

НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ
М.П. ДРАГОМАНОВА
МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

Кваліфікаційна наукова
праця на правах рукопису

ПРОЦИК ЛЮБОВ СЕРГІЇВНА

УДК: 37.015.3:159.925-049.65](043.3)

ДИСЕРТАЦІЯ

**ОСОБЛИВОСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ МЕХАНІЗМІВ ПСИХОЛОГІЧНОГО ЗАХИСТУ
ІНТЕЛЕКТУАЛЬНО ОБДАРОВАНИМИ ПІДЛІТКАМИ**

19.00.07 – педагогічна та вікова психологія

05 Соціальні та поведінкові науки

Подається на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук

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

_____ Л.С. Процик

Науковий керівник: Приходько Юлія Олексіївна, доктор психологічних
наук, професор

Київ – 2018

АНОТАЦІЯ

Процик Л.С. Особливості реалізації механізмів психологічного захисту інтелектуально обдарованими підлітками. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук (доктора філософії) за спеціальністю 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» (053 - Психологія). – Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова, Київ, 2018.

Дисертація є комплексним дослідженням теоретичних, методичних та практичних аспектів особливостей реалізації механізмів психологічного захисту інтелектуально обдарованими підлітками. На підставі теоретичного аналізу й результатів експериментальної перевірки визначено критерії, показники та рівні вираженості інтелектуальної обдарованості старших підлітків (виражена, прихована, мало виражена обдарованість), досліджено особливості використання ними механізмів психологічного захисту, виділено гендерні особливості використання механізмів психологічного захисту інтелектуально обдарованими старшими підлітками та апробовано програму оптимізації конструктивних механізмів психологічного захисту інтелектуально обдарованих старших підлітків.

У дослідженні розглянуто еволюцію наукових поглядів на проблему інтелектуальної обдарованості особистості. Творчі компоненти інтелектуальних процесів завжди привертали увагу філософів та вчених-психологів. Однак у більшості досліджень творчості та обдарованості фактично не враховувалися індивідуальні відмінності в розвитку інтелектуальних здібностей, хоча і визнавалося, що різні люди наділені цими здібностями не в рівній мірі. Інтерес до індивідуальних відмінностей в обдарованості людини зріс у зв'язку з очевидними досягненнями в області тестометричних досліджень інтелекту, а також з не менш очевидними недоліками в цій області, оскільки вчені в більшій

мірі намагалися дослідити інтелект особистості, надавши йому конкретне визначення.

Обдарованість особистості розглядається нами в руслі теорії Г. Костюка згідно з якою, це – індивідуальна своєрідність задатків особистості, й кожна людина володіє певним потенціалом для розвитку своїх задатків. А інтелектуальна обдарованість – це стан індивідуальних психологічних ресурсів (передусім розумових), який забезпечує можливість творчої інтелектуальної діяльності, що пов'язана зі створенням суб'єктивно і об'єктивно нових ідей, використанням нестандартних підходів до розроблення проблем, чутливістю до ключових, найперспективніших способів пошуку рішень у певній предметній галузі, відкритістю будь-яким інноваціям тощо.

Розвиток інтелектуальної обдарованості у підлітків відбувається також завдяки захисним механізмам які, за твердженням А. Фройд, підтримують нормальний статус особистості, захищають психіку, таким чином запобігаючи дезорганізації та розладу поведінки. Набір захисних механізмів індивідуальний і характеризує рівень адаптованості особистості. Їх формування відбувається завдяки системному функціонуванню складових компонентів, які зумовлюють високий рівень комунікативних здібностей, внутрішніх індивідуально й соціально значущих мотивів, спрямованості на досягнення успіху, самоствердження, регуляції вольового самоконтролю, що у структурі особистісного розвитку є провідними. Нині серед дослідників немає єдиної точки зору ні щодо загальної кількості механізмів психологічного захисту, ні ступеня їх співвіднесеності один з одним, ні щодо їх конкретного визначення. Це ускладнює виявлення їх інваріантних характеристик та ролі в соціально-психічній адаптації особистості.

В нашому дослідженні ми опирались також на теорію, розроблену доктором психології, професором Р. Плутчиком із співавторами та описану в праці «Структурна теорія захистів Еґо». Вчені виділили 8 захисних механізмів, що становлять сферу психологічного захисту, які багато в чому відображають 15 механізмів психологічного захисту, описані А. Фройд. Зв'язок між

когнітивною оцінкою ситуації процесом захисту дало можливість Р. Плутчику провести паралель між пізнавальними процесами та окремими видами захисту і створити гіпотетичну шкалу примітивності-зрілості захисних механізмів, яка у порядку зростання зрілості виглядає саме так: заперечення, регресія, проєкція, заміщення, витіснення (придушення), формування реакцій, інтелектуалізація, компенсація.

Результати емпіричного дослідження реалізації механізмів психологічного захисту інтелектуально обдарованими старшими підлітками дали змогу порівняти їх використання в кожній з груп підлітків – з вираженим, прихованим і мало вираженим рівнями інтелектуальної обдарованості. З'ясовано, що підлітки з рівнем вираженої обдарованості більшою мірою вдаються до більш конструктивних механізмів психологічного захисту (компенсація, заміщення, витіснення) та копінг-стратегій (когнітивні, емоційні), ніж підлітки з прихованою інтелектуальною обдарованістю. Останні інтенсивно використовують механізми заперечення та заміщення. Для підлітків з мало вираженою інтелектуальною обдарованістю характерним є широкий репертуар психологічного захисту, вони використовують як деструктивні, так і конструктивні механізми захисту, проте у них домінуючими є деструктивні механізми. Вони здебільшого використовують механізми заміщення, заперечення, регресії, компенсації. Менша кількість досліджуваних цієї групи вдаються до захисту за типом проєкції та інтелектуалізації.

Аналіз гендерних особливостей інтелектуальної обдарованості засвідчив, що в групі досліджуваних з вираженою обдарованістю більшість дівчат отримали вищі результати, ніж хлопці. У них більше помилок було у встановленні типів логічних зв'язків, а хлопцям було складніше виконати завдання, що пов'язані з абстрактними поняттями. У групі підлітків з рівнем прихованої обдарованості хлопці краще справляються із завданнями, пов'язаними з галузями знань, якими вони цікавляться, водночас завдання, що є дотичними до малоцікавих для них знань, виконуються менш результативно. Дівчата, навпаки, допускають незначні помилки в різних субтестах на

визначення рівня розумового розвитку. Хлопцям та дівчатам з мало вираженим рівнем обдарованості складними були завдання, що пов'язані з математичними діями, абстрактними поняттями та виявленням причино-наслідкових, функціональних зв'язків. Водночас вони досить адекватно оцінюють свої можливості, знають про свої слабкі сторони над якими варто працювати. Щодо результатів вибору механізмів психологічного захисту та копінг-стратегій можна простежити відмінності в широті їх репертуару між групами, але не в межах однієї групи.

Кореляційний аналіз використовуваних механізмів психологічного захисту показав наявність статистично достовірних відмінностей, що дозволяє говорити про більш широкий репертуар механізмів, які реалізують підлітки з мало вираженою обдарованістю, ніж в досліджуваних з вираженим і прихованим рівнями. Отримані результати дозволяють констатувати, що досліджувані з вираженим й прихованим рівнями обдарованості характеризуються подібними психологічними захистами. Це підтверджує порівняння розподілу за допомогою критерію Пірсона, яке показало відсутність статистично достовірних відмінностей у розподілі досліджуваних обох груп по числу використовуваних ними механізмів психологічних захистів. Обдаровані підлітки з вираженою обдарованістю частіше використовують когнітивні та емоційні копінг-стратегії, тоді як з рівнем мало вираженої обдарованості – емоційні та поведінкові. При цьому адаптивні варіанти поведінки різного виду використовуються переважно підлітками з вираженим рівнем інтелектуальної обдарованості. Ці підлітки найчастіше використовують такі варіанти копіngu як «проблемний аналіз», «установка власної цінності», «збереження самоконтролю». Тобто форми поведінки, спрямовані на аналіз труднощів, що виникли, і можливі шляхи виходу з них, підвищення самооцінки, більш глибоке усвідомлення власної цінності як особистості, наявність віри у власні ресурси в подоланні важких ситуацій.

Виявлено особливості проявів показників інтелектуальної обдарованості підлітків трьох груп. Підлітки з вираженим рівнем обдарованості мають

розвинені комунікативні, організаторські здібності та емоційно-вольові якості, використовують конструктивні механізми психологічного захисту. У підлітків з рівнем прихованої обдарованості у процесі навчання сформувалися особистісно-важливі якості, хоча і вони потребують психологічної корекції й розвитку, а саме: лідерські та організаційні властивості, прояви емоційно-вольової нестабільності та деструктивних механізмів психологічного захисту. У підлітків з мало вираженою інтелектуальною обдарованістю недостатньо розвинені комунікативні та організаторські здібності, у мотиваційній сфері переважають зовнішні мотиви, також спостерігається низький рівень емоційно-вольової регуляції.

Розроблена програма оптимізації конструктивних механізмів психологічного захисту для підлітків з рівнем прихованої обдарованості сприяла їх адаптації до нових умов діяльності, до навчальної діяльності, розвитку мотиваційної сфери, формування лідерського потенціалу і конструктивних механізмів психологічного захисту, зниженню рівня конфліктогенності у взаємодії. Програма враховувала проблеми особистісного розвитку, зокрема становлення їх самооцінки, емоційно-вольової сфери, комунікативних вмінь. Особлива увага зверталась на вміння підлітків сприймати себе, різні прояви власного «Я», розвивати власну інтелектуальну обдарованість та навички взаємодії з колективом.

Такий підхід на підставі розробленої програми дав змогу провести формувальний експеримент. Застосування програми оптимізації конструктивних механізмів психологічного захисту інтелектуально обдарованих підлітків виявилось ефективним, про це свідчать поліпшення показників комунікативної, мотиваційної, емоційно-вольової сфер у підлітків з рівнем прихованої обдарованості. Спостерігається позитивна динаміка розвитку навичок взаємодії, самопрезентації, підлітки використовують частіше конструктивні механізми психологічного захисту та адаптативні копінг-стратегії. Це підтверджує аналіз результатів відповідних показників у порівнянні з даними констатувального експерименту і контрольними вимірами.

Досліджувані під час проходження програми та повторного тестування проявили вміння керувати власними емоціями в стресових ситуаціях, навчилися долати перешкоди в самореалізації, аналізувати їх та знаходити шляхи для подолання труднощів. Аналіз даних повторної діагностики експериментальної групи засвідчив, що підлітки розвинули свої інтелектуальні здібності, комунікативні навички, засвоїли адаптативні копінг-стратегії, скоротили репертуар деструктивних механізмів психологічного захисту та оптимізували конструктивний.

Здійснене нами емпіричне дослідження підтверджує припущення, що на вибір механізмів психологічного захисту впливає рівень інтелектуальної обдарованості підлітків; використання старшими підлітками конструктивних механізмів психологічного захисту є показником розвитку їх інтелектуальної обдарованості; формування особистісних якостей (емоційно-вольових, самооцінки, мотивації, рівня домагань) засобами активних методів навчання опосередковано сприяє оптимізації конструктивних механізмів психологічного захисту підлітків.

Ключові слова: здібності, обдарованість, інтелект, підлітки, механізми психологічного захисту, рівні інтелектуальної обдарованості – виражений, прихований, мало виражений.

ANNOTATION

Protsyk L.S. Special features of intervention mechanism realization of psychological protection by intellectual teenagers. – Qualification scientific documents is on handwriting rights.

The Dissertation (thesis) for receiving a scientific degree of Candidate of psychological science (philosophy doctor) in specially 19.00.07 «Pedagogical and age psychology», (053 - Psychology). – National Pedagogical Dragomanov University, Kyiv, 2018.

The dissertation is a complex research of theoretical, methodical and practical

aspects of special features of intervention mechanism realization of psychological protection by intellectual teenagers. On the basis of theoretical analysis and the results of experimental verification, the criteria, indicators and levels of intellectual talent of elderly adolescents (demonstrative (expressed), hidden, little demonstrative levels of intellectuality) the peculiarities of their use of psychological protection mechanisms are investigated, gender features of the use of psychological protection mechanisms of intellectually gifted elderly adolescents and have been tested the program of optimization of constructive mechanisms of psychological protection of intellectually gifted older teenagers.

It is said about scientific views evolution of person's intellectuality. Creative components of intellectuality always attracted philosophers' and psychologists' attention. But as a matter of fact individual differences of intellectual skills have never mentioned in the most of creativity and talent researches, although it was said that different people couldn't have the same skills. The interest about individual differences of people talent has increased because of visible achievements in testometric intelligence research and some other disadvantages, because scientists tried to research person intelligence more and give it concrete determination.

By theory of G. Kostyk, a person talent is individual originality of person makings. Everybody has certain potentials to develop own makings. The intellectuality is a state of individual psychological resources (firstly mental), which provide the opportunity of creative intellectual activity which's connected with creation of subjectively and objectively new ideas, using of unusual ways to create ideas, sensitivity for main and the most promising ways to find solutions of a certain subject problems, readiness for any innovations etc.

The development of teenager's intellectuality happens because of protective mechanisms which, by A. Froid, keep normal person's status, protect psychics, and prevent behavior disorganization. The set of protective mechanisms is individual and it characterizes the level of person's adaption. They are formed by systemic functioning of component parts, which are the reasons of high level of communicative skills, internal individual and socially important motives, desiring to

get success, self-affirmation, and regulation of volitional self-control which is leading in person developing structure. Nowadays there is no the same opinion about general number of psychological protective mechanisms among the researchers and there are no any degrees of their correlation and also about their concrete determinations.

It makes difficulties to see their characteristics and the role of socially – mental person's adaptations. There is also another concept which was made by psychology doctor and professor R. Plutchyk with other authors. It was described in their document «The structural theory of Ego protection». Scientists marked 8 protective mechanisms which are a part of psychological protection and display 15 mechanisms of psychological protection which are described by A. Froid. The connection between cognitive assessment of situation and protective process gave R. Plutchyk the opportunity to make a parallel between cognitive processes and separate ways of protection and to make a hypothetical scale of primitive-maturity of protective mechanisms which looks like a denial, regression, projection, substitution, crowding out (suppression), reaction formation, intellectualization and compensation.

The results of empirical research using mechanisms of psychological protection by intellectual elder teenagers gave an opportunity to compare their realization in every teenagers group – with demonstrative, hidden and little demonstrative levels of intellectuality. It is a fact that teenagers with demonstrative level of intellectuality can use more constructive psychological protection mechanisms (compensation, substitution, crowding out) and coping strategies (cognitive, emotional) then teenagers with hidden intellectuality. They intensively use denial and substitution mechanisms. For teenagers with little demonstrative levels of intellectuality was characterized by a wide repertoire of psychological defense, they use both destructive and constructive mechanisms of protection, but they are dominated by destructive mechanisms. It is more often used mechanisms of substitution, denial, regression and compensation among the group of teenagers with little demonstrative intellectual level. Less members of research in this group protect by the type of projection and intellectualization.

The analysis of gender features of intellectuality showed that more girls in

researching group with demonstrative level of intellectuality got higher results than boys. They had more mistakes when they established types of logical connections. Boys had difficulties to do the task which were connected with abstract concepts. In a group of teenagers with a hidden level of giftedness, boys are better able to cope with tasks related to the fields of knowledge they are interested in; at the same time, tasks that are tangent to less interesting knowledge for them, perform less effectively. Girls, on the contrary, allow minor mistakes in various subtasks to determine the level of mental development. Problems related to mathematical actions, abstract concepts and the identification of cause-and-effect, functional relationships were difficult for boys and girls with a little demonstrative levels of intellectuality. At the same time, they adequately assess their capabilities, know about their weaknesses, which should work. As for result of choosing psychological protective mechanisms and coping-strategies we can see differences in repertoire these aspects between groups, but not in one group.

Correlation analyses of repertoire of used psychological protective mechanisms showed that there were statistically reliable differences, so we can tell about more wide repertoire of mechanisms, which are used by teenagers with little demonstrative level of intellectuality than teenagers with demonstrative and hidden levels. Getting results allow to constants that teenagers with demonstrative and hidden levels of intellectuality are characterized by the same psychological protections. It confirms the comparing of dividing with Pirsons criterion help. It showed that there were no statistic reliable differences in dividing of researching both groups by the number of using psychological protective mechanisms. Talented teenagers more often use cognitive and emotional coping-strategies. At the same time teenagers with little demonstrative level of talent-emotional and behavior. During this process the adaptive options of different behavior are used more by teenagers with demonstrative intellectual level. These teenagers usually use such kinds of coping as «problematic analysis», «settings of personal value», «saving of self-control». To sum up, behavior forms, which are managed to analyses difficulties, and some ways to deal with problems, increasing self-esteem, deeper realizing of own personal value, faith in

own resources to deal with difficult situation.

Some indicators of intellectuality were found in three groups of teenagers. Teenagers with demonstrative level of talent have developed communicative and organizing skills, emotionally-willed qualities, use constructive psychological protective mechanisms. Teenagers with hidden level of talent have personally-important qualities in studying; however they also need psychological correction and development: leading and destructive mechanisms of psychological protection. Teenagers with little demonstrative talent haven't got communicative and organizing skills developing enough. In emotional sphere they have more outside motives and a low level in emotionally-willed regulation.

Created programme of psychological protective developing for teenagers with hidden level of talent promoted their adaptation for new activity conditions, for studying, for developing of motivating sphere, forming of leading potential and constructive mechanisms of psychological protection, decrease of conflict-relatedness level in interactivity. The programme includes personal-development-problems, especially communicative skills. The main attention is for teenager's skills to take themselves, different ways of personal «I», developing personal intellectuality and interactive skills.

This work is a way to make a forming experiment. Using the programme of developing constructive psychological-protective mechanisms of intellectuality is effective, because of improvement of communicative, motivated, emotionally-willed spheres after using it by teenagers with hidden level of intellectuality. There is a positive dynamics in developing of leading potential, interactive skills, self-presentation teenagers, teenagers more often is constructive psychological protective mechanisms and adaptive coping-strategies. It can be confirmed by analyses about results of indicators comparing with information about constant experiment and control measurements. During the programme and testing teenagers showed skills to manage with their own emotions in stressful situation, learned to deal with difficulties in self-realization, analyses them and find ways to deal with. This analyze showed that teenagers improved their intellectual skills, communicative skills, adaptive

coping-strategies, shorted destructive mechanisms of psychological protection and made it more constructive.

Our empirical research confirms that the choice of mechanisms of psychological protection is influenced by the level of intellectual talent of teenagers; the use of a teenager constructive mechanisms of psychological protection is an indicator of development of his intellectual giftedness; the formation of personal qualities (emotional-volitional, self-esteem, motivation, level of aspirations) by means of active teaching methods indirectly contributes to the optimization of constructive mechanisms of psychological protection of teenagers.

Key words: skills, talent (genius), intelligence, teenagers, mechanisms of psychological protection, levels of intellectual giftedness – expressed (demonstrative), hidden, less pronounced (little demonstrative) level of intellectuality.

СПИСОК ПУБЛІКАЦІЙ ЗДОБУВАЧА ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Наукові праці, в яких опубліковані основні наукові результати дисертації

1. Процик Л. С. Обдарованість особистості: історичний аспект розуміння проблеми / Л. С. Процик // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 12: Психологічні науки / М-во освіти і науки України, Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2014. – Вип. 44 (68). – С. 56 – 62.

2. Процик Л. С. Особливості психологічної діагностики обдарованих підлітків / Л. С. Процик // Навчання і виховання обдарованої дитини: теорія та практика : збірник наукових праць / В. В. Камишин (головний редактор) та інші. – Випуск 15. К. : Інститут обдарованої дитини, 2015. – С. 104 – 110.

3. Процик Л. С. Діагностика та розвиток інтелектуального потенціалу обдарованих підлітків (матеріали корекційно-розвивальної програми «Розвиток конструктивних механізмів психологічного захисту інтелектуально обдарованих підлітків») / Л. С. Процик // Щомісячний науково-методичний

журнал «Освіта та розвиток наукової особистості» № 3 (46) / 03.2016. – С. 40 – 46.

4. Процик Л. С. Розвиток інтелектуальної обдарованості та формування конструктивних механізмів психологічного захисту підлітків (матеріали корекційно-розвивальної програми «Розвиток конструктивних механізмів психологічного захисту інтелектуально обдарованих підлітків») / Л. С. Процик // Щомісячний науково-методичний журнал «Освіта та розвиток наукової особистості» № 4 (47) / 04.2016. – С. 29 – 33.

5. Процик Л. С. Розвиток конструктивних механізмів психологічного захисту інтелектуально обдарованих підлітків / Л. С. Процик // Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України, том VI Психологія обдарованості. – Випуск 12 – Київ-Житомир : Вид-во ЖДУ ім І. Франка, 2016. – С. 300 – 307.

6. Процик Л. С. Використання механізмів психологічного захисту обдарованими підлітками / Л. С. Процик // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 12: Психологічні науки: збірник наукових праць. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2016. – № 3 (48). – С. 153 – 160.

7. Процик Л. С. Особливості реалізації механізмів психологічного захисту інтелектуально обдарованими підлітками / Л. С. Процик // Science and education a New Dimension – Pedagogy and Psychology IV (38) 77. – 2016. – С. 92 – 95.

8. Процик Л. С. Використання механізмів психологічного захисту старшими підлітками: гендерний аспект / Л. С. Процик // Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України, том VI Психологія обдарованості. – Випуск 13 – Київ-Житомир : Вид-во ЖДУ ім І. Франка, 2017. – С. 268 – 275.

Наукові праці, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації

9. Процик Л. С. Обдарована особистість: історія психологічних досліджень / Л. С. Процик // Єдність навчання і наукових досліджень – головний принцип університету : збірник наукових праць звітної-наукової конференції викладачів університету за 2013 рік, 4-6 лютого 2014 року / укл. Г. І. Волинка, О. В. Уваркіна, О. П. Ємельянова. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2014. – С. 66 – 68.

10. Процик Л. С. Механізми психологічного захисту як проблема психології особистості / Л. С. Процик // Гуманітарний корпус: [збірник наукових статей з актуальних проблем філософії, психології, педагогіки та історії] – Випуск 2 / Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова; ГО «Академія розвитку психологічної науки і практики» / упорядники: Кучеренко Є. В., Русаков С. С. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2014. – С. 90 – 94.

11. Процик Л. С. Історія досліджень механізмів психологічного захисту особистості / Л. С. Процик // Практична психологія освіти ХХІ ст. : проблеми та перспективи: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (Умань, 20-21 травня 2014 року) / МОН України, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, кафедра психології. – Умань : ВПЦ «Візаві», 2014. – С. 154 – 157.

12. Процик Л. С. Особливості діагностики механізмів психологічного захисту інтелектуально обдарованих підлітків / Л. С. Процик // Актуальні проблеми психологічного забезпечення професійної діяльності: вузівська науково-практична конференція студентів, аспірантів та молодих вчених (10 листопада 2014 р.): тези доп. / Відп. Ред. Г. М. Ржевський, Л. С. Процик. – К. нац. торг.-екон. ун-т, 2014. – С. 418 – 424.

13. Процик Л. С. Обдарованість особистості та особливості її проявів в дитячому віці / Л. С. Процик // Вчителю про молодшого школяра. Психологічний аспект. Випуск 3 [збірник статей], – Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. – К. : 2015. – С. 134 – 149.

14. Процик Л. С. Психологічні інструменти діагностики інтелектуальної обдарованості підлітків / Л. С. Процик // III Всеукраїнський психологічний конгресі з міжнародною участю «Особистість у сучасному світі». – К. : ДП «Інформаційно-аналітичне агентство», 2015. – Ч. 2. – С. 278 – 282.

15. Процик Л. С. Особливості впливу рівня інтелектуальної обдарованості підлітків на вибір механізмів психологічного захисту / Л. С. Процик // Актуальні проблеми наукового й освітнього простору в умовах поглиблення євроінтеграційних процесів : збірник тез доповідей Міжнародної науково-практичної конференції, 14-15 травня 2015 року, Мукачево. Том 2 / Ред.кол. Щербан Т. Д. (гол.ред) та ін. – Мукачево : Вид-во «Карпатська вежа», 2015. – С. 154 – 156.

16. Процик Л. С. Особливості написання корекційно-розвивальних програм для роботи з інтелектуально обдарованими підлітками / Л. С. Процик // Обдаровані діти – інтелектуальний потенціал держави: матеріали VIII Міжнародної науково-практичної конференції, 15–16 жовтня 2015 року, м. Київ. – К. : Інститут обдарованої дитини, 2015. – С. 144 – 147.

17. Процик Л. С. Аналіз механізмів психологічного захисту інтелектуально обдарованих підлітків / Л. С. Процик // «Психологія та педагогіка: сучасні методики та інновації, досвід практичного застосування» : Збірник тез наукових робіт учасників міжнародної науково-практичної конференції (м. Львів, 23-24 жовтня 2015 року): – Львів : ГО «Львівська педагогічна спільнота», 2015. – С. 25 – 29.

18. Процик Л. С. Механізми психологічного захисту інтелектуально обдарованих підлітків / Л. С. Процик // Психологія: сучасні методики та інновації у досвіді діяльності практичного застосування: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції, Умань, 14 березня 2016 року. / [ред. кол.: Сафін О. Д. (гол. ред.) та інші]. – Умань : Видавничо-поліграфічний центр «Візаві». – 2016. – С. 106 – 109.

19. Процик Л. С. Особливості корекційно-розвивальної роботи психолога з інтелектуально обдарованими підлітками / Л. С. Процик // Актуальні проблеми психологічної та соціальної адаптації в умовах кризового суспільства. Збірник наукових праць (24 березня 2015 р.). – Національний університет державної податкової служби України, Державна фіскальна служба України – К. : Геопринт, 2016. – С. 128 – 133.

20. Процик Л. С. Корекційна робота психолога з інтелектуально обдарованими підлітками / Л. С. Процик // Матеріали Міжнародного симпозиуму «Освіта і здоров'я підростаючого покоління» : Зб. наук. праць. – Київ, 2016. – Вип. 1. – С. 303 – 306.

21. Процик Л. С. Обґрунтування програми розвитку конструктивних механізмів психологічного захисту інтелектуально обдарованих старших підлітків / Л. С. Процик // Актуальні проблеми організаційної та економічної психології: вузівська науково-практична конференції студентів, аспірантів та молодих вчених (01 грудня 2017 р.): тези доп. / Відп. Ред. К. О. Кушніренко, Л. С. Процик. – К. : Київ. нац. торг.-екон. ун-т, 2017. – С. 117 – 119.

22. Процик Л. С. Інтелектуально обдаровані підлітки. Механізми психологічного захисту / Л. С. Процик // Всеукраїнська газета для психологів, учителів, соціальних педагогів «Психолог», № 23-24 (623-624), грудень 2017. – С. 59 – 65.

23. Процик Л. С. Результати апробації комплексної психологічної програми розвитку конструктивних механізмів психологічного захисту / Л. С. Процик // Гуманітарний корпус: [збірник наукових статей з актуальних проблем філософії, культурології, психології, педагогіки та історії] – Випуск 15. – Вінниця : ТОВ Нілан-ЛТД, 2018. – С. 190 – 193.

ЗМІСТ

ЗМІСТ	2
ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ	4
ВСТУП	5
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ТА МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ОСОБЛИВОСТЕЙ РЕАЛІЗАЦІЇ МЕХАНІЗМІВ ПСИХОЛОГІЧНОГО ЗАХИСТУ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНО ОБДАРОВАНИМИ ПІДЛІТКАМИ	12
1.1. Еволюція наукових поглядів на проблему інтелектуальної обдарованості та творчості особистості.....	12
1.2. Механізми психологічного захисту як предмет дослідження в психологічній науці.....	34
1.3. Особливості психічного розвитку обдарованих підлітків та їх механізмів психологічного захисту.....	49
Висновки до першого розділу.....	66
Список використаних джерел до першого розділу.....	69
РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ РЕАЛІЗАЦІЇ МЕХАНІЗМІВ ПСИХОЛОГІЧНОГО ЗАХИСТУ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНО ОБДАРОВАНИМИ СТАРШИМИ ПІДЛІТКАМИ ...71	71
2.1. Організація та методика дослідження застосування механізмів психологічного захисту інтелектуально обдарованими старшими підлітками..71	71
2.2. Особливості реалізації механізмів психологічного захисту старшими підлітками з різними рівнями інтелектуальної обдарованості.....	85
2.3. Гендерні особливості використання механізмів психологічного захисту інтелектуально обдарованими старшими підлітками.....	108
Висновки до другого розділу.....	120
Список використаних джерел до другого розділу.....	123

РОЗДІЛ 3. ШЛЯХИ ОПТИМІЗАЦІЇ КОНСТРУКТИВНИХ МЕХАНІЗМІВ ПСИХОЛОГІЧНОГО ЗАХИСТУ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНО ОБДАРОВАНИХ СТАРШИХ ПІДЛІТКІВ.....	126
3.1. Теоретичне обґрунтування програми оптимізації конструктивних механізмів психологічного захисту інтелектуально обдарованих старших підлітків.....	126
3.2. Програма оптимізації конструктивних механізмів психологічного захисту інтелектуально обдарованих підлітків.....	131
3.3. Аналіз результатів апробації програми оптимізації конструктивних механізмів психологічного захисту інтелектуально обдарованих підлітків....	167
3.4. Методичні рекомендації психологу та педагогу щодо роботи з інтелектуально обдарованими старшими підлітками.....	182
Висновки до третього розділу.....	187
Список використаних джерел до третього розділу.....	189
ВИСНОВКИ.....	191
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	196
ДОДАТКИ	

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ

МПЗ – механізми психологічного захисту

ЕГ – експериментальна група

КГ – контрольна група

ВСТУП

Актуальність теми дослідження пов'язана з динамічним розвитком суспільства та його потребою в неординарній творчій особистості. Раннє виявлення, навчання та виховання обдарованих й талановитих дітей складає одну із головних проблем системи освіти. Сьогодні зростає попит на обдаровану особистість, яка нестандартно мислить, наділена сильною волею, високою працездатністю та вміє швидко адаптуватись до нових умов життєдіяльності.

Протягом останніх п'ятдесяти років у психологічній науці з'явилися праці американських (Д. Гоулман, К. Ебромс, Р. Стернберг, Ф. Хесселблейн), російських (І. Бакулін, В. Большаков, О. Матюшкін, С. Рубінштейн, Є. Худобіна, О. Яковлева) та українських психологів (О. Антонова, І. Булах, Г. Костюк, В. Моляко, О. Музика, В. Кузьменко, О. Кульчицька), присвячені проблемі обдарованості. Окремі аспекти проблеми обдарованості особистості досліджували через такі психологічні конструкти як: соціальний талант (Н. Левітов), емоційна компетентність (М. Ке де Врі), соціальний інтелект (Дж. Гілфорд, Е. Торндайк), організаційні здібності (Л. Уманський), дослідницькі здібності (П. Гальперін, О. Запорожець, К. Постова, О. Савенков).

Дослідники проблеми обдарованості особистості вказують на її психологічний вектор, який полягає у досягненні найбільших успіхів у соціумі та доповнюють традиційну класифікацію видів творчості управлінською, комунікативною, соціальною, ситуаційною (О. Власова, О. Зазимко, В. Моляко, М. Холодна та ін.), при цьому стверджують, що обдарованість виявляється лише через свою співвіднесеність з умовами, в яких відбувається конкретна діяльність людини. Обдарованість виражає внутрішні задатки й можливості людини, тобто психологічні умови діяльності у співвіднесенні з вимогами, які вона висуває. Науковці все частіше звертаються до вивчення складних особистісних утворень, що притаманні обдарованій дитині, одним з яких є

механізми психологічного захисту (МПЗ), які мають допомогти суб'єкту зберегти душевну рівновагу (І. Бех, М. Боришевський, В. Вілюнас та ін.). Аналіз використання механізмів психологічного захисту дозволяє виділити поняття (свідомість-підсвідомість, емоційні переживання, конструктивний та деструктивний вплив), які відображають змістовну наповненість даного явища, формують основу його психологічного вивчення (Р. Грановська, В. Зливков, Т. Крюкова, І. Нікольська, Р. Плутчик, Є. Романова, А. Фройд, Т. Яценко).

Теоретичний аналіз дозволяє стверджувати, що феномен механізмів психологічного захисту і його застосування обдарованими підлітками не був предметом дослідження у вітчизняній психологічній науці, хоча важливість його вивчення є незаперечною. Адже знання особливостей застосування МПЗ підлітками дозволить психологам та педагогам допомогти їм у розвитку інтелектуальних здібностей та самоствердженні в соціумі.

Соціальна значущість даної проблеми та її недостатня вивченість у психологічній науці й зумовили вибір теми нашого дисертаційного дослідження: «Особливості реалізації механізмів психологічного захисту інтелектуально обдарованими підлітками».

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Тема дисертаційного дослідження входить до плану науково-дослідницьких робіт Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова за напрямом «Теорія і технологія навчання та виховання в системі освіти», який затверджено Вченою радою університету, протокол № 4 від 24 грудня 2008 року. Тема дисертації затверджена на засіданні кафедри психології і педагогіки Інституту педагогіки і психології (протокол № 4, від 13 листопада 2013 року), Вченою радою Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова (протокол № 6 від 30 січня 2014 року) та узгоджена у Міжвідомчій раді з координації наукових досліджень з педагогічних та психологічних наук НАПН України (протокол № 4 від 29 квітня 2014 року).

Мета дисертаційного дослідження – теоретично обґрунтувати та емпірично дослідити реалізацію механізмів психологічного захисту

інтелектуально обдарованими підлітками; теоретично обґрунтувати, розробити та апробувати програму оптимізації конструктивних механізмів психологічного захисту обдарованих підлітків.

В основу дослідження було покладено **припущення**, що на вибір механізмів психологічного захисту впливає рівень інтелектуальної обдарованості підлітків; використання старшими підлітками конструктивних механізмів психологічного захисту є показником розвитку їх інтелектуальної обдарованості; формування особистісних якостей (емоційно-вольових, самооцінки, мотивації, рівня домагань) засобами активних методів навчання опосередковано сприяє оптимізації конструктивних механізмів психологічного захисту підлітків.

Завдання дослідження:

1. Визначити теоретико-методологічні підходи до вивчення особливостей реалізації старшими підлітками механізмів психологічного захисту.
2. Обґрунтувати критерії та показники інтелектуальної обдарованості та емпірично дослідити рівні її вираженості у старших підлітків.
3. Встановити особливості реалізації механізмів психологічного захисту старшими підлітками в залежності від рівня вираженості їх інтелектуальної обдарованості.
4. Дослідити гендерні особливості реалізації механізмів психологічного захисту інтелектуально обдарованими старшими підлітками.
5. Теоретично обґрунтувати, розробити та апробувати програму оптимізації конструктивних механізмів психологічного захисту в контексті інтелектуальної обдарованості старших підлітків.

Об'єкт дослідження – механізми психологічного захисту інтелектуально обдарованих старших підлітків.

Предмет дослідження – особливості реалізації механізмів психологічного захисту інтелектуально обдарованими старшими підлітками.

Методи дослідження. Для розв'язання поставлених завдань нами була розроблена програма дослідження, реалізація якої передбачала використання

комплексу загальнонаукових методів: *теоретичних* – аналіз та узагальнення наукової психологічної літератури, синтез отриманої інформації, контент-аналіз; *емпіричних* – спостереження, анкетування, тестування, індивідуальна бесіда, психологічний експеримент (констатувальний і формувальний). Кількісне опрацювання експериментально отриманих результатів дослідження здійснювалося за допомогою комп'ютерних програм SPSS Statistics 23 та текстовим редактором Excel 2010.

На різних етапах дослідження було використано такі психодіагностичні методики: «Шкільний тест розумового розвитку», «Опитувальник творчих характеристик особистості Вільямса», тест креативності Е. Торренса, «Діагностика типологій психологічного захисту» (Р. Плутчик в адаптації Л. Вассермана та ін.), «Опитувальник копінг-стратегій шкільного віку (І. Нікольської, Р. Грановської), тест креативності Н. Вишнякової; опитувальники «Способи контролюючої поведінки» (Р. Лазаруса) і «Вольової саморегуляції» (А. Зверкова та Є. Ейдмана).

Експериментальна база дослідження. Дослідження здійснювалось упродовж 2014-2017 років на базі гімназії № 153 ім. О.С. Пушкіна та Спеціалізованої школи № 24 I-III ст. ім. О. Білаша м. Києва. Експериментальна вибірка становила 200 осіб, з них 90 дівчат і 110 хлопців 8–9 класів та 40 вчителів, класних керівників.

Наукова новизна та теоретична значущість одержаних результатів дослідження полягає в тому, що:

– *вперше* сформовано комплекс методів і психодіагностичних методик дослідження механізмів психологічного захисту інтелектуально обдарованих підлітків; встановлені рівні інтелектуальної обдарованості старших підлітків (виражена, прихована, мало виражена обдарованість); з'ясовано особливості взаємозв'язку рівнів вираженості інтелектуальної обдарованості старших підлітків із реалізацією ними механізмів психологічного захисту та копінг-стратегій; досліджено гендерний аспект вибору механізмів психологічного захисту інтелектуально обдарованими старшими підлітками; розроблено

модель реалізації механізмів психологічного захисту інтелектуально обдарованими підлітками; визначені конструктивні та деструктивні механізми психологічного захисту та їх місце в структурі самореалізації старших підлітків; здійснено теоретичне обґрунтування, розробку та апробацію програми оптимізації конструктивних механізмів психологічного захисту в контексті формування інтелектуальної обдарованості підлітків; доведено можливість оптимізації конструктивних МПЗ засобами активних методів навчання;

– *розширено й доповнено знання* про інтелектуальну обдарованість старших підлітків, загальні підходи до психологічної діагностики особливостей інтелектуально обдарованих підлітків та механізмів психологічного захисту;

– *дістали подальшого розвитку знання*: про критерії (творчість, ініціативність, рівень розумового розвитку, самостійність) та показники інтелектуальної обдарованості (високий рівень знань у науково-культурній та суспільно-політичній сферах, дивергентне словесно-логічне та абстрактне мислення, розвинена активна, продуктивна уява, допитливість, здатність до ризику, адекватна самооцінка, вміння долати перешкоди, високі результати навчальної діяльності, розвинені комунікативні навички, реалізація своїх здібностей у діяльності).

Практичне значення дослідження полягає у тому, що сформований та апробований автором комплекс психодіагностичних методик вивчення інтелектуальної обдарованості старших підлітків, механізмів психологічного захисту, які вони реалізують у своїй життєдіяльності та розроблена програма оптимізації конструктивних МПЗ інтелектуально обдарованих підлітків може використовуватись шкільними психологами, студентами-психологами під час виробничої практики, співробітниками психологічних центрів у профорієнтаційній роботі. Теоретичні положення та результати експериментального дослідження можуть бути використані у підготовці майбутніх психологів в процесі вивченні таких навчальних курсів: «Вікова психологія», «Психодіагностика», «Профорієнтація і профвідбір»,

«Психологічне консультування», «Психологічна корекція», «Диференційна психологія», «Експериментальна психологія», «Соціальна психологія» і «Тренінг спілкування та самопізнання».

Апробація та впровадження результатів дослідження. Основні теоретичні положення та результати експериментального дисертаційного дослідження обговорювалися та отримали схвалення на 5 *Міжнародних науково-практичних конференціях* (м. Київ, 2014 р., 2015 р., 2018 р.; м. Львів, 2015 р.; м. Мукачево, 2015 р.), 1-му *Міжнародному симпозиумі* (м. Київ, 2016 р.), 3 *всеукраїнських науково-практичних конференціях* (м. Умань, 2014 р., 2016 р.; м. Київ, 2014 р.), 1-му *всеукраїнському психологічному конгресі з міжнародною участю* (м. Київ, 2015 р.), 4 *вузівських науково-практичних конференціях студентів та молодих вчених* (м. Київ, 2014–2017 рр.), 1-му *Міжвузівському науково-практичному круглому столі* (м. Ірпінь, 2016 р.), 1-му *Науковому семінарі* (м. Київ, 2017 р.), звітно-наукових конференціях викладачів, докторантів та аспірантів Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова (м. Київ, 2014–2017 рр.) та *засіданнях кафедри психології і педагогіки Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова* (2014–2017 рр.).

Результати дисертаційного дослідження *впроваджено* у навчальний процес Спеціалізованої школи I-III ст. № 24 м. Києва (акт впровадження від 12.06.2015 року), Гімназії № 153 м. Києва (акт провадження від 01.10.2015 року), Психологічної служби загальноосвітніх навчальних закладів Шевченківського району м. Києва (довідка № 33/06-1209 від 25.05.2016 року), школи I-III ст. № 58 м. Києва (довідка № 114 від 07.12.2017 року); кафедри психології і педагогіки, факультету Педагогіки і психології Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова (довідка № 07-10/2049 від 22.11.2017 року). Авторська корекційно-розвивальна програма затверджена експертною комісією Науково-методичного центру практичної психології і соціальної роботи Інституту післядипломної

педагогічної освіти Київського університету імені Бориса Грінченка (протокол № 25 від 01.11.2015 року, реєстраційний № 25/2515ЕКР).

Публікації. Зміст та результати дисертаційного дослідження відображено у 23 одноосібних публікаціях: 8 статей – у науково-фахових виданнях, одна з них у зарубіжному виданні, включеному до наукометричних баз даних, 15 – у збірниках матеріалів науково-практичних конференцій.

Структура дисертації. Дисертація складається зі вступу, трьох розділів, висновків до розділів, висновків, додатків, списку використаних джерел (200 найменувань, з них 18 – іноземними мовами) та 18 додатків. Робота містить 21 таблицю та 8 рисунків на 14 сторінках. Основний текст дисертації становить 181 сторінку. Загальний обсяг дисертації – 292 сторінки.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ТА МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ОСОБЛИВОСТЕЙ РЕАЛІЗАЦІЇ МЕХАНІЗМІВ ПСИХОЛОГІЧНОГО ЗАХИСТУ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНО ОБДАРОВАНИМИ ПІДЛІТКАМИ

1.1. Еволюція наукових поглядів на проблему інтелектуальної обдарованості та творчості особистості

Витоки вивчення явища обдарованості людини губляться у сивій давнині. Історія досліджень даної проблеми пройшла низку етапів, що відповідали соціальним потребам суспільства й рівню розвитку психологічної науки. Відомо, що в античні часи вчені-філософи не вживали у своїх працях понять «творчість» або «обдарованість». Так, Платон стверджував, що здібності людини визначені природою, а їх розвиток обумовлено спадковістю, талант у цілому є дар бога Ероса (у грецькій міфології – бога любові). Філософ підкреслював зв'язок даїмонів (здатність окремих людей знаходити раціональні та взаємовигідні рішення) з різними творчими функціями людини. Уявлення про генія передбачає творчу природу геніальності як сили натхнення й осяяння, пов'язану з душею як внутрішнім початком особистості. Аристотель вважав талант природним даром. Демокрит вважав, що людина стає досконалою не від природи, а завдяки вихованню. Пізніше Кант теж схилився до думки, що геніальність, як талант вищого рівня, дана природою [1; 2].

Відповідно до темпів прогресу наукової думки людства, змінювалися і розвивалися погляди вчених на проблему здібностей та обдарованості. Однією з перших психологічних праць, у якій було розглянуто питання обдарованості людини, прийнято вважати роботу іспанського лікаря Хуана Урте «Дослідження здібностей до наук», яка побачила світ у 1575 році. У зазначеній праці автор порушив декілька основних питань: «...які види обдарування є

притаманними людському роду ... які мистецтва і науки відповідають кожному обдаруванню, зокрема... за якими ознаками можна упізнати відповідне обдарування» [3, с. 20; 4, с. 106-107].

В епоху Відродження набули нового витку дослідження всіх явищ природи та суспільства, в результаті цього гуманістичний рух різко загострив інтерес до людської особистості, її тілесного механізму духовної діяльності. Принципово новий тип дослідника являв собою Леонардо да Вінчі. Він був представником науки, що розвивалась за межами університетів – в майстернях художників та скульпторів, які були інженерами, математиками й винахідниками. Позиція дослідника щодо природи людини йшла в конфлікті з християнським баченням, його анатомо-фізіологічні дослідження були орієнтовані на з'ясування структури «чотирьох людських станів»: радості, плачу, чвар і фізичного (трудоного) зусилля [4, с. 104].

Переломною епохою у розвитку поглядів на обдарованість стало XVII ст. Серед видатних особистостей цього періоду були Ф. Бекон, Р. Декарт, Б. Спіноза та інші. Спираючись на погляди своїх попередників, вчені вважали людину спроможною підкоряти собі природу завдяки розуму, який ставить її над іншими істотами й дозволяє пізнати закони природи. Людина у світі – це очерет, що згинається під вітром, але очерет – мислячий, який своїм розумом може охопити весь світ. А знання – це могутня сила, яка дозволяє людині свідомо використовувати закони природи для своїх потреб (Б. Паскаль). Поступово в аналізі психіки утверджувався матеріалістичний детермінізм, який згодом мав вплив й на дослідників у майбутньому: Т. Гоббс, Г. Лейбніц, К. Гельвецій, Д. Дідро, П. Гольбах вивчали тіло людини [5; 6; 7].

У період доби Романтизму творчість та обдарованість вважались вищою формою духовного буття людини, її ідеальним світом. В етиці та філософії романтизму проблеми обдарованості та творчості посідали центральні місця – для романтичного світогляду характерною рисою був культ мистецтва, природи і творчої індивідуальності [8]. Творчість пов'язувалась із звільненням від стереотипів, і тільки мистецтво вважалось творчістю. Адже слово «творець» –

синонім художника та поета. Під впливом творців (людей мистецтва) виникає естетика девіантної поведінки. Існувала думка, що багато людей з девіантною поведінкою є обдарованими, творчими, а їх поводження є активним творчим пошуком, який має неадаптивну спрямованість. Це дало поштовх багатьом ученим для психологічних досліджень (Ф. Барон, Д. Самойтон, Д. Харінгтон, Ф. Фарлі) [9].

Значний внесок у розробку проблеми людської обдарованості зробив німецький вчений-енциклопедист К. Вольф (1679 – 1754), який пов'язував поняття про здібності з ідеєю спонтанної активності душі, розглядаючи у єдиному контексті те, що сучасні психологи відносять до здібностей та мотивів. У ті часи вважали, що творчість – це потенціал інтелекту, найвищий рівень його розвитку, а поняття «творення» часто згадується у мистецтві та поєднується з поняттям «уяви». Хоча варто підкреслити, що до XVIII ст. поняття «творча обдарованість» вживалося виключно на позначення божественного творіння; творцем міг називатися тільки Бог [10].

Ідейно-філософський злам XVIII-XIX ст. в Європі надав термінам «обдарованість» і «творчість» нового значення та наблизив їх до поняття «мистецтво», але це поняття стосувалося переважно художників, письменників, музикантів. З часом, під впливом ідей Просвітництва та Романтизму, посилювалося переконання, що митець не лише відтворює існуючі форми, а й творить світ.

При вивченні явища обдарованості виділились дві точки зору: *соціальна* і *генетична*. Згідно з *соціальною точкою зору*, більшість людей від народження однаково наділені розумом і різниця у рівні їх здібностей зумовлена різницею життєвих умов (Дж. Локк, К. Гельвецій). Представники *генетичної точки зору* розглядали обдарованість як вроджене досить рідкісне явище, що успадковується від батьків і, навіть, через покоління (Ф. Гальтон, Р. Стернберг) [11].

Термін «обдарованість» був вперше вжитий дослідником А. Треєм у 1839 р. Хоча варто зазначити, що вчений розглядав зазначене поняття як

синонім поняття «геній» [12]. Результати здійсненого нами аналізу літературних джерел дають підстави зробити висновок, що перше дослідження індивідуальних відмінностей розумових здібностей за допомогою наукового методу було здійснено Ф. Гальтоном. Він впровадив у науковий тезаурус терміни «загальні здібності» і «спеціальні здібності», а також статистичний метод кореляції результатів, отриманих в результаті експериментальних досліджень [13].

З початком становлення психіатрії творча обдарованість часто почала пов'язуватися вченими з психічними розладами (Е. Блейлер, В. Гіляровський, Е. Кречмер, Ч. Ломброзо, Н. Овсянко-Куліковський, В. Сегалін, З. Фройд, К. Юнг та інші). Окремі вчені обґрунтовували генетичні передумови такої патології (В. Сфроімсон, В. Ланге-Ейхбаум, О. Шувалов та інші) [14; 15; 16].

Нова хвиля інтересу до обдарованості піднялася з виходом у 1864 році книги італійського невропатолога Ч. Ломброзо «Геніальність і божевілля» [17]. Наводячи безліч фактів й аргументів, Ч. Ломброзо спробував довести, що індивідуальна обдарованість і божевілля мають одну природу та часто сприяють розвитку один одного. Значна частина аргументів вченого виглядає сьогодні наївно, але після виходу його книги зв'язок між талантом і божевіллям став вважатися доведеним фактом. Суперечки відбувалися лише про природу цього зв'язку, різні автори пропонували свої гіпотези. Відомий спеціаліст з психології сприйняття мистецтва, творець арт-терапії Р. Арнхайм вважав ключовим моментом те, що нібито відбувається у душевнохворих звільнення уяви від постійного контролю розуму [18]. Деякі вчені (у тому числі знаменитий Е. Кречмер) розглядали хворобу як особливий психічний фактор, що сприяє вивільненню творчих здібностей. У деяких наукових працях висувалося припущення про те, що душевна хвороба розвивається в результаті психічних травм, неминучих при зіткненні генія з нерозуміючими його сучасниками [19].

Із розгортанням індустріалізації суспільства поняття «обдарованість» переживає чергову трансформацію, його почали широко застосовувати також

стосовно різних сфер науки і техніки. У ХХ ст. творчість розглядається як найвищий рівень виконання діяльності, а обдарованість – як вроджена пізнавальна здібність. Обдарованість та творчі здібності виступають передумовою оволодіння престижною професією. В. Іноземцев у своїх працях писав, що «творчий потенціал людини – це невичерпний природний ресурс, який сприяє здійсненню якісно більш високим і досконалим видам діяльності» [20]. Поняття обдарованості почало відноситися не тільки до дорослих, досягнення яких вважалися видатними, а й до дітей, маючи на увазі їх інтелектуальний розвиток, виняткові успіхи в навчанні.

Перші спроби наукового визначення природи обдарованості були здійснені Л. Терменом, чому і була присвячена докторська дисертація вченого «Обдарованість і дурість». За сучасними мірками, це було дослідження досить скромного масштабу – піддослідними в ньому виступали 14 хлопчиків, відібраних за критеріями навчальної успішності, – 7 відмінників і 7 відстаючих. Дослідника цікавили порівняльні особливості їх розумових процесів, які він намагався оцінити за допомогою різноманітних прийомів. До останніх відносилися традиційні завдання на логічне мислення, математичні задачі, завдання на творчу уяву, перевірка пам'яті, моторні випробування, оцінка навичок читання [21].

Ознайомившись з аналогічною роботою А. Біне, Л. Термен дійшов самокритичного висновку про те, що французький колега значно випередив його у даному напрямі дослідження, створивши більш надійний і вичерпний метод випробування розумової обдарованості. Наступні зусилля Л. Термена були зосереджені на адаптації французької шкали до американської вибірки. Розроблена вченим шкала отримала назву Стенфорд-Біне [21; 22]. Порівняно з європейським прообразом вона була не простою адаптацією, а принциповим кроком уперед. Запозичивши у В. Штерна поняття IQ, Л. Термен вибудував психодіагностичну процедуру таким чином, щоб у кожному індивідуальному випадку обчислювався саме цей кількісний показник. З точки зору А. Біне, це скоріше було кроком назад, оскільки ідею звести відомості розуму до єдиного

чисельного показника він не схвалював. Але заперечити проти американського нововведення він вже не міг – Стенфордська шкала побачила світ у 1916 р., коли А. Біне вже 5 років не було в живих. Л. Термен вважав, що здібності виявляються дуже рано і можуть бути цілком достовірно виміряні. Більш того, отримані таким чином дані дозволяють надійно передбачити майбутні життєві успіхи тієї чи іншої дитини. Для перевірки цієї гіпотези ним було організовано масштабне лонгitudне дослідження, що завершилося лише після його смерті. Гіпотеза вченого в ході багаторічного дослідження знайшла переконливе підтвердження [22].

У подальшому проблема обдарованості людини широко досліджувалась американськими психологами. Натхненний дослідженнями Ф. Гальтона щодо кореляційного аналізу, в 1901 р. Ч. Спірмен звертає увагу на проблему взаємозв'язку різних інтелектуальних здібностей. У 1904 р. науковець публікує роботи, що стали класичними: «Загальний інтелект, об'єктивно детермінований і вимірний» та «Доказовість і вимір зв'язку між двома предметами». Дослідження Ч. Спірмена призводять до появи двофакторної теорії інтелекту, відповідно до якої існує загальний, або генеральний фактор (generalfactor – G), що визначає позитивні кореляції між тестами (успішність виконання цих тестів) і специфічні чинники (S1, S2, S3 і т. д.), притаманні кожній з використовуваних методик. У цій концепції позитивні кореляції пояснюються тільки наявністю генерального фактора, чим сильніше насиченість тестів цим фактором, тим вище кореляції між ними. Специфічні чинники відіграють ту ж роль, що і помилки виміру. Виходячи з цього, теорію Ч. Спірмена правильніше вважати багатофакторною [11; 23].

Згідно Ч. Спірмену, найбільш вузька інтерпретація генерального фактора полягає в тому, що це фактор, властивий всім вимірам інтелекту. У той же час ним було запропоновано й більш широке, що носить характер гіпотези, тлумачення фактора G як розумової енергії (mental energy). Фактор G Ч. Спірмен не ототожнював з інтелектом, вважаючи це поняття досить туманним. На підставі аналізу тестів, максимально «навантажених» фактором

G, вчений дійшов висновку про те, що цей фактор переважно пов'язаний з осягненням зв'язків і залежностей між предметами та явищами дійсності, а також можливістю відтворення цих відносин відповідно до певної закономірності. Вченим було встановлено, що роль фактора G найбільш велика в складних математичних і вербальних тестах і мінімальна – в сенсомоторних. У такий спосіб було знайдено шлях цілеспрямованого відбору тестів для вимірювання різних сторін інтелекту і спростовано думку про те, що їх слід конструювати на основі інтуїції [24].

Р. Кеттел і Дж. Гілфорд досліджували інтелектуальну обдарованість. Запропоновану Р. Кеттелом модель інтелекту можна умовно зарахувати до просторових, ієрархічних, апіорних моделей. У його концепції передбачено, що фактор «в» (генеральний фактор) складається з двох факторів, які отримали назви «поточний» (gf) і «кристалізований» (gc) інтелекти [25].

Модель структури інтелекту, розроблена Дж. Гілфордом, за структурою є необієктивістською, тобто ґрунтується на схемі «стимул – латентна операція – реакція». Стимулом, у моделі вченого, є зміст, з яким проводять операцію. Операція – здібність досліджуваного, тобто психічний процес: пізнання, пам'ять, дивергентне мислення, конвергентне мислення, оцінювання. Реакція – результат застосування певної операції до конкретного змісту, тобто форми, у якій інформація обробляється досліджуваним. Фактори в моделі є ортогональними (незалежними), що виключає існування факторів вищого порядку, а сама модель – тривимірною. Усього у класифікаційній схемі вченого $120 \text{ факторів} = 5 \text{ (операції)} \times 4 \text{ (зміст)} \times 6 \text{ (результат)}$. Його досягненням вважають поділ мислення на дивергентне і конвергентне [25; 26].

Після досліджень Дж. Гілфорда термін «обдаровані» почав відноситися не тільки до тих, хто мав високий IQ, але і до тих, хто демонстрував високу креативність. Варто зазначити, що модель Дж. Гілфорда неоднозначно сприймалась ученими, і критикувалась як зарубіжними, так і вітчизняними психологами. З критикою даної моделі обдарованості виступив Дж. Рензуллі, який відзначив, що в ній змішуються процеси різного рівня – інтелектуальні,

творчі, лідерські. Слід відмітити, що у власній теоретичній моделі Дж. Рензулі використовує замість терміну «обдарованість» термін «потенціал», виходячи з того, що дана концепція – це свого роду універсальна схема, застосована для розробки системи виховання і навчання не тільки обдарованих, але й всіх дітей. Виділена автором тріада представляється ним зазвичай у вигляді трьох взаємно пересічних кіл, символізуючих мотивацію, здібності (інтелект) і творчість (креативність), що значною мірою пояснює характер взаємодії цих трьох складових [20; 28].

Пізніше, найбільш відомим став монометричний метод британського вченого Г. Айзенка та його послідовників. Цей метод спрямований на вивчення біологічного, психометричного, соціального типів інтелекту. На думку вченого, доказом існування інтелекту є доведення його нейрофізіологічної детермінації. Він стверджує про наявність кореляційних зв'язків між показниками IQ та характеристиками потенціалів кори головного мозку (мірою їх складності та синхронності), а також часом простих рухових реакцій і пізнання об'єктів в умовах їх короткочасного зорового пред'явлення. Індивідуальні IQ – відмінності, зумовлені особливостями функціонування центральної нервової системи, які відповідають за точність передавання інформації, закодованої як послідовність нервових імпульсів у корі головного мозку. Їх сповільнення, затримки, спотворення знижують успішність виконання тестових завдань [7; 29].

Основоположною для вивчення проблеми дитячої обдарованості на теренах колишнього СРСР, стала робота П. Каптерева «Аристократія розуму в школі й житті» [30]. Історія вивчення проблеми дитячої обдарованості в СРСР переривається після відомої постанови 1936 р. «Про педологічні перекручення в системі Наркомосу», яка призупинила наукову та практичну діяльність з розробки освітніх програм для обдарованих дітей. Окремі питання розглядалися тільки в рамках суміжних дисциплін: або психології дитячої обдарованості, або – трохи пізніше – педагогіки творчості.

Першим і виключно важливим завданням було класифікувати поняття «здібності», «обдарованість», «талант». Б. Теплов і С. Рубінштейн спробували класифікувати ці поняття за єдиним показником – успішністю діяльності. Проблема обдарованості в дослідженнях радянських учених розроблялася як психологія здібностей. Особливо ґрунтовно вона розкрита у працях Б. Теплова, зокрема у роботі «Здібності і обдарованість». Здібності, на переконання вченого, не зводяться до наявних знань, умінь та навичок, а визначаються легкістю та швидкістю їх набуття. Він вважав, що здібності не можуть бути вродженими, адже такими є тільки задатки – анатомічні й фізіологічні особливості нервової системи, які лежать в основі розвитку здібностей, які не можуть виникнути поза відповідною, конкретною діяльністю. Хоча, вчений наголошував, що обдарованість не являється єдиним чинником, що визначає вибір діяльності, як не є вона і єдиним фактором, що визначає успішність її виконання [31].

С. Рубінштейн вважав, що здібності розвиваються за спіраллю: реалізація можливості, яка є здібністю одного рівня, відкриває нові можливості для розвитку здібностей вищого рівня. Для формування здібностей потрібно, щоб відповідні психічні діяльності пройшли процес узагальнення, ставши таким чином доступними для переносу з одного матеріалу на інший, закріпилися в психіці особистості. Рівень здібностей, їх творчий характер істотно залежать від того, як відбувається ця генералізація. Відправним пунктом розвитку різноманітних здібностей людини є функціональна специфіка різних модальностей чутливості. Наприклад, на базі загальної слухової чутливості в процесі спілкування людини з іншими людьми, що здійснюється за допомогою мови, у людини формується мовний, фонетичний слух, детермінований фонематичним складом рідної мови [32].

Видатний радянський фізіолог і генетик Л. Крушинський припустив, що незвичайні здібності й схильність до психопатології об'єднує аномально висока збудливість мозку. Відповідно до його концепції, збудливість мозку необхідна для прояву будь-якого дару, але постійне порушення мозку веде до нервових

патологій. Л. Крушинський зумів отримати непрямі експериментальні підтвердження своєї гіпотези: кореляцію рівня рухової активності та успішності навчання у собак, і неврозоподібні стани у різних тварин при вирішенні деяких важких інтелектуальних завдань поспіль [33; 34].

У працях О. Брушлинського, О. Ковальова, Г. Костюка, В. Крутецького, М. Лейтеса, В. Мясичева, К. Платонова, С. Рубінштейна та інших доведено, що реальності не відповідають як теорії, які проголошують вродженість здібностей і зводять їх до задатків (теорія спадкових здібностей), так і теорії, що повністю ігнорують природні передумови здібностей і вважають їх обумовленими лише середовищем і вихованням (теорія набутих здібностей). У першому випадку детермінація здібностей зводиться лише до внутрішніх, у другому – тільки до зовнішніх умов, у той час як при формуванні здібностей (і психічного взагалі) зовнішні причини діють опосередковано через внутрішні [35].

Значний внесок у розробку проблеми обдарованості особистості вніс Л. Виготський [36]. Він розглядав обдарованість як генетично обумовлений компонент здібностей, який розвивається у відповідності до діяльності, або ж занепадає (деградує) за її відсутності. Розвиток, за Л. Виготським, повинен здійснюватися за рахунок спадкових задатків. Саме в діяльності діти найпомітніше проявляють свої індивідуальні особливості: темп розвитку, своєрідність прийомів, значимість кінцевих результатів. Він стверджував, що між культурним розвитком і природною обдарованістю людини відносини дуже складні: культурний розвиток має тенденцію до нівелювання окремих відмінностей природної обдарованості, а з іншого – до збільшення масштабу і розширення розвитку різних ступенів обдарованості. На думку Л. Виготського, визначення рівнів культурного розвитку, сама проблема його вимірювання безпосередньо пов'язана з науковими підходами до спеціальної обдарованості, передусім обдарованості інтелектуальної, що виявляється в оволодінні суттю певної операції і незалежно від різних змін ситуації дії. Проблема обдарованості та її діагностики успішно досліджувалась П. Блонським, М. Басовим, Д. Богоявленською, В. Кащенко, Т. Мурашовим, В. Шадриковим

та іншими вченими-психологами радянської доби [37; 38; 39; 40]. Аналізуючи нинішню ситуацію дослідження творчих здібностей людини, можна сказати, що й в умовах сучасної доби відсутній єдиний погляд на трактування поняття «обдарованість».

Наявність творчих здібностей і навіть незначних творчих досягнень у окремих людей створює культурне поле, де кожна людина почуває себе психологічно комфортно. Це положення доводиться В. Шадриковим, який однією із найважливіших умов розвитку здібностей вважає наявність можливості вільного вибору напряму їх розвитку. Вчений цілком обґрунтовано протиставляє нормативні (виконавські) і творчі здібності, вважаючи, що перші є необхідним етапом у розвитку других, який має забезпечити умови для якісного стрибка від виконання до творчості. В. Шадриков запропонував розглядати здібності й обдарованість як властивості функціональних систем, що реалізують окремі психічні функції, які мають індивідуальну міру вираженості, що виявляються в успішності, якісному своєрідному освоєні й реалізації діяльності. Вчений експериментально довів, що розвиток обдарованості й здібностей здійснюється через зміну функціональних та операційних механізмів. Особливе місце в розвитку здібностей відводиться формуванню операційних механізмів особистості, цей процес лежить в основі розвитку професійних здібностей із загальних здібностей та обдарованості [41; 42; 43; 44].

З точки зору творчого потенціалу до проблеми обдарованості підходить А. Матюшкін. Згідно з його концепцією, творчий шлях пізнавального процесу припускає внутрішню мотивацію як основну умову, необхідну для прояву творчих можливостей, до виявлення проблем, пошуку оригінального рішення і саморегуляції процесу, образного уявлення та уяви. Вчений підкреслює, що в основі обдарованості лежить не інтелект, а творчий потенціал, вважаючи, що все розумове є штучним. А. Матюшкін вважав, що первинний сенс обдарованості передбачає ранній інтелектуальний і мовленнєвий розвиток, прояв творчих успіхів. На його думку, діти, що володіють високими рівнями

здібностей, успадковують їх від своїх батьків (музичні, математичні, спортивні таланти). Високообдарована дитина з раннього дитинства проявляє прагнення до творчості й досягає в ній великих успіхів, а розв'язання будь-якої проблеми складає сам акт творчості, що характеризується проявом оригінальності та досягається на основі інтуїтивного використання побічних продуктів, які не відносяться до справи [45].

Глибоке вивчення проблеми обдарованості у психологічній науці пов'язано з іменем М. Лейтеса, який наголошував, що з віковими особливостями тісно переплітаються благополучні умови для становлення розумових здібностей. Здібності визначаються ним як окремі психічні ознаки, які обумовлюють можливості людини в тих чи інших видах діяльності [46]. Вчений виділяє шість сфер обдарованості у дітей: інтелектуальна, академічні досягнення, творчість (креативність), спілкування, художня рухова та діяльність. Розвиток творчих здібностей, з точки зору М. Лейтеса, необхідно починати з ранніх років, використовуючи наявну схильність дитини до праці. Саме ця схильність є секретом дитячої обдарованості. Чим раніше починається розвиток здібностей і талантів, тим більше шансів на їх розкриття [47].

Ієрархічні моделі структури здібностей розроблялися С. Вартом, Д. Векслером, Ф. Верноном [25]. Окремою є концепція Д. Богоявленської, яка вводить поняття «креативна активність особистості», обумовлюючи його певною психічною структурою, притаманною креативному типу особистості. Творчість, з точки зору Д. Богоявленської, є ситуативною не стимульованою активністю, яка проявляється в прагненні вийти за межі заданої проблеми. Креативний тип обдарованості притаманний всім новаторам, незалежно від роду діяльності: художникам, музикантам, винахідникам. Включаючись у діяльність, суб'єкт мобілізує свої задатки, які переструктуровуються, сплаваються і утворюють якісно нове утворення – здібності [48; 49].

Вчена досліджує творчу обдарованість як інтелектуально-мотиваційну ініціативність. Вона розробила методики «креативного поля» та, на основі експериментальних даних, прийшла до висновку, що творчі здібності

розвиваються нерівномірно, оскільки існує два піки цього розвитку: найяскравіший сплеск їх прояву відбувається у віці 10 років, другий – в юнацькому віці. Перший пік належить до першого прояву креативного рівня, а евристичний рівень починається зі старшого дошкільного віку. Евристичний рівень – прояв активності людиною, яка має засоби для рішення, але продовжує аналіз, завдяки чому відкриває нові засоби рішення. На креативному рівні людина не використовує самостійно знайдену емпіричну закономірність як спосіб рішення, а розглядає її як нову проблему [48; 49; 50].

О. Асмолов та М. Гусельцева, аналізуючи феноменологію неадаптивної активності особистості, виходять із того, що стосовно офіційного шару культури людина може виступати як адаптант або неадаптант. Адаптант реалізується в типі особистості, що відповідає офіційній парадигмі даного суспільства, тобто є ригідним, тоді як неадаптанти відрізняються більшою особистісною різноманітністю, творчістю, креативністю. Історико-еволюційний підхід розрізняє три типи неадаптантів, що руйнують соціальні стереотипи – «аномали», «асоціали», «генії». Кожний з виділених типів включає креативних особистостей та виконує в культурі власну функцію, несе власний еволюційний зміст. Ці вчені говорять про поширеність неадаптивних особистостей на певних етапах еволюції соціокультурних систем, у ситуаціях суспільних криз та досліджують проблему обдарованості в цьому напрямі [51].

Проблема здібностей особистості була в центрі наукових інтересів Г. Костюка. У своїй праці «Здібності та їх розвиток у дітей» вчений наголошував на тому, що здібності належать до основних властивостей, які характеризують людину як суспільну істоту, як громадянина своєї країни, як особистість. Він визначає здібності як «істотні психічні властивості людської особистості, що виявляються в її цілеспрямованій діяльності і зумовлюють її успіх... Про здібності молоді чи дорослої ми судимо передусім по тому, як вона вчиться, набуває потрібні знання та вміння, засвоює ту чи іншу галузь людського досвіду... Про здібності людей ми судимо не просто за наявним у них обсягом знань, умінь і навичок, а й зважаємо на те, скільки часу й зусиль

вони витратили на їх набуття, з якою охотою і ретельністю вони їх опанували» [52, с. 308].

Г. Костюк стверджував, що природними передумовами до розвитку здібностей є задатки. Їх матеріальною основою є передусім будова мозку, його кори великих півкуль і функціональні властивості. Природні можливості до розвитку здібностей характеризуються як загальнолюдськими, так й індивідуальними особливостями. Їх створення зумовлено не тільки спадковою природою організму людини, а й утробними, позаутробними умовами його розвитку. «Індивідуальна своєрідність задатків кожної людини і є тим, що називають її *обдарованістю*. Кожна людина має певну обдарованість. Тобто від природи вона наділена певними потенціями до розвитку своїх здібностей» [53, с. 527].

У ХХІ ст. проблема обдарованості особистості офіційно стала міжнародною. Цей факт підтверджується тим, що в останні роки наукові та прикладні досягнення проблеми дитячої обдарованості у різних країнах координуються Всесвітньою Радою з таланту та обдарованості дітей. У Раду входять близько 500 представників з 23 країн, при якій діють комітети, що визначають основні напрямки роботи щодо даної проблеми. Це свідчить про те, що світова психологія та педагогіка інтенсивно формують наукове обґрунтування для радикальної перебудови системи виховання та навчання, яка б дозволяла кожній дитині вільно виявляти свої здібності, розвиватися як унікальній творчій особистості [54].

В Україні проблема обдарованості особистості нині виокремилась у самостійний напрям психологічних досліджень. І. Біла, В. Кузьменко, О. Кульчицька, В. Моляко, О. Музика, Н. Пінчук, М. Холодна та інші вчені активно розробляють проблему обдарованої особистості на різних вікових етапах її розвитку [55; 56; 57; 58; 59; 60; 61; 62; 63].

Загальноприйнятим у сучасній психологічній науці є положення про те, що в основі розвитку обдарованої особистості лежить розвиток її здібностей. А на вищому рівні сформованості здібностей до тієї чи іншої діяльності

починають розвиватися творчі здібності. Момент, коли високий рівень здібностей поєднується з творчими здібностями характеризує творчий потенціал особистості (О. Музика) [58].

