

ЗАПОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

На правах рукопису

ФУРДУЙ Світлана Борисівна

УДК 378.013.42 (043.3)

**ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ОБДАРОВАНИХ СТУДЕНТІВ
У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ**

13.00.05 – соціальна педагогіка

Дисертація
на здобуття наукового ступеня
кандидата педагогічних наук

Науковий керівник:

доктор педагогічних наук, професор
Міщик Людмила Іванівна

Запоріжжя - 2009

ЗМІСТ

ВСТУП _____	3
 РОЗДІЛ 1	
Теоретичні та практичні проблеми вивчення соціалізації обдарованих студентів _____	12
1.1. Сучасні наукові проблеми соціалізації студентів у вищому навчальному закладі _____	13
1.2. Психолого-педагогічні підходи до процесу соціалізації особистості обдарованих студентів _____	28
1.3. Характеристика феномена обдарованої студентської молоді в соціалізуючому процесі в умовах вищого навчального закладу _____	59
Висновки до першого розділу _____	72
 РОЗДІЛ 2	
Реалізація соціалізуючого процесу обдарованої студентської молоді у вищому навчальному закладі _____	74
2.1. Критерії та показники соціалізованості обдарованих студентів _____	75
2.2. Моделювання процесу соціалізації обдарованої студентської молоді _____	108
2.3. Експериментальне впровадження і перевірка результативності моделі та педагогічних умов соціалізації обдарованих студентів у вищому навчальному закладі _____	122
Висновки до другого розділу _____	156
ВИСНОВКИ _____	159
ДОДАТКИ _____	170
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ _____	288

ВСТУП

Актуальність теми. Становлення української державності, інтеграція в європейське та світове співтовариство, розбудова громадянського суспільства, перехід до ринкової економіки передбачають орієнтацію на формування особистості, котра здатна до самоосвіти і саморозвитку, вміє застосовувати здобуті знання, критично мислити, опрацьовувати інформацію, прагне удосконалювати власне життя і життя своєї держави. При цьому високий рівень інтелектуального і творчого потенціалу кожної людини стає тим фактором, який суттєво впливає на загальний та економічний розвиток країни. Особливо гостро це відчувається на сучасному етапі розвитку України, оскільки сьогодні поки що не вдається ефективно розв'язати актуальні проблеми виховання молоді. Серед причин такої ситуації називається недостатня інтелектуальна готовність суб'єктів (педагогів) до прийняття складних і водночас творчих рішень; актуальною проблемою також залишається дефіцит обдарованих, творчих і соціально активних працівників – фахівців високого рівня в різних галузях.

Усе це, безумовно, значною мірою стимулює зацікавленість питаннями обдарованості на рівні науки і практики, що сприяє пошуку шляхів ефективного навчання, виховання і розвитку обдарованих дітей та молоді, стимулювання творчої праці фахівців, захисту таланту. Разом з тим здійснення соціально-політичних та соціально-економічних реформ в умовах сучасної суверенної України потребує не лише обґрунтування теоретичних основ підготовки спеціалістів з високорозвиненими професійними здібностями, котрі здатні творчо мислити та екстраполювати новітні ідеї на сьогодення і майбутнє, а й зумовлює необхідність пошуку практичних шляхів організації успішної соціалізації обдарованої молоді, в тому числі й студентської, створення відповідних умов для її самоактуалізації, формування соціальної зрілості та компетентності.

Дослідження багатьох вітчизняних і зарубіжних вчених світу (О.Кульчицька [73], Н. Лейтес [77; 78], А. Матюшкін [92-95], С. Рубінштейн [140], Б. Теплов [159], О. Чаплигін [190] та ін.) свідчать, що проблема обдарованості є пріоритетною у дослідженнях психології обдарованої особистості, оскільки обдарованість та розвиток творчих здібностей людини виступають умовою перетворення, оновлення і гармонійного розвитку суспільства. Питання діагностики творчих здібностей втілено у дослідженнях таких науковців, як: Н. Грищенко [28], В. Моляко [106], А. Савенков [141], С. Текс [208], Л. Колберг [204] та ін. Структуру обдарованості та особистісні особливості обдарованих індивідів розглянуто О. Бобир [15], Дж. Гілфордом [191], Ю. Гільбухом [25], О. Зазимко [42], О. Музикою [110], Дж. Рензулі [117], В. Тесленко [161], В. Чудновским [191], С. Шандруком [192], В. Юркевичем [191] та ін..

Теоретичні засади педагогічних підходів до соціалізації молоді склали праці О. Безпалько [11], В. Гурова [29], У. Ешбі [185], А. Капської [53-56], І. Кона [66], Н. Лавриченко [75], М. Лукашевича [83], К. Маклафліна [90], А. Макаренка [89], С. Марценюка [91], А. Мудрика [108], Д. Пащенко [122], С. Савченко [142], М. Соловей [147], В. Сухомлинського [155], С. Харченка [186] та ін.

Слід зазначити, що інтерес до виховання молоді, в тому числі студентської, та молодіжних проблем в цілому у вітчизняній науці є стійкий характер. Цій темі присвячено ряд дисертаційних досліджень (Ж. Баб'як [8], Р. Вайнола [18], А. Волович [21], В. Долженко [33], Ю. Загородній [41], І. Зверева [46], О. Карпенко [58], Л. Кобильнік [61], О. Кузьменко [72], Г. Овчаренко [115], О. Сєваст'янова [143], С. Шашенко [193] та багатьох інших). Дослідники зробили вагомий внесок у розроблення таких важливих аспектів соціалізації, як формування і соціальне становлення особистості, її самоактуалізація, підготовка молодої людини до сімейного життя, організація вільного часу, профілактика можливих проявів асоціальної поведінки, робота з

обдарованими дітьми та молоддю.

Проблеми соціалізації обдарованих дітей та молоді висвітлюються сьогодні вітчизняними науковцями, зокрема: О. Антоною [7], І. Бехом [12], О. Власовою [20], М. Гнатко [26], Н. Завгородньою [39], І. Періг [123], Л. Прокопів [131] та ін. Соціально-педагогічні аспекти порушеної наукової проблеми розкрито у працях І. Зверєвої [46], А. Капської [54], Л. Міщик [104], П. Плотнікова [126] та ін.

Втім багатоаспектне питання соціалізації молоді людини ще недостатньо розкрито, тому в сучасній соціально-педагогічній теорії та практиці вищої школи постала проблема соціально-педагогічної підтримки обдарованого студента. Завдання щодо розвитку обдарованих особистостей задекларовані в ряді законодавчих актів, у яких наголошується на тому, що успішна соціалізація обдарованої молоді можлива за умов переорієнтації змісту та форм організації навчально-виховної роботи на творчий підхід. Вказане положення актуалізує проблему дослідження закономірностей і механізмів соціалізації обдарованих студентів та вивчення особливостей педагогічної взаємодії у вищій школі. При цьому особливу увагу необхідно звернути на соціалізацію обдарованих студентів – майбутніх соціальних педагогів. Залучення їх до професійної соціально-педагогічної діяльності передбачає реалізацію ними важливого завдання соціальної педагогіки – соціалізації підростаючої особистості. Водночас організація ефективного соціалізуючого процесу фахівцями можлива лише тоді, коли самі обдаровані студенти – майбутні соціальні педагоги – успішно вирішували завдання соціалізації, що були актуальні на етапі їх соціального становлення в умовах вищої школи, розкрили свій творчий потенціал, розвинули здібності та реалізували інтереси.

Таким чином, незважаючи на відповідні дослідження в педагогічній науці в Україні і за кордоном, сьогодні існує потреба у таких наукових працях, які б розкривали особливості механізмів соціально-педагогічної взаємодії з метою оптимізації процесу соціалізації обдарованих студентів – майбутніх соціальних педагогів. Недостатнє вивчення цієї проблеми у педагогічній теорії та практиці

вищої школи зумовило вибір теми дисертаційного дослідження: **“Педагогічні умови соціалізації обдарованих студентів у вищому навчальному закладі”**.

Зв’язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційна робота виконана відповідно до плану науково-дослідних робіт Запорізького національного університету та є складовою колективної теми кафедри педагогіки та психології “Сучасні педагогічні технології гармонізації особистості з навколишнім середовищем”.

Тема дисертаційної роботи затверджена Вченою радою Запорізького національного університету (протокол № 4 від 19.12.2006 р.) та узгоджена у Міжвідомчій Раді з координації наукових досліджень з педагогічних і психологічних в Україні (протокол № 4 від 24.04.2007 р.).

Мета дослідження полягає у теоретичному обґрунтуванні та виявленні педагогічних умов соціалізації обдарованих студентів у вищому навчальному закладі, що ефективно впливають на процес соціалізації особистості.

Мета дослідження базувалася на *припущенні* про те, що соціалізація обдарованих студентів буде проходити більш успішно та ефективно, якщо дотримуватися відповідних педагогічних умов: розвиток соціальної активності обдарованих студентів; творчо спрямована професійна підготовка обдарованих студентів; стимулювання особистісного розвитку і саморозвитку обдарованих студентів; цілеспрямована педагогічна підтримка і супровід процесу соціалізації обдарованих студентів; створення сприятливого педагогічного середовища.

Відповідно до мети визначено основні **завдання дослідження**:

1. Здійснити аналіз сучасного стану соціалізації обдарованих студентів та уточнити термінологічно-категоріальний апарат дослідження.
2. Виявити особливості соціалізації обдарованих студентів у вищому навчальному закладі.
3. Обґрунтувати і визначити критерії та показники соціалізованості обдарованих студентів - майбутніх соціальних педагогів.
4. Розробити модель соціалізації обдарованих студентів і спроектувати педагогічні умови для її реалізації у вищому навчальному закладі.

5. Експериментально перевірити результативність впровадження спрогнозованих педагогічних умов і виявити їх позитивний вплив на соціалізацію обдарованих студентів – майбутніх соціальних педагогів у вищому навчальному закладі.

Об'єкт дослідження: процес соціалізації студентів вищого навчального закладу.

Предмет дослідження: шляхи, засоби та чинники успішного впровадження педагогічних умов соціалізації обдарованих студентів – майбутніх соціальних педагогів - у системі навчально-виховного процесу вищого навчального закладу.

Методи дослідження. У процесі виконання роботи було використано комплекс методів дослідження: *теоретичні* (класифікація, систематизація та узагальнення філософської, психолого-педагогічної та історико-педагогічної літератури, нормативних документів з проблеми дослідження з метою виявлення методологічних і наукових засад соціалізації особистості; педагогічний аналіз стану проблеми з метою встановлення змісту, форм і методів соціалізації обдарованих студентів у вищій школі; метод моделювання, за допомогою якого визначено етапи дослідження, логіку їх впровадження); *емпіричні* (спостереження, бесіда, анкетування, інтерв'ювання, тестування для виявлення рівнів соціалізованості обдарованих студентів); *педагогічний експеримент* (констатувальний, формувальний і контрольний) з метою перевірки гіпотетично спрогнозованих педагогічних умов і моделі соціалізації обдарованих студентів; *методи математичної статистики* для обробки експериментальних даних.

Методологічною і теоретичною основою дослідження є концептуальні положення загальнодержавних нормативних документів, у яких знайшли відображення проблеми соціалізації молоді, зокрема: Закони України “Про вищу школу”, “Про соціальну роботу з дітьми та молоддю”, “Про сприяння соціальному становленню та розвитку молоді в Україні”, комплексна програма пошуку, навчання і виховання обдарованих дітей та молоді “Творча

обдарованість”; сучасні філософські, соціологічні, психолого-педагогічні теорії про взаємодію людини і суспільства (Є. Дюркгейм [35], І. Кон [66], Н. Лейтес [134], С. Рубінштейн [140] та ін.), теорії соціалізації особистості (Р.Бернс [11], В. Гуров [29], І. Кон [66], М. Лукашевич [83] та ін.); психолого-педагогічні концепції: взаємозв’язку педагогічної і соціально-педагогічної діяльності (Г.Андрєєва [6], С. Майєрс [88], А. Мудрик [108] та ін.), професійної підготовки соціальних педагогів (А. Волович [21], І. Зверєва [46], А. Капська [55,56], Л. Міщик [104] та ін.); концепції змісту, організаційних форм і технологій навчання у ВНЗ (В. Галузинський [24], А. Капська [56], С. Харченко [186] та ін.); ідеї виховання молоді (І. Бех [12], О. Карпенко [58], О. Кузьменко [72] та ін.).

Експериментальна база дослідження. Дослідно-експериментальна робота проводилась на базі вищих навчальних закладів України, зокрема Запорізького національного університету, Ізмаїльського державного гуманітарного університету, Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича. Загалом дослідженням було охоплено 634 студенти (з них – 91 обдарований студент ЕГ та 84 – КГ).

Етапи дослідження. Відповідно до поставлених завдань, дослідження проводилось у три етапи протягом 2004-2009 років:

Перший етап (2004-2006 рр.) – пошуковий, під час якого здійснювалося осмислення проблеми, визначалися об’єкт, предмет, мета і завдання дослідження; вивчався стан дослідження проблеми в наукових джерелах з педагогіки, психології, соціології, соціальної педагогіки та соціальної роботи, філософії освіти; накопичувався власний педагогічний і практичний досвід у процесі соціально-педагогічної діяльності зі студентами; на підставі зібраного матеріалу було сформовано загальну концепцію дослідження.

Другий етап (2006-2008 рр.) – дослідно-експериментальний, у ході якого було конкретизовано загальну гіпотезу та методику дослідження, проведено констатувальний зріз та узагальнено його результати, змодельовано процес

соціалізації обдарованих студентів та перевірено відповідні йому педагогічні умови.

Третій етап (2008-2009 рр.) – узагальнюючий, під час якого було завершено формувальний етап експериментального дослідження, проведено кількісно-якісний аналіз результатів дослідження та їхнє теоретичне обґрунтування, здійснено узагальнення зібраного матеріалу, завершено роботу з оформлення дисертаційного дослідження, апробації основних ідей та положень.

Наукова новизна та теоретичне значення дослідження полягає в тому, що:

- *вперше обґрунтовано* педагогічні умови соціалізації обдарованих студентів – майбутніх соціальних педагогів; *досліджено* особливості організації соціалізуючого процесу щодо обдарованих студентів – майбутніх соціальних педагогів – у вищому навчальному закладі; *визначено* критерії та показники соціалізованості обдарованих студентів – майбутніх соціальних педагогів;

- *уточнено* суть понять «обдарованість», «соціалізація обдарованих студентів», «соціалізованість обдарованих студентів», «соціальна зрілість обдарованих студентів»; *розкрито* синтетичну структуру обдарованої особистості;

- *удосконалено та доповнено* зміст і напрямки соціально-педагогічної роботи щодо соціалізації обдарованих студентів у вищому навчальному закладі, що знайшли відображення у моделі соціалізації обдарованих студентів у вищому навчальному закладі;

- *подальшого розвитку набуло* наукове положення про необхідність цілеспрямованого і систематичного супроводу обдарованих студентів у процесі їх соціалізації в умовах вищого навчального закладу.

Практичне значення одержаних результатів визначається тим, що: вперше реалізовано модель соціалізації обдарованих студентів у вищому навчальному закладі, обґрунтовано етапи її впровадження; апробовано на практиці спрогнозовані педагогічні умови соціалізації обдарованих студентів – майбутніх соціальних педагогів – і запропоновано рекомендації щодо успішного

їх впровадження; визначено функції та стадії соціалізації обдарованих студентів; впроваджено та опубліковано методичні рекомендації щодо творчо спрямованої професійної підготовки обдарованих студентів – майбутніх соціальних педагогів – у процесі соціалізації («Науково-методичний супровід розвитку творчої особистості майбутнього фахівця у процесі соціально-педагогічної практики», «Шляхи вдосконалення професійної компетентності соціальних педагогів у роботі з дітьми та молоддю», «Удосконалення професійної компетентності майбутніх соціальних педагогів як складової соціалізуючого процесу»); розроблено і впроваджено в навчально-виховних процес робочу програму з дисципліни «Етика соціально-педагогічної діяльності», в якій відображено спрямованість змісту курсу на стимулювання особистісного розвитку та саморозвитку обдарованих студентів.

Матеріали дисертаційного дослідження можуть бути використані у процесі професійної підготовки обдарованих студентів, а також в установах соціально-педагогічного спрямування при роботі з обдарованою молоддю.

Результати дослідження *впроваджено* у практику навчально-виховного процесу Ізмаїльського державного гуманітарного університету (довідка № 1-7 / 235 від 30.01.09 р.), Запорізького національного університету (довідка № 01-09 / 441-1 від 26.12.08 р.), Чернівецького національного університету імені Ю. Федьковича (довідка № 12 / 185 від 17.09.08р.), Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова (довідка № 07-10/2600 від 27.12.08 р.).

Апробація результатів дослідження. Основні положення дисертації знайшли відображення у доповідях і виступах на наукових і науково-практичних конференціях: *міжнародних* – «Єдність особистісного і соціального факторів у виховному процесі закладів освіти» (Полтава, 2004), «Актуальні проблеми сучасної науки» (Ізмаїл, 2006); «Актуальні проблеми формування здорового способу життя учнівської та студентської молоді» (Ніжин, 2007), «Сучасний український університет: теорія і методика впровадження інноваційних технологій» (Суми, 2008), «Освітні інновації: філософія, психологія, педагогіка» (Суми, 2009); *всеукраїнських* – «Перший крок у науку»

(Луганськ, 2007), «Теорія та практика підготовки соціальних педагогів та психологів у вищому навчальному закладі: досвід, проблеми та перспективи» (Запоріжжя, 2007), «Педагогічна спадщина А.С.Макаренка в контексті сучасної гуманістичної освіти» (Суми, 2008), «Актуальні питання соціально-педагогічної роботи в загальноосвітніх навчальних закладах» (Київ 2009); *щорічних звітних науково-практичних конференціях професорсько-викладацького складу Ізмаїльського державного гуманітарного університету (2004-2009 рр.)*. Окремі положення обговорювалися і були підтримані та схвалені на засіданнях кафедри загальної та соціальної педагогіки Ізмаїльського державного гуманітарного університету та кафедри психології та педагогіки Запорізького національного університету.

