46. Щербакова О.О. Методика діагностики імпліцитних теорій інтелекту учнів основної школи. *ХАРКІВСЬКИЙ ОСІННІЙ МАРАФОН ПСИХОТЕХНОЛОГІЙ*: матеріали наук.-практ. конф., м. Харків, 27 жовтня 2018 року., ХНПУ імені Г.С. Сковороди. Харків: Діса плюс, 2018. С. 92–93.

47. Щербакова О.О. Психодіагностика наполегливості у виконанні домашнього завдання учнів основної школи *ХАРКІВСЬКИЙ ОСІННІЙ МАРАФОН ПСИХОТЕХНОЛОГІЙ*: матеріали наук.-практ. конф., м. Харків, 27 жовтня 2018 року., ХНПУ імені Г.С. Сковороди. Харків: Діса плюс, 2018. С. 93–94.

Апробація результатів дослідження здійснювалася у доповідях та повідомленнях на Всеукраїнських, Міжнародних науково-практичних конференціях, круглих столах: Міжнародній науково-практичній конференції «Perspectives of research and development» (Dublin, Ireland, 25 серпня 2017 року); XIII Міжнародній науково-практичній конференції «Nastolení moderní vědy» (м. Прага, 22-30 вересня 2017 р.); III Міжнародній науково-практичній конференції «Психолого-педагогічні аспекти розвитку лідерського потенціалу сучасної молоді: теорія і практика» (м. Харків, 18-19 жовтня 2017 року); II Міжнародній науково-практичній семінарі «STEM-освіта - проблеми та перспективи» (м. Кропивницький, 25-26 жовтня 2017 р.); I Науково-практичній конференції з профорієнтації та професійного вдосконалення психологів «Харківський осінній марафон психотехнологій» (м. Харків, 28 жовтня 2017 р.); Науково-практична конференція молодих вчених, присвяченій 25-річчю Національної академії медичних наук України (м. Київ, 23 березня 2018 р.); IV Міжнародній мультидисциплінарній конференції «Ukrájina - EÚ. Moderné technológie, ekonomika a právo» (Словаччина – Чехія, 24-28 квітня 2018 р.); Всеукраїнській науково-практичній веб-конференції «STEM-освіта та шляхи її впровадження в освітній процес» (м. Тернопіль, 25 квітня 2018 р.); II Науково-практичній конференції з профорієнтації та професійного вдосконалення психологів «Харківський осінній марафон психотехнологій» (м. Харків, 27 жовтня 2018 р.); Міжнародній науково-практичній конференції «Психологічні науки: теорія і практика сучасної науки» (м. Запоріжжя, 16-17 серпня 2019 р.); V Міжнародному конгресі «Public Health Forum» (м. Вроцлав, 28-29 листопада 2019 р.); Науково-практичній конференції «Психологія і педагогіка: актуальні питання» (м. Харків, 10-11 квітня 2020 р.); на засіданнях вченої ради ДУ «Інститут охорони здоров'я дітей та підлітків НАМН України» (у 2017-2019 рр.).



УКРАЇНА

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ХАРКІВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ імені Г.С. СКОВОРОДИ

вул. Алчевських, 29, м. Харків, 61002, тел. (057) 700-35-23, факс (057) 700-69-09
e-mail: rector@hnpu.edu.ua, код ЄДРПОУ 02125585

Від 31.03.2020 № 01/10-492

На № _____ від _____

ДОВІДКА ПРО ВПРОВАДЖЕННЯ

Дана Щербаковій Олені Олександрівні у тому, що розроблені нею в ході роботи над дисертацією «Розвиток особистості академічно здібних учнів основної школи» теоретико-методологічні принципи і засади та результати дослідження академічних здібностей знайшли відображення у навчальних курсах «Педагогічна психологія», «Вікова психологія», «Психодіагностика» на факультеті психології та соціології. Запропонована Щербаковою О.О. система психологічного супроводу з метою забезпечення оптимізації розвитку особистості у підлітків була включена у програму курсу «Практикум з психології». Результати дисертаційного дослідження щодо психологічних особливостей підліткового віку використовуються при викладанні навчального курсу «Вікова психологія» на факультеті психології та соціології ХНПУ імені Г.С. Сковороди протягом 2017-2020 років.