Сучасні дослідники проблеми здібностей і обдарованості особистості виходять з теоретичних положень, сформульованих у свій час Г. Костюком та Б. Тепловим, які розглядали здібності як стійкі властивості людини, що виявляються в різних видах діяльності і являть собою необхідну умову її успіху. На їх погляд, здібності людини спираються на наявні у неї знання, вміння і навички, проте не зводяться до них, оскільки здібності виявляються в тому, як людина використовує наявні у неї і нові знання, уміння і навички, необхідні для розв'язання завдань, що ставить перед нею життя. Знання є її необхідною умовою успішного набуття нових здібностей, адже вони не тільки виявляються, а й формуються у діяльності. Г. Костюк і Б. Теплов прямо пов'язували здібності з обдарованістю людини, яку розглядали як вищий рівень розвитку творчих здібностей [52; 64].

В. Моляко була розроблена програма роботи з обдарованими дітьми і молоддю. Головною ідеєю вченого є ідея стратегіальної організації творчої діяльності людини. Він виділяє п'ять основних стратегій: комбінування, аналогізування, реконструююча, універсальна і випадкових установок (КАРУС). В. Моляко вважав, що творчий потенціал – це саме та система, яка абсолютно, так само як, скажімо, й підсвідомість, прихована від будь-якого зовнішнього спостереження; більше того, ми добре розуміємо, що й сам носій творчого потенціалу іноді мало або й зовсім нічого не знає про свої творчі можливості. Про справжні творчі можливості конкретної людини ми можемо доказово, а не гіпотетично, говорити лише на основі здійсненої діяльності, отриманих оригінальних творів. Творчий потенціал стає не уявною, а реальною, прогнозованою цінністю лише тоді, коли реалізується у винаходах, конструкціях, книгах, картинах, фільмах тощо. Вчений розглядав творчу людину як таку, що виражає вищий ступінь розвитку, підготовленості до конкретних видів діяльності й до життя в цілому, до зміни стилів поведінки, до

пошуку виходів із кризових ситуацій, до найбільш конструктивного раціонального прийняття рішень у складних та екстремальних умовах [58].

На думку О. Музики, не існує задатків до окремих видів діяльності – музики, математики, професійної діяльності тощо. Задатки – це недиференційовані, анатоמו-фізіологічні, морфологічні особливості організму, які не мають прямого відношення до успішності людини в діяльності. А здібності – це не причина успішності людини в діяльності, а наслідок розвитку задатків у діяльності. Включаючись у діяльність, людина мобілізує свої задатки, які переструктуровуються, сплавляються і утворюють якісно нове утворення – здібності. Тут важливо пам'ятати, що коли людина ніколи не була включена у якусь діяльність – у неї не може бути (за означенням) здібностей до цієї діяльності. Тестування здібностей дітей, які не були включені у діяльність (наприклад, музичну), не може виявити відмінностей у їх музичних здібностях. Вчений розглядає здібності як ресурси розвитку, як засіб індивідуалізації, як засоби особистої ідентичності та стійкості. Здібності лише тоді стають ресурсом для розвитку, коли усвідомлюються суб'єктом як складне поєднання індивідуальних особливостей та особистісних властивостей, яке дозволяє виконувати життєві завдання, реалізовувати основні особистісні потреби [58; 65; 66].

О. Музика визначає *обдарованість* як складну системну якість особистості, що характеризується: найвищим рівнем розвитку здібностей і, відповідно, найвищими (абсолютними чи у порівнянні з віковими нормами) досягненнями в певній галузі діяльності; ціннісним ставленням до власних здібностей як до основи особистісної ідентичності; спрямованістю на саморозвиток; творчою спрямованістю особистості; внутрішньою (суб'єктно-ціннісною) саморегуляцією. Розвиток здібностей розглядається як передумова розвитку обдарованості [67; 68].

М. Холодна присвятила свої праці вивченню інтелектуальної обдарованості у зв'язку з обдарованістю творчою. На основі систематизації основних підходів до вивчення питання вона розрізняє терміни

«обдарованість», «творчість» і «креативність». Вчена детально описала прояви інтелектуальної обдарованості. Інтелектуально обдаровані люди, на її думку, як правило, відрізняються високою інтелектуальною продуктивністю, обумовленою мірою ефективності процесів надходження і переробки інформації. Інтелектуальна продуктивність представлена трьома базовими властивостями інтелекту: рівневими властивостями, котрі характеризують досягнутий рівень розвитку окремих пізнавальних психічних функцій та є в основі точності й швидкості пізнавального відображення (сенсорне розрізнення, швидкість сприйняття, просторова візуалізація, оперативна і довготривала пам'ять, запас слів, категоріально-логічні здібності); комбінаторними властивостями, котрі характеризують можливість виявлення різного роду співвідношень між різними враженнями, уявленнями, поняттями, включаючи здатність виявляти задані зв'язки, самостійно формувати ті чи інші нові зв'язки, а також конструювати неможливі конструкти; процесуальними властивостями, котрі характеризують операції, прийоми і стратегії інтелектуальної діяльності, аж до елементарних інформаційних процесів [59].

М. Холодна вважає, що для інтелектуально обдарованих людей досить типовим є яскраво виражений індивідуалізований характер інтелектуальної активності. Зокрема мова йде про своєрідність способів структурування інформації. Цей аспект інтелектуальної діяльності представлений в проблематиці когнітивних стилів, визначені полюси яких, за умови їх реінтерпретації, можуть розглядатися як індикатори інтелектуальних здібностей. Інтелектуально обдаровані люди виявляють високий рівень готовності до генерації ідей (креативності, у вузькому значенні цього терміну, або дивергентного мислення) [69].

Варто зауважити, що багатьма дослідниками проблеми обдарованості та здібностей підкреслювався той факт, що запропоновані їх визначення часто не відображають їх специфіки і жодна теорія не дозволила виробити єдину концепцію здібностей, однаковою мірою прийнятну для більшості шкіл та напрямів у психології. Однією з причин цього, на думку В. Моляко, може бути

спроба надмірного виділення здібностей із загальної психологічної системи, на що звертав увагу і К. Платонов. Крім того, здібності необхідно пов'язувати з творчим потенціалом людини, що робилось і робиться далеко не завжди. Саме тому в психології обдарованості виділяють загальні здібності, які обумовлюють успішне виконання будь-якої діяльності, і творчі здібності, які лежать в основі успішності творчої діяльності [70; 71].

О. Кульчицька розглядала обдарованість особистості як не інтелектуальний чинник, а насамперед як наявність творчого потенціалу, який тестами інтелекту вже ніяк не визначається. Вчена стверджує, що обдарованість – це комплексне явище психіки людини, єдність інтелекту, творчості й мотивації. Інтелектуальні здібності високі чи середні, творчість проявляється в новому й оригінальному підході до розв'язання проблем і завдань. Що ж до мотивації, то це єдність емоційно-вольових рис: інтересу до певної діяльності й завзятості в досягненні мети [72; 73; 74].

Проблемою розвитку індивідуальності дитини, її інтелектуальної обдарованості, починаючи з дошкільного віку, займається В. Кузьменко. Вчена вважає, що визначальними для розвитку індивідуальності є властивості, сформованість яких детермінує процес становлення суб'єктності, довільності та творчості, що сукупно забезпечує творення та досягнення індивідуально- та суспільно-значущих орієнтирів, вибір, засвоєння і втілення суспільного досвіду та передбачає внесення нового, власного, самостійно створеного продукту в життя, поведінку й діяльність. Властивостями, які активізують та супроводжують процес становлення суб'єктності, творчості й довільності, виконують змістоутворювальну функцію при побудові власного життєвого шляху, забезпечують унікальність стилю діяльності, поведінки та життя, є цілепокладання, вибірковість, винахідливість [75].

В. Кузьменко вбачає сутність інтелектуальної обдарованості у специфічному поєднанні задатків, які забезпечують розвиток, переважним чином, загальних здібностей індивіда, а також у виявленні екстраординарної продуктивності і досконалості форм самореалізації людини, у вагомих

здобутках особистісно значущої діяльності. Також є автором багатьох методик з діагностики інтелектуальної обдарованості, в тому числі «Методики виявлення особливостей розвитку винахідливості дошкільника» [76].

І. Біла, вивчаючи досвід становлення талантів у Японії, стверджувала, що обдарованість в цій державі сприймається не як щось поодиноке, унікальне, дане природою, а як те, що можна розвинути в більшості. Гарні задатки при народженні – це тільки здатність пристосуватися до навколишнього середовища. А талант – це максимальний розвиток здібностей дитини, що починається з раннього розвитку мовних та музичних здібностей, і поступово стає системою цілісного розвитку особистості [60].

Великий внесок у дослідження розвитку соціальних здібностей зробила О. Власова. Нею доведено, що підлітки з розвиненими здібностями емоційної саморегуляції здатні сприятливо впливати на психологічну атмосферу свого колективу, що проявляється у їхньому розумінні причин настання соціальних подій, вмінню управляти власними емоціями та приймати відповідальність за свої переживання. Вони ще не завжди чітко розрізняють власні почуття, але установка на відповідальну нормовідповідну поведінку у сфері міжлюдських взаємин та свідоме прагнення до самоконтролю забезпечують їм прийняття з боку оточення, про що свідчить ріст показників їхнього неформального статусу. Розвиток здібностей диференціації емоцій пов'язується насамперед зі збільшенням орієнтації підлітка на творчу самореалізацію, у протилежність його установкам на старанність і ретельність у виконанні доручених справ, що реально підтверджує зростаючу роль чинника особистісної активності в розвитку соціальних здібностей цього контингенту школярів [77].

О. Яковлева, вивчаючи креативність як властивість обдарованої особистості, відзначає, що креативність – це не певний набір особистісних рис, а реалізація людиною власної індивідуальності. Тому творчий процес і є проявом цієї індивідуальності. Характеристики креативності процесуальні, оскільки не передбачають наявності матеріального чи ідеального продукту. Креативність розкривається в процесі суб'єкт-суб'єктної взаємодії і завжди

адресується іншій людині. Отже, креативність – це презентація своєї індивідуальності іншому [78].

Проблеми розвитку дослідницьких здібностей обдарованих підлітків вивчала К. Постова. Вчена встановила, що факторами, які справляють визначальний вплив на розвиток дослідницьких здібностей обдарованих підлітків, є розвинуті креативні здібності, пізнавальна мотивація, особистісна мотивація та розвинуті когнітивні здібності [79].

Особливості розвитку обдарованої дитини в сім'ї досліджувала М. Янковчук. Одержані матеріали за результатами проведених інтерв'ю дозволяють їй виділити схожі ознаки у розвитку обдарованих дітей, а також деякі відмінності, які можна пояснити індивідуальними особливостями кожної особистості та характером сімейних стосунків. Вченою виділено п'ять типів ставлення батьків до факту дитячої обдарованості: негативне, ігнорувальне, гіперсоціальне, позитивне та конструктивно-позитивне. Розроблені психолого-педагогічні рекомендації щодо організації навчання та виховання обдарованих учнів у сім'ї дозволяють батькам позитивно впливати на розвиток обдарованих дітей [80].

Варто зазначити, що поряд з поняттям «інтелектуальна обдарованість», у науці виокремлюють «академічну обдарованість», що реалізується через успішну діяльність та проявляється в неординарних досягненнях у навчанні, швидкості та легкості засвоєння великих обсягів знань, високих показниках успішності з усіх предметів або з окремих навчальних дисциплін [2; 7].

Психологічні фактори розвитку технічно обдарованої особистості в підлітковому віці вивчала Н. Пінчук. Вчена визначає, широкому значенні обдарована особистість – це людина, що вирізняється яскравими, видатними досягненнями (або має внутрішні передумови для їх прояву) в певному виді діяльності. Відповідно обдарованість – своєрідне поєднання якісних (специфіка психічних можливостей та особливості їх прояву) та кількісних (рівні прояву) характеристик у людини, за ступенем сформованості яких розрізняють потенційну, актуальну та реальну обдарованість. Водночас технічна

обдарованість розуміється нею як системне поєднання властивостей особистості, що забезпечують високий рівень неординарності результату (створення нових видів техніки і технологій, оригінальні способи розв'язання науково-технічних проблем) та міру індивідуальної своєрідності пізнавального досвіду. Н. Пінчук вважала, що враховуючи орієнтацію підлітків на однолітків, найбільш адекватними формами роботи для розвитку їх обдарованості, духовності є групові заняття [61;81].

За визначенням О. Антонової, обдарованість – це індивідуальна потенційна своєрідність внутрішніх (задатки), зовнішніх (сприятливе соціальне середовище) та особистісних (позитивна «Я»-концепція, наявність відповідних вольових якостей, спрямованості, наполегливості тощо) передумов для розвитку здібностей особистості до рівня вище за умовно «середній», завдяки яким вона може досягти значних успіхів у певній галузі діяльності [82].

Вчена пропонує модель обдарованості, яка охоплює такі компоненти:

1) ядро обдарованості: здібності (загальні або спеціальні), креативність, спрямованість особистості до певного виду діяльності.

2) чинники, що впливають на рівень прояву, реалізації обдарованості: спадкові дані, середовище (освітній простір), виховні впливи; досвід виконуваної діяльності, наявність системи цінностей, випадковість [83].

Сьогодні центральною ідеєю школи в Україні є розвиток особистості учня, завдання психологів та педагогів – виявлення обдарованості й здібностей дитини для їх удосконалення та подальшого розвитку. Адже впровадження профільного навчання ставить нові вимоги перед особистістю. Для вирішення цих питань та багатьох інших успішно працює Інститут обдарованої дитини НАПН України та лабораторія психології обдарованості Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України.

Отже, у психології поняття «інтелектуальна обдарованість» багатозначне, що зумовлено наявністю різних критеріїв, на основі яких людину ідентифікують як інтелектуально обдаровану. Обдарованість, творчість сприяють розширенню кордонів власного буття, є компонентом життєвої

компетенції особистості, від чого залежать її цілісність та загальна адаптативність. П. Горностаї і С. Грабовська підкреслюють роль творчості у здатності вирішувати конфлікти, долати життєві кризи [84; 85].

За період від перших спроб вивчення творчих здібностей до теперішнього часу дослідниками можемо прослідкувати картину феноменології обдарованості. Вивченням інтелектуальної обдарованості та творчості займалися такі вчені як: Ф. Баррон, Д. Богоявленська, Н. Вишнякова, Дж. Гілфорд, А. Матюшкін, А. Маслоу Р. Мей, Я. Пономарьов, К. Роджерс, С. Рубінштейн, Р. Стернберг, Е. Торренс, Б. Теплов, Д. Харрінгтон, А. Фройд та інші. [9; 27; 31; 38; 87; 88; 89; 90; 91; 92; 93; 94; 95; 96]. Проте поняття «інтелектуальна обдарованість» даний момент не можна назвати чітко визначеним і сталим як у зарубіжних, так і у вітчизняних працях. Дослідження, присвячені вивченню проблеми обдарованості, можна розділити на два напрями:

1. Дослідження, що базуються на концепції креативності як універсальної пізнавальної творчої здібності. Представники «пізнавального» напрямку досліджують взаємозв'язок між креативністю, інтелектом, когнітивними здібностями і реальними досягненнями. Найбільш яскравими представниками даного напрямку є: Дж. Гілфорд, С. Меднік, А. Пономарьов, К. Тейлор, Е. Торренс [11; 27]. У їхніх роботах представлено вплив інтелектуальних пізнавальних характеристик на здатність продукувати нові ідеї.

2. Дослідження, що вивчають обдарованість з позиції своєрідності особистісних особливостей креативів. Багато експериментальних досліджень присвячені створенню «портрета творчої особистості», виявленню властивих їй характеристик, визначенню особистісних, мотиваційних та соціокультурних корелятивів креативності. Найбільш яскравими представниками цього напрямку є: Ф. Баррон, Д. Богоявленська, А. Маслоу [11].

У своєму дослідженні ми керуємось твердженням Г. Костюка, що індивідуальна своєрідність задатків особистості і є тим, що називають її *обдарованістю*. Кожна людина володіє певним потенціалом для розвитку своїх

здібностей [52]. *Інтелектуальну обдарованість* у нашому дослідженні було прийнято розглядати як «стан індивідуальних психологічних ресурсів (передусім розумових), який забезпечує можливість творчої інтелектуальної діяльності, що пов'язана зі створенням суб'єктивно й об'єктивно нових ідей, використанням нестандартних підходів до розроблення проблем, чутливістю до ключових, найперспективніших способів пошуку рішень у певній предметній галузі, відкритістю будь-яким інноваціям тощо» [7].

1.2. Механізми психологічного захисту як предмет дослідження в психологічній науці

Будучи механізмом здорової психіки, психологічний захист властивий всім людям. Його корисний ефект полягає в тому, що людина набуває здатність до здійснення наміченого плану дій, незважаючи на можливі труднощі. Шкідливий ефект використання механізмів психологічного захисту виникає у випадку, коли особистість є закритою не тільки для критики, але й для самокритики, коли вона, всупереч очевидним фактам, перебуває у щирій впевненості, що складності в її житті виникають десь зовні, з волі інших людей. Вагомий внесок у дослідження проблеми механізмів психологічного захисту належить Р. Грановській, А. Захарову, М. Кляйн, Р. Лазарусу, Л. Мерфі, І. Нікольській, С. Романовій, Н. Сироті, В. Ташликову, Т. Ткачук, С. Фрайбергу, З. Фройд, А. Фройд, В. Чумаковій та іншим [97; 98; 99; 101; 102; 103].

Серед вчених немає єдності думок про кількість механізмів психологічного захисту людини. Наприклад, в оригінальній монографії А. Фройд описано 15 механізмів захисту [104], Ж. Колеман пропонує список із 17 захисних механізмів [105]. У словнику-довіднику з психіатрії, опублікованому Американською психіатричною асоціацією в 1975 році [106], їх нараховується аж 23. У словнику-довіднику з психологічного захисту Г. Вайллента [107] їх 18. У вітчизняних джерелах В. Журбіним виділено понад десяти варіантів визначення психологічного захисту (захисних процесів і

захисних механізмів, невротичного психологічного захисту і психотичного захисту) [108]. Таким чином, серед дослідників немає єдиної точки зору ні щодо загальної кількості механізмів психологічного захисту, ні ступеня їх співвіднесеності один з одним, ні навіть щодо їх конкретного визначення. Це ускладнює виявлення інваріантних характеристик та їх ролі в соціально-психічній адаптації індивіда.

Феномен механізмів психологічного захисту відрізняється неоднозначністю трактувань та підходів до вивчення. Незважаючи на те, що багато вчених виділяють загальні аспекти теорії МПЗ, до цих пір не існує систематизованих знань про ці глибинно-особистісні властивості людини. Деякі вчені стверджують, що МПЗ – найбільш суперечливе питання психології, наводячи такі аргументи: відсутність загальноприйнятих визначень і класифікацій, єдиної думки з приводу їх кількості, критеріїв поділу, диференційованості на нормальні й патологічні, розуміння їх ролі у формуванні розладів особистості та невротичних симптомів [109; 110].

З. Фройд вказував, що основна проблема людського існування полягає в тому, щоб впоратися зі страхом і тривогою, які виникають у різних ситуаціях. При цьому необхідно відзначити, що включення механізмів захисту супроводжується суб'єктивним відчуттям полегшення – зняття напруги, тривоги. Як зазначав З. Фройд, у дошкільному та молодшому шкільному дитинстві тривога викликає дезорганізуючий ефект, а мобілізуючий вплив тривога починає чинити тільки з підліткового віку, коли вона може стати мотиватором діяльності, підміняючи собою інші мотиви і потреби [111].

Першу чітку класифікацію механізмів психологічного захисту запропонувала А. Фройд – донька і послідовниця З. Фрейда. Вона досить однозначно визначила афекти, які включають роботу механізми психологічного захисту – це страх і тривога. Концепція МПЗ представлена нею в роботі «Психологія Я та захисні механізми». Вчена вказала на три джерела тривоги. По-перше, це страх перед руйнівними і беззастережними домаганнями інстинктів несвідомого, які керуються лише принципом задоволення (страх перед «Воно»).

По-друге, це нестерпні стани, викликані почуттям провини і сорому, що роз'їдають докорами сумління (страх «Я» перед «Над-Я»). По-третє, це страх перед вимогами реальності – страх «Я» перед реальністю [112].

А. Фройд, як і її знаменитий батько, вважала, що механізми психологічного захисту ґрунтуються на двох типах реакцій:

- блокування вираження імпульсів у свідомій поведінці;
- спотворення імпульсів до такої міри, щоб початкова їх інтенсивність помітно знизилася або відхилилася.

А. Фройд виділила кілька критеріїв класифікації захисних психологічних механізмів: локалізація погрози «Я», час утворення в онтогенезі, ступінь конструктивності. Останній критерій знайшов подальший розвиток у сучасному розподілі механізмів захисту на первинні та вторинні, примітивні й розвинені, менш або більш усвідомлені, адаптивні й неадаптивні. Вона розвинула ідею З. Фрейда про зв'язок між окремими способами захисту та відповідними неврозами, визначила роль захисних механізмів у нормі та патології індивідуального розвитку. І, нарешті, вчена запропонувала першу розгорнуту дефініцію захисних механізмів: «захисні механізми – це діяльність «Я», яка починається, коли «Я» схильне до надмірної активності мотивів або відповідних їм афектів, що представляють для нього небезпеку» [104; 112]. Саме це визначення механізмів психологічного захисту було обране в якості основоположного у нашому дисертаційному дослідженні.

А. Фройд виокремила наступні механізми психологічного захисту особистості: витіснення, регресія, реактивне утворення, ізоляція, проєкція, інтроекція, звернення на себе, звернення в свою протилежність, сублімація, ідеалізація, заперечення за допомогою фантазування, ідентифікація з агресором тощо. Аналіз роботи свого батька, а також власний психоаналітичний досвід дозволили їй дійти до висновку, що використання МПЗ повністю конфлікту не знімає, але допомагає психіці зі стресом та негативними емоціями. Вона показала, що певні деструктивні набори психозахисних технік та механізмів ведуть до відповідної абсолютно певної симптоматики [104; 112; 113].

Таким чином, механізми психологічного захисту, виявлені й розкриті в класичному психоаналізі, більш наближені до фізіології і глибинних аспектів психології людини. Характерно, що свого часу вони розглядалися з точки зору психіатрії та їх розпізнання було спрямоване на роботу з психопатією. Систематичні дослідження механізмів психологічного захисту, розпочаті А. Фройд, були продовжені Е. Murphy, К. Menninger, G. Vaillant, R. White [102].

Певні аспекти проблеми МПЗ широко дискутувалися в працях представників різних напрямів неортодоксального психоаналізу (А. Адлер, Е. Берн, Е. Еріксон, П. Лойстер, В. Райх, Х. Саллівен, Е. Фромм, К. Хорні та інші). Значне місце у працях цих учених приділялося проблемі генези механізмів психологічного захисту та визначальній ролі сім'ї у цьому процесі. Сім'я розуміється ними як психосоціальний посередник суспільства, покликаний за допомогою гетерономного втручання в розвиток дитини актуалізувати різні механізми захисту як засобу соціальної адаптації. Захисні механізми, за неофрейдистами, здійснюють регуляцію поведінки таким чином, що вони, крім свідомості особистості, зумовлюють весь її подальший «стиль життя» [114].

Можна виділити три відносно відокремлені підходи до розгляду проблеми МПЗ представниками неортодоксального психоаналізу:

- 1) дослідження передумов, тобто ранніх дитячо-батьківських відносин, стереотипів батьківської поведінки, реакцій дітей з урахуванням або без урахування особливостей їх темпераменту;
- 2) дослідження інтрапсихічних утворень, які виступають як наслідки цих відносин;
- 3) дослідження і типологізація особливостей характеру і поведінки підлітків та дорослих людей, іноді з посиланням на попередні аспекти проблеми, але, як правило, без їх конкретизації.

Деякими дослідниками робилися спроби синтезу цих підходів, при цьому основна увага акцентувалася на одному, рідше на двох напрямках. Наприклад, у монографії А. Фройд увага зосереджена переважно на першій і другій позиціях

[104]. Е. Еріксон, підкреслюючи роль соціокультурних змін умов існування індивіда у вирішенні проблем позитивної ідентифікації та адаптації, не конкретизує свої погляди на інтрапсихічних особливостях, пов'язаних з цим змінами [115]. Говорячи про визначальну роль гетерономного (тобто такого, що суперечить природному росту і розвитку) впливу батьків на дитину в актуалізації механізмів «втечі від свободи» й адаптивних характерологічних особливостях, Е. Фромм не розглядає специфіки цього впливу [116]. К. Леонгард у своїй широко відомій концепції акцентуацій особистості переважно зосереджує увагу на поведінкових аспектах акцентуацій і тільки в описах деяких клінічних випадків аналізує їх набуті детермінанти [117]. У зв'язку з цим, Р. Плутчик також обмежується зауваженням про те, що «в процесі дорослішання кожен індивід стикається з великою різноманітністю ситуацій, що викликають емоційні стани, вираження яких провокує подальші конфлікти і додаткові небезпеки. Як наслідок – дитина розвиває захисні стратегії, що являють собою непрямі шляхи переживання емоційного конфлікту та подолання його» [118, с. 254]. Як бачимо, поза увагою вченого залишаються як типи обмеження експресії, так і типи захисної поведінки.

Загальним моментом є те, що всі представники глибинної психології вважають, що організм реагує на різнорівневі порушення гомеостазу як цілісна система. Наприклад, В. Райх зазначає, що захисним механізмом може бути вся структура характеру людини [119]. Це положення лежить в основі таких гіпотез як: зв'язок між ненормативним функціонуванням механізмів захисту і певною акцентуацією характеру, діагнозами, девіаціями поведінки, психосоматичними захворюваннями [102].

Дослідження у сфері захисних механізмів психіки особистості здійснювали також Л. Беллак, М. Хурвіч і Х. Гедіман [120]. Вони відзначали, що в психоаналітичній літературі терміни «інтерналізація», «ідентифікація», «інтродекція» та «інкорпорація» використовуються взаємно і непослідовно. Г. Вайлент, у свою чергу, стверджує, нібито термін «інтелектуалізація» включає поняття «ізоляція», «раціоналізація», «ритуал», «анулювання» та

«магічне мислення» [107]. Вчений дає найбільш детальну класифікацію захистів за чотирма рівнями, що відображають відносні ступеня їх складності [121].

У сучасній зарубіжній психологічній літературі поширена ідея про суміжності та полярності механізмів захисту і про різного ступеня їх примітивності. Так, відповідно до Р. Уайту [122], первинні захисні процеси – це заперечення, придушення, а вторинні – це проекція, реактивне утворення, заміщення й інтелектуалізація. На противагу Р. Уайту, Д. Фінч описує і проекцію, й інтродекцію як два найбільш примітивні захисні механізми, тоді як Д. Евальт та Л. Фарнсуорт вважають регресію дуже примітивним механізмом захисту [121].

Американський психолог Т. Шибутані доводить, що не біологічний організм, а особистість оберігає себе від усвідомлення неприємних для власної гідності фактів. З набуттям життєвого досвіду в людини формується система, що виконує роль огорожі внутрішнього світу від інформації, яка може зруйнувати її душевну рівновагу. Ця система містить вхідний контроль – цензуру і декілька форм переробки інформації, що може травмувати; ці форми дають змогу усунути або знизити травмуючий вплив. Цензура, як вартовий на посту, інспектує все, що надходить у свідомість, ретельно контролюючи кожен душевний рух у відповідь і не пропускає небезпечні травмуючі сигнали, які надходять на переробку. Роль фільтру при цьому виконують рівні самоповаги. Нейтралізуючи небезпечні для душевного світу сигнали, психологічний захист є системою стабілізації особистості [123].

Механізми психологічного захисту можуть і негативно впливати на поведінку людини, розуміння себе, оскільки спотворюють інформацію про власні наміри, бажання, реальний стан справ, віддалені й близькі наслідки поведінки. МПЗ часто є причиною того, що суб'єкт спотворює інформацію задля збереження в собі відчуття послідовності та логічності своєї поведінки, а також позитивної оцінки оточення. Загальними наслідками психологічного захисту, як зазначає Т. Шибутані, є упередженість в оцінках, ігнорування

нового досвіду, патологічне бажання нав'язати свою думку. Але попри всі ці відхилення від істини, людина переконана у своїй об'єктивності й неупередженості.

Проблематика захисних механізмів особистості знайшла своє відображення і в дослідженнях стресу (Т. Кокс, Р. Лазарус, Г. Сельє та інших) [124; 125; 126]. Керуючись принципом гомеостазу, висунутим У. Кеннон, теоретик стресу Г. Сельє дав нове психофізичне обґрунтування комплексної захисної реакції енергетичної системи на життєво значимі зміни у зовнішньому середовищі [126]. У більш пізніх дослідженнях стресу механізми захисту, як правило, зіставляються з родовою категорією психічної регуляції – механізмами контролю поведінкою. Деякі фахівці визначають як усвідомлені варіанти несвідомих захистів або усвідомлені поведінкові й інтрапсихічні зусилля з вирішення зовнішньо-внутрішніх конфліктів [123; 125]. В інших випадках механізми контролю вважаються родовим поняттям по відношенню до механізмів захисту і включають у себе як несвідомі, так і усвідомлені захисні техніки [127].

Дослідниками стресу робилися спроби інвентаризації механізмів психологічного захисту. Заслуговують на увагу запропоновані групою Р. Лазаруса параметри класифікації механізмів контролю, захисту та диференціації між ними. До них віднесені: тимчасова спрямованість; інструментальна спрямованість (на оточення або на самого себе); функціонально-цільова значимість (чи має механізм функцію відновлення порушених відносин індивіда з оточенням або ж тільки функцію регуляції емоційного стану); модус контролю (пошук інформації, реальні дії або бездіяльність). Р. Лазарус провів диференціацію непродуктивних методів психологічного захисту, виділивши в одну групу симптоматичні техніки (вживання алкоголю, транквілізаторів, седативних препаратів тощо), а в іншу групу – «інтрапсихічні техніки когнітивного захисту» (ідентифікація, переміщення, придушення, заперечення, реактивне утворення, проекція, інтелектуалізація) [125; 128].

Як справедливо зауважив Р. Плутчик, у наведеній класифікації неправомірно змішуються власне механізми захисту й детермінуючі ними види деструктивної захисної поведінки [118]. Т. Кокс розглядає тільки три форми вирішення стресових ситуацій (переміщення, заперечення, інтелектуалізація) [124]. Д. Берне і Х. Кроне вважають, що репресивна переробка інформації являє собою примітивно структуровану й онтогенетично більш ранню форму усунення занепокоєння. Інший полюс, сенситивний, більш структурований і варіативний, однак, також зараховується до неадекватних форм редукції тривоги [129; 130].

У психологічній науці розвивалися різні інтерпретативні підходи до функції МПЗ та пов'язані з цим класифікації. Так, наприклад, польська вчена Х. Грзеголовська розуміє під захисним механізмом «пізнавальний процес, який характеризується порушенням сприйняття або перетворення інформації у разі надоптимальної активації тривожного характеру» і виділяє 2 рівні захисту:

1) Рівень «перцептивного захисту» (термін введений J. Bruner, 1948), що виявляється у видаленні прийнятної особистістю інформації зі сфери її свідомості (витіснення, придушення, заперечення).

2) Рівень порушення переробки інформації за рахунок її перебудови (проекція, ізоляція, інтелектуалізація) і переоцінки-спотворення (раціоналізація, реактивне утворення, фантазування); тобто, переструктуризація інформації [122].

М. Джаросз намагається інтерпретувати МПЗ в рамках реагування на психологічний стрес, фрустрацію, виділяючи такі типи реакцій:

- 1) спроби усунення перешкоди;
- 2) спроби обійти перешкоду;
- 3) заміна мети, що стала недосяжною, на більш досяжну;
- 4) пряма агресія;
- 5) переміщення агресії на інший об'єкт;
- 6) регресія;
- 7) відмова [102].

Ідея механізмів психологічного захисту використовується у психологічних теоріях радянської психології: в теорії ставлень особистості В. Мясищева, теорії переживання Ф. Василюка, концепції самооцінки В. Століна та інших [131; 132; 133]. Цілковите неприйняття психоаналізу, що мало місце протягом багатьох років у радянській психології, не дозволило вітчизняним дослідникам зробити помітний внесок у розробку проблеми психологічного захисту. В наукових працях 50-х – 70-х років сам термін «захист» радянські вчені ретельно уникали або підміняли термінами «психологічний бар'єр», «захисна реакція», «смысловий бар'єр», «компенсаторні механізми» тощо. Пізніше багато дослідників стали вважати, що феномен захисних механізмів може і повинен бути предметом дійсно наукового вивчення. При цьому деякі вчені (Г. Айзенк, Ф. Бассін, Е. Кіршбаум, А. Налчаджян, Є. Насиновська, Є. Романова) дистанціювалися від психоаналітичної парадигми, розглядаючи захист або в межах теорії установки (як реорганізацію системи установок), або в межах теорії діяльності (як тимчасова відмова від діяльності) [102; 134; 135; 136; 137; 138].

Ф. Березін виділяє чотири типи психологічного захисту ті, що перешкоджають усвідомленню факторів, які викликають тривогу (заперечення, витіснення); дозволяють фіксувати тривогу на певних стимулах (фіксація тривоги); знижують рівень спонукань (знецінення вихідних потреб); усувають тривогу (концептуалізація) [139].

У пострадянському етапі розвитку психології помітний внесок у розробку проблеми психологічного захисту з позицій теорії установки вніс Ф. Бассін. Він підкреслював, що головне в захисті свідомості від дезорганізуючих впливів є зниження суб'єктивної значущості травмуючого фактора. На думку Ф. Бассіна, захист здатен запобігти дезорганізації поведінки людини, наступаючи не тільки при зіткненні свідомого і несвідомого, а й у разі протистояння між цілком усвідомлюваними установками. Вчений вважав, що основним у психологічному захисті є перебудова системи установок, спрямована на усунення надмірного емоційного напруження і запобігає дезорганізації

поведінки [140]. Він та інші дослідники (Б. Зейгарник, А. Налчаджян, В. Мягер, Е. Соколова) стверджували, що психологічний захист є нормальним, повсякденно працюючим механізмом людської свідомості [141; 142; 143; 144].

Окремі дослідники (Ф. Василюк, Е. Кіршбаум, В. Роттенберг, І. Стойков, В. Ташликов та ін.) вважають психологічний захист однозначно непродуктивним, шкідливим засобом вирішення внутрішньо-зовнішнього конфлікту. Серед учених цього напрямку популярна ідея про те, що захисні механізми обмежують оптимальний розвиток особистості, її так звану «власну активність», «активний пошук», тенденцію до «персоналізації», «вихід на новий рівень регуляції та взаємодії зі світом» [131; 145; 146; 147; 148].

Розглядаючи проблему опосередкування при аналізі компенсації почуття неповноцінності, Б. Зейгарник виділяє деструктивні та конструктивні заходи захисту. Перші пов'язуються з неусвідомленістю їх суб'єктом, а другі – з усвідомленим прийняттям і регуляцією. Вчена підкреслює, що проявляючись на неусвідомлюваному рівні, механізми захисту нерідко призводять до деформації вчинків людини, порушення гармонійних зв'язків між цілями поведінки та обумовленою поведінкою ситуацією. Свідомо поставлена мета і контроль за своїми діями на шляху до її досягнення стають основними ланками опосередкованої поведінки [141].

Е. Соколова зазначає, що психологічна зрілість особистості визначається ступенем важливості афектів від об'єктів задоволення потреби. «Контроль над широким класом афективних станів здійснюється шляхом переструктурування, ієрархізації самих цих станів відповідно до засвоєним соціально заданим нормам, а також за допомогою інтелектуальних стратегій (контролів), що розробляються індивідом для вирішення пізнавальних завдань в умовах потенційно руйнівного впливу афективних станів» [149, с. 210].

Заслуговує на увагу дослідження нейрофізіологічної основи захисту Е. Костандова, висновки з якого зводяться до наступного. У разі тривалого і сильного впливу на індивіда подразників, що викликають негативні емоції, утворюються тимчасові зв'язки між сенсорними елементами неокортексту, що

сприймають умовні емоційні подразники, і структурами лімбічної системи, що беруть участь в організації даної негативної емоції. При повторних впливах аналогічних або суб'єктивно пов'язаних з ними подразників поріг активації відповідних структур лімбічної системи повинен значно знижуватися внаслідок пластичних змін в синапсах. У цих випадках навіть при дуже слабкій аферентній імпульсації, наприклад, від короточасного впливу фізично слабкого, але емоційно значимого, зокрема словесного, подразника. Це збудження, у свою чергу, за механізмом зворотного зв'язку призводить до зміни збудливості неокортексу – полегшення або придушення функціональної активності кіркових нейронів. Ці процеси неспецифічного впливу на неокортекс з боку лімбічної системи лежать в основі явища психологічного захисту [150; 151].

Аналізуючи будову захисної системи людини, І. Нікольська виділяє чотири основні рівні, що послідовно формуються в онтогенезі й одночасно функціонують у дорослого.

1. *Соматовегетативний (фізіологічний)*. На цьому рівні захист здійснюється шляхом автоматичних змін у діяльності різних систем організму (серцево-судинної, дихальної, травлення, ендокринної, нервової, вегетативної та інших).

2. *Поведінковий (психомоторний) рівень*. Захист відбувається в результаті автоматичної зміни об'єму та характеру загальної моторної активності, зміни міміки, пантоміміки, загальної картини поведінки людини.

3. *Рівень психологічного захисту (несвідомої психіки)*. Тут відбувається автоматична інтрапсихічна адаптація шляхом включення психологічних захисних механізмів, тобто зміни звичайного плину психічних процесів. Захисна переробка тривожної інформації призводить до її ігнорування, викривлення або зниження інформаційної значимості цієї інформації.

4. *Рівень опановуючої поведінки (свідомості)*. Захист реалізується за рахунок усвідомлення особистістю труднощів, що виникли, використання знання про те, як потрібно долати ситуації такого типу і вміння застосовувати механізми

цих дій на практиці. Тільки на цьому рівні захисту в комплексі з іншими механізмами функціонує стратегія завдань, які стоять перед людиною [152].

Механізми психологічного захисту забезпечують зниження потенціалу емоційного напруження, яке може спричинити психічну травму. Виникає новий порядок емоційних переживань. На думку В. Зливкова, зміст феномену психологічного захисту полягає в тому, що він є захистом особистості від усвідомлення неприємних висновків, тобто неприємні висновки витісняються у підсвідоме [153]. Т. Яценко психологічний захист розуміє тільки як фільтр свідомості. У цьому випадку витіснення зі сфери свідомого у сферу несвідомого дає змогу заповнити порожнечі, які виникли між змістами, що суперечать уявленню особистості про себе. Психологічний захист порушує загальну захищеність «Я» тому, що уводить суб'єкта від реальності, викривляючи причину конфлікту [154].

За Т. Яценко психологічний захист має складну структуру:

- спрямованість, пов'язана з виявленням особливостей «ідеального Я» суб'єкта;
- мета, пов'язана із виявленням специфіки механізму психологічного захисту;
- ідеали визначають, які умовні цінності є головними для функціонування захисту;
- засоби – сукупність технік захисту;
- результати – те, що отримано як наслідок використання певної техніки психологічного захисту для досягнення визначеної раніше мети.

Усі ці категорії, як доводить Т. Яценко, тісно пов'язані між собою та об'єднані у певну ієрархічну систему. Головним компонентом, який виконує функцію їхнього організатора, є «ідеалізоване «Я» [154].

Т. Яценко виокремлює два різновиди захисту: базисний (особистісний) і ситуативний (периферійний). Обидва різновиди захисту не лише взаємопов'язані, а й не існують один без одного. Вчена пов'язує формування автоматичних засобів психологічного захисту з емоційною «знедоленістю» суб'єкта, акцентуючи на домінуванні внутрішньої детермінованості психологічного захисту над

зовнішньою. Найактивніше, як відмічає вчена, трансформація зовнішньої детермінованості психологічного захисту у внутрішню відбувається у віці від двох до п'яти років [155; 156].

Т. Ткачук, досліджуючи копінг-поведінку особистості, вивчала також її взаємозв'язок з механізмами психологічного захисту. Вчена дійшла до висновку, що механізми психологічного захисту забезпечують регулятивну систему стабілізації особистості, спрямовану на зменшення тривоги, яка обов'язково виникає у процесі усвідомлення інтрапсихічного конфлікту або перешкоди до самореалізації. У широкому психологічному контексті психологічний захист спрацьовує тим чи іншим чином при виникненні негативних, психотравмуючих переживань і багато у чому визначає поведінку особистості, яка усуває психологічний дискомфорт і тривожну напругу. У сучасних концепціях психотерапії психологічному захисту відводиться функція подолання почуття невпевненості у собі, власної неповноцінності, захисту цілісної свідомості і підтримання стабільної самооцінки. А копінг – це цілеспрямована поведінка суб'єкта, як джерела можливої зміни ситуації, процес, що залежить від ситуації і має «відкладений ефект», тобто розрахований на перспективу. Його механізми більш пластичні але вимагають від людини більшої затрати енергії та включення когнітивних, емоційних і поведінкових зусиль. Механізми захисту схильні до більш швидкого зменшення емоційної напруги і тривоги та працюють за принципом «тут і зараз» [103, с. 101].

Незважаючи на існування цілої низки праць, нині не існує однозначного визначення поняття психологічного захисту і констатації його місця в полі психологічного тезаурусу. З одного боку, це пояснюється тим, що психологічний захист являє собою складне, багатовимірне і неоднозначне явище. З іншого – тим фактом, що не завжди в психологічній науці спостерігається спадкоємність знань від однієї психологічної школи до іншої.

В. Прошкіною [157] здійснена спроба систематизації типологій захисних механізмів у медичній психології, в клініці неврозів Б. Карвасарського [158]; в дослідженнях стресу В. Ташликова [159]; в клініці алкоголізму В. Бехтеля [160]

і в юридичній психології А. Ратінова й Г. Єфремова [161]. Незважаючи на актуальність, теоретичну і практичну значимість цих досліджень, вузька спеціалізація авторів залишає відкритим питання про системну й універсальну концепцію механізмів психологічного захисту.

В останні десятиліття термін «психологічний захист» часто вводить у контекст різних як наукових, так і науково-популярних праць з медичної, соціальної, вікової та педагогічної психології, нейропсихології, педагогіки, юридичної психології тощо. Феномен психологічного захисту, безумовно, знайшов свій розвиток у концепціях не тільки психоаналітичного, а й інших підходах: когнітивному, феноменологічному, різних непсихоаналітичних варіантах психодинамічного напрямку.

Аналіз літератури з даної проблеми дозволяє стверджувати, що нині існує невелика кількість вдалих спроб інтеграції теоретичного та емпіричного знання про захисні механізми в єдину концепцію. Однією з них, якою ми також керувались у нашому дослідженні, є «Структурна теорія захистів Его», розроблена доктором психології, професором Р. Плутчиком із співавторами (Г. Келлерманом, Х. Контом). Вчені виділили 8 захисних механізмів, що становлять сферу психологічного захисту, які багато в чому відображають зміст 15 механізмів психологічного захисту, описаних А. Фройд:

- заперечення – відсутність усвідомлення певних подій, елементів життєвого досвіду або почуттів, хворобливих у випадку їхнього усвідомлення;
- компенсація – інтенсивна спроба виправити або знайти підходящу заміну реальної або уявної, фізичної або психологічної неспроможності;
- раціоналізація – знаходження правдоподібних причин для виправдання дій, викликаних подавленими, неприйнятними почуттями;
- регресія – повернення в стані стресу до ранніх або до більш незрілих патернів поведінки й задоволення;
- заміщення – вивільнення схованих емоцій, зазвичай гніву, на предметах, тваринах або людях, що сприймаються як менш небезпечні для індивіда, ніж ті, які дійсно викликали емоції;

- проекція – несвідоме відбиття власних емоційно неприйнятних думок, властивостей або бажань і приписування їх іншим людям;
- формування реакції – попередження вираження неприйнятних бажань, особливо сексуальних або агресивних, шляхом розвитку або підкреслення протилежного відношення й поведінки;
- витіснення або придушення – виключення зі свідомості змісту й пов'язаних з ним емоцій, або досвіду й пов'язаних з ним емоцій.

Захисні механізми, на думку Р. Плутчика, характеризуються протилежністю тою мірою, що і полярні емоції, які лежать в їх основі (радість – сум, страх – гнів, прийняття – відчуження, передбачення – подив). Таким чином, вісім базисних механізмів зводяться до чотирьох біполярних пар (конструктивних – деструктивних): реактивне утворення – компенсація, витіснення – заміщення, заперечення – проекція, інтелектуалізація – регресія. Зв'язок між когнітивною оцінкою ситуації процесом захисту дало можливість вченому провести паралель між когнітивними процесами та окремими видами захисту, і створити гіпотетичну шкалу примітивності-зрілості захисних механізмів, яка у порядку зростання зрілості виглядає саме так: заперечення, регресія, проекція, заміщення, придушення (витіснення), формування реакцій, інтелектуалізація, компенсація [118; 162].

На нашу думку, інтерпретувати МПЗ особистості можливо тільки за умови врахування всього комплексу індивідуально-психологічних й особистісних особливостей, а також доступних ресурсів оточення. Різноманітність, взаємозамінність і взаємодоповненість стратегій самоконтролюючої поведінки дозволяють знайти в репертуарі особистості ті стратегії дій, які допомагають їй адаптуватися до складної ситуації найбільш гнучким і соціально прийнятним способом. У своєму дослідженні ми керувались твердженням А. Фройд про те, що захисні механізми, підтримуючи нормальний статус особистості, захищають психіку, запобігаючи дезорганізації і розладу поведінки. Набір захисних механізмів індивідуальний і характеризує рівень адаптивності особистості [104].

1.3 Особливості психічного розвитку підлітків та їх механізмів психологічного захисту

Старший підлітковий вік – це вік гострих суперечностей у структурі особистості, що тільки формується. Особливістю цього віку є розвиток складніших форм мислення у зв'язку із засвоєнням абстрактного матеріалу, теорій, закономірностей при вивченні різних навчальних предметів. Психологи вказують на достатній рівень розвитку в учнів цього віку таких якостей мислення як: логічна послідовність, критичність, самостійність, цілеспрямованість, зростання самосвідомості, контроль за власною діяльністю.

Рушійними силами психічного розвитку у старшому підлітковому віці постають суперечності між новими потребами дітей та можливостями їх задоволення; між зростаючими вимогами до підлітків та деякими звичними, невідповідними формами їх поведінки. Ці суперечності вирішуються шляхом формування у підлітків складніших навичок поведінки, особистісних якостей та механізмів психологічного захисту.

Особливості дорослішання підлітка вивчала І. Булах, основними серед яких, на її думку, є: поява мотивації глобального інтересу до власної особистості. Зовнішність поведінки, думки, мова, інтелект, здібності риси характеру та переживання виступають предметом свідомості, що є основою для особистісного зростання підлітків. Вчена виділяє такі закономірності особистісного розвитку старших підлітків: особистісна рефлексія, глобальний інтерес до самого себе; усвідомлення світу власних емоцій і почуттів; особистісна саморегуляція; амбівалентне ставлення до власного «Я»; осмислення своїх моральних якостей та самооцінки; усвідомлення особистісних мотивів та вчинків [163].

У своїх працях Р. Павелків стверджує, що на основі пізнавальної потреби в підлітків формуються стійкі пізнавальні інтереси. Вони легко, без примусу, засвоюють нові знання, якщо бачать їх життєве значення, а висока оцінка вчителя є підтвердженням їх здібностей. Співпадіння оцінки і самооцінки

важливе для емоційного благополуччя підлітків. В протилежному випадку в них можуть виникнути внутрішній дискомфорт і навіть внутрішній конфлікт. Вчений зазначає, що без повноцінного проживання підліткового періоду численні якості особистості, індивідуальні особливості виявляються нерозвинутими чи розвинутими недостатньо, які в подальшому майже не піддаються корекції. Таким чином, В. Павелків виділяє такі новоутворення особистості підлітка як: почуття дорослості; становлення нового рівня самосвідомості («Я-концепція», рефлексія); стійкість емоцій і почуттів [164].

Характеризуючи особливості обдарованих підлітків, О. Музика зазначає, що проведені під його керівництвом дослідження, підтверджують думку інших вчених про соціальну дезадаптованість обдарованих підлітків, про їх негнучкість, конфліктність у сфері спілкування та побуту, «встановлено, що саме внутрішній конфлікт між бажанням бути таким як усі, чи бути обдарованим, у підлітковому та юнацькому віці веде до втрати обдарованості. Більшість учнів, які вже мають ознаки обдарованості, відмовляються від них на користь соціальної злагоди, а ті, які не відмовляються, – відчують на собі, на своїй ще не сформованій особистості всю силу соціальних санкцій. Цю обов'язкову, необхідну стадію розвитку обдарованості можуть пройти далеко не всі, а ті, що проходять, розвивають мотивацію і гартують волю, формують цінності, тобто ті особистісні утворення, які з цього моменту беруть верх над дієво-операційними компонентами здібностей і закріплюють спрямованість на розвиток обдарованості [58, с. 39].

Обдаровані старші підлітки відрізняються підвищеною вразливістю і чутливістю до оточуючого середовища, в порівнянні з дітьми, які мають середні здібності, вони гостріше реагують на критику, одноманітне оточення. Для них характерні невідповідність між конкретними досягненнями та потенційними можливостями. Старші підлітки виявляють високий ступінь обдарованості не в одній сфері, а в декількох. Відповідно до цього М. Лейтес виділяє три категорії обдарованих підлітків: з ранньою розумовою реалізацією; з прискореним розумовим розвитком; з прискореними

ознаками нестандартних здібностей [27; 28].

У старших підлітків з ранньою розумовою зрілістю за звичайного рівня інтелекту спостерігаються особливі «тяжіння», інтерес до якого-небудь окремого навчального предмета (до якої-небудь галузі науки чи техніки). Такі учні (нерідко, починаючи з середніх класів) пристрасно захоплюються математикою, фізикою, біологією чи іноземними мовами, літературою, історією.

Старші підлітки з прискореним розумовим розвитком за однакових умов виділяються високим рівнем інтелекту. За даними досліджень М. Лейтеса, прискорений розвиток інтелекту завжди пов'язаний із великою розумовою активністю, з високою пізнавальною потребою. Зі «свого» предмету такий підліток, значно випереджаючи ровесників, може виділятися легкістю, з якою йому дається специфіка матеріалу, поглибленістю інтересу. Уроки з інших предметів можуть його обтяжувати.

Старші підлітки з окремими ознаками нестандартних здібностей не виділяються своїми розумовими особливостями, не випереджають ровесників у загальному розвитку інтелекту і не виявляють яскравих успіхів із того чи іншого навчального предмета, але відрізняються особливими якостями окремих психологічних процесів (надзвичайна пам'ять щодо певних об'єктів, багатство уяви або здатність до спостереження). Серед таких школярів зустрічаються підлітки з акцентованими рисами характеру, незалежні, уперті, недостатньо контактні [46; 47].

Обдарованість старших підлітків виявляється найяскравіше в таких сферах діяльності: інтелектуальній, академічних досягненнях, творчості (креативності), комунікації, лідерстві та руховій сфері. Інтелектуальний розвиток таких учнів сягає нового ступеню, формується здатність більш складного аналітико-синтетичного сприйняття предметів та явищ, воно стає довільним, послідовним і всебічним. Пам'ять і увага стають переважно довільними, зростає швидкість запам'ятовування та об'єм пам'яті. Увага поступово стає післядовільною, тобто вже не потребує зусиль для її

підтримання, але у деяких підлітків вона буває вибірковою, вони уважні там, де їм більш цікаво. В основному закінчується формування абстрактного мислення, чому сприяє значне ускладнення навчального матеріалу, в той же час продовжує розвиватися здатність до конкретизації. Абстрактне мислення старших підлітків все ще межує з наочно-образним. Зростає критичність мислення, вони вже не покладаються повністю на авторитет учителя або підручника, прагнуть мати власну думку. Вдосконалюється здатність не тільки до відтворюючої, але й творчої уяви.

У старшому підлітковому віці спостерігається певна стабілізація і визначеність основних особистісних якостей, що дозволяє говорити про формування рис характеру підлітків, а також ознаки спрямованості їх особистості. Значно розвивається сфера моральної свідомості, починають складатися відносно стійкі моральні погляди, судження, оцінки. Моральні уявлення старших підлітків бувають досить автономними від норм дорослих. Там, де вони не співпадають, підлітки часто орієнтуються на мораль своєї вікової групи.

Найбільш помітним у цьому віці є формування самосвідомості, тобто образу самого себе і самооцінки, відбувається немовби вибух потреби в самоствердженні. Потяг до позитивної самооцінки стає таким сильним, що він часом робить поведінку підлітка зовсім алогічною. Коли старший підліток з усіх боків зустрічає критику, як це буває із слабо встигаючими і недисциплінованими учнями, він може відкидати будь-які незаперечні факти проти нього і всупереч цьому триматися за високу самооцінку. Не треба розцінювати таку ситуацію однозначно негативно, бо це необхідний в цьому віці психологічний захист, потрібно правильно використовувати таку особливість підлітків. Протиріччя між потребою у високій самооцінці й низькою оцінкою з боку дорослих одержало назву «афекту неадекватності». Він стоїть майже за всіма проявами недисциплінованості підлітків та деякими деструктивними механізмами психологічного захисту. Іншим найважливішим

явищем психології підлітків є початок формування моральної свідомості, тобто уявлень і переконань щодо людських відносин [165; 166; 167; 168].

Таким чином, психологія старших обдарованих підлітків являє собою досить складне і суперечливе утворення. З одного боку, зростають інтелектуальні можливості, життєвий досвід, формується моральний світогляд, що ґрунтується на позитивних переконаннях. З іншого боку, суперечності зростання, недоліки педагогічної культури батьків і педагогів зумовлюють появу «афекту неадекватності», який, використовуючи «товариський кодекс», призводить до хибної орієнтації на позицію сили. Це стосується не всіх, але досить значної частини підлітків, здебільшого – хлопців. Звичайно, вікова дратівливість і неврівноваженість з часом проходить, але агресивні переконання та настановлення є тими цеглинами, з яких будується моральний світогляд навіть багатьох дорослих людей. Тому, в обдарованих старших підлітків виявляються індивідуальні механізми психологічно захисту та стратегії подолання стресових та кризових ситуацій.

Розвиток творчих здібностей у підлітковому віці визначається взаємодією низки чинників: внутрішніх, до яких належать: вікові й індивідуально-психологічні особливості особистості (самооцінка, рівень тривожності, агресивність, спрямованість особистості, акцентуації характеру, властивості вищої нервової діяльності тощо), статеві відмінності, стилі (стратегії) організації розумової діяльності; зовнішніх, що представлені чинниками мікросередовища: характером і системою сімейного виховання, впливом школи і спілкування з однолітками.

Одна з найбільш суттєвих особливостей підліткового віку полягає у тому, що у процесі навчання обдарований учень засвоює на рівні логіки усі мисленнєві операції. А головною особливістю розвитку мислення підлітка є те, що його розумові операції перетворюються у єдину цілісну структуру. Особливістю розвитку мислення підлітків є їх здатність аналізувати абстрактні ідеї, шукати помилки та логічні протиріччя у абстрактних судженнях, завдяки цьому з'являється інтерес до різноманітних абстрактних філософських

проблем, у тому числі до релігійних, політичних, етичних тощо. У них відбувається становлення світогляду, що безпосередньо пов'язано з інтелектуальним розвитком [169].

Інтелектуально обдарований старший підліток зазвичай характеризується як «бунтівник» (сперечається, з ним важко спілкуватися, часто у нього виникає стан емоційно-вольового напруження, коли щось заважає досягненню мети) чи «підпільник» (добре розуміє, що за обдарованість не платять, а навпаки вимагають, тому намагається не виділятися і бути «як усі»). Часто інтелектуально обдарований старший підліток може потрапити у категорію «втікач» (випадає зі шкільної системи, не може прилаштуватися до вимог школи, вчителів, схильний до конформізму) чи «двобічний» (відстає у фізичному розвитку чи має фізичні вади, його розглядають як слабкого і не помічають обдарованості). Ці дві категорії інтелектуально обдарованих учнів знаходяться у категорії ризику і згасання обдарованості. Розуміння особистісних особливостей інтелектуально обдарованого старшого підлітка особливо важливе у випадках так званої «прихованої» обдарованості, яка не виявляється до певного часу в діяльності. Образ обдарованого підлітка як слабкого і соціально безглузлого далеко не завжди виправдовується на практиці [169; 170].

Однак у підлітків, які проявляють високий рівень здібностей в якій-небудь одній галузі, простежується дисгармонійний розвиток (дисинхронія розвитку), який прямо впливає на становлення особистості та є джерелом багатьох їхніх проблем. У них спостерігається значне випередження в розумовому або художньо-естетичному розвитку, що досягає іноді 5-6 років. Тому всі інші сфери розвитку (емоційна, соціальна і фізична) будучи цілком нормальними за своїм рівнем, не завжди встигають за таким бурхливим ростом, що призводить до вираженої нерівномірності розвитку [170].

Іншою причиною нерівномірності розвитку є особлива система основних інтересів, що принципово відрізняється в інтелектуально обдарованих старших підлітків у порівнянні зі звичайними підлітками. Головне місце в ній посідає

діяльність, яка відповідає їх непересічним здібностям. І нерідко особливий інтелектуальний розвиток йде в якомусь сенсі за рахунок інших сфер розвитку. Так, спілкування з однолітками в сфері особистісних інтересів посідає у деяких обдарованих старших підлітків набагато менше місця, ніж у звичайних. Багато інтелектуально обдарованих старших підлітків недостатньо приділяють часу спорту і будь-яким іншим видам діяльності, що непов'язані з їх головним інтересом. У цілому це призводить до вираженої нерівномірності розвитку інтелектуально обдарованого старшого підлітка, наслідки якого накладаються на його особистість і є однією з причин його численних проблем [170].

Особливо важко доводиться старшим підліткам з будь-яким видом обдарованості, у яких яскраво виражений їх творчий потенціал. Деякі особливості їх особистості викликають у педагогів обурення і уявлення про них як про запеклих індивідуалістів. Саме тому розуміння особливостей особистості обдарованого старшого підлітка, особливо виявляє творчі можливості та є необхідною умовою успішної навчально-виховної роботи педагогів з обдарованими дітьми. Хоча всі обдаровані старші підлітки є різними – за темпераментом, інтересами, вихованням і, відповідно, по особистісним проявам. Тим не менш, існують загальні особливості особистості, що характеризують більшість старших підлітків з підвищеними можливостями.

Найбільш важливою характеристикою особистості старших підлітків з проявами обдарованості є особлива система цінностей, тобто система особистісних пріоритетів, найважливіше місце в якій посідає діяльність, що стосується змісту обдарованості. У таких підлітків існує упереджено-емоційне ставлення до діяльності, що становить сферу їх інтересів. Інтереси і схильності, що становлять зміст здібностей впливають на соціалізацію підлітків.

У багатьох обдарованих старших підлітків спостерігається підвищена емоційна чутливість, яка проявляється у найрізноманітніших формах. Події, не дуже значні для звичайних підлітків, стають для них джерелом найяскравіших емоцій, іноді навіть змінюють погляди дитини. Підвищена емоційність у деяких випадках набуває досить «гучного» характеру, проявляючись у схильності до

бурхливих, яскравих афектів, в інших же випадках вона носить прихований, внутрішній характер, проявляючись у зайвій сором'язливості у спілкуванні, у труднощах засинання, а іноді і в деяких психосоматичних захворюваннях [171].

Особливий характер в інтелектуально обдарованих старших підлітків має самооцінка, тобто уявлення дитини про свої сили і можливості. Цілком закономірним є той факт, що самооцінка у цих підлітків дуже висока, проте іноді, в особливо емоційних дітей, вона відрізняється суперечливістю, нестабільністю – від дуже високої в одних випадках, до надзвичайно низької, коли підліток впадає в іншу крайність, вважаючи, що він нічого не може і не вміє.

Важливою особливістю особистості інтелектуально обдарованого старшого підлітка є внутрішній локус контролю, тобто прийняття на себе відповідальності за результати своєї діяльності. Як правило, старший підліток з такими підвищеними можливостями вважає, що саме в ньому самому криється причина його успіхів і невдач. Ця риса обдарованого підлітка, з одного боку, допомагає йому справлятися з можливими періодами неспіху та є найважливішим фактором поступального розвитку його неабияких здібностей. З іншого боку, ця ж риса веде до не завжди обґрунтованого почуття провини, іноді навіть до депресивних станів [171; 172].

Часто за творчі здібності приймають самостійність старшого підлітка при виконанні завдань (сам знайшов матеріал, сам його проаналізував і написав реферат), а не глибину і ґрунтовність його інтелектуального аналізу. Сама ж по собі нестандартність мислення, вихід за межі усталеної думки не завжди оцінюється як творчий результат, а швидше як безвідповідальність, іноді навіть свідомо неповага до педагога. Часто не адекватно оцінюються й деякі особистісні особливості учнів з творчими проявами. Одна з основних особистісних характеристик старших підлітків з підвищеними творчими можливостями – автономність, труднощі, а іноді й неможливість діяти в групі, думати і діяти так, як більшість однолітків. Старші підлітки з творчими можливостями, в якій би галузі діяльності вони не виявлялися, мало, порівняно

з іншими дітьми, орієнтуються на загальну думку. Хоча ця особистісна характеристика допомагає їм в діяльності і навіть в певному сенсі формує самі творчі можливості, проте, саме вона робить їх незручними для оточуючих. Обдаровані підлітки цього типу поведуться менш передбачувано, ніж цього хотілося б оточуючим, що, іноді, призводить до виникнення конфліктних ситуацій.

Явно обдарований в творчому відношенні старший підліток, виконуючи чітко поставлені завдання, зробить все навпаки або по-іншому, яскраво та зухвало, без особливої обережності доводить свою думку. У багатьох випадках такі прояви творчості підлітка трактуються як недостатня його вихованість або навіть аморальність (небажання діяти в колективі). Загалом, можна говорити про деяку дезадаптивність старших підлітків з творчими проявами обдарованості, їх недостатньою включеністю в соціальні норми і вимоги колективу, де вони навчаються. Старші підлітки з творчими проявами помітно частіше, ніж всі інші діти, знаходяться в зоні виховного ризику [173].

Говорячи про свої дитячі враження, обдаровані підлітки й уже дорослі люди відзначають, що батьки сприймали їх переважно як вундеркіндів, не намагаючись побачити в них особистість. Інтелектуально обдаровані підлітки особливо мають потребу в розвитку самостійності, самодисципліни й самоврядування в навчанні, оскільки школа найчастіше не задовольняє їхніх запитів і їм доводиться піклуватися про себе самостійно [174].

Риси характеру, що сприяють творчій продуктивності можна виявити досить рано. Творчо обдарована дитина рано розпізнається батьками й часто характеризується як «дивний». Щира спрага пізнання й невичерпна цікавість таких дітей нерідко дратують дорослих. Чим більш енергійне й нетрадиційне поведження дитини, тим більше імовірно, що батьки й інші члени родини будуть намагатися її контролювати та обмежувати [174].

Підмічено, що будь-які життєві стресові ситуації можуть мати негативний вплив на розвиток особистості підлітка. Вони можуть використовувати неадаптивні стратегії копінгу, які негативно впливають на їхній актуальний

стан, що може мати негативний вплив на адаптивні можливості і в дорослому віці. Однією із характерних особливостей копінг-стратегій, які застосовують підлітки є те, що індивідуальний стиль боротьби зі стресом у них ще не сформований. По-перше, це означає, що старший підліток може бути досить непередбачуваним у виборі стратегії реагування та поведінки у складній стресовій ситуації, навіть якщо ми знаємо, як саме він реагував на такі або схожі ситуації раніше. По-друге, це може означати, що підліток є відкритим до використання більшої кількості різноманітних стратегій копінгу, ніж дорослі, хоча, з іншого боку, це також може означати і те, що підліток буде дуже ригідним у використанні якоїсь стратегії. Це, швидше за все, буде зумовлено незнанням підлітка про те, що діяти можна якимось по-іншому. По-третє, несформованість стилю поведінки у стресовій ситуації може призвести до того, що використані підлітком стратегії, які в класичному розумінні є неадаптивними, але які в його ситуації були ефективними, може призвести до закріплення таких стратегій в арсеналі підлітка як переважаючих. А це в подальшому може мати негативний вплив на адаптивність людини навіть у дорослому житті [175; 176; 177].

Відзначимо також різні інтерпретативні підходи до функції механізмів психологічного захисту у підлітків та пов'язані з цим їх класифікації. *Заперечення* – ігнорування потенційно тривожної інформації, ухилення від неї за допомогою переорієнтації уваги. Небажана інформація не пропускається старшим підлітком вже на вході приймаючої системи. Вона незворотно втрачається для нього і не може бути згодом відновлена. *Придушення* – блокування неприємної інформації або при її надходженні у пам'ять, або при виведенні з пам'яті при згадці. Воно здійснюється шляхом такого емоційного маркування інформації, яка утруднює подальше довільне її пригадування. Затримана інформація зберігається у певному вигляді та навіть може проявлятися в невротичних симптомах. *Витіснення* являє собою фільтрацію мотиваційного компоненту інформації при перекладі її з пам'яті на вхід свідомості. Здійснюється заміна: неприйнятний мотив дій заміщується

прийнятним. Водночас інші компоненти, що стосуються змісту дій і емоційної їх оцінки, при прийнятному мотиві можуть пробитися у свідомість і в такому вигляді усвідомлюватися. *Проекція* є заміною у свідомості компонентів інформації, що стосуються приналежності до неприйнятних дій або якостей в собі самому, на приналежність цього вчинку або якості іншому конкретній особі: інформація усвідомлюється з підміною її приналежності. Витіснення і проекція запобігають усвідомленню. При витісненні небажана ідея відкидається назад у «Воно», а при проекції – у зовнішній світ [64].

В основі *раціоналізації* старших підлітків є відфільтровування й заміна у свідомості одночасно двох компонентів інформації, що стосуються справжніх мотивів і оцінки неординарної дії або якості. Соціально неприйнятний мотив замінюється на соціально прийнятний. Аргументація соціальної прийнятності нового мотиву забезпечується мисленням, а корекція оцінки – емоційною сферою. *Відчуження* являє собою відфільтровування компонентів інформації, що стосуються негативної емоційної оцінки власних неординарних дій або якостей та їх приналежності «Я». Вони не замінюються на інші, тому не відображаються у свідомості. Таким чином, перериваються зв'язки між змістовною частиною інформації та її оцінкою. Людина не відчуває емоційного зв'язку деякого факту з власною дією або якістю, або втрачає зв'язки з іншими частинами своєї особистості.

Заміщення в структурі захистів старших підлітків являє собою відхилення неприйнятної дії від вихідної мішені та спрямовує його або на іншу мішень, або в інший простір реалізації, наприклад, у світ фантазій, сновидінь. Переорієнтація (по типу заміщення) – перенесення дії в інший план; зі світу реальних подій у світ подій у фавулі сновидіння, де реальні тривожні фактори маскуються символами. Упорядкування фактів у несвідомому стані являє собою динамічний процес. Відчуття оживають в образах, і чим сильніше переживання, тим яскравіше виражає їх образ.

Сублимація або переадресація (по типу заміщення) енергетичного потенціалу з сексуальних і агресивних реакцій на творчі зусилля. Об'єкти та

способи реалізації сексуальних і агресивних імпульсів замінюються на прийоми й об'єкти докладання творчих зусиль. Захист реалізується за участю емоційної сфери. Переживання катарсису спричиняє перебудову самої системи цінностей особистості підлітка. На відміну від інших видів захисту, вплив катарсису не призводить до зміни ставлення до локальної події або до зміни спрямованості дії під впливом сформованої системи цінностей, а в результаті надзвичайно сильного порушення емоційної сфери відбувається коригування ієрархії цінностей. Механізм захисту полягає у зміні масштабу значущості подій [102].

Американські вчені також приділяють багато уваги механізмам *проекції* – *інтроєкції* старших підлітків. Так, Е. Еріксон вважав, що психоаналіз допускає ранній процес диференціації між внутрішнім і зовнішнім світом, що дає початок проекції й інтроєкції, які залишаються одним із найбільш глибинних і найбільш небезпечних захисних механізмів. При інтроєкції ми діємо та відчуваємо так, ніби зовнішня чеснота стала внутрішньою впевненістю. При проекції ми переживаємо внутрішній гріх як зовнішнє зло, тобто наділяємо значущих людей тими вадами, які насправді належать нам. У такому випадку можна припустити, що ці два механізми – проекція й інтроєкція – створюються за прототипом того, що відбувається у немовлят, коли їм хотілося б екстерналізувати страждання й інтерналізувати задоволення, – намір, який з часом має поступитися свідченням дозріваючих (органів) почуттів і, в кінцевому рахунку, доводам розуму. Ці механізми звичайно відновлюються в правах серед дорослих у періоди гострих криз любові, довіри і віри та можуть служити відмінними ознаками ставлення до суперників і ворогів у більшій частини «зрілих» індивідуумів» [178].

На думку Л. Анциферової, психологічний захист інтенсифікується, коли при спробі пережити травматичну чи стресову ситуацію всі ресурси і резерви виявляються майже вичерпаними. Тоді в поведінці старшого підлітка центральне місце посідає захисна саморегуляція, яка може бути спрямована на конструктивну чи деструктивну подальшу діяльність. Активізація психологічного захисту знижує накопичену напруженість, трансформуючи

дану інформацію для збереження внутрішньої рівноваги. Дія механізмів психологічного захисту у випадках розбіжностей може призвести до включення підлітка в різні угруповання. Захист, сприяючи адаптації людини до її внутрішнього світу і психічному стану, може стати причиною соціальної дезадаптації. Психологічний захист є спеціальною регулятивною системою стабілізації особистості, спрямованою на усунення або зведення до мінімуму почуття тривоги, пов'язаного з усвідомленням конфлікту. Поки зовнішня інформація не розходиться зі сформованим в особистості поданням про навколишній світ, про себе, вона не відчуває дискомфорту. Але як тільки намічається якась неузгодженість, перед людиною постає проблема: або змінити ідеальне уявлення про самого себе, або якимось чином переробити отримані відомості. Саме при виборі останньої стратегії і починають діяти механізми психологічного захисту [179].