Публікації. Основні результати дисертаційного дослідження відображено у 16 одноосібних наукових працях. З них: 6 статей у фахових виданнях, затверджених ВАК України, 4 методичні рекомендації та 6 тез доповідей.

Загальний обсяг особистого доробку становить 13,86 друкованих аркушів.

РОЗДІЛ I

ТЕОРЕТИЧНІ ТА ПРАКТИЧНІ ПРОБЛЕМИ ВИВЧЕННЯ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ОБДАРОВАНИХ СТУДЕНТІВ

Теоретичний інтерес до проблеми соціалізації обдарованої студентської молоді у нашій країні визначається внутрішніми потребами самої теорії соціалізації та соціальною педагогікою. Нинішній суспільний розвиток обумовив необхідність усебічного аналізу цієї проблеми, яка й розкриває зв'язок об'єктивних законів українського суспільного розвитку зі свідомою діяльністю молоді в контексті досліджень сучасної соціально-педагогічної науки. Нині суспільству необхідні комплексні соціально-педагогічні дослідження з питань ефективної соціалізації обдарованої студентської молоді, а також вироблення науково-обґрунтованих рекомендацій для викладачів вищого навчального закладу різних рівнів і форм власності.

Соціально-педагогічні основи соціалізації обдарованих студентів – складна наукова проблема, що містить, як мінімум, економічний, соціально-педагогічний, філософський, соціологічний, психологічний, культурологічний та інші гуманітарні аспекти. У будь-якому із названих аспектів, коли розглядається проблема соціалізації особистості чи окремих соціально-демографічних груп, існує своє специфічне уявлення про цей феномен. Але здебільшого ці уявлення зводяться до традиційних положень: що таке соціалізація, людина, особистість, який сенс людського життя; а також аналізуються у межах питань: що таке молодь, які її специфічні особливості; які соціально-демографічні групи вона охоплює; її поняття про свободу, демократію, суть свідомості і вчинків; її активність у різних сферах життєдіяльності; проблеми взаємин окремої особистості, студентської молоді і соціуму та інше.

1.1. Сучасні наукові проблеми соціалізації студентів у вищому навчальному закладі

Для даного соціально-педагогічного дослідження найбільш важливими є теоретичні й методологічні засади, викладені у працях класиків філософської і психолого – педагогічної думки: Дж. Дьюї [34], Є. Дюркгейм [35], І.Кона [66], Б. Ломов [81], С. Рубінштейн [140]; вітчизняних педагогів - А.Макаренка [89], В.Сухомлинського [155], К. Ушинського [166] та багатьох інших.

Вивченню проблем соціалізації присвятили свої праці такі вчені, як А.Волович [21], В. Гуров [29], А. Мудрик [109]; ряд українських дослідників, а саме: Н. Завгородня [38], А. Капська [55], Н. Лавриченко [75], М. Лукашевич [83], П. Плотніков [127], С. Харченко [186] та інші. Дослідження свідчать, що поглиблення кризових явищ і погіршення соціально-економічної ситуації в країні суттєво впливають на рівень соціальних відносин у суспільстві і, в першу чергу, на найбільш вразливі групи населення – дітей та молодь, та зокрема на процес їх соціалізації. Це дозволяє стверджувати, що соціально-педагогічний процес – це такий процес, який спрямований на створення соціально-економічних, організаційних, правових, соціально-виховних, соціально-педагогічних умов для соціального становлення та розвитку студентської молоді, найповнішої реалізації їх потреб, інтересів та творчих проєктів сучасності.

У трактуванні поняття соціалізації історично визначились два підходи: суб'єкт-об'єктний (суб'єкт соціалізації – суспільство, об'єкт – людина), який бере початок у працях Є. Дюркгейма [35] та суб'єкт-суб'єктний (і суспільство, і людина – суб'єкти соціалізації). З точки зору суб'єкт-об'єктного підходу, соціалізація – це розвиток і самозміна людини в процесі засвоєння культури, що реалізується у взаємодії людини зі стихійними умовами життя, які можна направляти і цілеспрямовано створювати. Виховання (соціально контрольована соціалізація) автономізується від історично первинної стихійної соціалізації тоді, коли на певному етапі соціально-

економічного розвитку того чи іншого суспільства підготовка до життя його членів виділяється у більш самостійну сферу. Поступово виховання стає спеціальною функцією суспільства й держави, тобто оформлюється у специфічний соціальний інститут [35, с. 65].

Розглядаючи теоретичні підходи до проблеми соціалізації, ми з'ясували що в головній теорії З. Фрейда відзначається, що особистість — це єдність трьох структур. Вроджену основу утворює *ВОНО*, яке виявляється у певній психічній енергії і суб'єктивно переживається як психологічне напруження, дискомфорт, незадоволення і т. п. Основні форми цієї енергії — статевий інстинкт та агресивність. Енергію, яка продукується статевим інстинктом, З.Фрейд назвав лібідо, а енергію агресивності вважав специфічною, нагромадженою при зіткненні з зовнішніми перешкодами.

Структура, яка має назву *Я*, формується, згідно із З. Фрейдом, у процесі соціалізації особистості. Набуті уявлення, образи, спогади завдяки «вродженій здатності до синтезу» поєднуються у компоненти, що використовують енергію *ВОНО* і разом з тим утворюють умови для прояву його структур. Отже, *Я* виконує функцію обслуговування *ВОНО* і забезпечує пристосування індивіда до середовища. Найяскравіший прояв *Я* — здатність людини до виокремлення себе із середовища. Інакше кажучи, *Я* — це прояв самосвідомості, хоч індивід не завжди розуміє своє *Я*.

Однак життя у суспільстві змушує людину обмежувати свої інстинктивні бажання. Функцію такого обмеження, за Фрейдом, виконує *Над Я*; йому ж приписуються функції совісті та ідеалу. Совість — це заглушування, нейтралізація або трансформація інстинктивних сил, які спонукають до порушення соціальних норм. Функція ідеалу — передача до структури *Я* тих уявлень про потрібну поведінку, які поширені у певному суспільстві. Таким чином, ідеал — це те, до чого прагне *Я*; *Над Я* відповідає поняттю позиції особистості. Як формується «*Над Я*»? У теорії З. Фрейда стверджується, що основний механізм цього формування — це ідентифікація, тобто присвоєння собі якостей і стандартів поведінки інших людей, у першу чергу — батьків. Це

засвоєння є настільки сильним, значущим, що особистість немов ідентифікується зі своїми «значущими іншими», вміщує їх у собі. Я-ідеал формується завдяки аналітичній ідентифікації, рушійна сила якої — любов, заснована на енергії лібідо. Виховання протікає нормально, поки совість та Я-ідеал розвиваються гармонійно, поки існує розумне дозування емоційних стосунків. Отже, в психоаналітичній теорії З.Фрейда звертається увага на роль агресивності та прив'язаності в процесі становлення позиції особистості.

Викладена теорія загалом виглядатиме так: основна умова розвитку позитивної стійкої позиції особистості — нормальні взаємини в оточенні, які складаються завдяки стандартам соціальної поведінки. Ця теорія доводить, що процес коригування позиції особистості залежить від закріплення нею позитивних елементів і подолання негативних у соціалізуючому процесі.

Розглядаючи своєрідність теоретичного походження соціалізації, ми з'ясували, що якщо відхилити пояснення дією внутрішніх сил позиції особистості, то природним буде звернутися до когнітивних структур і шукати в них основне джерело її духовного становлення. Цю ідею розвинув один із провідних психологів ХХ ст., засновник операційної теорії інтелекту Ж. Піаже (1896-1980). Він обґрунтував положення, згідно з яким особистість формується на основі схем поведінки. Цей процес керується операційними структурами – внутрішніми діями суб'єкта, яким відповідають зовнішні дії. Перехід від зовнішніх дій до внутрішніх (уявних) він назвав інтеріоризацією, яка означає формування внутрішнього плану свідомості у соціалізуючому процесі особистості. Дослідження продовжив Л. Кольберг [204], який запропонував свою схему етапів розвитку норм поведінки, яку оцінював як підґрунтя до соціалізуючого процесу особистості. Розглядаючи ідею виховання як стимулюючу систему постійного зростання людини, він протиставляє її рольовій теорії, яка наполягає на підпорядкуванні особистості нормам, що стають елементом свідомості індивіда в процесі інтеріоризації (присвоєння) цих норм. Надмірна соціалізація, на думку Л. Кольберга, невідворотно призводить до втрати особистістю своєї унікальності [204, с. 154].

На відміну від попередньої теорії, концепція діяльнісного підходу розглядає особистість у єдності з її діяльністю. Цей підхід покладений в основу пояснення позицій особистості. Згідно з цією концепцією, позиція особистості є цілісним проявом як внутрішніх рушійних сил, так і моделей поведінки. Позиція особистості реалізується у взаємовідносинах, переконаннях, звичках тощо. Ці структури визначають діяльність людини, її стабільність. Однак, людська діяльність, в тому числі і соціальна поведінка, залежать і від соціальних ситуацій, які спонукають до зміни внутрішніх рушійних сил. Тому особистість відчуває постійні протиріччя між активністю і мотивацією; ці протиріччя і є рушійною силою становлення і розвитку позиції особистості у соціалізуючому процесі. У педагогічному відношенні ця теорія цікава тим, що діяльність у ній визначається передумовою і засобом формування особистості: в якому напрямку людина діє — такою є її спрямованість позиції особистості, а чим активніше вона діє, тим інтенсивніше йде процес формування соціальної позиції. Щоб змінити позицію особистості у процесі виховання, необхідно змінити спрямованість її діяльності у життєдіяльності [46, с. 28].

При «діяльнісному підході» освіта (загальна і професійна) займає суттєве місце у соціалізації молоді, однак, вона має вибіркового характер (типовий підхід у такому випадку - «навчаюся тому, що потрібно буде в житті»). Основними педагогічними факторами становлення і розвитку позиції особистості тут є спілкування з ровесниками, участь у соціальній діяльності дорослих і пов'язана з цим інтелектуальна (когнітивна) діяльність. Все свідчить про те, що концепція діяльнісного підходу, не зменшуючи ролі вікових особливостей, відносить позицію особистості до суттєвої характеристики особистості на кожному етапі становлення її соціалізації, яка й визначає позицію через внутрішні фактори — потреби, активність, характер.

Саме суть соціалізації полягає у поєднанні адаптації й виокремленні людини у суспільстві, гармонійний баланс яких визначає становлення індивіда як соціальної істоти і розвиток людської індивідуальності.

Визначення соціалізації вченими світу здебільшого збігається із визначенням цього терміна у вітчизняній педагогічній науці, а саме що трактується в соціально-педагогічному словнику - *соціалізація* – це процес засвоєння індивідом соціального досвіду, системи соціальних зв'язків та відносин. Через соціалізацію відбувається успадкування і перетворення індивідами соціального досвіду у власні установки, орієнтації, навички, уміння, здібності тощо. *Соціалізація* – це складний двосторонній процес, який починається з перших років життя людини. На соціалізацію особистості впливає величезна кількість факторів і найважливішим із них в дитячому та юнацькому віці є соціум (сім'я, школа, друзі, референтна група). Можна сказати, що не соціалізованих людей не існує, але надзвичайно важливо, щоб процес соціалізації відбувався правильно і цілеспрямовано [145, с. 274].

В історичному погляді еволюціонувала теорія соціалізації у ХХ столітті у працях Є. Дюркгейма [35], Д. Д'юї [34], Д. Міда [99], Ю.Хабермаса [185] та ін. Ці вчені виступали за нове розуміння суті соціалізації і підкреслювали думку про те, що процес інтеграції індивіда залежить від соціалізуючої системи, яка здійснюється за допомогою інтеріоризації загальноприйнятих норм.

Термін «соціалізація», незважаючи на його широку вживаність, ще не має однозначного тлумачення у роботах представників психологічної науки [75, с.133]. У вітчизняній психології вживаються ще два терміни, які часом пропонують розглядати як синоніми слова «соціалізація»: «розвиток особистості» і «виховання». Більше того, іноді про поняття соціалізації взагалі критично висловлюються не у плані слововживанням, а у плані критики суті цього поняття. Не даючи точної дефініції соціалізації, скажемо, що головний зміст цього поняття можна ідентифікувати з процесом входження індивіда в соціальне середовище, засвоєння ним соціальних впливів, залучення його до системи соціальних зв'язків і т.д. Водночас процес соціалізації являє собою сукупністю усіх соціальних процесів, завдяки яким індивід засвоює

встановлену систему норм і цінностей, що дозволяють йому функціонувати як члену суспільства.

В останні роки в науці досить помітно різні ідеї з приводу пояснення соціалізації з іншими, широко використовуваними у вітчизняній психологічній і педагогічній літературі поняттями, зокрема: «розвиток особистості» і «виховання». Дискусія дозволила поглибити аналізоване поняття і заслугове того, щоб бути предметом детального обговорення. Спочатку вкажемо, що ідея розвитку особистості є однією із ключових ідей вітчизняної психології [75, с.81-84]. Більше того, визнання особистості суб'єктом соціальної діяльності надає особливого значення ідеї розвитку особистості: дитина, розвиваючись, стає таким суб'єктом, тобто процес розвитку нею немислимий поза соціальним розвитком, і, виходить, поза засвоєнням їм системи соціальних зв'язків, відносин. За обсягом поняття «розвиток особистості» і «соціалізація» в такому випадку в цілому збігаються, а акцент на активність особистості здається значно більш чітко вираженим саме в ідеї розвитку, а не соціалізації: остання є допоміжною, як тільки у центрі уваги з'являється соціальне середовище й підкреслюється напрямок його впливу на особистість [75, с.129].

Разом з тим, якщо розуміти процес розвитку особистості в її активній взаємодії із соціальним середовищем, то кожний з елементів цієї взаємодії має право на аналіз без побоювання, що зосередження уваги на одній із сторін взаємодії повинно обернутися її абсолютизацією, недооцінкою іншого компонента. Справді, науковий аналіз питання соціалізації аж ніяк не знімає проблеми розвитку особистості, а, навпаки, припускає, що особистість тільки тоді стає соціальним суб'єктом, коли стає соціально активним.

Дещо складніше питання співвідношення понять «соціалізація» і «виховання». Як відомо, термін «виховання» уживається у вітчизняній літературі у двох значеннях – вузькому й широкому. У вузькому значенні термін «виховання» означає процес цілеспрямованого впливу на людину з боку суб'єкта виховного процесу з метою передачі, прищеплення йому певної

системи подань, понять, норм і т.д. Акцент тут ставиться на цілеспрямованості, планомірності процесу впливу. Суб'єктом впливу виступає спеціальний інститут і його обособлення - людина, яка покликана здійснювати названу мету. У широкому значенні «виховання» означає вплив на людину всієї системи суспільних зв'язків з метою засвоєння нею соціального досвіду й т.ін. Суб'єктом виховного процесу в цьому випадку може виступати все суспільство, і, говорячи устами народу, «саме життя». Якщо вживати термін «виховання» тільки у вузькому розумінні, то соціалізація відрізняється за своїм значенням від процесу, названого терміном «виховання». Якщо ж це поняття вживати у широкому значенні, то розходжень між двома аналізованими науковими реаліями не спостерігається [83, с. 25].

Зробивши цей порівняльний аналіз, можна тепер так визначити суть соціалізації: *соціалізація* – це двосторонній процес, що включає в себе, з одного боку, засвоєння індивідом соціального досвіду шляхом входження в соціальне середовище, систему соціальних зв'язків; з іншого боку – це процес активного відтворення індивідом системи соціальних зв'язків за рахунок його активної діяльності, активного включення в соціальне середовище (останнє якраз не часто підкреслюється у дослідженнях). Саме на ці дві сторони процесу звертають увагу прогресивні автори, що сприймають ідею соціалізації як складову соціальної психології, і вивчають її як ключову проблему соціально-психологічного знання [83, с.47]. Питання ставиться саме так: чи справедливо, що людина не просто засвоює соціальний досвід, але й перетворює його у власні цінності, установки, орієнтації? Цей момент перетворення соціального досвіду фіксує не просто пасивне його сприйняття, але припускає активність індивіда в застосуванні такого перетвореного досвіду, тобто у відомій віддачі, коли результатом її є не просто збільшення вже існуючого соціального досвіду, але його інше якісне й кількісне відтворення, тобто просування його на новий щабель розвитку. Усвідомлення взаємодії людини із суспільством при цьому містить у собі усвідомлення їх як двостороннього суб'єкта розвитку не тільки людини, але й суспільства, і

пояснює існуючу спадковість у такому розвитку. При такій інтерпретації поняття соціалізації досягається бажане для нас розуміння людини одночасно як об'єкта, і як суб'єкта суспільних відносин.

Ми вважаємо за доцільним розглянути і деталізувати окремі складові феномену соціалізації. Перша складова процесу соціалізації – засвоєння соціального досвіду, інакше - характеристика того, як середовище впливає на людину; інша його складова характеризує момент впливу людини на середовище шляхом власної діяльності. Активна позиція особистості необхідна тут тому, що всякий вплив на систему соціальних зв'язків і відносин вимагає ухвалення певного рішення, а відтак, містить у собі процеси перетворення, мобілізації суб'єкта, побудови ним певної стратегії діяльності. Таким чином, процес соціалізації в цьому його розумінні аж ніяк не протистоїть процесу розвитку особистості, але дозволяє виділити різні точки зору на проблему. Якщо для вікової психології найцікавішим є погляд на проблему «з боку особистості», то для соціальної психології – «з боку взаємодії особистості й середовища» [85, с.246].