Декан факультету психології і соціології
Харківського національного педагогічного
університету імені Г.С. Сковороди,
доктор філософських наук, професор



 І. Д. Денисенко



УКРАЇНА

УПРАВЛІННЯ ОСВІТИ І НАУКИ
РІВНЕНСЬКОЇ ОБЛАСНОЇ ДЕРЖАВНОЇ АДМІНІСТРАЦІЇ

**РІВНЕНСЬКИЙ ОБЛАСНИЙ ІНСТИТУТ
ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ**

вул. В.Чорновола, 74, м. Рівне, 33028; тел.64-96-60, 64-96-61; факс 63-64-73

E-mail: roippo.rv@ukr.net, код ЄДРПОУ 02139765

26.06.2020 № 01-12/421-1

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Щербакової Олени Олександрівни з теми
«Розвиток особистості академічно здібного учня основної школи»,
поданого на здобуття наукового ступеня доктора психологічних наук зі
спеціальності 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія

Теоретичні та емпіричні результати дисертаційного дослідження, що стосуються типології академічних здібностей дітей молодшого підліткового віку, були впроваджені в освітній процес підвищення кваліфікації та професійного розвитку педагогічних працівників закладів загальної середньої освіти, який забезпечували працівники кафедри педагогіки, психології та корекційної освіти Рівненського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти впродовж 2017 – 2020 років.

В умовах сучасного реформування освіти дослідження розвитку особистості академічно здібного учня основної школи є актуальним і цілком виправданим, оскільки такі розробки сприяють формуванню конкурентоспроможного здобувача освіти.

Матеріали дослідження О. О. Щербакової, які використовувалися під час лекційних і практичних занять, проведення семінарів-тренінгів, майстер-класів, отримали схвальні відгуки від слухачів курсів підвищення кваліфікації та учасників науково-методичних заходів, сприяли активізації інтересу і мотивації педагогів-практиків до роботи з академічно здібними учнями основної школи, розширили їх професійний кругозір, збагатили теоретичний і практичний професійний досвід.

Актуальність і науковість змісту впровадження результатів дисертаційної роботи Щербакової О. О. дозволяють рекомендувати їх до використання у закладах післядипломної освіти та закладах загальної

середньої освіти України з метою вдосконалення системи роботи з академічно здібними учнями основної школи.

Зважаючи на актуальність і наукову значущість окресленої проблематики, результати впровадження дисертаційного дослідження О. О. Щербакової обговорено та затверджено на засіданні кафедри педагогіки, психології та корекційної освіти Рівненського ОІППО (протокол № 6 від 25.06.2020 року).

Ректор інституту



Алла ЧЕРНІЙ



**КОМУНАЛЬНИЙ ЗАКЛАД ВИЩОЇ ОСВІТИ
«ДНІПРОВСЬКА АКАДЕМІЯ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ»
ДНІПРОПЕТРОВСЬКОЇ ОБЛАСНОЇ РАДИ»**

КОД ЄДРПОУ 41682253

вул. Володимира Антоновича, 70, м. Дніпро, 49006, тел/факс 056) 732-48-48

e-mail: kzvo@dano.dp.ua

www.dano.dp.ua

28.07.2020 № 74

ДОВІДКА

про впровадження дисертаційного дослідження

Щербакової Олени Олександрівни

«Розвиток особистості академічно здібного учня основної школи»

поданого на здобуття наукового ступеня доктора психологічних наук

зі спеціальності 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія

Результати дисертаційного дослідження Щербакової Олени Олександрівни «Розвиток особистості академічно здібного учня основної школи» (спеціальність 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія) упродовж 2017-2020 років було впроваджено в освітній процес Комунального закладу вищої освіти «Дніпровська академія неперервної освіти» Дніпропетровської обласної ради».