Причини, що визначають вибір з боку «Я» того або іншого захисного механізму, залишаються поки нез'ясованими. Можливо витіснення використовується головним чином при боротьбі з сексуальними бажаннями, тоді як інші механізми можуть бути більш придатні для боротьби проти різних інстинктивних сил, зокрема, проти інстинктивних імпульсів. Можливо, що ці інші способи лише завершують те, що не зробило витіснення, або ж мають справу з небажаними думками, що повертаються в свідомість при невдалому витісненні. Можна думати, що кожен захисний механізм спочатку формується для оволодіння конкретними інстинктивними мотивами і пов'язаний, таким чином, з конкретною фазою дитячого розвитку. Можливо, що до розщеплення на «Я» і «Воно» і до формування «Над-Я» психічний апарат використовує різні способи захисту з числа тих, якими він користується вже після досягнення цих стадій організації [111].

Оскільки механізми психологічного захисту часто діють несвідомо і призначені для усунення зі сфери свідомості тієї інформації, яка загрожує внутрішньому комфорту і рівновазі, то головне завдання в роботі з даними

феноменом – виявлення причин такої поведінки й спрямування дії МПЗ у позитивному для особистості підлітка напрямі.

Психічні явища, які свідчили про настання статевого дозрівання, довгий час були предметом психологічного дослідження. У неаналітичних роботах ми знаходимо багато переконливих описів змін, що відбуваються в характері у ці роки, порушень психічного рівноваги і, в першу чергу, незрозумілих і непримиренних суперечностей, що з'являються у психічному житті.

Представники психоаналізу та інших психологічних напрямів, дотримуються погляду, згідно з яким людина починає усвідомлювати різницю між статями, в тому числі свою приналежність до певної статі, не в підлітковому або юнацькому віці, а набагато раніше – в ранньому дитинстві. У відповідності з теорією психоаналізу сексуальність дитини і сексуальність дорослого принципово різняться між собою тим, що у дитини вона носить парціальний, тобто «частковий» характер: у дитини сексуальність як прагнення до задоволення носить характер насолоди, одержуваного від таких конкретних видів стимуляції: як годування, ссання, кусання та інші. У дорослої людини зберігаються подібні інфантильні, дитячі способи отримання задоволення, хоча вони можуть маскуватися під більш «дорослі» форми поведінки: паління, жування гумки, нетрадиційні сексуальні відносини та інші. Але, на відміну від дитини, способи отримання задоволення у дорослої людини носять більш генералізований (непарціальний) і особистісний характер, а зрілі форми дорослої сексуальності й любові несуть альтруїзм, бажання піклуватися про об'єкти любові, а не тільки отримувати задоволення [113; 180].

Захисні механізми можуть виникати на різних стадіях розвитку людини, тому розглянемо більш детально їх утворення. В період раннього дитинства (від народження до одного року, за термінологією З. Фрейда – оральна стадія) відбувається поступове набуття уявлень про себе і про значущі об'єкти (матері, батька, які стануть моделями майбутніх значущих об'єктів: партнера, друзів, ворогів і тощо). Поступова диференціація, що виражається в частковій ідентифікації, веде згодом до встановлення ідентичності. На цій стадії можуть

виникнути наступні захисти: *інтродекція, проєкція, заперечення, сонливість, ідентифікація, зсув, звернення проти себе* [181].

У період дитинства (1-2 роки, анальна стадія) відбувається приучення до туалету, триває розвиток функцій «Я»: рух – мова – тестування реальності – інтеграція. Можливий розвиток кошмарів, страхів, фобій. Виникають наступні МПЗ: *ізоляція, реактивні утворення, скасування, інтелектуалізація, регресія* [181].

Дошкільний вік (2-6 років, фалічна стадія) в ідеалі «Я» завершує процес свого відділення від «Воно». «Над-Я» починає впливати на поведінку дитини п'яти-шести років. Едипів комплекс вирішується за допомогою ідентифікації з батьком, недозволений Едипів комплекс веде до неврозу. Для цього віку характерні поява хвороб, нездатність впоратися з гнівом, а також з будь-якими сильними почуттями, формування симптомів. Відбувається встановлення узгодженої структури психіки для підтримки ідентичності та інтеріоризації стандартів моралі, етики і поведінки, формується механізм *заперечення* [181].

У молодшому шкільному віці (6-10 років (дівчатка), 6-12 років (хлопчики), латентна стадія) завершується розвиток «Над-Я» (10-11 років), з'являється захисний механізм *придушення*. На цій стадії розвитку виражені тривожність, фобії, емоційне блокування навчання, надмірна *регресія* й / або *фіксації*. [181]

У підлітковому та юнацькому періоді розвитку (генітальна стадія) відбувається посилення сексуальних та агресивних тенденцій. Можливе виникнення психотичних розладів з метою уникнення труднощів, перепади настрою і стрес можуть призводити до психотичних епізодів у поведінці. Можливий розвиток схильності до поганих звичок, залежностей (як хімічних, так і психологічних), це критичний період для виникнення порушень характеру [181].

Переважання, домінування якого-небудь захисного механізму може призвести до розвитку певної риси особистості, або, навпаки, людина з сильними характеристиками особистості має можливість формувати захисну

систему психіки. Встановлено, що у людей з серйозними особистісними розладами і порушеннями може переважати певний механізм захисту як засіб спотворення реальності. Наприклад, такий розлад особистості як параноя (страх переслідування), пов'язаний частіше з проекцією, а психопатії – переважно регресією як захисним механізмом особистості.

Якщо людина, ставлячись до себе в цілому позитивно, допускає у свідомість уявлення про свою недосконалість, вади, то вона стає на шлях їх подолання. Особистість може змінити свою модель поведінки, а нова модель перетворить її свідомість і тим самим подальше життя, чим в принципі й володіють інтелектуально обдаровані підлітки. Якщо ж інформація про невідповідність бажаної поведінки, підтримує самоповагу, і реальні вчинки у свідомість не допускаються, то сигнали конфлікту включають механізми психологічного захисту і конфлікт не долається, тобто людина не може стати на шлях самовдосконалення. Тільки переводячи неусвідомлювані імпульси в свідомість, можна досягти контролю над ними, набуваючи більшу владу над своїми вчинками і підвищуючи впевненість у своїх силах. Це є тим, чому варто навчитись підліткам, які через деструктивні МПЗ не можуть реалізувати свій потенціал. Хоча в психологічній науці й досі не вирішене питання розподілу механізмів психологічного захисту. Але відповідно до впливу на проблему особистості психологічний захист поділяється на деструктивний (заперечення, витіснення, проекція, формування реакцій та ін.) та конструктивний (компенсація, сублимація) [182; 183].

Оскільки психологічний захист не має на увазі активної зміни й перетворення навколишнього світу або роботу над своїми недоліками, то в певних умовах він може перетворитися на перешкоду, яка знижуватиме активність старших підлітків у досягненні різних цілей, під впливом психологічного захисту їх поведінка змінюється, з'являються псевдо пояснення до якого більшість з них схильні. При цьому слід пам'ятати, що дія психологічного захисту тісно пов'язана із самооцінкою, тому для подолання її активації в першу чергу, потрібна зміна самооцінки. Одним з перших кроків тут

є досягнення впевненості у своїх силах, ослаблення страху осуду, зняття напруженості, запеклості, зневіри. Слід дуже обережно і дозовано підходити до зміни реальної оцінки ситуації, допомогти обдарованому підліткови скорегувати бачення ситуації і створити інше уявлення про себе, свій новий образ. Для вирішення цього завдання необхідно знати, яким чином функціонують механізми психологічного захисту, як вони пов'язані між собою і який взаємозв'язок з особистісними характеристиками вони мають. Вивчення психологічного захисту є важливим для більш глибокого розуміння підліткового віку та механізмів саморегуляції поведінки.

Виходячи з даного аналізу, нами запропоновано теоретичну модель особливостей реалізації механізмів психологічного захисту інтелектуально обдарованими старшими підлітками (рисунок 1.1).

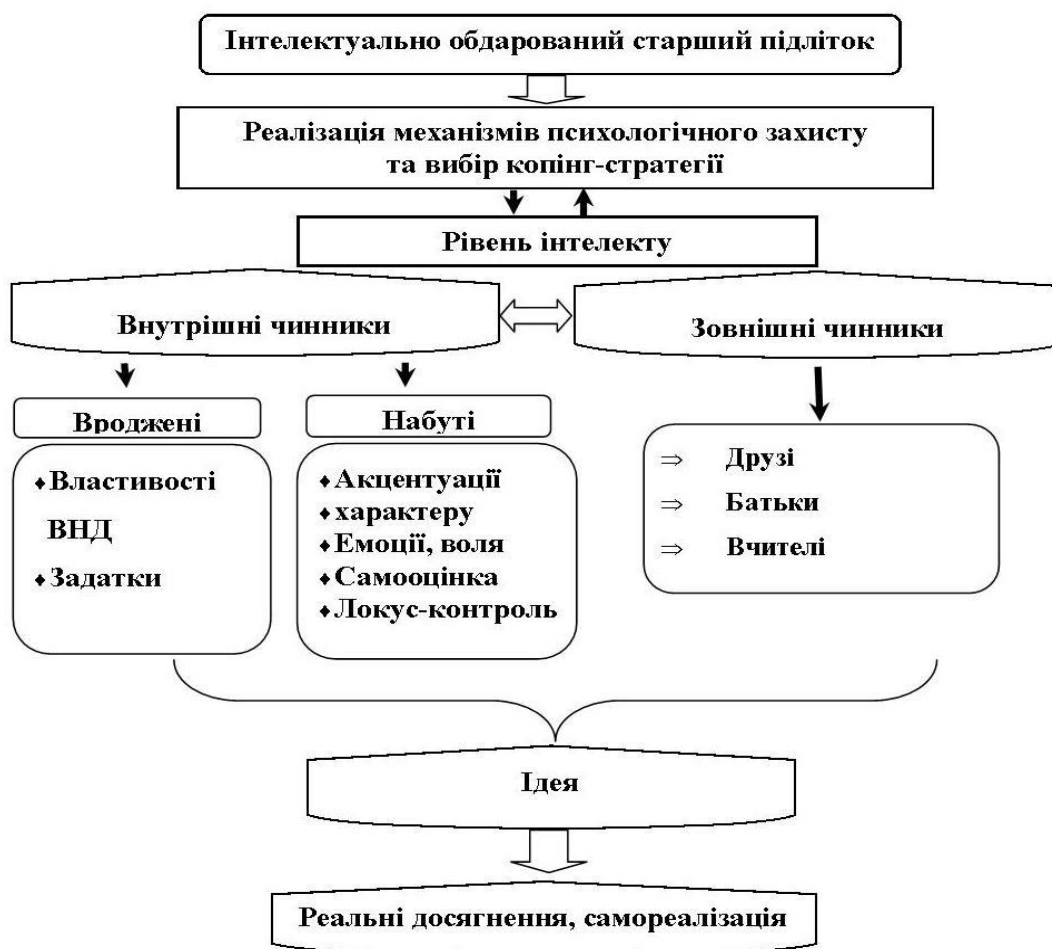


Рис. 1.1. Теоретична модель реалізації механізмів психологічного захисту інтелектуально обдарованими старшими підлітками
(розроблено автором)

На основі проведеного теоретичного дослідження були визначені *критерії* інтелектуальної обдарованості підлітків – творчість, ініціативність, рівень розумового розвитку і самостійність та її *показники*: високий рівень знань у науково-культурній та суспільно-політичній сферах, дивергентне словесно-логічне та абстрактне мислення, розвинена активна, продуктивна уява, допитливість, здатність до ризику, адекватна самооцінка, вміння долати перешкоди, високі результати навчальної діяльності, розвинені комунікативні навички, реалізація своїх здібностей у діяльності.

Отже, здійснивши теоретичний аналіз дослідження проблеми особливостей реалізації механізмів психологічного захисту інтелектуально обдарованими підлітками, можемо зробити висновок, що вона є актуальною та недостатньо вивченою. Існує багато праць, присвячених розвитку здібностей, обдарованості, також особливостям використання МПЗ, але відсутні спеціальні дослідження зв'язку між рівнем інтелектуальної обдарованості підлітка та застосування ним механізмів психологічного захисту, до чого досить часто він вдається, як свідчить спостереження, у своїй життєдіяльності. Знання особливостей цього зв'язку є важливим, оскільки від нього великою мірою залежить його здатність до соціальної адаптації, що надзвичайно є важливим для цього віку та особистісного розвитку і самореалізації.

Висновки до першого розділу

У психологічній науці з різних позицій трактують проблему інтелектуальної обдарованості та механізмів психологічного захисту особистості. Аналіз наукових джерел свідчить, що однозначності у визначенні цих понять та їх взаємодії нині не існує. Немає усталеного, узгодженого підходу до визначення закономірностей та механізмів розвитку обдарованості. Нині в основу тлумачення цього поняття дослідники включають дослідну та пошукову діяльність, потреби, проблемність, оригінальність, креативність, розвиток пізнавальних процесів тощо.

Представники різних наукових шкіл мають різні підходи до їх визначення. Встановлено, що *інтелектуальна обдарованість* – це стан індивідуальних психологічних ресурсів (передусім розумових), який забезпечує можливість творчої інтелектуальної діяльності, що пов'язана зі створенням нових ідей, використанням нестандартних підходів до розроблення проблем, чутливістю до ключових, найперспективніших способів пошуку рішень у певній предметній галузі, відкритістю будь-яким інноваціям тощо. Інтелектуальна обдарованість тісно пов'язана із самооцінкою, самосприйняттям, мотивацією, вольовими якостями та рівнем домагань особистості. Поняття «інтелектуальна обдарованість» багатозначне, що зумовлено наявністю різних критеріїв та її показників на основі яких людину ідентифікують як інтелектуально обдаровану. Сучасні вітчизняні дослідники проблеми обдарованості особистості виходять з теоретичних положень, що розглядають здібності як стійкі властивості людини, які виявляються в різних видах діяльності та являють собою необхідну умову її успіху, високий рівень розвитку здібностей і є обдарованістю.

З'ясовано, що дослідження, які присвячені вивченню проблеми обдарованості, можна умовно розділити на два напрями: представники першого розглядають обдарованість як високий рівень розвитку інтелекту, пізнавальних процесів, особливо розвиток дивергентного мислення, креативності, спеціальних здібностей та реальних досягнень; представники другого напрямку відстоюють цілісний особистісний підхід до обдарованості, її зв'язок з індивідуальними властивостями особистості, зокрема такими як, вольові якості, мотивація, локус-контроль тощо. Вони стверджують, що на розвиток обдарованості впливають три основні чинники: особистісний (Я-концепція, мотивація), середовище (стосунки з оточуючими людьми), та, власне, обдарованість (високий рівень розвитку різних видів здібностей).

Психологічні захисні механізми – це діяльність «Я», яка з'являється, коли «Я» схильне до надмірної активності мотивів або відповідних їм афектів, що представляють для нього небезпеку. Вони проявляються не тільки в разі

виникнення надзвичайних обставин, але й у повсякденні, адже психологічний захист – це постійно працюючий ресурс людської свідомості. Основне в дії механізму психологічного захисту – перебудова системи установок, що спрямована на зниження емоційного напруження та стабілізацію емоційної рівноваги особистості. Досліджено, що основна функція психологічного захисту описується як низка специфічних прийомів, які використовує особистість для того, щоб знизити рівень неприємних переживань. Механізми психологічного захисту дотично вивчалися в теорії ставлень особистості, теорії переживання, концепції самооцінки, де з'ясовувався їх конструктивний та деструктивний вплив на особистість. Теоретичним дослідженням встановлено, що нині існує невелика кількість вдалих спроб інтеграції теоретичного та емпіричного знання про захисні механізми в єдину концепцію.

Рушійними силами психічного розвитку у старшому підлітковому віці постають суперечності між новими потребами дітей та можливостями їх задоволення; між зростаючими вимогами до підлітків та деякими звичними, невідповідними формами їх поведінки. Ці суперечності вирішуються шляхом формування у підлітків складніших навичок поведінки, особистісних якостей та механізмів психологічного захисту. Обдарованість старших підлітків виявляється найяскравіше в таких сферах діяльності: інтелектуальній, академічних досягненнях, творчості (креативності), комунікації, лідерстві та руховій сфері. Їхній інтелектуальний розвиток сягає нового ступеню, формується здатність до більш складного аналітико-синтетичного сприйняття предметів та явищ, воно стає довірливим, послідовним і всебічним.

Поряд з певними досягненнями у дослідженнях сфери обдарованості існують проблеми, що потребують вирішення, а саме: відсутні сучасні програми та методики виявлення обдарованої молоді, набуття нею навичок і знань у певних галузях діяльності, шляхи реалізації її здібностей тощо. Теоретичний аналіз проблеми обдарованості дозволив розробити модель реалізації механізмів психологічного захисту інтелектуально обдарованими старшими підлітками.

Старший підлітковий вік надзвичайно важливий для вирішення завдань самовизначення і вибору життєвого шляху. Вирішення таких непростих питань суттєво ускладнюється за відсутності адекватного сприйняття інформації, що може бути пов'язано з активним включенням деструктивного, а не конструктивного психологічного захисту як реакції на тривожність, напруженість і невизначеність. Вивчення та розуміння механізмів саморегуляції у сучасних підлітків – важлива умова полегшення вирішення проблеми самовизначення в цьому віці.

Здійснений теоретичний аналіз засвідчив необхідність дослідження механізмів психологічного захисту як однієї з детермінантів розвитку та реалізації інтелектуального потенціалу обдарованих старших підлітків, забезпечив можливість розробки комплексу психодіагностичного інструментарію для емпіричного дослідження інтелектуальної обдарованості підлітків та їх репертуару механізмів психологічного захисту.

Список використаних джерел до першого розділу:

[1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 8; 9; 10; 11; 12; 13; 14; 15; 16; 17; 18; 19; 20; 21; 22; 23; 24; 25; 26; 27; 28; 29; 30; 31; 32; 33; 34; 35; 36; 37; 38; 39; 40; 41; 42; 43; 44; 45; 46; 47; 48; 49; 50; 51; 52; 53; 54; 55; 56; 57; 58; 59; 60; 61; 62; 63; 64; 65; 66; 67; 68; 69; 70; 71; 72; 73; 74; 75; 76; 77; 78; 79; 80; 81; 82; 83; 84; 85; 86; 87; 88; 89; 90; 91; 92; 93; 94; 95; 96; 97; 98; 99; 100; 101; 102; 103; 104; 105; 106; 107; 108; 109; 110; 111; 112; 113; 114; 115; 116; 117; 118; 119; 120; 121; 122; 123; 124; 125; 126; 127; 128; 129; 130; 131; 132; 133; 134; 135; 136; 137; 138; 139; 140; 141; 142; 143; 144; 145; 146; 147; 148; 149; 150; 151; 152; 153; 154; 155; 156; 157; 158; 159; 160; 161; 162; 163; 164; 165; 166; 167; 168; 169; 170; 171; 172; 173; 174; 175; 176; 177; 178; 179; 180; 181; 182; 183]

Зміст першого розділу дисертації представлено у такій публікація автора:

1. Процик Л. С. Обдарованість особистості: історичний аспект розуміння проблеми / Л. С. Процик // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 12: Психологічні науки / М-во освіти і науки України, Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2014. – Вип. 44 (68). – С. 56 – 62.
2. Процик Л. С. Обдарована особистість: історія психологічних досліджень / Л. С. Процик // Єдність навчання і наукових досліджень – головний принцип університету : збірник наукових праць звітної-наукової конференції викладачів університету за 2013 рік, 4-6 лютого 2014 року / укл. Г. І. Волинка, О. В. Уваркіна, О. П. Ємельянова. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2014. – С. 66-68.
3. Процик Л. С. Механізми психологічного захисту як проблема психології особистості / Л. С. Процик // Гуманітарний корпус: [збірник наукових статей з актуальних проблем філософії, психології, педагогіки та історії] – Випуск 2 / Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова; ГО «Академія розвитку психологічної науки і практики» / упорядники: Кучеренко Є. В., Русаков С. С. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2014. – С. 90 – 94.
4. Процик Л. С. Історія досліджень механізмів психологічного захисту особистості / Л. С. Процик // Практична психологія освіти ХХІ ст. : проблеми та перспективи: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (Умань, 20-21 травня 2014 року) / МОН України, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, кафедра психології. – Умань : ВПЦ «Візаві», 2014. – С. 154 – 157.
5. Процик Л. С. Обдарованість особистості та особливості її проявів в дитячому віці / Л. С. Процик // Вчителю про молодшого школяра. Психологічний аспект. Випуск 3 [збірник статей], – Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. – К. : 2015. – С. 134 – 149

РОЗДІЛ 2

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ РЕАЛІЗАЦІЇ МЕХАНІЗМІВ ПСИХОЛОГІЧНОГО ЗАХИСТУ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНО ОБДАРОВАНИМИ ПІДЛІТКАМИ

У другому розділі дисертації представлено методика емпіричного дослідження особливостей реалізації механізмів психологічного захисту інтелектуально обдарованими старшими підлітками, обґрунтовано діагностичні методи та методики, використані впродовж дослідження, наведено результати констатувального експерименту з визначенням особливостей реалізації механізмів психологічного захисту та їх зв'язку з рівнями вираженості інтелектуальної обдарованості старших підлітків. Проаналізовано гендерні особливості використання механізмів психологічного захисту інтелектуально обдарованими старшими підлітками.

2.1. Методика та організація дослідження застосування механізмів психологічного захисту інтелектуально обдарованими старшими підлітками

Реалізуючи дослідження особливостей реалізації механізмів психологічного захисту інтелектуально обдарованими підлітками, в емпіричній частині дослідження ставились наступні завдання:

- 1) визначити показники рівнів вираженості інтелектуальної обдарованості підлітків;
- 2) дослідити рівні вираженості інтелектуальної обдарованості старших підлітків та особливості застосування ними механізмів психологічного захисту;
- 3) дослідити гендерні особливості вибору механізмів психологічного захисту підлітками з різними рівнями вираженості інтелектуальної обдарованості.

В основу дослідження було покладено припущення, що на вибір механізмів психологічного захисту впливає рівень інтелектуальної обдарованості підлітків; використання старшими підлітками конструктивних механізмів психологічного захисту є показником розвитку їх інтелектуальної обдарованості; формування особистісних якостей (емоційно-вольових, самооцінки, мотивації, рівня домагань) засобами активних методів навчання опосередковано сприяє оптимізації конструктивних механізмів психологічного захисту підлітків.

Основним теоретичним підґрунтям стали дослідження А. Фройд і Р. Плутчика, які зазначали, що за допомогою механізмів психологічного захисту особистість оберігає свою психіку від травм, які можуть завдати їй реальні життєві ситуації та загрожують руйнуванню Я-концепції особистості. Також Б. Теплова, Г. Костюка, які вважали, що індивідуальна своєрідність задатків особистості, рівень їх розвитку і є тим, що називають її обдарованістю. Кожна людина володіє певним потенціалом для розвитку своїх здібностей. Тому для вивчення механізмів психологічного захисту й характеру їх впливу на інтелектуальну обдарованість старших підлітків, нами були враховані підходи зазначених вчених [31; 52; 104; 162].

Метою констатувального експерименту було дослідження рівнів вираженості обдарованості та особливостей розвитку інтелекту, креативності й мислення підлітків, їх емоційно-вольової сфери, самооцінки, а також дослідження індивідуально-психологічних особливостей реалізації ними механізмів психологічного захисту. Експериментом було охоплено 200 учнів 8-9 класів, з них 110 хлопців та 90 дівчат віком 13-14 років. У дослідженні брали участь 40 вчителів. Експериментальне дослідження здійснювалось на базі Спеціалізованої школи № 24 та Гімназії № 153 м. Києва.

В емпіричному дослідженні ми керувалися прийнятим у сучасній психології розумінням її наукової методології, насамперед загальною методологією як діалектичним підходом до явищ дійсності; частковою методологією як сукупністю теоретичних підходів і принципів, що

застосовуються у психології стосовно досліджуваної проблеми; методологією як сукупністю конкретних методичних прийомів психологічного дослідження.

У дослідженні використовувався комплекс методик, який дозволив вивчити особливості механізмів психологічного захисту, розвитку інтелекту та творчих, інтелектуальних здібностей обдарованих підлітків.

Вибір методик обґрунтований такими їх характеристиками:

- 1) методики легкі у застосуванні й обробці даних;
- 2) мають наочне представлення результатів та інформативні;
- 3) є надійним, валідним діагностичним засобом.

Додатковим методом для визначення рівня активності особистості в суспільному житті (участь в олімпіадах, творчих конкурсах тощо) було опитування класних керівників, вчителів та керівників гуртків. Зразок анкети наведено у додатку А. Також здійснено контент-аналіз успішності досліджуваних у навчальній діяльності. Під час констатувального експерименту ми дотримувалися принципів психодіагностики особливостей реалізації механізмів психологічного захисту інтелектуально обдарованими підлітками – комплексності, поєднання фонові і лонгітюдної діагностики, переорієнтації на вивчення реальних груп, адекватності, динамічності, інформативності з оцінкою кількісних і якісних показників. Використані методики за етапами дослідження наведено у таблиці 2.1

Таблиця 2.1.

Етапи констатувального експерименту та обґрунтування вибору методів дослідження

№ з/п	Етапи дослідження	Назва методів, методик	Мета використання методу
1.	Діагностика особливостей розвитку інтелекту, креативності, визначення типів мислення старших підлітків та самооцінки;	1. «Шкільний тест розумового розвитку» (М. Акімова, В. Козлова) [184]. 2. «Опитувальник творчих характеристик особистості Вільямса»	Діагностика інтелекту, творчих здібностей, дивергентного мислення, креативності, прояву інтелектуальної обдарованості

	анкетування педагогічних працівників для визначення активності підлітків у різних сферах шкільного життя.	(В. Туник) [185]. 3. Тест креативності Е. Торренса [186]. 4. Авторська анкета опитування педагогічних працівників.	Особистості та самооцінки учнів у шкільній діяльності для виділення груп з різними рівнями вираженості інтелектуальної обдарованості.
2.	Дослідження індивідуально-психологічних особливостей реалізації механізмів психологічного захисту.	1. Тест «Діагностика типологій психологічного захисту» (Р. Плутчик в адаптації Л. Вассермана та інших) [187]. 2. «Опитувальник копінг-стратегій шкільного віку» (І. Нікольської, Р. Грановської) [98].	Вивчення індивідуально-психологічних особливостей вибору механізмів психологічного захисту.
3.	Аналіз отриманих даних з визначенням гендерних особливостей вибору механізмів психологічного захисту інтелектуально обдарованими підлітками.	1. SPSS Statistics 23. 2. Текстовий редактор Exsel 2010. 3. Методи статистичного аналізу отриманих даних і якісної інтерпретації результатів дослідження.	Кореляційний аналіз за критерієм Пірсона та визначення рівня достовірності за t-критерієм Стьюдента.

Констатувальний експеримент складався з трьох етапів:

- метою *першого етапу* була діагностика особливостей розвитку інтелекту, креативності та визначення типів мислення підлітків, самооцінки, анкетування педагогічних працівників для визначення активності підлітків у різних сферах шкільного життя та виділення груп за різними рівнями вираженості інтелектуальної обдарованості;

- метою *другого етапу* стало дослідження реалізації механізмів психологічного захисту та особливостей копінг-стратегій старших підлітків;

- на третьому етапі здійснено аналіз отриманих даних з визначенням гендерних особливостей вибору механізмів психологічного захисту підлітками з різними рівнями вираженості інтелектуальної обдарованості.

У кожній із названих методик було виділено найбільш інформативні показники, що мають специфічну інтерпретаційну спрямованість.

Число вітчизняних психодіагностичних методик, спрямованих на діагностику розумового розвитку, відносно невелике. У першу чергу необхідно відзначити *шкільний тест розумового розвитку (ШТРР)*, розроблений групою авторів (М. Акімова, В. Козлова та інші). Методика призначена для діагностики розумового розвитку підлітків – учнів 7-10 класів. ШТРР складається із 6 субтестів, кожний з яких може включати від 15 до 25 однорідних завдань. Два перших субтести спрямовані на виявлення загальної обізнаності учнів і дозволяють судити про те, наскільки адекватно вони використовують в своїй активній і пасивній мові деякі науково-культурні та суспільно-політичні терміни й поняття. Третій субтест спрямований на виявлення вміння встановлювати аналогії, четвертий – логічні класифікації, п'ятий – логічні узагальнення, шостий – знаходження правила побудови числового ряду. Тест має дві еквівалентні форми А та Б (Додаток Б). Перед пред'явленням кожного набору дається опис цього типу завдань і на прикладах пояснюється спосіб їх розв'язання. На виконання кожного набору завдань відводиться обмежений час (від 4 до 10 хв.). Усі завдання слід вирішувати чітко по порядку. В ході проведення тестування необхідно контролювати правильність виконання досліджуваними вимог експериментатора. При обробці результатів тестування підраховуються індивідуальні показники за кожним набором завдань та проводиться якісний аналіз отриманих результатів. Можливий груповий та індивідуальний аналіз даних, у нашому дослідженні використаний саме груповий.

Кількісний аналіз дає змогу підрахувати:

1) індивідуальні показники по кожному набору завдань (за винятком субтесту № 5) – бали по тесту і субтесту виводяться шляхом підрахунку кількості правильно виконаних завдань. Приклад: якщо випробовуваний А в субтесті № 3 правильно вирішив 13 завдань, то його бал за цим субтестом буде дорівнювати 13;

2) результати субтеста № 5 оцінюються в залежності від якості узагальнення 2 балами, 1 балом і 0. Для обробки слід використовувати таблиці орієнтовних відповідей, що даються в завданнях на узагальнення. Відповіді, які оцінюються 2 балами, наведені в таблиці досить повно. Тільки наведені відповіді, а також їх синонімічні заміни можна оцінювати 2 балами. Перелік відповідей, оцінюваних 1 балом, є менш повним, так як тут у випробовуваних набагато більше можливостей для вибору. Після логічного аналізу 1 балом можна оцінити відповіді, що відрізняються від наведених у таблиці. При цьому слід мати на увазі, що 1 бал отримують відповіді, що представляють собою більш широкі, в порівнянні з правильними, категоріальні узагальнення, а також правильні, але найбільш вузькі, ніж необхідно, особисті узагальнення. Неправильні відповіді оцінюються 0. Приклади таких відповідей наводяться в таблицях. Максимальна кількість балів, яку може отримати учень при виконанні субтеста № 5 – 38. Це число відповідає стовідсотковому виконанню цього субтеста;

3) індивідуальним показником виконання тесту в цілому є сума балів (коефіцієнт інтелекту), отриманих при додаванні результатів вирішення всіх субтестів.

Повний склад тесту приймається за норматив розумового розвитку. З ним порівнюється число завдань, виконаних учнями. Встановлюється відсоток виконання завдань, і це визначає кількісну сторону роботи досліджуваного.

4) якщо планується порівняння груп досліджуваних між собою, то груповими показниками по кожному субтесту можуть служити значення середнього арифметичного.

Для аналізу групових даних щодо їх близькості до соціально-психологічного нормативу, умовно розглядається як стовідсоткове виконання кожного субтеста, всі досліджувані поділяються за результатами тестування на 5 підгруп:

- перша – найбільш успішні – 10%;
- друга – близькі до успішних – 20%;
- третя – середні по успішності – 40%;
- четверта – малоуспішні – 20%;
- п'ята – найменш успішні – 10%.

Для кожної з підгруп підраховується середній відсоток правильно виконаних завдань. Будується система координат, де по осі абсцис йдуть номери підгруп, по осі ординат – відсоток виконаних кожної з них завдань. Після нанесення відповідних точок викреслюється графік, що відображає наближення кожної з підгруп до соціально-психологічного нормативу.

Такий же вид обробки здійснюється і за результатами всього тесту в цілому. Отримані при цьому графіки дозволяють дати наочне порівняння успішності виконання ШТРР учнями як одного, так і різних класів;

5) авторами методики встановлено, що з віком від 6 до 8-го класу збільшується розрив у розумовому розвитку між кращими учнями однієї і тієї ж вибірки, краща частина учнів швидше (з віком) наближається до вимог соціально-психологічного нормативу, в той час як ті, що слабо виконують тест, практично залишаються на тому ж рівні;

б) при аналізі результатів окремого учня глобальні оцінки розумового розвитку типу «краще», «гірше», «вище», «нижче», засновані на підрахунку балів, отриманих ним при виконанні тесту, і в порівнянні з групою (або нормою) мало, що дають для розуміння своєрідності розумового розвитку. Однак, в якості першого кроку для отримання самого загального враження про учня можна рекомендувати підрахувати його загальний бал. При цьому слід мати на увазі, що загальні бали шестикласника нижче 30, семикласника нижче 40, восьми – дев'ятикласника нижче 45 розглядаються як дуже низькі й

свідчать про низький розумовий розвиток. Про відносно високий розумовий розвиток говорять загальні бали вище 75 у шестикласника, 90 – у семикласника, 100 – у восьмикласника і 120 – у дев'ятикласника. Тобто, у нашому дослідженні брали участь восьмикласники та дев'ятикласники, і про високий розумовий розвиток у них свідчать загальні бали від 120.

Ясно, що загальний бал по тесту може об'єднати неоднакові бали кожного субтесту. Тому наступний етап аналізу передбачає з'ясування кількості балів, отриманих учнями по кожному субтесту. Кількісна характеристика розумового розвитку учнів підлягає додатковому якісному аналізу, в якому дається психологічна інтерпретація виконаних і невиконаних завдань.

Груповий аналіз результатів субтестів № 1 і № 2 повинен розкрити рівень обізнаності учнів у поняттях, що відносяться до двох інформаційних сфер (суспільно-політичної та науково-культурної). Для цього слід підрахувати відсоткове виконання відповідних завдань по групі в цілому. Якісний аналіз субтестів № 1 і № 2 може йти по шляху виявлення критеріальних завдань, тобто тих завдань, у яких виявляються найбільш різкі відмінності між порівнюваними групами або підгрупами найбільш і найменш успішних учнів всередині груп.

Таким чином, якісний аналіз групових результатів перших двох субтестів дозволяє дати характеристику групі учнів щодо найбільш і найменш засвоєних понять, які сприяють розширенню кругозору та формуванню світогляду. За такими характеристиками можливо порівняння груп учнів, що відрізняються умовами свого розвитку.

Аналіз якісної частини субтеста № 3 «Аналогії» проводиться за наступними критеріями:

- виявлення найбільш і найменш засвоєних областей змісту тесту;
- виявлення найбільш відпрацьованого (легкого) і найбільш важкого типів логічних зв'язків з представлених у тесті: вид – рід, частина – ціле, причина – наслідок, порядок проходження, протилежність, функціональні відносини;

- виявлення типових помилок при встановленні логічних зв'язків;
- характер типових помилок не тільки відображає домінуючі логічні операції, але й допомагає виявити недоліки, можливу однобічність, обмеженість у засвоєнні інформації; так, наприклад, є дані, що учні 6-8 класів часто прагнуть підбирати до пред'явленого поняття такі, які відображають його властивості і функції; цей факт може свідчити про тенденцію до вивчення характеристик окремих об'єктів і явищ та про меншу уваги до зв'язків між предметами чи явищами різних галузей знань. Якщо є дві або більше груп учнів, то по кожному з названих показників можливе їх порівняння.

Аналіз якісної частини субтесту № 4 «Класифікації» здійснюється за наступними критеріями:

- виявлення найбільш і найменш засвоєних областей змісту тесту;
- виявлення типу завдань – з конкретними або абстрактними поняттями, які провокують велику кількість помилок.

Якісний аналіз субтесту № 5 «Узагальнення» здійснюється за наступними критеріями:

- визначення характеру типових узагальнень – за конкретними, видовими, категоріальними ознаками;
- виявлення типових помилок, а також змісту і характеру понять (абстрактні або конкретні), що спричиняють дані помилки.

Індивідуальний якісний аналіз здійснюється за тією ж схемою, що й груповий – на підставі результатів виконання кожного субтесту, а завдяки порівняння їх між собою можна простежити, якими логічними операціями учень володіє краще, а якими гірше; яка з областей розумового розвитку – обізнаність у деяких загальних поняттях або сформованість операціональної сторони мислення представлена у досліджуваного учня на вищому, а яка на нижчому рівні:

- по кожному субтесту можна встановити, яка з областей змісту тесту засвоєна на вищому, а яка на нижчому рівні;
- який характер типових помилок у кожному із субтестів.

Переважне виконання завдань з певним змістом у всіх субтестах, що використовують поняття науково-навчальних циклів, може свідчити про спрямованість здібностей учня. Чітко робити висновок про певні здібності не можна, так як слід враховувати попередню підготовку учня, отриману поза школою, вплив педагога, участь його в факультативах тощо. Але, тим не менше, ШТРР створює можливість для аналізу індивідуальних результатів з науково-навчальних циклів. Кількісний та якісний аналіз результатів ШТРР дає можливість різносторонньо оцінювати розумовий розвиток як окремого учня, так і групи учнів [188].

Тест Вільямса (Creativity Assessment Packet – CAP) призначений для комплексної діагностики обдарованості у дітей та підлітків від 5 до 17 років й оцінює як характеристики, пов'язані з творчим мисленням, так і особистісно-індивідуальні креативні якості. Методика складається з трьох частин: тест дивергентного мислення – завершення дванадцяти запропонованих малюнків, вимагає 20-25 хвилин на проведення (даний тест спрямований на вимірювання когнітивної складової, пов'язаної з креативністю); опитувальник особистісних творчих характеристик, що складається із 50 тверджень закритого типу з множинним вибором відповідей, спрямований на самооцінку тих якостей особистості, які тісно пов'язані з креативністю; оціночна шкала Вільямса для вчителів і батьків – спрямована на з'ясування експертної думки (експерти – вчителі та батьки) щодо креативних проявів дитини (креативні чинники, ті ж самі, що і в першій та другій частинах тесту) [185].

Батарей тестів Вільямса вважається одним з кращих психодіагностичних інструментів для діагностики обдарованості, оскільки вони є надійними, валідними, зручними в проведенні й призначені для широкої вікової групи, відображають різні характеристики обдарованості. У нашому дослідженні використано тест особистих творчих характеристик (опитувальник для дітей, Додаток В). Результати представлені у вигляді загальних сирих балів по чотирьох окремих факторах обдарованості: допитливість, уява, складність і здатність ризикувати, а також загальному сумарному показнику. Цей

опитувальник розроблено для того, щоб оцінити, в якій мірі здатними на ризик (з поміткою Р), допитливими (Д), що володіють уявою (У) і вважають за краще складні ідеї (С) вважають себе досліджувані учні. З 50 пунктів 12 тверджень відносяться до допитливості, 12 – до уяви, 13 – до здатності йти на ризик, 13 тверджень до фактору складності. Чим вище сирі бали в досліджуваного, тим більш творчою особистістю, допитливою, з уявою, здатною піти на ризик і розібратися в складних проблемах він є; всі вищеописані особистісні фактори тісно пов'язані з творчими здібностями. Можуть бути отримані оцінки за кожним із факторів тесту (здатність піти на ризик, уява тощо) окремо та сумарно. Оцінки за факторами і сумарна сира оцінка краще демонструють сильні (висока сира оцінка) і слабкі (низька сира оцінка) сторони дитини. Оцінка окремого фактора і сумарний сирий бал можуть бути переведені у відсотки й відзначені в індивідуальному профілі досліджуваного учня [185].

Існує велика кількість різних методик для психодіагностики інтелектуальних творчих здібностей особистості. Одна з них – *тест Е. Торренса*. Вчений прирівнює обдарованість до креативності й визначає її як чутливість до завдань, дефіциту і прогалинам у знаннях, прагнення до об'єднання різнопланової інформації; креативність виявляє пов'язані з дисгармонією елементів проблеми, шукає їх вирішення, висуває припущення і гіпотези про можливість рішень; перевіряє і спростовує ці гіпотези, видозмінює їх, перевіряє ще раз їх, остаточно обґрунтовує результат. Е. Торренс розробив 12 тестів, згрупованих у вербальну, образотворчу і звукову батарею. В адаптованій версії нами використано три субтести: «Намалюйте картинку», «Завершіть фігуру», «Лінії, що повторюються» (Додаток Д). Інтерпретація здійснюється за позиціями: «швидкість» – характеризує творчу продуктивність людини; «оригінальність» – найбільш значимий показник креативності, ступінь оригінальності свідчить про самобутність, унікальність, специфічність творчого мислення досліджуваного; «абстрактність назви» – висловлює здатність виділяти головне, здатність розуміти суть проблеми, що пов'язано з розумовими процесами синтезу й узагальнення; «опір замикання» – відображає

здатність тривалий час залишатися відкритим новизні та різноманітності ідей, досить довго зволікати з прийняттям остаточного рішення для того, щоб здійснити розумовий стрибок та створити оригінальну ідею; «розпрацьованість» – відображає здатність детально розробляти придумані ідеї. Тестування може здійснюватися як індивідуально, так і в групі. Методика дає можливість кількісної та якісної обробки.

«Швидкість» оцінюється тільки в № 2 і № 3 субтестах відповідно до наступних правил: для оцінки необхідно підрахувати загальну кількість відповідей (малюнків), даних досліджуваним; при підрахунку показника враховуються тільки адекватні відповіді. Якщо малюнок через свою неадекватність не одержує бал по «швидкості», то він виключається з усіх подальших підрахунків. Неадекватними визнаються наступні малюнки: при створенні яких запропонований стимул (незакінчений малюнок або пара ліній) не було використано як складова частина зображення; малюнки, що являють собою безглузді абстракції та мають таку ж назву; осмислені, але повторювані кілька разів малюнки вважаються за одну відповідь. Також варто враховувати, що якщо дві (або більше) незакінчених фігур в субтесті № 2 використані при створенні однієї картини, то нараховується кількість балів відповідно числу використовуваних фігур, так як це незвичайна відповідь. І, якщо дві (або більше) пари паралельних ліній в субтесті № 3 використані при створенні однієї картини, то нараховується тільки один бал, так як виражена одна ідея.

Показник «оригінальності» підраховується за всіма трьома субтестами відповідно до правил: оцінка за «оригінальність» ґрунтується на статистичній рідкості відповіді (часті та синонімічні відповіді оцінюються в 0 балів, всі інші – в 1 бал); оцінюється малюнок, а не назва; загальна оцінка за оригінальність виходить в результаті складання оцінок по всіх малюнках.

«Абстрактність назви» підраховується в субтестах № 1 і № 2, оцінка відбувається по шкалі від 0 до 3:

0 балів – очевидні назви, прості заголовки (найменування), що констатують клас, до якого належить намальований об'єкт, ці назви складаються з одного слова, наприклад: «Сад», «Гори», «Квітка» тощо;

1 бал – прості назви, що описують конкретні властивості намальованих об'єктів, які виражають лише те, що ми бачимо на малюнку, або описують те, що людина, тварина або предмет роблять на малюнку, або з яких легко виводяться найменування класу, до якого належить об'єкт – «Мурка» (кішка), «Летюча чайка», «Новорічна ялинка», «Хлопчик хворіє» тощо;

2 бали – образні описові назви «Загадкова русалка», «SOS», назви описують почуття, думки;

3 бали – абстрактні, філософські назви, що виражають суть малюнка, його глибинний сенс «Мій звук», «Навіщо виходити звідти, куди ти повернешся ввечері».

«Опір замикання» підраховується тільки в субтесті № 2, оцінка від 0 до 2 балів:

0 балів – фігура замикається найшвидшим і простим способом: за допомогою прямої або кривої лінії, суцільним штрихуванням або зафарбовуванням, букви і цифри так само дорівнюють 0 балів;

1 бал – рішення перевершує просте замикання фігури, тестований швидко і просто замикає фігуру, але після доповнює її деталями зовні. Якщо деталі додаються тільки усередині замкнутої фігури, то відповідь дорівнює 0 балів;

2 бали – стимульна фігура не замикається взагалі, залишаючись відкритою частиною малюнка або фігура замикається за допомогою складної конфігурації, два бали так само привласнюється у випадку, якщо стимульна фігура залишається відкритою частиною закритої фігури, букви і цифри – відповідно 0 балів.

«Розпрацьованість» оцінюється у всіх трьох субтестах, принципи оцінки:

- один бал нараховується за кожну істотну деталь малюнка доповнює вихідну стимульну фігуру, при цьому деталі, що відносяться до одного і того ж класу, оцінюються тільки один раз, наприклад, у квітки багато пелюстків – всі

пелюстки вважаємо як одну деталь. Наприклад: квітка має серцевину (1 бал), 5 пелюстків (+1 бал), стебло (+1), два листочки (+1), пелюстки, серцевина і листя заштриховані (+1 бал) разом: 5 балів за малюнок;

- якщо малюнок містить кілька однакових предметів, то оцінюється розпрацьованість одного з них плюс ще один бал за ідею намалювати інші такі ж предмети. Наприклад: у саду може бути кілька однакових дерев, у небі – однакові хмари тощо. Бонусні бали даються за кожен істотну деталь із квіток, дерев, птахів і один бал за ідею намалювати таких же птахів, хмари тощо;

- якщо предмети повторюються, але кожен з них має відмінну деталь, то необхідно дати по одному балу за кожен відмінну деталь. Наприклад: квітів багато, але у кожній свій колір – по одному новому балу за кожен колір;

- дуже примітивні зображення з мінімальною «розробленістю» оцінюються в 0 балів.

При інтерпретації результатів тесту Е. Торренса підсумовуються бали, отримані при оцінці всіх п'яти чинників («швидкість», «оригінальність», «абстрактність назви», «опір замикання», «розпрацьованість») і сума балів ділиться на п'ять. Отриманий результат означає наступний рівень креативності: 30 – погано; 30-34 – нижче норми; 35-39 – трохи нижче норми; 40-60 – норма; 61-65 – трохи вище норми; 66-70 – вище норми; > 70 – відмінно [186].

Тест «Діагностика типологій психологічного захисту» (Р. Плутчика в адаптації Л. Вассермана та ін.) складається з 97 закритих тверджень, які описують почуття, що людина зазвичай відчуває, має тільки два варіанти відповідей – «так» чи «ні», й спрямована на визначення основних типів его-захисту: заперечення, витіснення (придушення), регресія, компенсація, проекція, заміщення, інтелектуалізація, реактивні утворення (Додаток Е). Методика досить зручна при груповій діагностиці та в кількісному опрацюванні. Підраховується кількість позитивних відповідей по кожній з 8 шкал, відповідно до ключа. Потім сирі бали переводяться у відсотки. На основі відсоткових показників складається профіль его-захистів та описуються змістовні характеристики типологій психологічного захисту [189].

«Опитувальник копінг-стратегій шкільного віку» (І. Нікольської, Р. Грановської) призначений для виявлення копінг-стратегій у школярів у напруженій ситуації або ситуації конфлікту. Методика складається з переліку копінг-стратегій, досліджуваний має обрати саме ті з них, які використовує в стресових ситуаціях та ті, які дійсно допомагають йому впоратися з напругою та тривогою (Додаток Ж). Також учень може дописати, чи намалювати те, що він ще робить, щоб подолати негативні емоції та зазначити, як саме діє в кризових ситуаціях. Копінг-стратегії умовно можна розділити на кілька груп: вирішення проблеми, спілкування, зміни діяльності, прагнення розслабитися, залишитися наодинці з собою, уникнення, заперечення, фантазування, невротичні прояви, агресивне та афективне реагування. Методика може бути проведена в групі й має конструктивний якісний аналіз [98].

Для здійснення кореляційного аналізу нами було використано коефіцієнт кореляції Пірсона. Аналізом з'ясовувалося, чи перебувають у залежності рівні вираженості інтелектуальної обдарованості з особливостями реалізації механізмів психологічного захисту підлітків, наскільки між собою корелюють ці показники. Отримані дані дозволяють судити про певні тенденції та взаємозв'язки між досліджуваними особистісними явищами, їх взаємну детермінацію.

Отже, при плануванні та проведенні емпіричного дослідження ми керувались відомими працями вчених про особливості інтелектуальної обдарованості підлітків та види механізмів психологічного захисту, на основі чого був сформований даний інструментарій емпіричного дослідження.

2.2. Особливості реалізації механізмів психологічного захисту старшими підлітками з різними рівнями інтелектуальної обдарованості

В емпіричному дослідженні взяли участь 200 учнів 8-9 класів, з них 110 хлопців та 90 дівчат віком 13-14 років, що дозволило детально вивчити інтелектуальну обдарованість досліджуваних. На першому етапі ми

проаналізували результати, отримані за методикою «Шкільний тест розумового розвитку», спрямованої на вивчення рівня інтелектуального розвитку підлітків (Додаток М).

Показниками інтелектуального розвитку за даною методикою є вміння знаходити аналогії, класифікувати, узагальнювати явища, будувати логічні зв'язки та загальний рівень суспільної й науково-популярної освіченості. Методика представлена 6 субтестами: «освіченість суспільна», «освіченість науково-культурна», «аналогія», «класифікація», «узагальнення», «числовий ряд». Отримали дані в діапазоні від максимальних 138 балів до 84 балів. Аналіз результатів засвідчив, що 65 % досліджуваних проявили середній рівень розумового розвитку, вони отримали від 84 до 119 балів (рисунок 2.2).

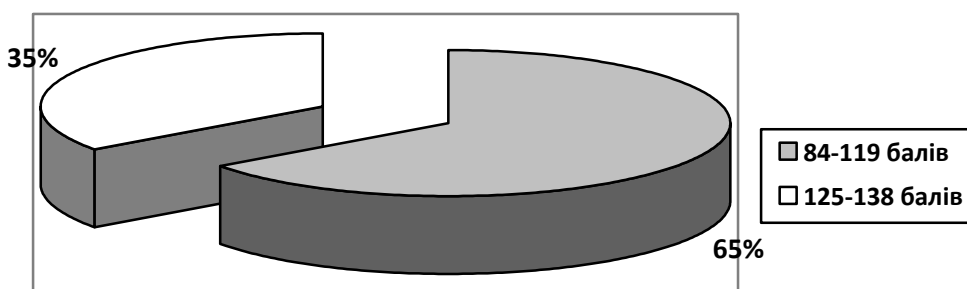


Рис. 2.2. Розподіл досліджуваних підлітків за результатами методики «Шкільний тест розумового розвитку»

Найбільш складними для досліджуваних з середнім рівнем розумового розвитку виявились субтести «числовий ряд», «аналогія» та «класифікація». Високі та середні бали простежувались у субтесті «освіченість суспільна», середні бали – «освіченість культурно-наукова» та «узагальнення». Ці досліджувані не завжди точно використовували в своїй мові науково-культурні, а, іноді, й суспільно-політичні терміни, їм було складно знаходити й класифікувати абстрактні аналогії за типом «функціональні відносини», робити узагальнення отриманої інформації. Більша частина цієї групи досліджуваних

була менш зацікавлена в результатах, але виконували завдання сумлінно, мало відволікалися та не намагались перевірити відповіді один в одного.

Високий рівень виявили 35 % досліджуваних, які отримали результати від 125 до 138 балів, з цікавістю поставились до даного тестування, найбільше часу у них зайняли завдання субтестів «Узагальнення» та «Числовий ряд». Досліджувані цієї групи вільно володіють та використовують в усній та письмовій мові науково-культурні та суспільно-політичні терміни, мають здатність знаходити аналогії, класифікувати отриману інформацію. У них труднощі виникають при побудові логічних зв'язків й узагальненні даних за змістом і характером понять (абстрактні або конкретні). Деякі з них були досить засмученими, коли не могли знайти стовідсотково вірного рішення, тому після закінчення тестування багато обговорювали між собою відповіді й спільно шукали рішення субтесту «Числовий ряд». Окремі підлітки виявили бажання отримати кращий результат, ніж їх однокласники, тому для впевненості звіряли відповіді один одного й з нетерпінням чекали результатів, щоб впевнитись у власній правоті.

Кількісні результати, отримані за даною методикою представлені в таблиці 2.2.

Таблиця 2.2

Таблиця середніх значень (у балах) за «Шкільним тестом розумового розвитку»

<i>Назва субтесту</i>	<i>Кількісні показники (n=200)</i>
Освіченість суспільна	16,1
Освіченість науково-культурна	16,7
Загальна освіченість (макс. 40 б.)	32,6
Аналогія	18,7
Класифікація	16,0
Узагальнення	26,9
Числовий ряд	10,3
Всього (макс. 138 б.)	104,4

Методика «Опитувальник творчих характеристик особистості Вільямса», була використана нами для визначення самооцінки якостей досліджуваних, які пов'язані з креативністю. Отримані дані виявилися від максимальних 50 до 15 балів (Додаток П). Результати цієї методики визначались за такими показниками самооцінки як: допитливість, уява, складність, схильність до ризику.

При опрацюванні даних дослідження за методикою Вільямса було виявлено, що підлітки, віднесені за попередньою методикою до високого рівня розумового розвитку, отримали від 50 до 36 балів (рисунок 2.3).

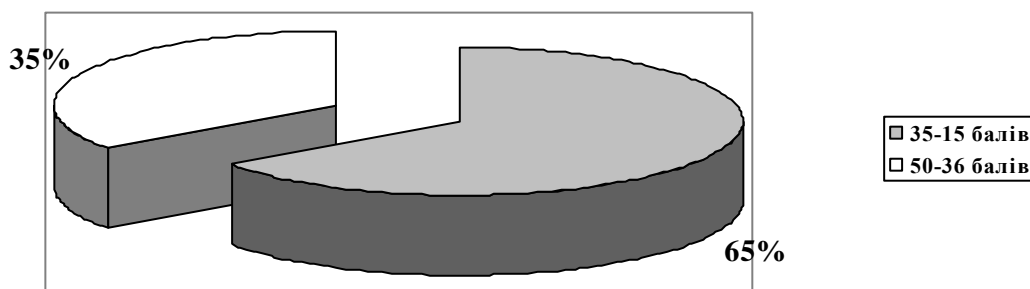


Рис. 2.3. Розподіл досліджуваних підлітків за результатами методики «Опитувальник творчих характеристик особистості Вільямса»

Труднощі в досліджуваних з високим рівнем розумового розвитку виникали при самооцінці «схильності до ризику» та «допитливості», менше проблем викликали оцінки «уяви» й «складності». Це свідчить про те, що незважаючи на високий розумовий розвиток, досліджувані відчувають невпевненість у власних здібностях, можуть уникати ризикованих ситуацій, або, іноді, діяти ригідно, не прагнучи знайти нові ресурси та шляхи вирішення завдань. Водночас, маючи високі сирі бали, частина цих підлітків вважають себе достатньо сильними, щоб розв'язати складні завдання, використовуючи при цьому уяву. А допитливість їм властива більшою мірою в тих галузях, якими вони захоплюються, вважають себе здатними піти на ризик, якщо він буде виправданим та передбачуваним заздалегідь.

Досліджувані із середнім рівнем розумового розвитку отримали від 35 балів до 15 балів. Оскільки їм було складно оцінити твердження опитувальника по відношенню до себе, через це багато запитань віднесли до варіанту «Не можу вирішити, не знаю», що вплинуло на загальний рівень самооцінки творчих здібностей. Низькі сирі бали, отримані цими досліджуваними свідчать, що вони не вважають себе здатними піти на обміркований чи ситуаційний ризик та вирішувати складні, нестандартні завдання. Проте більшість з них позиціонує себе з допитливими учнями, що мають добре розвинену уяву і за потреби можуть виявити креативність та неординарність в нестандартних навчальних ситуаціях, особливо з тих предметів, які вони вивчають додатково.

Для підтвердження чи спростування самооцінки креативності досліджуваними було проведено за тестування за методикою Е. Торренса (Додаток Р). Методика складається з трьох субтестів: «намалюй картинку», «закінчи фігури», «повторювані лінії», які визначають загальний рівень креативності. Кожен субтест має свої показники: швидкість, оригінальність, абстрактність, супротив замиканню та розпрацьованість. Підлітки, які отримали результати від 70,8 до 60,4 балів з 72 можливих були віднесені до високого рівня розумового розвитку. Найбільшу складність для них становив субтест «Повторювальні лінії», під кінець виконання цього завдання кількість нових ідей у досліджуваних зменшилась, а тому їм довелось довше над ним попрацювати. Досліджуваних з високим рівнем розумового розвитку можна характеризувати як творчих, продуктивних особистостей, що володіють креативними мисленням, вміють виділяти головне, здатні зрозуміти та знайти суть проблеми, розробити варіанти її вирішення. Тобто, самооцінка власних можливостей цих підлітків підкріплена їхніми реальними діями та вміннями.

Підлітки з середнім рівнем розумового розвитку виконали тест з гіршими показниками креативності – від 58,8 до 15 балів. Більшість з них не виконали субтест «Повторювальні лінії», інші – справились з ним не повністю, через що отримали низькі сумарні показники. Виконуючи субтести «Закінчи фігуру» та

«Намалюй картинку» ці досліджувані не змогли проявити креативність, вони досить однотипно виконали завдання. У них виникали труднощі у виконанні 2 субтесту, коли потрібно було назвати малюнки. Це свідчить про те, що цим підліткам складно виділяти головне, ґрунтовно розробляти рішення проблеми, тому діяли ригідно та стандартно. Їм не легко тривалий час залишатися відкритим новизні й різноманітності ідей, тому при виконанні завдань використовували відомі образи з мультфільмів, персонажів з різних ТВ-шоу тощо.

Для підтвердження зв'язку з самооцінкою власних здібностей та реальними показниками креативності було проведено кореляційний аналіз отриманих даних за проведенням тестуванням з використанням критерію Пірсона (таблиця 2.3).

Таблиця 2.3

Матриця кореляційного аналізу показників «Опитувальника творчих характеристик особистості Вільямса» та тесту креативності Е. Торренса

Показники за тестом креативності Е. Торренса	Показники за «Опитувальником творчих характеристик особистості Вільямса»			
	Допитливість	Уява	Складність	Схильність до ризику
Оригінальність	0,410	0,523	0,457	0,375
Абстрактність	0,521	0,531	0,534	0,425
Розпрацьованість	0,574	0,632	0,544	0,492
Швидкість	0,413	0,512	0,411	0,498

Отримані результати засвідчили тісну кореляцію між показником «розпрацьованість» за тестом креативності Е. Торренса та «допитливістю» за «Опитувальником творчих характеристик особистості Вільямса» ($r=0,574$ при $p \leq 0,01$) та, відповідно, показниками «розпрацьованість» і «уява» ($r=0,632$ при $p \leq 0,01$). Дещо нижчий коефіцієнт кореляції між показниками «швидкість» й «допитливість» ($r=0,421$ при $p \leq 0,01$) та «швидкість» й «складність» ($r=0,411$ при $p \leq 0,01$), ми пояснюємо це тим, що прагнення пізнати нове, й вирішити складні завдання потребує від досліджуваного більше вольових зусиль та витрати часу.

Результати дослідження, отримані за допомогою «Шкільного тесту розумового розвитку», «Опитувальника творчих характеристик особистості Вільямса» та Тесту креативності Е. Торренса були порівняні з результатами спостереження за досліджуваними на уроках та перервах, яке проводилось з метою аналізу основних поведінкових проявів підлітків. Крім того, було здійснено анкетування класних керівників, вчителів та керівників гуртків для з'ясування проявів самореалізації у різних видах діяльності та життєвих, учнівських ситуаціях. На основі результатів за методиками вивчення розумового розвитку, опитування педагогічних працівників та контент-аналізу рівня навчальної успішності досліджуваних нами були виділені групи підлітків з різними рівнями інтелектуальної обдарованості: з вираженою обдарованістю, прихованою обдарованістю і з мало вираженою обдарованістю (рисунок 2.4).

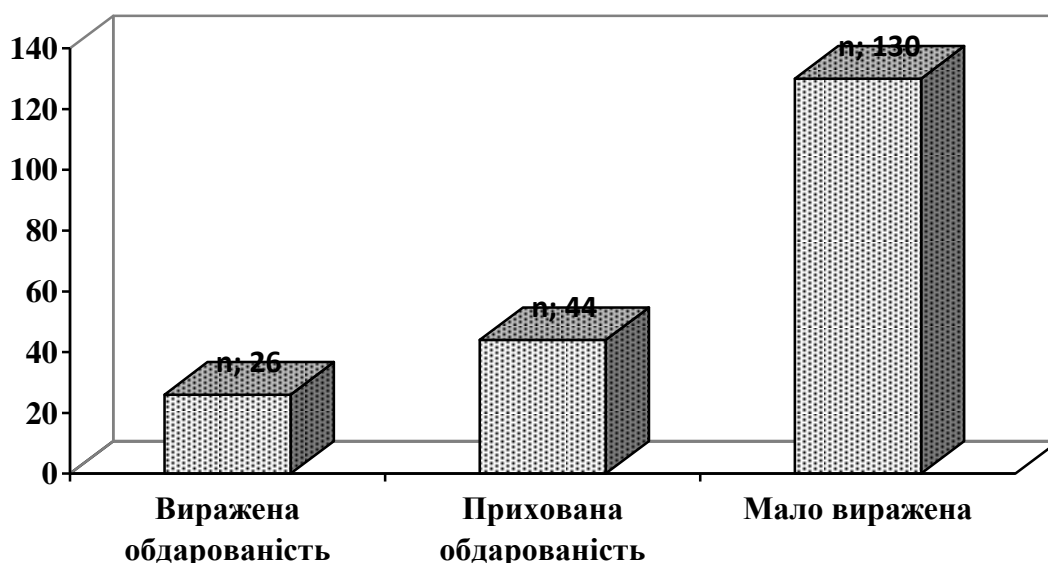


Рис. 2.4. Групи підлітків за рівнями вираженості інтелектуальної обдарованості (де *n* – кількість учнів)

У підлітків з рівнем вираженої обдарованості, коефіцієнт інтелекту варіював у межах від 125 до 138 балів, показники креативності – вище середніх значень. Як засвідчили бесіди з класними керівниками та вчителями-предметниками досліджувані були переможцями і призерами олімпіад різного

рівня, творчих конкурсів. Вони мають високі бали навчальної успішності в школі, високий рівень загальної обізнаності, розвинуті інтелектуальні здібності, спостережливість, наявність самостійності дій, дослідницької поведінки та властивий інтерес до пошуку нового. Ці підлітки вміють мислити самостійно, гнучко, швидко, оригінально, виділяти важливе та узагальнювати інформацію. У них підвищений рівень чутливості й особистісної тривожності в ситуації невизначеності, уникають стереотипних форм поведінки, нетрадиційно розв'язують задачі. Стійкий поведінковий інтерес до окремих наукових проблем, у тому числі унікальних, екзотичних. Активні у формулюванні запитань на уроках, позакласних заходах, ініціюють спілкування з вчителями після уроків з метою отримання додаткових знань, дехто виконує дослідницьку роботу в Малій академії наук України.

Типовим представником підлітків з рівнем вираженої інтелектуальної обдарованості є досліджувана Маріанна П. (14 р., учениця 8 класу гімназії № 153 м. Києва). Дівчина з повної сім'ї, яка добре матеріально забезпечена, батько – військовий, мама працює в сфері фармакології, має старшого брата-студента. У школі має найкращу подругу, водночас підтримує дружні стосунки з усіма однокласниками. Маріанна відмінниця у навчанні, активна учасниця олімпіад різного рівня гуманітарного спрямування, відвідує додаткові заняття з української, англійської, німецької мов та навчається в музичній школі по класу «скрипка». Дівчинку можна характеризувати як особистість, яка не боїться труднощів, які мають місце у її повсякденному житті, оскільки кожен день у неї максимально насичений різними видами діяльності, як у школі, так і поза її межами, хоча вона успішно справляється з труднощами. Виступаючи у ролі досліджуваної у нашому експерименті, отримала високі результати за усіма методиками, і за сумою їх балів була віднесена нами до групи досліджуваних з вираженим рівнем інтелектуальної обдарованості.

Нами було відмічено її позитивне ставлення до участі в експерименті, вона відразу почала співпрацювати, виявила відповідальність до роботи, не відволікалася, уважно та старанно виконувала поставлені завдання, була

зацікавлена у високих результатах. Успіхи у виконанні завдань Маріанною, на нашу думку, зумовлені цілою низкою чинників: дружніми стосунками з батьками, їх зацікавленістю у гармонійному розвитку дівчинки, особливо гарними відносинами з братом, приятні, рівні стосунки з однокласниками. Все це є тим підґрунтям, яке сприяє розвитку її інтелектуальній обдарованості.

У підлітків з рівнем прихованої обдарованості, коефіцієнт інтелекту також варіював у межах від 125 до 138 балів, показники креативності за результатами проведених з ними методик вище середніх значень. Проте, на відміну від групи з рівнем вираженої обдарованості, вони не мали досягнень в інтелектуальній діяльності, як засвідчив здійснений нами контент-аналіз вони отримують середні бали в навчальній успішності в школі. Тобто, ці досліджувані рідко виявляють самостійні практичні дії, спрямовані на отримання знань про незвичні явища. Вони не ініціюють спілкування з вчителями щодо обговорення наукових проблем, але якщо виявляються залученими до дискусії на уроці можуть висувати цікаві рішення. Вони рідко беруть участь в наукових гуртках, інтерактивних конкурсах, водночас володіють високим рівнем інтелектуального розвитку та потенціалом до креативної діяльності, стійким інтересом до отримання практичних знань. Їм властива здатність до аналізу явищ, фактів та узагальнення отриманої інформації, можуть мислити гнучко, оригінально, швидко. Виявляють тривожність щодо своєї спроможності до успішної участі в науковому дослідженні проблеми, до власної обдарованості, рівня розвитку інтелекту для вирішення поставлених задач.

Прикладом є Леонід К. (14 р., 8 клас, школа №24 м. Києва) Хлопець виховується у повній сім'ї, яка матеріально гарно забезпечена. У нього батько – успішний підприємець, який часто у від'їздах, мачуха – домогосподарка та менша сестра, учениця 1 класу. Він часто проживає разом з бабусею на дачі. Хлопчик втратив матір ще в дошкільному віці. Батько задовольняє всі його матеріальні потреби, проте він майже не спілкується з сином, оскільки дуже часто перебуває у від'їзді. Нерідна мати не приділяє уваги хлопцю, як і

своїй рідній донці. Вона хоч і не працює, проте повністю зайнята задоволенням своїх власних потреб та інтересів. Леонід у школі спілкується з декількома друзями-однокласниками, дружніх стосунків з іншими учнями не підтримує. Він не бере участі у різних конкурсах чи олімпіадах, і не виявляє до цього інтересу. Хлопчик має середні успіхи в навчанні, додатково вивчає інформатику та англійську мову. На початку нашого дослідження Леонід справив враження замкненого в собі хлопця, але в процесі роботи виявив зацікавленість до завдань, в індивідуальних бесідах був достатньо комунікабельним. Під час тестування серйозно віднісся до роботи, зосереджено виконував завдання. За окремими методиками отримав максимальні результати, за іншими – високі та середні. Хоча за підсумками дослідження він був віднесений нами до групи з прихованим рівнем інтелектуальної обдарованості, проте потенційно він міг би бути представником групи з вираженим рівнем обдарованості. Цьому, на нашу думку, заважає відсутність достатньої уваги батька та матері до хлопчика загалом та його шкільних успіхів зокрема, вияву тепла і любові до нього в сім'ї, вузьке коло спілкування з ровесниками в школі тощо.

Дослідження показало, що причиною прихованої інтелектуальної обдарованості підлітка часто є не матеріальний добробут сім'ї, а характер взаємин, який склався між її членами, увага батьків до успіхів дитини у школі, приязне ставлення до неї, частота спілкування батьків і дитини, наявність близьких друзів тощо.

У групі підлітків з рівнем мало вираженої обдарованості коефіцієнт інтелекту варіював у межах від 84 до 119 балів, показники креативності та успішності від «нижче середнього» до «середнього», в них не спостерігалось академічних успіхів і досягнень в інтелектуальній діяльності. Пізнавальна мотивація спричинена в більшості зовнішніми факторами (потреба в позитивній оцінці для отримання заохочення від батьків тощо). У їхній ієрархії цінностей майже не зустрічаються наукові ідеї. Когнітивні якості розвинені на середньому рівні, особливу цікавість у досліджуваних цієї групи викликають

позашкільні захоплення спортом, музикою та художньою самодіяльністю. Рідко має місце дослідницький ентузіазм в навчальному процесі, вони часто вирішують завдання одним ригідним шляхом.

Типовим представником досліджуваних з рівнем мало вираженої інтелектуальної обдарованості є Кирил З. (13 р., 8 клас, гімназія № 153 м. Києва). Він єдина дитина в родині, проживає з батьком-підприємцем та мамою-перекладачем. Батьки загалом гарно ставляться до сина, задовольняють його матеріальні потреби, проте особливо не переймаються його успіхами в школі, головне для них – не його результати в навчальній діяльності, а позитивне емоційне самопочуття сина, вони з радістю задовольняють всі його забаганки. В школі Кирило спілкується майже з усіма однокласниками й декількома учнями з паралельних класів. Має середні показники навчальної успішності, на уроках часто відволікається, займається іншими справами. Додаткові заняття з навчальних предметів не відвідує та не бере участі в олімпіадах, творчих конкурсах, але активно займається карате і захоплюється їздою на скейті. Під час нашого дослідження часто жартував, коментував поставлені завдання, за загальними результатами він був віднесений до групи з мало вираженим рівнем інтелектуальної обдарованості.

Ми схильні вважати, що саме індіферентне ставлення батьків Кирила до його навчальних досягнень у школі, його не включеність у здобуття знань поза межами школи позначилось на низьких показниках у нашому дослідженні та, як свідчать результати проведеного нами контент-аналізу, неяскових успіхах у навчанні.

Наступним етапом констатувального експерименту було вивчення індивідуально-психологічних особливостей вибору механізмів психологічного захисту підлітками з різними рівнями вираженості інтелектуальної обдарованості. Для цього було проведено тестування за тестом «Діагностика типологій психологічного захисту» (Р. Плутчик в адаптації Л. Вассермана та ін.), який спрямований на визначення основних восьми еґо-захистів: заперечення, витіснення (придушення), регресія, компенсація, проєкція,

заміщення, інтелектуалізація, реактивне утворення [187; 189]. Результати, отримані за даною методикою, подані у таблиці 2.4.