Дослідник Н. Лавриченко затверджує, що беручи за основу тезу, прийняту в загальній психології про те, що особистістю не народжуються, а нею стають, то зрозуміло, що соціалізація за своїм змістом є процесом становлення особистості, і починається з перших хвилин життя людини. Виділяють три сфери, у яких здійснюється це становлення: діяльність, спілкування, самосвідомість. Із причин важливості впливу кожна із цих сфер повинна бути розглянута окремо. Наперед зазначимо, що загальною характеристикою всіх трьох сфер є процес розширення, множення соціальних зв'язків індивіда із зовнішнім світом [75]. Що стосується діяльності, то протягом усього процесу соціалізації індивід має справу із розширенням «каталогу» діяльностей, тобто засвоєнням все нових і нових видів діяльності. Одночасно відбуваються ще три надзвичайно важливих процеси. По-перше, це орієнтування в системі зв'язків, що є обов'язковим у кожному виді діяльності й між її різними видами. Воно здійснюється за посередництвом особистісних

змістів, тобто означає виявлення для кожної особистості особливо значимих аспектів діяльності, причому не просте з'ясування їх, але і їхнє освоєння. Можна було б назвати продукт такої орієнтації особистісним вибором діяльності. Як наслідок цього виникає й другий процес – центрування навколо головного, обраного, зосередження уваги на ньому й супідрядність або й підпорядкованість йому всіх інших діяльностей.

Нарешті, третій процес – це освоєння особистістю в ході реалізації діяльності нових ролей і осмислення їхньої значущості. Якщо коротко визначити суть цих перетворень у системі діяльності індивіда, що розвивається, то можна сказати, що перед нами процес розширення можливостей індивіда саме як суб'єкта діяльності. Ця загальна теоретична схема дозволяє підійти до експериментального дослідження проблеми Експериментальні дослідження носять, як правило, граничний характер між соціальною й віковою психологією; у таких експериментах для різних вікових груп свій набір параметрів для розв'язання питання про те, який механізм орієнтації особистості в системі діяльностей, чим мотивований вибір, що служить підставою для центрування діяльності. Особливо важливим у таких дослідженнях є аналіз процесів побудови мети. На жаль, остання проблема, традиційно закріплена за загальною психологією, не знаходить поки достатнього вивчення в її соціально-психологічних аспектах, хоча орієнтування особистості не тільки в системі безпосередньо даних її зв'язків, але й у системі особистісних змістів, очевидно, не може бути описана поза контекстом тих соціальних «одиниць», у яких організована людська діяльність, тобто соціальних груп. Тому, ми, говоримо про вказану проблему тільки у плані постановки проблеми, хоча визнаємо її і включаємо до загальної логіки соціально-психологічного підходу до соціалізації [75, с. 129-147].

Аналізуючи все вищезазначене, ми прийшли до висновку, що саме діяльність спілкування розглядається в контексті соціалізації також з точки зору його розширення й поглиблення, що стає очевидним, як тільки довести, що спілкування нерозривно пов'язане з діяльністю. Розширене спілкування

можна розуміти як множення контактів людини з іншими людьми, специфіку цих контактів у кожному віковому фрагменті. Що ж стосується поглиблення спілкування, це, насамперед, перехід від монологічного спілкування до діалогічного, децентрація, тобто вміння орієнтуватися на партнера, більше й точніше його сприймати. Завдання експериментальних досліджень полягає в тому, щоб показати, по-перше, як і при яких умовах здійснюється множення зв'язків спілкування; по-друге, що саме має особистість від цього процесу. Дослідження такого плану також на межі міждисциплінарних досліджень, оскільки однаково значущі як для вікової, так і для соціальної психології. Детально на сьогодні досліджені лише деякі етапи онтогенезу, зокрема дошкільний і підлітковий вік. Що стосується інших етапів життя людини, то незначна кількість досліджень у цій галузі пояснюється дискусійним характером іншої проблеми соціалізації – проблеми її стадій.

Охарактеризовуються в педагогічній науці питання про стадії процесу соціалізації, яке має свою історію в системі психологічного знання. Оскільки найбільш докладно питання соціалізації розглядалися в системі фрейдизму, традиція у визначенні стадій соціалізації складалася саме за цією схемою. Як відомо, з погляду психоаналізу, особливе значення для розвитку особистості має період раннього дитинства. Ця ідея дозволила послідовно встановити стадії соціалізації: у системі психоаналізу соціалізація розглядається як процес, що збігається хронологічно з періодом раннього дитинства. З іншого боку, уже досить давно в неортодоксальних психоаналітичних працях [66] тимчасові межі процесу соціалізації трохи розширюються: з'явилися виконані в тому ж теоретичному ключі експериментальні роботи, що досліджують соціалізацію в підлітковий і навіть період юності. Інші, не орієнтовані на фрейдизм, школи соціальної психології сьогодні акцент ставлять на вивчення соціалізації саме в період юності. Таким чином, «поширення» соціалізації на періоди дитинства, отрочтва і юності можна вважати загальноприйнятим [66, с. 20].

Разом з тим щодо інших стадій соціалізації людини іде жвава дискусія. Вона стосується принципового питання про те, чи відбувається в дорослих уже людей те саме засвоєння соціального досвіду, що й становить значну частину змісту соціалізації. Останніми роками на це питання все частіше дається позитивна відповідь. Тому природно, що стадіями соціалізації вважаються не тільки періоди дитинства і юності, а й подальші періоди розвитку індивідуума. Так, у вітчизняній соціальній психології акцентується думка, що соціалізація припускає засвоєння соціального досвіду, насамперед, у ході трудової діяльності, а отже підставою для класифікації стадій служить відношення людини до трудової діяльності. Якщо прийняти цей принцип, то можна виділити три основні стадії: до трудову, трудову й після трудову [75, с.72].

До трудова стадія соціалізації охоплює весь період життя людини до початку трудової діяльності. У свою чергу ця стадія поділена на два більш-менш самостійних періоди: а) рання соціалізація, що охоплює час від народження дитини і до школи, тобто той період, що у віковій психології іменується періодом раннього дитинства; б) стадія навчання, що включає весь період юності в широкому розумінні цього слова. Цей етап включає, безумовно, весь час навчання дитини у школі. Щодо періоду навчання у вищій або технікумі існують різні точки зору. Якщо як критерій для виділення стадій прийняти ставлення до трудової діяльності, то навчання у вищому навчальному закладі, технікумі та інших закладах освіти утворення не можуть бути віднесені до вказаної стадії. З іншого боку, навчання в освітніх закладах, вищих від школи, специфічне, зокрема у світлі усе більше послідовного втілення принципу об'єднання навчання з працею, і тому ці періоди в житті людини важко ототожнювати за тією ж самою схемою, що й час навчання в школі. Так чи інакше, але простежується вказана ідея, де аналізується неоднозначно, хоча при будь-якому розв'язанні сама проблема є досить важливою як у теоретичному, так і в практичному плані: студентство – одна із

важливих соціальних груп суспільства, і проблеми соціалізації цієї групи вкрай актуальні.

Трудова стадія соціалізації охоплює період зрілості людини, хоча демографічні межі «зрілого» віку умовні; фіксація такої стадії нескладна – це весь період трудової діяльності людини. Всупереч думці про те, що соціалізація закінчується разом із завершенням навчання, простежується ідея продовження соціалізації в період трудової діяльності. Більше того, акцентується увага на тому, що особистість не тільки засвоює соціальний досвід, але й відтворює його, надаючи особливого значення цій стадії. Визнання трудової стадії соціалізації логічно треба починати з визнання провідного значення трудової діяльності для розвитку особистості. Тому важко погодитися з тим, що праця, як умова розквіту індивідуальності людини, припиняє процес засвоєння соціального досвіду, але, на стадії трудової діяльності припиняється відтворення соціального досвіду. Звичайно, юність – найважливіша пора у становленні особистості, але праця у зрілих літах не може не враховуватись при виявленні факторів цього важливого процесу.

Практичну ж сторону аналізованої проблеми важко переоцінити: включення трудової стадії в орбіту проблем соціалізації набуває особливого значення в сучасних умовах у зв'язку з ідеєю безперервного ствердження, у тому числі самоствердження дорослих. Якщо саме так поставити питання, виникають нові можливості для розбудови міждисциплінарних досліджень, наприклад, у співробітництві з педагогікою, зокрема з тим її розділом, що вивчає проблеми трудового виховання.

Характеризуючи всі стадії соціалізації, що мають вплив суспільства на особистість здійснюється або безпосередньо, або через групу, але сам набір засобів впливу можна звести, орієнтуючись на ідеї дослідників [111, 198, 204], до такого, що це норми, цінності й знаки. Іншими словами, можна сказати, що суспільство й група передають особистості, що дорослішає й соціалізується, деяку систему норм і цінностей за допомогою знаків. Ті конкретні групи, у

яких особистість долучається до систем норм і цінностей які виступають своєрідними трансляторами соціального досвіду, отримали назву інститутів соціалізації. Виявлення їхньої ролі у процесі соціалізації спирається на загальний соціологічний аналіз ролі соціальних інститутів у суспільстві.

У науковій, філософській, соціологічній, психологічній та педагогічній літературі [35, 38, 72] під соціалізацією розуміється процес становлення особистості, навчання і засвоєння індивідом цінностей, норм, установок, зразків поведінки, властивих певному суспільству, соціальній спільності, групі. Оскільки соціалізація являє собою соціально контрольовані процеси цілеспрямованого впливу на особистість (виховання) і водночас стихійні, спонтанні процеси, що впливають на її формування, то деякі вчені [75,83,126], вирізняють спрямовану і неспрямовану форми соціалізації. При цьому спрямована форма соціалізації розглядається як спеціально розроблена суспільством система впливів на людину з метою формування її індивідуальності відповідно до мети та інтересів суспільства. Неспрямована, або стихійна форма соціалізації, розглядається як «автоматичне» виховання певних соціальних навичок у зв'язку з постійним перебуванням людини в безпосередньому соціальному оточенні. Ці форми взаємопов'язані та взаємозумовлені, але кожна характеризується своїми особливостями, детермінованими різними факторами, різняться засобами засвоєння соціального досвіду.

Відомий вчений С. Харченко стверджує, що соціалізація, як за змістом, так і за засобами, являє собою складний процес взаємодії людини з різними факторами, починаючи з природи і закінчуючи самим собою. При цьому в будь-яких випадках наявна педагогічна діяльність як організований, цілеспрямований процес включення виховними засобами різних поколінь, прошарків населення, індивідів в систему соціальних цінностей і соціальних ролей. Ці завдання і цілі неможливо здійснити без виховання взагалі, без соціального виховання, або соціальної педагогіки, зокрема [186, с.28].

Розглянуті нами концептуальні підходи до виховання стали важливою

передумовою для розвитку та розкриття ширшого, структурнішого явища у життєдіяльності молодшої людини – організації соціалізуючого процесу. Виходячи з того, що наука педагогіка розглядає виховання як безпосередній вплив і підпорядкування дії людини тим вимогам, які ставить суб'єкт виховання, соціалізація передбачає двосторонню взаємообумовлену взаємодію суб'єкта і об'єкта. У зв'язку з цим перед сучасними педагогами постає нове завдання: визначити і створити соціально-педагогічні умови для самовдосконалення, самореалізації, самоаналізу особистості та скерувати процес виховання відповідно до потреб суспільства.

Зважаючи на те, що людина набуває життєвого досвіду у процесі соціалізації у певному середовищі, то вона, як соціально-біологічний елемент навколишнього середовища формується під впливом системи суспільства, елементами якого є різні інститути: сім'я, навчальні заклади, організовані чи неорганізовані групи, однорідні за віком чи інтересами тощо. Усі ці елементи соціального середовища виступають як мікрофактори соціалізації і відіграють величезну роль у процесі передачі соціального досвіду молодим індивідам [14].

Зазначені концептуальні підходи до даної проблеми стали науковим підґрунтям для аналізу концепцій соціалізації особистості, своєрідною науковою базою, яка послужила поштовхом для подальшого пошуку та розвитку окремих напрямків соціалізації молоді. Далі ми вважаємо за необхідне розкрити лише ті концепції, що співвідносяться з метою нашого дослідження, зокрема це стосується соціалізації студентів.

У вузькому плані джерелом соціалізації виступає мікросередовище, безпосереднє оточення індивіда. Це може бути сім'я, студентський колектив, ровесники, самодіяльні об'єднання (І. Кон [66], М. Мід [99], В. Москаленко [107], П. Плотніков [126] та ін.).

Базовим для нашого дослідження стало визначення Н.Лавриченко, яка стверджує, що *соціалізація* – є процесом відтворення й розвитку людських і сутнісних сил, обдарувань, покликань, тобто сукупної життєвої енергії особистості, який відбувається лише в середовище культури і здійснюється

завдяки стихійним і цілеспрямованим впливам людського оточення і предметного світу культури. Мірою того, як цей предметний світ стає дедалі ближчим і доступнішим для молодшої особи, її соціалізація набуває ознак індивідуалізації, а людинотвірні функції соціалізації опредметнюються у феномені людської особистості [75, с. 76].

Аналізуючи наукові дослідження, ми прийшли до висновку, що *соціалізація* — це складний педагогічний процес, який потребує створення різноманітних педагогічних умов, використання форм, засобів і методів індивідуальної роботи з урахуванням впливів різних факторів і обставин оточуючого макро- і мікросередовища, динаміки психічного, фізичного та морального розвитку молодшої людини. Зміст соціального досвіду студента, а також рівень його соціалізації, визначаються суспільним буттям, соціальним середовищем, системою соціальних зв'язків, в якій розвивається і формується особистість. У найширшому плані джерелом соціалізації індивіда є вся сфера суспільних відносин, в яких він удосконалюється як особистість.

Засвоєння індивідом соціального досвіду, механізм його входження в цивілізацію вивчався такими психологами, як Л. Виготським [23], А. Лурія [86], С. Рубінштейном [139], Л. Кольбергом [204]. У працях простежується аналіз співвідношення біологічного і соціального в людині, де пріоритет віддається саме соціокультурному факторові.

Зокрема, згідно з теорією Л. Кольберга [204], коли особистість, стикаючись з вимогами середовища, напрацьовує зразки (стандарти) своєї поведінки, то це означає побудову нею певної пізнавальної структури. Нові вимоги середовища примушують перебудувати цю структуру. У такий спосіб набувається новий соціальний досвід, який і примушує перебудувати пізнавальну структуру, яка виявляється новою програмою поведінки та дій індивіда. Багаторазово повторюючись й закріплюючись у свідомості, ця програма стає стійкою частиною поведінки особистості [204, с.182].

Отже, дослідження наукових підходів до питання соціалізації індивіда продиктоване потребами сучасного розвитку українського суспільства, яке характеризується кардинальними перетвореннями в усіх сферах соціально-економічного життя, формуванням нової системи ціннісних орієнтацій сучасного молодого покоління.

1.2. Психолого-педагогічні підходи до процесу соціалізації особистості обдарованих студентів

Безпосередньою теоретичною передумовою порівняльно-педагогічних досліджень феномену обдарованості особистості викликала зацікавленість вчених і стала предметом вивчення, аналізу, діагностики з боку різних галузей наукових знань. Філософи і психологи, педагоги й соціологи, медики й астрологи, досліджуючи природу обдарованості дітей і дорослих, аналізували різні її аспекти, але так і не дійшли до спільних висновків, крім, хіба що, одного: така проблема існує, і що саме обдаровані особистості забезпечують розвиток науки, техніки, літератури, мистецтва та дають поштовх прогресу в усіх галузях виробничої та духовної діяльності.

Свого часу проблему обдарованості досліджували О. Антонова [7], Ю. Гільбух [25], Н. Завгородня [39], В. Красноголов [70], Н. Лейтес [77], О. Матюшкин [92] та ін. Розкрито такі питання як: класифікація видів обдарованості, загальна обдарованість, інтелектуальна обдарованість.

Об'єктом дослідження стали також «творча обдарованість», «креативність» (Ю. Гільбух [25], В. Тесленко [161]), форми прояву творчої обдарованості, модель творчої обдарованості (О. Матюшин [95], В. Моляко [106]), структура математичної обдарованості, основні стратегії технічної обдарованості, різновиди мистецької обдарованості: художня, літературна, музична (за В. Моляко).

Проте менш вивченим залишається питання обдарованості студентської молоді, зокрема, і проблема успішної соціалізації молодого людини у вищому

навчальному закладі та студентському соціумі, нас зацікавила проблема соціалізуючого процесу студентства саме – майбутніх соціальних педагогів, тому що саме ця спеціальність потребує особистісні здібності, якості та особливості до соціально-педагогічної діяльності в аспекті «людина-людина».

Необхідність дослідження проблеми соціалізації обдарованих студентів викликана тим, що вони за своєю природою, поведінкою помітно відрізняються від інших студентів. По-перше, проявляють вибіркоче ставлення до навчального процесу (одними видами навчального курсу зацікавлюються, досліджують, а іншими оволодівають неохоче). По-друге, обдаровані студенти певною мірою проявляють почуття і поведінку зверхності, що породжує непорозуміння між однокурсниками, незадоволення викладацького складу їхньою непередбачуваною поведінкою. Як свідчать результати досліджень науковців (О. Бобир [15], М. Гнатко [26], О. Зазимко [42], В. Рибалка [138] та ін.) пояснення феномену обдарованості визначались за двома підходами:

- обдарованість визначається як природні задатки;
- обдарованість розвивається під впливом соціальних умов та системи навчання і виховання.