Зокрема, Щербаковою О. О. адаптовані методики дослідження імпліцитних теорій інтелекту, академічної саморегуляції, наполегливості у навчанні, особистісної гармонійності та метакогнітивної включеності у діяльність академічно здібних учнів основної школи. Результати впровадження зазначених розробок показали їх ефективність та доцільність використання для діагностики вольових якостей учнів основної школи і були враховані в оптимізації системи психологічного супроводу школярів 5-8 класів, та знайшли відображення в освітній програмі курсів підвищення кваліфікації практичних психологів закладів освіти.

Проаналізовані емпіричні результати та зроблені на цій основі теоретичні узагальнення не залишають сумнівів у важливості праці автора над якісно новою методологією, яка розкриває сучасні погляди на розвиток особистості академічно здібних учнів основної школи.

Оленою Олександрівною розроблена система розвивальних заходів щодо формування гармонійності особистості академічно здібних учнів. За результатами впровадження було доведено їх ефективність та доцільність використання для розвитку конструктивних схема-режимів, що забезпечують гармонійний розвиток особистості учнів, сприяють становленню їх позитивної Я-концепції та підвищенню адаптаційного потенціалу.

Монографія «Психологія розвитку особистості академічно здібного учня» виділяється чіткою структурою та логічністю викладу, системним охопленням багатьох аспектів, релевантних проблемі академічних здібностей школяра. Актуальність наукового дослідження обумовлена вирішенням в його межах низки завдань, з яких головним є визначення структури та типологічних особливостей академічних здібностей в залежності від успішності навчання, а також їх зв'язку із системою мотиваційних та емоційно-вольових особливостей особистості.

Ректор



Віктор СИЧЕНКО

Ватковська М.Г.
056-732-47-66



У К Р А Ї Н А
ДОНЕЦЬКА ОБЛАСНА ДЕРЖАВНА АДМІНІСТРАЦІЯ
ДЕПАРТАМЕНТ ОСВІТИ І НАУКИ
ДОНЕЦЬКИЙ ОБЛАСНИЙ ІНСТИТУТ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ
вул. Василя Стуса, буд. 47, м. Краматорськ, Донецька обл., 84301
e-mail: donoippo@gmail.com Код ЄДРПОУ 02135804

Від 29.04 2020 р. № 542/01
На № від

ДОВІДКА

про впровадження результатів наукового дослідження

Видана в тому, що основні положення дисертаційної роботи Щербакової Олени Олександрівни за темою «Розвиток особистості академічно здібного учня основної школи» на здобуття наукового ступеня доктора психологічних наук за спеціальністю 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія впроваджені в освітній процес кафедри психології та розвитку особистості Донецького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти упродовж 2017-2020 років.

Теоретичні та практичні результати дисертації, що стосуються закономірностей процесу діагностики та розвитку особистості академічно здібного учня використовувалися в роботі з практичними психологами закладів освіти області, були враховані викладачами при організації навчальної роботи зі слухачами на курсах підвищення кваліфікації педагогічних працівників різних категорій.

В.о.ректора



Юлія БУРЦЕВА



**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
МЕЛІТОПОЛЬСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ БОГДАНА ХМЕЛЬНИЦЬКОГО**

вул. Гетьманська, 20, м. Мелітополь, Запорізька область, Україна, 72312, тел. (0619) 44-04-64,
факс (0619) 44-03-60 E-mail: rectorat@mdpu.org.ua, www.mdpu.org.ua,
код ЄДРПОУ 02125237

28 ЛИП 2020

№ 08-28/1247

На № _____

ДОВІДКА

**про впровадження дисертаційного дослідження
Щербакової Олени Олександрівни «Розвиток особистості академічно
здібного учня основної школи»**

поданого на здобуття наукового ступеня доктора психологічних наук
зі спеціальності 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія

Результати дисертаційного дослідження Щербакової Олени Олександрівни «Розвиток особистості академічно здібного учня основної школи» (спеціальність 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія) упродовж 2017-2020 років було впроваджено в навчальний процес Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького.

Зокрема, Щербаковою О.О., були запропоновані, розроблені та адаптовані оригінальні методики дослідження імпліцитних теорій інтелекту, академічної саморегуляції, наполегливості у навчанні, особистісної гармонійності та метакогнітивної включеності у діяльність, що знайшли відображення у навчальному курсі «Психодіагностика».