Таблиця 2.4

Порівняння отриманих середніх значень та % психологічного захисту

<i>Рівні обдарованості підлітків</i>	<i>Механізми психологічного захисту</i>	<i>Показники</i>	
		<i>Середній бал</i>	<i>% використання</i>
Виражена обдарованість (n=26)	A Заперечення	6,2	78
	B Витіснення/Придушення	5,3	76
	C Регресія	6,3	78
	D Компенсація	8,3	86
	E Проекція	5,6	5
	F Заміщення	11,0	100
	G Інтелектуалізація	4,9	38
	H Реактивне утворення	2,9	32
Прихована обдарованість (n=44)	A Заперечення	3,5	82
	B Витіснення/Придушення	7,3	76
	C Регресія	8,1	80
	D Компенсація	5,2	90
	E Проекція	4,7	38
	F Заміщення	8,7	96
	G Інтелектуалізація	4,7	41
	H Реактивне утворення	4,6	80
Мало виражена обдарованість (n=130)	A Заперечення	6,8	96
	B Витіснення/Придушення	3,5	81
	C Регресія	6,9	96
	D Компенсація	5,2	96
	E Проекція	7,7	46
	F Заміщення	5,5	100
	G Інтелектуалізація	5,9	53
	H Реактивне утворення	3,5	32

Якісний та кількісний аналіз результатів отриманих (Додаток С) засвідчили, що підлітки з *рівнем вираженої інтелектуальної обдарованості* використовують такі механізми психологічного захисту: заміщення (100 %), витіснення (76 %) і компенсацію (86 %), тобто переключаються на якусь іншу діяльність, переносять реакції гніву на об'єкти, що знаходяться поруч, витісняють із свідомості частини подій, що є емоційно дискомфортними.

Найменш використовують досліджувані механізми інтелектуалізації (38 %) і проєкції (5 %). Однаковий відсоток випробуваних (78 %) характеризується використанням механізмів психологічного захисту заперечення і регресія, що свідчить про схильність цих підлітків викидати зі свідомості емоційні переживання, що травмують чи викликають дискомфорт. Як бачимо підлітки з вираженою обдарованістю схильні використовувати як конструктивні (компенсація, заміщення, інтелектуалізація), так і деструктивні механізми психологічного захисту. Але даний репертуар захистів, його інтенсивність, переважання конструктивних, адаптативних варіантів в індивідуальному поєднанні дає змогу підліткам розвивати здібності, обдарованість в діяльності та самореалізовуватись, а в кризових ситуаціях мобілізуватись і знайти оптимальні шляхи вирішення труднощів, з мінімальним негативним впливом на психіку.

Підлітки з *прихованим рівнем обдарованості* інтенсивно використовують механізм заміщення (96 %). Вони схильні переносити реакції гніву з соціально заборонених і недоступних об'єктів на доступні. 90 % цих досліджуваних демонструють поведінку, що характеризується тимчасовим відходом від тривожної ситуації та зануренням в іншу справу. У 76 % досліджуваних даної групи чітко простежується використання механізму витіснення, а 80 % вдаються до захисту за типом регресії й реактивного утворення, демонструють дитячі патерни поведінки (плач, захоплення мультфільмами тощо), зворотні наявним переживанням, останнє особливо стосується дівчат. Хоч репертуар захистів і схожий з тим, що використовують підлітки з рівнем вираженої обдарованості, але більша інтенсивність їх прояву, переважання деструктивних механізмів перешкоджає даним досліджуваним реалізувати свій інтелектуальний потенціал у діяльності. Хоча в ситуаціях успіху вони здатні продемонструвати інтелектуальні здібності, але коли потрібно долати значні труднощі підлітки використовують неадаптивні, деструктивні варіанти захистів, що заважають їх самореалізації.

У групі підлітків з *рівнем мало вираженої обдарованості*, як і в попередній, найбільш часто використовується механізм заміщення – 100 % випробовуваних схильні зміщувати реакції гніву з соціально заборонених і недоступних об'єктів на доступні. Наступними за частотою використання в цій вибірці були механізми заперечення, регресія, компенсація, їх використовували 96 % цієї групи. Як і в обдарованих підлітків, менша кількість досліджуваних цієї групи вдаються до психологічного захисту за типом проєкції (46 %) та інтелектуалізації (53 %). Якщо розглядати отримані дані в порівняльному плані, то можна стверджувати, що найбільш часто різні механізми психологічного захисту використовують підлітки саме даної групи. Виключення становлять лише механізм витіснення, який застосовується 81 % досліджуваних цієї групи, тоді як в групах обдарованих підлітків його використовують 76 % досліджуваних. Дана інтенсивність репертуару та частота використання механізмів психологічного захисту значно ускладнює можливість інтелектуальної реалізації підлітків цієї групи, адже вони часто переключають увагу на інші діяльності (перегляд телепрограм, інтернет, спорт, художня самодіяльність тощо), в якій вони відчувають успіх чи відсутність серйозних труднощів.

Для встановлення наявності чи відсутності зв'язків між рівнем розумового розвитку, його показників та базовими механізмами психологічного захисту було здійснено кореляційний аналіз (таблиця 2.5).

Таблиця 2.5

Матриця кореляційного аналізу показників розумового розвитку та механізмів психологічного захисту в старших підлітків

<i>Механізми психологічного захисту</i>	<i>Показники розумового розвитку</i>							
	<i>Освіченість суспільна</i>	<i>Освіченість науково-культурна</i>	<i>Загальна освіченість</i>	<i>Аналогія</i>	<i>Класифікація</i>	<i>Узагальнення</i>	<i>Числовий ряд</i>	<i>Рівень розумового розвитку</i>
<i>Заперечення</i>	-0,378	0,334	0,402	-0,381	-0,342	-0,363	-0,479	-0,421

Витіснення/ Придушення	0,456	0,395	0,449	0,485	0,436	0,537	0,300	0,570
Регресія	-0,473	-0,405	-0,481	-0,342	-0,264	-0,300	-0,385	-0,441
Компенсація	0,385	0,453	0,414	0,482	0,308	0,422	0,391	0,407
Проекція	-0,432	-0,524	-0,509	-0,439	-0,494	-0,477	-0,320	-0,560
Заміщення	0,540	0,496	0,543	0,676	0,618	0,732	0,564	0,791
Інтелектуалізація	0,321	0,458	0,398	0,368	0,492	0,482	0,390	0,426
Реактивне утворення	-0,358	-0,490	-0,449	-0,355	-0,337	-0,255	-0,265	-0,423

Виявлено, що найбільше наявний прямий зв'язок між загальним рівнем розумового розвитку та механізмами заміщення ($r=0,791$ при $p\leq 0,01$), витіснення ($r=0,570$ при $p\leq 0,01$) й інтелектуалізації ($r=0,426$ при $p\leq 0,01$). Тісний зворотній зв'язок простежується між рівнем розумового розвитку та механізмами проекції ($r=-0,560$ при $p\leq 0,01$), регресії ($r=-0,441$ при $p\leq 0,01$) і реактивних утворень ($r=-0,423$ при $p\leq 0,01$). Варто відзначити, що між усіма показниками розумового розвитку та механізмами психологічного захисту існує середній зв'язок.

Виходячи з отриманих даних, *конструктивними механізмами* у інтелектуально обдарованих підлітків виступають: витіснення, компенсація, заміщення, інтелектуалізація, а *деструктивними* – заперечення, регресія, проекція, реактивні утворення. Високий рівень вираженості інтелектуальної обдарованості узгоджується з найбільш складними, конструктивними і зрілими видами захистів, пов'язаними з переробкою та переоцінкою інформації (інтелектуалізація, компенсація та ін.). Мало виражена обдарованість корелює з більш примітивними механізмами (заперечення, регресія, проекція), що характеризують її як емоційно, соціально та інтелектуально менш зрілу.

Аналіз репертуару МПЗ, який реалізують підлітки засвідчив, що він є дещо різним у залежності від рівня вираженості їхньої інтелектуальної обдарованості. Так, 8-5 захистів використовують 74 % підлітків з вираженою, 86 % – з прихованою, 95 % – з мало вираженою інтелектуальною

обдарованістю. Від 4 до 2 захистів реалізують 26 % – з вираженою, 14 % – з прихованою, 5 % – з мало вираженою інтелектуальною обдарованістю.

Розподіл всіх трьох виділених груп досліджуваних за частотою використання механізмів психологічного захисту представлено на рисунку 2.5.

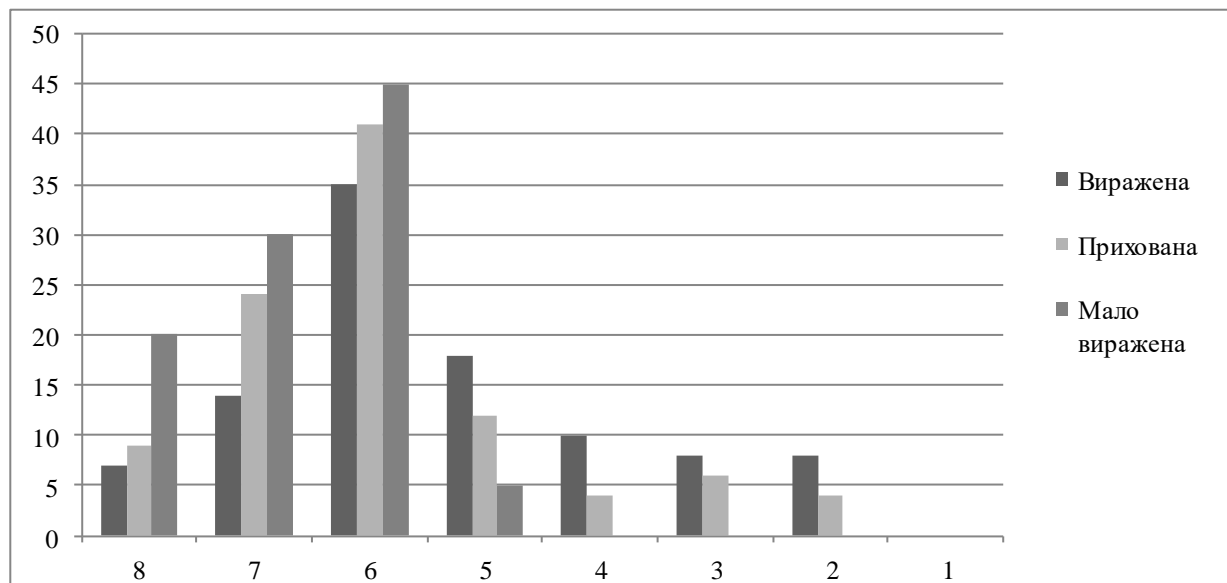


Рис. 2.5. Розподіл підлітків з різними рівнями вираженості інтелектуальної обдарованості за частотою використання ними МПЗ у %

Примітка: дані від 1 до 8 – кількість механізмів психологічного захисту; від 0 до 50 – %).

Характерною особливістю репертуару МПЗ підлітків з *рівнем вираженої інтелектуальної обдарованості* є те, що у досліджуваних, які реалізують всі механізми (7 %) у першу чергу діє заперечення, яке приєднує деструктивні захисти – регресію, проєкцію та реактивні утворення. Але, так як вони не допомагають підлітку самореалізуватися в діяльності, то досить швидко включаються конструктивні механізми – інтелектуалізація, витіснення, заміщення та компенсація. Сім захистів у підлітків з вираженою інтелектуальною обдарованістю (14 %) діють майже за таким же порядком, за виключенням регресії. У досліджуваних, які реалізують шість психологічних захистів (35 %) спочатку починає діяти механізм заміщення і витіснення травмуючої інформації, потім – компенсація, заперечення, регресія та інтелектуалізація. При реалізації п'яти (18 %) та чотирьох (10 %) МПЗ у

досліджуваних підлітків переважно починає діяти заміщення або компенсація, а після них – заперечення, інтелектуалізація й витіснення або проекція. У досліджуваних в індивідуальному профілі яких присутні три (8 %) і два (8 %) МПЗ реалізовується спочатку інтелектуалізація, яка приєднує витіснення і, за потреби – заперечення чи реактивні утворення.

Даний репертуар захистів свідчить, що чим вужчим, зрілим та конструктивним (компенсація, інтелектуалізація, заміщення) є репертуар захистів, тим краще долають труднощі, стреси, кризові ситуації в різних сферах своєї життєдіяльності підлітки з враженим рівнем обдарованості, що сприяє їх інтелектуальному розвитку та реалізації здібностей в діяльності. У стресових ситуаціях, конфліктах з друзями ці підлітки можуть реалізовувати деструктивні механізми психологічного захисту (регресія, заперечення, проекція). Це, на нашу думку, пов'язано з недостатнім розвитком навичок соціалізації, які в підлітковому віці активно формуються.

Підліткам з *рівнем прихованої інтелектуальної обдарованості*, які реалізують всі (9 %) МПЗ, властива досить змішана схема їх захистів в індивідуальному профілі. Механізми починають діяти зазвичай з деструктивних захистів (заперечення, реактивні утворення) і ними ж закінчують (регресія, проекції), іноді, можуть переключатись на конструктивні МПЗ (заміщення, компенсація), що дають їм змогу за потреби проявити власний інтелектуальний потенціал, у досліджуваних, які використовують сім (24 %) і шість (41 %) МПЗ зазвичай починають діяти заперечення чи інтелектуалізація, що приєднують регресію, реактивні утворення, витіснення, компенсацію, заміщення чи проекції. П'ять МПЗ реалізовує значно менше досліджуваних (12 %), їх репертуар досить різний, у декого спочатку діє заперечення, витіснення, а потім – інтелектуалізація чи заміщення, проекції та реактивні утворення, а у декого – все навпаки. Підлітки, в репертуарі яких чотири МПЗ (4 %) починають діяти через деструктивні МПЗ – заперечення та регресія, але потім підключаються інтелектуалізація та компенсація. Незначна кількість досліджуваних використовує три (6 %) і два (4 %) захисти, вони

можуть бути чи тільки деструктивними (заперечення, регресія, реактивні утворення), чи змішаними (інтелектуалізація, витіснення, компенсація).

Такий репертуар захистів демонструє неоднозначне поєднання МПЗ в індивідуальному профілі підлітків. Адже під час спілкування в дружньому оточенні вони можуть реалізовувати переважно конструктивні захисти (компенсація, заміщення, інтелектуалізація), а в ситуаціях стресу, коли потрібно проявити власні здібності, ці підлітки використовують деструктивні механізми захисту (заперечення, регресія, формування реакцій).

У групі з *рівнем мало вираженої обдарованості* досліджувані переважно реалізують вісім-шість МПЗ (95 %). Це свідчить, що в повсякденному житті та в навчальній діяльності більшість використовують широкий спектр захистів, який характеризується деструктивністю та незрілістю (заперечення, регресія, проєкція). Значно менша кількість підлітків даної групи використовує п'ять МПЗ (5 %), серед них переважають конструктивні варіанти (компенсація, заміщення), але це стосується тих підлітків, які мають серйозні захоплення (спорт, танці, художнє мистецтво) і реалізують дані механізми саме в цих сферах. Чотири-два МПЗ не властиві підлітками з мало вираженим рівнем обдарованості, це можемо пояснити тим, що у них менш зрілі інтелектуальний розвиток та мислительні операції, які відповідають за види захистів, пов'язаних з переробкою та переоцінкою інформації (інтелектуалізація, компенсація).

Порівняння розподілу за репертуаром використовуваних психологічних захистів (критерій χ^2) показав наявність статистично достовірних відмінностей на рівні $p=0,001$, що дозволяє говорити про більш широкий репертуар механізмів психологічних захистів підлітків з мало вираженим рівнем інтелектуальної обдарованості, ніж в обдарованих досліджуваних. Отримані результати дослідження дозволяють констатувати, що як досліджувані з вираженим, так і з прихованим рівнями обдарованості характеризуються подібним репертуаром психологічних захистів. Це підтверджує порівняння розподілу за допомогою критерію χ^2 -Пірсона, яке показало відсутність

статистично достовірних відмінностей ($p=0,68$) у розподілі досліджуваних обох груп по числу використовуваних ними механізмів психологічних захистів.

На основі даного аналізу отриманих даних можемо зробити висновок, що широкий репертуар захистів (7-8 механізмів) з одного боку стимулює більше реакцій у стресовій ситуації, але з іншого – частіше вступають у дію примітивні, деструктивні механізми (заперечення, регресія, проекція), які перешкоджають активній, інтелектуальній діяльності та вимагають багато ресурсів.

6-5 МПЗ, маючи різне поєднання в індивідуальному профілі, дозволяють підлітку діяти амбівалентно: в певних ситуаціях уникати труднощів (регресія, заперечення), а в інших, навпаки, використовуючи конструктивні механізми захисту, знаходити ресурси для їх вирішення (компенсація, заміщення).

Вузкий репертуар психологічного захисту (4-2 механізми) свідчить про поєднання і реалізацію підлітками більш складних, зрілих видів захистів, який дає змогу справлятися з труднощами з мінімальними затратами психологічних ресурсів.

Грунтуючись на уявленнях про єдність механізмів психологічного захисту і копінг-стратегій у структурі контролюючої поведінки, ми проаналізували залежність репертуару психологічних захистів особистості та копінг-стратегій. Порівнюючи дані за методикою «Опитувальник копінг-стратегій шкільного віку» (Додаток Т), можна стверджувати, що адаптативні варіанти поведінки різного виду використовуються переважно обдарованими підлітками (таблиця 2.6).

Таблиця 2.6

Частота використання копінг-стратегій підлітками за методикою «Опитувальник копінг-стратегій шкільного віку» (у %)

№ з/п	Назва стратегії	Виражена обдарованість (n=26)	Прихована обдарованість (n= 44)	Мало виражена (n=130)
1	Залишаюсь сам по собі, один	35%	25%	38%
2	Кусаю нігті та ломаю суглоби пальців	19%	23%	29%

3	Обіймаю когось близького, чи притискаю улюблену річ або тваринку	31%	23%	18%
4	Сумую, плачу	12%	14%	21%
5	Мрію, уявляю собі що-небудь	46%	32%	9%
6	Роблю щось схоже	19%	30%	16%
7	Гуляю навколо будинку, по вулиці	42%	20%	28%
8	Малюю, пишу або читаю	38%	43%	12%
9	Їм та п'ю	12%	27%	22%
10	Б'юся з кимось	4%	20%	19%
11	Сходжу з розуму	19%	20%	16%
12	Дражню когось	19%	14%	22%
13	Граю в ігри	27%	11%	21%
14	Бігаю, ходжу	12%	9%	22%
15	Молюсь	23%	20%	16%
16	Прошу пробачення, говорю правду	12%	7%	14%
17	Сплю	46%	34%	14%
18	Розмовляю сам з собою	19%	7%	28%
19	Розмовляю з кимось	23%	23%	8%
20	Думаю про це	19%	7%	15%
21	Намагаюсь забути	19%	9%	11%
22	Намагаюсь розслабитись і залишаюсь спокійним	19%	14%	25%
23	Прогулююся, бігаю, катаюся на велосипеді	38%	27%	19%
24	Кричу, скандалю	20%	43%	46%

Підлітки з рівнем вираженої обдарованості для того, щоб долати стрес, труднощі частіше застосовують такі копінги як: «обіймаю когось близького, чи притискаю улюблену річ або тваринку», «мрію, уявляю собі що-небудь», «гуляю навколо будинку, по вулиці», «малюю, пишу або читаю», «сплю», «залишаюся сам по собі, один», «прогулююся бігаю катаюся на велосипеді», тобто заміщують негативні переживання різноманітною, корисною, цікавою діяльністю чи шукають підтримки у близьких людей. Рідко звертаються до копінгів «б'юся з кимось», «сумую, плачу», які дезорганізують їх діяльність.

Підлітки з рівнем прихованої обдарованості в переважній більшості реалізують копінги «мрію, уявляю собі що-небудь», «роблю щось схоже»,

«малюю, пишу або читаю», «сплю», «кричу скандалю», які з одного боку, допомагають подолати труднощі конструктивним шляхом, і є адаптативними стратегіями, а з іншого боку, деякі з них є дезадаптивними стратегіями та не дають змоги проявити свій інтелектуальний потенціал. Набагато рідше звертаються до копінгів «намагаюсь забути», «думаю про це», «розмовляю сам з собою», «прошу пробачення, говорю правду», «граю в ігри», «бігаю, ходжу», які є як адаптативними так і неадаптивними стратегіями поведінки, але є не ефективними для даної групи підлітків.

Досліджувані з рівнем мало вираженої обдарованості часто використовують копінги, які є неадаптивними: «залишаюсь сам по собі, один», «кусаю нігті та ломаю суглоби пальців», «кричу, скандалю», вони хоч і допомагають справитись зі стресом, але не дають необхідного ресурсу для подальшої інтелектуальної діяльності. Набагато рідше звертаються до копінгів «намагаюсь забути», «розмовляю з кимось», «мрію, уявляю собі що-небудь», які пов'язані з пошуком соціальної підтримки, механізмами витіснення та компенсації. Розподіл досліджуваних за рівнями вираженості інтелектуальної обдарованості та видів копінг-стратегій, які вони реалізують в діяльності подано в таблиці 2.7.

Таблиця 2.7

Розподіл досліджуваних з різною вираженістю інтелектуальної обдарованості за перевагою копінг-стратегій, (%)

№ з/п	Вираженість обдарованості	Копінг-стратегії								
		Когнітивні			Емоційні			Поведінкові		
		1	2	3	1	2	3	1	2	3
1.	<i>Виражена</i>	53	15	32	58	19	23	31	54	15
2.	<i>Прихована</i>	43	27	30	36	15	49	43	35	22
3.	<i>Мало виражена</i>	28	46	26	62	8	30	40	40	20

Примітка: 1 – адаптативні копінг-стратегії, 2 – відносно адаптативні копінг-стратегії, 3 – неадаптивні копінг-стратегії.

Обдаровані підлітки частіше використовують когнітивні (читання художньої літератури, відвідування театру, йога тощо) та емоційні (сон, гра в театрі) копінг-стратегії, тоді як досліджувані з мало вираженою інтелектуальною обдарованістю – емоційні та поведінкові (спорт, догляд за тваринами).

Результати дослідження свідчать про домінування адаптивних варіантів копінг-стратегії у досліджуваних як з вираженим (53 %), так і прихованим (43 %) рівнями інтелектуальної обдарованості. Ці підлітки найчастіше використовують такі варіанти копінги як «проблемний аналіз», «установка власної цінності», «збереження самоконтролю». Тобто, їм притаманні поведінка, спрямована на аналіз труднощів, що виникли, і можливі шляхи виходу з них, підвищення самооцінки, більш глибоке усвідомлення власної цінності як особистості, наявність віри у власні ресурси в подоланні важких ситуацій.

Вважається, що ефективність самоконтролю в копінг-поведінці залежить від інтелекту, який виступає в якості його ресурсу. Інтелектуально обдаровані досліджувані в силу наявного інтелектуального потенціалу, судячи з отриманих даних, активно використовують його для оволодіння складними життєвими ситуаціями. Проте використання емоційних, адаптивних копінг-стратегій у досліджуваних виділених груп не є однаковим.

Так, 58 % досліджуваних з рівнем вираженої інтелектуальної обдарованості воліють використовувати адаптивні емоційні копінги, зокрема такі як: «протест», «оптимізм», що припускають емоційний стан з активним обуренням і протестом по відношенню до труднощів і впевненістю в наявності виходу з будь-якої, навіть найбільш складної ситуації. Така поведінка характеризує й 36 % підлітків з рівнем прихованої обдарованості. Для зазначеної вибірки, навпаки, характерне використання неадаптивних копінг-стратегій, а саме: «придушення емоцій», «покірність», «самозвинувачення», «агресивність», тобто тих варіантів поведінки, які характеризуються

пригніченими емоційними станами безнадійності, покірності та недопущення інших почуттів, переживанням злості й покладанням провини на себе та інших.

Отримані нами результати узгоджуються з результатами дослідження психічних станів у обдарованих підлітків, які не реалізували свій інтелектуальний потенціал. Як стверджують дослідники цієї проблеми, у таких підлітків домінують неврівноважені негативно забарвлені психічні стани [97; 98; 99].

Дані розподілу досліджуваних за особливостями використання поведінкових копінг-стратегій демонструють, що підлітки з вираженим рівнем обдарованості (43 %) частіше, ніж з прихованою (31 %), використовують адаптивні копінги, зокрема такі як: «співпраця», «звернення», «альтруїзм». Вони вступають у співпрацю зі значимими і більш досвідченими людьми, шукають підтримку в найближчому соціальному оточенні, або самі пропонують її близьким у подоланні труднощів.

Результати розподілу підлітків з рівнем мало вираженої обдарованості за частотою використання поведінкових копінг-стратегій не дозволяють однозначно говорити про домінування будь-якого виду. Так, рівна кількість досліджуваних даної групи (40 %) використовують як адаптивні, так і відносно адаптивні варіанти поведінкових стратегій. Вони схильні демонструвати поведінку, що характеризується прагненням до тимчасового відходу від рішення проблем за допомогою лікарських засобів, занурення в улюблену справу, подорожі, виконання своїх заповітних бажань, а також з такою ж частотою вдаються до стратегій «співпраця», «звернення», «альтруїзм», тобто вступають у співпрацю зі значимими (більш досвідченими) людьми, шукають підтримки в найближчому соціальному оточенні або ж самі пропонують її близьким, якщо ті цього потребують.

Неадаптивні варіанти копінг-стратегій, а саме: «активне уникання», «відступ» – поведінка, що передбачає уникнення думок про неприємності, пасивність, самотність, спокій, ізоляцію, прагнення відійти від активних інтерперсональних контактів, відмову від вирішення проблем використовують

15 % і 20 % досліджувані з вираженим та прихованим рівнями інтелектуальної обдарованості.

Варто зауважити, що отримані дані дозволяють говорити про наявну кореляцію між рівнем розумового розвитку, його показниками, базовими механізмами психологічного захисту, їх репертуаром та копінг-стратегіями, зважаючи на яку ми можемо шукати шляхи розвитку та корекції в групі підлітків з прихованим рівнем обдарованості задля їх інтелектуальної самореалізації.

2.3. Гендерні особливості використання механізмів психологічного захисту інтелектуально обдарованими старшими підлітками

У психологічній науці існують окремі дослідження, які розкривають гендерні особливості інтелектуального розвитку підлітка (Г. Айзенк, Г. Гарднер, Ж Піаже, В. Штерн) та вибором механізмів психологічного захисту представниками різної статі (Ф. Бассін, Л. Суботіна, Є. Романова) [102; 140; 190; 191; 192; 193; 194].

Завданнями цієї частини нашого дослідження було з'ясування гендерних відмінностей досліджуваних з різними рівнями вираженості інтелектуальної обдарованості та особливостями реалізації ними механізмів психологічного захисту.

Розуміння гендерних особливостей дозволяє більш якісно обирати підходи до виховання та навчання підлітків різної статі, аналізувати суть та причини тих чи інших їхніх вчинків, окреслювати шляхи корекційно-розвивальної роботи з ними.

Дослідження гендерних особливостей реалізації механізмів психологічного захисту інтелектуально обдарованими старшими підлітками відбувалось по виокремлених групах, відповідно по кожній з проведених методик.

У групі підлітків з рівнем вираженої інтелектуальної обдарованості 46 % дівчат та 54 % хлопців. Як свідчать результати за методикою «Шкільний тест розумового розвитку», більшість дівчат отримали вищі бали, ніж деякі хлопці (рисунок 2.6).

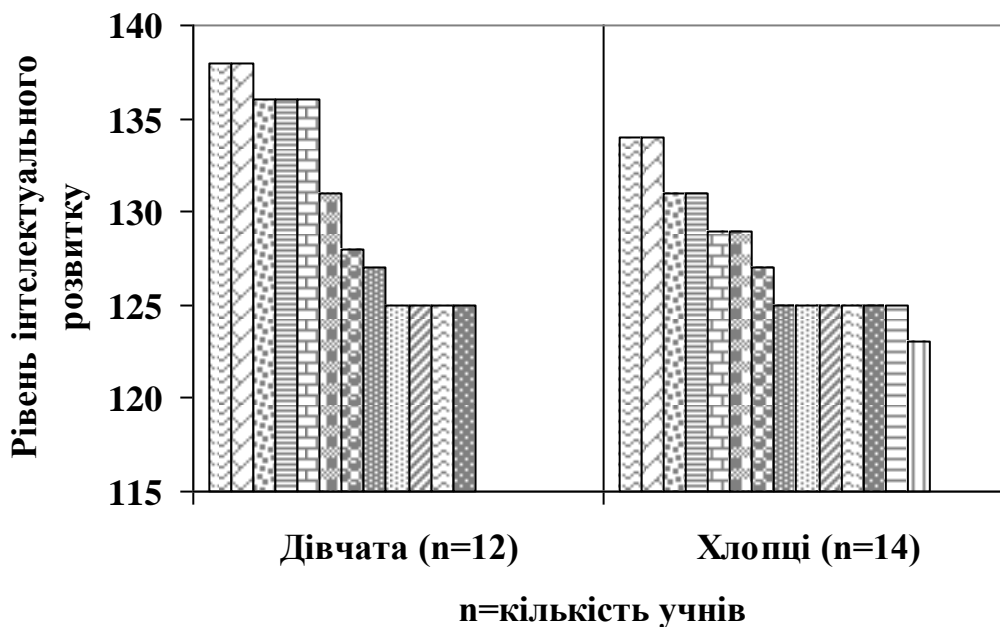


Рис. 2.6. Результати гендерного аналізу за методикою «ШТРР» у групі підлітків з рівнем вираженої обдарованості

Дівчатами було зроблено більше помилок у встановленні типів логічних зв'язків, тоді, як хлопці мали труднощі у виконанні завдань, пов'язаних з абстрактними поняттями. Встановлено, що хлопці більш схильні недооцінювати свої можливості, сумнівались у виборі варіанту відповіді, вони більш відповідально, уважно виконували завдання тесту. На відміну від 25 % учнів, які були друзями, і яскраво демонстрували свої знання, намагались якнайшвидше виконати завдання та бути першими.

Дівчата, в переважній більшості, емоційно реагували на запитання та завдання кожного субтесту, детально розпитували про суть і логіку поставленого завдання, конкурували між собою. 20 % дівчат були досить спокійними та замкненими, мало спілкувалися з однокласниками, але уважно слухали дослідника та відповідально виконували завдання (таблиця 2.8).

Результати гендерного аналізу за методикою «ШТРР» в групі підлітків з рівнем вираженої обдарованості (у балах)

<i>Назва шкали субтесту</i>	Хлопці (n=14)	Дівчата (n=12)
Освіченість суспільна	18,5	19,4
Освіченість науково-культурна	19,2	19,5
Загальна освіченість (макс. 40 б.)	37,7	38,9
Аналогія	23,4	23,6
Класифікація	18,6	18,9
Узагальнення	34,7	35,6
Числовий ряд	13,5	14,0
Всього (макс. 138 б.)	127,7	131,0

Результати дослідження за методикою «Опитувальник творчих характеристик особистості Вільямса» засвідчив, що в цій групі підлітків з рівнем вираженої обдарованості більш високо себе оцінили дівчата, ніж хлопці. Останні нижче оцінили себе в позиціях «Допитливість», «Складність» та «Уява». А в позиції «Схильність до ризику» відповіді досліджуваних були однакові (таблиця 2.9).

Таблиця 2.9

Гендерний аналіз за методикою «Опитувальник творчих характеристик особистості Вільямса» в групі підлітків з рівнем вираженої обдарованості (у балах)

<i>Назва шкали субтесту</i>	Хлопці (n=14)	Дівчата (n=12)
Допитливість	11,0	10,9
Уява	10,9	11,3
Складність	11,7	12,1
Схильність до ризику	11,7	12,3
Сума, макс 50 балів	45,3	46,5

Відповідно зазначених показників, дівчата почувають себе більш впевнено в процесі креативної діяльності, вони є більш здатними нестандартно

вирішувати завдання. Хлопці значно менше проявляють позитивні почуття по відношенню до себе, водночас більшість з них вважають себе творчою особистістю, якій потрібно постійно розширювати знання та вдосконалювати вже набуті вміння. Дівчатам й хлопцям з вираженим рівнем інтелектуальної обдарованості властивий певний страх перед ризиком, з яким їм доводиться боротися заради успіху реалізації власних ідей.

Дані тестування креативності за методикою Е. Торренса за підрахунком загального рівня продемонстрували практично однакові результати для дівчат і хлопців. Але в позиціях «Розпрацьованість» та «Оригінальність» в кожному із субтестів хлопці отримали нижчі показники, ніж дівчата. У них виникли складнощі в позиціях «Абстрактність» та «Супротив замиканню», що є свідченням того, що хлопці не завжди можуть бути унікальними, специфічними у творчій діяльності, можуть наслідувати приклад інших. Вони іноді досить поверхово подають ідеї, без їх детального викладу. Дівчата мали помітні труднощі з останнім субтестом «повторювальні лінії», й витрачали на його вирішення найбільше часу (таблиця. 2.10).

Таблиця 2.10

Результати гендерного аналізу за Тестом креативності Торренса в групі підлітків з рівнем вираженої обдарованості (у балах)

<i>Назва шкали субтесту</i>	<i>Показники</i>	Хлопці (n=14)	Дівчата (n=12)
Субтест 1. Намалюй картинку	Оригінальність	1,0	1,0
	Абстрактність	2,8	3,5
	Розпрацьованість	4,5	6,7
Субтест 2. Закінчи фігури	Швидкість	9,2	18,6
	Оригінальність	27,1	27,9
	Абстрактність назви	27,4	23,5
	Супротив замиканню	18,5	33,2
	Розпрацьованість	47,5	38,2
Субтест 3. Повторювані лінії	Швидкість	28,4	28,9
	Оригінальність	28,4	88,1
	Розпрацьованість	147,4	108,1
Рівень креативності	Максимальна кількість балів – $360/5=72$ (високий рівень креативності)	68,4	35,4

У групі підлітків з рівнем прихованої інтелектуальної обдарованості простежуються більш стабільні показники рівня розумового розвитку, але трохи нижчі в 43 % хлопців, ніж у 57 % дівчат (рисунок 2.6).

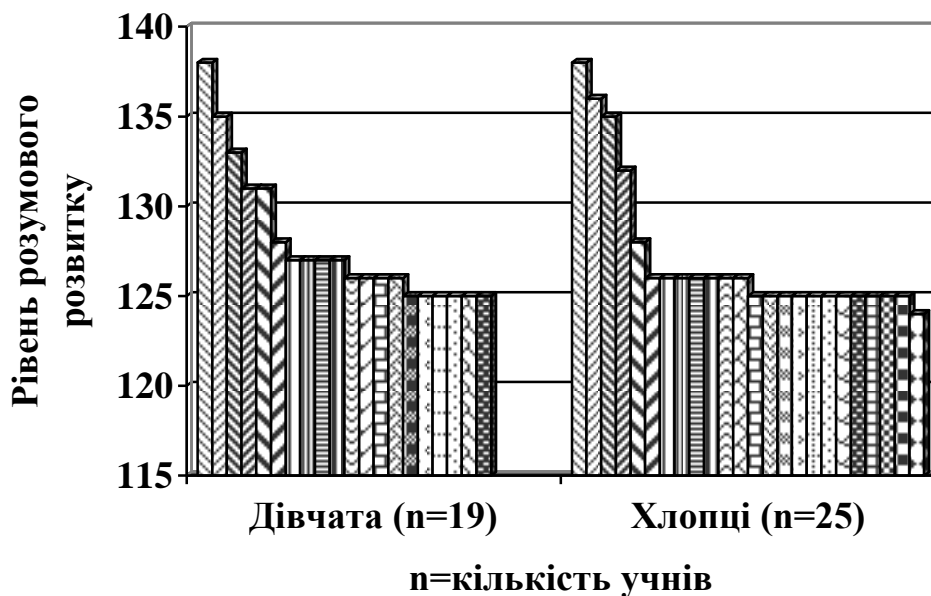


Рис. 2.6. Результати гендерного аналізу за методикою «ШТРР» у групі підлітків з рівнем прихованої обдарованості

Хлопці продемонстрували глибші знання в окремих галузях, якими вони цікавляться, через це результати з малоцікавих для них областей були нижчі, й це вплинуло на загальний бал. Дівчата навпаки, мали незначні помилки в різних субтестах (таблиця 2.11).

Таблиця 2.11

Гендерний аналіз за методикою «ШТРР» в групі підлітків з рівнем прихованої обдарованості

Назва шкали субтесту	Хлопці (n=24)	Дівчата (n=20)
Освіченість суспільна	18,7	18,5
Освіченість науково-культурна	18,3	18,5
Загальна освіченість (макс. 40 б.)	36,9	37,0
Аналогія	23,3	23,3
Класифікація	18,2	18,2

Узагальнення	36,3	36,4
Числовий ряд	12,4	13,2
Всього (макс. 138 б.)	127,1	127,2

Найбільше труднощів у дівчат було в категоріях «причина-наслідок» та «функціональні відносини». Хлопці припускалися помилок з абстрактними поняттями, визначенням характеру типових узагальнень. Однакові складнощі мали місце у хлопців і дівчат при виконанні в субтесту «Числовий ряд», досліджувані не могли зрозуміти правила побудови числових рядів та вірно його завершити.

За «Опитувальником творчих характеристик особистості Вільямса» загальні результати, отримані хлопцями та дівчатами в цій групі були рівними. Відмінність в даних за позиціями «Уява» – у хлопців нижчі бали, та «Складність» – нижчі бали у дівчат. Хлопцям властиві сумніви у власній креативності, здатності творчо й по-різному вирішити поставлені завдання. А дівчата частіше, ніж хлопці обрали легший шлях вирішення завдань, висували простіші ідеї (таблиця 2.12).

Таблиця 2.12

Результати гендерного аналізу за методикою «Опитувальник творчих характеристик особистості Вільямса» в групі підлітків з рівнем прихованої обдарованості

<i>Назва шкали субтесту</i>	Хлопці (n=24)	Дівчата (n=20)
Допитливість	10,6	10,6
Уява	10,0	10,1
Складність	10,4	10,4
Схильність до ризику	10,9	10,8
Сума, макс 50 балів	41,9	41,9

Аналіз результатів отриманих за тестом Е. Торренса, засвідчив, що загальний рівень креативності вищий у хлопців. За позиціями «Оригінальність»

та «Супротив замиканню» в субтесті № 2 хлопці отримали вищі бали, тоді як у субтесті № 3 за позицією «Оригінальність» вищі бали отримали дівчата. На нашу думку це є свідченням того, що підлітки нижче оцінюють власний творчий потенціал, ніж він є насправді. Адже відомо, що оригінальність – один із найвагоміших показників креативності. Хлопці з прихованою інтелектуальною обдарованістю здатні більш тривалий час, ніж дівчата, бути включеними в діяльність, розв'язувати творчо поставлені завдання (таблиця 2.13).

Таблиця 2.13

**Результати гендерного аналізу за Тестом креативності Торренса
(діагностика творчого мислення) в групі підлітків з рівнем прихованої
обдарованості**

<i>Назва шкали субтесту</i>	<i>Показники</i>	Хлопці (n=24)	Дівчата (n=20)
Субтест 1. Намалюй картинку	Оригінальність	1,0	1,0
	Абстрактність	2,6	2,4
	Розпрацьованість	3,7	3,7
Субтест 2. Закінчи фігури	Швидкість	7,8	7,8
	Оригінальність	22,9	23,1
	Абстрактність назви	23,6	23,9
Субтест 3. Повторювані лінії	Супротив замиканню	18,3	17,8
	Розпрацьованість	45,3	44,2
	Швидкість	26,0	24,9
	Оригінальність	25,5	26,1
	Розпрацьованість	146,1	145,7
Рівень креативності	Максимальна кількість балів – $360/5=72$ (рівень креативності – високий)	64,5	64,1

У групі підлітків з рівнем мало вираженої обдарованості 63 дівчини та 67 хлопців – це 48 % та 52 % відповідно. Показники в цій групі за методикою «Шкільний тест розумового розвитку» виявилися практично однаковими. Найбільше помилок всі досліджувані припустились у категорії «Числовий ряд».

У дівчат виникли труднощі в субтестах № 1 і № 2 з питань, що стосуються суспільно-політичної сфери, у хлопців – більше помилок було в завданнях, що стосувались науково-культурної галузі (таблиця 2.14).

Таблиця 2.14

Результати гендерного аналізу за методикою «ШТРР» у групі підлітків з рівнем мало вираженої інтелектуальної обдарованості

<i>Назва шкали субтесту</i>	Хлопці (n=67)	Дівчата (n=63)
Освіченість суспільна	14,3	15,1
Освіченість науково-культурна	15,8	15,4
Загальна освіченість (макс. 40 б.)	29,9	30,3
Аналогія	15,9	16,4
Класифікація	14,8	14,5
Узагальнення	21,4	22,6
Числовий ряд	8,6	8,9
Всього (макс. 138 б.)	90,6	92,8

Щодо субтесту № 3, то тут складно виокремити закономірність в невіршених питаннях, адже всі досліджувані з мало вираженою інтелектуальною обдарованістю припускались помилок з визначенням причинно-наслідкових зв'язків, функціональних відносин та не завжди вірно розуміли особливості виконання завдань. Аналіз результатів за субтестом № 5 та № 6 виявив більше проблем в усіх досліджуваних з класифікацією та узагальненням абстрактних понять, й менше – з конкретними явищами.

Аналіз результатів дослідження за методикою «Опитувальних творчих характеристик особистості Вільямса» (таблиця 2.15) та тестом креативності Торренса (діагностика творчого мислення) (таблиця 2.16) у групі підлітків з рівнем мало вираженої інтелектуальної обдарованості не виявив гендерних відмінних закономірностей щодо самооцінки досліджуваними їх творчих здібностей, і визначення наявного у них рівня креативності та його показників (швидкості, оригінальності, абстрактності назви, супротиву замиканню, розпрацьованістю).

Результати гендерного аналізу за методикою «Опитувальник творчих характеристик особистості Вільямса» в групі підлітків з рівнем мало вираженої інтелектуальної обдарованості

<i>Назва шкали субтесту</i>	Хлопці (n=67)	Дівчата (n=63)
Допитливість	5,2	5,3
Уява	5,4	5,6
Складність	5,6	5,9
Схильність до ризику	6,5	6,6
Сума, макс. 50 балів	22,6	23,3

Дівчата й хлопці добре знають свої сильні й слабкі сторони, особливо ті, що мають додаткові захоплення – спорт, мистецтво, танці. Досліджувані мислять більш конкретними поняттями, ніж абстрактно, не завжди здатні розуміти суть проблеми та обирати складні ідеї.

Таблиця 2.16

Результати гендерного аналізу креативності Торренса (діагностика творчого мислення) в групі підлітків з рівнем мало вираженої інтелектуальної обдарованості

<i>Назва шкали субтесту</i>	<i>Показники</i>	Хлопці (n=67)	Дівчата (n=63)
Субтест 1. Намалюй картинку	Оригінальність	0,9	0,8
	Абстрактність	1,5	1,5
	Розпрацьованість	3,5	3,5
Субтест 2. Закінчи фігури	Швидкість	8,1	7,9
	Оригінальність	15,2	15,8
	Абстрактність назви	17,0	17,7
	Супротив замиканню	14,7	14,4
	Розпрацьованість	25,5	25,6
Субтест 3. Повторювані лінії	Швидкість	13,5	14,2
	Оригінальність	12,3	13,5
	Розпрацьованість	60,4	67,1
Рівень креативності	Максимальна кількість балів – $360/5=72$ (рівень креативності – високий)	34,5	36,4

За результатами методики «Діагностика типологій психологічного захисту» (Р. Плутчик в адаптації Л. Вассермана та ін.) було виявлено, що всі дівчата та хлопці з рівнем вираженої інтелектуальної обдарованості реалізують механізм психологічного захисту заміщення, а витіснення і компенсацію використовують 83 % дівчат та 87 % хлопців. Механізм інтелектуалізації властивий 38 % дівчат, у хлопців цей показник вище – 56 % (таблиця 2.17).

Таблиця 2.17

Результати гендерного аналізу за методикою «Діагностика типологій психологічного захисту»

Рівні обдарованості підлітків	Механізми психологічного захисту	Середній бал	
		Хлопці	Дівчата
Виражена обдарованість	А Заперечення	6,5	5,9
	В Витіснення/Придушення	5,6	5,1
	С Регресія	6,2	6,4
	Д Компенсація	8,2	8,5
	Е Проекція	6,4	4,9
	Ф Заміщення	10,9	11,1
	Г Інтелектуалізація	4,4	5,4
	Н Реактивне утворення	2,7	3,0
Прихована обдарованість	А Заперечення	3,7	3,3
	В Витіснення/Придушення	6,9	7,7
	С Регресія	7,6	8,6
	Д Компенсація	5,2	5,1
	Е Проекція	4,3	5,1
	Ф Заміщення	8,4	9,0
	Г Інтелектуалізація	4,7	4,6
	Н Реактивне утворення	5,0	4,2
Мало виражена обдарованість	А Заперечення	6,8	6,8
	В Витіснення/Придушення	3,3	3,6
	С Регресія	6,6	7,2
	Д Компенсація	5,1	5,2
	Е Проекція	7,7	7,8
	Ф Заміщення	5,3	5,6
	Г Інтелектуалізація	5,7	6,0
	Н Реактивне утворення	3,3	3,6

Найменше підлітки з вираженою обдарованістю використовують механізм проєкції – 5 % дівчат та 7 % хлопців. Однаковий відсоток дівчат і хлопців (78 %) характеризується реалізацією механізмів психологічного захисту заперечення і регресія.

Механізм заміщення інтенсивно використовуються 93 % хлопців та 95 % дівчат у групі підлітків з рівнем прихованої обдарованості. 90 % досліджуваних дівчат та хлопців цієї групи демонструють поведінку, що характеризується тимчасовим відходом від тривожної ситуації та зануренням в іншу справу. У 85 % досліджуваних дівчат та 82 % хлопців чітко простежується використання механізму витіснення, а 80 % всіх досліджуваних демонструють дитячі патерни поведінки, зворотні наявним переживанням.

У групі підлітків з рівнем мало вираженої інтелектуальної обдарованості, як і в попередній, найбільш часто використовується механізм заміщення – 100 %. Наступними за частотою використання в даній вибірці були механізми: як заперечення, регресія, компенсація, їх використовували 93 % дівчат та 95 % хлопців цієї групи. Як і в обдарованих підлітків, менша кількість досліджуваних цієї групи – 40 % дівчат і 43 % хлопців вдаються до захисту за типом проєкції, а 33 % дівчат і 52 % хлопців реалізують механізм інтелектуалізації.

У групі підлітків з рівнем вираженої обдарованості з 7 % досліджуваних, які реалізують усі механізми психологічного захисту з них – це 53 % дівчат, що переважно спочатку використовують реактивні утворення чи компенсацію та 47 % хлопців, у який в першу чергу діє заперечення або регресія. Сім МПЗ для підтримки емоційного комфорту використовують 14 % підлітків, з них 48 % дівчат і 52 % хлопців, які характеризуються схожістю дії репертуару захистів. З 35 % досліджуваних, які реалізують шість психологічних захистів (заміщення, витіснення, компенсація, інтелектуалізація, заперечення, регресія) 56 % дівчат та 44 % хлопців. П'ять-чотири механізми захисту використовують 18 % і 10 % досліджуваних, з них 39 % дівчат, у яких спочатку діє заміщення та 61% хлопців, що в першу чергу реалізують компенсацію, а потім

включаються заперечення, інтелектуалізація і витіснення у хлопців та проекція – у дівчат. По 8 % досліджуваних, в індивідуальному профілі яких присутні три-два МПЗ, з них у 42 % дівчат спочатку діє компенсація, а 58 % хлопців – інтелектуалізація, які приєднують витіснення та реактивні утворення (дівчата) й заперечення (хлопці).

Оскільки групі підлітків з рівнем прихованої інтелектуальної обдарованості властива змішана схема дії захистів у індивідуальному профілі, складно виявити гендерну різницю в реалізації механізмів захисту. Всі МПЗ використовують 9 % досліджуваних, з них 49 % дівчат у яких спочатку діють реактивні утворення, заміщення, а потім інші захисти, і 51 % хлопців, які реалізують заперечення, компенсацію та інші МПЗ. У 24 % досліджуваних, які використовують сім захистів – 38 % дівчат та 62 % хлопців. Шість МПЗ реалізує 41 % підлітків, з них 57 % дівчат і 43 % хлопців, а п'ять механізмів реалізує значно менше досліджуваних – 12 %, з них хлопців та дівчат рівна кількість. Різниця у використанні механізмів у тому, що у хлопців спочатку діє заперечення, регресія та інтелектуалізація, компенсація, а у дівчат – проекція чи реактивні утворення, витіснення і заміщення. Підлітки, в репертуарі яких чотири МПЗ всього 4 %, з них 40 % дівчат та 60 % хлопців. Незначна кількість досліджуваних використовує три (6 %) і два (4 %) МПЗ, з них 51 % дівчат та 49 % хлопців, гендерної різниці в їх реалізації не простежувалось.

У групі досліджуваних з рівнем мало вираженої обдарованості вісім МПЗ реалізує 20 % підлітків, з них 48 % дівчат та 52 % хлопців. Сім захистів використовує в індивідуальному профілі 30 % досліджуваних, з них 57 % дівчат та 43 % хлопців. Найбільша кількість досліджуваних 45 %, з них 54 % дівчат та 46 % хлопців використовують шість механізмів психологічного захисту. У дівчат цієї групи переважно починають діяти реактивні утворення, проекція, компенсація, іноді регресія, у хлопців – заперечення, регресія, витіснення. Тільки 5 % підлітків з мало вираженою обдарованістю, з них 56 % дівчат та 44 % хлопців використовують п'ять механізмів захисту.

Аналіз показників за методикою «Опитувальник копінг-стратегій шкільного віку» (І. Нікольської, Р. Грановської) дає змогу стверджувати, що обдаровані підлітки-хлопці частіше використовують когнітивні (68 %) копінг-стратегії, а дівчата – емоційні (61 %), тоді як дівчата з рівнем мало вираженої обдарованості – емоційні (73 %), а хлопці з даної групи – поведінкові копінги (79 %). При цьому адаптативні варіанти поведінки різного виду використовуються переважно обдарованими підлітками. Підлітки-хлопці з прихованою обдарованістю частіше, ніж з вираженою, використовують адаптивні копінги, зокрема такі як: «співпраця», «звернення», «альтруїзм». Неадаптивні варіанти копінг-стратегій, а саме: «активне уникання», «відступ» використовують 48 % хлопців та 49 % дівчат з вираженою та прихованою обдарованістю.

Отже, аналіз гендерних особливостей інтелектуальної обдарованості засвідчив, що в групах з вираженим та прихованим рівнями інтелектуальної обдарованості хоч кількісно більше хлопців, але значної різниці за результатами тестування у всіх групах не спостерігаються. Відмінності простежуються в окремих позиціях у кожному тестуванні, де, або хлопці, або дівчата проявили вищий рівень. Щодо результатів вибору механізмів психологічного захисту та копінг-стратегій нами виявлені відмінності в широті їх репертуару між групами, але не в межах однієї групи.

Висновки до другого розділу

За результатами емпіричного дослідження виділено три рівні інтелектуальної обдарованості підлітків: *виражена, прихована, мало виражена інтелектуальна обдарованість*. Підлітки з рівнем вираженої обдарованості отримали високі результати за тестами розумового розвитку, креативності. Вони активні учасники різних конкурсів, гуртків, мають високі бали успішності у навчанні, адекватно оцінюють свої вміння, для них характерною є

дослідницька поведінка, інтерес до пошуку нового, кризові, стресові ситуації мотивують їх до діяльності.

Досліджувані з рівнем прихованої інтелектуальної обдарованості також мають високі показники розумового розвитку, креативності, високі та середні бали успішності в навчанні. Проте, за характеристиками педагогів, вони рідко проявляють самостійні практичні дії, спрямовані на отримання нових знань про незвичні явища, рідко беруть участь у наукових гуртках, інтерактивних конкурсах, виявляють невпевненість щодо власної обдарованості, низько оцінюють власні здібності, ситуації нового практично не мотивують цих підлітків до їх вирішення.

Підлітки з рівнем мало вираженої інтелектуальної обдарованості мають середні показники розумового розвитку, креативності та успішності від нижче середнього до середнього рівня, у них не спостерігається значних академічних успіхів і досягнень в інтелектуальній діяльності. У їхній ієрархії цінностей майже не зустрічаються наукові ідеї, когнітивні якості розвинені на середньому рівні, пізнавальна мотивація спричинена в більшості зовнішніми факторами. Особливу цікавість у деяких з них викликають позашкільні захоплення спортом, музикою та художня самодіяльність.

Встановлені відмінності у репертуарі використання механізмів психологічного захисту підлітками з різними рівнями інтелектуальної обдарованості. Так, 8-5 захистів використовують 74% підлітків з вираженою, 86% – з прихованою, 95% – з мало вираженою інтелектуальною обдарованістю. Від 4 до 2 захистів реалізують 26% – з вираженою, 14% – з прихованою, 5% – з мало вираженою інтелектуальною обдарованістю. Підлітки з рівнем вираженої інтелектуальної обдарованості характеризуються вузьким репертуаром МПЗ, вони частіше використовують конструктивні захисти (витіснення, компенсація, заміщення, інтелектуалізація) та адаптивні копінг-стратегії, ніж їх ровесники з рівнем прихованої обдарованості. Останні часто використовують механізми заперечення та заміщення. Вони схильні переносити реакції гніву з соціально заборонених і недоступних об'єктів на

доступні, демонструють поведінку, що характеризується тимчасовим відходом від тривожної ситуації та зануренням в іншу справу. Найбільш часто різні МПЗ – конструктивні і деструктивні реалізують підлітки з рівнем мало вираженої інтелектуальної обдарованості, найчастіше – механізми заміщення та регресії.

Гендерні особливості реалізації підлітками МПЗ проявляються у тому, що хлопці й дівчата з *рівнем вираженої обдарованості* характеризуються несхожістю репертуару захистів. Дівчата переважно реалізують компенсацію, витіснення та реактивні утворення, а хлопці – інтелектуалізацію, заперечення, регресію. За показниками розумового розвитку дівчата показують вищі результати, ніж хлопці. Водночас вони частіше допускають помилки у встановленні типів логічних зв'язків, тоді як хлопцям складніше виконати завдання, пов'язані з абстрактними поняттями. Щодо самооцінки творчих здібностей та тестування рівня креативності, то значних відмінностей в межах цього рівня досліджуваних не було виявлено, інтелектуальні копінги підлітки використовують в однаковій мірі.

Підліткам з *рівнем прихованої обдарованості* властива змішана схема використання захистів у індивідуальному профілі, тому гендерна різниця в реалізації механізмів захисту не є суттєвою. Яскраво простежується використання хлопцями цього рівня механізмів заперечення і компенсації, а дівчатами – реактивні утворення та заміщення. Хлопці краще справляються із завданнями, пов'язаними з галузями знань, якими вони цікавляться, водночас завдання, що є дотичними до малоцікавих для них знань, виконуються менш результативно. Дівчата, навпаки, допускають незначні помилки в різних субтестах на визначення рівня розумового розвитку. Варто зауважити, що дівчата частіше реалізують емоційні копінги, а хлопці – поведінкові.

У досліджуваних з *рівнем мало вираженої обдарованості* дівчатами переважно використовувались такі захисні механізми як: реактивні утворення, проекція, компенсація, іноді регресія, хлопцями – заперечення, регресія, витіснення. Для хлопців та дівчат цього рівня складними були завдання, пов'язані з математичними діями, абстрактними поняттями та виявленням

причинно-наслідкових, функціональних зв'язків. Водночас вони досить адекватно оцінювали свої можливості, знали про свої слабкі сторони, над якими варто працювати.

Встановлено, що підліткам з рівнем прихованої інтелектуальної обдарованості складно довгий час утримувати уяву в творчому руслі, у них часто трапляються сумніви у власній правоті та своїх здібностях. У стресових, незвичних ситуаціях вони частіше використовують деструктивні механізми психологічного захисту, ніж підлітки з рівнем вираженої обдарованості. Через що багато їхніх ідей так і не отримує практичної реалізації, що в майбутньому може вплинути на їх особистісну й професійну самореалізацію. Саме це і спонукало нас до розроблення та апробації програми оптимізації конструктивних механізмів психологічного захисту для інтелектуально обдарованих старших підлітків з рівнем прихованої обдарованості.

Список використаних джерел до другого розділу:

[97; 98; 99; 102; 140; 184; 185; 186; 187; 188; 189; 190; 191; 192; 193; 194]

Зміст другого розділу дисертації представлено у таких публікаціях автора:

1. Процик Л. С. Особливості діагностики механізмів психологічного захисту інтелектуально обдарованих підлітків / Л. С. Процик // Актуальні проблеми психологічного забезпечення професійної діяльності: вузівська науково-практична конференція студентів, аспірантів та молодих вчених (10 листопада 2014 р.): тези доп. / Відп. Ред. Г. М. Ржевський, Л. С. Процик. – К. нац. торг.-екон. ун-т, 2014. – С. 418 – 424.

2. Процик Л. С. Особливості психологічної діагностики обдарованих підлітків / Л. С. Процик // Навчання і виховання обдарованої дитини: теорія та практика : збірник наукових праць / В. В. Камишин (головний редактор) та інші. – Випуск 15. К. : Інститут обдарованої дитини, 2015. – С. 104 – 110.

3. Процик Л. С. Психологічні інструменти діагностики інтелектуальної обдарованості підлітків / Л. С. Процик // III Всеукраїнський психологічний конгресі з міжнародною участю «Особистість у сучасному світі». – К. : ДП «Інформаційно-аналітичне агентство», 2015. – Ч. 2. – С. 278 – 282.
4. Процик Л. С. Особливості впливу рівня інтелектуальної обдарованості підлітків на вибір механізмів психологічного захисту / Л. С. Процик // Актуальні проблеми наукового й освітнього простору в умовах поглиблення євроінтеграційних процесів : збірник тез доповідей Міжнародної науково-практичної конференції, 14-15 травня 2015 року, Мукачево. Том 2 / Ред.кол. Щербан Т. Д. (гол.ред) та ін. – Мукачево : Вид-во «Карпатська вежа», 2015. – С. 154 – 156.
5. Процик Л. С. Аналіз механізмів психологічного захисту інтелектуально обдарованих підлітків / Л. С. Процик // «Психологія та педагогіка: сучасні методики та інновації, досвід практичного застосування» : Збірник тез наукових робіт учасників міжнародної науково-практичної конференції (м. Львів, 23-24 жовтня 2015 року) : – Львів : ГО «Львівська педагогічна спільнота», 2015. – С. 25 – 29.
6. Процик Л. С. Використання механізмів психологічного захисту обдарованими підлітками / Л. С. Процик // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 12: Психологічні науки: збірник наукових праць. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2016. – № 3 (48). – С. 153 – 160.
7. Процик Л. С. Особливості реалізації механізмів психологічного захисту інтелектуально обдарованими підлітками / Л. С. Процик // Science and education a New Dimension – Pedagogy and Psychology IV (38) 77. – 2016. – С. 92 – 95.
8. Процик Л. С. Механізми психологічного захисту інтелектуально обдарованих підлітків / Л. С. Процик // Психологія: сучасні методики та інновації у досвіді діяльності практичного застосування: матеріали

Всеукраїнської науково-практичної конференції, Умань, 14 березня 2016 року. / [ред. кол.: Сафін О. Д. (гол. ред.) та інші]. – Умань : Видавничо-поліграфічний центр «Візаві». – 2016. – С. 106 – 109.

9. Процик Л. С. Використання механізмів психологічного захисту старшими підлітками: гендерний аспект / Л. С. Процик // Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України, том VI Психологія обдарованості. – Випуск 13 – Київ-Житомир : Вид-во ЖДУ ім І. Франка, 2017. – С. 268 – 275.

РОЗДІЛ 3

ШЛЯХИ ОПТИМІЗАЦІЇ КОНСТРУКТИВНИХ МЕХАНІЗМІВ ПСИХОЛОГІЧНОГО ЗАХИСТУ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНО ОБДАРОВАНИХ СТАРШИХ ПІДЛІТКІВ

3.1. Теоретичне обґрунтування програми оптимізації конструктивних механізмів психологічного захисту інтелектуально обдарованих старших підлітків

Враховуючи мету нашого дослідження і результати, отримані в констатувальному експерименті, розроблено й апробовано програму оптимізації конструктивних механізмів психологічного захисту інтелектуально обдарованих підлітків. При розробці програми ми виходили з того, що в формування особистісних якостей (емоційно-вольових, самооцінки, мотивації, рівня домагань) підлітків з рівнем прихованої інтелектуальної обдарованості сприяють оптимізації конструктивних механізмів психологічного захисту. Тому розроблену та апробовану програму можна вважати корекційно-розвивальною програмою для інтелектуально обдарованих підлітків.

На основі теоретичного аналізу проблеми розвитку інтелектуальної обдарованості й особливостей реалізації механізмів психологічного захисту підлітків та отриманих результатів дослідження в констатувальному експерименті, вікових особливостей інтелектуально обдарованих підлітків виділено основні фактори, які визначають його формування у зазначений період онтогенезу.

А. Палій у своїх працях стверджує, що поняття «інтелектуальна обдарованість» багатозначне, це зумовлено наявністю різних критеріїв, на основі яких людину ідентифікують як інтелектуально обдаровану. Стандартні тести інтелекту фіксують тільки один аспект індивідуального інтелекту – конвергентні здібності, а інтелектуальна обдарованість є ширшим явищем.

Комплексна теорія інтелектуальної обдарованості Дж. Рензуллі містить наступні складники:

- інтелектуальні здібності вище середнього рівня. Ідеться про загальні (вербальні, просторові, цифрові, абстрактно-логічні тощо) та спеціальні здібності (можливості засвоєння знань і навичок у конкретних предметних галузях – хімії, математиці, балеті тощо);

- креативність (гнучкість і оригінальність мислення, сприйнятливність до нового, готовність до ризику тощо);

- висока мотиваційна включеність у завдання (інтерес, ентузіазм, наполегливість й терпіння у вирішенні проблем, витривалість у роботі тощо) [7].

При розробці програми оптимізації конструктивних механізмів психологічного захисту інтелектуально обдарованих старших підлітків ми намагались розширити внутрішні резерви підліткового «Я». Відомо, що А. Фройд розділила механізми захисту на групи за такими критеріями, як: локалізація загрози «Я», час утворення в онтогенезі, ступінь конструктивності, що забезпечують послідовне спотворення образу реальної ситуації з метою ослаблення травмуючої емоційної напруги. При цьому уявлення про середовище спотворюється мінімально, тобто знаходиться в гранично можливому відповідно до реальності. В результаті – небажана інформація може ігноруватися (не сприйматися); будучи сприйнятою – забуватися, а в разі допуску в систему запам'ятовування – інтерпретуватися зручним для людини чином [98].

Плануючи програму, ми опирались на теорію Р. Плутчика, який вважав, що вісім базисних механізмів зводяться до чотирьох біполярних (деструктивних та конструктивних) пар: реактивне утворення – компенсація, витіснення – заміщення, заперечення – проєкція, інтелектуалізація – регресія [103].

При плануванні програми формувального експерименту ми враховували те, що підлітковий вік – це кризовий період в онтогенезі особистості, але також

це вік багатьох новоутворень таких як: почуття дорослості, потреба у самоствердженні, самосвідомість. Провідною діяльністю, в якій формується центральне новоутворення особистості підлітка, виступає інтимно-особистісне спілкування. А провідною функцією самосвідомості підлітка є соціально-регуляторна. Для підлітка властиве прагнення до подолання своїх недоліків, у зв'язку з яким виникає й самовиховання [195].

Вчені стверджують, що на підлітковий вік припадає активний пізнавальний розвиток особистості. Упродовж цього періоду триває розвиток мислення, пам'яті, формується цілісніше усвідомлення того, що відбувається навколо, розширюються межі уяви, діапазон суджень. Ці можливості пізнання сприяють швидкому нагромадженню знань. Когнітивний розвиток у підлітковому віці характеризується розвитком абстрактного мислення, логічної пам'яті, використанням метакогнітивних (пов'язаних з виробленням стилю інтелектуальної діяльності) навичок. Ці фактори суттєво впливають на зміст думок підлітка, його здатність до моральних суджень. Самостійність мислення підлітка реалізується в умінні самостійно побачити, поставити нове запитання, нову проблему, розв'язати її власними силами, у незалежності вибору способу поведінки. Ознаками гнучкості мислення є здатність змінити раніше складений план розв'язування завдання, якщо він не відповідає умовам, які розкрилися у процесі роботи [165].

При розробці та реалізації програми оптимізації конструктивних механізмів психологічного захисту інтелектуально обдарованих старших підлітків взято за основу низку принципів, які слугували базовими методичними орієнтирами нашої роботи, а саме:

- принцип цілеспрямованості – в ході корекційно-розвивальної відбувається співвіднесення існуючого рівня розвитку підлітків з передбачуваним, проєктованим еталоном, що створює основу для формування програми, визначення етапів її реалізації, шляхів, способів і засобів досягнення передбачуваного результату;

- принцип цілісності та системності – якщо психологічний розвиток розглядати як систему, тобто як сукупність елементів, що перебувають у певних відносинах та зв'язках між собою і утворюють відповідну цілісність, єдність, то корекційно-розвивальна робота буде її елементом, підсистемою. Водночас корекційна діяльність має свою структуру, упорядковану, з безліччю взаємопов'язаних елементів, об'єднаних загальною метою функціонування та єдністю управління;

- принцип гуманістичної спрямованості корекційно-розвивального процесу визначає необхідність гармонійного поєднання цілісності соціуму й особистості, орієнтацію розвивальної роботи на особистісні можливості дитини, її інтереси і потреби;

- принцип поваги до особистості дитини в поєднанні з розумною вимогливістю до нього;

- принцип опори на позитивне в дитині, на сильні сторони її особистості, є природним продовженням попередніх принципів. Спираючись на позитивні якості, підсилюючи і розвиваючи їх, нейтралізуючи з їх допомогою негативні риси, психолог як би передбачає процес позитивного формування особистості підлітка;

- принцип системності корекційних, профілактичних і розвиваючих завдань, де системність і взаємозумовленість завдань відображають взаємопов'язаність розвитку різних сторін особистості підлітка та їх гетерохронність, тобто нерівномірність розвитку;

- принцип урахування індивідуальних і вікових особливостей підлітка в корекційно-розвивальному процесі доцільніше розглянути в площині принципу нормативності розвитку особистості як послідовності змінюють один одного віку, вікових стадій онтогенетичного розвитку;

- діяльнісний принцип корекції визначає тактику проведення корекційної роботи та способи реалізації поставлених цілей, підкреслюючи, що вихідним моментом у їх досягненні є організація активної діяльності підлітка,

створення необхідних умов для його орієнтування в складних конфліктних ситуаціях, вироблення алгоритму соціально прийнятної поведінки.

Теоретичним підґрунтям програми слугували положення особистісно-орієнтованого та діяльнісного підходів. У процесі реалізації програми враховувався й комплексний підхід, який передбачав не односторонній вплив на підлітка, а розуміння його особистості як цілісного утворення, що розвивається. Підхід орієнтує побудову системи корекційно-розвивальної роботи на цілісну особистість, а не на окремі її якості, сприяє всебічному, гармонійному розвитку особистості, який є результатом комплексного вирішення різних завдань і вправ, що, природно, піднімає результативність корекційно-розвивальної роботи.

У роботі з підлітками використовувалася низка методів, за допомогою яких досягалась мета програми – це вправа, тренінг-вправа, гра (КВК), бесіда. Програма оптимізації конструктивних механізмів психологічного захисту включала 20 занять, які проводилися експериментатором на годині психолога раз на тиждень. Заняття програми включали використання методів розвивального навчання, тренінгових технологій, когнітивно-поведінкової психології, арт-терапії, психодрами, сугестії, тілесної релаксації, а також передбачали самостійну роботу (виконання домашніх завдань). Програма формувального експерименту здійснювався з учнями 8-9 класів, в якому прийняло участь 44 підлітки.

Отже, розроблена нами програма оптимізації конструктивних механізмів психологічного захисту інтелектуально обдарованих старших підлітків враховувала проблеми особистісного розвитку, зокрема становлення їх емоційно-вольової сфери, мотивації, самооцінки, рівня домагань. Особлива увага зверталась на вміння старших підлітків розвивати власну інтелектуальну творчу обдарованість, приймати себе та навичкам комунікативної взаємодії з колективом.

3.2. Програма оптимізації конструктивних механізмів психологічного захисту інтелектуально обдарованих підлітків

Загальна мета програми: оптимізувати конструктивні механізми психологічного захисту шляхом розвитку особистісних якостей. При розробці враховували такі *завдання:* розвинути творчу інтелектуальну обдарованість підлітків, їх емоційно-вольову сферу, самооцінку, мотивацію та рівень домагань; оптимізувати репертуар конструктивних механізмів психологічного захисту; підтвердити результативність роботи.

Відповідно до цього було розроблено програму оптимізації механізмів психологічного захисту інтелектуально обдарованих підлітків. Загальна схема формуального експерименту мала наступний вигляд (рисунок 3.7).

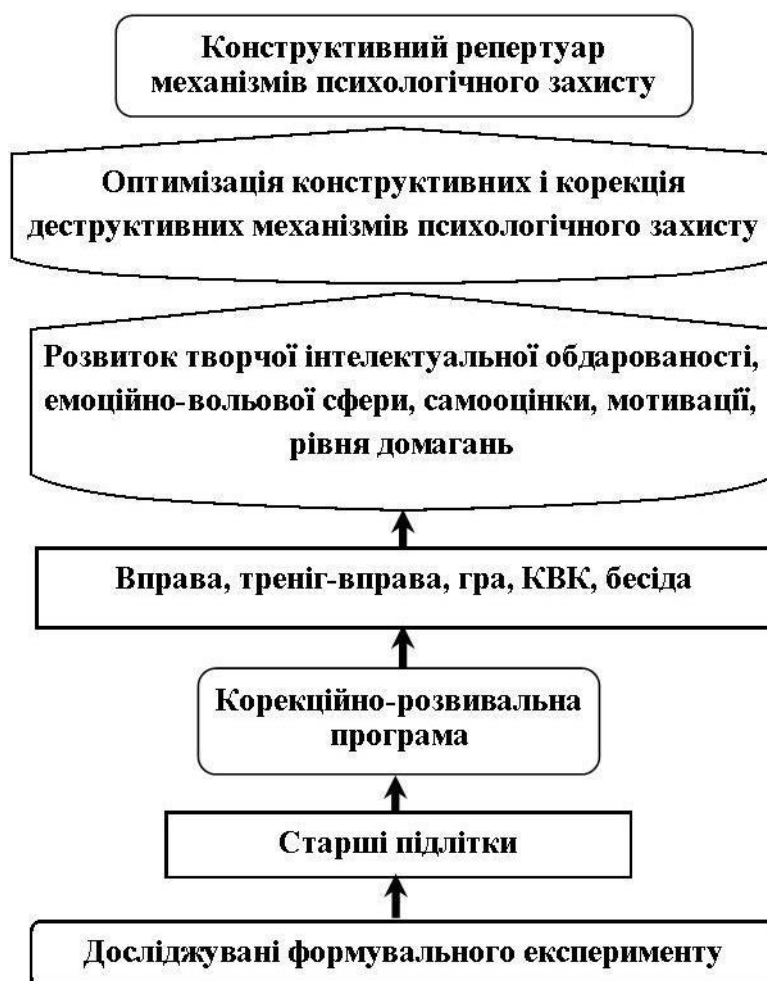


Рис. 3.7. Схема впровадження формуального експерименту

(розроблено автором)

Плануючи формувальний експеримент, ми враховували й те, що механізми психологічного захисту дівчат і хлопців різняться не значною мірою, та припущенням дослідження, що на вибір механізмів психологічного захисту впливає рівень інтелектуальної обдарованості підлітків; використання старшими підлітками конструктивних механізмів психологічного захисту є показником розвитку їх інтелектуальної обдарованості; формування особистісних якостей (емоційно-вольових, самооцінки, мотивації, рівня домагань) засобами активних методів навчання опосередковано сприяє оптимізації конструктивних механізмів психологічного захисту підлітків.