Означені підходи до встановлення суті обдарованості співіснують. За кордоном, до речі, давно ведуться пошуки обдарованих дітей, молоді, щоб підготувати їх для суспільства і отримати для держави спеціалістів високого рівня. Що ж до проблеми соціалізації обдарованої особистості, то західними вченими проводиться діагностична робота щодо виявлення особливостей характеру обдарованості, подальший розвиток можливої обдарованості, саморозвиток та самовдосконалення.

Вивчаючи реальний стан дослідження даної проблеми, зокрема, таких питань як виявлення задатків, що становлять спадкову анатомо-фізіологічну основу обдарованості, роль соціального оточення у формуванні обдарованості, можливості їх адаптації в соціальному середовищі тощо, можна відзначити, що

наукові пошуки стосовно проблеми здійснюються в основному за такими напрямками:

1. Розкриття й обґрунтування змісту понять «обдарованість», «здібності», «талановитість», «геніальність» в тих чи інших галузях науки, техніки, соціального життя. Цими питаннями займаються філософи і соціологи, психологи і педагоги. Що ж до різних природних задатків, то здебільшого цим займаються фізіологи та психологи [12, с.78; 78, с.101; 92, с.90].

2. Пошук більшістю дослідників джерела обдарованості і виявлення його у сприятливих соціальних умовах, де народилася, живе, навчається, виховується, культурно проводить дозвілля особистість. Відомий педагог і вчений К.Ушинський вважав, що людина народжується з певними здібностями, задатками, які розвиваються і вдосконалюються в процесі її навчання й освіти, самоосвіти, бо без цього найкращі таланти загубляться у безпорадного нащадка. Як і матеріальне багатство, талант і здібності розвиваються і вдосконалюються навчанням, самостійною працею. При цьому “праця, безумовно, важке навантаження, але таке, що, якщо її відняти в людини, то вона залишиться обділеною людською гідністю, людським щастям” [166, с. 38-41].

У сучасній науковій літературі наявні різні визначення поняття «обдарованість». Наведемо окремі з них для порівняння і подальших коментарів: 1) обдарованість - це своєрідне сполучення здібностей, що забезпечує успішність виконання певного виду діяльності. Спільний прояв здібностей, що представляють певну структуру, дозволяє компенсувати недостаток одних особливостей за рахунок переважного розвитку інших; 2) це загальні здібності або загальні характеристики здібностей, що спричиняють широту можливостей людини, рівень і своєрідність його діяльності; 3) розумовий потенціал або інтелект; цілісна індивідуальна характеристика пізнавальних можливостей і здатностей до навчання; 4) характеристика ступеня виразності й своєрідності природних передумов здібностей; 5)

талановитість, наявність внутрішніх зусиль для видатних досягнень у діяльності [26, с.4; 106, с.20; 113, с.460]. Багатозначність терміна вказує на многоаспектність проблеми цілісного підходу до сфери здібностей. Обдарованість як найзагальніша характеристика сфери здібностей вимагає комплексного вивчення – психофізіологічного, диференціально-психологічного й соціально-психологічного.

Тут не можемо оминати ще одного поширеного поняття, яке, якщо не ототожнюється з обдарованістю, то бодай доповнює її форми вияву. Йдеться про так звану «інтелектуальну активність».

За Гільбухом [25, с. 98] мірою інтелектуальної активності може служити інтелектуальна ініціатива, яку потрібно розуміти як продовження розумової діяльності за межами ситуативної заданості, не обумовлено ні практичними обмеженнями, ні зовнішньою чи суб'єктивно негативною оцінкою роботи, в якій побачити адекватне вираження поняття активність. Інтелектуальну ініціативу не слід ототожнювати із проявом будь-якої ініціативи в інтелектуальній сфері. Вона відрізняється, по-перше, від ініціативи вибору, (переваги розумової над іншими видами роботи), по-друге, – від прагнення до перевиконання роботи.

Мотиви вибору сфери діяльності можуть бути також різними: це і потреба в самоствердженні, і бажання якось виділитися, заслужити похвалу, і захопленість розумовим (нехай навіть і рутинним) процесом, і, нарешті, власне пізнавальна потреба. Відсутність чіткого об'єктивного критерію мотивації вибору розумової роботи не дозволяє розглядати ініціативу вибору однозначно як інтелектуальну.

Інтелектуальна активність особистості проявляється, звичайно, у будь-яких обставинах, у будь-якій сфері діяльності людини. Але не стимульована ззовні діяльність – це той феномен, що наближає нас до відповіді про проблему обдарованості. Тут можемо навести аналогію, як у свій час уведення методу проблемних ситуацій виокремлювало мислення, відмежовуючи його від інших психічних процесів. Виходячи із цієї аналогії, визначення інтелектуальної

активності виглядає так: якщо мислення – це процес розв'язання задач, то інтелектуальна активність – це нестимульоване ззовні продовження мислення [25, с.38].

Аналізуючи інтелектуальну активність (за Н. Лейтесом [78]) з'ясували, що тільки індивідуальна властивість цілісної особистості, що відображає процесуальну взаємодію пізнавальних і мотиваційних факторів у їхній єдності, де абстрагування однієї зі сторін неможливе. Тоді спостерігаються глобальніше співвідношення інтелектуальної активності та інтелекту (від лат. *Intellectus* – розум, розуміння, збагнення) – відносно стійкої структури розумових здібностей індивіда. У ряді психологічних концепцій [62, с.55; 78, с.101; 137, с.115] інтелект ототожнюють із системою розумових операцій, зі стилем і стратегією розв'язання проблем, з ефективністю індивідуального підходу до ситуації, що вимагає пізнавальної активності, з когнітивним стилем.

У психологічній літературі найпоширенішим є розуміння інтелекту як біопсихологічної адаптації до реальних обставин життя (А.Ковалев [62], Н.Лейтес [77], О. Хеккаузен [176] й ін.). Запропонували (Л. Виготський [22], М. Карне [57] та ін.) вивчення продуктивних творчих компонентів інтелекту та визначали ступінь розумової обдарованості за допомогою спеціальних тестів. Саме їхніми зусиллями був закладений фундамент поширеної дотепер прагматичної теорії інтелекту як здатності впорюватися з відповідними завданнями, ефективно включатися в соціокультурне життя, успішно пристосовуватися. При цьому вченими висувається гіпотеза про існування базових структур інтелекту, незалежних від культурних впливів. З метою вдосконалення методики діагностики інтелекту були проведені (як правило, за допомогою факторного аналізу) всебічні дослідження його структури. До того ж різними авторами виділяється неоднакова кількість базових «факторів інтелекту»: від 1-2 до 120. Таке роздрібнення інтелекту на безліч складових перешкоджає розумінню його цілісності. Радянська психологія [5, с.180] виходить із принципу єдності інтелекту, його зв'язку з особистістю, причому значна увага приділялася дослідженню практичного та теоретичного

інтелекту, їхніх залежностей від емоційно-вольових особливостей особистості. Змістовне визначення самого інтелекту і особливості інструментів його виміру залежать від характеру відповідної суспільно значної активності сфери індивіда (навчання, виробництво, політика й ін.). У зв'язку із успіхами науково-технічної революції – розвитком кібернетики, теорії інформації, обчислювальної техніки – дедалі поширюється термін «штучний інтелект» [117, с.80].

Дослідник Б.Теплов висвітлив свою ідею про походження обдарованості, що при встановленні основних понять вчення про обдарованість найбільш зручно виходити з поняття здібність, розглядаючи три ознаки, які завжди полягають у понятті здібність. По-перше. Під здібностями розуміють індивідуально-психологічні особливості, що відрізняють одну людину від іншого. По-друге, здібностями називають не всякі взагалі індивідуальні особливості, а лише такі, які мають відношення до успішного виконання якої-небудь діяльності або багатьох діяльностей. По-третє, поняття здатність не зводиться до тих знань, навичок і вмінь, які вже вироблені в певної людини [158, с.12].

Автор наголошує, що одним з головних завдань психології обдарованості є визначення способів наукового аналізу якісних складових обдарованості та здатностей. Головне питання полягає в тому, яка обдарованість і які здібності конкретної людини. Б.Теплов вказує на дві типові помилки, пов'язані із застосуванням кількісного підходу до проблеми обдарованості. Він спростував думку про те, що частота поширення різних рівнів обдарованості обернена пропорційно самим цим рівням. Інакше кажучи, чим вищий рівень обдарованості, тим рідше зустрічаються люди, що володіють нею. Інша помилка, пов'язана з кількісним підходом до обдарованості: існує думка про те, що обдарованість і здібності вказують можливі межі розвитку тієї або іншої функції... Гіпотеза ця в основі помилкова. Адже ніхто не здатний пророчити, до яких меж може розвиватися та або інша здібність, оскільки у принципі вона може розвиватися безмежно... Окрім того, «межі», про які йде мова,

характеризуються звичайно ступенем успішності виконання тієї або іншої діяльності. Ступінь цієї успішності ніколи не визначається однією якою-небудь здібністю: завжди повинно йтися про ті або інші сполучення здібностей. Б.Теплов розумів обдарованість як «якісно своєрідне сполучення здібностей, від яких залежить можливість досягнення більшого або меншого успіху у виконанні тієї або іншої діяльності». Він уважав, що не можна говорити про обдарованість взагалі, а можна говорити про обдарованість до якої-небудь діяльності [157, с.248].

У психолого-педагогічній літературі вивчення проблем обдарованості пов'язане також з ім'ям Н. Лейтеса [77, с.46], який відзначав, що з віковими особливостями тісно переплетені сприятливі умови для становлення тих або інших сторін розумових здібностей. Він визначає здібності як «окремі психічні властивості, що обумовлюють можливості людини в тих або інших видах діяльності». Вчений є прихильником тієї гіпотези, що здібності не можуть «дозріти» самі по собі, незалежно від зовнішніх впливів. Для розвитку здібностей потрібне засвоєння, а потім і застосування знань і вмінь, набутих у ході суспільно-історичної практики. Важливим моментом у вивченні обдарованості дослідник уважав питання про співвідношення здібностей і нахилів, виділяючи в обдарованих наступні схильності до розумових навантажень: постійну готовність до зосередження уваги й емоційної захопленості процесом пізнання; підвищену сприйнятливість: стихійний характер придбаних знань і т.ін.

Темп розвитку кожної особистості індивідуальний, у цьому процесі можуть бути випередження й затримки, однак у кожному віковому періоді існують свої переваги й своєрідність. Тому виходить, що існує «вікова обдарованість», яскраві прояви якої – це базис, на якому можуть вирости виняткові здібності.

У свою чергу дослідник А. Петровський розглядає структуру обдарованості вважає, що вона складається з «істотно важливих здібностей». Він відзначає: «Перша особливість особистості, що може бути виділена – це

уважність, зібраність, постійна готовність до напруженої роботи. Друга особливість високообдарованої особистості нерозривно пов'язана з першою, і полягає в тому, що готовність до праці в неї переростає у схильність до праці, у працьовитість, у невгамовну потребу трудитися. Третя група особливостей пов'язана безпосередньо з інтелектуальною діяльністю: це особливості мислення, швидкість розумових процесів, систематичність розуму, підвищені можливості аналізу й узагальнення, висока продуктивність розумової діяльності» [124, с.87].

Ще один авторитетний психолог Л. Виготський при аналізі підвищеного рівня здібностей виходить із положення, що навчання випереджає розвиток і здійснюється лише на тій підставі, що особистість навчають. Розвиваючим є тільки таке навчання, що спирається на зону найближчого розвитку. Розвиток повинен здійснюватись з урахуванням послідовних передумов. Тому Л.Виготський [22, с.27] розглядає обдарованість як генетично обумовлений компонент здібностей, який розвивається у відповідній діяльності або деградує при її відсутності. У наведеній характеристиці стверджується так звана діяльнісно – спрямована обдарованість. Адже саме у діяльності вихованці помітно відрізняються один від одного за темпами просування, за значущістю й своєрідністю результатів, яких вони досягають. Ці розходження пов'язані з їхніми індивідуальними особливостями. У процесі життєдіяльності розвивається й сама активність людини, можливості її саморегуляції, що виграє дуже важливу роль у розвитку творчих зародків.

Дещо з іншого погляду щодо творчого потенціалу індивіда, як проблеми обдарованості підходить дослідник А. Матюшкин [94, с.54]. Він вважає, що формулювання концепції творчої обдарованості моделюється за допомогою методів проблемного навчання; у різних видах робіт із груповими формами творчого мислення, а також діагностичними способами навчання, що сприяють особистісному творчому росту обдарованих особистостей. Вчений наполягає, що творчість є механізмом, умовою розвитку, фундаментальною властивістю психіки. Домінуючими структурними компонентами обдарованості він вважає

пізнавальну мотивацію та послідовність, творчу активність, що виражається у виявленні нового, у постановці й розв'язанні проблем. Головними ознаками творчої потреби А. Матюшкін вважає її стійкість, міру дослідницької активності, безкорисливість. Дослідницька активність стимулюється новизною, яку обдарована особистість сама бачить і через неї знаходить свій потенціал у навколишньому світі. Вчений підкреслює, що в основі обдарованості лежить не інтелект, а творчий потенціал, а отже, розумове – це надбудова.

У концепції А. Матюшкіна [94] чітко виражений інтегративний підхід до дослідження обдарованості, позначеної й заявленої в соціумі в лонгітюдних дослідженнях Н. Лейтеса [77]. Важливість наряду, як інтегральної користі, полягає в тому, щоб зрозуміти природу обдарованості як звичайну передумову розвитку творчої людини.

Зауважимо, що у вітчизняній науці [93, с.20; 128, с.22; 159, с.208] поняття обдарованості описувалося здебільшого теоретично, тим часом практичні кроки були незначні. Американська, англійська, німецька наука ще на початку ХХ століття цю проблему досліджувала глибше, але зі своїми, специфічними особливостями. Серед психологів і педагогів точилася гостра полеміка з різних ознак, параметрів, структурних компонентів обдарованості. Усі висновки підтверджувалися широкими практичними дослідженнями з обдарованими особистостями, що дозволило зробити фундаментальні й природовідповідні висновки в умовах того періоду. У Німеччині, наприклад, універсальне вчення про психіку як вищу форму пристосування й адаптації стало підґрунтям для визначення сутності розумової обдарованості [207, с. 112].

Наведена дифініція найбільш точно відображала зміст проблеми й шляхи її розв'язання на основі подання здібностей обдарованості як можливості адаптації до нових умов, ситуацій, умов життя особистості. Така характеристика дозволила диференціювати рівні обдарованості.

Визначення обдарованості як розумової адаптації допускало включення в поняття обдарованості всієї системи пізнавальних процесів, але в той же час відокремлювало обдарованість від усіх особистісних характеристик,

включаючи вольові й емоційні характеристики індивідуальності. Ці ідеї знаходять висвітлення і в сучасних дослідженнях в Україні, в Росії, та й за рубежом.

З огляду вищезазначеного, ми з'ясували, що в усіх дискусіях про обдарованість представники різних теоретичних концепцій по-різному оцінюють вагу кожного з факторів у розвитку обдарованості.

Питання про диференціацію особистостей за обдарованістю, що враховує різні її ступені, здається, розв'язала система, уведена Зикингером (відома під назвою Мангеймська система, коли учні народних шкіл поділялися за їхніми здібностями і групувалися на підставі обдарованості в однорідні групи в три типи класів). Ідеологом створення шкіл для обдарованих вважається Петцольд. З 1917 року в Німеччині почали з'являтися школи для обдарованих учнів. Німецький досвід шкіл і класів для обдарованих являв собою звичайний спосіб підходу до вироблення спеціальних заходів для навчання й виховання обдарованих. Умови відбору і його результати, що згрупували в ці класи просто обдарованих, а не видатних дітей, визначили й характер навчання в таких «прискорених класах». Робота велася за звичайними програмами загальноосвітніх шкіл. Усі завдання розподілялися за матеріалом, а підручники в усьому відповідали потребам нових класів. У школах для обдарованих була можливість пришвидшеного проходження курсу середньої школи. Німецька педагогіка у питанні про спеціальні заходи для обдарованих, виявила «ту нелюбов до еластичної школи», що вважається характерною рисою саме цієї педагогіки [5].

У наукових працях [201, с.18; 203, с.35] розкриваються особливості ще одного виду обдарованості - це академічної обдарованості. Вчені визначають академічну обдарованість як особливу схильність до певної галузі наукового знання. Основою для розробки навчальних програм із предметів послужила модель Бінне [201, с.20], орієнтована на сферу пізнавальних функцій. Вона дозволила вчителям намітити широкий діапазон можливих цілей або результатів у розумовій сфері.

Сучасний вчений О. Антонова [7, с.84] відмічає, що дослідник П.Торренс, спостерігаючи за своїми учнями, дійшов висновку, що успішні у творчій діяльності не ті діти, які добре вчаться, і не ті, що мають високий IQ. Точніше, ці умови можуть бути яскраво вираженими, але вони не є єдиними. Для творчості потрібно щось інше. У розробленій ним концепції обдарованості простежується тріада: творчі здібності; творче вміння; творча мотивація. Творчість у розумінні цього вченого – це природний процес, породжуваний сильною потребою людини в знятті напруги, що виникає в ситуації незавершеності або невизначеності. Розроблені ним на основі власної концепції обдарованості методики обдарованості і креативності широко використовуються в усьому світі при ідентифікації обдарованих індивідів.

У вітчизняній психології проблема інтеграції інтелектуальних здібностей і креативності мала місце, однак була виражена не так рельєфно, як в американській або західноєвропейській психологічній науці. Хоча протягом останнього десятиліття становище змінилося, і проблема диференціації інтелектуальних і творчих здібностей стала об'єктом ряду спеціальних досліджень у слов'янських психологів (Б. Анан'єв [4], Н. Богомолова [16], А. Матюшин [95] й ряд інших).