Впровадження основних результатів дисертаційного дослідження Щербакової Олени Олександрівни «Розвиток особистості академічно здібного учня основної школи» сприяли підвищенню професійного та особистісного рівня розвитку студентів, підтвердили ефективність та доцільність провадження в практику навчання студентів закладів вищої освіти.

Результати впровадження обговорено і схвалено на засіданні кафедри психології Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького (протокол № 10 від 27 травня 2020 року).

Ректор



Анатолій СОЛОНЕНКО



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ВОЛИНСЬКИЙ ІНСТИТУТ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

вул. Винниченка, 31, м. Луцьк, 43025 тел./факс (0332) 24-22-35

E-mail vippo@vippo.org.ua ЄДРПОУ 02139699

03.08.2020 № 398/02-13

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження

Щербакової Олени Олександрівни

Дана довідка підтверджує, що матеріали та результати дисертаційного дослідження Щербакової Олени Олександрівни, старшого наукового співробітника ДУ «Інститут охорони здоров'я дітей та підлітків Національної академії медичних наук України» м. Харків було впроваджено у процес професійної підготовки педагогічних працівників у Волинському інституті післядипломної педагогічної освіти упродовж 2017-2020 років.

Психодіагностичний інструментарій та результати емпіричного дослідження розвитку особистості академічно здібного учня основної школи були впроваджені в освітній процес курсів підвищення кваліфікації педагогічних працівників. Результати дисертаційного дослідження знайшли відображення в освітньо-професійних програмах курсів підвищення кваліфікації практичних психологів та соціальних педагогів закладів освіти області та на кафедрі педагогіки та психології Волинського інституту післядипломної педагогічної освіти упродовж 2017-2020 років.

Директор



П. Олешко



КОМУНАЛЬНИЙ ЗАКЛАД
«ХАРКІВСЬКА ГІМНАЗІЯ №169
ХАРКІВСЬКОЇ МІСЬКОЇ РАДИ
ХАРКІВСЬКОЇ ОБЛАСТІ»

вул. Ахсарова, 18-А, м. Харків, 61202
тел./факс (057) 725-20-52
ЄДРПОУ 22720686
sch169@kharkivosvita.net.ua

COMMUNAL
ESTABLISHMENT
«KHARKIV GYMNASIUM №169
KHARKIV CITY COUNCIL
KHARKIV OBLAST»

18-A, Akhsarova st., Kharkiv, 61202
tel./fax (057) 725-20-52
sch169@kharkivosvita.net.ua



15.08.2020 № 01-30/149

ДОВІДКА ПРО ВПРОВАДЖЕННЯ

Дана Щербаковій Олені Олександрівні, старшому науковому співробітнику ДУ «Інститут охорони здоров'я дітей і підлітків Національної академії медичних наук України», м. Харків в тому, що розроблена нею система розвивальних заходів щодо формування гармонійності особистості академічно здібних учнів була впроваджена у навчально-виховний процес Харківської гімназії № 169 Харківської міської ради Харківської області упродовж 2017-2020 рр. Результати впровадження зазначених розробок показали їх ефективність та доцільність використання для розвитку конструктивних схема-режимів, що забезпечують гармонійний розвиток особистості учнів, сприяють становленню їх позитивної Я-концепції та підвищенню адаптаційного потенціалу.

Розроблена нею система психодіагностичного інструментарію щодо вивчення міри розвитку наполегливості у навчанні академічно здібних учнів була впроваджена у навчально-виховний процес Харківської гімназії № 169 Харківської міської ради Харківської області протягом 2017-2020 рр. Результати впровадження зазначених розробок показали їх ефективність та доцільність використання для діагностики вольових якостей учнів основної школи і були враховані в оптимізації системи психологічного супроводу школярів 5-8 класів.

ДИРЕКТОР
КОМУНАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ
«ХАРКІВСЬКА ГІМНАЗІЯ №169
ХАРКІВСЬКОЇ МІСЬКОЇ РАДИ
ХАРКІВСЬКОЇ ОБЛАСТІ»



О.Ф. Щербаков