Формувальний експеримент тривав протягом 5 місяців раз на тиждень на годині психолога, тривалість заняття – 60 хв.

Основна мета експерименту – оптимізація конструктивних механізмів психологічного захисту старших підлітків з прихованою інтелектуальною обдарованістю.

Реалізація формувального експерименту включала наступні етапи:

- відібрано учасників експериментальної групи – це підлітки рівнем прихованої інтелектуальної обдарованості, коефіцієнт інтелекту варіював у межах від 125 до 138 балів, показники креативності вище середніх значень, але вони не мали досягнень в інтелектуальній діяльності;
- апробовано програму оптимізації конструктивних механізмів психологічного захисту інтелектуально обдарованих підлітків;
- здійснено аналіз результатів формувального експерименту та описано висновки.

Відбір учасників здійснювався на основі аналізу результатів констатувального експерименту. Кожне заняття передбачало виконання завдань, спрямованих на реалізацію загальної мети. Програма побудована так, що підлітки легко включалися в роботу, вона включала різні види занять, об'єднаних у *чотири блоки*, кожен з яких містив:

1. вправи зорієнтовані на розвиток творчої інтелектуальної обдарованості;

2. вправи на актуалізацію емоційно-вольової сфери, мотивації та рівня домагань;
3. вправи на оптимізацію конструктивних механізмів психологічного захисту;
4. вправи на релаксацію та рефлексію особистого самопочуття.

Завдання психологічної програми оптимізації конструктивних механізмів психологічного захисту інтелектуально обдарованих підлітків:

- допомога старшим підліткам у пізнанні себе, особливостей своїх мотивів поведінки, інтересів, спрямувань тощо;
- сприяння усвідомлення підлітками своєї унікальності, неповторності та цінності;
- оптимізація конструктивних механізмів захисту, позитивного ставлення до себе, адекватної самооцінки;
- розвиток навичок ефективної комунікації, усвідомлення себе як носія інтелектуальної обдарованості;
- формування вміння ставити адекватно високі цілі, планувати та реалізувати задумане.

Структура програми оптимізації конструктивних механізмів психологічного захисту інтелектуально обдарованих старших підлітків представлена в таблиці 3.18.

Таблиця 3.18.

Структура програми оптимізації конструктивних механізмів психологічного захисту інтелектуально обдарованих підлітків

№ Заняття	Тематика вправ	Кількість годин
<i>Настановчий етап</i>		
Заняття 1 (знайомство з групою)	Вправа «Привітання» Вправа «Що в імені тобі моєму?»	1 год.
Заняття 2 (продовження знайомства)	Вправа «Продовження знайомства» Вправа «Уявіть себе дитиною» Вправа «Тварина шукає свою пару»	1 год.

<i>Корекційно-розвивальний етап</i>		
Заняття 1	Вправа «Дерево» Вправа «Перевтілення» Вправа «Два прикметники» Вправа «Дитяче фото»	1 год.
Заняття 2	Вправа «Позитивне налаштування» Вправа «Негативні якості або антиреклама» Вправа «Ситуація нестандартної поведінки»	1 год.
Заняття 3	Вправа «Ідентифікація з генієм» Вправа «Три рухи»	1 год.
Заняття 4	Вправа «Очищення» Вправа «А що ви тут робите?» Задача «Допитлива муха»	1 год.
Заняття 5	Вправа «Патентне бюро».	1 год.
Заняття 6	Вправа «На творчій хвилі»	(КВК, 80 хвилин)
Заняття 7	Вправа «Мій вклад» Вправа «Книга життя»	1 год.
Заняття 8	Вправа «Життєві навички» Вправа «Юний Пікассо»	1 год.
Заняття 9	Вправа «Східці проблеми»	1 год.
Заняття 10	Вправа «Східці проблеми» (продовження)	1 год.
Заняття 11	Вправа «Східці проблеми» (завершення) Гра «Плутанина» Вправа «Сліпий і поводитир»	1 год.
Заняття 12	Вправа-тренінг «Вибір течії»	1 год.
Заняття 13	Вправа «Внутрішній маятник» Вправа. «Усвідомлення позитивних і негативних рис вдачі»	1 год.
Заняття 14	Вправа «Закріплення» Вправа «Знайомство з моделлю «Кроки постановки мети»»	1 год.
Заняття 15	Вправа «Дерево рішень» Вправа «Відповідай за себе»	1 год.
Заняття 16	Перегляд презентацій на тему: «Моє хобі»	1 год.

Оціночний блок ефективності корекційних впливів		
Заняття 17	Проведення повторного тестування за методиками: Тест «Креативність» Н. Вишнякової, Тест-опитувальник А. Зверькова і Є. Ейдмана «Дослідження вольової саморегуляції», Опитувальник «Способи контролюючої поведінки» Р. Лазаруса, Опитувальник копінг-стратегій шкільного віку, тест «Діагностика типологій психологічного захисту».	1 год.
Заняття 18	Вправа «Таємниці акварелі» Ритуал прощання	1 год.
Загальна кількість годин		20 год., 20 хв.

Програма складається із трьох взаємопов'язаних частин:

Вступна (1-2 заняття), яка мала на меті знайомство досліджуваних старших підлітків, налагодження сприятливого психологічного клімату для роботи, розвиток рефлексивності.

Основна (1-16 заняття), метою якої є оптимізація конструктивних МПЗ; розвиток навичок працювати колективно; аналізувати, систематизувати, синтезувати матеріал, робити власні висновки та вносити оригінальні пропозиції; творчо вирішувати проблеми; порівнювати різні варіанти вирішення проблеми для знаходження найбільш оптимального шляху їх розв'язання; створювати оригінальний продукт колективної діяльності; адекватно оцінювати власні дії, не зупинятись на досягнутому; нести відповідальність за власні вчинки; поступово вирішувати проблему; знаходити декілька варіантів вирішення проблеми; вміння опановувати власну поведінку, справлятися з негативними емоціями в стресових ситуаціях.

Завершальна (17-18 заняття), яка покликана закріпити отримані на попередніх заняттях результати та актуалізувати особистісні ресурси учасників.

Кожне заняття складалося із 4-х елементів:

1. Рефлексія попереднього досвіду, формування близьких цілей.
2. Подальший рух у предметі вивчення, який передбачає пошук і засвоєння засобів досягнення поставленої мети.
3. Підвищення групової згуртованості, яка передбачає саморозкриття з учасників, довірливе спілкування, відчуття захищеності кожного всередині даної групи.
4. Підведення підсумків, рефлексія роботи в групі.

Кожен метод програми оптимізації конструктивних механізмів психологічного захисту інтелектуально обдарованих підлітків мав під собою психологічне підґрунтя та був спрямований на реалізацію мети і завдання дослідження.

Розглянемо детальніше зміст розвивальної програми.

Настановчий етап – знайомство з дітьми

Мета: стимулювання бажання взаємодіяти; зняття тривожності; підвищення впевненості групи в собі; формування бажання співпрацювати з експериментатором, бажання щось змінити в своєму житті.

Заняття 1: Знайомство з групою

Вступне слово експериментатора.

Вправа «Привітання»

Кожен по колу передає в довільній формі привіт товаришу зліва. Далі підлітки утворюють півколо. «Зараз кожен по черзі буде виходити в центр, повертатися обличчям до групи й вітатися з усіма будь-яким способом, не повторюючи використані раніше. Ми ж разом будемо повторювати кожне запропоноване вітання».

Обговорення: «Як ви себе почуваєте?», «Яке із привітань вам найбільше сподобалось?» (Чому?).

Вправа «Що в імені тобі моєму?»

Мета: провести вправу на знайомство; потренуватися в незвичному способі взаємооцінки й зворотного зв'язку; сприяти переходу від

конвергентного мислення до дивергентного; розвинути здатність до поєднання протилежних ідей з різних галузей досвіду і використати оптимальні асоціації для вирішення творчої задачі.

Матеріал: ватман, фломастери. Грати можна як у приміщенні, так і на відкритій площадці.

Всі досліджувані сідають в коло. Крім звичайної інформації про ім'я особистості, участь у вправі надасть всім гравцям чудову можливість потренуватися в нестандартному мисленні.

Завдання наступне: кожен з учасників команди протягом 5 хвилин готується представити своє ім'я товаришам. Він не назве його звичним способом, а повинен назвати, намалювати, позначити іншими символами, асоціаціями. Кожен з гравців має право скористатися всього лише трьома такими натяками (усними, намальованими або будь-якими іншими). Команда вслід за цим намагається назвати його ім'я. Від формальної дії – з'ясування імені товариша – ми зможемо піти достатньо далеко, аналізуючи різноманітні метафори, образа, перевірити ступінь свободи фантазії, межі тезаурусу (загального розуміння смислу).

Обговорення: Які ідеї ваших товаришів видалися вам найбільш цікавими й продуктивними? Чи вважаєте ви, що спосіб, обраний вами для представлення імені, видався вдалим? Чи хотіли б ви зараз змінити щось у формі або змісті уявлення власного імені? Чи всі образи, асоціації, натяки, які ви озвучували при представленні імені ваших товаришів по групі, були вам зрозумілі?

Самозвіт учасників про роботу в групі.

Заняття 2: Продовження знайомства.

Привітання.

Вправа «Продовження знайомства»

Кожен по-черзі називає своє ім'я й 3 притаманні йому якості, які починаються на ту ж букву, що й ім'я.

Обговорення: Як точно ви себе визначили такими трьома характеристиками? Які труднощі ви відчули називаючи 3 якості?

Вправа «Уявіть себе дитиною»

Мета: формування адекватної самооцінки досліджуваних підлітків.

Слово дослідника: «В кожному з нас до цього часу знаходиться дитина. Ми живемо з ношею тих суджень, які чули, будучи дітьми. Основа нашого життєвого сценарію – те, як нас запрограмували в дитинстві». Учасникам пропонується взяти аркуш паперу й зробити з іншої від себе сторони список всього того негативного, що ваші батьки, вчителі, родичі говорили про вас. А потім справа записати все хороше, що говорили рідні й вчителі.

Рефлексія: Який із списків довший? Який із них у більшій мірі визначає ставлення до себе? Можливо, деякі негативні риси укорінилися ще з дитинства?

Вправа «Тварина шукає свою пару»

Мета: розвиток комунікативних здібностей, відкритості системи внутрішнього світу, зняття напруги.

Досліджувані підлітки сідають у коло. Слова дослідника: «Зараз кожен отримає картку, на якій написано назву тварини. Назви повторюються на 2 картках. Для прикладу, якщо вам попадеться «слон», знайте, що у когось є картка з таким же словом».

Експериментатор роздає картки. «Прочитайте, будь ласка, що написано на вашій картці. Зробіть так, щоб напис бачили тільки ви. Тепер картку можна забрати. Завдання кожного знайти пару. При цьому користуватися будь-якими виразними засобами, не можна тільки нічого говорити й видавати звуки «вашої тваринки». Іншими словами, все що ми будемо робити, будемо робити мовчки. Коли ви знайдете пару, залишайтеся поруч, але продовжуйте мовчати. Тільки тоді всі пари утворені, ми перевіримо, що у нас вийшло». Після того, як всі досліджувані знайшли свою пару, експериментатор запитує по-черзі у кожної пари: «Хто ви?». Підлітки показують жестами. Ця вправа переважно проходить весело, в результаті в учасників групи покращується настрій, знижується втома. Після завершення вправи можна запропонувати поділитися враженнями, розповісти про те, як кожен знаходив пару.

Самозвіт учасників про роботу в групі.

Корекційно-розвивальний етап

Мета: гармонізація і оптимізація розвитку досліджуваних підлітків; перехід від негативної фази розвитку до позитивної; оволодіння способами взаємодії з світом і з собою в процесі певних видів діяльності.

Заняття 1:

Привітання.

Вправа «Дерево»

Мета: зняття емоційного напруження, активне усвідомлення підлітками широкого кола своїх можливостей, взаємозв'язку в житті наших можливостей, здібностей з міжособистісними стосунками.

Слово експериментатора. «Уявіть собі, будь ласка, дерево, яке ви колись бачили в житті або яке малює ваша уява. Образ стає все більш чітким. Подивіться на це дерево. Яке воно? Де воно стоїть: у лісі, на узліссі чи це одиноке дерево? Підійдіть до нього поближче. Розгляньте його знизу. Роздивіться кожну його гілочку. Подивіться, яка в нього кора, чи не має на ньому дупла або гнізд. Чи живе хтось на ньому або під корінням. Яке у нього коріння? Підійдіть до цього дерева ближче, доторкніться до його кори, погладьте її. Що ви відчуваєте? А тепер знайдіть у своєму образі місце, приємне для вас, де ви хотіли б відпочити. Відпочиньте там. А тепер час іти. Здалеку обернемося і ще раз подивимося на це дерево. Коли будете готові попрощатися з образом, зробіть це. Після цього потягніться на стільці й відкрийте очі».

Після завершення сеансу учасникам пропонується взяти кольорові олівці й намалювати дерево.

Обговорення.

Вправа «Перевтілення»

Мета: розвиток самоприйняття, усвідомлення власної унікальності, навчитися творчо вирішувати проблеми, брати відповідальність за власні дії.

Пропонується ситуація, яка вимагає перевтілення в якийсь об'єкт матеріального світу, тварину чи рослину. Потрібно подумати й записати, який

об'єкт, яку тварину і рослину вибирає учасник. Про вибраний образ нікому не говориться.

Обговорення: Як виникла відповідь? Як ви прийшли до такого рішення? Можливо, перевтілення приходить само по собі, відразу проговорюється або якийсь час обдумується, уточняється.

Тепер кожному учаснику потрібно зобразити за допомогою пантоміми свій образ. Інші вгадують, що було задумано, обмірковують варіанти, чому виник саме такий образ.

Обговорення: Проаналізувати хід думок, як приймалось рішення.

Вправа «Два прикметники»

Мета: формування навичок комунікації, взаємодії в колективі, розвиток дивергентного мислення.

Той, хто захоче почати цю вправу, візьме м'яч, кине комусь з опонентів і скаже два прикметники. Хто спіймав м'яч, назве предмет, явище, що завгодно, те, з його точки зору, має такі характеристики. Той, хто відповідав, має назвати знову два прикметники, а інший – вказати предмет, який має такі характеристики.

Обговорення.

Вправа «Дитяче фото»

Мета: вправа сприяє згуртуванню групи, подоланню внутрішніх деструктивних механізмів та на основі позитивних спогадів – формуванню конструктивних механізмів захисту.

Матеріали: досліджувани приносять по одній дитячій фотографії.

Робота в колі. Слово дослідника: «Всі фото віддайте мені. По-черзі діставатиму кожне, а ви маєте вгадати, хто на ньому зображений. Власник фото після того розповідає історію знімку, про людей на ньому, хто робив цей знімок».

Самозвіт учасників про роботу в групі.

Заняття 2:

Привітання.

Вправа «Позитивне налаштування»

Мета: зняття емоційної напруги, самопізнання, пошук ресурсу для роботи.

Підліткам пропонується послухати пораду: «Кожен раз, коли ви виходите на вулицю, підійміть підборіддя, високо тримайте голову і вдихніть якомога глибше; поглинайте сонячне світло; вітайте друзів посмішкою й вкладайте душу в кожне рукостискання. Не бійтеся, що вас неправильно зрозуміють і не втрачайте ані хвилини вашого часу на роздуми про ворогів. Намагайтеся чітко визначити, що ви хочете зробити, а потім без сумнівів йдіть у напрямку до своєї мети. Думайте про ваші великі й чудові плани, і поступово, по мірі того, як буде йти час, ви виявите, що підсвідомо намагаєтеся використати будь-яку можливість для того, що б виконати задумане, подібно тому, як ростуть корали, беручи все необхідне від зустрічної хвилі. Створіть у своїй уяві портрет обдарованої, серйозної, ґрунтовної людини, якою ви хотіли б стати, й ваші думки година за годиною будуть наближати вас до створюваною вашою уявою образу. Думка первинна. Підтримуйте потрібну душевну рівновагу, що означає жити сміливо, щиро й життєрадісно. Правильно думати – значить створювати. Бажання створювати все... Ми уподібнюємося тому, до чого прагнуть наші серця. Підійміть голову й розправте плечі. Відкиньте сумніви – кожен із нас може стати творцем!».

Обговорення.

Вправа «Негативні якості або антиреклама»

Мета: зміна негативної оцінки на позитивну, освоїти методику рефреймінгу, яка дозволяє відмовитися від минулого досвіду й побачити предмет дослідження по-новому, в багатогранності ознак; допомогти підліткам перебороти внутрішні бар'єри, страх і невпевненість перед іншими людьми; продемонструвати в ході гри відмінності, притаманні підходу різних людей до однієї й тієї ж проблеми, розглянути існуючі методи і підходи до її вирішення.

Хід вправи: на початку вправи зачитуємо епіграф. «Якщо ви приймаєте людей такими, якими вони є, з усіма притаманними їм недоліками, ви ніколи не

зробите їх краще. Якщо ви звертаєтеся з ними, як з ідеальними людьми, ви піднімаєте їх на висоту, на якій ви хотіли б їх бачити...» Гьоте.

Розбиваємо групу на пари. В кожній парі просимо партнерів впродовж 10 хвилин обмінятися одне з одним інформацією про себе так, щоб у фокусі розмови виявилась якась риса характеру або звичка, що самою людиною сприймається як дещо негативне, непотрібне, те, що заважає. Потім кожному учаснику пари необхідно висловити буде свій погляд на цю якість, щоб уявити її позитивні сторони. Наприклад, повільність стає вдумливістю й неспішним входженням у матеріал; нестача хоробрості – добрим природним самозахистом, відсутністю авантюризму.

Дане завдання допоможе переосмислити речі, які здаються нам негативними, побачити «зворотній бік медалі».

На наступному етапі методика рефреймінгу повинна бути оформлена в деякий жарт – переосмислення якості пропонується групі у вигляді пісні, театральної сценки, монологу, малюнка, коміксу тощо – у формі, яка максимально відображає переосмислену якість. Чим переконливішими будуть рефреймінгові перетворення, тим успішнішим результат вправи.

Обговорення: Звернення до героїв рефреймінгових перетворень із запитаннями, наскільки новим видався їм побачений погляд на проблему. Чи задумувалися ви раніше про подібні можливості самооцінки? Як ви ставитеся до побаченого? Обмін думками про найбільш вдалі, суперечливі уявлення. Чи сподобалась вправа? В чому вона видалась складною? Що я відкрив для себе в ході роботи з партнером і над матеріалом, отриманим від товариша.

Вправа «Ситуація нестандартної поведінки»

Мета: аналіз минулого досвіду, пов'язаного з креативністю та його впливу на прийняття рішень нині.

Досліджувані сідають у коло. «Зараз у нас буде деякий час, впродовж якого потрібно пригадати який-небудь життєвий епізод, випадок або ситуацію, в яких ви поводити себе нестандартно, незвично, творчо. Коли всі будуть готові, хтось розпочне й розкаже». По-черзі розповідають всі.

Обговорення: Чи було важко пригадати таку ситуацію? Можливо, ви подивилися на неї під іншим кутом зору? Можливо ми себе недооцінюємо на важливі власні прояви поведінки, які слід було вважати творчими? Мабуть, частіше ми виконуємо якісь звичайні дії, чи ні?

Самозвіт учасників про роботу в групі.

Заняття 3:

Привітання.

Вправа «Ідентифікація з генієм»

Мета: пошук ресурсів для творчої діяльності, розвиток прийняття власних якостей та можливостей, постановка цілей на майбутнє.

Уявіть собі 3-5 людей, які вже досягли того, до чого ви прагнете. Цими людьми можуть бути ті, кого ви добре знаєте, а можуть бути просто відомі люди, які досягли незвичних успіхів. У декількох словах опишіть їх особистісні якості й поведінку, які привели їх до успіху.

Після того закрийте очі й уявіть, кожен із цих героїв збирається дати вам пораду, як краще досягти мети. Запишіть основну ідею того, що вони скажуть. Може бути це про те, як уникнути хибного шляху, може бути про те, як звільнитися від своїх власних обмежень. Пишіть те перше, що вам спаде на думку. Напишіть, якщо ви не знаєте цих людей, адже вони можуть стати прекрасними порадиниками.

Обговорення.

Вправа «Три рухи»

Мета: Розвивати логіку мислення й дії в ігровій ситуації; розширювати межі креативності, подолання страху перед невідомим, поставленою проблемою; спонукання учасників активно проявляти якості творчої особистості: гнучкість мислення, винахідливість, уяву, здатність до лицедійства.

Хід гри: Це завдання виконується в парах. Кожен учасник готує для свого партнера три конкретні рухи, які якомога менш логічно пов'язані між собою. Не можна, скажімо, прокинутися, одягнутися,

почистити зуби. Навпаки, кожна з запропонованої дій не повинна бути пов'язана за змістом. Наприклад: зав'язати шнурівки, поплавати, замісити тісто.

Завдання міститься в тому, що впродовж 5-7 хвилин гравцям потрібно придумати, як розрізнені рухи поєднати логічно в виправданий і зв'язний сюжет. При цьому не можна змінювати порядок рухів: отримане першим завданням повинно бути і в показі першим, а назване третім – завершувати сцену.

У цій вправі потрібно проявити свою фантазію, щоб знайти обґрунтування позачерговому ланцюгу дій і звести до мінімуму всі додаткові рухи – зв'язки, які потрібні для переходу від першого завдання до другого, а потім – до третього.

Обговорення ходу і результатів гри.

Самозвіт учасників про роботу в групі.

Заняття 4:

Привітання

Вправа «Очищення»

Мета: звільнитися від супроводжуючих повсякденне життя проблем і неприємностей, щоб досліджувати, розповівши про свої неприємності, забули про них на певний час і повністю сконцентрувалися на роботі.

Хід вправи. Досліджувати діляться на пари. У кожного є 2 хвилини, щоб розповісти партнеру про свої проблеми й неприємності, а також про думки, почуття й радість – про все, з чим прийшли на заняття. Поки говорить один партнер, другий не перебиває його й ніяк не виражає свої почуття до сказаного. Через дві хвилини партнери міняються ролями.

У той же час, дослідник ходить по кімнаті, тримаючи в руках уявну корзину. Ви підходите до кожної пари й просите «покласти» в корзину всі неприємності. Кожен повинен зробити це, за допомогою жестів і міміки показати важкість тягара, щоб інші могли побачити й оцінити його (якщо людині здається, що тягар її неприємностей надто великий, то вона повинна не класти його в корзину, а розповісти одразу).

Коли всі неприємності «будуть» в корзині, запропонуйте учасникам наприкінці заняття знову спробувати дістати їх звідти, якщо вони, звичайно, захочуть це зробити.

Вправа «А що ви тут робите?»

«Пробний камінь для неабияких інтелектуальних обдарувань – здатність утримувати в голові одночасно дві протилежні ідеї і зберігати при цьому здатність до дії...» Ф. Скотт Фіцджеральд.

Мета вправи: сприяти переходу від конвергентного мислення до дивергентного; розвинути готовність відмовитися від попереднього досвіду, отриманого при вирішенні подібних задач; розвинути концентрацію уваги і контроль за фізичною дією в умовах когнітивного дисонансу; створити в групі позитивний настрій й атмосферу позитивного змагання.

Хід вправи: В комедії «Ласкаво просимо, або Стороннім вхід заборонено!» один із героїв у неслухну мить з'являється у найбільш незручному місці й цікавився у товаришів, які обдумували чергову витівку: «А що ви тут робите?». Ця фраза буде ключовою у грі.

Досліджувані сідають у коло. Перший від експериментатора підліток починає мімічно зображувати якусь діяльність. Наприклад, він «грає» в баскетбол. Можна діяти в будь-якому положенні – сидячи, лежачи, вставати зі свого місця й пересуватись по кімнаті. Все залежить від характеру зображуваної дії.

Наступний досліджуваний ставить йому питання: «А що ти тут робиш?». У відповідь підліток, не перестаючи «грати» в баскетбол, повинен назвати фізичну дію. Скажімо, він відповідає: «Я читаю!». Тоді відразу ж той, хто запитував починає читати. В той же час, як він зображує читання, до нього звертається наступний по порядку гравець:

А що ти тут робиш?

Я ловлю рибу!

Якщо група невелика – проводиться декілька кіл. Не можна повторювати тих самих дій. У грі активізується додаткова інтрига.

Обговорення: Зверніть увагу, яка півкуля у вас домінує, і на результати гри.

Задача «Допитлива муха» (За методикою «Креативного поля» Д. Богоявленської).

Мета: розвиток креативного мислення, вирішення завдань різними шляхами, прийняття парадоксів нестандартних ситуацій.

Задача пропонується групі в наступному формулюванні: «Із пунктів А і В виїжджають назустріч один одному два велосипедисти. Вони рухаються з однаковою швидкістю – 15 км/год. Коли між ними залишається відстань в 300 км, з плеча велосипедиста «А» злітає «допитлива» муха і летить назустріч велосипедисту «В». Оскільки вона летить зі швидкістю 20 км/год., то зустрічається з ним раніше, ніж велосипедист «А». Зацікавлена пробігом муха літає від одного велосипедиста до іншого, поки вони не зустрінуться. Запитують, який шлях пролетіла муха».

Вирішується вона за формулою $S = vt$, де $v = 20$ км/год. за умовами, а t дорівнює 10 год. (час, за яке велосипедисти долають 300 км при сумарній швидкості 30 км, тобто $300 : (15 + 15) = 10$ год.). Отже, шлях мухи дорівнює 20 км/год. \times 10 год. = 200 км [38, с. 26-27].

Обговорення.

Самозвіт учасників про роботу в групі.

Заняття 5:

Привітання.

Вправа «Патентне бюро».

Мета: мобілізувати творчі можливості досліджуваних підлітків, спонукати їх до активного прояву креативних якостей: гнучкості мислення, винахідливості, спостережливості, уяви.

Сформуувати дві підгрупи по чотири особи.

Матеріали (з розрахунку на кожен підгрупу готує експериментатор): одне сире яйце, 4 трубочки для коктейлю, 10 дерев'яних паличок для ескімо, 10 аптечних резинок, 2 кульки з пінопласту для тенісу (пластикові), 3 повітряні

кульки, 2 дерев'яних олівці, котушка ниток, 4 металеві скріпки, клей ПВА, ножиці, скоч, коробка з сірниками. Крім того, кольоровий папір, листи ватману, фломастери, гуаш, клей, інші матеріали для етапу реклами.

Гра може проходити у як приміщенні, так і на відкритій площині.

Хід вправи: Експериментатор вітає підгрупи: «Добрий день, дорогі друзі! Ми раді у вашій особі вітати групу винахідників, яка працює над створенням унікального технічного проекту. Кожній групі впродовж півгодини потрібно придумати, а потім створити експериментальний взірець ємності, яка зможе вмістити в собі одне сире яйце. Проблема полягає в тому, щоб зберегти його цілим і неушкодженим, оскільки яйце, вміщене у вашу конструкцію, буде скинуте з трьох метрової висоти. Після падіння воно не повинно мати фізичних ушкоджень, залишитися абсолютно цілим.

Для проведення експерименту ви зможете використовувати лише ті матеріали, які наведені у списку ресурсів. Ви не повинні використовувати всі матеріали. Ваше право визначити ті з них, які необхідні для побудови ємності. Однак не можна використовувати в експерименті нічого, що не представлено в даному списку! Успіху!

Через пів години групи зберуться разом, щоб запропонувати свої винаходи й випробувати експериментально їх відповідність технологічним вимогам і поставленій задачі. Кожній групі буде надано перед початком експерименту до 5 хвилин, щоб представити: назву моделі; найбільш привабливі для споживача якості зразка й майбутньої серійної продукції; стратегію реклами й збуту продукції. Бажаю Вам успіху! За роботу!»

Обговорення вправи: Які ідеї видалися вам найбільш/найменш продуктивними? Які були критерії відбору ідеї? Яким чином відбувалося обговорення? Що допомагало і що сприяло успіху вашої групи й експерименту в цілому? Які уроки можна взяти з гри?

Самозвіт учасників про роботу в групі.

Заняття 6:

Привітання

Вправа «На творчій хвилі» (КВК, 80 хвилин)

Мета: розвинути здібності до поєднання протилежних ідей із різних галузей досвіду й використати отримані асоціації для вирішення творчої задачі; потренуватися в умінні дивитися на задачу очима товаришів по групі, бути готовим до «стереоскопічності» погляду на проблему, вирішення логічної задачі; створити проблемне й не директивне середовище, сприятливе для самостійного пошуку вирішення проблеми.

Матеріал: олівці, фломастери, клаптики кольорової тканини, мотузки, сухі гілки дерев, інший реквізит.

Програма: Можна провести своєрідний клуб веселих і кмітливих, в якому кожна підгрупа (4 особи) повинна буде виконати серію індивідуальних і колективних креативних завдань.

Дослідник пояснює важливість роботи по розширенню творчого поля й роль асоціативного мислення в тренуванні креативності.

Команда розбивається на підгрупи, вибирає капітана.

Перше завдання: назвати команду, ім'ям одного з казкових героїв, обґрунтувати свій вибір (5хв. на роздуми, 3 бали).

Записати на картці одну з актуальних проблем, яку, на вашу думку, повинна вирішити ваша група.

За сигналом ведучого передати карту з написаним завданням іншій групі. У вас є 10 хвилин на обговорення отриманого завдання. Після цього група або її представник повинні будуть розповісти всім присутнім, чому проблема є актуальною, які шляхи вирішення ви пропонуєте, яких результатів прагнете досягти. (6 балів, 15-17 хв.).

Знайти максимум властивостей, якостей, які об'єднують: сонце і електричку; зебру і матрац; осінь і балет; чоловіка й каву; авторучку і ракету; любов й Інтернет.

Час на роздуми – 3 хвилини, оцінка – до 4 балів.

Перефразувати наступні речення, тобто висловити ідею іншими словами, якомога ближчими до оригінального тексту (дати максимальну кількість

варіантів): «Будь-який вік покоряється коханню»; «Не було б щастя, так нещастя допомогло»; «Я так хочу, щоб літо не закінчувалося!».

Робота продовжується 3-6 хвилин – 4 бали.

Вигадати якомога більше варіантів використання не за призначенням наступних предметів: праска, гудзик, канцелярська скріпка, банан.

Час на обдумування 5-7 хвилин – 6 балів.

Переконати співрозмовника з протилежної команди, що: у холодильнику дуже спекотно; пучком вати можна вбити людину; є життя на Марсі; Ви обов'язково виграєте цей конкурс.

Завдання триває 5 хвилин – 4 бали.

Уявіть собі, що ви стали володарем: місячного каменю; поламаної авторучки; відкинутого ящірчиного хвоста; поламаного назавжди хлібобулочного комбайна. Впродовж 10 хвилин подумайте і дайте суперникам переконливе пояснення того, чому саме зараз, саме для вас цей предмет відіграє критично важливу роль. Що ви збираєтесь з ним робити? Чому він необхідний вам саме тут і зараз.

Завдання командне – 6 балів.

Вам необхідно через 5 хвилин дати словесний опис із використанням максимальної кількості музичних термінів наступних явищ: землетрус; старт космічної ракети; ранок у сосновому лісі; марсіанський пейзаж. Ваш опис повинен бути логічно зв'язним, яскравим, наочний й емоційним. Максимум 5 балів.

Пам'ятаєте казкових персонажів – Кентавра, Тягни-Штовхая? Вашій команді дається 15 хвилин, щоб придумати казкового персонажа – тварину, яка поєднувала б фізіологічно, так і у властивостях характеру декілька інших реальних істот. Придумайте назву вашій тварині, попрацюйте над її зовнішністю, ходом, голосом. Через 15 хвилин вам потрібно показати продукт своєї творчості на нашій імпровізованій сцені. Максимум – 8 балів.

Здобуття учнями знань про таємниці творчості, методи і прийоми розвитку креативності, оволодінні технікою психологічного самоуправління,

самовдосконалення і самонавіювання відкриває нові, незвичні шляхи в мистецтві вчитися – розвивати свої невикористані можливості і здібності, підвищувати рівень самоорганізації, легше пристосовуватись до умов існування, досягти високих результатів у навчанні, професійній діяльності, житті.

3. Підбиття підсумків, самозвіт учасників про роботу в групі.

Заняття 7.

Привітання.

Вправа «Мій вклад»

Матеріал: Для кожного учасника свічка й коробка сірників.

Слова ведучого: «Кожен з вас у своєму житті працював над собою, розвиваючи свої сильні й кращі якості: мужність, співчуття, великодушність, почуття гумору, рішучість тощо. Тепер кожен із вас по черзі назве ту якість, яку він приніс у цю групу. Не будьте сором'язливими, й не «заривайте» в землю ваші таланти!

Кожен учасник по-черзі виходить у центр кола, запалює там свічку й називає якість, яку він приніс у цю групу й на яку можуть розраховувати товариші. Скажіть, що ці якості будуть розглядати як подарунок для своєї групи, що це обов'язково допоможе всім у подальшій роботі».

Обговорення.

Вправа «Книга життя»

Мета: проаналізувати різні сценарії та важливі ситуації, які вплинули на формування особистості, проектування цілей на майбутнє.

Досліджувані підлітки розповідають історії із свого життя і слухають історії з життя своїх партнерів. Кожному учаснику потрібен олівець і папір. Експериментатор розповідає про те, що вони повинні робити:

Уяви собі, що ти пишеш історію власного життя. Скільки розділів буде мати ця книга на сьогоднішній день? Як би ти їх назвав?

Дай назви розділам і опиши однією фразою або декількома реченнями, з чого вони почнуться. Які важливі події або рішення стануть основними в цих розділах?

Напиши також той розділ свого життя, який відповідає даному періоду.

Тепер подумай про ще ненаписані розділи. Заплануй їх, дай їм назви і склади короткий опис.

Всі досліджувані підлітки розбиваються на підгрупи по три-чотири учасника й розповідають партнерам про те, що вони написали. Після цього всі підгрупи збираються разом і кожен учасник розповідає один розділ зі своєї книги – такий, який краще за інші допоможе зрозуміти його.

Після цього робимо короткі підсумки. Записуючи те, чого ви хотіли б досягти в результаті, виконуйте наступні правила:

- Налаштування позитивно впливає на майбутній перебіг подій; проєктує свідомість і спрямовує поведінку особистості.

- Формуйте свої мрії в позитивних термінах, пишіть тільки те, до чого прагнете.

- Будьте конкретні, чіткі й зрозумілі.

- Намагайтеся чітко уявити результати, що саме буде, коли ви досягнете мету, що будете відчувати, що ви будете робити, як це буде виглядати, коли досягнете чогось.

- Важливо формувати такі цілі, досягнення яких залежить від вас.

- Спроектувавши в майбутнє наслідки своїх цілей, подумайте, чи не зашкодять вони іншим.

Обговорення вправ: Ваша мета майбутнього розрахована на найближчу чи віддалену перспективу? Які найближчі плани? Які найважливіші цілі на цей рік? Виберіть те, що у випадку реалізації, досягнення мети принесе вам найбільше задоволення, а також, що вас найбільше хвилює. Потім запишіть, чому ви точно впевнені, чому це так важливо.

Коли список з головних чотирьох, ключових цілей складено, уточнюється їх відповідність правилам.

4. Самозвіт учасників про роботу в групі.

Заняття 8.

Привітання.

Вправа «Життєві навички»

Мета: дати уявлення про життєві навички, труднощі і проблеми; провести практичне відпрацювання навичок подолання проблем.

Замітки експериментатора: «Життєві навички – це уміння, які дозволяють людям контролювати своє життя, нести за нього відповідальність, успішно взаємодіяти з іншими людьми та чинити певну дію на те, що відбувається. Приклад життєвих навичок: визначення і вирішення проблем, прийняття рішень і розв'язання конфліктів».

Зазвичай люди прагнуть впоратися з проблемами трьома основними способами, намагаючись: змінити сприйняття проблеми; змінити ситуацію, що породила її; впоратися зі стресом, який ця проблема породжує.

Дискусія на тему: «Життєві труднощі і їх подолання»

Експериментатор організовує дискусію між досліджуваними: «Згадайте, будь ласка, основні проблемні ситуації, які виникали у вас протягом останніх шести місяців і свою поведінку в цих ситуаціях». Акцент на усвідомленні.

Рольові ігри. Демонстрація різних типів механізмів психологічного захисту.

Дослідник просить учасників розіграти сценки, що демонструють способи того, як упоратися зі стресом, із наступним обговоренням і отриманням зворотного зв'язку. Наприклад, розігрування завдань фрустраційного тесту Розенцвейга.

Обговорення основних стратегій поведінки. На прикладі тільки що розіграних ситуацій експериментатор організовує обговорення основних стратегій, використовуваних людиною для того, щоб упоратися зі стресом (Вирішення проблем, пошук соціальної підтримки, уникнення). Виділяються більш і менш ефективні стратегії.

Потім експериментатор пропонує підліткам написати на листі паперу ще по 1-2 приклади подолання стресових ситуацій. Спільними зусиллями визначаються основні копінг-стратегії в цих прикладах. Використовуючи метод «мозкового штурму», досліджувані разом з ведучим розробляють і записують на аркуші паперу навички поведінки, що сприяють ефективному подоланню стресу.

Вправа «Юний Пікассо»

Мета: формування цілісного бачення ситуації, розвиток творчого мислення.

Матеріали: малюнок П. Пікассо «Портрет І. Стравінського»



Експериментатор роздає кожному портрет й дає завдання: «Переверніть, будь ласка, картину, й перемалуйте її в такому положенні. У першу чергу звертайте увагу на деталі, не намагайтесь малювати цілісну картину, відтворіть деталі».

Обговорення робіт досліджуваних підлітків, які труднощі виникали в роботі.

Самозвіт учасників групи.

Заняття 9.

Привітання

Вправа «Східці проблеми»

Мета: ознайомити досліджуваних з процесом вирішення проблем і його етапами; відпрацювати перший і другий етапи проблемно-вирішуючої поведінки.

Замітки експериментатора: «Тренінг вирішення проблем – складна робота, тісно пов'язана з процесом розвитку мислення. Тому вам необхідно мати чітке уявлення про таку поведінку, уміти проявляти фантазію і імпровізувати, особливо при конструюванні рольових ігор».

Етапи вирішення проблем. Інструкція для досліджуваних підлітків: На цьому занятті ви дізнаєтеся про основні етапи вирішення проблеми. Їх п'ять: орієнтація в проблемі; визначення і формулювання проблеми; генерація альтернатив (формулювання різних варіантів вирішення проблеми); прийняття рішення; виконання рішення і його перевірка.

Сьогодні ми детально вивчимо два перші етапи. Орієнтація в проблемі припускає наступні кроки: точне знання того, що проблема виникла (проблема є); розуміння того, що проблеми в житті – це нормальне і неминуче явище; формулювання упевненості в тому, що існують ефективні способи вирішення проблеми; розуміння проблеми не як загрозової, а як нормальної ситуації, що несе в собі зміну. Після того, як сталася орієнтація в проблемі, необхідно оцінити проблему, сформулювати мету її вирішення.

Формулювання проблеми складається з чотирьох кроків:

- Пошук усієї доступної інформації про проблему.
- Розподіл інформації на об'єктивну, таку, що відноситься до справи, і суб'єктивну, неперевірену (сюди ж відносяться передчасні оцінки, очікування, інтерпретації, висновки).
- Визначення чинників або обставин, які роблять ситуацію проблемною, тобто перешкоджають досягненню мети.
- Постановка реальної мети вирішення проблеми з описом деталей бажаного результату.

Запишіть на аркуші паперу кроки двох перших етапів: визначення і формулювання проблеми на прикладі власної ситуації.

Рольові ігри. Відпрацювання перших двох етапів вирішення проблеми

Експериментатор просить учасників перерахувати проблемні ситуації й організовує рольову гру «Визначення і формулювання проблеми». Розігруються реальні записані проблеми учасників групи, демонструються усі можливі варіанти. Акцент на усвідомленні.

Домашнє завдання. «Усе наше життя – це ланцюг малих і великих проблем. За час між сьогоднішнім заняттям і нашою наступною зустріччю

постарайтеся визначити ряд проблем, розібрати їх по «кроках» орієнтації в проблемі й її визначення, які ми обговорили на занятті та програвали в рольових іграх».

Заняття 10.

Привітання

Вправа «Східці проблеми» (продовження)

Мета: допомогти учасникам усвідомити і відпрацювати на практиці третій і четвертий етапи вирішення проблеми.

Повторення пройденого матеріалу. Обговорення домашнього завдання

Дослідник робить кроткий огляд інформації, отриманої на попередньому занятті, організовує обговорення домашнього завдання.

Усвідомлення і відпрацювання третього етапу вирішення проблем.

Експериментатор знайомить досліджуваних з третім етапом вирішення проблем – генерацією альтернатив. Інструкція учасникам: «Третій етап вирішення проблем – пошук можливих варіантів вирішення проблеми.

На цьому етапі треба сформулювати якомога більше альтернативних варіантів вирішення проблеми. Чим більше пропозицій ви висловите, тим краще. Необхідно пропонувати різні, можливо, і невідходячі варіанти. Не бійтеся пропонувати, навіть якщо деякі з них здаються не дуже розумними або наївними.

Зараз ми проведемо «мозковий штурм» проблеми, над якою працювали на попередньому занятті. Записуйте усі можливі варіанти рішення на аркуші паперу. Чим більше, тим краще. Дійте за принципом «кількість породжує якість».

Не приймайте рішення відразу. Використовуйте принцип «відстроченого рішення». Він полягає в тому, що, висловлюючи варіанти рішення, ви розумієте, що проблема ще остаточно не вирішується, і відкладаєте найбільш важливі етапи рішення на якийсь час».

Усвідомлення і відпрацювання четвертого етапу вирішення проблем.

Дослідник знайомить підлітків з четвертим етапом вирішення проблем – прийняттям рішення. Мета цього етапу – проаналізувати наявні можливості вирішення проблеми і вибрати найбільш ефективні з них, тобто ті, які призводять до повного вирішення проблеми та до позитивних наслідків.

Зустрічаються чотири категорії наслідків: короточасні або безпосередні; довготривалі; спрямовані на себе; спрямовані на оточення.

Дії з прийняття рішень і перевірки їх ефективності записуються на аркуші паперу.

Аналіз проблемних ситуацій. Перевірка ефективності прийняття рішень.

Експериментатор пропонує проаналізувати проблеми, для вирішення яких застосовується «мозковий штурм», організовує їх обговорення, просить досліджуваних запропонувати найбільш відповідне рішення і спробувати перевірити його ефективність, використовуючи аналіз передбачуваних наслідків.

Домашнє завдання. «Спробуйте визначити декілька проблем, які виникнуть в перерві між двома заняттями, і проаналізувати їх по кроках: орієнтація в проблемі, її визначення, «мозковий штурм», прийняття рішення. Попросіть батьків або друзів розповісти вам про свої проблеми і, якщо у них буде бажання, спробуйте разом з ними проаналізувати їх проблеми за відомою вам схемою».

Заняття 11.

Привітання

Вправа «Східці проблеми» (завершення)

Мета: допомогти досліджуваним підліткам усвідомити і відпрацювати на практиці п'ятий етап вирішення проблеми (виконання рішення і перевірка); навичок проблемно-вирішуючої поведінки в цілому.

Замітка експериментатора: «Через дію захисних механізмів особистості визначення актуальних проблем і їх усвідомлення є дуже складним процесом. Ви повинні провести цю частину занять так, щоб аналізувалися не формальні або жартівливі проблеми, а дійсно реальні. Це потребує від вас великої

майстерності і мужності. Допомогти в цьому може нагадування про те, що робота проводиться на основі принципу взаємної підтримки і участі».

Для підвищення відкритості досліджуваних можна перед заняттям провести дві-три короткі вправи, спрямовані на об'єднання групи і розвиток взаємної підтримки.

Гра «Плутанина»

Мета: зняття емоційної напруги, налагодження роботи групи, розвиток дивергентного мислення.

Підлітки стають у коло, простягають вперед праву руку і беруть за руку будь-яку людину, окрім тих, хто поряд з ним. Потім простягають ліву руку і беруть за руку будь-кого, крім того, хто поруч та з ким вже тримається за руку. Після цього завдання розплутуватися, не розпускаючи рук, щоб опинитися в колі. Щоб не вивертати руки, дозволено «прокручувати шарніри» – повертати кисті один відносно одного. Залежно від розташування учасників, в результаті може вийти один великий круг або декілька маленьких.

Вправа «Сліпий і поводитир»

Мета: розвиток довіри в групі, навичок командної роботи, лідерських якостей.

Досліджувані розділяються на пари, один «сліпий», інший «поводир». Потім міняються ролями. «Сліпий» зав'язує очі, «поводир» його водить. Вправа виконується мовчки, «поводир» не вербально показує «сліпому» напрямок руху. Натисненням руки на праве плече – поворот направо, натисненням на ліве плече – поворот наліво. Поплескати по плечу – стоп. Завдання «поводиря» – не піддати небезпеки «сліпого», вчасно ухилитися від усіх кутів і стін.

Повторення пройденого матеріалу. Обговорення домашнього завдання.

Дослідник робить короткий огляд попереднього заняття, організовує обговорення домашнього завдання.

Усвідомлення і відпрацювання п'ятого етапу вирішення проблем.

Експериментатор знайомить учасників з кроками п'ятого етапу вирішення проблем і просить їх записати ці кроки.

Інструкція досліджуваним: «Процедура виконання рішення і його перевірки включає чотири кроки: виконання рішення; вивчення наслідків рішення; оцінка ефективності вирішення; «самозакріплення».

Рольові ігри. Оцінка проблемних ситуацій.

Експериментатор просить учасників оцінити ситуації, які розбиралися на попередньому занятті, порівнюючи реальні результати з очікуваними. Використовуючи схему вправи «Критик, реаліст, мрійник».

Рольові ігри. Актуальні проблеми досліджуваних підлітків.

Експериментатор організовує декілька рольових ігор, в ході яких досліджувані повинні постаратися вирішити актуальні для них проблеми, використовуючи усі етапи вивченої схеми вирішення проблем. Реалізація рольової гри відбувається за схемою «повнокольорового мислення» де Боно. Відбувається ознайомлення і розподіл капелюхів. У груповій роботі найпоширеніша модель – визначення послідовності капелюхів на початку сесії. Послідовність визначається відповідно до вирішуваної задачі. Потім починається сесія, під час якої усі підлітки одночасно «надівають капелюхи» одного кольору, згідно відпрацьованої певної послідовності, і працюють у відповідному режимі. Модератор залишається під синім капелюхом і стежить за процесом. Результати сесії підсумовуються під синім капелюхом.

Білий капелюх: інформація. Білий капелюх використовується для того, щоб спрямувати увагу на інформацію. У цьому режимі мислення нас цікавлять тільки факти. Ми задаємося питаннями про те, що ми вже знаємо, яка ще інформація нам потрібна і як нам її отримати.

Червоний капелюх: почуття і інтуїція. У режимі червоного капелюха в учасників сесії з'являється можливість висловити свої почуття та інтуїтивні припущення відносно даного питання, не вдаючись до пояснення про те, чому це так, хто винен і, що робити.

Чорний капелюх: критика. Чорний капелюх дозволяє дати волю критичним оцінкам, побоюванням і обережності. Він захищає нас від

безрозсудних і непродуманих дій, вказує на можливі ризики і підводні камені. Користь від такого мислення безперечна, якщо, звичайно, їм не зловживати.

Жовтий капелюх: логічний позитив. Жовтий капелюх вимагає від нас перемкнути свою увагу на пошук достоїнств, переваг і позитивних сторін даної ідеї.

Зелений капелюх: креативність. Знаходячись під зеленим капелюхом, ми придумуємо нові ідеї, модифікуємо вже існуючі, шукаємо альтернативи, досліджуємо можливості, загалом, даємо креативності зелене світло.

Синій капелюх: управління процесом. Синій капелюх відрізняється від інших капелюхів тим, що він призначений не для роботи зі змістом завдання, а для управління самим процесом роботи. Зокрема, його використовують на початку сесії для визначення того, що належить зробити, і у кінці, щоб узагальнити досягнуте і позначити нові цілі.

Домашнє завдання. «Як ви вже переконалися, багато проблем можна вирішити, якщо ви відчуваєте підтримку оточення. Визначте для себе свою основну проблему, наберіться хоробрості і винесіть її на обговорення на наступному занятті. Попросіть допомогти у групі у вирішенні вашої проблеми. Подумайте і дайте відповіді на питання: Які проблеми, на ваш погляд, є у ваших близьких, батьків і друзів? Як ви можете допомогти своїм близьким, батькам і друзям у вирішенні їх проблеми?»

Розберіть зі своїми близькими, батьками і друзями які-небудь проблеми (їх або ваші) за вже відомою вам схемою».

Заняття 12.

Привітання

Вправа-тренінг «Вибір течії»

Мета: ознайомити досліджуваних з поведінковими стратегіями подолання стресу (вирішення проблем, пошук соціальної підтримки, уникнення). Провести тренування адекватного вибору конструктивного механізму психологічного захисту.

Дослідник дає короткий огляд попереднього заняття, організовує обговорення домашнього завдання.

Знайомство з основними стратегіями подолання стресових ситуацій (вирішення проблем, пошуку соціальної підтримки й уникнення).

Інструкція учасникам: «На одному із занять ми говорили, що оцінюючи проблему, проводячи її первинну оцінку і переоцінку, ми вибираємо стратегії подолання проблемної ситуації. Існують три основні стратегії і багато не основних – ситуаційних.

До основних стратегій подолання проблемних ситуацій відносяться вирішення проблем, пошук соціальної підтримки і уникнення. Дві перші стратегії ми вже обговорювали. Поговоримо тепер про стратегію уникнення.

Стратегія уникнення – це прагнення будь-яким способом втікати від проблеми, не думати про неї, забутися або перемкнутися на інший вид діяльності. Її застосування може бути корисним, а може бути і неадекватним, навіть руйнівним. Наше завдання – навчитися розуміти, в яких випадках використання цієї стратегії корисне».

Тренінг адекватних форм стратегії уникнення. Дослідник просить учасників навести приклади ситуацій, яких дійсно слід уникати, і записати їх на аркуші паперу, потім організовує їх обговорення.

Інструкція досліджуваним: «Подумайте і дайте відповідь на питання: «За якими ознаками можна припустити, що може виникнути ситуація, яку слід уникати»? Наведіть приклади.

Для того, щоб визначити ознаки таких ситуацій, давайте проведемо «мозковий штурм»: нехай кожен запропонує свої ознаки, написавши їх на аркуші паперу. А тепер розіграйте сценки, що зображають які-небудь з цих ситуацій.»

Домашнє завдання. «Обговоріть з батьками або друзями проблему: «Які ситуації, яких слід уникати, зустрічаються в житті? Чому їх слід уникати?» Запишіть варіанти відповідей».

Заняття 13.

Привітання

Вправа «Внутрішній маятник»

Мета: навчити учасників програми краще розуміти себе, контролювати власну поведінку. Відпрацювати навички самоефективності і самоконтролю.

Замітки експериментатора: «Вам необхідно дати учасникам чітку інструкцію: утворити пари з тими членами групи, які їм мало знайомі. Заняття вимагає великої активності з боку учасників, тому ви повинні уміти постійно активізувати членів групи, заохочувати в них творче начало».

Повторення пройденого матеріалу. Обговорення домашнього завдання

Експериментатор дає короткий огляд попереднього заняття, організовує обговорення домашнього завдання.

Ознайомлення з новими поняттями. Сьогоднішнє заняття буде присвячено відкриттю деяких нових можливостей, які дозволять вам почувати себе краще і допомогти в цьому іншим.

Інструкція досліджуваним: «Зараз ви переживаєте один з найважливіших періодів свого життя. В цей час люди багато думають про те, хто вони, чим хороші і чим погані, що бачать в собі й інших. Формуються знання про себе, самооцінку, особливо в сфері професійної ідентичності.

Як правило, самооцінка – це продукт наших думок. Вона може бути адекватною або неадекватною. Від того, як вона формується, залежить наше життя, наша поведінка, здатність почувати себе впевнено, використовувати свої ресурси. Наша самооцінка впливає і на стосунки з оточуючими.

Людині властиво сумніватися в правильності своїх дій і вчинків. Це нормальне явище. Проте усе добре в міру. Якщо людина занадто критична до себе або, навпаки, некритична до своїх дій, вона може опинитися в неприємній для неї ситуації. Тому треба вчитися управляти своєю самооцінкою, уміти шанувати себе, контролювати, хвалити і критикувати, не боятися дивитися на себе правдиво, уміти ефективно діяти. Для цього треба знати себе. Це дасть можливість управляти собою, своїм здоров'ям, почуттями, поведінкою».

Проведення гри «Хто Я?»

Мета: навчатися краще розуміти себе і оточення.

Кожен учасник пише 10 визначень, що дають відповідь на питання: «Хто він / вона?» і зачитує їх вголос. Група ставить учасникові уточнюючі питання, щоб допомогти йому розібратися в собі. Проводиться обговорення результатів цієї гри. Особливий акцент на те, чи були висловлені характеристики, що описують сферу професійного становлення. Дослідник робить узагальнення.

Замітки експериментатора. Гра має проєктивний характер. Відповіді підлітків можуть бути поверхневими, але можуть зачіпати і глибинні особисті проблеми. Вам слід дуже уважно стежити за реакцією учасників і негайно реагувати на неї. Крім того, важливо стежити за тим, щоб, ставлячи питання один одному, підлітки робили це коректно, прагнучи допомогти людині розібратися в собі, а не «вивести на чисту воду» або образити. В деяких випадках можливі бурхливі реакції з боку досліджуваних: сльози, роздратування. Цим людям особливо потрібна підтримка дослідника й усієї групи.

Вправа. «Усвідомлення позитивних і негативних рис вдачі»

Мета: розвиток адекватної самооцінки, формування прийняття різних сторін своєї особистості.

Інструкція учасникам: «Розділіться на пари. Нехай кожен з вас по-черзі дасть відповіді на питання свого партнера, а потім поставить йому такі ж».

Перерахую питання, які вам слід обговорити (можна записати їх на дошці): назвіть дві речі, які ви робите добре; опишіть успіхи, яких ви досягли у своєму житті; назвіть дві речі, які ви робите погано; опишіть ситуації з вашого життя, які ви оцінювали як «провал».

Потім експериментатор збирає усіх разом для обговорення результатів.

Кожен досліджуваний записує на аркуші паперу свої позитивні та негативні риси і обговорює їх з іншими членами групи.

Дослідник просить учасників заповнити «Лист самооцінки», оцінивши «себе реального», «себе ідеального» і «себе очима інших» (Я-реальний, Я-ідеальний, Я-прогностичний).

Інструкція учасникам: «Будь ласка, назвіть важливі, значущі якості своєї особистості, запишіть їх на папері й оцініть по 10-бальній системі в трьох вищезазначених сферах».

Після виконання завдання проводиться обговорення проблеми співвідношення трьох компонентів самооцінки.

Домашнє завдання. «Оцініть свою поведінку протягом останніх одногодвох днів з позитивного і негативного боку. Проаналізуйте її і запишіть свої думки на аркуші паперу. Обговоріть проблему самооцінки з батьками і / або з друзями».

Заняття 14.

Привітання

Вправа «Закріплення»

Мета: закріпити сформовані вміння та якості.

Узагальнення. Експериментатор робить огляд інформації, отриманої упродовж усіх занять, особливо зупиняючись на конкретних навичках поведінки. Він просить підлітків висловити думку про роботу групи, відзначити позитивні і негативні моменти роботи.

Інструкція досліджуваним: «Наші попередні заняття були спрямовані на те, щоб допомогти вам отримати більше знань про себе, навчитися упевнено діяти, стати успішними в житті. Будь ласка, напишіть на листі паперу, що було важливим для вас на цих заняттях, що ви упізнали, чому навчилися, які корисні навички придбали. Перерахуйте ці навички».

Постановка цілей на майбутнє. Інструкція досліджуваним: «Подумайте про цілі, які ви могли б поставити перед собою зараз, щоб досягти їх в майбутньому. Які з цих цілей ви зможете досягти за короткий час (найближчі цілі), а які – за довгий термін (довгострокові цілі)? Запишіть їх».

Вправа «Знайомство з моделлю «Кроки постановки мети»»

Інструкція учасникам: «Щоб вам легше було ставити перед собою цілі, я познайомлю вас з моделлю «Кроки постановки мети».

Модель «Кроки постановки мети»

- Визначте мету.
- Оцініть кроки для досягнення мети.
- Розгляньте можливі проблеми на шляху досягнення мети.
- Розгляньте альтернативні варіанти для вирішення проблем, що виникають на шляху до мети.
- Визначте чіткі терміни досягнення мети.

3. Закріплення навичок постановки цілей

Інструкція досліджуваним: Розбийтеся на пари. Визначте разом з партнером свої короткострокові цілі і кроки для їх досягнення. Використовуйте для цього запропоновану модель «Кроки постановки мети». Потім допоможіть в цьому своєму партнерові. Визначте разом з партнером свої довгострокові цілі і кроки для їх досягнення, використовуючи ту ж модель.

Потім проводиться обговорення результатів.

Заняття 15.

Привітання.

Вправа «Дерево рішень»

Мета: закріплення навичок творчої діяльності, вмінь приймати рішення, планування.

Досліджувані підлітки утворюють дві команди.

Завдання 1: Запишіть 3 фактори: які допомагають вам у процесі творчості; які перешкоджають вам у процесі творчості;

Передай аркуш іншій команді.

Завдання 2: Виберіть три найважливіші, на вашу думку фактори, які сприяють процесу творчості і гальмують його.

Завдання 3: Узагальніть інформацію та створіть «Дерево рішень».

Обговорення.

Вправа «Відповідай за себе»

Мета: розвиток уміння взаємодіяти, груповій згуртованості.

Хід гри: З цієї хвилини кожний відповідає тільки за себе. Слушайте завдання й намагайтеся якнайкраще впоратися з ним. Будь-який контакт

заборонений: ні розмов, ні знаків, ні хапання за руки, ні обуреного шипіння, нічого! Працюємо мовчки, максимум – погляд убік партнерів: учимося розуміти один одного на «телепатичному рівні»!

– Прошу групу стати в коло! Кожний чує завдання, аналізу його й намагається вирішити, що йому особисто потрібно зробити, щоб у підсумку група максимально швидко й точно встала в коло.

Дуже добре! Виконуємо такі вправи: вишикуйтесь в шеренгу за зростом; створіть два кола; вишикуйтесь в 3 шеренги; створіть 2 квадрати; створіть чотирикутник; зобразіть живу скульптуру «Зірка», «Черепаха», «Чайник», «Святковий стіл», «Зимовий ліс», «Суворий учитель».

Після виконання всіх завдань – *обговорення*: Хто з вас лідер по життю? Чи легко було відмовитися від керівного стилю поведінки? Що ви відчували?

Не забудьте, що кожен із вас вніс свою частку в загальну перемогу.

Самозвіт учасників про роботу в групі.

Домашнє завдання: Підготувати презентацію про своє хобі.

Заняття 16.

Привітання.

Перегляд презентацій. Та їх обговорення.

Самозвіт учасників про роботу в групі.

Оціночний блок ефективності корекційних впливів

Мета: вимір психологічного змісту і динаміки реакції; сприяння появі позитивних поведінкових реакцій і переживань; стабілізація позитивної самооцінки.

Заняття 17.

Привітання.

Проведення повторного тестування за методиками: Тест «Креативність» Н. Вишнякової, Тест-опитувальник А. Зверькова і Є. Ейдмана «Дослідження вольової саморегуляції», Опитувальник «Способи контролюючої поведінки» Р. Лазаруса, Опитувальник копінг-стратегій шкільного віку

(І. Нікольської, Р. Грановської), Тест «Діагностика типологій психологічного захисту» (Р. Плутчик в адаптації Л. Вассермана та інші).

Самозвіт учасників про роботу.

Заняття 18

Привітання.

Вправа «Темниці акварелі»

Мета: рефлексія щодо пройденої програми, закріплення здобутих умінь.

Дослідник роздає кожному з учасників акварелі, пензлики та ватмани. Учасникам пропонується намалювати те, що їх найбільше вразило під час занять, відтворити їх переживання. Час на виконання завдання – 30 хвилин.

Обговорення.

Самозвіт учасників про роботу в групі.

Заключне слово експериментатора.

Навчаючись за цією програмою, ви отримали певні знання і навички. Ви досить підготовлені для того, щоб надавати допомогу та підтримку своїм одноліткам.

Ритуал прощання. На цьому група завершує свою роботу. Обмін думками, враженнями, здобутим досвідом.

Представлені вправи проводяться під час корекційно-розвивальної програми залежно від потреб учасників.

Отже, слід зауважити, що розроблена програма формуального експерименту носить комплексний характер, передбачає здійсненні різних психологічних впливів на підлітків. Адже для досягнення поставленої мети, для того, щоб процес гармонійного розвитку особистості старшого підлітка відбувався легше та продуктивніше необхідно включати його в ситуації, які передбачають єдність інтелектуальної обдарованості, механізмів психологічного захисту, копінг-стратегій та комунікативних навичок самопрезентації.

Важливо враховувати та пам'ятати, що головний внесок у виховання полягає в розвитку здорового, позитивного самосприйняття обдарованого

підлітка. Батьки відіграють важливу роль у формуванні Я-концепції, хоча й інші можуть зробити свій внесок у розвиток здібностей, пріоритет батьків у вихованні особистості залишається найважливішим й від їх спілкування та особистого прикладу залежить, які МПЗ сформує в структурі своєї особистості старший підліток. Дітей потрібно приймати такими, якими вони є, а не розглядати їх у вигляді носіїв обдарованості. Їх обдарованість виходить з індивідуальності особистості, а досягнення в кінцевому результаті залежать від того, як ця особистість розвиватиметься. Тому педагогам, психологам та батькам варто звертати увагу на те, які копінг-стратегії та МПЗ використовує старший підліток в кризових ситуаціях, допомагати йому реалізовувати тільки конструктивні їх варіанти.

3.3. Аналіз результатів апробації програми оптимізації конструктивних механізмів психологічного захисту інтелектуально обдарованих підлітків

Експериментальну групу в формувальному експерименті склали старші підлітки з рівнем прихованої інтелектуальної обдарованості (44 досліджувані), до контрольної групи увійшли досліджувані з вираженим рівнем інтелектуальної обдарованості (26 досліджуваних). Обрання старших підлітків з рівнем вираженої обдарованості до складу контрольної групи ми пояснюємо тим, що їх репертуар механізмів психологічного захисту, який вони використовували при розв'язанні завдань у констатувальному експерименті, слугував для нас, певним орієнтиром, на який була спрямована програма для підлітків з прихованим рівнем інтелектуальної обдарованості.

При плануванні та розробці програми формувального експерименту ми виходили з того, що механізми психологічного захисту інтелектуально обдарованих старших підлітків – це хоч і не повністю свідоме утворення, але динамічне, що може піддаватися психологічному впливу. Тому включення його у групові заняття, з використанням засобів активних методів навчання,

забезпечить корекцію деструктивних та оптимізацію конструктивних механізмів захисту, сприятиме подальшому формуванню інтелектуальної обдарованості та ефективній самореалізації особистості.

Оцінка ефективності програми оптимізації конструктивних механізмів психологічного захисту інтелектуально обдарованих старших підлітків здійснювалася за допомогою контрольного тестування, спрямованого на дослідження якісних та кількісних змін, які відбулися в особистісному розвитку старших підлітків, шляхом порівняння показників експериментальної (ЕГ) та контрольної (КГ) груп із показниками констатувального експерименту.

На контрольному тестуванні нами здійснювався аналіз особистості за такими характеристиками, як: самооцінка наявного рівня творчого розвитку та бажаного, наполегливість та самоконтроль, вольові якості, репертуар механізмів психологічного захисту та копінг-стратегії, які використовують підлітки експериментальної групи.

Для перевірки ефективності впровадженої програми оптимізації конструктивних механізмів психологічного захисту інтелектуально обдарованих підлітків була проведена повторна діагностика з використанням методик: Тест «Креативність» Н. Вишнякової [196], Тест-опитувальник А. Зверькова і Є. Ейдмана «Дослідження вольової саморегуляції» [197], Опитувальник «Способи контролюючої поведінки» Р. Лазаруса [198], Опитувальник копінг-стратегій шкільного віку (І. Нікольської, Р. Грановської) та Тест «Діагностика типологій психологічного захисту» (Р. Плутчик в адаптації Л. Вассермана та інших).

Варто наголосити, що контрольний зріз рівня вираженості інтелектуальної обдарованості та репертуару механізмів психологічного захисту здійснювався частково за допомогою нових методик, на відміну від традиційно прийнятого повторного використання методик констатувального експерименту. Використання нових методик у контрольному експерименті ми пояснюємо тим, що досліджувані експериментальної групи вже брали участь у констатувальному експерименті, і були обізнані із тестовими завданнями. Наш

досвід практичної психологічної діяльності у закладах освіти підтверджує необхідність зміни методик, що забезпечує надійність, валідність і чистоту отриманих експериментальних результатів.

Тест «Креативність» Н. Вишнякової дозволяє виявити рівень творчих здібностей особистості й побудувати психологічний креативний профіль, оцінюючи креативний компонент образу «Я-реальний» та уявлення про образ «Я-ідеальний». Порівняння образів креативності дозволяє визначати креативний резерв і творчий потенціал особистості. Досліджуваному пропонувалося самостійно оцінити свої особистісні якості, відповідаючи на запитання тесту «так» і «ні» у графах «Я-реальний» та «Я-ідеальний» (Додаток 3).

Тест допомагає визначити вісім індексів креативності: творче мислення, допитливість, оригінальність, уява, інтуїція, емоційність, емпатія, почуття гумору, творче ставлення до роботи. Кількість балів по кожному індексу креативності визначали за ключем тесту при підсумовуванні отриманих балів. Якщо у досліджуваного відповідь на запитання збігається з ключем тесту, він отримує один бал з даного індексу показника: «Я-реальний» і «Я-ідеальний». Наприклад, якщо на перше питання досліджуваній відповів позитивно (+) в графі «Я-реальний і «Я-ідеальний» і ключ відповіді (+), то за першим індексом М (творче мислення) він отримує по одному балу, якщо негативно (-), то не отримує бали. Необхідно пам'ятати, що ключ по тесту ставиться по кожній якості, не тільки до «Я-реальний», але і до «Я-ідеальний» [196].

Для побудови психологічних профілів креативності зображують два кола «Я-реальний» і «Я-ідеальний», розділених на вісім частин. Отримані відрізки осі з середини розділяють на десять рівних частин. На них відкладаються бали, які відзначаються точками на осі кожного креативного показника. Вони свідчать про рівень восьми виділених креативних схильностей, які при з'єднанні точок складають психологічний профіль креативності. Показники верхньої частини кола (1, 2, 8) відповідають свідомим, а нижні (4, 5, 6) – підсвідомим процесам творчої особистості. Показники 3 і 7 відносяться до

граничних свідомо-підсвідомих психічних процесів. З метою визначення резервів та творчого потенціалу особистості необхідно поєднати ці кола, позначивши червоною сполучної лінією контури психологічного профілю креативності «Я-ідеальний» і синьою – «Я-реальний» [196].

Діагностика креативності носить переважно орієнтовний та оціночний характер. Справжній прояв креативності відбувається в процесі продуктивної діяльності, коли в міру включення в творчий процес і залучення до творчої діяльності в людини поступово відбуваються самокорекція, в ході якої розкривається та розвивається креативний потенціал особистості. Тому рекомендується застосовувати даний тест паралельно з проєктивними методиками і професійним наглядом за процесом розвитку креативності в творчих формах діяльності.

Метою теста-опитувальника А. Зверькова і Є. Ейдмана «Дослідження вольової саморегуляції» є визначення рівня розвитку вольової саморегуляції особистості. Методика складається з 30 тверджень, які вимагають відповіді «так» або «ні», що дозволяє визначити величини індексів вольової саморегуляції за пунктами загальної шкали (В), й індексів за субшкалами «наполегливість» (Н) та «самоконтроль» (С) (Додаток К). Кожен індекс – це сума балів, отримана при підрахунку збігів відповідей випробуваного з ключем загальної шкали або субшкали. Опитувальник містить 6 маскувальних тверджень. Тому загальний сумарний бал за шкалою «В» повинен знаходитися в діапазоні від 0 до 24, по субшкалі «наполегливість» – від 0 до 16 і по субшкалі «самоконтроль» – від 0 до 13. Рівні вольової саморегуляції визначаються у зіставленні з середніми значеннями кожної шкали. Якщо вони становлять більшу половину максимально можливої суми збігів, то цей показник відображає високий рівень розвитку загальної саморегуляції, настирливості або самоконтролю. Для шкали «В» ця величина дорівнює 12, для шкали «Н» – 8, для шкали «С» – 6 [197].

Високий бал за шкалою «В» характерний для осіб емоційно зрілих, активних, незалежних, самостійних. Їх відрізняє спокій, впевненість у собі,

стійкість намірів, реалістичність поглядів, розвинене почуття власної відповідальності. Як правило, вони добре рефлексують особисті мотиви, планомірно реалізують наміри, вміють розподіляти зусилля, здатні контролювати свої вчинки і мають виражену соціально-позитивну спрямованість. У граничних випадках у них можливо наростання внутрішньої напруженості, пов'язаної з прагненням контролювати дрібні нюанси власної поведінки й тривогою з приводу найменшої спонтанності [197].