У вітчизняній педагогіці та психології вже давно виявлено особистісна орієнтація щодо вивчення й діагностики обдарованості. Наприкінці 20-х і початку 30-х років ХХ ст. у Радянському Союзі проблема обдарованості вивчалася досить успішно. Активно розроблялися і втілювалися методи діагностики, проводилася порівняльна робота з типів діагностичних тестів, виконувався глибокий аналіз принципів поетапних удосконалень тестів. Все це тривало у співробітництві з американськими і європейськими дослідниками. У цей період набула особливої популярності уже згадана нами система діагностики інтелектуального потенціалу, розроблена Альфредом Біне [201] два важливих принципи визначали практичну значущість і новизну цієї діагностичної школи. Перший полягав у знаходженні інтегрального еквівалента для всіх пізнавальних процесів, які вимірялися за допомогою

діагностичних завдань. Другий принцип базувався на тому, як співвідносяться індивідуальні потенційні можливості дитини з її інтелектуальним розвитком, включаючи й успішність навчання.

А.Біне зумів втілити принцип розвитку в компактній характеристиці – величині інтелектуального потенціалу. Так з'явився тепер уже широковідомий IQ або коефіцієнт інтелектуальності. Він унаочнював випередження або уповільнення в інтелектуальному розвитку особистості й уможливив вимір інтелекту й інтелектуальних розходжень за інтенсивність й темпами інтелектуального розвитку. В результаті появи коефіцієнта інтелектуальності доведено, що діагностика наповнювалася віковим змістом і стала вимірювати не лише індивідуальний рівень розумових можливостей, але й їхню реалізацію стосовно хронологічного віку (біологічного).

У результаті таких діагностичних процедур можна було чіткіше відстежувати вікову обдарованість, оскільки величину інтелектуального потенціалу можна було вимірювати за співвідношенням інтелектуальних можливостей, обумовлених як природними, так і соціальними факторами (в тому числі й навчання) з віком особистості. З'явилась можливість виявляти не тільки диференціальні розходження між індивідами, але й розходження в темпах їхнього інтелектуального розвитку.

Школа А.Біне [201] була не бездоганною, але, як на той час, подібний підхід був великим кроком уперед у плані переходу від діагностики індивідуальних розходжень до виміру процесів вікового розвитку.

Своєрідність числового аспекту концепцій обдарованості досить велика, але найпопулярнішою вважається концепція обдарованості, розроблена відомим американським вченим Дж. Рензулі [137], згідно з якою обдарованість визначалась як сполучення трьох характеристик: інтелектуальних здібностей (які перевищують середній рівень); креативність; наполегливість (мотивація, орієнтована на завдання).

Крім того, у його теоретичній моделі враховані такі компоненти, як знання на основі досвіду (ерудиція) і сприятливе навколишнє середовище.

Вчений відзначає, що відповідно до його концепції число обдарованих індивідів може бути значно вища, ніж при їхній ідентифікації за тестами інтелекту або досягнень. Дослідник пов'язує поняття «обдарованість» лише з екстремально високими оцінками за кожним параметром. Приваблює демократичність цієї моделі, яка дозволяє відносити до категорії обдарованих тих, хто виявляє високі показники хоча б за одним із параметрів.

Описана концепція активно використовується і нині для розробки прикладних проблем, досить докладно розкриваючи суть обдарованості як природного феномена. Дж. Рензулі, таким чином, досить виразно вказує напрямок подальшої педагогічної роботи. Зазначимо, що термін «обдарованість» замінений ним на термін «потенціал», а це є свідченням того, що наведена концепція свого роду універсальна схема, застосування якої у системі виховання й навчання дає можливість усім особистостям виявити себе.

Важливою особливістю сучасного розуміння обдарованості є те, що вона розглядається не як статична, а як динамічна характеристика обдарованості реально існує лише у розвитку, в динаміці стверджує науковець О. Антонова [7] що дійшла до висновку, що таке розуміння привело до створення нових теоретичних моделей обдарованості, в які, поряд з факторами, що характеризують потенціал особистості, включені фактори середовища. До таких, наприклад, можна віднести модель Ф. Монкса - «мультифакторна модель обдарованості». Ф. Монкс доповнює три традиційних пересічні кола Дж. Рензулі трикутником, що позначає основні фактори мікросередовища: «родина», «школа», «однолітки». Але найцікавішим варіантом такого уявлення обдарованості є «п'ятифакторна модель» А.Таннебаума, де розглядається, існування видатних інтелектуальних, творчих якостей не може гарантувати реалізацію особистості у творчій діяльності. Для цього необхідна взаємодія п'яти умов, що включають внутрішні й зовнішні фактори:

- фактор, що включає загальні здібності;
- спеціальні здібності в конкретній діяльності;
- спеціальні характеристики не інтелектуального характеру, що підходять

для конкретної області спеціальних здібностей (особистісні, вольові);

- стимулююче оточення, що відповідає розвитку цих здібностей (родина, школа);
- випадкові фактори (опинитися в потрібному місці у сприятливий час).

Дослідниками Р.Стренбергом та Е. Григоренко [203] запропонована так звана «інвестиційна модель обдарованості». Автори стверджують, що для творчості необхідні інтелектуальні здібності, знання, стилі і мислення, особистісні характеристики, мотивація й оточення (середовища).

Домінування інтегративного, що проявляється у переважанні інформації про обдарованість як про сумарну особистісну властивість, що має в основі одну або кілька загальних характеристик, то не є абсолютним. Так, наприклад, відомий німецький учений К. Хеллер вважає найбільш ефективними в педагогічному відношенні багатофакторні моделі обдарованості. Цієї ж точки зору дотримуються й фахівець Є. Белова [10, с. 28].

Перевірене часом дослідження К.Хеллера [212] щодо виявлення й спеціального навчання обдарованих, побудоване на основі авторської багатофакторної моделі («Мюнхенська модель обдарованості»). Модель включає: фактори обдарованості (інтелектуальні здібності, креативність, соціальну компетентність і ін.), фактори середовища (мікроклімат у родині, групі), досягнення (спорт, мови, природничі науки ін.); і не когнітивні особистісні особливості (подолання стресу, мотивації досягнень, стратегії роботи й навчання й ряд інших).

Вивчення й дослідження аспекту обдарованості привели ряд учених до такого необхідного, на наш погляд, сполучення когнітивних афективних аспектів розвитку. Прикладом такого підходу є три блокова модель за дослідженнями В.Тесленко [161, с.64]:

- I блок – основні предмети вивчення (природознавство, мова, математика, образотворче мистецтво, суспільствознавство);
- II блок – стратегічні напрямки викладання й поведження педагога (його професійні вміння);

- III блок – показники розвитку учнів як у пізнавальній, так і в емоційно-особистісній сферах (оригінальність мислення, готовність ризикувати, допитливість і т.д.).

У нашій країні в межах реалізації державної програми «Обдаровані діти» було розпочате наукове вивчення концепції обдарованості на державному рівні, такої концепції, що виражали б теоретичну модель і увібрали б у себе всі кращі досягнення сучасної закордонної й вітчизняної психології та педагогіки. Безперечно, обґрунтуванню такої концепції могло б зіграти роль державної директиви, служити тим початком, від якого почалися б прикладні дослідження й педагогічна практика. З цією метою до роботи була залучена велика група авторитетних вчених. Створену ними концепцію очевидно варто розглядати як перший варіант, який вимагає коректив і перевірок практикою, на що вказує сама назва «Робоча концепція обдарованості» [64, – С. 20-32].

За визначенням авторів програми: «Обдарованість – це якість психіки, що системно розвивається протягом життя і визначає можливість досягнення людиною більш високих результатів в одному або декількох видах діяльності порівняно з іншими людьми». Даючи власну оцінку, автори відзначають: «У запропонованому визначенні вдалося відійти від життєвого уявлення про обдарованість як про кількісний ступінь вираження здібностей і перейти до розуміння обдарованості як системної якості».

Цікавою і водночас оригінальною є пропозиція авторів концепції уявити «ядро обдарованості» не у вигляді трьох, як у західних моделях, а у вигляді двох основних компонентів – інструментального й мотиваційного. Це, безумовно, істотний крок уперед порівняно з моделями, що виконували раніше функції офіційної точки зору на проблему (С.Рубинштейн [140], Б.Теплов [160]).

Автори «Робочої концепції» поділили інтелект і креативність усередині так званого «інструментального компонента» обдарованості, що уявляється в цьому випадку цілком виправданим і логічним. Мотивація ж диференційована авторами більш традиційно. Вона містить п'ять головних ознак: підвищена

вибіркова чутливість до певних сторін предметної діяльності; яскраво виражений інтерес до тих або інших занять або сфер діяльності, надзвичайно висока захопленість предметом; підвищена пізнавальна потреба; перевага парадоксальної суперечливої й невизначеної інформації; висока критичність до результатів власної праці; схильність ставити найскладнішу мету, прагнення до досконалості.

Аналіз літератури з проблем дослідження дозволив нам визначити в межах нашої роботи, що *обдарованість* це наявність у особистості сприятливих задатків і здібностей до якогось одного або декількох видів діяльності. Про обдарованість людини можна судити за характером розвитку здібностей і оволодінням знаннями, навичками, уміннями, за успіхами і рівнем досягнень у професійній праці або навчанні. Часто люди досягають видатних досягнень завдяки тому, що не є вузькоспеціальними фахівцями, а цікавляться суміжними галузями науки й мистецтва, постійно підвищують свій загальний розвиток і культуру. Головною умовою розвитку обдарованості є потреба в пізнанні, у самоактуалізації.

Не можна обійти питання щодо обдарованості загальної, яка характеризує рівень розвитку загальних здібностей, що визначає діапазон діяльностей, у яких людина може досягти більших успіхів. Загальна обдарованість є основою розвитку спеціальної обдарованості, але сама виступає як незалежний від них фактор. Поняття «обдарованість загальна» значною мірою збігаються з поняттям інтелекту. Однак завдяки дослідженням Ю. Гильбуха [25], С. Шелдом [194] та ін. закріпилася ідея про два види загальної обдарованості – інтелектуальної та творчої (креативності). У факторно-аналітичних дослідженнях виявлені незалежні типи обдарованості «художньої» і «практичної». Високий рівень розвитку загальних здібностей, що визначає широкий діапазон діяльностей, у яких людина може досягти більших успіхів [156, с. 164].

Наведені визначення обдарованості найближчі в тому, що вона не вичерпується лише високим IQ, хоча IQ – критерій, практично неминучий в

оцінці явно вираженої або потенційної обдарованості. Характерним, є те, що IQ не є провідним показником у визначенні музичних здібностей, але в більшості музично обдарованих людей рівень розумового розвитку вищий за середній.

У зарубіжній літературі [204, 209 та ін.] опубліковане ще й наступне визначення: обдарованими і талановитими можна назвати тих, хто, за оцінкою досвідчених фахівців, завдяки видатним здібностям демонструють високі досягнення. Вони мають потребу в спеціалізованих навчальних програмах. Перспективи таких людей визначаються рівнем їхніх досягнень і (або) потенційними можливостями в одній або декількох сферах:

- інтелектуальної;
- академічних досягнень;
- творчого або продуктивного мислення;
- спілкування й лідерства;
- художньої діяльності;

Проаналізувавши наукові дослідження за останні роки, ми дійшли висновку, що фізичні здібності випали із цієї класифікації. Хоча цей пункт давно був включений для того, аби якомога більше коло людей було представлено як талановиті і обдаровані, це визначення привело до плутанини при виявленні здібних індивідів, і при складанні програм для них. Уточнення, що означає «обдарований» сполучається із когнітивними здібностями та задатками, а «талант» включає й інші сторони розвитку. У той же час вона визнала взаємозалежність усіх психічних функцій людини в процесі розвитку інтелекту й зробила висновок про те, що обдарована людина може досягти повноцінної реалізації тільки через інтеграцію сприйняття, мислення, емоцій, талановитості та інших функцій.

У психологічному словнику талант розглядається як - талант (від греч. Talanton – спочатку вага, міра, потім у переносному значенні – рівень здатностей) розвитку здібностей, насамперед спеціальних. Про наявність таланту варто судити за результатами діяльності людини, які повинні вирізнятися принциповою новизною, оригінальністю підходу. Талановиті

люди, керуючись вираженою потребою у творчості, завжди відображають певні суспільні запити. Саме тому величезну роль у розвитку таланту людини відіграє світогляд, його суспільна позиція [113, с. 564].

Але при цьому слід звернути увагу на джерело обдарованості. Маються на увазі «задатки», які ми сприймаємо як уроджені анатомо-фізіологічні особливості нервової системи, мозку, що становлять природну основу розвитку здібностей. Задатки неспецифічні стосовно певного змісту й конкретних форм діяльності, вони багатозначні. Разом з тим не можна вважати, що задатки зовсім «нейтральні» стосовно майбутніх здібностей. Так, особливості зорового аналізатора позначаються на тих здібностях, що вимагають участі саме цього аналізатора, а особливості мовних центрів мозку більш проявляються у видах діяльності, пов'язаних з мовними здібностями, і т.п. Таким чином, індивідуальні задатки якоюсь мірою вибіркові, неоднакові стосовно різних видів діяльності [112, с. 46].

Якщо говорити про здібності як обов'язкову складову обдарованості, то це здатності - індивідуально-психологічні особливості особистості, які виступають умовою успішного виконання тієї або іншої продуктивної діяльності. Предметом спеціального психологічного вивчення здібності стали в ХІХ ст., коли у працях Ю. Гильбуха [25] був покладений початок експериментальному й статистичному дослідженню межування людей. Здібності людини виявляються в процесі оволодіння діяльністю, у тому, наскільки індивід за однакових умов з іншими швидко й ґрунтовно, легко й міцно оволодіває способами організації й здійснення певної діяльності. Вони тісно пов'язані із загальною спрямованістю особистості, з тим, наскільки стійкі нахили людини до тієї або іншої діяльності. В основі однакових досягнень при виконанні будь-якої діяльності можуть лежати різні здібності, у той же час та сама здібність може бути умовою успішності різних видів діяльності. Це забезпечує можливість широкої компенсації здібностей. Одним із важливих моментів у процесі навчання й виховання є питання про сензитивні періоди, сприятливі становленню тих або інших здібностей. Передбачається, що

формування здібностей відбувається на основі задатків, тим часом якісний аналіз здібностей спрямований на виявлення таких індивідуальних характеристик людини, які необхідні для ефективного здійснення якого-небудь конкретного виду діяльності. Кількісні виміри здібностей характеризують міру їхньої виразності. Найпоширенішою формою оцінки міри вираженості здібностей є тести (тести досягнень, тести інтелекту, тести креативності дод. Б). Вивчення конкретно-психологічних характеристик різних здібностей дозволяє виділити загальні якості індивіда, що відповідають вимогам не одного, а багатьох видів діяльності, і спеціальні якості, що відповідають більш вузькому колу вимог якоїсь із переліку діяльності. Рівень і міра розвитку здібностей переростають у талант і геніальність.

Аналіз психологічних досліджень (Л. Виготський [23], А. Матюшкин [95], Б. Теплов [158], та ін.) показує, що будь-яку діяльність, в тому числі й ту, що несе характер обдарованості, можна розкласти на окремі психічні функції, що є найбільш загальними родовими формами діяльності. Окремі психічні функції реалізуються складними, нейрофізіологічними функціональними системами, що мають певну властивість, і це дозволяє здійснювати визначену психічну функцію. Це властивість – загальна здатність, віднесена до конкретної психічної функції. Б.Теплов наголошував: «обдарованість – це якісно своєрідне сполучення здібностей, від яких залежить можливість досягнення більшого або меншого успіху у виконанні тієї або іншої діяльності» [158, с.20].

Загальні властивості нервової системи, специфіку організації головного мозку, що виявляються в продуктивності психічної діяльності, відносять до загальних задатків, тим часом спеціальні задатки – властивості нейронів і нейронних модулів (нейронних ланцюгів).

Здібності не формуються із задатків, оскільки і здібності, і задатки є властивостями: перші – функціональних систем, інші – з компонентів цих систем. Із розвитком системи змінюються і її властивості, що визначаються як елементами системи, так і їхніми зв'язками. Існує й інше розуміння задатків, а

відтак і здібностей: їх можна розглядати як генетичні програми, що визначають розвиток функціональних систем у структурі мозку і людини в цілому як індивіда [77с. -68].

Здібності реалізують функцію відображення і перетворення дійсності в практичній і ідеальній формах. Здібності – одна із базових якостей психіки разом зі змістовною стороною, що включає знання про об’єктивний світ і переживання. Розвиток здібностей відбувається в процесі життєдіяльності і діяльності (навчальної, трудової, ігрової). Джерелом цього розвитку виступає протиріччя між наявним рівнем розвитку здібностей і вимогами діяльності [157].

Загально визнано, що найважливішим моментом розвитку здібностей є тонке пристосування операційних механізмів до умов діяльності.

За ствердженням дослідника В.Красноголова розвиток здібностей проходить у три етапи:

по-перше, людина, на відміну від тварини, народжується з іще незавершеним процесом формування функціональних систем психічної діяльності, які й визрівають протягом тривалого постнатального періоду. Цей процес визрівання визначається середовищем життєдіяльності (соціалізацією);

по-друге, подальший розвиток уже особистості регламентується соціальними формами діяльності;

по-третьє, розвиток здібностей визначається індивідуальними цінностями. Саме ці індивідуальні цінності і змісти будуть визначати якісну специфіку здібностей, від них буде залежати, що побачить і запам’ятає людина [70, с.15].

Втім людина від природи уже наділена такими загальними здібностями [70, с.17], тобто спеціальні здібності – загальні здібності, що набули рис оперативності під впливом вимог діяльності. Тим часом обдарованість визначається як інтегральний вияв спеціальних здібностей з метою конкретної діяльності. А вже інтелект можна визначити як інтегральний вияв здібностей, знань і умінь. В інтелекті операційні дії здібностей доповнюються більш

узагальненими операційними схемами, планами і програмами поведження, а також знаннями про зовнішній світ, про інших людей і самого себе.

Якісно вищі форми здібностей, такі як талант – є проявом інтелекту по відношенню до конкретної діяльності, пізнання природи. А геніальність – вищий рівень розвитку здатностей – як загальних (інтелектуальних), так і спеціальних. Про наявність геніальності можна говорити лише у випадку досягнення особистістю таких результатів творчої діяльності, які створили епоху в житті суспільства, у розвитку культури [113].

Слід вказати і на духовні здібності, – що являють собою інтегральний вияв інтелекту і духовності особистості. У своїй вищій реалізації духовні здібності характеризують генія. Свого часу В. Теплов підкреслював, що визначним творцем може бути тільки людина з потужним духовним змістом [160].

Якщо здібності проявляються в діяльності, то духовні здібності обумовлюють вчинок. Якщо при аналізі здібностей ми маємо справу із суб'єктом діяльності, то в духовних здібностях проявляється особистість, тобто духовні здібності і виявляють сутнісну індивідуальність людини.

Нами узагальнено підходи до характеристики пріоритетних для особистості обдарованого студента сфер діяльності:

1. Інтелектуальна сфера. Обдарований студент відрізняється гостротою мислення, спостережливістю й винятковою пам'яттю, проявляє виражену й різнобічну допитливість, часто занадто зосереджується на тому чи іншому занятті, охоче й легко навчається, виділяється вмінням логічно викладати свої думки, демонструє здібності до практичної реалізації знань, знає багато іншої інформації, про яку його однолітки й не підозрюють, проявляє виняткові здібності до розв'язання завдань.

2. Дидактична сфера академічних досягнень – (гуманітарні науки). Студент часто вибирає своїм заняттям аналітичну або дослідницьку роботу, використовує власний багатий словниковий запас, реалізуючи його у складних синтаксичних структурах, здатний довго втримувати у пам'яті

прочитане; виявляє зацікавленість до різних наукових проєктів; демонструє вміння логічно мислити.

3. Творчість (креативність). Талановитий студент навдивовижу допитливий, здатний зануритись у цікаву для нього роботу; демонструє високий енергетичний рівень (високу продуктивність); часто робить все по-своєму (виявляє незалежність); винахідливий у дослідницькій діяльності, у використанні наукових матеріалів та ідей; часто висловлює несподівані і водночас прагматичні міркування із приводу конкретної ситуації; здатний по-різному підійти до проблеми (виявляє гнучкість); вміє продукувати оригінальні ідеї або отримувати незвичайний(неочікуваний) результат.

4. Спілкування й лідерство. Обдарований студент легко пристосовується до нових ситуацій, а тому інші воліють вибрати його партнером у різних видах діяльності; в оточенні сторонніх людей зберігає впевненість у собі; в багатьох випадках керує однолітками; легко спілкується з однокурсниками і з дорослими людьми; генерує ідеї й розв'язання завдань; у спілкуванні з однолітками проявляє ініціативу; бере на себе відповідальність, що виходить за межі його віку; інші студенти часто звертаються до нього за порадою й допомогою.

5. Сфера художньої діяльності. Образотворче мистецтво: обдарований студент виявляє великий інтерес до візуальної інформації; у дрібних деталях запам'ятовує побачене; проводить багато часу за образотворчою діяльністю; серйозно ставиться до художніх занять і отримує від них задоволення; оригінально використовує засоби художньої виразності; експериментує з використанням традиційних матеріалів; його роботи мають безліч деталей і вирізняється відмінною композицією й кольорами; роботи оригінальні й відзначені печаткою індивідуальності. Музика: студент проявляє незвичайну зацікавленість музикою; чуттєво реагує на характер і настрій музики; легко повторює короткі ритмічні уривки; упізнає знайомі мелодії за першими акордами; імпровізує.

6. Фізична обдарованість. Обдарований у цьому плані студент виявляє зацікавленість щодо діяльності, яка вимагає тонкої й точної моторики; має гарну зорово-моторну координацію; любить рух (біг, стрибки, лазіння); має широкий діапазон руху (від повільного до швидкого, від плавного до різкого); утримує рівновагу при виконанні фізичних вправ (на колоді, трампліні); вправно володіє тілом при маневруванні (стартуючи, зупиняючись, цілеспрямовано міняючи напрямок і т.п.); володіє винятковою фізичною силою, демонструє гарний рівень розвитку основних рухових навичок (ходьба, біг, стрибки, уміння кидати й ловити предмети).

Аналізуючи все сказане раніше, можна зробити висновок, що в цілому обдаровані студенти мають переваги майже за всіма параметрами розвитку, вони більше пристосовані в емоційному й соціальному плані, духовно вищі, ведуть здоровий спосіб життя, легше навчаються й краще засвоюють матеріал. Період концентрації уваги в них більш тривалий, словниковий запас багатий, вони легко вирішують соціально-педагогічні завдання й більш здатні абстрактного мислення. Такі молоді люди опираються конформізму й зубрінню (або строгій дисципліні), більше схильні до змагання й незалежності, відрізняються високими соціальними ідеалами, цілеспрямованістю, допитливістю, винахідливістю, завзятістю; налаштовані на творчість і чуйні до настроїв навколишніх, мають підвищене почуття гумору й гостро реагують на несправедливість. У сферах, що відповідають обдарованості, такі студенти не тільки досягають рівня своїх запитів, але й сам соціально-педагогічний процес їхнього розвитку, результати їхньої діяльності мають унікальний характер.

Залежно від рівня розвитку індивідуальних якостей обдарованості, вона відображається по-різному і проявляється в мисленні та дії. Виходячи з цього, ми розглядаємо обдарованість одночасно як ціль і як критерій розвитку особистості. Вона проявляється в типі й у способі мислення, у діях особистості, у підході до діяльності, у самому процесі діяльності й у її результаті.

Навіть загально визнані критерії обдарованості є досить умовними, оскільки обдарованість це явище, і її не можна зводити лише до вказаних вище якостей (високий IQ, креативність, мотивація). Між тим слід враховувати ще й різноманітність форм прояву цих якостей.

Ми розглядали обдарованість як систему, яка містить такі компоненти:

- 1) специфічні біофізіологічні, анатомо-фізіологічні задатки;
- 2) сенсорно-перцептивні блоки, що характеризуються підвищеною чутливістю;
- 3) інтелектуальні, духовні й розумові здібності, що дозволяють оцінювати нові ситуації й вирішувати нові проблеми;
- 4) емоційно-вольові, морально-етичні структури, що передбачають тривалі домінантні орієнтації та їхня штучна підтримка,
- 5) високий рівень продукування нових образів, фантазія, уява тощо.

Аналізуючи феномен обдарованості, більшість дослідників [4; 10; 36; 39; 72; 79; 92; 117; 141; 160; 192] пропонують наступну синтетичну структуру обдарованості, в якій наявні такі обов'язкові компоненти:

- 1) домінуюча роль пізнавальної мотивації;
- 2) дослідницька творча активність, що проявляється в нових підходах до постановки й розв'язання проблем;
- 3) можливості досягнення оригінальних рішень;
- 4) можливості прогнозування й передбачення;
- 5) здатність до створення ідеальних еталонів, що забезпечують високі етичні, моральні, духовні, світоглядні оцінки.

Розглядаючи феноменологію обдарованості, можна поділити її на три підвиди (за визначенням В. Красногорова [70]):

- стимуляційно-продуктивний, коли діяльність може мати продуктивний характер, але ця діяльність щораз визначається дією якого-небудь зовнішнього стимулу. Вищі прояви на цьому рівні відображають високий рівень розвитку розумових здібностей і тотожні поняттю «загальна обдарованість»;

- евристичний, коли діяльність набуває творчого характеру. Уже маючи досить надійний спосіб розв'язання проблем, людина продовжує аналізувати склад, структуру своєї діяльності, зіставляє окремі елементи задачі, що, врешті-решт дозволяє винайти нові оригінальні способи розв'язання. Кожна знайдена закономірність переживається самим евристом як відкриття, творча знахідка. У той же час вона оцінюється тільки як новий, «свій» спосіб, що дозволить йому вирішити поставлені перед ним задачі;

- креативний, це самостійно встановлена емпірична закономірність, що не використовується як прийом розв'язання, а виступає як нова проблема. Знайдені закономірності доводяться шляхом аналізу їхньої вихідної генетичної підставки. Тут дії індивіда призводять до того, що отриманий результат ширше, ніж вихідна мета.

Зміст поняття обдарованості вміщує і підходи до характеристики поняття - «творча обдарованість», що розуміння творчих здібностей (за А. Матюшкиним [95]) не збігається з тим, що в наш час розглядається як загальна обдарованість (високий рівень розвитку здібностей).

Сучасна дослідниця О. Антонова [7] досліджуючи поняття обдарованість переконує, що поняття обдарованість окреслює значне коло різних значень, а саме: системна якість психіки, яка розвивається у зв'язку із високими результатами в одному чи декількох видах діяльності (порівняно з іншими людьми); спадкові передумови рівня розумового розвитку, що характеризують кожну людину; здатність до видатних досягнень у будь-якій соціально-значимій сфері людської діяльності, а не тільки в академічних галузях; ступінь вираження таланту; одне з ключових суб'єктних детермінант активності людини, що забезпечує високий рівень цієї активності; досягнення і можливість досягнень (тобто необхідність урахування і тих здібностей, що вже проявилися, і тих, які можуть проявитися). Водночас, науковець виявила основні *категорійні* ознаки поняття «обдарованість»: наявність видатних здібностей (загальні здібності), розвиток яких перевищує середній рівень; високий рівень розвитку інтелекту; можливість досягнення видатних успіхів у

тому чи іншому виді діяльності, спрямованість на певний вид діяльності; наявність творчих здібностей; наполегливість, висока працездатність, захопленість проблемою (мотивація, спрямована на завдання); сприятливе навколишнє середовище; внутрішні властивості особистості, що базуються на генетичних умовах; рівень самоповаги “Я” – концепції; наявність ціннісних змістів індивідуальної свідомості; фактор удачі (щасливий випадок); знання (ерудиція); рівень досягнень (вищий за середній). О. Антонова [7] також досліджує педагогічну обдарованість студентів у педагогічних університетах і розкриває її за такою структурою: інтелект, педагогічна креативність, педагогічне покликання, педагогічні здібності, вищі за середній рівень.

Українська дослідниця Н. Тиличко вважає за можливе визначити педагогічні умови, що сприяють реалізації можливостей кожної особистості і називає лише два чинники, які вирішально впливають на забезпечення розвитку обдарованості, досягнення життєвих успіхів: генетичний (успадковані задатки) та соціальний (соціальні відносини - навчання, виховання, довкілля). Авторка наполягає на тому, що генетичний фактор виступає необхідною, а соціальний – достатньою умовою для забезпечення ефективного розвитку особистісних задатків кожної особистості [7, с.9].

Як бачимо, для сучасної науки становить неабиякий інтерес проблема студентства і процес її соціалізації, різні аспекти соціально-педагогічної діяльності в умовах вищого навчального закладу.

Доповнимо сказане тим, що у педагогічній концепції соціалізації, за Н.Лавриченко [75] як логічне розгортання внутрішнього педагогічного змісту має відображення об'єктивних закономірностей буття та розвитку цього феномену в конкретній системі його соціально-педагогічних відносин. Через це обдарованість стає методологічним підґрунтям визначення ефективності соціалізації як предметного поля у соціально-педагогічному дослідженні, забезпечуючи передусім соціально-педагогічну діяльність у системі «студент-педагог-студент».

Для підвищення рівня соціалізації обдарованих студентів – майбутніх соціальних педагогів потребується створення таких педагогічних умов, механізмів і засобів, які сприяють розвитку особистості в пізнавальній діяльності та всіх її позитивних властивостей, особистих здібностей і професійних якостей та особливостей в аспекті «людина-людина», які формуються під час активної готовності до соціально-педагогічної діяльності.

Проаналізувавши праці сучасних вчених (І. Зверева [46], А. Капська [55], Н. Лавриченко [75], Л. Міщик [104], А. Мудрик [108], С. Харченко [186], Л.Штефан [195] та ін.), зокрема, концепцію соціально-педагогічної діяльності, ми дійшли висновку, що *соціально-педагогічна діяльність* яка відбувається творчо – це такий вид професійної діяльності, який спрямований на створення умов найбільшого сприяння та психологічного комфорту в соціумі для духовного розвитку особистості, гуманізації її стосунків, надання особистості соціально-педагогічної, психологічної, моральної, духовної, фізичної, медичної та інших видів допомоги з метою гармонізації життя [104, с. 68]. А отже, соціально-педагогічна діяльність у вищому навчальному закладі не може не враховувати потреб обдарованого студента оскільки вона є найважливішим процесом професійного становлення та розвитку молоді людини.

Окрім сказаного, доцільно підкреслити, що *соціально-педагогічна діяльність* це ще й різновид професійної діяльності, яка спрямована на надання допомоги особистості у процесі її соціалізації і засвоєння нею соціокультурного досвіду, а також на створення умов для її самореалізації в суспільстві [75, с.103]. Саме тому вона здійснюється соціальними педагогами у різних освітніх установах, так і в інших установах, організаціях, об'єднаннях, в яких може знаходитися дитина чи молода людина. Соціально-педагогічна діяльність завжди є адресною, спрямованою на конкретного індивіда і розв'язує її індивідуальні потреби, що часто з'являються у процесі соціалізації та інтеграції в суспільство. Така діяльність дозволяє вивчати особистість і середовище, яке її оточує, упорядковує індивідуальні програми допомоги цій

особистості, а тому така діяльність є локальною, обмеженою тим часовим проміжком, за час якого вирішується проблема індивіда.

У такому випадку ми звертаємо увагу на де які напрями соціально-педагогічної діяльності, що потребують творчого мислення фахівця до ефективного рішення проблеми:

- діяльність з профілактики явищ дезадаптації (соціальної, психологічної, педагогічної), підвищення рівня соціальної адаптації особистості за допомогою їх особистісного розвитку;

- діяльність з соціальної реабілітації індивіда, що має ті або інші відхилення від норми [104, с.75].

Оскільки та чи інша проблема особистості здебільшого має внутрішні, особистісні, і зовнішні аспекти, соціально-педагогічна діяльність зазвичай включає дві складові;

- безпосередню роботу з особистістю;
- посередницьку діяльність у налагоджені відносин індивіда з середовищем, що сприяє її соціально-культурному становленню і розвитку.

Це засвідчує, що соціально-педагогічна діяльність заснована на професійній взаємодії в системі «людина-людина». Тому зміст професійної підготовки майбутнього соціального педагога визначається вирішенням проблем у потребах, в інтересах як соціальних груп населення, так і молоді. Накопичення знань і соціокультурний досвід людства дозволяє бути більш обізнаним у соціальній сфері та професійній педагогіці. Саме система соціально-педагогічної діяльності у плані надання допомоги людині, сім'ї, групі осіб, які потрапляють у складну ситуацію, шляхом надання матеріально-фінансової, морально-правової, психолого-педагогічної підтримки, показує реальні можливості суспільства і держави у сфері захисту, підтримки і допомоги людині.

Звичайно, реалізовувати соціально-педагогічну діяльність може лише та людина, яка володіє відповідними професійно якісними характеристиками. У зв'язку з цим заслуговують на увагу деякі аспекти цінностей не лише особистості,

але й професійної діяльності соціального педагога, що свідчить про їх взаємодію і єдність.

Цінності професійної соціально-педагогічної діяльності можна сприймати як певну домінуючу потребу – служити своєю професією на благо інших людей, яка орієнтує (чи акумулює) професійно-особистісну активність соціального педагога чи соціального працівника у досягненні гуманної цілі.

Взявши за основу характерні потреби особистості і співвідносячи їх із новою професією в Україні, її гуманістичним змістом, можна назвати такі групи *цінностей соціально-педагогічної діяльності*, які окреслює Л. Міщик [104]:

- цінності альтруїстичного характеру, які відображають специфіку професійної діяльності, (допоможи іншому, тому, хто потребує твоєї підтримки);
- цінності етичної відповідальності перед професією (соціальний педагог захищає гідність і цілісність професії, примножує етичні принципи, норми, знання і місію соціальної роботи, яка, як і інша галузь знань, перебуває у процесі постійного розвитку і збагачення тощо);
- цінності, пов'язані з потребами самореалізації, самоактуалізації та самовдосконалення особистості соціального педагога і досягнення професіоналізму діяльності.

Структурний і якісний аналіз *цінностей соціально-педагогічної роботи* як професійної діяльності відображає їх комплексний характер, гуманістичну природу і сутність. А. Капська стверджує, що гуманістичний ідеал – самоцінність особистості – визначає зміст і призначення цієї діяльності, а її цінності тією чи іншою мірою відображають визнання гармонії суспільних і особистих інтересів, пріоритету загальнолюдських цінностей (істина, здоров'я, мир, милосердя, добро, допомога іншій людині тощо). У зв'язку з цим основним завданням соціально-педагогічної роботи є встановлення балансу між відповідальністю суспільства перед особистістю і особистістю перед суспільством [56, с.20-21].

Соціально-педагогічна діяльність соціального педагога дозволяє вчасно діагностувати, виявляти й педагогічно виправдано впливати на відносини в

соціумі, розвиток усіляких ініціатив, формування ціннісних орієнтацій особистості – до себе, свого фізичного й морального здоров'я, до навколишньої природи, соціального середовища.