Низький бал спостерігається у людей чутливих, емоційно нестійких, невпевнених у собі. Рефлексивність у них невисока, а загальний фон активності, як правило, знижений. Їм властива імпульсивність, нестійкість намірів. Це може бути пов'язано як з незрілістю Я-концепції, так і з вираженою витонченістю натури, не підкріпленою здатністю до рефлексії та самоконтролю [197].

Субшкала «наполегливість» характеризує силу намірів людини – її прагнення до завершення розпочатої справи. На позитивному полюсі – діяльні, працездатні люди, які активно прагнуть до виконання наміченого, їх мобілізують перепони на шляху до мети, але відволікають альтернативи і спокуси, головна їх мета – розпочати справу. Таким людям властива повага до соціальних норм, прагнення повністю підпорядкувати їм свою поведінку. В крайньому вираженні можлива втрата гнучкості поведінки, поява маніакальних тенденцій [197].

Низькі значення за даною шкалою свідчать про підвищену лабільність, невпевненість, імпульсивність, які можуть призводити до непослідовності й навіть нестійкості поведінки. Знижений фон активності й працездатності, як правило, компенсується у таких осіб підвищеною чутливістю, гнучкістю, винахідливістю, а також тенденцією до вільного трактування соціальних норм [197].

Субшкала «самоконтроль» відображає рівень довільного контролю емоційних реакцій і станів. Високі бали за субшкалою характерні людям емоційно стійким, які добре володіють собою в різних ситуаціях. Властивий їм

внутрішній спокій, впевненість у собі звільняє від страху перед невідомим, підвищує готовність до сприйняття нового, несподіваного, як правило, поєднується зі свободою поглядів, тенденцією до новаторства та радикалізму. Водночас прагнення до постійного самоконтролю, надмірне свідоме обмеження спонтанності може призводити до підвищення внутрішньої напруженості, переважанню постійної заклопотаності та стомлюваності [197].

На іншому полюсі даної субшкали – спонтанність й імпульсивність в поєднанні з уразливістю та перевагою традиційних поглядів, які захищають людину від інтенсивних переживань і внутрішніх конфліктів, сприяють незворушному фону настрою [197].

Соціальна бажаність високих показників за шкалою неоднозначна. Високі рівні розвитку вольової саморегуляції можуть бути пов'язані з проблемами в організації життєдіяльності й відносинах з людьми. Часто вони відображають появу дезадаптивних рис і форм поведінки, на відміну від них, низькі рівні наполегливості та самоконтролю в ряді випадків виконують компенсаторні функції, водночас свідчать про порушення в розвитку властивостей особистості, зокрема її вмінні будувати відносини з іншими людьми й адекватно реагувати на різні ситуації.

Опитувальник «Способи контролюючої поведінки» Р. Лазаруса призначений для визначення копінг-механізмів, шляхів подолання труднощів у різних сферах психічної діяльності, копінг-стратегій. Даний опитувальник вважається першою стандартною методикою в області вимірювання копінга (Додаток Л). Методика була розроблена Р. Лазарусом і С. Фолкманом, адаптована Т. Крюковою, Е. Куфтяк, М. Замишляєвою. Досліджуваному пропонуються 50 тверджень, що стосуються поведінки у складних життєвих ситуаціях, які він повинен оцінити та вказати як часто така поведінка виявляється у нього. Опрацювання результатів здійснюється шляхом підрахування балів по кожній шкалі: конфронтаційний копінг, дистанціювання, самоконтроль, пошук соціальної підтримки, прийняття відповідальності, втеча-уникнення, планування вирішення проблеми, позитивна переоцінка [198].

Номери опитувальника (по порядку, але різні) працюють на різні шкали, наприклад, у шкалі «конфронтаційний копінг» питання – 2, 3, 13, 21, 26, 37 і т.д. Стратегія конфронтації передбачає спроби вирішення проблеми за рахунок не завжди цілеспрямованої поведінкової активності, здійснення конкретних дій, спрямованих або на зміну ситуації, або на прийняття негативних емоцій у зв'язку з виниклими труднощами. При цій стратегії можуть спостерігатися імпульсивність у поведінці (іноді з елементами ворожості й конфліктності), труднощі планування дій, прогнозування їх результату, корекції стратегії поведінки, невиправдана завзятість. Копінг-дії при цьому втрачають свою цілеспрямованість і стають переважно результатом розрядки емоційної напруги. Здебільшого стратегія конфронтації розглядається як неадаптивна, однак при помірному використанні вона забезпечує здатність особистості до опору труднощам, енергійність і підприємливість при вирішенні проблемних ситуацій, вміння відстоювати власні інтереси, долати тривогу в стресогенних умовах. Позитивні сторони: можливість активного протистояння труднощам і стресогенним впливам. Негативні сторони: недостатня цілеспрямованість та раціональна обґрунтованість поведінки в проблемній ситуації [198].

Копінг-стратегія дистанціювання (пункти: 8, 9, 11, 16, 32, 35) передбачає спроби подолання негативних переживань у зв'язку з проблемою за рахунок суб'єктивного зниження її значущості та ступеня емоційної залученості в неї. Характерно використання інтелектуальних прийомів раціоналізації, перемикання уваги, відсторонення, гумору, знецінення тощо. Позитивні сторони: можливість зниження суб'єктивної значущості складних ситуацій і запобігання інтенсивних емоційних реакцій на фрустрацію. Негативні сторони: ймовірність знецінення власних переживань, недооцінка значущості та можливостей дієвого подолання проблемних ситуацій [198].

Копінг-стратегія самоконтролю (пункти: 6, 10, 27, 34, 44, 49, 50) передбачає спроби подолання негативних переживань у зв'язку з проблемою за рахунок цілеспрямованого придушення, стримування емоцій, мінімізації їх впливу на оцінку ситуації й вибір стратегії поведінки, високий контроль

поведінки, прагнення до самоконтролю. При вираженій перевазі стратегії самоконтролю у досліджуваного може спостерігатися прагнення приховувати від оточуючих свої переживання і спонукання в зв'язку з проблемною ситуацією. Здебільшого така поведінка свідчить про боязнь саморозкриття, надмірної вимогливості до себе, що призводить до надконтролю поведінки. Позитивні сторони: можливість уникнення емоціогенних імпульсивних вчинків, переважання раціонального підходу до проблемних ситуацій. Негативні сторони: труднощі вираження переживань, потреб і мотивів у зв'язку з проблемною ситуацією, надконтроль поведінки [198].

Копінг-стратегія пошуку соціальної підтримки (пункти: 4, 14, 17, 24, 33, 36) передбачає спроби вирішення проблеми за рахунок залучення зовнішніх (соціальних) ресурсів, пошуку інформаційної, емоційної і дієвої підтримки. Характерні орієнтованість на взаємодію з іншими людьми, очікування уваги, співчуття. Пошук переважно інформаційної підтримки передбачає звернення за рекомендаціями до експертів та знайомих, що володіють, з точки зору досліджуваного, необхідними знаннями. Потреба переважно в емоційній підтримці проявляється у прагненні бути вислуханим, отримати емпатійну відповідь, розділити з ким-небудь свої переживання. При пошуку переважно дієвої підтримки провідною є потреба у допомозі конкретними діями. Позитивні сторони: можливість використання зовнішніх ресурсів для вирішення проблемної ситуації. Негативні сторони: можливість формування залежної позиції та / або надмірних очікувань у ставленні до оточуючих [198].

Копінг-стратегія прийняття відповідальності (пункти: 5, 19, 22, 42) передбачає визнання суб'єктом своєї ролі у виникненні проблеми, відповідальності за її рішення, в ряді випадків з виразним компонентом самокритики і самозвинуваченням. При помірному використанні ця стратегія відображає прагнення особистості до розуміння залежності між власними діями та їх наслідками, готовність аналізувати свою поведінку, шукати причини актуальних труднощів в особистих недоліках та помилках. Разом з тим, вираженість даної стратегії в поведінці може призводити до невиправданої

самокритики, переживання почуття провини і незадоволеності собою. Зазначені особливості, як відомо, є фактором ризику розвитку депресивних станів. Позитивні сторони: можливість розуміння особистої ролі у виникненні актуальних труднощів. Негативні сторони: можливість необґрунтованої самокритики і прийняття надмірної відповідальності [198].

Копінг-стратегія втечі-уникнення (пункти: 7, 12, 25, 31, 38, 41, 46, 47) передбачає спроби подолання особистістю негативних переживань у зв'язку з труднощами за рахунок реагування за типом ухиляння: заперечення проблеми, фантазування, невинуватих очікувань, відволікання тощо. При вираженій перевазі стратегії уникнення можуть спостерігатися неконструктивні форми поведінки в стресових ситуаціях: заперечення або повне ігнорування проблеми, ухилення від відповідальності і дій по вирішенню труднощів, що виникли, пасивність, нестриманість, спалахи роздратування, занурення у світ фантазій, переїдання, вживання алкоголю тощо, з метою зниження болісної емоційної напруги. Більшість дослідників цю стратегію розглядають як неадаптивну, проте дана обставина не виключає її користі в окремих ситуаціях, особливо в короткостроковій перспективі і при гострих стресогенних ситуаціях. Позитивні сторони: можливість швидкого зниження емоційної напруги в ситуації стресу. Негативні сторони: неможливість розв'язання проблеми, ймовірність накопичення труднощів, короткостроковий ефект здійсненого для зниження емоційного дискомфорту [198].

Копінг-стратегія планування вирішення проблеми (пункти: 1, 20, 30, 39, 40, 43) передбачає спроби подолання проблеми за рахунок цілеспрямованого аналізу ситуації та можливих варіантів поведінки, вироблення стратегії вирішення проблеми, планування власних дій з урахуванням об'єктивних умов, минулого досвіду і наявних ресурсів. Стратегія розглядається більшістю дослідників як адаптивна, вона сприяє конструктивному вирішенню труднощів. Позитивні сторони: можливість цілеспрямованого і планомірного вирішення проблемної ситуації. Негативні сторони: ймовірність надмірної раціональності, недостатньої емоційності, інтуїтивності та спонтанності в поведінці [198].

Копінг-стратегія позитивної переоцінки (пункти: 15, 18, 23, 28, 29, 45, 48) передбачає спроби подолання негативних переживань у зв'язку з проблемою за рахунок її позитивного переосмислення, розгляду її як стимулу для особистісного зростання. Характерна орієнтованість на індивідуальне, філософське осмислення проблемної ситуації, включення її в більш широкий контекст роботи особистості над саморозвитком. Позитивні сторони: можливість позитивного переосмислення проблемної ситуації. Негативні сторони: ймовірність недооцінки особистістю можливостей дієвого вирішення проблемної ситуації [198].

Низький рівень напруженості стратегій – 0-6 балів говорить про адаптивний варіант копінга, середній – 7-12 балів про адаптаційний потенціал особистості в стресовому стані, високий – 13-18 балів свідчить про напруженість копінга, про виражену дезадаптацію [198].

Розвиток творчої інтелектуальної обдарованості та зазначені особистісні утворення – емоційно-вольові, самооцінка, мотивація, рівень домагань та копінг-стратегії виступили об'єктами розвивальних впливів під час апробації програми формульованого експерименту і детермінували оптимізацію конструктивних механізмів психологічного захисту інтелектуально обдарованих підлітків з рівнем прихованої обдарованості.

Дослідження здійснювалося за допомогою методик: Тест «Креативність» Н. Вишнякової (Додаток У), Тест-опитувальник А. Зверькова і Є. Ейдмана «Дослідження вольової саморегуляції» (Додаток Ф), Опитувальник «Способи контролюючої поведінки» Р. Лазаруса (Додаток Х) та повторно був використаний Опитувальник копінг-стратегій шкільного віку (І. Нікольської, Р. Грановської) (Додаток Ш) і Тест «Діагностика типологій психологічного захисту» (Р. Плутчик в адаптації Л. Вассермана).

Порівняння змін репертуару психологічного захисту, які відбулися з учасниками експериментальної та контрольної групи до та після формульованого експерименту, засвідчує міру ефективності розвивальних впливів (таблиця 3.19).

Аналіз реалізації механізмів психологічного захисту експериментальної та контрольної груп до і після формувального експерименту (у %)

Механізми психологічного захисту	ЕГ (n=44)			КГ (n=26)		
	До експерименту	Після експерименту	Різниця	До експерименту	Після експерименту	Різниця
Заперечення	90	81	9	78	76	2
Витіснення/Придушення	87	79	8	86	85	1
Регресія	80	73	7	78	72	6
Компенсація	90	79	11	86	86	0
Проекція	44	21	23	5	5	0
Заміщення	96	89	7	100	99	1
Інтелектуалізація	49	41	8	38	38	0
Реактивне утворення	80	58	22	47	47	0

Якісні зміни у показниках самооцінки та рівня творчого розвитку експериментальної групи детермінували зниження кількості використання досліджуваними деструктивних механізмів психологічного захисту. Серед досліджуваних контрольної групи виявлено зменшення кількості підлітків з середньо розвиненими вольовими рисами, особливо з такими як, наполегливість та самоконтроль. Ці зміни, на нашу думку, хоч були незначними, але сприяли оптимізації конструктивних МПЗ досліджуваних.

На початку занять більшість підлітків експериментальної групи виявляли недовіру до запланованої роботи й не бачили в цьому користі для розвитку власної особистості. Демонстрували неготовність виконувати завдання, перекладали відповідальність на інших. Говорили про далекі мрії та бажання без розуміння шляхів, етапів їх досягнення, вони мали ідеалізований і фантазійний характер. Після занять настановчого етапу переважна більшість учасників програми проявляли впевненість, могли чітко сформулювати свої цілі, оцінити ресурси, які вони мають для їх досягнення, називали, що треба для

цього здобути. На останніх зустрічах підлітки вже висловлювали конкретні задуми, мету та могли визначити, яку користь це їм може принести.

Кількісні показники аналізу ефективності програми формувального експерименту показали, що серед досліджуваних зменшилося число тих, які здебільшого використовували деструктивні механізми психологічного захисту, тоді як серед контрольної групи не виявлено змін у кількісному значенні.

Варто зазначити, що спостереження за старшими підлітками експериментальної групи засвідчили якісні зміни у проявах конструктивних МПЗ, а це, в свою чергу, сприяло самореалізації інтелектуальної діяльності. Так, на перших заняттях потрібно було стимулювати бажання взаємодіяти, підвищити впевненість групи в собі, викликати бажання співпрацювати з психологом та бажання щось змінити в своєму житті. Для цього ми використовували вправи, де потрібно проявити креативність у привітанні, у форматі команд розповісти про незвичність власного імені, потім перехід до аналізу своїх характерологічних особливостей та умінь співпрацювати. Іноді, досліджувані ніяковіли розповідаючи про себе, говорили, що вони «звичайні», «таких імен багато», але все ж з кожним заняттям, завдяки виконанню різних завдань, у тому числі й на пізнання себе, сторін власної особистості підлітки експериментальної групи більш диференційовано почали розрізняти аспекти власного «Я», глибше розуміти себе, адекватно оцінювати власні можливості – що вони можуть, а над чим ще варто попрацювати. Трьом учням (хлопець та дві дівчини) з паралельних класів важко вдавалось виконання вправ, адже в навчальних колективах вони були ізольованими, над ними насміхались через певні вади у їх зовнішності. Робота з даними підлітками потребувала особливого підходу, оскільки вони самі вважали себе невдахами. Тому, на перших заняттях виникали незначні конфлікти, ці підлітки не відразу погоджувались виконувати завдання. Проте, завдяки індивідуальній бесіді з кожним, та після залучення їх до роботи в експериментальній групі, вони почали проявляти більшу активність, шукати позитивне в собі, долати страх у конфліктах з іншими. Такі зрушення, що мали місце в середині програми,

служували для нас показником ефективності виховних впливів, закладених програмою формування конструктивних МПЗ.

У досліджуваних експериментальної групи після формувального експерименту було виявлено зміни не тільки у рівні творчого розвитку, а й рівні наполегливості та самоконтролю. Для цього було протестовано підлітків експериментальної і контрольної груп за Тестом-опитувальником А. Зверькова і Є. Ейдмана «Дослідження вольової саморегуляції» на визначення наполегливості та самоконтролю для порівняння з видами МПЗ й аналізу ефективності програми формувального експерименту (таблиця 3.20).

Таблиця 3.20

Результати діагностики за Тестом-опитувальником А. Зверькова та Є. Ейдмана «Дослідження вольової саморегуляції» (у балах)

<i>Назва шкали субтесту</i>	<i>ЕГ(n=44)</i>	<i>КГ(n=26)</i>
Загальна шкала (макс. 24)	11,9	11,2
Наполегливість (макс.16)	7,6	6,5
Самоконтроль (макс. 13)	5,0	4,9

Так, за результатами констатувального експерименту старші підлітки з рівнем прихованої обдарованості низько оцінювали свої творчі здібності, уяву, були невпевнені у власних ідеях, сумнівались у можливостях їх реалізації, то після формувального експерименту ці показники покращились, учні почали більш активно, висловлювати власні думки, креативно та практично їх реалізовувати, у стресових ситуаціях більш плідно працювати для вирішення поставлених завдань. В учасників контрольних груп практично не змінилися їх показники.

Ці позитивні зміни сприяли формуванню конструктивних копінг-стратегій (прийняттю відповідальності, планування вирішення проблем, самоактуалізації), адже вони є складовими особистості, а їх зміни передують змінам механізмів психологічного захисту.

Оцінка достовірності відмінностей у проявах самооцінки наявного рівня творчого розвитку та копінг-стратегій підтвердила ефективність програми

оптимізації конструктивних механізмів психологічного захисту інтелектуально обдарованих підлітків після формувального експерименту (таблиця 3.21).

Таблиця 3.21

Аналіз проявів копінг-стратегій (у %)

Копінг-стратегії	ЕГ (n=44)			КГ (n=26)		
	До експерименту	Після експерименту	Різниця	До експерименту	Після експерименту	Різниця
Поведінкові	78	65	13	62	64	2
Емоційні	89	77	12	73	72	1
Інтелектуальні	52	65	13	89	91	2

Окрім того, систематичні спостереження за підлітками в процесі групової роботи також дозволили виявити зміни у їхній мотиваційній та вольовій сферах. Участь у програмі оптимізації конструктивних механізмів психологічного захисту інтелектуально обдарованих старших підлітків сприяла розвитку вміння адекватно оцінювати свої емоції та почуття, керувати ними в стресових ситуаціях, також розпізнавати емоційних стан інших людей, адекватно реагувати на нього. Підлітки навчилися проявляти взаємоповагу до потреб та особливостей одне одного, надавати емоційну підтримку, знизилася деякі бар'єри у спілкуванні з ровесниками і вчителями.

Також, під кінець програми спостерігалось підвищення рівня цілепокладання, сформувалося чітке бачення свого «Я» та саморозуміння. Якщо на перших заняттях підлітки не могли визначитись, якою діяльністю хотіли б зайнятись, як вони бачать своє близьке майбутнє, то впродовж занять спостерігалася тенденція до глибшого та кращого пізнання своїх здібностей, можливостей їх реалізації. Старші підлітки вчилися оцінювати, що вони вміють добре, а що їм заважає в самореалізації, над чим ще варто попрацювати. Досліджувані стали більш впевнені в собі й власних можливостях, підвищили комунікативні навички.

На основі проведеного дослідження розроблено практичну модель реалізації механізмів психологічного захисту інтелектуально обдарованими старшими підлітками (рисунок 3.8).



Рис. 3.8. Модель реалізації механізмів психологічного захисту інтелектуально обдарованими старшими підлітками

(розроблено автором)

Необхідно зазначити, що поведінка досліджуваних змінилася саме в результаті активізації дії психологічного захисту. У підлітків-хлопців частіше простежувались психологічні захисти заміщення, компенсації, заперечення,

регресія і витіснення; у дівчат переважали реактивне утворення, заміщення, компенсація, регресія і заперечення. Механізми психологічного захисту, які використовують інтелектуально обдаровані старші підлітки, характеризувались тим, що вони більш конструктивні – зберігають внутрішню рівновагу особистості й стимулюють до подальшого розвитку, а не до тривоги й саморуйнуванню. Їх психологічний захист – це спеціальна система стабілізації особистості, спрямована на огорожу свідомості від неприємних, травмуючих переживань, пов'язаних з внутрішніми і зовнішніми конфліктами, станами тривоги і дискомфорту.

3.4. Методичні рекомендації психологу та педагогу щодо роботи з інтелектуально обдарованими старшими підлітками

На основі проведеного дослідження, його аналізу та узагальнення отриманих результатів нами були розроблені методичні рекомендації щодо роботи з інтелектуально обдарованими старшими підлітками, враховуючи психологічні особливості підліткового віку, розвитку їх особистості й репертуару механізмів психологічного захисту. *Робота педагога та психолога* зі старшими підлітками з різними рівнями вираженості інтелектуальної обдарованості має проводитись у наступних напрямках:

- розвиток інтелектуальних здібностей;
- формування адекватного самосприйняття;
- допомога в адаптації підлітка в навколишньому середовищі та засвоєння ним конструктивних механізмів психологічного захисту і форм поведінки.

Психологу та педагогу в першу чергу варто пам'ятати про психологічні характеристики обдарованих старших підлітків з різними рівнями вираженості обдарованості, які зумовлюють їхню поведінку. Врахування цих характеристик допоможе психологу та педагогу розуміти причини поведінки і вчинків старших підлітків, завдяки цьому вони зможуть будувати взаємодію з ними так,

щоб уникати конфліктних ситуацій, сприяти розвитку їх інтелектуальної обдарованості та самореалізації.

Особливості поведінки старших підлітків з різними рівнями інтелектуальної обдарованості:

З вираженим рівнем інтелектуальної обдарованості:

- надмірно критичні до себе та інших, не терплять невдач;
- виражають невдоволення при зміні цікавих тем або видів діяльності;
- емоційно чутливі та співчутливі, іноді навіть можуть проявляти агресію, коли щось здається їм несправедливим;

- вільне самовизначення;

- успіхи в навчальній діяльності;

- активні у формулюванні запитань на уроках, позакласних заходах.

З прихованим рівнем інтелектуальної обдарованості:

- зазвичай висловлюють незгоду з іншими, сперечаються з вчителями;

- ігнорують деталі, починають працювати недбало;

- чинять опір авторитарному стилю керівництва педагогів і батьків;

- можуть відмовлятися від навчальних ситуацій, які передбачають групову взаємодію;

- рідко виявляють самостійні практичні дії, спрямовані на отримання знань про незвичні явища;

- виявляють тривожність щодо власної інтелектуальної обдарованості.

З мало вираженим рівнем інтелектуальної обдарованості:

- нудяться під час виконання завдань;

- жартують або веселяться у моменти, які дорослі вважають недоречними для цього;

- рідко проявляють бажання йти на ризик;

- пізнавальна мотивація спричинена в більшості зовнішніми факторами;

- можуть проявляти інтерес до позашкільних видів діяльності.

Зазначена вище поведінка старших підлітків з різними рівнями вираженості інтелектуальної обдарованості у звичайному освітньому

середовищі вважається нормою, адже її прояви можемо спостерігати досить часто. До найбільш важливих сфер їх самопізнання належать такі: «власні якості, здібності та можливості», «пізнання і прийняття своєї обдарованості», «пізнання своїх життєвих цілей, майбутнього», «особистісно-характерологічні особливості», «емоційно-вольова сфера». Ці сфери потребують особливої уваги психологів та педагогів у процесі розвитку особистості інтелектуально обдарованих старших підлітків. Їх допомога розвитку самопізнання полягає у наданні підлітку необхідної інформації про його індивідуально-особистісні особливості, механізми психологічного захисту, копінг-стратегії та створенні можливостей для самопізнавальної діяльності на спеціально організованих розвивальних заняттях або тренінгах.

Ефективним методом роботи педагога та психолога в умовах спеціалізованих шкіл і гімназій є також просвітницька робота, що здійснюється шляхом читання лекцій з проблематики самопізнання. Працюючи над допомогою старшому підлітку в самопізнанні, педагог та психолог мають можливість сприяти більш глибокому усвідомленню ним своїх особистісних якостей, що конче важливо для самовиховання і саморозвитку.

Провідним завданням розвитку самопізнання є формування пізнавальної самостійності. Одним із шляхів спонукання старших підлітків різними рівнями інтелектуальної обдарованості до саморозвитку є формування у них ідеалів високої людської досконалості, які вони прагнуть мати. Також варто звертати їх увагу на ті риси характеру, поведінку, які заважають їм мати повагу в колективі і, які потрібно подолати у процесі саморозвитку.

Педагогу та психологу важливо забезпечити розвиток особистості старшого підлітка, який здатний до самоосвіти й самореалізації, вміє використовувати здобуті знання і вміння для творчого розв'язання проблем, здатний критично мислити, опрацьовувати будь-яку інформацію, намагається змінити на краще своє життя.

Важливим засобом спонукання старших підлітків до самовдосконалення, та перебудови репертуару психологічних захистів є організація

інтелектуальних, культурно-дозвіллевих та інших змагань, де створюється безліч ситуацій для конкуренції, що дозволяє виявити власні організаторські здібності, художні, естетичні, інтелектуальні вміння та навички, недоліки у своєму розвитку у порівнянні із своїми ровесниками.

Педагогу та психологу також варто пам'ятати, що підлітки з прихованим та мало вираженим рівнями обдарованості не завжди усвідомлюють, важливості самопізнання та як самопізнавальна діяльність може допомогти їм розвивати власні здібності. Вищезазначене варто враховувати при побудові розвивальних занять або тренінгів.

Корисним виявляється спонукання підлітків з різними рівнями інтелектуальної обдарованості до самопізнання через яскраві факти з життя людей науки, мистецтва та бізнесу, підкреслюючи важливість самовдосконалення особистості. Ефективним методом роботи з яскравими фактами життя видатних людей є пропозиція підготувати кожному підлітку доповідь від першої особи про цікаві біографічні дані з життя «постатей-ідеалів».

Варто не забувати про значення колективної роботи для розвитку підлітка. Корисно дати можливість інтелектуально обдарованим старшим підліткам обговорювати питання самопізнання, почуті факти з біографії і взагалі процес їхньої діяльності. Особливо для підлітків з прихованим рівнем обдарованості велике значення має оцінка з боку оточуючих, що теж варто брати до уваги при розробці розвивальних занять, даючи можливість їм висловлювати власну думку та оцінювати досягнення одне одного.

Оскільки самопізнання є умовою та засобом формування конструктивного репертуару психологічних захистів, то робота над самовдосконаленням вимагає знання старшим підлітком своїх сильних і слабких сторін. Для них характерною є потреба зайняти внутрішню позицію дорослої людини, що припускає істотну перебудову особистості, спрямовану на те, щоб виробити власну нову ідентичність. Для покращення самопізнання та мотивації інтелектуально обдарованих підлітків до самовдосконалення вони

можуть давати «завдання для себе», записувати їх на окремих листочках і закривати в конверті. Ці завдання повинні містити інформацію про те, над чим планує працювати підліток, яку якість він хоче у собі сформувані, які методи буде використовувати, з якими труднощами може зіткнутись. Конверти віддаються на зберігання психологу або педагогу. Відкриваються вони через визначений колективом проміжок часу і група обговорює, якою мірою їх однокласнику вдалося виконати поставлене перед собою завдання, що було складним чи неочікуваним на шляху до результату.

Отже, організація діяльності з розвитку самопізнання інтелектуально обдарованих старших підлітків шляхом проведення розвивальних занять або тренінгів сприятиме подальшому розвитку їх задатків, формуванню конструктивних механізмів психологічного захисту та адаптативних копінг-стратегій.

Важливо пам'ятати, що не варто обмежуватись посиленням інформативної складової навчального процесу, збільшуючи навчальне навантаження учнів у першій половині дня. Потрібно інтегрувати в єдиний функціональний комплекс освітніх, розвивальних, корекційних, тренінгових, виховних та оздоровчих складових навчально-виховного процесу та чергування різних видів діяльності підлітків [199, с. 47].

З метою кращого самопізнання *інтелектуально обдарованим старшим* підліткам доцільно запропонувати дотримуватися таких рекомендацій:

- вважайте дійсно позитивними лише ті якості особистості, що проявляються постійно у всіх видах діяльності та за будь-яких умов, навіть несприятливих;
- вважайте негативними лише ті якості, які, проявляючись у поведінці, постійно викликають гостру критику оточуючих, їх обурення, нетерпимість і одночасно принижують вашу гідність;
- ведіть облік добрих справ, помилок і навмисних негативних дій: добрі справи – ваші позитивні якості; помилки – відсутність життєвого досвіду;

- для того, щоб оцінити своє «Я», порівняйте себе зі своїми ровесниками, але не з тими, хто має погану поведінку, а з тими, хто докладась більше зусиль, щоб стати кращою людиною – порівняйте себе з ідеалом, з еталоном розуму, моральності, волі;

- випробуйте себе у труднощах, долайте їх, саме у боротьбі з труднощами проявляються наші недоліки та виявляються гідні риси; смілива людина сама йде на подолання труднощів, не чекаючи, поки життя поставить їх, хто вміє долати труднощі, той здолає і свої недоліки [200].

Рекомендуємо інтелектуально обдарованим старшим підліткам при здійсненні самоаналізу оцінювати себе ніби зі сторони своїх друзів та недругів. При цьому важливо враховувати, хто поруч, за що і як ця людина може хвалити або критикувати. Варто аналізувати критику в свою адресу, зауваження та побажання інших, якщо вони сприймаються адекватно, повинні спонукати замислитися над своєю поведінкою, вчинками, сприяти аналізу власної поведінки, недоліків та пошуку ресурсів, шляхів і можливостей для їх корекції чи зміни.

Висновки до третього розділу

Теоретичним підґрунтям програми оптимізації конструктивних механізмів психологічного захисту інтелектуально обдарованих підлітків слугували положення особистісно-орієнтованого, діяльнісного та комплексного підходів. Заняття програми включали використання методів розвивального навчання, тренінгових технологій, когнітивно-поведінкової психології, арт-терапії, психодрами, сугестії, тілесної релаксації, а також передбачали самостійну роботу (виконання домашніх завдань), враховуючи проблеми особистісного розвитку інтелектуально обдарованих підлітків.

За результатами формувального експерименту було встановлено позитивні зрушення в експериментальній групі досліджуваних, які виявилися у вмінні підлітків долати труднощі, креативно вирішувати поставлені задачі,

реалізовувати адаптивні копінги, прагненні вчитись та реалізовувати власні ідеї. Вони навчилися краще оперувати абстрактними поняттями, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, набули навичок визначення більш оптимальних практичних шляхів досягнення запланованого.

Впровадження програми сприяло зрушенню в особистісній сфері досліджуваних підлітків експериментальної групи. Вони виявили вміння керувати власними емоціями в стресових ситуаціях, навчилися виявляти перешкоди в самореалізації, аналізувати їх та знаходити шляхи для їх подолання. З'явилися позитивні зміни у стосунках з дорослими, підлітки почали прислухатися до конструктивної критики, стали активно висловлювати думки на уроках та частіше ставити додаткові запитання учителю при вивченні різних тем. Вони стали менше конфліктувати з ровесниками, у них зменшився страх бути неприйнятими колективом через власну позицію у тих чи інших питаннях. Цьому сприяв розвиток засобами активних методів навчання творчої інтелектуальної обдарованості, емоційно-вольової сфери, самооцінки, мотивації, рівня домагань. Такі зміни в інтелектуальній та особистісній сферах помітно позначились на використанні підлітками репертуару механізмів психологічного захисту. У досліджуваних експериментальної групи помітно скоротився репертуар деструктивних механізмів психологічного захисту, водночас розширився репертуар конструктивних. Серед досліджуваних контрольної групи якісних і кількісних змін фактично не простежувалось.

Порівняльний аналіз результатів формувального експерименту, отриманих на досліджуваних експериментальної та контрольної групи, є переконливим підтвердженням продуктивності розробленої та апробованої програми оптимізації конструктивних механізмів психологічного захисту інтелектуально обдарованих підлітків.

Здійснене нами емпіричне дослідження підтверджує припущення, що на вибір механізмів психологічного захисту впливає рівень інтелектуальної обдарованості підлітків; використання старшими підлітками конструктивних механізмів психологічного захисту є показником розвитку їх інтелектуальної

обдарованості; формування особистісних якостей (емоційно-вольових, самооцінки, мотивації, рівня домагань) засобами активних методів навчання опосередковано сприяє оптимізації конструктивних механізмів психологічного захисту підлітків.

Список використаних джерел до третього розділу:

[7; 38; 98; 103; 165; 196; 197; 198; 199; 200]

Зміст третього розділу дисертації представлено у таких публікаціях автора:

1. Процик Л. С. Діагностика та розвиток інтелектуального потенціалу обдарованих підлітків (матеріали корекційно-розвивальної програми «Розвиток конструктивних механізмів психологічного захисту інтелектуально обдарованих підлітків») / Л. С. Процик // Щомісячний науково-методичний журнал «Освіта та розвиток наукової особистості» № 3 (46) / 03.2016. – С. 40 – 46.
2. Процик Л. С. Розвиток інтелектуальної обдарованості та формування конструктивних механізмів психологічного захисту підлітків (матеріали корекційно-розвивальної програми «Розвиток конструктивних механізмів психологічного захисту інтелектуально обдарованих підлітків») / Л. С. Процик // Щомісячний науково-методичний журнал «Освіта та розвиток наукової особистості» № 4 (47) / 04.2016. – С. 29 – 33.
3. Процик Л. С. Розвиток конструктивних механізмів психологічного захисту інтелектуально обдарованих підлітків / Л. С. Процик // Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України, том VI Психологія обдарованості. – Випуск 12 – Київ-Житомир : Вид-во ЖДУ ім І. Франка, 2016. – С. 300 – 307.
4. Процик Л. С. Особливості написання корекційно-розвивальних програм для роботи з інтелектуально обдарованими підлітками / Л. С. Процик //

Обдаровані діти – інтелектуальний потенціал держави: матеріали VIII Міжнародної науково-практичної конференції, 15–16 жовтня 2015 року, м. Київ. – К. : Інститут обдарованої дитини, 2015. – С. 144 – 147.

5. Процик Л. С. Особливості корекційно-розвивальної роботи психолога з інтелектуально обдарованими підлітками / Л. С. Процик // Актуальні проблеми психологічної та соціальної адаптації в умовах кризового суспільства. Збірник наукових праць (24 березня 2015 р.). – Національний університет державної податкової служби України, Державна фіскальна служба України – К. : Геопринт, 2016. – С. 128 – 133.

6. Процик Л. С. Корекційна робота психолога з інтелектуально обдарованими підлітками / Л. С. Процик // Матеріали Міжнародного симпозіуму «Освіта і здоров'я підростаючого покоління» : Зб. наук. праць. – Київ, 2016. – Вип. 1. – С. 303 – 306.

7. Процик Л. С. Обґрунтування програми розвитку конструктивних механізмів психологічного захисту інтелектуально обдарованих старших підлітків / Л. С. Процик // Актуальні проблеми організаційної та економічної психології: вузівська науково-практична конференції студентів, аспірантів та молодих вчених (01 грудня 2017 р.) : тези доп. / Відп. Ред. К. О. Кушніренко, Л. С. Процик. – К. : Київ. нац. торг.-екон. ун-т, 2017. – С. 117 – 119.

8. Процик Л. С. Інтелектуально обдаровані підлітки. Механізми психологічного захисту / Л. С. Процик // Всеукраїнська газета для психологів, учителів, соціальних педагогів «Психолог», № 23-24 (623-624), грудень 2017. – С. 59 – 65.

9. Процик Л. С. Результати апробації комплексної психологічної програми розвитку конструктивних механізмів психологічного захисту / Л. С. Процик // Гуманітарний корпус : [збірник наукових статей з актуальних проблем філософії, культурології, психології, педагогіки та історії] – Випуск 15. – Вінниця : ТОВ Нілан-ЛТД, 2018. – С. 190 – 193.

ВИСНОВКИ

У дисертації наведено результати теоретичного узагальнення та експериментального дослідження проблеми реалізації механізмів психологічного захисту старшими підлітками з різними рівнями вираженості інтелектуальної обдарованості; представлена психологічна характеристика визначених рівнів, розкриті особливості реалізації старшими підлітками механізмів психологічного захисту, розроблено й апробовано програму оптимізації конструктивних механізмів психологічного захисту інтелектуально обдарованих підлітків.

1. *Інтелектуальна обдарованість* – це стан індивідуальних психологічних ресурсів (передусім розумових), який забезпечує можливість творчої інтелектуальної діяльності, що пов'язана зі створенням нових ідей, використанням нестандартних підходів до розроблення проблем, чутливістю до ключових, найперспективніших способів пошуку рішень у певній предметній галузі, відкритістю будь-яким інноваціям тощо. Інтелектуальна обдарованість тісно пов'язана із самооцінкою, самосприйняттям, мотивацією, вольовими якостями та рівнем домагань особистості. Поняття «інтелектуальна обдарованість» багатозначне, що зумовлено наявністю різних критеріїв та її показників на основі яких людину ідентифікують як інтелектуально обдаровану. Сучасні вітчизняні дослідники проблеми обдарованості особистості виходять з теоретичних положень, що розглядають здібності як стійкі властивості людини, які виявляються в різних видах діяльності та являють собою необхідну умову її успіху, високий рівень розвитку здібностей і є обдарованістю.

2. У сучасній психології *механізми психологічного захисту* розглядаються як система адаптивних реакцій особистості, спрямованих на захисну зміну значущості дезадаптивних компонентів – когнітивного, емоційного, поведінкового з метою послаблення психотравмуючих впливів. МПЗ

розвиваються в онтогенезі як засоби адаптації і розв'язання особистістю психологічних конфліктів. Найбільш значущим критерієм ефективності їх дії є ліквідація тривоги. Основна функція психологічного захисту описується як низка специфічних прийомів, які використовує особистість для зниження рівня неприємних переживань. МПЗ проявляються не тільки в разі виникнення надзвичайних обставин, але й у повсякденні, адже психологічний захист – це постійно працюючий ресурс людської свідомості. Основне в дії МПЗ – перебудова системи установок, що спрямована на зниження емоційного напруження та стабілізацію емоційної рівноваги особистості. Виділяють конструктивні (компенсація (сублімація), заміщення, інтелектуалізація, витіснення) і деструктивні (проекція, регресія, заперечення, реактивні утворення та ін.) механізми захисту. Перші пов'язуються з усвідомленим прийняттям і регуляцією, другі – з неусвідомленістю їх суб'єктом. У сучасній психології захист розглядається як поняття близьке до копінг-поведінки.

3. Емпіричним дослідженням встановлені рівні інтелектуальної обдарованості підлітків, виділені групи з *вираженою, прихованою і мало вираженою* обдарованістю. Підлітки з *вираженим* рівнем обдарованості отримали високі результати за тестами розумового розвитку та креативності. Вони є активними учасниками різних конкурсів, гуртків, мають високі бали успішності в школі, для них характерною є дослідницька поведінка, інтерес до пошуку нового, кризові, стресові ситуації мотивують їх до діяльності. Підлітки з *прихованим* рівнем інтелектуальної обдарованості також мають високі показники розумового розвитку, креативності і високі та середні бали успішності в школі. Проте, за характеристиками педагогів, вони рідко ініціюють самостійні практичні дії, спрямовані на отримання нових знань про незвичні явища, рідко беруть участь у наукових гуртках, інтерактивних конкурсах, тривожні щодо власної обдарованості, ситуації нового практично не мотивують цих підлітків до їх вирішення. Підлітки з *мало вираженим* рівнем інтелектуальної обдарованості за результатами дослідження мають середні показники розумового розвитку, креативності та успішності від нижче

середнього до середнього рівня, в них не спостерігається значних академічних успіхів і досягнень в інтелектуальній діяльності. У їхній ієрархії цінностей майже відсутні наукові ідеї, когнітивні якості розвинені на середньому рівні, особливу цікавість у деяких з них викликають позашкільні захоплення спортом, музикою та художня самодіяльність.

Встановлені відмінності у репертуарі використання механізмів психологічного захисту у виділених групах досліджуваних. Підлітки з вираженим рівнем інтелектуальної обдарованості характеризуються вузьким репертуаром МПЗ, частішим використанням конструктивних захистів (витіснення, компенсація, заміщення, інтелектуалізація) та адаптивних копінг-стратегій, ніж їх ровесники з прихованим рівнем обдарованості. Останні інтенсивно використовують механізми заперечення та заміщення. Вони схильні переносити реакції гніву з соціально заборонених і недоступних об'єктів на доступні, демонструють поведінку, що характеризується тимчасовим відходом від тривожної ситуації та зануренням в іншу справу. Найбільш часто різні МПЗ – конструктивні і деструктивні реалізують підлітки з мало вираженим рівнем інтелектуальної обдарованості, найчастіше – механізми заміщення та регресії. Досліджувані з вираженим і прихованим рівнями обдарованості удвічі рідше використовують широкий репертуар психологічних захистів, на відміну від підлітків з мало вираженим рівнем обдарованості. У вибірці з вираженою і прихованою інтелектуальною обдарованістю домінує вузький репертуар психологічних захистів. Для підлітків з мало вираженою інтелектуальною обдарованістю характерним є широкий репертуар психологічного захисту, вони використовують як деструктивні, так і конструктивні механізми захисту, проте у них домінуючими є деструктивні механізми.

4. Гендерні особливості реалізації підлітками МПЗ проявляються у тому, що хлопці й дівчата з *рівнем вираженої обдарованості* характеризуються несхожістю репертуару захистів. Дівчата переважно реалізують компенсацію, витіснення та реактивні утворення, а хлопці – інтелектуалізацію, заперечення, регресію. За показниками розумового розвитку дівчата показують вищі

результати, ніж хлопці. Водночас вони частіше допускають помилки у встановленні типів логічних зв'язків, тоді як хлопцям складніше виконати завдання, пов'язані з абстрактними поняттями. Щодо самооцінки творчих здібностей та тестування рівня креативності, то значних відмінностей в межах цього рівня досліджуваних не було виявлено, інтелектуальні копінги підлітки використовують в однаковій мірі. Підліткам з *рівнем прихованої обдарованості* властива змішана схема використання захистів у індивідуальному профілі, тому гендерна різниця в реалізації механізмів захисту не є суттєвою. Яскраво простежується використання хлопцями цього рівня механізмів заперечення і компенсації, а дівчатами – реактивні утворення та заміщення. Хлопці краще справляються із завданнями, пов'язаними з галузями знань, якими вони цікавляться, водночас завдання, що є дотичними до малоцікавих для них знань, виконуються менш результативно. Дівчата, навпаки, допускають незначні помилки в різних субтестах на визначення рівня розумового розвитку. Варто зауважити, що дівчата частіше реалізують емоційні копінги, а хлопці – поведінкові. У досліджуваних з *рівнем мало вираженої обдарованості* дівчатами переважно використовувались такі захисні механізми як: реактивні утворення, проекція, компенсація, іноді регресія, хлопцями – заперечення, регресія, витіснення. Для хлопців та дівчат цього рівня складними були завдання, пов'язані з математичними діями, абстрактними поняттями та виявленням причино-наслідкових, функціональних зв'язків. Водночас вони досить адекватно оцінювали свої можливості, знали про свої слабкі сторони, над якими варто працювати.

5. Теоретичним підґрунтям програми оптимізації конструктивних механізмів психологічного захисту інтелектуально обдарованих підлітків слугували положення особистісно-орієнтованого, діяльнісного та комплексного підходів. Програма містила комплекс вправ, спрямованих на розвиток творчої інтелектуальної обдарованості, емоційно-вольової сфери, самооцінки, мотивації, рівня домагань, формування яких засобами активних методів навчання опосередковано сприяло оптимізації конструктивних механізмів

психологічного захисту. Заняття програми включали використання методів розвивального навчання, тренінгових технологій, когнітивно-поведінкової психології, арт-терапії, психодрами, сугестії, тілесної релаксації, а також передбачали самостійну роботу (виконання домашніх завдань), враховуючи проблеми особистісного розвитку інтелектуально обдарованих підлітків.

За результатами впровадження програми були зафіксовані позитивні зрушення у вмінні підлітків долати труднощі, креативно вирішувати поставлені завдання, реалізовувати адаптивні копінги та конструктивні МПЗ. Вона сприяла формуванню мотивації досліджуваних до навчання, реалізації їх ідей в діяльності, успішній соціалізації та позитивному ставленні до себе. Помітним було скорочення використання підлітками експериментальної групи деструктивних та оптимізації конструктивних МПЗ.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми інтелектуальної обдарованості і механізмів психологічного захисту підлітка. Перспективою подальших досліджень, на нашу думку, є вивчення реалізації МПЗ на різних вікових етапах онтогенезу, їх зв'язку з особистісними утвореннями.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Гальтон Ф. Наследственность таланта, её законы и последствия / Ф. Гальтон. – Пер. с англ. – СПб, 1875. – 299 с.
2. Павелків Р. В. Загальна психологія. Підручник. / Р. В. Павелків. – К. : Кондор, 2009. – 576 с.
3. Уарте Х. Исследование способностей к наукам Пер. с испанск. / Х. Уарте – М. : Изд-во АПН СССР, 1960. – 319 с.
4. Ярошевский М. Г. История психологии / М. Г. Ярошевский. – 2-е перераб. изд. М. : «Мысль», 1976. – 463 с.
5. Антонова О. Є. Обдарованість: сутність, структура, перспективи розвитку // Актуальні проблеми психології: Проблеми психології обдарованості : зб. наук. пр. / за ред. С. Д. Максименко та Р. О. Семенової. – Т. 6. – Вип. 3. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2008. – С. 48 – 51.
6. Ждан А. Н. История психологии. От Античности до наших дней / А. Н. Ждан : – 2004. – 576 с.
7. Палій А. А. Диференціальна психологія [Текст]: навч. посіб. / А. А. Палій. – Київ : Академвидав, 2010. – 429 с.
8. Татаркевич В. «История шести понятий» / пер. с польск. Б. Домбровського. – М. : Дом интеллектуальной киги, 2003. – 374 с.
9. Barron F., Harrington D. Creativity, intelligence and personality / F. Barron, D. Harrington // Ann. Rev. Of Psychol. –V. 32. – 1981. – P. 439 – 476.
10. Философский век. Альманах. Вып. 3. Христиан Вольф и русское вольфианство / Отв. редакторы Т. В. Артемьева, М. И. Микешин. – СПб., 1998. – 393 с.
11. Дружинин В. Н. Психология общих способностей / В. Н. Дружинин – СПб Издательство «Питер». – 1999. –368 с. (Серия «Мастера психологи).

12. Лавріненко Л. І. Дитяча обдарованість та її психологічні прояви: історичний аспект // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету ім. Т. Г. Шевченка, 2015. – № 125 – С. 331 – 334.
13. Гальтон Ф. Наследственность таланта, её законы и последствия / Ф. Гальтон. – Пер. с англ. – СПб, 1875. – 299 с.
14. Зейгарник Б. В. Патология мышления / Б. М. Зейгарник. – М. : Издательство МГУ, 1962. – 244 с.
15. Зейгарник Б. В., Братусь Б. С. Очерки по психологии аномального развития личности / Б. В. Зейгарник, Б. С. Братусь. – М. : Изд. Моск. ун-та. – 1980. – 159 с.
16. Блейхер В. М., Крук И. В., Боков С. Н. Клиническая патопсихология: Руководство для врачей и медицинских психологов. – М. : МПСИ Модэк, 2006. – 624 с.
17. Ломброзо Ч., Гениальность и помешательство / Ч. Ломброзо. – М., «Рипол классик», 2006. – 397 с.
18. Арнхейм Р. Искусство и визуальное восприятие / Перевод с англ. Самохина В. Л. Общая редакция Шестакова В. П. – М., Прогресс, 1974. – 392 с.
19. Кречмер Э. Гениальные люди / Э. Кречмер [Пер. с нем. Г. Ноткина] –СПб. : Гуманитар. агентство акад. Проект. – 1999. – 235 с.
20. Иноземцев В. Л. Экспансия творчества – вызов экономической эпохе / В. Л. Иноземцев// ПОЛИС. Политические исследования. – 1997. – № 5 – С. 110 – 115.
21. Степанов С. Век психологии: имена и судьбы / С. Степанов. – Издание 2-е, исправленное и дополненное. – 2002. – 592 с.
22. Психологическая диагностика: Учебное пособие / Под ред. К. М. Гуревича и Е. М. Борисовой. – М. : Изд-во УРАО, 1997. – 304 с.
23. Лучинин А. С. Психодиагностика. Конспект лекций / А. С. Лучинин. – М. : Эксмо, 2008. – 160 с.

24. Чарльз Спирмен и структура интеллекта / Психология – Режим доступа : <http://docpsy.ru/lektsii/psikhodiagnostika/1445-charlz-spirmen-i-struktura-intellekta.html> (дата звернення 30.11.2016).

25. Галян І. М. Психодіагностика. Навч. посібник / І. М. Галян. – К. : Академвидав, 2009. – 464 с.

26. Келвин С. Холл, Гарднер Линдсей Теории личности / Перевод И. Б. Гриншпун. –К. : PSYLIB, 2005. – 402 с.

27. Психология одаренности детей и подростков/ Под ред. Н. С. Лейтеса – М. : Издательский центр «Академия», 1996. – 416 с.

28. Лейтес Н. С. Ранние проявления одаренности / Н. С. Лейтес // Вопросы психологии. – 1988 – № 4 – С. 99.

29. Айзенк Г. Ю. Проверьте свои способности / Г. Ю. Айзенк – Изд-во : «Педагогика- Пресс», 1992. – 175 с.

30. Каптерев П. Ф. Аристократия ума в школе и жизни / Детская и педагогическая психология. – М. : «Московский психолого-социальный институт; Воронеж «Модэк», 1999. – С. 277-279; 291-293; 295-296.

31. Теплов Б. М. Способности и одаренность / Б. М. Теплов // Психология индивидуальных различий. – М., 2000. – С. 262 – 272.

32. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание / С. Л. Рубинштейн. – М. : Изд-во АН СССР, 1957. – 328 с.

33. Крушинский Л. В. Биологические основы рассудочной деятельности: Эволюционные и физиолого-генетические аспекты поведения / Л. В. Крушинский – второе издание. – Москва : Издательство МГУ, 1986. – 270 с.

34. Крушинский Л. В. Эволюционно-генетические аспекты поведения (Избранные труды) / Л. В. Крушинский. – Москва : Наука, 1991. – 256 с.

35. Загальна психологія: Хрестоматія. Скрипченко О. В., Долинська Л. В., Огороднійчук З. В. та ін. Навчальний посібник. – К. : Каравела, 2015. – 640 с.

36. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л. С. Выготский – 3-е изд. – М., 1991. – 480 с.
37. Петровский А. В. История советской психологии : Формирование основ психологической науки / А. В. Петровский. – М. : Просвещение, 1967. – 368 с.
38. Богоявленская Д. Б. Психология творческих способностей: Учеб. пособие для студ. высш. учеб, заведений / Д. Б. Богоявленская – М. : Издательский центр «Академия». – 2002. – 320 с.
39. Азбукин Д. И. Общественно-педагогическая деятельность В. П. Кащенко до и после Великой Октябрьской социалистической революции // Ученые записки Моск. пед. ин-та им. В. И. Ленина. – 1947. – Т. 47. – С. 101 – 109.
40. Шадриков В. Д. и др. (ред.) Психологическая диагностика способностей при индивидуализации обучения / Отв. редакторы В. Д. Шадриков, В. Н. Дружинин, В. Н. Колесников. – М., 1995. – 90 с.
41. Шадриков В. Д. Познавательные процессы и способности в обучении / Учебное пособие для студентов педагогических институтов. – Под ред. доктора психологических наук В. Д. Шадрикова. – М. : Просвещение, 1990. – 135 с.
42. Шадриков В. Д. Психология деятельности и способности человека / В. Д. Шадриков. – Учебное пособие. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Логос, 1996. – 320 с.
43. Шадриков В. Д. Совесть и её воспитание / В. Д. Шадриков. – М. : Университетская книга, 2017. – 112 с.
44. Шадриков В. Д. Духовные способности / В. Д. Шадриков. – Москва : Магистр, 1998. – 182 с.
45. Матюшкин А. М. Концепция творческой одаренности / А. М. Матюшкин // Вопросы психологии. – 1989. – № 6. – С. 29 – 33.
46. Лейтес Н. С. Способность и одаренность в детские годы / Н. С. Лейтес. – М. : Знание, 1984. – 77 с.

47. Лейтес Н. С. Психология одаренности детей и подростков / Н. С. Лейтес. – М. : Академия, 1996. – 416 с.
48. Основне современные концепции творчества и одаренности / Под. ред. Д. Б. Богоявленской. – М. : Молодая гвардия, 1997. – 240 с.
49. Богоявленская Д. Б., Богоявленская М. Е. Психология одаренности. Понятие, виды, проблемы (Выпуск 1) / Д. Б. Богоявленская, М. Е. Богоявленская. – МИОО, 2005. – 176 с.
50. Богоявленская Д. Б. (ред.) Рабочая концепция одаренности / Д. Б. Богоявленская. – М. : Магистр, 1998. – 68 с.
51. Асмолов А. Г. Феноменология неадаптивной активности в культурно-исторической парадигме / А. Г. Асмолов, М. С. Гусельцева // Культурно-историческая психология. – 2008. – № 1. – С. 314.
52. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Г. С. Костюк – К. : Рад. шк., 1989. – 608 с.
53. Психологія : Підручник для педагогічних вузів. – 2-ге вид. / За ред. Г. С. Костюка. – К. : Рад. школа, 1968. – 571 с.
54. World Council on Talent and Giftedness of Children – Режим доступу: <https://www.world-gifted.org/> (дата звернення 11.03.2017)
55. Моляко В. О. Психологічні аспекти проблеми сприймання в контексті теорії творчості / В. О. Моляко // Психологічне дослідження творчих перцептивних процесів на різних вікових рівнях. – Кіровоград, 2012. – С. 7 – 35.
56. Кульчицька О. І. Обдарованість : природа і суть / О. І. Кульчицька // Обдарована дитина. – 2007. – № 1. – С. 17 – 24.
57. Музика О. Л. Інвенційно-стратегіальна модель розвитку творчо обдарованої особистості / Музика О. Л. // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія № 12. Психологічні науки: Зб. наукових праць. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2006.– № 12 (37). – С. 130 – 136.
58. Здібності, творчість, обдарованість: теорія, методика, результати досліджень / За ред. В. О. Моляко, О. Л. Музики. – Житомир : Вид-во Рута, 2006. – 320 с.

59. Холодная М. А. Психология интеллекта: парадоксы исследования / М. А. Холодная. – 2-е изд., перераб. и доп. – СПб. : Питер, 2002. – 272 с.
60. Біла І. М. Досвід підтримки розвитку обдарованих дітей у Японській державі / І. М. Біла : Серія «ПРОСвіт», – К. : Інститут обдарованої дитини, 2011. – 36 с.
61. Пінчук Н. І. Розвиток обдарованості особистості в підлітковому віці як засіб становлення її духовності / Н. І. Пінчук // Проблеми загальної та педагогічної психології : зб. наук. пр. Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України ; за ред. С. Д. Максименка. – Т. IX, ч. 6. – К., 2007. – С. 322 – 326.
62. Кузьменко В. У. Психолого-педагогічні основи розвитку індивідуальності дитини від 3 до 7 років [Текст]: автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня доктора психологічних наук : 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія / В. У. Кузьменко; Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова (Київ). : НПУ ім. М. П. Драгоманова (Київ), 2006. – 41 с.
63. Методичні основи діагностики інтелектуальної обдарованості [Текст] : монографія / В. У. Кузьменко, В. П. Тименко, А. В. Яковина ; АПН України, Ін-т обдар. дитини. – К. : Інформаційні системи, 2009. – 103 с.
64. Варій М. Й. Психологія: навч. пос. [для студ. вищ. навч. закл.] / М. Й. Варій – [2-ге вид.]. – К. : Центр учбової літератури, 2009. – 288 с.
65. Музика О. Л. Три кроки – концепція програми розвитку здібностей та обдарованості // Гуманізація взаємин учителя та учнів – необхідна умова особистісно орієнтованої освіти: науково-методичний збірник / За ред. С. Д. Максименка, Г. О. Балла, М. М. Заброцького. – Житомир-Київ, ЖОІППО, 2004. – С. 81 – 88.
66. Музика О. Л. Розвиток здібностей та обдарованості в процесі вікового розвитку особистості / О. Л. Музика // Актуальні проблеми психології: Проблеми психології творчості та обдарованості : збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / [за ред. В. О. Моляко] – Житомир Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2007. – С. 142 – 148.

67. Музика О. Л. Співвідношення здібностей та обдарованості: суб'єктно-ціннісний підхід / Музика О. Л. // Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. – К. : Видавництво «Фенікс», 2013. – Т. XII. – Психологія творчості. – Випуск 17. – С. 223 – 233.

68. Музика О. Л. Взаємодія потреб і здібностей у розвитку творчої обдарованої особистості / Музика Олександр Леонідович // Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. – К. : Видавництво «Фенікс», 2014. – Т. XII. – Психологія творчості. – Випуск 20. – С. 213 – 228.

69. Холодная М. А. Когнитивные стили и интеллектуальные способности // М.А Холодная. – Психол. журн. 1992. – Т. 13. № 3. – С. 84 – 93.

70. Платонов К. К. Занимательная психология / К. К. Платонов. – Издательство: Римис, – 2011. – 146 с.

71. Моляко В. А. Исходные предпосылки построения концепции творческого восприятия / В. А. Моляко // Развитие психологии в системе комплексного человекознания. Часть 2 / Отв. ред. А. Л. Журавлев, В. А. Кольцова. – М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2012. – С. 573 – 576.

72. Кульчицька О. І. Специфіка дитячої обдарованості / О. І. Кульчицька // Обдарована дитина. – 2001. – № 1. – С. 3–10.

73. Кульчицька О. І. Одаренность как психологическая проблема / О. І. Кульчицька // Практична психологія та соціальна робота – 2001. – № 7. – С. 28 – 30.

74. Кульчицька О. І. Творчі здібності та особливості їх прояву / О. І. Кульчицька // Обдарована дитина. – 2000. № 1 – С. 10 – 14.

75. Кузьменко В. У. Розвиток індивідуальності дитини 3-7 років: [монографія]. / В. У. Кузьменко. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2005. – 354 с.

76. Методичні основи діагностики інтелектуальної обдарованості [Текст] : монографія / В. У. Кузьменко, В. П. Тименко, А. В. Яковина ; АПН України, Ін-т обдар. дитини. – К. : Інформаційні системи, 2009. – 103 с.

77. Власова О. І. Психологічна структура та чинники розвитку соціальних здібностей : автореферат дис. ... докт. психол. наук: 19.00.07 / О. І. Власова ; Нац пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – Київ, 2006. – 44 с.

78. Яковлева Е. Л. Эмоциональные механизмы личного и творческого развития // Е. Л. Яковлева. – Вопросы психологии. – 1997. – № 4. – Режим доступу: <http://www.voppsy.ru/issues/1997/974/974020.htm> (дата звернення 09.04.2016).

79. Постова К. Г. Психологічні умови розвитку дослідницьких здібностей обдарованих підлітків [Текст] : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Постова Катерина Григорівна ; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – Київ, 2016. – 20 с.

80. Янковчук М. М. Психологічні особливості розвитку обдарованості дитини в сім'ї: автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / М. М. Янковчук; НАПН України, Ін-т психології ім. Г. С. Костюка. – К., 2011. – 20 с.

81. Пінчук Н. І. Психологічні фактори розвитку технічно обдарованої особистості в підлітковому віці [Текст] : автореф. дис. на здоб. наук. ступ. канд. психол. наук : 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія / Н. І. Пінчук; Ін-т менеджменту освіти. – К., 2010. – 20 с.

82. Антонова О. Є. Науково-педагогічний супровід обдарованої особистості у діяльності Житомирської науково-педагогічної школи / О. Є. Антонова // Становлення і розвиток науково-педагогічних шкіл : проблеми, досвід, перспективи : зб. наук. праць / за ред. В. Кременя, Т. Левовицького. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка, 2012. – С. 149 – 169.

83. Антонова О. Є. Обдарованість : досвід історичного та порівняльного аналізу : [монографія] / О. Є. Антонова. – Житомир : Житомир. держ. ун-т, 2005. – 456 с.

84. Горноста́й П. П., Психологія життєвої кризи / відп. ред. Т. М. Титаренко. – К. : Агропромвидав, 1998. – 348 с.
85. Грабовська С. Л., Конфлікти без насильства / С. Л. Грабовська. – Посібник – Львів : Видавничий центр ЛНУ ім. І. Франка, 2003. – 193 с.
86. Фрейд А. Теория и практика детского психоанализа. Пер. с англ. и нем./ М. : Апрель Пресс, ЗАО Изд-во ЭКСМО-Пресс, 1999. — 384 с. (Серия «Психологическая коллекция»).
87. Роджерс К. Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека / К. Р. Роджерс. – М. : Издательская группа «Прогресс», «Универс», 1994. – 480 с.
88. Ярошевский М. Г. Психология в XX столетии. Теоретические проблемы развития психологической науки / М. Г. Ярошевский. – Изд. 2-е, доп. – М. : Политиздат, 1974. – 447 с.
89. Психология. Учебник для гуманитарных вузов / Под общ. ред. В. Н. Дружинина. – СПб. : Питер, 2001. – 656 с. : ил. – (Серия «Учебник нового века»).
90. Гилфорд, Дж. Три стороны интеллекта [Текст.] / Дж. Гилфорд / Психология мышления / под ред. А. М. Матюшкина. – М. : Прогресс, 1965. – 362 с.
91. Torrance E. P. Guiding creative talent / E. P. Torrance. – Englewood Cliffs, W. J. : Prentice-Holl. –1964.
92. Стернберг Р. Практический интеллект (Practical Intelligence in Everyday Life). / Р. Стернберг – СПб. : Питер, 2002. – 272 с. (Серия «Мастера психологии»).
93. Пономарев Я. А. Психология творчества / Я. А. Пономарев. – М. : Издательство «Наука», 1976. – 304 с.
94. Матюшкин А. М. Мышление, обучение, творчество / А. М. Матюшкин. – М. : Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж : Издательство НПО «МОДЭК», 2003. – 720 с. (Серия «Психологи Отечества»).

95. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн – Издательство : Питер, 2002. – 720 с.
96. Маслоу А. Г. Мотивация и личность / перевод. с англ. А. Татлыбаевой. – СПб. : Евразия, 1999. – 478 с.
97. Грановская Р. М. Психологическая защита / Р. М. Грановская. – Санкт-Петербург : Речь, 2010. – 474 с.
98. Никольская И. М. Грановская Р. М. Психологическая защита у детей / И. М. Никольская, Р. М. Грановская. – Санкт-Петербург : Речь, 2000. – 507 с.
99. Захаров А. И. Неврозы у детей и подростков: Анамнез, этиология и патогенез / А. И. Захаров. – Л. : Медицина, 1988. – 174 с.
100. Кляйн, Мелани. Notes on some schizoid mechanisms // International Journal of Psycho-Analysis. № 27. – 1946. – С. 99 – 110.
101. Лазарус Р. С. Эмоция как процесс защиты / Р. С. Лазарус. – 2004 // Психология эмоций : хрестоматия / Витис Вилюнас. – Санкт-Петербург : Питер, 2004. – 7 с.
102. Романова Е. С., Гребенников Л. Р. Механизмы психологической защиты: генезис, функционирование, диагностика / Е. С. Романова, Л. Р. Гребенников. – Мытищи. : Издательство «Талант», 1996. – 144 с.
103. Ткачук Т. А. Копінг-поведінка: стратегії та засоби реалізації [монографія]. / Т. А. Ткачук. – Ірпінь : Нац. ун-т ДПС України, 2011. – 286 с.
104. Фрейд А. Психология Я и защитные механизмы / А. Фрейд. – М. : Педагогика-Пресс, 1993. – 68 с.
105. Coleman J. C. Abnormal psychology and modern life. N. Y.: Scott, Foresman & Company, 1956. – 694 p.
106. Diagnostic and statistical manual of mental disorders (2 nd ed., DSM-II) / Washington, D. C.: American Psychiatric Association, 1968. – Режим доступа: <http://www.behaviorismandmentalhealth.com/wp-content/uploads/2015/08/DSM-II.pdf> (дата звернення 29.05.2016).

107. Vaillant G. E. Theoretical hierarchy of adaptive ego mechanisms. *Archives of General Psychiatry.* / G. E. Vaillant. – 1971. – P. 107 – 118.
108. Журбин В. И. Понятие психологической защиты в концепциях З. Фрейда и К. Роджерса // *Вопросы психологии.* – 1990. – № 4. – С. 14 – 23.
109. Якубин, А. А. Концепции психологических механизмов саморазвития личности / А. А. Якубин // *Актуальные проблемы современной науки.* – 07 / 2009. – № 4. – С. 148 – 150.
110. Савенко Ю. С. Проблемы психологических компенсаторных механизмов и их типологии / Ю. С. Савенко // *Проблемы клиники и патогенеза психических заболеваний.* – М., 1974. – С. 95– 112.
111. Фрейд З. Психология бессознательного / З. Фрейд – СПб : Питер, 2007. – с. 242. (Серия «Мастера психологии»).
112. Freud A. Defense Mechanisms: *Encyclopedia Britanika.* – V. 7. – P. 172-173
113. Фролов Ю. А. (сост.). Психология подростка. Хрестоматия / Ю. А. Фролов. – Москва : Российское Педагогическое Агентство, – 1997. – 526 с.
114. Кэхеле, Хорст. Современный психоанализ. Т. 2. Практика = *Psychoanalytic Practice. Clinical Studies* : пер. с англ / под общ. ред. А. В. Казанской. — М. : Изд. группа «Прогресс», 1996. – 776 с.
115. Erikson E. H. Identity and the life cycle / E. H. Erikson ed. / N. Y. ; London: Norton. –1980. – 465 p.
116. Фромм Э. Бегство от свободы / Э. Фромм. – М. : Прогресс, 1989. – 272 с.
117. Леонгард К. Акцентуированные личности / К. Леонгард. – Киев : Вища шк., 1989. – 375 с.
118. Plutchik R, Kellerman H. & Conte H. R. A structural theory of ego defenses and emotions. In C. E. Izard (Ed.), *Emotions in personality and psychopathology.* : N. Y. Plenum, 1979. – P. 229 – 257.

119. Reich W. Character analysis (3rd ed.) / N. Y. : Farrar. – Straus, 1963. – 326 p.
120. Bellak L., Hurvich M. & Gediman H. K. Ego functions in schizophrenics, neurotics, and normals. / N. Y. : Wiley. – 1973. – 235 p.
121. Колесов Д. В. Введение в общую психологию: учебное пособие / Д. В. Колесов – М. : Издательство Московского психолого-социологического института, 2002. – 357 с.
122. White R. W. The abnormal personality: A textbook. N. Y. : Ronald Press. – 1948. – 217 p.
123. Шибутани Т. Социальная психология / Т. Шибутани. – Ростов н / Д : Феникс, 1999. – 539 с.
124. Кокс Т. Стресс / Т. Кокс. – М. : Медицина, 1980. – 447 с.
125. Лазарус Р. Теория стресса и психофизиологические исследования // Эмоциональный стресс. – Л. : Медицина, 1970. – С. 178 – 208.
126. Селье Г. Стресс без дистресса / Г. Селье. – М. : Прогресс, 1979. – 126 с.
127. Набиуллина Р. Р., Тухтарова И. В. Механизмы психологической защиты и совладания со стрессом (определение, структура, функции, виды, психотерапевтическая коррекция) / Р. Р. Набиуллина, И. В. Тухтарова. – Учебное пособие. Казань. Казанская государственная медицинская академия, 2003. – 101 с.
128. Lazarus R. S. A substitutive-defence conception of apperceptive fantasy // Contemporary Issues in Thematic Apperceptive Methods / G. Kagan & G. S. User. – Springfield, 1961. – P. 51 – 57.
129. Byrne D. Repression –Sensitization as a Dimension of Personality // Maher B. A. (Ed.). Progress in Experimental Personality Research. Vol. 1. N. Y. : Academic Press, 1964. – P. 169 – 200.
130. Krohne H. W. Untersuchungenm it einer deutschen Form der Repression – Sensitization Skala // z. fuer Klinische Psychologie. – 1974. – №. 3. – P. 238 – 260.

131. Василюк Ф. Е. Психология переживания (Анализ преодоления критических ситуаций) / Ф. Е. Василюк – М. : Изд. Моск. ун-та, 1984. – 200 с.
132. Мясищев В. Н. Личность и неврозы / В. Н. Мясищев. – Л., Изд. Ленингр. ун-та, 1960. – 426 с.
133. Столин В. В. Самосознание личности / В. В. Столин. – М. : Изд-во Моск. ун-та. 1983. – 285 с.
134. Айзенк Г. Ю. Структура личности / Г. Ю. Айзенк – СПб. : Ювента; М. : КСП, – 1999. – 464 с.
135. Бассин Ф. В. Проблема психологической защиты / В. Ф. Бассин, М. К. Бурлакова, В. Н. Волков // Психол. Ж., –1988. – т. 9, № 3. – с. 79 – 86.
136. Киршбаум Э. Д. Психологическая защита / Э. Киршбаум, А. Еремеева. – 2-е изд. – М. : Смысл, 2000. – 179 с.
137. Налчаджян А. А. Социально-психическая адаптация личности: (Формы, механизмы и стратегии) / А. А. Налчаджян. – Ереван : Изд-во АН Арм. ССРСР, 1988. – 262 с.
138. Насиновская Е. Е. Психологический барьер как защитный механизм личности в конфликтной ситуации. / Насиновская Е. Е., Якубовская М. Я. – М. : Изд. Моск. ун-та, 1984 – 33 ВИНТИ – № 64 – 84 с.
139. Березин Ф. Б. Психическая и психофизиологическая адаптация человека / Ф. Б. Березин. – Л., 1988. – 270 с.
140. Бассин Ф. В. О силе «Я» и психологической защите // Вопросы философии // Ф. В. Бассин. – 1969. – № 2. – С. 118 – 125.
141. Зейгарник Б. В. Патопсихология / Б. В. Зейгарник. – М. : Изд. Моск. ун-та, 1986. – 287 с.
142. Мягер В. К. Психогигиена и психопрофилактика / ред. Мягер В. К. – Л., 1983. – 146 с.
143. Налчаджян А. А. Личность, психическая адаптация и творчество / А. А. Налчаджян – Ер. : Луйс, 1980. – 264 с.
144. Соколова Е. Т. Мотивация восприятия в норме и патологии / Е. Т. Соколова. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1976. – 128 с.

145. Киршбаум Э. И. Психолого-педагогический анализ конфликтных ситуаций в педагогическом процессе: Дисс. на соиск. учен. степ. канд. психол. наук : 19.00.07. – Л., 1987. – 252 с.
146. Ротенберг В. С., Аршавский В. В. Поисковая активность и адаптация / В. С. Ротенберг, В. В. Аршавский. – М. : Наука, 1984. – 193 с.
147. Стоиков И. Д. Анализ защитных проявлений личности: Дисс. на соиск. учен. степ. канд. психол. наук: 19.00.01. – М., 1986. – 160 с.
148. Ташлыков В. А. Психология лечебного процесса / В. А. Ташлыков. – Л. : Медицина, 1984. – 182 с.
149. Соколова Е. Т. Самосознание и самооценка при аномалиях личности / Е. Т. Соколова. – М. : Изд-во МГУ, 1989. – 215 с.
150. Костандов Э. А. Восприятие и эмоции / Э. А. Костандов. – М. : Медицина. 1977. – 248 с.
151. Костандов Э. А. Функциональная асимметрия полушарий мозга и неосознаваемое восприятие / Э. А. Костандов. – М. : Наука, 1983. – 171 с.
152. Никольская И. М. Формирование защитной системы человека / И. М. Никольская // Материалы научно-практической конференции «Ананьевские чтения 2004». – Спб. : 2004. – С. 58 – 115.
153. Зливков В. Л. Почую лише те, що схочу, або декілька слів про психологічний захист / В. Л. Зливков // Людина і світ. – 1990. – № 3. – С. 22 – 28.
154. Яценко Т. С. Теорія і практика групової психокорекції: активне соціально-психологічне навчання : [навч. посіб.] / Яценко Т. С. – К. : Вища шк., 2004. – 679 с.
155. Яценко Т. С. Активная социально-психологическая подготовка учителя к общению с учащимися / Т. С. Яценко – К. : Освіта, 1993. – 208 с.
156. Теория и практика глубинной психокоррекции: Третья Авт. школа академика НАПН Украины Т. С. Яценко / Сост. А. В. Глузман (и др.). – Ялта : РИО КГУ, 2010. – 202 с.

157. Прошкина В. М. Особенности психологической защиты при нравственных девиациях у студентов: Дисс. на соиск. уч. степ. канд. психол. наук: 19.00.01. – М., 1990. – 196 с.
158. Карвасарский Б. Д. Неврозы / Б. Д. Карвасарский. – М. : Медицина, 1980. – 447 с.
159. Ташлыков В. А. Психология лечебного процесса / В. А. Ташлыков. – Л. : Медицина, 1984. – 182 с.
160. Бехтель Э. Е. Донозологические формы злоупотребления алкоголем / Э. Е. Бехтель. – М. : Медицина, 1986. – 272 с.
161. Ратинов А. Р., Ефремова Г. Х. Психологическая защита и самооправдание в генезисе преступного поведения // Личность преступника как объект психологического исследования / Отв. ред. А. Р. Ратинов. – М., 1979. – С. 3 – 33.
162. Plutchik R., Conte H. R. Circumplex Models of Personality and Emotion / Edited by R. Plutchik and H. R. Conte // Washington, D C: American Psychological Association. Timothy Anderson. 1997. – P. 359-360.
163. Булах І. С. Психологія особистісного зростання підлітка : [монографія]. / І. С. Булах. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2003. – 340 с.
164. Павелків Р. В. Вікова психологія : підручник / Р. В. Павелків. – Вид. 2-е, стер. – К. : Кондор, 2015. – 469 с.
165. Савчин М. В. Вікова психологія [Текст] : Посібник для студ. вищ. навч. закладів / М. В. Савчин, Л. П. Василенко ; М-во освіти і науки України. – Дрогобич : Відродження, 2001. – 287 с.
166. Вікова психологія: навчальний посібник / За ред. Г. С. Костюка. – Київ : Радянська школа, 1976. – 269 с.
167. Скрипченко О. В. Вікова та педагогічна психологія / О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська, З. В. Огороднійчук та ін. – К. : Просвіта, 2001. – 416 с.
168. Приходько, Ю. О. Практична психологія : Введення у професію : навч. посібник / Ю. О. Приходько. – 3-тє вид. – К. : Каравела, 2012. – 248 с.

169. 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. Бутова. – К. : ТОВ «Інфосистем», 2012. – 258 с.
170. Одаренные дети: Пер. с англ. Общ. ред. Г. В. Бумеранской и В. М. Слуцкого; предисл. В. М. Слуцкого. – М. : Прогресс, 1991. – 376 с.
171. Ильин В. П. Психология творчества, креативности, одаренности / В. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2009. – 448 с.: ил. – (Серия «Мастера психологии»).
172. Боришевский М. Й. Психологические особенности самосознания подростков / М. Й. Боришевский – К. : 1981. – 168 с.
173. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте: Психологический очерк / Л. С. Выготский – 3-е изд. – М. : Просвещение, 1991. – 93 с.
174. Джемс У. Психология / Под ред. Л. А. Петровской. – М. : Педагогика, 1991. – 368 с.
175. Дідковська Л. І. Психологічні особливості копінг-стратегій підлітків із різним соціально-психологічним статусом у класі / Л. І. Дідковська // Проблеми сучасної психології. – 2014. – Вип. 24. – С. 191 – 202.
176. Крюкова Т. Л. О методике диагностики стилей психологического совладания (копинга) у подростков // Психологическое здоровье и социально-психологическая поддержка детей и подростков: состояние и перспективы / Сост. Т. Л. Крюкова и др. – Кострома, 2002. – С. 144 – 146.
177. Coping with Negative Life Events / Ed. C. Snyder, C. Ford. N. Y., – London. : Plenum Press, 1987. – P. 21 – 50.
178. Эриксон Э. Э. Идентичность: юность и кризис: Пер. с англ./ Общ. ред. и предисл. Толстых А. В. – М. : Издательская группа «Прогресс», 1996. – 344 с.
179. Анцыферова, Л. И. Развитие личности и проблемы геронтопсихологии / Л. И. Анцыферова. – Издание 2-е, исправленное и

дополненное. – Москва : Институт психологии РАН, 2006. – 512 с. – («Достижения в психологии»).

180. Психология и психоанализ характера: Хрестоматия по психологии и типологии характеров / Ред. сост., авт. предисл. Д. Я. Райгородский. – Самара : БАХРАХ-М, 2000. – 640 с.

181. Erikson E. *Childhood and Society* / Erik H. Erikson. New York : Norton. – 1950. – 397 p.

182. Антоненко І. Ю. Особливості механізмів психологічного захисту в системі педагогічної взаємодії [Текст] : автореферат... канд. псих. наук, спец.: 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія / Антоненко І. Ю. – Х. : Харківський нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди, 2010. – 20 с.

183. Сергєєнкова О. П. Загальна психологія / О. П. Сергєєнкова. – К. : Центр учбової літератури, 2012. – 296 с.

184. Акимова М. К., Козлова В. Т. Диагностика умственного развития детей / М. К. Акимова, В. Т. Козлова. – Изд-во : Питер, 2006. – 240 с. (Серия «Детскому психологу»).

185. Туник Е. Е. Модифицированные креативные тесты Вильямса / Е. Е. Туник. – СПб. : Речь, 2003. – 96 с. (Серия «Практикум по психодиагностике»).

186. Туник Е. Е. Диагностика креативности. Тест Торренса. Методическое руководство / Е. Е. Туник. – СПб. : Речь, 1996. – 170 с.

187. Корольчук М. С. Психодіагностика : Навч. посіб. для студ. вищих навч. закл. / В. І. Осьодло, М. С. Корольчук (заг.ред.). – К. : Ельга; Ніка-Центр, 2004. – 399 с.

188. Психологическая диагностика детей и подростков [Текст] : учеб. пособие для студ. / М. К. Акимова [и др.] ; под ред. : К. М. Гуревича, Е. М. Борисовой. – М. : Междунар. пед. академия, 1995. – 360 с.

189. Диагностика типологий психологической защиты (Р. Плутчик в адаптации Л. И.Вассермана, О. Ф.Ерышева, Е. Б. Клубовой и др.) / Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М. Социально-психологическая

диагностика развития личности и малых групп. – М., Изд-во Института Психотерапии. 2002. – С.444 – 452.

190. Айзенк Г. Ю. Интеллект: новый взгляд / Г. Ю. Айзенк // Вопросы психологии. – 1995. – № 1. – С. 111–131.

191. Гарднер Г. Структура разума: теория множественности интеллекта / Г. Гарднер. – М. : Вильямс, 2007. – 512 с.

192. Пиаже Ж. Психология интеллекта / Ж. Пиаже. – М. : Наука, 1969. – 290 с.

193. Штерн В. Умственная одаренность: психологические методы испытания умственной одаренности в их применении к детям школьного возраста: пер. с нем. / В. Штерн. – СПб. : Союз, 1997. – 430 с.

194. Субботина Л. Ю. Структурно-функциональная организация психологической защиты личности / Л. Ю. Субботина – М. : РГБ, 2007. – 283 с.

195. Дуткевич Т. В. Дитяча психологія / Т. В. Дуткевич. – Навч. посіб. – К. : Центр учбової літератури, 2012. – 424 с.

196. Вишнякова Н. Ф., Ткач Р. В. Тест «Креативність» // Н. Ф. Вишнякова, Р. В. Ткач. – Обдарована дитина. – 1998. – № 5-6. – С.44 – 49.

197. Психологические исследования: Практикум по общей психологии для студентов педагогических вузов / Составители: Т. И. Пашукова, А. И. Допира, Г. В. Дьяконов. – Москва : Издательство «Институт практической психологии», Воронеж : НПО «МОДЭК», 1996. – 177 с. – («Библиотека школьного психолога»).

198. Крюкова Т. Л., Куфтяк Е. В. Опросник способов совладания (адаптация методики WSCQ) // Журнал практического психолога. – М. : 2007. № 3 – С. 93 – 112.

199. Онацький В. М. Розвиток творчих здібностей учнів в умовах школи повного року навчання [Текст] / В. М. Онацький // Практична психологія та соціальна робота. – 2011. – № 12. – С. 47 – 49.

200. Кочетов А. И. Как заниматься самовоспитанием / А. И. Кочетов. – Минск : Высшая школа, 1985. – 256 с.

Додаток Б
Бланки методики Шкільний тест розумового розвитку

ПІБ _____ клас _____ вік _____

Завдання № 1А. Завдання складаються з речень питального характеру. У кожному з них не вистачає одного слова. Ви повинні з п'яти наведених слів підкреслити те, що правильно доповнює це речення. Підкреслити можна тільки одне слово.

1. Початкові букви імені та по батькові називаються. . . ?
а) вензель; б) ініціали; в) автограф; г) індекс; д) анаграма.
2. Гуманний – це...?
а) суспільний; б) людський; в) професійний; г) агресивний; д) зневажливий.
3. Система поглядів на природу і суспільство є ...?
а) мрія; б) оцінка; в) світогляд; г) кругозір; д) ілюзія.
4. Однаковими за змістом є слова «демократія» і. . . ?
а) анархія; б) абсолютизм; в) народовладдя; г) династія; д) класи.
5. Наука про виведення кращих порід тварин і сортів рослин називається. . . ?
а) біоніка; б) хімія; в) селекція; г) ботаніка; д) фізіологія.
6. Короткий запис, стислий виклад змісту книги, лекції, доповіді це ...?
а) абзац; б) цитата; в) рубрика; г) уривок; д) конспект.
7. Начитаність, глибокі і широкі пізнання – це...?
а) інтелігентність; б) досвідченість; в) ерудиція; г) талант; д) зарозумілість.
8. Відсутність інтересу і живого активної участі до навколишнього – це ..?
а) раціональність; б) пасивність; в) чуйність; г) суперечливість; д) черствість.
9. Збірка законів, що відносяться до будь-якої сфери людського життя і діяльності називається ..?
а) революцією; б) постановою; в) традицією; г) кодексом; д) проектом.
10. Протилежністю поняття «лицемірний» буде ...?
а) щирий; б) суперечливий; в) фальшивий; г) ввічливий; д) рішучий.
11. Якщо суперечка закінчується взаємними поступками, тоді говорять про..?
а) компроміс; б) спілкуванні; в) об'єднання; г) переговори; д) суперечності.
12. Етика – це вчення про ...?
а) психіку; б) мораль; в) природу; г) суспільство; д) мистецтво.
13. Протилежністю поняття «ідентичний» буде...?
а) тотожний; б) єдиний; в) значний; г) різний; д) ізолюваний.
14. Звільнення від залежності, забобонів, зрівняння в правах – це ...?
а) закон; б) еміграція; в) принцип; г) дія; д) емансипація.
15. Опозиція – це...?
а) протидія; б) згода; в) думка; г) політика; д) рішення.
16. Цивілізація – це... ?
а) формація; б) старовина; в) виробництво; г) культура; д) спілкування.
17. Однаковими за змістом є слова «пріоритет» і...?
а) винахід; б) ідея; в) вибір; г) першість; д) керівництво.
18. Коаліція – це ...?
а) конкуренція; б) політика; в) ворожнеча; г) розрив; д) об'єднання.

19. Однаковими за змістом є слова «альтруїзм» і . . . ?

- а) людинолюбство; б) взаємовідносини; в) ввічливість; г) егоїзм; д) моральність.

20. Людина, яка скептично ставиться до прогресу, є...?

- а) демократом; б) радикалом; в) консерватором; г) лібералом; д) анархістом.

Набір завдань № 2 А. До слова, яке стоїть в лівій частині бланка, треба підібрати з чотирьох запропонованих слів таке, яке збігалося б з ним за змістом, тобто слово – синонім. Це слово треба підкреслити. Вибрати можна тільки одне слово.

1. Прогресивний – а) інтелектуальний; б) передовий; в) спритний; г) відсталий.
2. Анулювання – а) підписання; б) скасування; в) повідомлення; г) відстрочка.
3. Ідеал – а) фантазія; б) майбутнє; в) мудрість; г) досконалість.
4. Аргумент – а) доказ; б) згода; в) спір; г) фраза.
5. Міф – а) старовина; б) творчість; в) переказ; г) наука.
6. Аморальний – а) стійкий; б) важкий; в) неприємний; г) порочний.
7. Аналіз – а) факти; б) розбір; в) критика; г) вміння.
8. Еталон – а) копія; б) форма; в) основа; г) зразок.
9. Сферичний – а) довгастий; б) кулястий; в) порожній; г) об'ємний.
10. Соціальний – а) прийнятий; б) вільний; в) запланований; г) суспільний.
11. Гравітація – а) тяжіння; б) відштовхування; в) невагомість; г) підйом.
12. Сентиментальний – а) поетичний; б) чутливий; в) радісний; г) дивний.
13. Експорт – а) продаж; б) товари; в) вивезення; г) торгівля.
14. Ефективний – а) необхідний; б) дієвий; в) рішучий; г) особливий.
15. Мораль – а) етика; б) розвиток; в) здібності; г) право.
16. Модифікувати – а) працювати; б) спостерігати; в) вивчати; г) видозмінювати.
17. Радикальний – а) корінний; б) у відповідь; в) останній; г) відсталий.
18. Негативний – а) невдалий; б) помилковий; в) поганий; г) необережний.
19. Суб'єктивний – а) практичний; б) громадський; в) особистий; г) прихований.
20. Аграрний – а) місцевий; б) господарський; в) земельний; г) сільський.

Набір завдань № 3А. Вам пропонуються три слова. Між першим і другим словами існує певний зв'язок. Між третім і одним з п'яти слів, запропонованих на вибір, існує аналогічний, такий самий зв'язок. Це слово вам слід знайти і підкреслити.

1. Дієслово: відмінювати = іменник: ?

- а) змінювати; б) утворювати; в) вживати; г) схилити; д) писати.

2. Холодно: гаряче = рух: ?

- а) інерція; б) спокій; в) молекула; г) взаємодія.

3. Колумб: мандрівник = землетрус: ?

- а) першовідкривач; б) утворення гір; в) виверження; г) жертви; д) природне явище.

4. Доданок: сума = множники: ?

- а) різниця; б) дільник; в) добуток; г) множення; д) число.

5. Рабовласники: буржуазія = раби: ?

- а) рабовласницький лад; б) буржуазія; в) рабовласники; г) наймані робітники; д) полонені.
6. Папороть: спора = сосна:?
а) шишка; б) голка; в) рослина; г) насіння; д) ялина.
7. Вірш: поезія = розповідь; ?
а) книга; б) письменник; в) повість; г) пропозиція; д) проза.
8. Гори: висота – клімат:?
а) рельєф; б) температура; в) природа; г) географічна широта; д) рослинність.
9. Рослина: стебло = клітина:?
а) ядро; б) хромосома; в) білок; г) фермент; д) розподіл.
10. Багатство: бідність = кріпосна залежність:?
а) кріпосні селяни; б) особиста свобода; в) нерівність; г) приватна власність; д) феодалний лад.
11. Старт: фініш = пролог:?
а) заголовок; б) введення; в) кульмінація; г) дія; д) епілог.
12. Блискавка: світло = явище тяжіння:?
а) камінь; б) рух; в) сила тяжіння; г) вага; д) Земля.
13. Первісно–общинний лад: рабовласницький лад = рабовласницький лад:?
а) соціалізм; б) капіталізм; в) рабовласники; г) держава; д) феодалізм.
14. Роман: глава = вірш:?
а) поема; б) рима; в) строфа; г) ритм; д) жанр.
15. Тепло: життєдіяльність = кисень:?
а) газ; б) рослина; г) розвиток; д) дихання.
16. Фігура: трикутник = стан речовини:?
а) рідина; б) рух; в) температура; г) вода; д) молекула.
17. Роза: квітка = капіталіст:?
а) експлуатація; б) робітники; в) капіталізм; г) клас; д) фабрика.
18. Зниження атмосферного тиску: опади = антициклон:?
а) ясна погода; б) циклон; в) клімат; г) вологість; д) метеослужба.
19. Прямокутник: площа = куб:?
а) простір; б) ребро; в) висота; г) трикутник; д) сторона.
20. Війна: смерть = приватна власність:?
а) феодалі; б) капіталізм; в) нерівність; г) раби; д) кріпосні селяни.
21. Числівник: кількість = дієслово:?
а) йти; д) дія; в) причастя; г) частина мови; д) відмінювати.
22. Північ: південь = опади:?
а) пустеля; б) полюс; в) переважно без опадів; г) посуха; д) клімат.
23. Діаметр: радіус == окружність:?
а) дуга; б) сегмент; в) відрізок; г) лінія; д) коло.
24. Епітелій: тканина = аорта:?
а) серце; б) внутрішній орган; в) артерія; г) вена; д) кров.
25. Молоток: забивати == генератор:?
а) з'єднати; б) виробляти; в) включати; г) змінювати; д) нагрівати.

Набір завдань № 4А Вам дано п'ять слів. Чотири з них об'єднані єдиною спільною ознакою. П'яте слово до них не підходить. Його треба знайти і підкреслити. Зайвим може бути тільки одне слово.

1. а) приставка; б) привід; в) суфікс; г) закінчення; д) корінь.
2. а) пряма; б) ромб; в) прямокутник; г) квадрат; д) трикутник.
3. а) барометр, б) флюгер; в) термометр; г) компас; д) азимут.
4. а) рабовласник; б) раб; в) селянин; г) робітник; д) ремісник.
5. а) прислів'я; б) вірш; в) поема; г) розповідь; д) повість.
6. а) цитоплазма; б) харчування; в) зростання; г) подразливість; д) розмноження.
7. а) дощ; б) сніг; в) опади; г) іній; д) град.
8. а) трикутник; б) відрізок; в) довжина; г) квадрат; д) коло.
9. а) пейзаж; б) мозаїка; в) ікона; г) фреска; д) кисть.
10. а) нарис; б) роман; в) розповідь; г) сюжет; д) повість.
11. а) паралель; б) карта; в) меридіан; г) екватор; д) полюс.
12. а) література; б) наука; в) живопис; г) архітектура; д) художнє ремесло.
13. а) довжина; б) метр; в) маса; г) обсяг; д) швидкість.
14. а) вуглекислий газ; б) світло; в) вода; г) крохмаль; д) хлорофіл.
15. а) пролог; б) кульмінація; в) інформація; г) розв'язка; д) епілог.
16. а) швидкість; б) коливання; в) сила; г) вага; д) щільність.
17. а) Куба; б) Японія; в) В'єтнам; г) Великобританія; д) Ісландія.
18. а) товар; б) місто; в) ярмарок; г) натуральне господарство; д) гроші.
19. а) опис; б) порівняння; в) характеристика; г) казка; д) іносказання.
20. а) аорта; б) вена; в) серце; г) артерія; д) капіляр.

Набір завдань № 5А Вам пропонується два слова. Потрібно визначити, що між ними спільного. Намагайтеся в кожному випадку знайти найбільш істотні загальні ознаки обох слів. Напишіть свою відповідь поруч із запропонованою парою слів.

1. Азія – Африка.
2. Ботаніка – зоологія.
3. Феодалізм – капіталізм.
4. Казка – билина.
5. Газ – рідина.
6. Серце – артерія.
7. Копенгаген – Манагуа.
8. Атом – молекула.
9. Жири – білки.
10. Наука – мистецтво.
11. Стійкість – мужність.
12. Ампер – вольт.
13. Канал – гребля.
14. Мозаїка – ікона.
15. Хмарність – опади.
16. Сума – твір.
17. Інакомовність – опис.

18. Класицизм–реалізм.

19. Цунамі–ураган.

Набір завдань № 6А. Пропонуємо вам ряди чисел, розташованих за певним правилом. Ваше завдання полягає в тому, щоб визначити число, яке було б продовженням відповідного ряду, і написати його. Кожен ряд побудований за своїм правилом. У деяких завданнях при знаходженні правила побудови ряду вам необхідно буде користуватися множенням, діленням та іншими діями.

1) 6 9 12 15 18 21...

3) 2 3 5 6 8 9 ...

5) 1 3 6 8 16 18 ...

7) 15 13 16 12 17 11 ...

9) 1 2 5 10 17 26 ...

11) 1 2 6 16 31 56 ...

13) 174 171 57 54 18 15 ...

15) 301 294 49 44 11 8...

2) 9 1 7 1 5 1 ...

4) 10 12 9 11 8 10 ...

6) 3 4 6 9 13 18 ...

8) 1 2 4 8 16 32 ...

10) 1 4 9 16 25 36 ...

12) 31 24 18 13 9 6 ...

14) 54 19 18 14 6 9 ...

ПІБ _____ **клас** _____ **вік** _____

Набір завдань № 1Б. Завдання складаються з пропозицій питального характеру. У кожному з них не вистачає одного слова. Ви повинні з п'яти наведених слів підкреслити те, що правильно доповнює цю пропозицію. Підкреслити можна тільки одне слово.

1. Еволюція – це ...?

а) порядок; б) час; в) сталість; г) випадковість; д) розвиток.

2. Бадьоре і радісне сприйняття світу – це ...?

а) сум; б) стійкість; в) оптимізм; г) сентиментальність; д) байдужість.

3. Однаковими за змістом є слова «антипатія» і ...?

а) оточення; б) симпатія; в) відношення; г) розташування; д) неприязнь.

4. Держава, що не знаходиться в залежності від інших держав, є ..?

а) суверенною; б) малорозвиненим; в) миролюбною; г) процвітаючою; д) єдиною.

5. Систематизований перелік будь-яких предметів (книг, картин та ін.) – це ...?

а) анотація; б) словник; в) допомога; г) каталог; д) абонемент.

6. Гранично стисла і чітка відповідь називається ...?

а) красномовною; б) лаконічною; в) детальною; г) багатослівною; д) спонтанною.

7. Міграція– це ...?

а) розвиток; б) умова; в) зміна; г) переселення; д) життя.

8. Людина, яка має почуття міри, умінням вести себе належним чином, називається ...?

а) товариським; б) об'єктивним; в) тактовним; г) компетентним; д) скромною.

9. Цікава або закінчена думка, виражена коротко і влучно, називається ...?

а) афоризм; б) уривок; в) розповідь; г) епос; д) діалог.

10. Універсальний – це ...?

а) цілеспрямований; б) єдиний; в) поширений; г) корисний; д) різнобічний.

11. Протилежністю поняття «унікальний» буде ..?
а) прозорий; б) поширений; в) крихкий; г) рідкісний; д) точний.
12. Відрізок часу, рівний 10 дням, називається ...?
а) декада; б) канікули; в) тиждень; г) семестр; д) квартал.
13. Однаковими за змістом є слова «самоврядування» та ...?
а) автономія; б) закон; в) право; г) прогрес; д) застій.
14. Протилежністю поняття «стабільний» буде ...?
а) постійний; б) знає; в) безперервний; г) мінливий; д) рідкісний.
15. Сукупність наук, які вивчають мову і літературу, це ...?
а) логіка; б) соціологія; в) філологія; г) естетика; д) філософія.
16. Висловлення, яке ще не повністю перевірено, позначається як ...?
а) парадоксальне; б) правдиве; в) двозначне; г) гіпотетичне; д) помилкове.
17. Однаковими за змістом є слова «гегемонія» і ...?
а) рівноправність; б) панування; в) революція; г) союз; д) відставання.
18. Тотальний – це ...?
а) частковий; б) рідкісний; в) всеосяжний; г) переможний; д) швидкий.
19. Рівноцінний замітник чогось – це ...?
а) сировина; б) еквівалент; в) цінність; г) сурогат; д) підробка.
20. Конфронтація – це ...?
а) солідарність; б) переговори; в) співробітництво; г) агресія; д) протиборство.

Набір завдань № 2Б. До слова, яке стоїть в лівій частині бланка, треба підібрати з чотирьох запропонованих слів таке, яке збігалося б з ним за змістом, тобто слово – синонім. Це слово треба підкреслити. Вибрати можна тільки одне слово.

1. Аналогія – а) випадок; б) явище; в) властивість; г) схожість.
2. Інтернаціональний – а) численний б) міжнародний; в) непорушний; г) відомий.
3. Адаптуватися – а) пристосуватися; б) навчитися; в) рухатися; г) придивитися.
4. Іронічний – а) м'який; б) глузливий; в) веселий; г) справжній.
5. Симптом – а) характер; б) система; в) бажання; г) ознака.
6. Імпорт – а) власність; б) товари; в) ввезення; г) фірма.
7. Компенсувати – а) втрачати; б) витратити; в) збільшити; г) відшкодувати.
8. Пиха – а) чуйність; б) скритність; в) зарозумілість; г) урочистість.
9. Антагоністичний – а) ворожий; б) переконаний; в) чужий; г) класовий.
10. Інтелектуальний – а) досвідчений; б) розумова; в) діловий; г) хороший.
11. Абсолютний – а) владний; б) спірний; в) роздільний; г) необмежений.
12. Осуд – а) байдужість; б) засудження; в) навіювання; г) злочин.
13. Дискусія – а) думка; б) суперечка; в) переконання; г) бесіда.
14. Утопічний – а) нездійснений; б) ідеальний; в) життєвий; г) недосвідчений.
15. Консерватизм – а) відсталість; б) самостійність; в) героїзм; г) повсякденність.
16. Інтерпретація – а) тлумачення; б) читання; в) бесіда; г) повідомлення.
17. Нюанс – а) образ; б) почуття; в) відтінок; г) слух.
18. Сентиментальний – а) поетичний; б) радісний; в) чутливий; г) дивний.

19. Абстрактний – а) практичний; б) досвідчений; в) несуттєвий; г) відсторонений.

20. Об'єктивний – а) неупереджений; б) корисний; в) свідомий; г) вірний.

Набір завдань № 3Б. Вам пропонуються три слова. Між першим і другим словами існує певний зв'язок. Між третім і одним з п'яти слів, пропонованих на вибір, існує аналогічний, такий самий зв'язок. Це слово вам слід знайти і підкреслити.

1. Світло: темно = тяжіння:?

а) метал; б) молекула; в) відштовхування; г) взаємодія; д) рух

2. Кріпаки: раби = феодалі:?

а) король; б) рабовласники; в) церква; г) сеньйори; д) дворяни

3. Дієслово: відмінювати = іменник:?

а) поняття; б) схилити; в) назва; г) позначати; д) утворити

4. Гольфстрім: течія = цунамі:?

а) Японія; б) катастрофа; в) шторм; г) Куросава; д) хвиля

5. Око: зір = ніс:?

а) дотик; б) нюх; в) обличчя; г) рот; д) запах

6. Захід: схід = обміління:?

а) фарватер; б) посуха; в) південь; г) паводок; д) пороги

7. Іменник: предмет = дієслово:?

а) бігти; б) дієприслівник; в) відмінювання; г) дія; д) ознака

8. Квадрат: площа = куб:?

а) сторона; б) перпендикуляр; в) ребро; г) периметр; д) обсяг

9. Спека: жага = класи:?

а) селяни; б) капіталізм; в) рабовласники; г) держава

10. Промені: кут = відрізки:?

а) діагональ; б) точка; в) прямокутник; г) хорда; д) лінія

11. Вірш: поезія = билина:?

а) казка; б) богатир; в) лірика; г) епос; д) драма.

12. Нагрівання: розширення = сила пружності:?

а) пружина; б) взаємодія; в) деформація; г) тіло; д) вага

13. Береза: дерево = рабовласники:?

а) раби; б) рабовласницький лад; в) клас; г) експлуатація; д) буржуазія

14. Початок: кінець = гармонія:?

а) безлад; б) мораль; в) антонім; г) гротеск; д) поняття

15. Число: дріб = стан речовини:?

а) обсяг; б) молекула; в) залізо; г) газ; д) температура

16. Птахи: горобці = ссавці:?

а) кенгуру; б) кінь; в) телля; г) комахи; д) гризуни

17. Коло: окружність – куля:?

а) сфера; б) простір; в) дуга; г) радіус; д) сегмент

18. Слово: буква = пропозиція:?

а) союз; б) фраза; в) слово; г) кома; д) зошит

19. Феодалізм: капіталізм = капіталізм:?

а) соціалізм; б) феодалізм; в) капіталісти; г) суспільний лад; д) класи

20. Підвищення атмосферного тиску: ясна погода = циклон:?

а) опади; б) сонце; в) антициклон; г) погода; д) метеослужба.

21. Дихання: вуглекислий газ = фотосинтез:?

а) повітря; б) кисень; в) хлорофіл; г) світло; д) лист

22. Пила: пиляти = акумулятор:?

а) включати; б) проводити; в) нагрівати; г) перетворювати; д) накопичувати

23. Людина: натовп = клітина:?

а) рослина; б) плід; в) мікроскоп; г) ядро; д) тканина

24. Океан: глибина = клімат:?

а) географічна довгота; б) вологість; в) рослинність; г) місцевість; д) рельєф

25. Абсолютизм: демократія = товарно–грошові відносини:?

а) натуральне господарство; б) торгівля; в) ремесло; г) товар; д) промисловість

Набір завдань № 4Б. Вам дано п'ять слів. Чотири з них об'єднані єдиною спільною ознакою. П'яте слово до них не підходить. Його треба знайти і підкреслити. Зайвим може бути тільки одне слово.

1. а) кома; б) крапка; в) двокрапка; г) тире; д) спілка.

2. а) глобус; б) меридіан; в) полюс; г) паралель; д) екватор.

3. а) морфологія; б) синтаксис; в) пунктуація; г) орфографія; д) термінологія.

4. а) рух; б) інерція; в) вага; г) коливання; д) деформація.

5. а) коло; б) трикутник; в) трапеція; г) квадрат; д) прямокутник.

6. а) картина; б) мозаїка; в) ікона; г) скульптура; д) фреска.

7. а) робітник; б) селянин; в) раб; г) феодал; д) ремісник.

8. а) легенда; б) драма; в) комедія; г) трагедія; д) п'єса.

9. а) аорта; б) стравохід; в) вена; г) серце; д) артерія.

10. а) Канада; б) Бразилія; в) В'єтнам; г) Іспанія; д) Норвегія.

11. а) тіло; б) площа; в) обсяг; г) вага; д) швидкість.

12. а) напрямок; б) курс; в) маршрут; г) азимут; д) компас.

13. а) корінь; б) стебло; в) лист; г) тичинка; д) квітка.

14. а) землетрус; б) цунамі; в) гора; г) тайфун; д) смерч.

15. а) метафора; б) монолог; в) епітет; г) алегорія; д) перебільшення.

16. а) товар; б) місто; в) ярмарок; г) натуральне господарство; д) гроші.

17. а) циліндр; б) куб; в) багатокутник; г) куля; д) паралелепіпед.

18. а) прислів'я; б) байка; в) приказка; г) казка; д) бувальщина.

19. а) історія; б) астрологія; в) біологія; г) астрономія; д) медицина.

20. а) харчування; б) дихання; в) подразливість; г) зростання; д) свідомість.

Набір завдань № 5Б. Вам пропонується два слова. Потрібно визначити, що між ними спільного. Намагайтеся в кожному випадку знайти найбільш істотні загальні ознаки обох слів. Напишіть свою відповідь поруч із запропонованою парою слів.

1. Європа – Австралія.

2. Рідина – тверде тіло.

3. Нирки – шлунок.

4. Розподіл – віднімання.

5. Лісабон – Луанда.

6. Феодалізм – соціалізм.

7. Ніс – очі.
8. Алгебра – геометрія.
9. Сила струму – напруга.
10. Зрада – боягузтво.
11. Держава – церква.
12. Землетрус – смерч.
13. Майстерня – мануфактура
14. Водосховище – арик.
15. Роман – розповідь.
16. Температура – атмосферний тиск.
17. Реформа – революція.
18. Суперечки – насіння.
19. Метафора – алегорія.

Набір завдань № 6Б. Пропонуємо вам ряди чисел, розташованих за певним правилом. Ваше завдання полягає в тому, щоб визначити число, яке було б продовженням відповідного ряду, і написати його. Кожен ряд побудований за своїм правилом. У деяких завданнях при знаходженні правила побудови ряду вам необхідно буде користуватися множенням, діленням та іншими діями.

1)	5	9	13	17	21	25...
2)	3	7	6	7	9	7...
3)	1	4	3	6	5	8...
4)	6	8	11	13	16	18...
5)	2	4	6	12	14	28...
6)	1	4	8	13	19	26...
7)	11	12	10	13	9	14...
8)	128	64	32	16	8	4...
9)	1	3	7	13	21	31...
10)	255	127	63	31	15	7...
11)	3	4	8	17	33	58...
12)	45	39	32	26	21	17...
13)	92	46	44	22	20	10...
14)	256	37	64	31	16	25...
15)	1	2	4	7	28	33...

Додаток В

Бланк тесту творчих характеристик особистості Вільямса

ПІБ _____ Клас _____ Вік _____

Інструкція: перед Вами список тверджень, які стосуються різних життєвих ситуацій та чотири варіанти відповідей. Вам потрібно поставити відмітку в тому варіанті, який є вірним для Вас.

№ питання	В основному вірно (ТАК)	Частково вірно (може бути)	В основному не вірно (НІ)	Не можу вирішити (не знаю)
1. Якщо я не знаю правильної відповіді, то я намагаюся здогадатися про неї				
2. Я люблю розглядати предмет ретельно і детально, щоб виявити елементи, яких не бачив раніше.				
3. Зазвичай я ставлю запитання, якщо чогось не знаю.				
4. Мені не подобається планувати справи заздалегідь.				
5. Перед тим як грати в нову гру, я повинен переконатися, що зможу виграти.				
6. Мені подобається уявляти собі те, що мені потрібно буде дізнатися чи зробити.				
7. Якщо щось не вдається мені з першого разу, я буду працювати до тих пір, поки не зроблю це.				
8. Я ніколи не виберу гру, з якою інші однолітки не знайомі.				
9. Краще я буду робити все як завжди, ніж шукати нові способи.				
10. Я люблю з'ясовувати, чи так все насправді.				
11. Мені подобається займатися чимось новим.				
12. Я люблю заводити нових друзів.				
13. Мені подобається думати про те, чого зі мною ніколи не траплялося.				

14. Зазвичай я не витрачаю час на мрії про те, що коли-небудь я стану відомим артистом, музикантом або поетом.				
15. Деякі мої ідеї так захоплюють мене, що я забуваю про все на світі.				
16. Мені більше сподобалося б жити і працювати на космічній станції, ніж тут, на Землі.				
17. Я нервую, якщо не знаю, що станеться далі.				
18. Я люблю те, що незвично.				
19. Я часто намагаюся уявити, про що думають інші люди.				
20. Мені подобаються розповіді, або телевізійні передачі про події, що сталися в минулому.				
21. Мені подобається обговорювати мої ідеї в компанії друзів.				
22. Я зазвичай зберігаю спокій, коли роблю щось не так або помиляюся.				
23. Коли я виросту, мені хотілося б зробити щось таке, що нікому не вдавалося до мене.				
24. Я вибираю друзів, які завжди роблять все звичним способом.				
25. Багато існуючих правил мене зазвичай не влаштовують.				
26. Мені подобається вирішувати навіть таку проблему, яка не має правильної відповіді.				
27. Існує багато речей, з якими мені хотілося б по експериментувати.				

28. Якщо я одного разу знайшов відповідь на питання, я буду дотримуватися його, а не шукати інші відповіді.				
29. Я не люблю виступати перед класом.				
30. Коли я читаю або дивлюсь телевізор, я уявляю себе будь-ким із героїв.				
31. Я люблю уявляти собі, як жили люди 200 років тому.				
32. Мені не подобається, коли мої друзі нерішучі.				
33. Я люблю досліджувати старі валізи і коробки, щоб просто подивитися, що в них може бути.				
34. Мені хотілося б, щоб мої батьки та вчителі робили все як завжди і не змінювалися.				
35. Я довіряю своїм почуттям, передчуттям.				
36. Цікаво припустити щонебудь, і перевірити, чи правий я.				
37. Цікаво братися за головоломки та ігри, в яких необхідно розраховувати свої подальші ходи.				
38. Мене цікавлять механізми, цікаво подивитися, що у них всередині і як вони працюють.				
39. Моїм друзям не подобаються дурні ідеї.				
40. Я люблю вигадувати щось нове, навіть якщо це неможливо застосувати на практиці.				
41. Мені подобається, коли всі речі лежать на своїх місцях.				
42. Мені було б цікаво шукати відповіді на питання, які виникнуть в майбутньому.				
43. Я люблю братися за нове, щоб подивитися, що з цього вийде.				

44. Мені цікавіше грати в улюблені ігри просто заради задоволення, а не заради виграшу.				
45. Мені подобається міркувати про щось цікаве, про те, що ще нікому не приходило в голову.				
46. Коли я бачу картину, на якій зображений хто-небудь незнайомий, мені цікаво дізнатися, хто це.				
47. Я люблю гортати книги і журнали для того, щоб просто подивитися, що в них.				
48. Я думаю, що на більшість питань існує одна правильна відповідь.				
49. Я люблю задавати питання про такі речі, про які інші люди не замислюються.				
50. У мене є багато цікавих справ.				

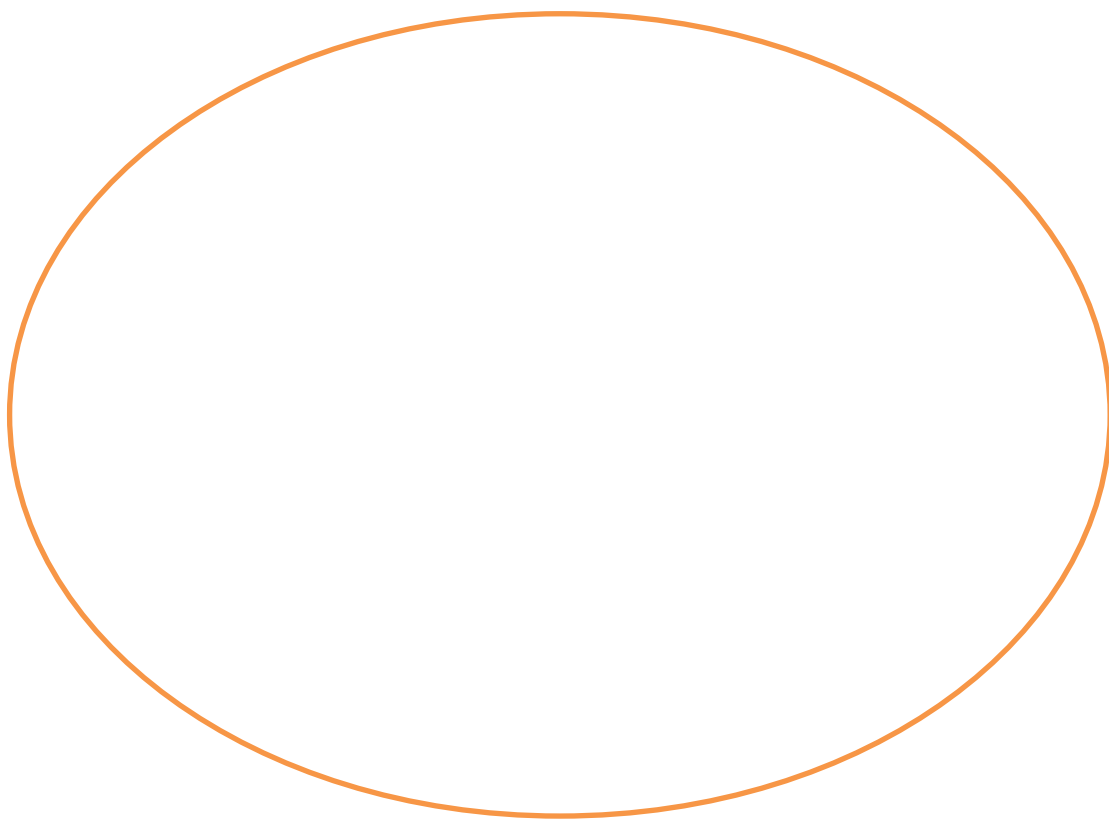
Додаток Д

Бланк методики психодіагностики інтелектуальних творчих здібностей
особистості Е. Торренса











ПІБ _____ **клас** _____ **вік** _____

Інструкція – опис до тесту:

Намалюйте картинку, при цьому в якості основи малюнка візьміть кольорову овальну пляму. Колір овалу вибирається вами самостійно. Так само необхідно дати назву своєму малюнку.



Домальовуйте десять незакінчених стимульних фігур. А також придумайте назву до кожного малюнку.

 1. _____	 2. _____
 3. _____	 4. _____
 5. _____	 6. _____
 7. _____	 8. _____
 9. _____	 10. _____

Додаток Е

Бланк тест «Діагностика типологій психологічного захисту» (Р. Плутчика в адаптації Л. Вассермана та інших)

ПІБ _____ клас _____ вік _____

Інструкція до тесту: прочитайте наступні твердження. Ці твердження описують почуття, які людина зазвичай відчуває. Якщо твердження вам не відповідає, позначте хрестиком відповідь «ні», а якщо твердження вам підходить – «так».

Питання	Відповіді	
	Так	Ні
1. Я дуже легкий людина і зі мною легко ужитися.		
2. Коли я хочу чогось, то ніяк не можу дочекатися, коли це отримаю.		
3. Завжди існувала людина, на яку я хотів би бути схожим.		
4. Люди не вважають мене емоційною людиною.		
5. Я виходжу з себе, коли дивлюся фільми непристойного змісту.		
6. Я рідко пам'ятаю свої сни.		
7. Мене дратують люди, які всіма навколо командують.		
8. Іноді у мене з'являється сильне бажання пробити стіну кулаком.		
9. Мене дратує той факт, що люди занадто багато зазнаються.		
10. У мріях я завжди в центрі уваги.		
11. Я людина, яка ніколи не плаче.		
12. Необхідність користуватися громадським туалетом змушує мене робити над собою зусилля.		
13. Я завжди готовий вислухати обидві сторони під час суперечки.		
14. Мене легко вивести з себе.		
15. Коли хто-небудь штовхає мене в натовпі, я відчуваю, що готовий штовхнути його у відповідь.		
16. Багато в мені захоплює людей.		
17. Я вважаю, що краще добре обміркувати що-небудь до кінця, ніж приходити в лютть.		
18. Я багато хворію.		

19. Я мене погана пам'ять на обличчя.		
20. Коли мене відштовхують, то у мене з'являються думки про самогубство.		
21. Коли я чую непристойність, то дуже ніяковію.		
22. Я завжди бачу світлу сторону речей.		
23. Я ненавиджу злобних людей.		
24. Мені важко позбутися від чого-небудь, що належить мені.		
25. Я важко запам'ятовую імена.		
26. У мене схильність до зайвої імпульсивності.		
27. Люди, які домагаються свого криком, викликають у мене огиду.		
28. Я вільний від забобонів.		
29. Мені вкрай необхідно, щоб люди говорили мені про мою сексуальну привабливість.		
30. Коли я збираюся в поїздку, то планую кожен деталь заздалегідь.		
31. Іноді мені хочеться, щоб атомна бомба зруйнувала весь світ.		
32. Жорстокість і насильство огидні.		
33. Коли я чимось засмучений, то багато їм.		
34. Люди мені ніколи не набридають.		
35. Багато чого з свого дитинства я не можу згадати.		
36. Коли я збираюся у відпустку, то зазвичай беру з собою роботу.		
37. У своїх фантазіях я здійснюю великі вчинки.		
38. Здебільшого люди дратують мене, тому що вони занадто егоїстичні.		
39. Дотик до чого-небудь слизького викликає у мене огиду.		
40. Якщо хто-небудь набридає мені, я не кажу йому це, але прагну висловити своє невдоволення кому-небудь іншому.		
41. Я вважаю, що люди одурять вас, якщо ви не будете обережні.		
42. Мені потрібно багато часу, щоб розгледіти погані якості в інших людях.		

43. Я ніколи не хвилююся, коли чую про яку-небудь трагедію.		
44. У суперечці я зазвичай більш логічний, ніж інша людина.		
45. Мені абсолютно необхідно чути компліменти.		
46. Невпорядкованість огидна.		
47. Коду я веду машину (в грі), у мене іноді з'являється сильне бажання штовхнути іншу машину.		
48. Іноді, коли у мене що-небудь не виходить, я злюся.		
49. Коли я бачу когось в крові, це мене майже не турбує.		
50. У мене псується настрій і я дратуюся, коли на мене не звертають увагу.		
51. Люди кажуть мені, що я всьому вірю.		
52. Я ношу одяг, що приховує мої недоліки.		
53. Мені дуже важко користуватися непристойними словами.		
54. Мені здається, я багато сперечаюся з людьми.		
55. Мене відштовхує від людей те, що вони нещирі.		
56. Люди кажуть мені, що я занадто неупереджений у всьому.		
57. Я знаю, що мої моральні стандарти вищі, ніж у більшості інших людей.		
58. Коли я не можу впоратися з чим-небудь, я готовий заплакати.		
59. Мені здається, що я не можу висловлювати свої емоції.		
60. Коли хто-небудь штовхає мене, я приходжу в лютю.		
61. Те, що мені не подобається, я викидаю з голови.		
62. Я дуже рідко відчуваю почуття прихильності.		
63. Я терпіти не можу людей, які завжди намагаються бути в центрі уваги.		
64. Я багато колекціоную.		
65. Я працюю більш завзято, ніж більшість людей, для того щоб домогтися результатів у галузі, яка мене цікавить.		
66. Звуки дитячого плачу не турбують мене.		

67. Я буваю такий сердитий, що мені хочеться троццати все навколо.		
68. Я завжди оптимістичний.		
69. Я багато брешу.		
70. Я більше прив'язаний до самого процесу роботи, ніж до відносин, які складаються навколо неї.		
71. В основному люди нестерпні.		
72. Я б ні за що не пішов на фільм, в якому занадто багато непристойних сцен.		
73. Мене дратує те, що людям не можна довіряти.		
74. Я буду робити все, щоб справити хороше враження.		
75. Я не розумію деяких своїх вчинків.		
76. Я через силу дивлюсь кінокартини, в яких багато насильства.		
77. Я думаю, що ситуація в світі набагато краще, ніж думає більшість людей.		
78. Коли у мене невдача, я не можу приховати поганого настрою.		
79. Те, як люди одягаються зараз на пляжі – непристойно.		
80. Я не дозволяю своїм емоціям захоплювати мене.		
81. Я завжди планую найгірше, щоб не бути захопленим зненацька.		
82. Я живу так добре, що багато людей хотіли б опинитися в моєму становищі.		
83. Колись я був такий сердитий, що сильно вдарив по чомусь і випадково поранив себе.		
84. Я відчуваю огиду, коли стикаюся з людьми низького морального рівня.		
85. Я майже нічого не пам'ятаю про свої перші роки в школі.		
86. Коли я засмучений, я мимоволі поведжусь як дитина.		
87. Я віддаю перевагу більше говорити про свої думки, ніж про свої почуття.		
88. Мені здається, що я не зміг закінчити нічого з того, що почав.		

89. Коли чую про жорстокості, це не зачіпає мене.		
90. У моїй родині майже ніколи не суперечать один одному.		
91. Я багато кричу на людей.		
92. Ненавиджу людей, які топчуть інших, щоб просунутися вперед.		
93. Коду засмучений, я часто закриваюсь від людей.		
94. Я щасливий, що у мене менше проблем, ніж у більшості людей.		
95. Коли що-небудь засмучує мене, я сплю більше, ніж зазвичай.		
96. Я знаходжу огидним, що більшість людей брешуть, для того щоб домогтися успіху.		
97. Я говорю багато непристойних слів.		

Додаток Ж

Бланк опитувальника копінг-стратегій шкільного віку І. Нікольської,
Р. Грановської

ПІБ _____ вік _____ клас _____

Інструкція:

1. Подумай про те, що ти робиш, коли відчуваєш напругу або турбуєшся про щось. Зазвичай це буває, коли трапляються неприємні події.

2. Відзнач хрестиком в І стовпці ті копінг-стратегії (способи поведінки), які ти найчастіше використовуєш у важких і неприємних для себе ситуаціях.

3. Тепер прочитай цей список ще раз і в II стовпці відзнач хрестиком ті способи, які тобі зазвичай допомагають впоратися з напругою і тривогою.

Способи поведінки	I (використовуєш)	II (допомагають)
1. Залишаюся сам по собі, один		
2. Кусаю нігті або ламаю суглоби пальців		
3. Обіймаю або притискаю до себе когось близького, улюблену річ або гладжу тварину (собаку, кішку та інше)		
4. Плачу і сумую		
5. Мрію, уявляю собі що-небудь		
6. Роблю щось подібне		
7. Гуляю навколо будинку або по вулиці		
8. Малюю, пишу або читаю що-небудь		
9. Їм або п'ю		
10. Борюся або б'юся з ким-небудь		
11. Схожу з розуму		
12. Б'ю, ламаю або шпурляю речі		
13. Дrajню кого-небудь		
14. Граю у що-небудь		
15. Бігаю або ходжу пішки		
16. Молюсь		
17. Прошу вибачення або говорю правду		
18. Сплю		
19. Розмовляю сам з собою		
20. Розмовляю з ким-небудь		
21. Думаю про це		

22. Намагаюся забути про це		
23. Намагаюся розслабитися, залишатися спокійним		
24. Гуляю, бігаю, катаюся на велосипеді		
25. Дивлюся телевизор, слухаю музику		
26. Волаю і кричу		

4. Напиши, що ще ти робиш в такій напруженій, тривожній і неприємній ситуації.

5. Намалюй ту неприємну ситуацію, яку ти згадав.

Додаток 3

Бланк тесту «Креативність» Н. Вишнякової

ІМ'Я _____ клас _____ вік _____

Вам пропонується самостійно оцінити свої особистісні якості, відповідаючи на питання тесту. Уважно прочитайте питання. При позитивній відповіді на питання напишіть знак «+», при негативній – знак «-» в графу «Я-реальний» і «Я-ідеальний». Довго над відповіддю не замислюйтесь, тому що перша відповідь, імпульсивна і зазвичай правильна. Будьте щирі!

№ п/п	Індекс	Зміст питання	Образ «Я-реальний»	Образ «Я-ідеальний»
1.	М	Чи замислюєтеся ви, які причини змушують вас створювати що-небудь нове?		
2.	Л	Чи бувають у вас неприємності через власну цікавість?		
3.	О	Чи виникає у вас бажання оригінально вдосконалити хорошу річ?		
4.	В	Чи мрієте ви стати популярним, створивши щось соціально нове?		
5.	І	У ситуаціях ризику ви довіряєте інтуїції?		
6.	Е	Ви вважаєте, що в конфліктних ситуаціях можливо уникнути емоційних переживань?		
7.	Ю	Чи відповідаєте ви жартом, якщо вас розігрують?		
8.	П	Якщо випаде нагода, ви поміняєте роботу на більш оплачувану, але менш творчу?		
9.	М	Ви продумуєте наслідки прийнятого вами рішення?		
10.	Л	Пізнання нового перестає бути цікавим для вас, якщо воно пов'язане з ризиком?		
11.	О	Чи доводилося вам вдало використовувати речі не за призначенням?		
12.	В	Чи буває так, що коли ви розповідаєте про який-небудь справжній випадок, то вдаєтеся до вигаданих подробиць?		

13.	І	В екстремальних ситуаціях ви частіше прислухаєтеся до голосу розуму, ніж до інтуїції?		
14.	Е	Чи приносить вам емоційне задоволення процес творчої діяльності?		
15.	Ю	Чи любите ви жартувати і сміятися над собою?		
16.	П	Винаходили ви щось нове в цікавій для вас сфері діяльності?		
17.	М	Стомлює вас робота, що вимагає творчого мислення в нестандартних ситуаціях?		
18.	Л	Чи відзначають навколишні, що ви в усе вникаєте?		
19.	О	Чи є рідкісним ваше захоплення?		
20.	В	Чи буває, що у вас виникають незвичайні образи, пов'язані з реальними подіями?		
21.	І	Ви іноді передчуваєте, хто дзвонить вам по телефону, ще не знявши трубку?		
22.	Е	Байдужі ви до негативних проявів емоцій чужих дітей?		
23.	Ю	Чи смієтеся ви над своїми невдачами?		
24.	П	Відвідували б ви заради нових знань спеціальні заняття, навіть якщо це пов'язано з незручностями?		
25.	М	Чи достатньо для вас дрібної деталі, натяку на проблему, щоб захопитися її розробкою?		
26.	Л	На філософські дитячі питання ви знайшли відповіді в зрілому віці?		
27.	О	Чи відчуваєте ви втрату інтересу до оригінальних, ризикованих пропозицій ваших партнерів по навчанню?		
28.	В	Фантазуєте ви зараз, як би ви жили в іншому місті або в іншому столітті?		
29.	І	Вам важко передбачити наслідки майбутньої події?		
30.	Е	Ви відчуваєте емоційний підйом і натхнення на початку нової справи?		
31.	Ю	Чи буває так, що ви заздалегідь готували жарт або жартівливі історії з метою розвеселити компанію?		

32.	П	Стомлюють вас несподіванки у професійній діяльності, що вимагають нових виходів із ситуації?		
33.	М	Ви продумуєте варіанти вирішення важких проблем, перш ніж зробите вибір найбільш продуктивного?		
34.	Л	Коли ви довго не пізнаєте нове, вас мучить почуття незадоволеності?		
35.	О	Ви любите роботу, що вимагає кмітливості, навіть якщо вона пов'язана з труднощами реалізації?		
36.	В	Стикаючись з незвичайними проблемами, ви передбачаєте перспективи їх вирішення?		
37.	І	Снився вам коли-небудь сон, який передбачив потім події?		
38.	Е	Співчуваєте ви людям, які не досягли бажаного результату в творчості?		
39.	Ю	Чи використовуєте ви гумор для виходу зі скрутних ситуацій?		
40.	П	Ви вибирали професію з урахуванням своїх творчих можливостей?		
41.	М	Вам важко продумати багато негативних наслідків конфліктної проблеми?		
42.	Л	Чи зможете ви ризикнути кар'єрою заради пізнання нового?		
43.	О	Чи будете ви займатися створенням чогось незвичайного, якщо це пов'язано з якимись труднощами?		
44.	В	Вам важко уявити незнайоме місце, в яке ви прагнете потрапити?		
45.	І	Чи траплялося так, що ви згадали про людину, з якою давно не зустрічалися, а потім раптом несподівано вона подзвонила або написав вам повідомлення?		
46.	Е	Співчуваєте ви обманутій людині?		
47.	Ю	Чи буває так, що ви самі придумуєте анекдоти і смішні історії?		
48.	П	Якщо ви позбудетеся можливості працювати-навчатись, то життя для вас втрапить інтерес?		

49.	М	Ґрунтовно ви продумуєте всі етапи своєї творчої діяльності?		
50.	Л	Чи хочеться вам часом розібрати річ, для того щоб дізнатися, як вона працює?		
51.	О	Ви імпровізуєте в процесі реалізації вже розробленого плану дії?		
52.	В	Ви складаєте казки?		
53.	І	Чи буває так, що ви з якихось незрозумілих причин не довіряєте деяким людям?		
54.	Е	Ви схильні сильно переживати, якщо вас обдурили?		
55.	Ю	Чи дратує вас жарт, виражений у формі іронії?		
56.	П	Ви відчуваєте, що ваша професія дозволить поліпшити навколишній світ?		
57.	М	Чи думаєте ви, які таємні причини сховані в творчій діяльності людини?		
58.	Л	Чи цікавить вас, як живуть сусіди?		
59.	О	Чи бажаєте ви спілкуватися з людьми з незвичайними поглядами?		
60.	В	Фантазували ви коли-небудь про те, що можна було б зробити, отримавши спадщину?		
61.	І	Вам важко визначити характер людини з першого погляду?		
62.	Е	Ви співчуваєте жебракам?		
63.	Ю	Чи вважають вас оточують дотепною людиною?		
64.	П	У вашій творчості було багато невдач?		
65.	М	Ви міркуєте про причини успіхів і невдач у своїй творчій діяльності?		
66.	Л	Якщо ви зустрічаєте незрозуміле нове слово, то дізнаєтеся його сенс в довідниках?		
67.	О	Чи цікавлять вас люди, які дотримуються тільки традиційних поглядів на життя?		
68.	В	Складаєте ви вірші?		
69.	І	Дивлячись на знайому людину, вам важко передбачити, як складеться її життя?		

70.	Е	Ви рідко висловлюєте свої емоції при вуличних скандалах?		
71.	Ю	Чи важко вам з гумором вийти зі скрутної ситуації?		
72.	П	Чи можете ви в своїй роботі піти на ризик, якщо шанси на успіх не гарантовані?		
73.	М	Достовірно ви відновлюєте по випадковим деталям цілісний результат?		
74.	Л	Чи намагалися ви простежити генеалогічне дерево життя?		
75.	О	Якби ваші знайомі знали, про що ви мрієте, то вважали б вас диваком?		
76.	В	Вам важко уявити себе в старості?		
77.	І	Чи буває так, що ви побоюєтеся йти на зустріч з незнайомою людиною через інтуїтивне занепокоєння?		
78.	Е	Спостерігаючи драматичну подію в житті людей, чи відчуваєте ви, що це відбувалося з вами?		
79.	Ю	Чи обираєте ви комедію всім іншим жанрам?		
80.	П	Чи обов'язково творчість має супроводжувати професійну діяльність?		

Додаток К

Бланк тесту-опитувальника А. Зверькова і Є. Ейдмана

«Дослідження вольової саморегуляції»

ІМ'Я _____ клас _____ вік _____

Вам пропонується тест, який містить 30 тверджень. Уважно прочитайте кожне і вирішите, вірно чи невірно дане твердження по відношенню до Вас. Якщо вірно, то в стовбці для відповідей проти номера цього твердження напишіть знак «плюс» (+), а якщо вважаєте, що воно по відношенню до Вас невірно, то «мінус» (-).

Питання	Відповідь
1. Якщо щось не клеїться, у мене нерідко з'являється бажання кинути цю справу.	
2. Я не відмовляюся від своїх планів і справ, навіть якщо доводиться вибирати між ними і приємною компанією.	
3. При необхідності мені неважко стримати спалах гніву.	
4. Зазвичай я зберігаю спокій в очікуванні, коли друг спізнюється до призначеного часу.	
5. Мене важко відволікти від розпочатої роботи.	
6. Мене сильно вибиває з колії фізичний біль.	
7. Я завжди намагаюся вислухати співрозмовника, не перебиваючи, навіть якщо не терпиться йому заперечити.	
8. Я завжди «гну» свою лінію.	
9. Якщо треба, я можу не спати всю ніч (наприклад, робота, чергуванні) і весь наступний день бути в «хорошій формі».	
10. Мої плани занадто часто перекреслюються зовнішніми обставинами.	
11. Я вважаю себе терплячою людиною.	
12. Не так-то просто мені змусити себе холоднокровно спостерігати хвилююче видовище.	
13. Мені рідко вдається змусити себе продовжувати роботу після серії образливих невдач.	
14. Якщо я ставлюся до когось погано, мені важко приховувати свою неприязнь до нього.	
15. При необхідності я можу займатися своєю справою в незручній і невідповідній обстановці.	
16. Мені сильно ускладнює роботу усвідомлення того, що її необхідно будь-що-будь зробити до певного терміну.	

17. Вважаю себе рішучою людиною.	
18. З фізичною втомою я справляюся легше, ніж інші.	
19. Якщо тільки що поїхав ліфт, то краще почекати інший, ніж підніматися по сходах.	
20. Зіпсувати мені настрій не так-то просто.	
21. Іноді якась дрібниця опановує моїми думками, не дає спокою, і я ніяк не можу від нього звільнитися.	
22. Мені важче зосередитися на завданні або роботі, ніж іншим.	
23. Пересперечати мене важко.	
24. Я завжди прагну довести розпочату справу до кінця.	
25. Мене легко відволікти від справ.	
26. Я помічаю іноді, що намагаюся домогтися свого всупереч об'єктивним обставинам.	
27. Люди часом заздять моєму терпінню і скрупульозності.	
28. Мені важко зберегти спокій у стресовій ситуації.	
29. Я помічаю, що під час монотонної роботи мимоволі починаю змінювати спосіб дії, навіть якщо це часом призводить до погіршення результатів.	
30. Мене зазвичай сильно дратує, коли «перед носом» зачиняються двері минає транспорт або ліфт.	

Додаток Л

Бланк опитувальника «Способи контролюючої поведінки» Р. Лазаруса
ПІБ _____ **клас** _____ **вік** _____

Інструкція: перед вами перелік тверджень, оберіть варіант відповіді, який підходить саме вам, обвівши її в кружечок.