Один із дослідників проблеми (Л. Міщик [104]) виокремлює у соціально-педагогічній діяльності соціального педагога (працівника) такі професійні якості (що потрібно формувати у студентів – майбутніх соціальних педагогів):

1. Високий професіоналізм, компетентність у широкому колі значущих проблем, високий рівень загальної освіти й культури (у тому числі й культури духовної), володіння суміжними спеціальностями й знаннями з педагогіки, психології, юриспруденції та ін.

2. Доброта, любов до людей, щирість, доброзичливість, чуйність, бажання прийняти чужий біль на себе, милосердя, людяність, почуття жалю й емпатія.

3. Комунікбельність, товариськість, уміння правильно зрозуміти людину й поставити себе на його місце, гнучкість і делікатність, тактовність у спілкуванні, уміння слухати, уміння підтримати іншого й стимулювати його у розвитку власних сил, уміння викликати довіру до себе, організаційні здібності. Крім того, дослідниця називає ще й інші бажані, якщо не необхідні якості, а саме: порядність, чесність; висока моральність; відповідальність; працездатність, енергійність; готовність до психологічного дискомфорту; терпіння й терпимість; життєвий досвід і знання людини; повага до клієнта, безумовне прийняття його таким, яким він є; послідовність і наполегливість; ініціативність.

У свою чергу П. Плотніков [127] відносить до якостей, що розкривають відношення між людьми ще й такі: вихованість, вимогливість, об'єктивність, великодушність, обов'язковість і інтерес до людей. Він також вказує, що особливості відносин між людьми залежать від рівня виразності в них потреби у спілкуванні, що, у свою чергу, виникає й формується під час нагромадження людиною досвіду міжособистісних взаємодій. Загалом можна сказати, що

потреба у спілкуванні характеризує загальну спрямованість людини (позитивну, негативну, індіферентну) і ступінь прийнятної для нього близькості при спілкуванні з іншими людьми. Сила потреби у спілкуванні, тобто емоційно-позитивне відношення до людей (таке визначення дає Т.Винникова), залежить від конкретного досвіду цієї особистості, від історії її відносин з людьми. А позитивний або негативний досвід взаємин з людьми однозначно формує й відповідну систему внутрішніх відносин особистості.

Гуманізація поглядів поширюється не тільки на відносини до інших людей, але й на ставлення до самого себе. Все частіше у психологічній літературі обговорюється питання про самоповагу, самоактуалізацію (самоактуалізація - термін, введений А. Маслоу і означає практичну реалізацію здатностей і талантів людини, тільки самоактуалізуюча особистість може бути самодостатньою).

Вчений В. Шустер вводить у психологічну літературу поняття актуалізатора, який розглядає як гармонійну особистість, що стоїть на позиціях самооцінки і власної унікальності. Він переконливо доводить, що тільки актуалізатор здатний до проявів прихильності, дружби, емпатії, до творчого виходу із конфліктної ситуації. На думку В. Шустер актуалізаторів відрізняє чесність, усвідомлення власних вчинків і поглядів, довіра до себе й інших, воля у вираженні себе [210].

Усе вищесказане переконливо доводить, що для успішного виконання своїх функцій обдарованому студенті – майбутньому соціальному педагогові необхідно бути саме актуалізатором, який навчився поважати й любити себе, довіряти собі, уміти опиратися в складних ситуаціях на власну думку. Йому також слід навчитися самооцінюванню, самокритичності, впевненості у собі, вимогливості до себе, самоактуалізації. Усі ці характеристики вкладаються у відносно стійку, до певної міри, усвідомлену систему інформації про самого себе, на основі чого майбутній соціальний педагог будує власну схему взаємодії з іншими людьми.

Українські дослідники Р.Вайнола [18], А.Капська [55], Л.Міщик [104], стверджують, що при професійній підготовці соціального педагога провідним аспектом є соціально-педагогічна діяльність, тобто, модель соціально-педагогічної діяльності вибудовується з орієнтацією на розв'язання таких проблем: організація соціально-педагогічного спілкування суб'єктів соціологізації й гуманізації; особистісно-індивідуальний підхід як спосіб здійснення росту суб'єктів гуманізації й соціологізації; соціальна орієнтація усіх видів спілкування й відносин; співробітництво; оволодіння технологією соціально-педагогічного спілкування.

Проаналізувавши теоретичні основи проблеми і ключові дифініції, ми розкрили конкретний предмет аналізу і з'ясували, що процес соціалізації обдарованих студентів – майбутніх соціальних педагогів, повинен бути реалізований через модель соціально-педагогічної діяльності, тому необхідно створювати сприятливі умови для самовираження і розвитку особистості як студента, так і викладача. Проблема побудови і формування повноцінного соціально-педагогічного середовища, інтелектуально-творчого спілкування, можливостей, здібностей, задатків, які можуть сприяти реалізації пізнавальних запитів і духовних потреб особистості, її інтелектуального та соціального зростання ще залишається нерозв'язаною до кінця проблемою.

1.3. Характеристика феномена обдарованої студентської молоді в соціалізуючому процесі в умовах вищого навчального закладу

Дослідники процесу соціалізації В.Андрущенко, І.Зверева, А.Капська, М.Лукашевич, Л.Міщик, В.Моляко, П.Плотніков, С.Пальчевський, О.Понаморенко та ін. обґрунтовують підходи до процесу соціально-педагогічної діяльності зі студентською молоддю у різних сферах життєдіяльності та доводять, що соціалізація обдарованої студентської молоді

характеризується, в першу чергу, загостренням молодіжних проблем. Про це свідчить ряд тривожних факторів: втрата ідеалів, життєвого оптимізму; посилення стану тривожності серед молоді, що пов'язано з падінням рівня та якості життєдіяльності в суспільстві; нерівні можливості в одержанні освіти; збільшення числа молоді серед безробітних; значна економічна залежність від батьків; кризові явища у шлюбно-сімейних стосунках (високий рівень розлучень, сімейних конфліктів, обмежені можливості для поліпшення житлових умов); низький рівень загальної культури молодих людей; незадовільний стан здоров'я; зростання рівня соціальних відхилень (злочинності, пияцтва, наркоманії, проституції).

Аналізуючи наукові дослідження ми з'ясували, термін «студент» латинського походження і в перекладі означає людину, що старанно працює, навчається, тобто оволодіває знаннями. «Завдяки спільному виду діяльності – навчанню, спільному характеру праці студенти утворюють певну соціально-професійну групу, провідною функцією якої є набуття відповідних знань та умінь у галузі обраної професії, навичок самостійної творчої діяльності», - стверджує Л. Міщик. Молодь завжди існує одночасно у двох вимірах. З одного боку, як суб'єкт діяльності, хоч і слабкий ще, з іншого боку - як об'єкт впливу різних політичних і соціальних сил. І в жодному з них науковцями ще не осмислена достатньою мірою соціально-професійна група студентської молоді, а особливо обдарована студентська молодь.

З метою підвищення ролі студентства у формуванні якісного нового освітнього середовища в процесі соціалізації в умовах вищого навчального закладу, провідною характеристикою якого є новаторство у навчанні та вихованні студентської молоді де посилена увага приділяється механізмам стимулювання до творчої активності студентів, особливо обдарованих студентів, та внутрішнього особистісного потенціалу самого студента, його намагань удосконалити свій фаховий рівень протягом життєдіяльності.

Стосовно *студентської молоді* – це соціально – демографічна група, яка займає своє місце в соціальній структурі суспільства. У сучасних дослідженнях

привернуло увагу адаптивно-розвиваюча модель соціалізації цієї групи, що характеризується процесом набуття соціального статусу в різних соціальних структурах (професійно-трудовай, соціально-політичній, сімейно-побутовій). Вікові межі молоді і пов'язані з ними соціальний статус та соціально-психологічні особливості мають соціально-історичну природу і залежать від суспільного устрою, культури та властивих цьому суспільству особливостей соціалізації його членів [142].

Дослідники А Капська [55], Н. Лавриченко [75], П. Плотніков [127] стверджують, що головний підхід до проблем комплексного вивчення людини полягає в аналізі її діяльності і поведінки через взаємозв'язок біологічних, психічних і соціальних адаптаційних закономірностей. Але для такого інтегрованого комплексного аналізу процесу адаптації людини необхідно диференційовано вивчити кожний з елементів адаптації – біологічний, психологічний та соціальний. Біологічна адаптація людини відображає спільну з усіма живими організмами її біологічну організацію, а також особливе, специфічно біологічне в людині, що має соціальну суть. Завдяки такій здатності жива система може здійснювати пристосувальну діяльність, спрямовану на збереження цілісності системи в умовах середовища. Психологічна адаптація є особливим видом психічної діяльності людини у відповідь на зміни зовнішнього середовища. Тут важливо з'ясувати, чому активізується психіка людини, на що ця активність спрямована, які причини визначають саме адаптивну активність психіки. Соціальна адаптація являє собою процес освоєння індивідом суспільних відносин, норм поведінки та системи цінностей, що існують у певному суспільстві й відбиті через матеріальні й духовні компоненти середовища. Втім, наприклад, М.Лукашевич, розглядає соціальну адаптацію як практичну діяльність, головним змістом якої є пристосування і звикання особистості до мінливих умов, форм та способів суспільного життя і перетворення конкретного соціального середовища та самих себе згідно з особистими і суспільними потребами [84]. Це по суті і є перший крок до соціалізації особистості.

Свого часу дослідниця Літа Холлінгуорт (1923, 1926, 1931, 1936, 1942) по своєму правильно зрозуміла проблему адаптації обдарованої особистості. Навіть сучасним педагогам необхідно враховувати ці особливості при складанні навчальних програм для обдарованих студентів. Вона виділила такі адаптативні проблеми:

1. Ворожість до навчальних закладів. Таке ставлення часто з'являється тому, що навчальна програма нудна й нецікава для обдарованого індивіда. Порушення в поведінці обдарованих студентів можуть з'являтися через те, що навчальний план не відповідає їхнім здібностям.

2. Конформність. Обдаровані студенти, відкидаючи стандартні вимоги, не схильні до конформізму, особливо якщо ці стандарти йдуть всупереч з їхніми інтересами або здаються безглуздими.

3. Занурення у філософські проблеми. Для обдарованих студентів характерне замислення над такими явищами, як релігійні вірування й філософські проблеми, причому вони набагато глибші, ніж у звичайного студента.

4. Невідповідність між фізичним, інтелектуальним і соціальним розвитком. Обдаровані студенти часто воліють спілкуватися зі студентами старших курсів. А тому їм важко стати лідерами, оскільки вони поступаються останнім у фізичному розвитку.

Перелік цей був продовжений іншими дослідниками. Наприклад, Уїтмор [201], вивчаючи причини вразливості обдарованих, навів наступні фактори:

1. Прагнення до досконалості (перфекціонізм). Для обдарованих, характерна внутрішня потреба досконалості. Вони не заспокоюються, якщо не досягнуть вищого рівня розвитку. І властивість ця проявляється досить рано.

2. Відчуття незадоволеності. Таке відношення до себе пов'язане із характерним для обдарованих особистостей прагненням досягти досконалості у всьому, чим вони займаються. Вони дуже критично ставляться до власних досягнень, часто незадоволені, звідси - відчуття власної неадекватності й низька самооцінка.

3. Нереалістичні цілі. Обдаровані студенти часто ставлять перед собою завищені цілі, не маючи можливості досягти їх. А це спричиняє тривожність. З іншого боку, прагнення до досконалості і є та сила, що призводить до високих досягнень.

4. Надчутливість. Оскільки обдаровані особистості більш чутливі до сенсорних стимулів і краще розуміють відносини й зв'язки, вони схильні до критичного відношення не тільки до себе, але й до довкілля. Обдарований студент більш уразливий, він часто сприймає слова або невербальні сигнали як прояву неприйняття себе оточуючими. Саме тому нерідко вважається гіперактивним студентом, оскільки постійно реагує на різного роду подразники й стимули.

5. Потреба в увазі педагогів. Через природну допитливість і прагнення до пізнання, обдаровані студенти нерідко монополізують увагу педагогів, батьків і друзів. Це спричиняє непорозуміння у відносинах з іншими студентами, яких дратує така поведінка.

6. Нетерпимість. Обдаровані студенти нерідко нетерпимо ставляться до студентів, які нижче від них в інтелектуальному розвитку. Вони можуть відштовхувати оточуючих такими зауваженнями, що виражають презирство або нетерпиме ставлення.

У нинішній період розвитку нашої держави соціалізація студентської молоді відбувається в нестабільні часи соціально-економічних змін у суспільстві, що, в свою чергу, породжує дві групи проблем. Соціальні молодіжні проблеми: визначення ролі та місця молоді в сучасному суспільстві; формування ціннісних орієнтацій молодих людей та їх моральних пріоритетів; скрута на ринку праці; забезпечення молоді певного освітнього рівня; політичні орієнтації та електоральна поведінка молоді (на ці проблеми вказують дослідники І.Зверєва [46], А.Капська [55], Л.Міщик [104], М.Лукашевич [83], С.Савченко [142], С.Харченко [174] та ін.), особистісні проблеми студентської молоді: пошук сенсу життя; професійне самовизначення; кохання; створення власної сім'ї; взаємини з дорослими та

однолітками; стан здоров'я (ці чинники встановили П.Плотніков [127], С.Харченко [174], та ін.).

На фоні цих двох важливих проблем студентської молоді перед нашим суспільством стоїть неабияка проблема - як же виявити обдарованість? Зараз існує доволі соціальних служб і центрів, „відповідальних” за пошук обдарованих дітей і молоді. Зауважимо, що при нинішньому антиінтелектуалізмі в соціумі існує загальнонаціональна й ряд регіональних програм роботи з обдарованими дітьми й молоддю. Ці програми фінансуються мережею спеціальних служб із численними співробітниками-професіоналами. Можна стверджувати, що в Україні існує чітка мережа пошуку і виявлення юних талантів. На допомогу цим організаціям розроблено безліч психологічних методів діагностики обдарованості, хоча фахівці часто обмежуються лише описом конкретних психологічних тестів.

Окрім того, серед інших проблем соціалізації обдарованої особистості необхідно назвати недосконалість позитивної Я-концепції, зрілості та емоційну нестабільність. Не можна не зазначити і те, що проблеми обдарованих молодих людей загострюються при їхній взаємодії з педагогами вищої школи. Своїми репліками й питаннями, зауваженнями й відповідями ці студенти нерідко заганняють викладача у глухий кут. Іноді невпевнені в собі викладачі, що мають негативну Я-концепцію, вони негативно сприймають (а іноді і зовсім нетерпляче ставляться) подібну поведінку обдарованих студентів і намагаються „поставити на місце” обдарованого студента, що, звичайно ж, негативно позначається на соціально-особистісному й інтелектуальному розвитку останнього, а у випадку із педагогом - на його авторитеті.

Ще одна проблема сьогодення вимагає якщо не аналізу, то бодай констатації: йдеться про проблеми обдарованих студентів із незаможних родин, у яких майже неминуче низька самооцінка. Такі студенти мають соціально-економічні труднощі, а тому налаштовані “на очікування невдач” і, зрештою, не можуть їх уникнути. Такі студенти порівняно часто мають

проблеми фізичного розвитку, а психологічні проблеми в них набувають особливої гостроти. У незаможних родинах виховання, так само як і інтелектуальна стимуляція, найчастіше перебувають на неналежному рівні.

Фактор заможності родини, в якій виховується юний талант, неабияк впливає на формування обдарованості дитини. Адже не секрет, що повсякденні обмеження людини не дають їй тих можливостей розвитку, які доступні студентам із середнього й вищого соціоекономічного стану.

У схожому становищі виявляються й обдаровані студенти, що мають сенсорні або фізичні недоліки: вони найчастіше залишаються непоміченими, або будуть відзначені як потенційно, але не явно обдаровані. Той або інший недолік розвитку часом затьмарює здібності й таланти. І лише коли певний недолік якось компенсований або пом'якшений, може виявитися справжня обдарованість.

Саме тому вважаємо за необхідне переконати фахівців сприяти не тільки розумовому, але й соціально-особистісному розвитку обдарованих молодих людей. Адже саме неувага з боку суспільства, вищої школи до особистісного розвитку лягла в основу соціального стереотипу, начебто обдарований індивід - це такий собі «запліснявілий ботанік», якого зовсім не цікавить навколишній світ. Саме гуманне, але в першу чергу, спокійне й конструктивне ставлення до обдарованості дає можливість людині відчувати себе повноцінною особистістю, а не «білою вороною», як це найчастіше простежується в мікросоціумі. Обдаровані люди, зауважує К. Текекс [196], мають значно більше спільного з іншими людьми, аніж того своєрідного, що ми, батьки, педагоги або однолітки, помічаємо і ці їхні відмінності підносимо, а тому починаємо ставитися до обдарованих лише як до носіїв цих ознак. Отже, цим ми допускаємо стосовно них дивовижну несправедливість.

Наукові джерела [17, с.120; 75, с.290; 126, с.240] свідчать, що у формуванні способу життя студентської молоді ледве не вирішальну роль відіграє молодіжна субкультура, яка має свої характерні ознаки: специфічний набір ціннісних орієнтацій та норм поведінки; надання переваги певним

джерелам інформації; своєрідні захоплення, смаки; специфічні способи проведення вільного часу; сленг; особливості одягу та зовнішності. Крім того, до особливостей студентської молодіжної субкультури відносимо: її розважально-рекреативну спрямованість (в організації дозвілля надається перевага слуханню музики, перегляду відеопродукції чи програм телебачення); надмірно-підкреслене наслідування моді; передачу інформації та вираження почуттів за допомогою сленгових слів та виразів; надання переваги „легкій” літературі (детективи, фантастика, романи про кохання); орієнтацію на зразки масової західної культури; домінування культури сили; нехтування цінностями національної культури.