№	Опинившись в складній ситуації, я ...	ніколи	рідко	іноді	Част о
1	... зосереджувався на тому, що мені потрібно було робити далі – на наступному кроці	0	1	2	3
2	... починав щось робити, знаючи, що це все одно не буде працювати, головне – робити хоч що-небудь	0	1	2	3
3	... намагався схилити інших до того, щоб вони змінили свою думку	0	1	2	3
4	... говорив з іншими, щоб більше дізнатися про ситуацію	0	1	2	3
5	... критикував і картав себе	0	1	2	3
6	... намагався не спалювати за собою мости, залишаючи все, як воно є	0	1	2	3
7	... сподівався на диво	0	1	2	3
8	... мирився з долею: буває, що мені не щастить	0	1	2	3
9	... вів себе, як ніби нічого не сталося	0	1	2	3
10	... намагався не показувати своїх почуттів	0	1	2	3
11	... намагався побачити в ситуації щось позитивне	0	1	2	3
12	... спав більше звичайного	0	1	2	3
13	... зривав своє незадоволення на тих, хто накликав на мене проблеми	0	1	2	3
14	... шукав співчуття і розуміння у когонебудь	0	1	2	3
15	... в мені виникла потреба виразити себе творчо	0	1	2	3
16	... намагався забути все це	0	1	2	3
17	... звертався за допомогою до фахівців	0	1	2	3

18	... змінювався або ріс як особистість в позитивну сторону	0	1	2	3
19	... вибачався або намагався все залагодити	0	1	2	3
20	... складав план дії	0	1	2	3
21	... намагався дати якийсь вихід своїм почуттям	0	1	2	3
22	... розумів, що сам накликав цю проблему	0	1	2	3
23	... набирался досвіду в цій ситуації	0	1	2	3
24	... говорив з ким-небудь, хто міг конкретно допомогти в цій ситуації	0	1	2	3
25	... намагався поліпшити своє самопочуття їжею, випивкою, палінням або ліками	0	1	2	3
26	... ризикував відчайдушно	0	1	2	3
27	... намагався діяти не надто поспішно, довіряючи першому пориву	0	1	2	3
28	... знаходив нову віру в щось	0	1	2	3
29	... знову відкривав для себе щось важливе	0	1	2	3
30	... щось міняв так, щоб все залагодити	0	1	2	3
31	... в цілому уникав спілкування з людьми	0	1	2	3
32	... не допускав це до себе, намагаючись про це особливо не замислюватися	0	1	2	3
33	... питав поради у родича чи друга, яких поважав	0	1	2	3
34	... намагався, щоб інші не дізналися, як погано йдуть справи	0	1	2	3
35	... відмовлявся сприймати це занадто серйозно	0	1	2	3
36	... говорив про те, що я відчуваю	0	1	2	3
37	... стояв на своєму і боровся за те, чого хотів	0	1	2	3
38	... зганяв це на інших людях	0	1	2	3
39	... користувався минулим досвідом – мені доводилося вже потрапляти в такі ситуації	0	1	2	3
40	... знав, що треба робити і подвоював свої зусилля, щоб все налагодити	0	1	2	3
41	... відмовлявся вірити, що це дійсно відбулося	0	1	2	3

42	... я давав обіцянку, що в наступний раз все буде по-іншому	0	1	2	3
43	... знаходив пару інших способів вирішення проблеми	0	1	2	3
44	... намагався, щоб мої емоції не надто заважали мені в інших справах	0	1	2	3
45	... щось міняв в собі	0	1	2	3
46	... хотів, щоб все це швидше якось владналось або скінчилося	0	1	2	3
47	... уявляв собі, фантазував, як все це могло б обернутися	0	1	2	3
48	... молився	0	1	2	3
49	.. прокручував в голові, що мені сказати або зробити	0	1	2	3
50	... думав про те, як би в даній ситуації діяла б людина, якою я захоплююся і намагався наслідувати її	0	1	2	3

Додаток М

Результати діагностики за методикою Шкільний тест розумового розвитку

Таблиця 1

№ з/п	Стать	Шкільний тест розумового розвитку, 24 школа м. Києва								
		Освіченість суспільна	Освіченість науково-культурна	Загальна освіченість		Аналогія	Класифікація	Узагальнення	Числовий ряд	Всього
				бал	Відсоток					138
1	д	20	20	40	100	25	20	38	15	138
2	д	20	20	40	100	24	20	37	15	136
3	д	20	20	40	100	23	20	38	15	136
4	х	19	20	39	97,5	24	20	37	14	134
5	х	18	19	37	92,5	24	19	35	14	129
6	д	19	19	38	95	23	18	32	14	125
7	х	19	20	39	97,5	22	19	32	15	127
8	х	19	18	37	92,5	20	19	34	15	125
9	х	18	19	37	92,5	24	20	30	14	125
10	д	19	18	37	92,5	22	17	37	14	127
11	х	19	19	38	95	24	19	34	14	129
12	х	18	19	37	92,5	23	18	35	12	125
13	д	20	20	40	100	24	18	29	14	125
14	д	20	19	39	97,5	24	20	37	15	135
15	х	20	20	40	100	25	20	38	15	138
16	х	19	17	36	90	24	18	36	12	126
17	д	18	19	37	92,5	24	18	37	15	131
18	д	16	19	35	87,5	23	19	37	12	126
19	х	17	18	35	87,5	23	18	36	13	125
20	х	17	19	36	90	24	19	33	13	125
21	х	18	18	36	90	25	19	35	11	126
22	х	19	17	36	90	23	19	36	12	126
23	д	18	18	36	90	23	18	37	11	125
24	д	18	19	37	92,5	24	18	36	11	126
25	д	17	19	36	90	22	20	37	12	127
26	х	19	18	37	92,5	23	17	36	12	125
27	д	18	20	38	95	23	18	35	11	125
28	х	19	19	38	95	24	18	35	10	125
29	д	18	19	37	92,5	22	19	36	11	125
30	х	19	17	36	90	21	19	37	13	126
31	д	17	18	35	87,5	22	20	36	12	125

Продовження таблиці 1, додатку М

32	д	19	16	35	87,5	25	16	37	15	128
33	х	20	18	38	95	23	19	38	10	128
34	х	16	19	35	87,5	23	19	35	13	125
35	д	18	18	36	90	24	17	36	14	127
36	х	17	17	34	85	24	18	37	12	125
37	х	17	17	34	85	24	18	37	12	125
38	х	16	18	34	85	20	20	32	13	119
39	х	18	20	38	95	22	18	29	11	118
40	д	20	18	38	95	20	16	27	12	113
41	д	19	17	36	90	22	18	23	11	110
42	д	17	18	35	87,5	21	17	24	10	107
43	х	17	16	33	82,5	17	16	31	10	107
44	д	18	17	35	87,5	21	19	33	9	117
45	д	17	16	33	82,5	24	16	29	8	110
46	х	19	17	36	90	18	17	22	10	103
47	х	16	20	36	90	21	14	19	13	103
48	д	19	16	35	87,5	17	15	27	8	102
49	х	20	19	39	97,5	21	16	20	6	102
50	д	17	18	35	87,5	17	13	26	10	101
51	х	18	17	35	87,5	15	15	26	10	101
52	х	17	17	34	85	16	12	21	1	84
53	д	18	18	36	90	17	16	22	7	98
54	д	18	14	32	80	18	6	24	15	95
55	д	14	14	28	70	15	12	23	13	91
56	х	18	16	34	85	15	12	21	10	92
57	д	15	18	33	82,5	15	14	20	7	89
58	х	15	15	30	75	11	13	22	11	87
59	х	14	17	31	77,5	10	11	20	13	85
60	х	13	16	29	72,5	18	17	12	8	84
61	д	10	13	23	57,5	10	8	28	15	84
62	х	14	14	28	70	12	12	17	15	84
63	х	15	13	28	70	16	17	15	9	85
64	х	9	20	29	72,5	7	16	21	13	86
65	д	18	15	33	82,5	18	12	14	7	84
66	д	12	14	26	65	18	13	20	14	91
67	х	14	18	32	80	18	16	12	8	86
68	д	17	15	32	80	13	12	21	6	84
69	х	14	17	31	77,5	16	15	20	7	89
70	х	15	16	31	77,5	14	11	25	8	89
71	д	18	20	38	95	16	14	7	9	84
72	д	11	15	26	65	18	10	22	12	88
73	х	12	16	28	70	14	12	22	8	84
74	д	9	18	27	67,5	13	12	21	11	84
75	х	18	19	37	92,5	14	14	9	10	84
76	х	15	18	33	82,5	15	13	18	6	85

77	д	15	18	33	82,5	14	12	19	8	86
78	д	14	19	33	82,5	17	16	12	9	87
79	х	14	14	28	70	21	11	18	6	84
80	х	15	18	33	82,5	14	12	18	7	84
81	д	14	17	31	77,5	15	14	21	4	85
82	х	14	16	30	75	11	12	23	8	84
83	х	13	15	28	70	17	9	21	13	88
84	х	15	17	32	80	19	10	15	8	84
85	д	16	15	31	77,5	12	13	27	4	87
86	д	12	14	26	65	19	13	20	9	87
87	х	11	12	23	57,5	17	11	21	12	84
88	д	16	16	32	80	15	11	19	12	89
89	д	12	13	25	62,5	16	13	22	10	86
90	х	14	15	29	72,5	14	14	19	8	84
91	д	12	14	26	65	16	15	23	5	85
92	х	13	14	27	67,5	15	13	21	9	85
93	д	13	13	26	65	16	13	24	7	86
94	х	12	18	30	75	14	14	22	4	84
95	х	10	14	24	60	19	16	19	6	84
96	х	11	11	22	55	19	13	24	6	84
97	д	16	10	26	65	15	11	26	7	85
98	х	14	9	16	40	16	12	25	9	85
99	д	11	13	13	32,5	13	22	19	9	87

Таблиця 2

№ п/п	Стать	Шкільний тест розумового розвитку, 153 гімназія м. Києва								
		Освіченість суспільна	Освіченість науково-культурна	Загальна освіченість		Аналогія	Класифікація	Узагальнення	Числовий ряд	Всього
				бал	Відсоток					138
1	д	20	20	40	100	25	20	37	15	137
2	д	20	20	40	100	25	20	38	15	138
3	х	20	20	40	100	25	18	37	14	134
4	х	19	20	39	97,5	24	19	36	13	131
5	х	17	19	36	90	23	18	34	12	123
6	д	18	19	37	97,5	23	19	37	15	131
7	д	20	20	40	100	23	18	34	13	128
8	д	19	19	38	97,5	23	18	35	11	125
9	х	20	20	40	100	23	18	37	13	131
10	х	17	19	36	90	24	17	34	14	125
11	д	17	19	36	90	23	19	35	12	125
12	х	18	18	36	90	25	18	34	12	125
13	х	18	19	37	92,5	22	18	36	12	125

Продовження таблиці 2, додатку М

14	х	19	20	39	97,5	25	20	38	14	136
15	х	20	20	40	100	25	19	37	14	135
16	д	20	20	40	100	25	20	38	15	138
17	д	17	19	36	90	23	18	35	15	127
18	д	19	19	38	95	23	20	37	15	133
19	д	18	19	37	92,5	24	18	37	15	131
20	х	19	18	37	92,5	22	18	36	11	124
21	х	20	19	39	97,5	22	19	38	14	132
22	д	20	17	37	92,5	22	17	35	15	126
23	х	19	19	38	95	23	16	37	11	125
24	д	19	17	36	90	23	18	36	12	125
25	х	18	19	37	92,5	23	19	35	12	126
26	х	20	18	38	95	21	19	35	12	125
27	х	18	18	36	90	22	17	36	14	125
28	х	20	18	38	95	23	16	35	13	125
29	д	19	19	38	95	24	18	35	12	127
30	д	20	19	39	97,5	22	15	36	13	125
31	х	18	18	36	90	24	17	37	12	126
32	д	19	17	36	90	24	17	37	12	126
33	х	20	16	36	90	24	17	37	12	126
34	х	17	17	34	85	24	18	32	11	119
35	д	20	18	38	95	22	18	30	10	118
36	д	18	18	36	90	21	19	29	10	115
37	д	17	18	35	87,5	21	17	28	9	110
38	х	18	17	35	87,5	22	18	25	10	110
39	д	17	16	33	82,5	23	17	30	10	113
40	х	16	17	33	82,5	20	18	29	10	110
41	д	18	18	36	90	21	17	36	9	119
42	д	19	19	38	95	12	16	25	12	103
43	х	19	16	35	87,5	18	14	32	9	108
44	х	18	17	35	87,5	17	13	33	9	107
45	х	18	17	35	87,5	14	16	28	10	103
46	д	17	15	32	80	16	17	27	10	102
47	д	19	16	35	87,5	15	14	26	11	101
48	х	17	17	34	85	18	17	20	9	98
49	д	16	17	33	82,5	17	14	26	8	98
50	х	18	18	36	90	16	15	27	3	97
51	х	18	18	36	90	15	15	19	10	95
52	х	17	15	32	80	15	13	28	7	95
53	д	17	15	32	80	16	12	25	9	94
54	д	17	14	31	77,5	17	11	26	8	93
55	д	17	14	31	77,5	18	15	21	8	93
56	д	16	15	31	77,5	15	10	27	9	92
57	х	14	16	30	75	14	16	25	7	92
58	х	14	16	30	75	13	17	20	11	91

Продовження таблиці 2, додатку М

59	д	17	14	31	77,5	21	12	15	12	91
60	х	15	16	31	77,5	17	14	18	10	90
61	д	15	15	30	75	19	12	19	9	89
62	х	14	15	29	72,5	18	13	20	8	88
63	х	14	17	31	77,5	17	14	18	8	88
64	д	15	16	31	77,5	16	15	19	7	88
65	д	13	17	30	75	15	13	22	8	88
66	д	12	16	28	70	16	15	21	7	87
67	х	13	16	29	72,5	17	14	19	8	87
68	х	13	15	28	70	18	13	21	7	87
69	д	12	16	28	70	17	14	20	8	87
70	д	11	15	26	65	16	15	22	7	86
71	х	11	16	27	67,5	15	17	21	6	86
72	х	12	15	27	67,5	14	18	20	7	86
73	х	10	16	26	65	16	17	19	8	86
74	д	12	14	26	65	15	18	20	6	85
75	х	13	12	25	62,5	14	19	22	5	85
76	д	14	12	26	65	15	19	21	4	85
77	д	13	14	27	67,5	14	17	18	9	85
78	д	11	14	25	62,5	13	19	19	8	84
79	х	10	15	25	62,5	14	18	20	7	84
80	х	11	13	24	60	18	17	19	6	84
81	д	10	14	24	60	19	16	20	5	84
82	х	12	11	23	57,5	16	19	16	10	84
83	д	13	11	24	60	13	18	22	8	85
84	х	13	12	25	62,5	14	13	24	8	84
85	д	15	13	28	70	16	14	18	8	84
86	х	14	14	28	70	12	16	21	7	84
87	х	13	16	29	72,5	11	17	23	5	85
88	х	15	13	28	70	11	19	18	9	85
89	д	14	16	30	75	12	15	23	5	85
90	д	15	13	28	70	14	14	21	8	85
91	х	13	16	29	72,5	12	16	19	9	85
92	х	14	15	29	72,5	15	13	18	9	84
93	х	9	16	25	62,5	17	14	21	9	86
94	д	11	13	24	60	13	17	20	10	84
95	х	10	15	25	62,5	15	16	20	8	84
96	д	15	13	28	70	12	15	21	8	84
97	х	14	15	29	72,5	15	13	19	8	84
98	х	9	16	25	62,5	16	16	19	9	85
99	д	11	13	24	60	12	17	21	10	84
100	х	10	15	25	62,5	15	16	23	7	86
101	д	15	13	28	70	15	14	19	8	84

Додаток П

Результати діагностики за методикою «Опитувальник творчих характеристик
особистості Вільямса»

Таблиця 1

№ п/п	Стать	Опитувальник творчих характеристик особистості Вільямса, 24 школа м. Києва				
		Допитливість	Уява	Складність	Схильність до ризиків	Сума макс. 50
1	Д	12	11	13	13	49
2	Д	12	12	13	13	50
3	Д	12	12	13	12	49
4	Х	12	11	12	13	48
5	Х	11	11	13	13	48
6	Д	11	12	12	13	48
7	Х	12	12	11	12	47
8	Х	11	12	13	12	48
9	Х	11	11	12	13	47
10	Д	10	11	12	13	46
11	Х	11	10	11	13	45
12	Х	10	11	12	12	45
13	Д	9	10	11	13	43
14	Д	12	12	13	13	50
15	Х	11	12	13	12	48
16	Х	11	11	12	12	46
17	Д	10	11	12	11	44
18	Д	12	12	11	12	47
19	Х	10	10	11	11	42
20	Х	11	10	11	13	45
21	Х	10	10	10	11	41
22	Х	10	9	11	10	40
23	Д	11	10	10	11	42
24	Д	10	11	11	10	42
25	Д	9	9	11	12	41
26	Х	10	9	10	11	40
27	Д	12	9	10	11	42
28	Х	11	9	12	11	43
29	Д	10	11	10	12	43
30	Х	10	12	10	11	43
31	Д	11	10	10	11	42
32	Д	10	9	11	12	42

Продовження таблиці 1, додатку П

33	Х	10	10	10	11	41
34	Х	11	10	10	11	42
35	Д	10	9	10	11	40
36	Х	11	8	10	11	40
37	Х	11	8	10	11	40
38	Х	8	9	9	9	35
39	Х	9	7	8	11	35
40	Д	7	6	9	10	32
41	Д	7	7	9	9	32
42	Д	9	8	8	8	33
43	Х	7	7	8	8	30
44	Д	8	8	7	8	31
45	Д	7	7	6	7	27
46	Х	6	8	10	9	33
47	Х	6	8	7	8	29
48	Д	5	7	11	8	31
49	Х	7	6	8	9	30
50	Д	8	7	9	9	33
51	Х	7	6	8	9	30
52	Х	6	5	7	7	25
53	Д	5	6	6	8	25
54	Д	4	5	6	9	24
55	Д	5	6	7	7	25
56	Х	6	5	7	9	27
57	Д	5	4	6	9	24
58	Х	4	5	5	8	22
59	Х	6	4	5	8	23
60	Х	5	5	7	7	24
61	Д	4	6	6	9	25
62	Х	5	6	7	8	26
63	Х	6	4	6	7	23
64	Х	7	4	5	8	24
65	Д	4	6	6	9	25
66	Д	3	6	7	9	25
67	Х	4	5	6	7	22
68	Д	5	5	5	7	22
69	Х	4	5	5	9	23
70	Х	3	6	7	8	24
71	Д	4	6	6	9	25
72	Д	3	5	5	7	20
73	Х	2	4	6	7	19
74	Д	4	4	5	9	22
75	Х	5	6	6	6	23
76	Х	5	4	5	6	20
77	Д	4	5	4	6	19

Продовження таблиці 1, додатку II

78	Д	3	4	5	8	20
79	Х	4	5	4	9	22
80	Х	5	4	4	7	20
81	Д	6	3	5	6	20
82	Х	5	6	6	5	22
83	Х	4	5	5	7	21
84	Х	5	4	4	5	18
85	Д	6	3	4	4	17
86	Д	5	4	6	7	22
87	Х	4	4	7	5	20
88	Д	5	6	6	4	21
89	Д	3	4	5	6	18
90	Х	4	3	5	6	18
91	Д	3	4	5	7	19
92	Х	5	3	4	8	20
93	Д	3	5	4	9	21
94	Х	4	5	5	8	22
95	Х	4	6	4	6	20
96	Х	3	5	4	5	17
97	Д	2	7	5	4	18
98	Х	3	6	4	5	18
99	Д	2	4	6	5	17

Таблиця 2

№ п/п	Стать	Опитувальник творчих характеристик особистості Вільямса, 153 гімназія м. Києва				
		Допитливість	Уява	Складність	Схильність до ризику	Сума макс. 50
1	Д	12	12	12	13	49
2	Д	11	12	11	13	47
3	Х	12	12	11	12	47
4	Х	12	11	13	10	46
5	Х	11	12	11	10	44
6	Д	10	12	12	12	46
7	Д	10	11	13	10	44
8	Д	10	11	12	11	44
9	Х	11	10	11	10	42
10	Х	10	10	12	10	42
11	Д	11	9	11	12	43

Продовження таблиці 2, додатку П

12	Х	11	10	10	13	44
13	Х	9	10	11	11	41
14	Х	12	12	12	12	48
15	Х	12	12	12	13	49
16	Д	12	12	13	13	50
17	Д	10	10	9	10	39
18	Д	12	11	10	11	44
19	Д	10	10	10	12	42
20	Х	11	10	9	11	41
21	Х	10	11	10	10	41
22	Д	11	10	11	9	41
23	Х	10	11	10	10	41
24	Д	11	9	12	9	41
25	Х	11	8	9	13	41
26	Х	10	9	10	9	38
27	Х	9	10	8	10	37
28	Х	11	8	11	8	38
29	Д	9	10	8	9	36
30	Д	10	9	8	9	36
31	Х	11	10	9	10	40
32	Д	11	10	9	10	40
33	Х	11	10	9	10	40
34	Х	9	7	10	9	35
35	Д	9	8	9	7	33
36	Д	10	9	8	8	35
37	Д	7	8	6	10	31
38	Х	7	8	6	9	30
39	Д	9	7	6	8	30
40	Х	6	8	7	8	29
41	Д	8	6	6	7	27
42	Д	7	7	5	8	27
43	Х	8	5	6	9	28
44	Х	5	8	8	7	28
45	Х	4	6	8	5	23
46	Д	6	7	7	7	27
47	Д	7	5	9	8	29
48	Х	7	8	4	9	28
49	Д	8	6	6	5	25
50	Х	7	5	5	6	23
51	Х	7	8	7	7	29
52	Х	5	6	7	4	22
53	Д	6	5	6	6	23
54	Д	8	8	7	5	28
55	Д	7	7	7	6	27
56	Д	5	6	4	7	22

Продовження таблиці 2, додатку II

57	X	6	5	5	7	23
58	X	5	6	6	6	23
59	Д	4	5	5	5	19
60	X	4	6	5	6	21
61	Д	5	6	4	7	22
62	X	6	4	6	8	24
63	X	3	6	3	9	21
64	Д	7	5	7	8	27
65	Д	3	5	7	6	21
66	Д	6	7	4	5	22
67	X	5	5	5	6	21
68	X	7	3	4	5	19
69	Д	6	4	5	6	21
70	Д	5	5	4	4	18
71	X	6	5	4	5	20
72	X	5	4	3	3	15
73	X	6	3	3	3	15
74	Д	7	5	5	5	22
75	X	5	5	3	5	18
76	Д	6	4	5	5	20
77	Д	5	6	6	3	20
78	Д	6	4	5	6	21
79	X	5	5	4	7	21
80	X	4	3	6	5	18
81	Д	5	4	4	4	17
82	X	4	4	5	5	18
83	Д	4	3	5	6	18
84	X	3	5	4	5	17
85	Д	4	6	5	2	17
86	X	6	7	6	3	22
87	X	5	5	4	4	18
88	X	4	7	3	4	18
89	Д	3	6	2	4	15
90	Д	5	5	5	2	17
91	X	2	7	4	3	16
92	X	5	6	3	4	18
93	X	3	5	6	3	17
94	Д	4	4	4	5	17
95	X	5	3	6	4	18
96	Д	3	4	5	4	16
97	X	5	6	3	4	18
98	X	3	5	6	3	17
99	Д	4	4	4	5	17
100	X	5	3	6	4	18
101	Д	3	4	5	4	16

Додаток Р

Результати діагностики за тестом креативності Е. Торренса

Таблиця 1

№ п/п	Стать	Тест креативності Е. Торренса											
		Діагностика творчого мислення, 24 школа м. Києва											
		Субтест 1. Намалюй картинку			Субтест 2. Закінчи фігури						Субтест 3. Повторювані лінії		
Оригінальність	Абстрактність	Розпрацьованість	Швидкість	Оригінальність	Абстрактність назви	Супротив замиканню	Розпрацьованість	Швидкість	Оригінальність	Розпрацьованість	Максимальна кількість балів – 360/5=72 (рівень креативності – високий)		
1	Д	1	3	5	10	30	29	19	49	30	29	149	70,8
2	Д	1	3	5	10	29	29	20	49	30	29	148	70,6
3	Д	1	3	5	10	28	28	20	49	29	28	149	70
4	Х	1	3	4	10	28	29	19	48	30	29	149	70
5	Х	1	3	5	10	28	28	19	49	29	28	149	69,8
6	Д	1	3	4	10	28	29	18	48	30	29	148	69,6
7	Х	1	3	5	10	27	28	19	48	30	29	148	69,6
8	Х	1	3	5	10	27	28	19	48	30	29	148	69,6
9	Х	1	3	5	10	28	29	19	47	29	28	148	69,4
10	Д	1	2	5	10	27	28	19	48	29	29	148	69,2
11	Х	1	3	4	10	27	28	19	48	29	27	149	69
12	Х	1	3	4	10	27	27	19	48	29	28	148	68,8
13	Д	1	2	4	10	28	28	18	47	28	28	146	68
14	Д	1	3	5	10	30	29	19	49	30	29	150	71
15	Х	1	3	5	10	29	29	20	49	30	29	149	70,8
16	Х	1	3	5	10	28	28	20	49	29	28	148	69,8
17	Д	1	3	5	9	26	26	18	45	28	28	149	67,6
18	Д	1	2	4	10	27	25	19	44	27	28	147	66,8
19	Х	1	3	4	10	26	24	19	46	28	28	148	67,4
20	Х	1	3	4	9	26	24	18	46	28	28	149	67,2
21	Х	1	2	4	9	24	25	17	47	25	27	147	65,6
22	Х	1	3	3	9	23	26	17	46	26	24	148	65,2
23	Д	1	2	4	10	25	24	16	45	24	27	148	65,2
24	Д	1	2	3	9	24	26	17	44	23	27	147	64,6
25	Д	1	3	3	9	23	25	16	43	22	26	146	63,4
26	Х	1	2	3	8	24	22	15	43	23	25	146	62,4
27	Д	1	3	4	10	23	23	16	41	24	24	144	62,6
28	Х	1	3	3	9	21	23	15	40	26	26	149	63,2
29	Д	1	2	5	10	23	22	14	40	25	25	145	62,4
30	Х	1	2	3	9	21	23	13	42	27	27	144	62,4
31	Д	1	3	5	9	19	24	12	41	24	26	142	61,2

Продовження таблиці 1, додатку Р

32	Д	1	2	4	8	18	21	24	42	23	24	147	62,8
33	Х	1	2	3	9	21	23	14	47	25	22	148	63
34	Х	1	3	4	9	20	22	17	43	24	23	143	61,8
35	Д	1	2	4	9	19	24	18	45	23	23	144	62,4
36	Х	1	3	3	9	19	23	19	48	24	22	145	63,2
37	Х	1	3	3	9	19	23	19	48	24	22	145	63,2
38	Х	1	2	3	8	19	21	14	35	23	22	139	57,4
39	Х	1	3	4	7	18	21	15	35	20	22	138	56,8
40	Д	1	2	3	8	18	21	14	36	19	22	130	54,8
41	Д	1	2	3	9	19	19	15	34	18	20	129	53,8
42	Д	1	3	4	9	21	20	17	32	21	19	121	53,6
43	Х	1	3	3	8	20	19	17	32	22	18	120	52,6
44	Д	1	2	3	8	19	18	16	30	21	17	121	51,2
45	Д	1	3	4	9	18	19	17	30	10	18	126	51
46	Х	1	2	3	7	17	18	15	28	20	19	121	50,2
47	Х	1	2	4	8	16	19	14	30	21	21	119	51
48	Д	1	3	3	6	18	21	12	31	20	21	115	50,2
49	Х	1	2	3	7	15	17	14	28	19	18	112	47,2
50	Д	1	2	2	7	16	17	13	27	18	19	110	46,4
51	Х	1	1	3	8	16	15	12	26	16	18	109	45
52	Х	1	2	3	6	15	14	11	24	15	17	103	42,2
53	Д	1	2	4	7	17	13	10	27	17	19	91	41,6
54	Д	1	1	3	6	16	14	11	24	16	18	98	41,6
55	Д	1	3	2	6	15	12	12	25	17	18	89	40
56	Х	1	2	4	5	14	12	9	24	18	17	88	38,8
57	Д	1	2	3	7	15	11	11	24	15	16	87	38,4
58	Х	1	2	4	8	13	14	9	22	16	14	83	37,2
59	Х	1	3	3	7	12	12	8	21	17	14	84	36,4
60	Х	1	1	4	7	14	11	9	23	15	12	81	35,6
61	Д	1	2	4	6	15	10	9	21	13	16	80	35,4
62	Х	1	3	3	8	16	10	7	22	14	13	76	34,6
63	Х	0	2	2	6	13	9	7	20	14	16	71	32
64	Х	1	2	1	5	14	11	9	19	16	16	70	32,8
65	Д	0	3	2	7	13	12	9	17	12	11	71	31,4
66	Д	0	1	1	6	11	10	6	16	14	10	80	31
67	Х	1	2	2	6	10	13	9	19	10	11	70	30,6
68	Д	1	2	3	5	11	14	8	17	11	12	67	30,2
69	Х	1	1	3	7	10	15	9	16	12	13	63	30
70	Х	0	1	2	6	9	12	9	15	10	14	72	30
71	Д	1	0	3	6	9	15	7	17	9	13	69	29,8
72	Д	1	1	4	5	8	14	8	14	13	12	69	29,8
73	Х	0	1	3	7	9	14	10	16	15	14	59	29,6
74	Д	0	1	3	6	10	13	12	19	13	15	52	28,8
75	Х	1	0	2	6	7	15	14	22	12	11	51	28,2
76	Х	1	1	5	10	23	20	9	23	13	12	22	27,8

Продовження таблиці 1, додатку Р

77	Д	1	0	4	7	21	17	10	21	13	13	31	27,6
78	Д	0	1	2	6	8	19	19	19	11	13	38	27,2
79	Х	1	0	1	7	9	12	14	15	10	15	50	26,8
80	Х	0	1	4	8	20	11	14	31	10	16	19	26,8
81	Д	1	0	5	10	24	26	19	48	0	0	0	26,6
82	Х	1	0	5	10	26	23	18	41	0	0	0	24,8
83	Х	1	0	4	10	24	25	18	36	0	0	0	23,6
84	Х	1	0	5	10	21	24	17	39	0	0	0	23,4
85	Д	0	0	0	10	24	21	19	41	0	0	0	23
86	Д	1	1	3	10	19	21	18	41	0	0	0	22,8
87	Х	0	0	2	10	18	24	19	39	0	0	0	22,4
88	Д	0	0	4	10	23	24	19	29	0	0	0	21,8
89	Д	1	2	4	10	18	21	16	32	0	0	0	20,8
90	Х	1	0	4	8	18	21	16	33	0	0	0	20,2
91	Д	0	0	4	10	18	21	16	32	0	0	0	20,2
92	Х	1	0	5	8	13	16	17	38	0	0	0	19,6
93	Д	1	0	5	10	16	11	16	32	0	0	0	18,2
94	Х	1	0	5	7	12	9	14	37	0	0	0	17
95	Х	1	0	5	9	16	0	19	31	0	0	0	16,2
96	Х	0	0	2	7	12	13	15	29	0	0	0	15,6
97	Д	1	0	6	8	11	9	15	36	0	0	0	17,2
98	Х	1	0	4	7	15	1	18	30	0	0	0	15,2
99	Д	0	0	3	9	13	14	16	28	0	0	0	16,6

Таблиця 2

№ п/п	Стать	Тест креативності Е. Торренса Діагностика творчого мислення, 153 гімназія м. Києва											
		Субтест 1. Намалюй картинку			Субтест 2. Закінчи фігури					Субтест 3. Повторювані лінії			Рівень креативності
		Оригінальність	Абстрактність	Розпрацьованість	Швидкість	Оригінальність	Абстрактність назви	Супротив замиканню	Розпрацьованість	Швидкість	Оригінальність	Розпрацьованість	Максимальна кількість балів – 360/5=72 (рівень креативності – високий)
1	Д	1	2	4	10	28	29	19	49	30	29	149	70
2	Д	1	3	4	9	28	29	18	48	29	30	148	69,4
3	Х	1	3	4	9	27	27	19	47	28	29	147	68,2
4	Х	1	3	4	9	27	28	18	48	27	28	148	68,2
5	Х	1	2	5	8	28	27	18	48	28	27	147	67,8
6	Д	1	2	4	8	27	28	19	47	27	28	148	67,8
7	Д	1	2	5	9	26	27	19	46	27	28	147	67,4

Продовження таблиці 2, додатку Р

8	Д	1	3	4	8	27	27	18	47	28	28	146	67,4
9	Х	1	2	4	9	27	26	17	46	28	29	146	67
10	Х	1	3	4	8	26	27	18	47	27	29	145	67
11	Д	1	2	4	8	27	25	18	47	27	28	147	66,8
12	Х	1	2	5	8	26	25	17	47	26	29	146	66,4
13	Х	1	3	4	7	26	26	18	46	27	28	146	66,4
14	Х	1	3	4	8	28	26	17	45	26	28	149	67
15	Х	1	2	4	10	28	29	19	49	30	29	149	70
16	Д	1	2	4	10	28	29	19	49	30	29	147	69,6
17	Д	1	3	4	7	23	26	19	46	25	28	146	65,6
18	Д	1	2	3	8	23	27	18	46	25	28	145	65,2
19	Д	1	3	4	7	24	27	17	45	24	27	146	65
20	Х	1	2	4	7	23	26	19	44	25	26	147	64,8
21	Х	1	3	4	6	23	26	19	44	25	27	144	64,4
22	Д	1	3	4	6	24	25	18	45	26	26	144	64,4
23	Х	1	2	5	7	23	24	19	44	27	25	145	64,4
24	Д	1	2	4	6	24	23	19	44	26	27	144	64
25	Х	1	2	4	7	23	22	18	45	26	25	145	63,6
26	Х	1	2	5	6	22	21	19	46	27	26	144	63,8
27	Х	1	2	4	6	21	20	19	45	26	25	143	62,4
28	Х	1	3	3	5	21	20	20	44	26	24	141	61,6
29	Д	1	2	3	5	20	19	18	43	25	24	142	60,4
30	Д	1	2	2	4	19	18	20	42	24	25	146	60,6
31	Х	1	3	2	4	18	19	21	43	23	23	146	60,6
32	Д	1	3	2	4	18	19	21	43	23	22	146	60,4
33	Х	1	3	2	4	18	20	22	44	23	21	146	60,8
34	Х	1	3	2	4	17	18	17	46	25	20	141	58,8
35	Д	1	2	3	3	19	17	19	45	23	21	140	58,6
36	Д	0	2	4	3	17	18	17	44	24	20	141	58
37	Д	1	1	3	4	16	18	16	45	23	21	139	57,4
38	Х	1	2	2	3	15	19	16	44	24	21	140	57,4
39	Д	1	2	4	10	19	25	16	21	29	28	130	57
40	Х	1	2	3	7	18	23	14	29	28	22	138	57
41	Д	0	2	2	6	17	24	15	32	23	27	135	56,6
42	Д	1	3	3	5	13	23	14	36	27	21	131	55,4
43	Х	1	3	4	6	10	21	17	33	28	19	139	56,2
44	Х	1	3	2	6	17	21	15	32	21	25	135	55,6
45	Х	1	2	2	7	10	20	17	34	22	19	137	54,2
46	Д	1	1	3	5	11	19	18	35	21	20	134	53,6
47	Д	1	0	3	8	16	23	13	28	25	19	129	53
48	Х	1	2	3	6	16	24	12	16	27	18	130	51
49	Д	1	1	3	5	18	21	14	19	26	17	125	50
50	Х	1	0	3	7	17	19	18	20	20	19	124	49,6
51	Х	1	3	4	10	10	19	16	27	30	28	100	49,6
52	Х	1	3	2	8	19	21	13	27	23	17	110	48,8

Продовження таблиці 2, додатку Р

53	Д	1	2	3	8	17	19	20	26	23	25	100	48,8
54	Д	1	2	5	10	15	20	17	27	21	27	97	48,4
55	Д	1	1	2	9	14	21	13	21	26	25	98	46,2
56	Д	1	0	4	8	15	19	19	20	24	21	99	46
57	Х	1	2	2	7	13	14	24	21	13	24	95	43,2
58	Х	1	0	5	10	21	24	16	38	24	18	58	43
59	Д	1	2	3	8	20	23	17	28	21	19	72	42,8
60	Х	0	2	4	9	21	26	13	12	22	15	87	42,2
61	Д	1	2	3	8	24	20	12	13	21	13	92	41,8
62	Х	1	2	1	8	24	19	18	19	16	14	83	41
63	Х	1	2	5	10	14	19	17	19	15	18	84	40,8
64	Д	1	1	4	9	18	21	16	14	17	15	86	40,4
65	Д	1	2	4	8	13	18	14	20	18	12	82	38,4
66	Д	1	1	3	9	16	20	11	21	15	11	81	37,8
67	Х	1	0	4	10	18	17	20	15	13	12	76	37,2
68	Х	1	2	2	8	17	15	12	19	17	15	64	34,4
69	Д	1	2	5	10	21	12	16	24	18	16	37	32,4
70	Д	1	2	4	9	19	15	14	22	15	18	41	32
71	Х	1	0	4	8	17	18	16	19	17	16	43	31,8
72	Х	1	1	5	10	10	13	12	21	20	15	50	31,6
73	Х	1	3	5	10	15	21	15	26	20	10	30	31,2
74	Д	1	0	4	9	16	17	11	25	19	14	40	31,2
75	Х	1	2	3	9	13	20	23	19	18	13	34	31
76	Д	1	2	4	10	20	21	24	16	13	10	31	30,4
77	Д	1	0	5	8	16	22	19	15	17	11	37	30,2
78	Д	1	1	3	9	14	19	15	12	19	12	45	30
79	Х	1	3	2	10	15	14	18	16	21	11	38	29,8
80	Х	1	3	4	10	12	24	16	21	16	13	29	29,8
81	Д	1	2	4	10	14	19	17	23	14	9	23	27,2
82	Х	1	0	4	10	6	24	16	21	15	10	30	27,4
83	Д	1	3	4	10	12	17	17	25	10	11	15	25
84	Х	1	0	5	10	14	18	16	23	15	12	20	26,8
85	Д	1	3	5	10	20	20	15	23	9	9	16	26,2
86	Х	1	2	4	10	16	16	18	21	15	10	20	26,6
87	Х	1	1	5	10	14	13	10	21	15	16	20	25,2
88	Х	1	3	4	10	12	15	19	15	14	14	16	24,6
89	Д	1	3	5	10	11	16	14	18	15	11	14	23,6
90	Д	1	2	4	10	12	18	12	19	8	14	16	23,2
91	Х	1	3	4	9	8	14	13	14	8	9	20	20,6
92	Х	1	3	5	10	22	14	18	28	0	0	0	20,2
93	Х	1	2	5	10	19	23	16	21	0	0	0	19,4
94	Д	1	2	4	10	17	18	16	21	0	0	0	17,8
95	Х	1	0	5	10	8	21	17	24	0	0	0	17,2
96	Д	1	0	4	9	4	13	12	17	7	7	6	16
97	Х	1	3	5	10	22	14	18	28	0	0	0	20,2

Продовження таблиці 2, додатку Р

98	Х	1	2	5	10	19	23	16	21	0	0	0	19,4
99	Д	1	2	4	10	17	18	16	21	0	0	0	17,8
100	Х	1	0	5	10	8	21	17	24	0	0	0	17,2
101	Д	1	0	4	9	4	13	12	17	7	7	6	16

Додаток С

Результати діагностики за методикою «Діагностика типологій психологічного захисту» (Р. Плутчик в адаптації Л. Вассермана та інших)»

Таблиця 1

№ п/п	Стать	Тест «Діагностика типологій психологічного захисту», 24 школа, м. Києва							
		А Заперечення	В Придушення	С Регресія	Д Компенсація	Е Проекція	Ф Заміщення	Г Інтелектуалізація	Н Реактивне утворення
1	Д	8	9	8	10	2	11	7	2
2	Д	9	9	11	9	2	11	4	2
3	Д	11	7	8	8	3	10	4	3
4	Х	8	8	7	9	3	11	3	2
5	Х	9	8	7	7	22	11	3	1
6	Д	7	6	5	8	3	10	1	2
7	Х	7	8	8	7	3	10	5	4
8	Х	7	8	9	8	4	9	3	2
9	Х	8	9	11	9	3	11	4	1
10	Д	9	6	12	7	5	9	3	4
11	Х	8	7	6	8	5	11	7	3
12	Х	8	6	2	8	3	10	1	2
13	Д	7	7	6	9	4	12	3	4
14	Д	6	8	4	9	5	9	7	5
15	Х	10	4	2	8	4	11	5	7
16	Х	3	11	10	4	2	13	5	7
17	Д	2	9	7	5	3	11	3	2
18	Д	2	7	12	2	1	8	2	2
19	Х	3	6	7	4	6	9	3	1
20	Х	3	8	7	5	2	10	3	4
21	Х	2	3	5	1	3	8	9	3
22	Х	3	6	7	5	6	8	3	2
23	Д	1	9	11	3	4	10	4	5
24	Д	3	9	11	5	6	9	4	2
25	Д	3	7	6	2	3	12	4	6
26	Х	2	7	6	3	4	9	5	6
27	Д	3	11	7	3	4	10	2	5
28	Х	3	4	2	1	3	12	8	7
29	Д	3	7	8	4	3	8	9	2
30	Х	4	5	7	3	5	11	8	2
31	Д	3	7	6	2	4	8	2	9
32	Д	4	7	8	5	4	8	6	9

Продовження таблиці 1, додатку С

33	Х	5	6	5	3	6	7	6	8
34	Х	2	7	5	1	5	7	5	8
35	Д	3	8	7	2	2	11	1	9
36	Х	4	5	8	4	3	6	2	8
37	Х	4	5	8	4	3	6	2	8
38	Х	9	2	13	8	3	11	3	5
39	Х	9	3	12	8	7	10	5	4
40	Д	5	4	8	4	8	6	8	2
41	Д	10	0	5	7	13	3	4	5
42	Д	1	5	9	5	7	6	7	1
43	Х	5	0	3	6	11	2	8	6
44	Д	8	9	4	1	5	4	7	2
45	Д	3	5	6	3	10	2	7	3
46	Х	6	7	1	3	1	2	4	3
47	Х	4	2	6	3	6	4	5	2
48	Д	1	9	8	1	7	2	6	2
49	Х	6	5	5	0	5	3	2	5
50	Д	11	2	8	6	5	3	3	7
51	Х	8	5	7	3	12	3	3	3
52	Х	1	4	9	6	5	4	4	2
53	Д	10	4	8	6	8	3	3	3
54	Д	2	6	6	4	12	5	6	4
55	Д	7	2	7	5	7	6	6	4
56	Х	5	2	2	1	6	0	6	3
57	Д	8	3	2	6	7	2	6	3
58	Х	6	2	5	5	8	8	4	3
59	Х	8	2	3	5	11	4	8	5
60	Х	3	2	11	4	10	5	5	5
61	Д	5	3	4	3	8	5	5	3
62	Х	6	3	4	5	9	1	6	7
63	Х	4	5	5	2	8	1	5	7
64	Х	4	2	6	8	7	5	1	4
65	Д	1	5	10	3	9	8	6	3
66	Д	2	2	7	5	9	2	7	4
67	Х	3	7	6	3	5	3	5	2
68	Д	4	1	6	8	9	6	7	8
69	Х	8	2	5	4	7	10	7	6
70	Х	4	2	7	4	9	3	4	2
71	Д	4	4	8	2	8	3	5	4
72	Д	6	3	3	2	8	3	4	2
73	Х	3	6	8	5	12	5	9	3
74	Д	8	4	7	5	6	1	5	2
75	Х	9	0	2	3	6	1	4	3
76	Х	3	5	3	2	9	1	8	4
77	Д	9	7	5	1	3	5	4	2

Продовження таблиці 1, додатку С

78	Д	8	5	3	7	9	3	6	5
79	Х	7	2	6	2	11	2	3	5
80	Х	3	8	3	1	7	4	4	0
81	Д	2	4	10	3	4	7	4	3
82	Х	6	4	5	6	3	2	0	6
83	Х	4	8	2	2	12	8	8	4
84	Х	9	1	5	6	7	3	6	5
85	Д	8	9	4	1	10	1	7	1
86	Д	6	3	9	6	11	3	4	7
87	Х	8	3	5	3	9	2	6	7
88	Д	6	3	7	4	8	2	4	7
89	Д	7	2	3	4	8	2	6	5
90	Х	3	8	2	6	11	2	9	2
91	Д	9	6	2	3	10	2	9	5
92	Х	3	4	2	3	7	2	4	3
93	Д	5	0	7	2	11	4	4	2
94	Х	6	4	1	2	10	1	7	4
95	Х	9	1	4	5	10	2	5	6
96	Х	7	2	5	5	11	5	5	1
97	Д	9	1	10	6	11	5	7	6
98	Х	5	7	4	3	10	5	5	6
99	Д	7	2	3	6	9	4	6	7

Таблиця 2

№ п/п	Стать	Тест «Діагностика типологій психологічного захисту», 153 гімназія м. Києва							
		А Заперечення	В Придушення	С Регресія	Д Компенсація	Е Проекція	Ф Заміщення	Г Інтелектуалізація	Н Реактивне утворення
1	д	3	1	6	9	8	11	5	2
2	д	4	2	6	8	5	12	7	6
3	х	4	2	1	8	6	11	5	5
4	х	7	1	8	9	5	11	6	5
5	х	3	2	3	7	6	12	2	4
6	д	6	7	6	9	5	12	7	2
7	д	1	2	2	9	7	10	6	2
8	д	5	3	5	9	9	12	8	5
9	х	6	4	7	9	9	12	5	3
10	х	7	3	3	9	9	11	7	3
11	д	1	2	2	7	5	13	9	2

Продовження таблиці 2, додатку С

12	х	4	3	4	9	7	11	6	1
13	х	4	9	11	7	4	11	4	2
14	х	6	11	12	7	2	12	4	3
15	х	4	10	11	9	6	11	7	4
16	д	4	10	12	8	6	11	5	3
17	д	7	9	9	7	9	11	4	3
18	д	3	11	10	8	4	11	5	3
19	д	4	11	13	3	5	9	4	3
20	х	7	11	8	7	3	9	6	2
21	х	9	8	7	7	3	7	1	2
22	д	3	2	5	8	11	9	6	2
23	х	3	8	6	7	5	9	6	3
24	д	4	9	8	6	5	10	5	2
25	х	2	8	9	5	6	9	3	2
26	х	3	9	8	5	3	9	3	1
27	х	4	9	8	5	8	4	7	9
28	х	1	9	13	8	4	10	3	8
29	д	4	7	8	6	7	8	5	3
30	д	2	4	9	4	8	4	8	2
31	х	1	2	9	8	5	3	5	8
32	д	1	2	9	8	5	3	5	8
33	х	1	2	9	8	5	3	5	8
34	х	6	8	7	3	5	8	5	4
35	д	3	2	9	6	4	9	6	9
36	д	9	3	11	9	7	9	6	4
37	д	12	2	10	9	6	8	7	1
38	х	10	3	12	8	6	9	7	5
39	д	10	6	11	9	6	11	7	3
40	х	11	2	10	8	8	8	7	1
41	д	10	1	10	8	8	9	7	5
42	д	12	4	13	7	8	10	7	3
43	х	11	1	10	9	8	9	7	3
44	х	12	3	13	8	8	7	7	4
45	х	11	4	13	10	9	9	8	2
46	д	10	2	11	9	7	7	6	4
47	д	12	3	11	7	8	8	6	3
48	х	10	4	12	7	8	9	7	2
49	д	9	3	8	8	7	10	7	3
50	х	9	2	11	6	6	12	5	2
51	х	10	4	9	7	7	11	8	3
52	х	9	4	8	9	8	10	9	3
53	д	11	3	8	7	7	9	6	4
54	д	9	5	7	8	7	8	8	3
55	д	11	4	8	5	4	9	7	5
56	д	8	5	9	8	7	8	7	3

Продовження таблиці 2, додатку С

57	х	11	3	10	7	9	9	7	1
58	х	10	2	9	6	8	11	7	2
59	д	9	3	8	9	7	9	5	2
60	х	8	4	9	7	6	9	7	4
61	д	9	3	8	7	9	7	5	2
62	х	9	1	6	8	8	9	7	2
63	х	8	3	9	8	8	9	6	1
64	д	9	3	11	8	7	11	8	4
65	д	10	3	11	9	7	10	8	1
66	д	9	2	9	7	8	8	7	4
67	х	7	5	8	6	5	7	6	2
68	х	11	1	12	8	7	9	6	2
69	д	12	3	14	6	8	7	6	1
70	д	9	2	8	7	7	8	8	3
71	х	9	4	7	9	7	8	5	5
72	х	8	3	11	9	8	9	9	2
73	х	12	4	11	7	9	9	8	2
74	д	10	4	9	8	7	11	8	3
75	х	9	4	8	7	5	11	8	1
76	д	3	1	6	4	9	6	5	1
77	д	10	2	6	8	10	4	8	8
78	д	3	5	1	4	6	3	5	5
79	х	7	1	9	3	5	6	6	5
80	х	5	2	3	4	6	3	1	5
81	д	6	9	8	2	5	3	3	2
82	х	1	2	2	4	9	1	3	2
83	д	5	3	5	2	9	5	3	7
84	х	7	4	7	6	9	7	5	3
85	д	4	2	4	7	10	2	9	6
86	х	7	3	3	1	4	1	7	3
87	х	1	2	2	7	5	3	0	2
88	х	8	0	8	7	11	10	5	6
89	д	1	2	7	2	7	9	1	1
90	д	4	10	13	7	7	8	6	1
91	х	6	5	5	2	10	5	6	1
92	х	6	1	8	5	7	1	10	1
93	х	4	3	1	1	6	1	6	3
94	д	4	3	3	3	8	3	8	4
95	х	7	5	9	7	9	3	4	2
96	д	3	1	6	4	9	6	5	1
97	х	6	1	8	5	7	1	10	1
98	х	4	3	1	1	6	1	6	3
99	д	4	3	3	3	8	3	8	4
100	х	7	5	9	7	9	3	4	2
101	д	3	1	6	4	9	6	5	1

Додаток Т

Результати діагностики за Опитувальником копінг-стратегій шкільного віку (І. Нікольської, Р. Грановської)

Таблиця 1

№ п/п	Стать	Опитувальник копінг-стратегій шкільного віку, 24 школа м. Києва																									
		Залишаюь сам по собі, один	Кусаю нігті та ломаю суглоби пальців	Обіймаю когось близького, чи притискаю улюблену річ або тваринку	Сумую, плачу	Мрію, уявляю собі що-небудь	Роблю щось схоже	Гуляю навколо будинку, по вулиці	Малюю, пишу або читаю	Їм та п'ю	Б'юь з кимось	Сходжу з розуму	Б'ю, ломаю, жбурляю речі	Дражно когось	Граю в ігри	Бігаю ходжу	Молюсь	Прошу пробачення, говорю правду	Сплю	Розмовляю сам з собою	Розмовляю з кимось	Думаю про це	Намагаюь забути	Намагаюь розслабитись і залишаюь спокійним	Прогулююь бігаю катаюь на велосипеді	Дивлюсь телевизор слухаю музику	Кричу скандалю
1	д			1		1		1							1		1		1				1	1			
2	д					1										1	1							1	1		
3	д	1		1		1		1									1				1		1				
4	х	1					1		1						1				1					1	1		
5	х		1					1	1			1					1						1				
6	д			1				1				1	1							1				1	1		
7	х	1					1		1						1			1			1						
8	х						1				1			1			1						1				
9	х							1											1					1			

Продовження таблиці 1, додатку Т

10	д		1		1	1							1				1				1				1
11	х						1					1								1					
12	х	1					1										1						1		
13	д			1		1		1					1					1			1				
14	д						1									1								1	
15	х	1							1					1						1		1			
16	х			1		1		1				1					1				1				
17	д	1			1			1						1					1						1
18	д		1				1						1			1							1		
19	х	1					1			1					1							1			
20	х					1		1								1							1		
21	х				1					1				1				1						1	
22	х			1				1								1				1					
23	д	1					1		1									1				1			
24	д					1		1														1			
25	д		1				1					1		1					1					1	
26	х			1			1	1				1							1					1	
27	д						1	1					1			1						1			
28	х				1	1								1									1		
29	д	1		1						1							1								
30	х					1		1									1					1			
31	д			1				1	1													1			
32	д		1						1		1				1		1								
33	х	1					1						1									1		1	
34	х					1	1			1		1											1		
35	д					1		1									1				1				
36	х		1				1			1		1					1						1		

Продовження таблиці 1, додатку Т

37	х		1				1			1		1					1					1			
38	х			1									1					1			1			1	
39	х	1						1	1			1			1							1	1		
40	д			1	1							1				1	1	1		1				1	
41	д		1					1				1					1					1			
42	д					1				1					1			1		1	1				
43	х				1			1					1					1			1				
44	д		1					1	1								1							1	
45	д			1						1						1							1		
46	х						1				1	1						1					1		
47	х					1		1						1							1			1	
48	д	1				1				1							1			1				1	
49	х		1					1				1				1	1						1		
50	д			1					1		1	1					1		1					1	
51	х	1					1					1									1				
52	х	1						1		1					1									1	
53	д				1					1						1	1			1			1		
54	д			1					1						1				1				1		
55	д					1						1							1						
56	х	1					1					1					1					1			
57	д				1	1								1				1			1			1	
58	х		1						1		1			1									1		
59	х						1			1			1		1				1					1	
60	х			1						1						1						1			
61	д	1	1			1				1				1	1								1		
62	х						1			1								1						1	
63	х	1				1				1						1	1							1	

Продовження таблиці 1, додатку Т

91	д		1					1					1					1	1					1	
92	х						1			1	1								1						
93	д			1					1					1								1			
94	х	1	1							1	1			1							1				1
95	х						1					1									1				
96	х			1				1			1							1				1			
97	д		1			1						1		1						1					1
98	х	1						1			1				1								1		
99	д					1	1						1					1				1			1

Таблиця 2

		Опитувальник копінг-стратегій шкільного віку, 153 гімназія м. Києва																					
№ п/п	Стать																						
1	д																						
		Залишаюся сам по собі, один																					
		Кусаю нігті та ломаю суглоби пальців																					
		Обіймаю когось близького, чи притискаю улюблену річ або тваринку																					
		Сумую, плачу																					
		Мрію, уявляю собі що-небудь																					
		Роблю щось схоже																					
		Гуляю навколо будинку, по вулиці																					
		Малюю, пишу або читаю																					
		Їм та п'ю																					
		Б'юся з кимось																					
		Сходжу з розуму																					
		Б'ю, ломаю, жбурляю речі																					
		Дражню когось																					
		Граю в ігри																					
		Бігаю ходжу																					
		Молюсь																					
		Прошу пробачення, говорю правду																					
		Сплю																					
		Розмовляю сам з собою																					
		Розмовляю з кимось																					
		Думаю про це																					
		Намагаюся забути																					
		Намагаюся розслабитися і залишаюся спокійним																					
		Прогулююся бігаю кагаюся на велосипеді																					
		Дивлюся телевізор слухаю музику																					
		Кричу скандалю																					

Продовження таблиці 2, додатку Т

2	д	1				1		1						1				1		1		1			
3	х		1	1		1				1								1		1		1	1	1	
4	х	1					1	1															1		
5	х			1		1				1					1				1				1		1
6	д		1			1								1				1		1			1	1	
7	д	1					1			1										1	1		1		
8	д			1			1											1					1		
9	х		1			1		1						1					1			1		1	
10	х	1					1								1								1		
11	д			1		1				1									1						
12	х	1				1	1																1		1
13	х	1						1											1					1	
14	х	1	1			1				1								1					1		
15	х					1				1								1			1				
16	д			1		1		1										1		1			1		
17	д						1			1					1						1				1
18	д	1						1	1					1									1	1	
19	д		1							1	1							1		1		1	1		
20	х	1					1							1				1					1	1	1
21	х			1				1		1					1			1					1		
22	д	1					1											1			1		1	1	
23	х	1					1			1					1				1						
24	д					1	1							1				1					1	1	
25	х			1				1										1		1					1
26	х		1				1			1					1						1		1		
27	х	1								1	1				1						1				
28	х			1				1							1			1		1				1	

Продовження таблиці 2, додатку Т

29	д			1					1					1					1				
30	д	1					1		1			1							1	1			
31	х					1	1					1					1					1	
32	д					1	1					1					1					1	
33	х					1	1					1					1					1	
34	х	1				1			1					1							1		
35	д					1					1				1					1			
36	д	1	1										1								1		1
37	д			1					1								1				1		1
38	х	1						1			1					1	1					1	
39	д		1						1			1									1		
40	х			1					1		1			1			1			1		1	1
41	д	1				1															1		
42	д	1					1					1				1			1	1			
43	х		1					1				1					1					1	
44	х			1				1							1				1			1	
45	х			1								1									1		
46	д	1					1							1			1				1		
47	д	1						1													1		
48	х		1				1				1											1	
49	д	1										1				1			1			1	
50	х						1					1		1						1			
51	х			1				1				1				1		1				1	
52	х	1	1							1										1		1	
53	д					1					1					1							1
54	д						1					1								1		1	
55	д	1						1				1		1	1								

Додаток У

Результати контрольної діагностики за тестом «Креативність», Вишнякова Н.

Таблиця 1

№	Стать	Тест «Креативність», Вишнякова Н., 24 школа, КГ															
		Творче мислення Я-реал	Творче мислення Я-ідеал	Допитливість Я-реал	Допитливість Я-ідеал	Оригінальність Я-реал	Оригінальність Я-ідеал	Уява Я-реал	Уява Я-ідеал	Інтуїція Я-реал	Інтуїція Я-ідеал	Емоційність емпатія Я-реал	Емоційність емпатія Я-ідеал	Почуття гумору Я-реал	Почуття гумору Я-ідеал	Творче ставлення до роботи Я-реал	Творче ставлення до роботи Я-ідеал
1	д	8	9	9	9	10	10	9	9	8	9	9	8	8	9	9	10
2	д	8	10	8	8	9	9	10	10	9	9	8	9	10	10	8	9
3	д	7	10	9	10	10	10	8	10	8	10	9	10	8	9	7	9
4	х	9	10	8	9	8	9	7	9	7	9	8	9	9	9	8	10
5	х	8	9	7	9	9	9	9	9	6	8	7	9	8	9	8	9
6	д	9	9	8	9	8	9	10	10	7	9	8	10	7	10	7	9
7	х	8	10	8	10	7	9	9	10	8	8	8	9	8	10	6	10
8	х	8	9	9	9	7	10	8	10	9	9	7	9	9	9	8	8
9	х	9	10	8	9	6	8	7	9	8	9	9	10	10	10	9	10
10	д	8	9	7	8	9	9	10	10	8	7	9	10	7	9	9	9
11	х	7	8	8	10	8	9	7	9	7	9	6	9	9	10	8	9
12	х	10	10	9	9	9	10	9	9	9	10	8	9	7	9	7	10
13	д	7	8	8	10	8	9	7	9	7	9	6	9	9	10	8	9

Таблиця 2

№	Стать	Тест «Креативність», Вишнякова Н., 153 гімназія, КГ															
		Творче мислення Я-реал	Творче мислення Я-ідеал	Допитливість Я-реал	Допитливість Я-ідеал	Оригінальність Я-реал	Оригінальність Я-ідеал	Уява Я-реал	Уява Я-ідеал	Інтуїція Я-реал	Інтуїція Я-ідеал	Емоційність емпатія Я-реал	Емоційність емпатія Я-ідеал	Почуття гумору Я-реал	Почуття гумору Я-ідеал	Творче ставлення до роботи Я-реал	Творче ставлення до роботи Я-ідеал
1	д	8	10	7	9	6	9	7	10	7	10	8	8	9	9	7	10
2	д	7	10	8	8	7	9	9	9	8	8	8	9	8	9	9	9
3	х	9	9	8	9	8	10	9	10	9	10	7	7	6	8	8	10
4	х	8	9	9	10	9	9	8	10	6	9	7	8	9	9	8	9
5	х	9	9	8	9	7	10	9	9	8	9	6	8	7	10	9	10
6	д	8	9	9	9	8	10	7	9	8	8	9	9	10	10	9	9
7	д	9	9	8	10	9	10	8	9	7	9	8	8	7	9	7	9
8	д	10	10	9	9	10	10	9	9	9	9	8	8	7	9	8	10
9	х	7	9	9	9	8	8	9	10	7	8	7	9	9	9	9	10
10	х	8	9	9	9	9	9	10	10	9	9	7	8	8	9	8	10
11	д	9	9	7	8	7	9	8	9	9	10	9	9	8	8	9	9
12	х	8	9	9	9	9	9	10	10	9	9	7	8	8	9	8	10
13	х	9	9	7	8	7	9	8	9	9	10	9	9	8	8	9	9

Таблиця 4

№	Стать	Тест «Креативність», Вишнякова Н., 24 школа, ЕГ															
		Творче мислення Я-реал	Творче мислення Я-ідеал	Допитливість Я-реал	Допитливість Я-ідеал	Оригінальність Я-реал	Оригінальність Я-ідеал	Уява Я-реал	Уява Я-ідеал	Інтуїція Я-реал	Інтуїція Я-ідеал	Емоційність емпатія Я-реал	Емоційність емпатія Я-ідеал	Почуття гумору Я-реал	Почуття гумору Я-ідеал	Творче ставлення до роботи Я-реал	Творче ставлення до роботи Я-ідеал
1	д	8	9	4	9	6	10	5	8	8	8	3	5	8	9	7	10
2	х	6	9	9	9	7	9	7	9	7	7	6	8	6	8	6	9
3	х	10	10	7	7	8	8	8	8	9	9	7	9	5	9	8	10
4	д	7	8	6	8	9	8	6	9	7	8	7	8	8	9	7	9
5	д	9	9	7	9	7	7	7	9	7	9	7	9	7	8	7	9
6	х	8	9	7	8	8	9	6	10	8	9	8	8	7	9	7	8
7	х	7	10	8	9	7	10	7	9	9	9	5	9	6	8	8	10
8	х	8	9	9	9	9	9	7	9	8	10	4	8	6	9	9	9
9	х	8	8	8	10	9	9	6	8	8	9	4	8	9	10	6	8
10	д	6	9	7	10	7	10	7	10	8	10	8	9	6	8	7	10
11	д	9	10	7	9	8	8	5	8	9	9	6	7	7	10	8	9
12	д	8	8	9	9	8	9	6	9	9	9	9	9	7	8	7	8
13	х	10	10	8	8	6	9	6	10	7	9	6	8	8	9	9	9
14	д	7	8	9	9	7	9	7	9	8	10	7	9	7	9	9	9
15	х	8	8	8	8	8	9	8	8	9	10	8	8	8	9	8	10
16	д	8	9	7	9	7	8	8	9	8	9	8	9	9	10	9	9
17	х	10	10	8	9	8	8	9	10	10	10	9	9	10	10	7	10

Продовження таблиці 4, додатку У

18	д	9	9	9	9	9	9	7	10	7	9	8	10	8	9	10	10
19	д	8	9	8	8	8	9	6	10	8	8	7	9	9	10	7	8
20	х	7	8	9	10	10	10	7	9	9	9	9	9	9	9	6	9
21	х	6	9	8	10	8	8	6	10	8	8	8	10	8	8	9	9
22	д	8	9	6	8	7	9	7	9	9	10	6	10	6	9	7	8
23	х	7	8	7	9	6	10	7	9	8	9	7	9	7	9	6	10
24	х	7	9	8	10	7	9	6	10	8	8	8	9	8	8	7	9

Таблиця 5

№	Стать	Тест «Креативність», Вишнякова Н., 153 гімназія, ЕГ															
		Творче мислення Я-реал	Творче мислення Я-ідеал	Допитливість Я-реал	Допитливість Я-ідеал	Оригінальність Я-реал	Оригінальність Я-ідеал	Уява Я-реал	Уява Я-ідеал	Інтуїція Я-реал	Інтуїція Я-ідеал	Емоційність емпатія Я-реал	Емоційність емпатія Я-ідеал	Почуття гумору Я-реал	Почуття гумору Я-ідеал	Творче ставлення до роботи Я-реал	Творче ставлення до роботи Я-ідеал
1	х	8	10	8	9	9	10	7	9	10	10	6	8	9	9	6	8
2	х	7	9	7	8	9	10	8	10	8	8	5	9	8	9	7	9
3	д	10	10	7	9	8	9	6	8	9	9	7	6	8	9	7	8
4	д	8	9	8	9	9	10	4	9	7	10	4	7	5	8	8	9
5	д	8	10	10	10	7	9	9	10	7	9	8	10	9	9	8	10
6	д	8	9	7	9	8	9	10	10	7	9	8	10	8	10	9	9

Продовження таблиці 5, додатку У

7	х	7	10	8	8	10	10	7	10	8	10	6	8	9	9	6	10
8	х	8	10	8	10	7	9	7	9	7	9	9	10	6	10	7	9
9	д	7	9	8	8	8	10	8	9	9	10	10	10	9	9	7	10
10	х	7	10	7	9	8	9	8	10	7	8	6	9	8	10	6	9
11	д	8	9	7	10	6	8	10	10	6	9	7	9	9	9	8	10
12	х	8	10	8	9	7	8	9	9	7	10	7	10	8	9	8	9
13	х	9	9	8	8	8	8	10	10	9	9	10	10	8	8	9	9
14	х	7	9	7	10	6	9	8	9	8	10	7	9	6	10	8	10
15	х	7	9	9	10	9	10	8	10	9	9	8	10	9	9	9	9
16	д	9	9	8	8	8	8	9	9	9	9	8	8	7	10	7	10
17	д	7	7	7	7	9	9	8	8	9	10	8	8	5	9	6	9
18	х	7	9	8	10	7	9	8	8	8	8	7	9	7	9	8	9
19	д	7	10	7	9	6	8	7	9	5	9	5	10	8	10	8	9
20	х	9	9	9	9	7	7	6	6	8	8	6	6	8	9	7	10

Додаток Ф

Результати діагностики за Тестом-опитувальником А. Зверькова та Є. Ейдмана «Дослідження вольової саморегуляції»

Таблиця 1

№	Стать	Тест-опитувальник А. Зверькова та Є. Ейдмана «Дослідження вольової саморегуляції», 24 школа, ЕГ		
		Загальна шкала	«Наполегливість»	«Самоконтроль»
1	Д	14	9	6
2	Х	15	10	5
3	Х	12	8	6
4	Д	11	7	5
5	Д	12	7	4
6	Х	14	8	5
7	Х	10	7	6
8	Х	13	8	4
9	Х	13	9	3
10	Д	15	9	4
11	Д	12	8	5
12	Д	11	9	6
13	Х	12	8	7
14	Д	12	7	8
15	Х	13	7	6
16	Д	11	6	7
17	Х	10	8	6
18	Д	9	7	5
19	Д	11	8	5
20	Х	10	9	7
21	Х	12	8	6
22	Д	11	7	5
23	Х	12	8	6
24	Х	13	7	7

Таблиця 2

№	стать	Тест-опитувальник А. Зверькова та Є. Ейдмана «Дослідження вольової саморегуляції», 24 школа, КГ		
		Загальна шкала	«Наполегливість»	«Самоконтроль»
1	д	12	8	5
2	д	11	6	6

Продовження таблиці 2, додатку Ф

3	д	12	7	7
4	х	11	8	6
5	х	11	7	5
6	д	12	6	6
7	х	10	5	5
8	х	10	6	4
9	х	11	7	5
10	д	12	6	6
11	х	11	7	5
12	х	10	7	4
13	д	11	7	5

Таблиця 3

№	стать	Тест-опитувальник А. Зверькова та Є. Ейдмана «Дослідження вольової саморегуляції», 153 гімназія, ЕГ		
		Загальна шкала	«Наполегливість»	«Самоконтроль»
1	х	12	9	5
2	х	11	9	6
3	д	12	8	6
4	д	11	7	5
5	д	12	8	4
6	д	11	7	4
7	х	14	8	5
8	х	10	7	6
9	д	12	6	5
10	х	12	8	5
11	д	13	7	4
12	х	14	6	4
13	х	13	5	5
14	х	10	7	4
15	х	11	8	4
16	д	11	9	3
17	д	10	7	4
18	х	11	6	3
19	д	12	8	3
20	х	13	7	4

№	стать	Тест-опитувальник А. Зверькова та Є. Ейдмана «Дослідження вольової саморегуляції», 153 гімназія, КГ		
		Загальна шкала	«Наполегливість»	«Самоконтроль»
1	д	12	7	4
2	д	11	8	5
3	х	12	7	4
4	х	10	6	4
5	х	11	7	5
6	д	12	7	4
7	д	11	6	3
8	д	11	5	5
9	х	11	6	4
10	х	10	6	5
11	д	12	5	5
12	х	10	6	5
13	х	12	5	5

Додаток X

Результати контрольної діагностики за Опитувальником «Способи контролюючої поведінки» Р. Лазаруса

Таблиця 1

№	стать	Опитувальник «Способи контролюючої поведінки» Р. Лазаруса, 24 школа, КГ							
		Конфронтативний копінг	Дистанціювання	Самоконтроль	Пошук соціальної підтримки	Прийняття відповідальності	Втеча	Планування вирішення проблеми	Самоактуалізація
1	д	4	4	6	5	4	2	5	3
2	д	5	5	7	6	3	2	6	5
3	д	4	4	6	5	2	4	4	6
4	х	3	5	5	6	5	6	6	4
5	х	5	4	6	5	6	4	4	3
6	д	4	3	6	7	4	3	3	5
7	х	3	3	7	6	3	3	5	4
8	х	2	4	4	6	2	3	6	3
9	х	4	4	3	7	4	26	4	4
10	д	5	5	5	5	5	6	3	3
11	х	4	5	3	4	4	7	5	2
12	х	3	5	4	5	3	6	4	4
13	д	4	5	3	4	4	7	5	2

Таблиця 2

№	стать	Опитувальник «Способи контролюючої поведінки» Р. Лазаруса, 153 гімназія, КГ							
		Конфронтативний копінг	Дистанціювання	Самоконтроль	Пошук соціальної підтримки	Прийняття відповідальності	Втеча	Планування вирішення проблеми	Самоактуалізація
1	д	7	3	4	4	5	7	5	8
2	д	6	5	3	5	4	6	6	7

Продовження таблиці 2, додатку X

3	х	5	4	5	4	5	7	6	6
4	х	6	3	6	3	5	6	7	7
5	х	5	5	5	4	4	5	6	6
6	д	4	5	5	3	6	6	7	6
7	д	5	4	6	3	6	6	6	7
8	д	6	3	7	4	8	5	5	8
9	х	5	4	6	3	7	5	4	7
10	х	6	5	5	3	6	4	6	6
11	д	4	4	4	5	7	3	7	7
12	х	6	5	5	3	6	4	6	6
13	х	4	4	4	5	7	3	7	7

Таблиця 3

№	стать	Опитувальник «Способи контролюючої поведінки» Р. Лазаруса, 24 школа, ЕГ							
		Конфронтативний копінг	Дистанціювання	Самоконтроль	Пошук соціальної підтримки	Прийняття відповідальності	Втеча	Планування вирішення проблеми	Самоактуалізація
1	д	1	3	2	4	3	2	5	6
2	х	2	2	1	5	4	3	4	5
3	х	2	2	2	4	5	4	5	4
4	д	2	3	3	3	3	3	6	5
5	д	3	4	4	2	5	2	5	6
6	х	2	3	3	3	4	3	4	5
7	х	3	3	2	4	3	4	6	5
8	х	4	2	4	3	4	3	7	4
9	х	0	3	5	5	5	2	5	5
10	д	3	4	6	4	3	3	4	4
11	д	5	5	5	5	4	3	6	3
12	д	4	4	4	4	5	2	5	7
13	х	3	3	3	5	4	2	4	6
14	д	2	4	3	6	3	3	3	5
15	х	4	5	4	5	4	3	4	6
16	д	5	5	5	4	5	2	5	7
17	х	4	4	3	5	4	2	5	7
18	д	3	3	3	5	3	3	5	6

19	д	5	2	4	4	4	2	4	5
20	х	4	3	5	3	5	3	4	6
21	х	3	4	4	4	4	4	3	7
22	д	3	2	3	5	4	3	5	6
23	х	2	2	4	5	3	3	5	5
24	х	3	3	3	5	2	2	4	6

Таблиця 4

№	стать	Опитувальник «Способи контролюючої поведінки» Р. Лазаруса, 153 гімназія, ЕГ							
		Конфронтативний копінг	Дистанціювання	Самоконтроль	Пошук соціальної підтримки	Прийняття відповідальності	Втеча	Планування вирішення проблеми	Самоактуалізація
1	х	3	3	4	1	2	2	5	4
2	х	2	4	3	2	4	3	5	7
3	д	3	5	5	3	4	2	6	6
4	д	4	4	4	4	6	3	4	5
5	д	3	3	5	5	5	2	6	6
6	д	2	4	4	4	4	2	7	7
7	х	5	4	3	3	6	3	6	6
8	х	5	5	4	4	4	3	7	7
9	д	4	4	6	2	3	3	7	6
10	х	3	4	7	4	4	3	6	7
11	д	4	3	6	3	3	2	5	8
12	х	5	5	6	4	4	3	6	9
13	х	6	6	7	3	2	4	8	8
14	х	6	6	7	4	3	3	8	7
15	х	5	7	6	5	4	4	7	6
16	д	4	6	6	4	5	3	6	5
17	д	5	6	6	3	6	4	6	6
18	х	4	5	5	5	5	3	7	6
19	д	4	4	6	6	4	4	6	4
20	х	4	5	5	5	4	2	7	5

Додаток Ш

Результати контрольної діагностики за Опитувальником копінг-стратегій шкільного віку

(І. Нікольської, Р. Грановської)

Таблиця 1

№ п/п	Стать	Опитувальник копінг-стратегій шкільного віку (І. Нікольської, Р. Грановської), 24 школа, КГ																								
		Залишаюь сам по собі, один	Кусаю нігті та ломаю суглоби пальців	Обіймаю когось близького, чи притискаю улюблену річ або тваринку	Сумую, плачу	Мрію, уявляю собі що-небудь	Роблю щось схоже	Гуляю навколо будинку, по вулиці	Малюю, пишу або читаю	Їм та п'ю	Б'юь з кимось	Сходжу з розуму	Б'ю, ломаю, жбурляю речі	Дражно когось	Граю в ігри	Бігаю ходжу	Моллюсь	Прошу пробачення, говорю правду	Сплю	Розмовляю сам з собою	Розмовляю з кимось	Думаю про це	Намагаюь забути	Намагаюь розслабитись і залишаюь спокійним	Проголююь бігаю катаюь на	Дивлюсь телевизор слухаю музику
1	д			1		1		1							1		1		1				1	1		
2	д															1	1								1	
3	д	1		1		1		1									1				1		1			
4	х	1								1					1				1					1		
5	х							1	1		1						1						1			
6	д			1				1													1			1		

Продовження таблиці 1, додатку Ш

7	х	1					1		1						1			1				1	1			
8	х						1						1			1							1			
9	х								1									1						1		
10	д			1			1						1				1					1		1		
11	х								1					1								1				
12	х	1							1									1					1	1		
13	д								1					1								1				

Таблиця 2

№ п/п		Опитувальник копінг-стратегій шкільного віку (І. Нікольської, Р. Грановської), 153 гімназія, КГ																									
Стать		Залишаюсь сам по собі, один	Кусаю нігті та ломаю суглоби пальців	Обіймаю когось близького, чи притискаю улюблену річ або тваринку	Сумую, плачу	Мрію, уявляю собі що-небудь	Роблю щось схоже	Гуляю навколо будинку, по вулиці	Малюю, пишу або читаю	Їм та п'ю	Б'юсь з кимось	Сходжу з розуму	Б'ю, ломаю, жбурляю речі	Дражню когось	Граю в ігри	Бігаю ходжу	Молюсь	Прошу пробачення, говорю правду	Сплю	Розмовляю сам з собою	Розмовляю з кимось	Думаю про це	Намагаюсь забути	Намагаюсь розслабитись і залишаюсь спокійним	Прогулююсь бігаю катаюсь на	Дивлюсь телевізор слухаю музику	Кричу скандалю
1	д								1									1		1							
2	д	1				1		1						1				1		1			1				
3	х			1		1												1			1		1		1		
4	х	1					1	1																1			
5	х			1		1			1											1				1		1	
6	д		1			1								1				1			1			1	1		
7	д	1					1		1									1			1	1		1			
8	д			1			1											1					1				
9	х		1			1		1												1			1		1		
10	х	1					1							1				1					1				
11	д			1		1			1											1							
12	х	1					1							1				1						1			
13	х			1		1			1											1							

Таблиця 4

№ п/п		Опитувальник копінг-стратегій шкільного віку (І. Нікольської, Р. Грановської), 153 гімназія, ЕГ																									
Стать		Залишаюь сам по собі, один	Кусаю нігті та ломаю суглоби пальців	Обіймаю когось близького, чи притискаю улюблену річ або тваринку	Сумую, плачу	Мрію, уявляю собі що-небудь	Роблю щось схоже	Гуляю навколо будинку, по вулиці	Малюю, пишу або читаю	Їм та п'ю	Б'юь з кимось	Сходжу з розуму	Б'ю, ломаю, жбурляю речі	Дражно когось	Граю в ігри	Бігаю ходжу	Молюь	Прошу пробачення, говорю правду	Сплю	Розмовляю сам з собою	Розмовляю з кимось	Думаю про це	Намагаюь забути	Намагаюь розслабитись і залишаюь спокійним	Прогулююь бігаю катаюь на	Дивлюьсь телевизор слухаю музику	Кричу скандалю
1	х					1												1									
2	х	1						1												1					1		
3	д	1				1												1						1			
4	д			1															1								
5	д			1		1		1										1						1			
6	д						1	1								1									1		
7	х	1						1	1							1								1	1		
8	х					1			1									1				1		1			
9	д	1					1											1						1	1		
10	х			1				1								1			1						1		