Сумарність цих ознак можуть найбільш повноцільно розвиватись в умовах вищого навчального закладу. Це якраз і обумовлює те, що студентство і є особливою соціальною категорією, специфічною соціальною групою, організаційно об'єднаною інститутом вищої освіти, але зі своїм набором визначальних соціалізуючих ознак. У соціально-психологічному аспекті студентство, порівняно з іншими групами населення, має найвищий освітній рівень, найвищий рівень пізнавальної мотивації, є найактивнішим користувачем культурними цінностями і нарешті, має найвищий рівень соціальної активності. Врахування цих та інших особливостей студентської молоді лежить в основі відношень викладача і студента і зводиться до партнерського педагогічного спілкування, яке мусить сформувати самобутню, безумовно, цінну особистість, яка прагне до самоосвіти й самовдосконалення [104, с. 52].

Крім того, в соціально-психологічному портреті період студентства важливо врахувати те, що це особливий етап розвитку особистості, який має свої вікові закономірності. Студентство за своїми віковими межами в більшості випадків охоплює два етапи розвитку особистості: юність та рінню дорослість. Саме на цих вікових стадіях, на думку більшості психологів сучасності, відбувається становлення “Его” – особливості особистості як здатності зберігати власну внутрішню цілісність та адекватність у відношеннях

з іншими і суспільством в цілому. Одночасно триває утвердження зрілої Я–концепції особистості (за А. Маслоу), яка охоплює як власне особистісний, так і професійний компонент (професійну Я-концепцію). У цей період відбувається досягнення соціальної вищого рівня зрілості та становлення соціальної особистості: відносної економічної самостійності, початок самостійного життя поза батьківською родиною, створення власної сім'ї. У цей віковий період відбувається структурування інтелекту (мнемічне ядро інтелекту особистості цього віку характеризується постійним чергуванням піків та оптимумів тієї чи іншої складової функції) [104, с.74]. Також специфічною динамікою характеризується мотивація особистості (спостерігається домінування мотивації досягнення та пізнавальної мотивації у структурі професійних мотивів) [44, с.35].

Наукове вивчення проблеми обдарованості студентів у процесі навчання та виховання перебуває в центрі уваги вищої школи і в змісті концепції вищої освіти в Україні. Але заради справедливості зауважимо, що система вищої освіти орієнтується на створення й виховання особистості, яка збагачена «солідними знаннями й уміннями», здатна до творчого мислення й дії, проявляє свої можливості й здатності на благо української нації. Тим часом глибоко та усебічно проблему обдарованої студентської молоді досі не досліджено.

Аналізуючи науковий статус терміну *«соціалізація обдарованої студентської молоді»* у колі понять соціальної педагогічної науки і, насамперед, у співвідношенні цього поняття з термінами «виховання» та «розвиток особистості», дослідники зазначають [8, с.10; 18, с.165; 46, с.76], що «коли розуміти процес розвитку особистості в її активній взаємодії із соціальним середовищем, то кожен з елементів цієї взаємодії має право на аналіз без побоювання, що пильна увага до однієї із сторін взаємодії має обернутися її абсолютизацією, недооцінкою іншого компонента. Дійсно, науковий аналіз питання про соціалізацію аж ніяк не визначає проблему розвитку особистості, а, навпаки, передбачає, що особистість розвивається у

процесі її становлення як активного суб'єкта, тобто в активній діяльності, у нашому випадку у соціально-активній педагогічній діяльності.

При цьому слід наголосити, що теоретико-методологічним джерелом соціально-педагогічної діяльності є соціальна педагогіка, що вивчає особливості організації соціального виховання, виховні можливості соціального середовища й оптимальні умови соціалізації особистості, її теоретичними і практичними напрацюваннями послуговуються у вихованні особистості.

Стрижневим процесом у соціально-педагогічній моделі є соціалізація, яка відбувається у взаємодії молоді з великою кількістю різних умов, що впливають на їх розвиток.

Аналіз особливостей соціально-педагогічної діяльності простежується крізь своєрідні моделі соціалізації, що проявляється у формуванні соціальної активності студентів. Завдяки концепції адаптивної соціалізації остання логічно вписується в наукову і практичну картину взаємодії людини зі світом, створює можливості для диференціації форм і методів соціально-педагогічної роботи відповідно до адаптивних можливостей клієнта та завдань соціалізації на різних етапах його життєдіяльності. Спричинено це тим, що соціальна педагогіка визначає цілі, механізми будь-якої соціальної активності з широких теоретичних позицій безвідносно до конкретних організаційних меж і прийомів.

Теоретично поняття *«обдарована студентська молодь»* можна розглядати як визначальну якість і суб'єктивну передумову обдарованої особистості лише тоді, якщо суб'єктивні передумови збігаються в активному мисленні й дії. Вони змінюють ставлення особистості до навколишнього середовища й до самої себе. Об'єктивні умови є й залишаються при цьому передумовою, основою розвитку суб'єктивних передумов обдарованості в процесі соціально-педагогічної діяльності.

Доцільним буде зосередити увагу на аналізі понять: *«активність людини»*, *«соціальна активність»*. Ідея розвитку активності особистості простежується у

працях таких відомих психологів, як І. Беха [12], Л. Виготського [22], С.Рубінштейна [140].

Підкреслимо, що вивчення змісту цього поняття не буде для нас самоціллю; так само, ми не ставимо своїм завданням й участь у досить жвавій дискусії з приводу різних аспектів цього значення, яка не припиняється в соціально-педагогічному середовищі. Нас цікавитимуть лише змістовні характеристики цього феномену, як соціальна активність студента в соціалізаційному просторі вищої освіти.

Тому ми будемо використовувати лише ті розробки і позитивні ідеї з цієї проблеми, що істотно просувають розуміння проблем освіти обдарованих студентів – майбутніх соціальних педагогів у зв'язку соціальної активності в цій сфері.

Як зазначає П. Плотніков [126, с. 309-315], різні позиції в інтерпретації природи соціальної активності молодшої особистості можна об'єднати в чотири групи: 1) соціальна активність – це соціальна цілеспрямованість молодого суб'єкта, що характеризує його психічний стан, а також рівень вихованості і самоорганізованості; 2) соціальна активність – це діюче явище в об'єктивній реальності молодшої особистості, що належить до сфери її суспільного буття, на високму рівні самосвідомості; 3) соціальна активність являє собою єдність об'єктивного і суб'єктивного; 4) соціальна активність молодшої особистості являє собою ряд взаємозалежних, але певною мірою автономних, спонукальних факторів: економічний, соціальний, духовний. Кожен з них окремо й у сукупності становить суб'єктивний інтерес.

Слід зауважити, що потреба, як інтерес до навчання, в соціальній активності у сфері освіти студентської молоді розвивається разом з розвитком її діяльності, і в конкретний момент проявляється за наявності особистих та педагогічних здібностей до прояву соціально-педагогічної діяльності соціального педагога. Отже, на використання освіти спрямована діяльнісна активність студента в процесі пізнання. Освіта, вважає автор [126, с. 316], це цілісність і не може стати предметом потреби пізнання не соціалізованої до

певного якісного рівня молодій людині, тому що це – соціальна, соціалізована потреба. Тоді потребою стає сама соціальна активність, її об'єктом є одержання освіти. Таким прикладом щодо типів обдарованості *належить дидактичний* або академічний тип обдарованих активних студентів, у свою чергу він має свої підтипи: є активні студенти із широкою здатністю до навчання (вони легко освоюють будь-яку діяльність, проявляють помітні успіхи у всіх гуманітарних та точних науках), а є студенти, у яких підвищені здібності до засвоєння, проявляються лише в одній або декількох близьких областях діяльності (студенти з академічними здібностями, скажемо, до точних наук або до гуманітарних). У деяких випадках педагогові буває важко розрізнити інтелектуальний і академічний тип обдарованості активних студентів - і ті й інші можуть блискуче вчитися, у тих і інших є пізнавальна потреба. Різниця, мабуть, полягає в особливій розумовій самостійності інтелектуалів, у їхній підвищеній критичності мислення, здатності самостійно виходити на глобальне, філософське осмислення складних інтелектуальних проблем.

Ми розглядали і тип *соціальної* або лідерської обдарованості. Це соціально активні студенти - емоційні лідери, свого роду "жилетка" для кожного, з ними радяться, їх люблять, їхня думка є в багатьох випадках вирішальною. Є лідери дії - вони вміють приймати рішення, які важливі для багатьох людей, визначають мету й напрямок руху, ведуть за собою.

Отже, в цілому процес соціальної активності повинен вирішуватися досягненням поставленої мети у вигляді психічної реакції на результат в освітній сфері, а кінцевий результат повинен лежати усередині процесу, і саме цей останній етап повинен складатися з фрагментів і елементів, емоційно привабливих, тих, що дають прискорений шлях соціалізації у вищій школі.

На сьогодні набув актуальності підхід до вивчення становлення особистості в різних умовах соціалізації, шляхів до розвитку та саморозвитку обдарованої особистості, як соціально активної, коли індивід виступає як суб'єкт діяльності, спілкування і власного життя (І. Бех [12], Ю. Бабанський [9],

І. Кон [67] та ін.). Важливим моментом у багатьох дослідженнях виступає така істотна характеристика соціальної активності, як суб'єктність. Причому активність проявляється в діях суб'єкта, в яких він робить реальний вибір, у соціальній значущості якого він переконаний, що впливає на його соціалізацію. До того ж з розвитком конкретного індивіда (як суб'єкта) його активність, як природна здібність, перетворюється у соціальну систему інтересів і потреб. Тоді цей процес включає: усвідомлення людиною суспільних явищ, розвиток соціальних потреб, що мають суспільну спрямованість (зокрема, що стосується взаємодії, співробітництва), участь у практичній діяльності, що має соціальну спрямованість, і в реалізується потенційні можливості людини, розвиваються її природні задатки. А вступаючи у взаємодію, людина може реалізувати свою активність і проявити себе як суб'єкт життєдіяльності.

Поняття «активність», «активний» пов'язані з проявом життєдіяльності організму, що прискорює процес соціалізації. Зауважимо, як зазначає проблему активності молоді до прискорення її соціалізації П. Плотніков, що «... в центрі уваги дослідження знаходиться, як правило, зміст окремих структурних елементів виховання, навчання, форм і причин соціальної активності, тоді як питання їхнього комплексного вивчення і взаємозалежності в рамках соціально-педагогічних просторів не зачіпається. Об'єктом вивчення проблеми може виявитися сукупність процесів соціальної активності молоді особистості як основи прискорення соціалізації, а предметом дослідження є форми, методи виховання та навчання, а також причини соціальної активності в соціальному і педагогічному просторі...» [126, с.282].

У даному випадку, ці зауваження та розгляд теоретичного матеріалу дають нам підставу розробити соціально-педагогічний апарат для дослідження особистісної соціальної активності обдарованого студента – майбутнього соціального педагога, як фактора прискорення соціалізації на основі аналізу і синтезу психолого-педагогічних уявлень про цей феномен. А також, розробити соціально-педагогічні обґрунтування і критерії оцінки комплексу вимог до способів діагностики і корекції обдарованих студентів- майбутніх соціальних

педагогів в процесі пізнавальної діяльності в контексті прискорення її соціалізації в освіті вищої школи.

Висновки до першого розділу

1. Аналіз літератури, присвяченої досліджуваній проблемі, засвідчив, що вивчення поняття *«соціалізації»* було розглянуто з різних сфер наукового походження: соціально-філософського, соціально-психологічного, соціально-педагогічного. Розглядаючи проблему з огляду теоретико-методологічного та психолого-педагогічного вивчення процесу соціалізації. З'ясовано концептуальні підходи до соціалізації особистості з огляду пізнання та практичної діяльності.

2. Проаналізовано ключові поняття: *«обдарованість»*, *«талант»*, *«обдарована студентська молодь»*, розкриті види обдарованості, визнаний ряд передумов обдарованості характеризуючись на виявлені раніше психолого-педагогічні здібності, що впливають на життєдіяльність обдарованого студента – майбутнього соціального педагога в навчально-виховному процесі.

Складність та міждисциплінарний статус проблеми обдарованості вимагає її всебічного дослідження на різних рівнях соціалізуючого процесу. Грунтовний аналіз структури обдарованості довів, що в принципі не існує людей обдарованих здібностями, тим часом обдарованість є реальною можливістю, що розвивається шляхом всебічного мислення, і не зводиться до окремих або особливих розумових здатностей чи комплексу здібностей, що впливають на її соціалізацію.

3. Проаналізовано аспекти моделі соціально-педагогічної діяльності з обдарованою студентською молоддю, на прикладі майбутніх соціальних педагогів, які призводять до прискорення соціалізації у вищому навчальному

закладі. Вивчаючи педагогічну концепцію соціалізації, як логічне розгортання внутрішнього педагогічного змісту, вона має відображення об'єктивних закономірностей буття та розвитку цього феномену в конкретній системі його соціально-педагогічних відносин. Через це обдарованість стає методологічним підґрунтям визначення ефективності соціалізації як предметного поля у соціально-педагогічному дослідженні, забезпечуючи передусім у соціально-педагогічній діяльності в системі «студент-педагог-студент».

4. На підставі вивченого матеріалу з'ясовано: щоб рівень ефективності соціалізації обдарованих студентів - майбутніх соціальних педагогів в умовах вищого навчального закладу був ефективно прискореним, потрібно, щоб студентська молодь була соціально активною у своїй життєдіяльності. При цьому, за основу ознаки студентської молоді прийнято її здатність до соціалізації в різних сферах життєдіяльності, у процесі якої відбувається засвоєння соціальних ролей та різний рівень їх активного прояву, а також становлення соціально-професійних і особистих якостей індивіда в системі соціально-педагогічної діяльності.

Таким чином, обдарована студентська молодь уявляється, як сукупність молодих людей, яким суспільство надає змогу соціального становлення, як активного суб'єкта власної життєдіяльності, яка ефективно проходить шлях до прискореної соціалізації.

Для підвищення рівня соціалізації соціально активних обдарованих студентів – майбутніх соціальних педагогів потребується створення таких педагогічних умов, механізмів і засобів, які сприяють розвитку особистості в пізнавальній діяльності та всіх її позитивних властивостей, особистих здібностей і професійних якостей, які формуються під час активної готовності до соціально-педагогічної діяльності. Більш детально окремі аспекти цього розділу викладені в таких публікаціях автора: [169, с.21-24], [171, с.180-190], [177, с.139-145].

РОЗДІЛ 2

Реалізація соціалізуючого процесу обдарованої студентської молоді у вищому навчальному закладі

Оскільки ми розглядаємо не просто обдарованих молодих людей, а саме обдарованих студентів, то слід вказати, що й розвиток їх обдарованості, так само як і успішність їх соціалізації у вищому навчальному закладі значною мірою буде визначатися специфікою видів діяльності, до яких вони включатимуться. Враховуючи означене, ми констатували необхідність конкретизувати об'єкт соціалізуючої роботи – обдарованих студентів, відносно специфіки їх майбутньої професійної діяльності. При цьому свою увагу ми зосередили на обдарованих студентах – майбутніх соціальних педагогах та врахували, що провідним видом діяльності, який сприятиме їх соціалізації під час навчання у вузі, буде соціально-педагогічна діяльність.

2.1. Критерії та показники соціалізованості обдарованих студентів

Як нами було встановлено у попередньому розділі, виходячи із сучасних умов, визначаючим у життєдіяльності сучасного студентства є процес соціалізації, що включає механізми соціальної адаптації та відповідає динаміці розвитку особистості, суспільства та держави. Водночас, у руслі розгляду безпосереднього предмету нашого дослідження, а саме соціалізації обдарованих студентів, вважаємо за необхідне наголосити на кількох основних моментах.

Аналізуючи специфіку та особливості соціального становлення обдарованих студентів, слід підкреслити, що *соціалізація* – це механізм пробудження у молодій людини потенційних можливостей. Перше, соціалізація актуалізує потенційно закладені в молодій людині різноманітні лінії та програми, так би мовити, приводить їх «у робочий стан» [1, с.15]. А це дуже важливо, оскільки правильно організований у вищому навчальному закладі соціалізуючий

процес забезпечить створення оптимальних умов для розвитку здібностей та обдарованостей студентів.

Друге, що слід враховувати, організовуючи *соціалізуючий процес* – це визнання прояву активності індивіда у ході його соціалізації. Таку позицію підтримують, насамперед представники суб'єктно-суб'єктних теорій соціалізації (Ч. Кулі, У. Томас, Дж. Мід, Ф. Знанецький, Н. Смелзер, Е. Фромм, В. Франкл, Ю. Хабермас, В. Лісовський, Ф. Філіпов, В. Шубкін та ін.). Особистість при такому розумінні є одночасно і об'єктом, і суб'єктом соціальної взаємодії [196, с.238]. Тобто, як наголошує О. Жоголева, «особистість обдарованого студента, як об'єкта соціалізації, на якого спрямована дія, може і повинна одночасно бути і суб'єктом соціальної активності в системі суспільних відносин» [37, с.15]. Це сприятиме максимальному прояву особистісного потенціалу обдарованого студента, його ефективній соціалізації та майбутній творчій професійній самореалізації.

Третє, *соціалізацію обдарованих студентів* ми будемо розуміти як процес, за допомогою якого індивідом засвоюється соціальний досвід його соціального оточення таким чином, що через формування власного «Я» проявляється унікальність даного індивіда як особистості. Тобто, це процес засвоєння обдарованим індивідом – майбутнім соціальним педагогом зразків поведінки, соціальних норм і цінностей, необхідних для його успішного функціонування та творчої самореалізації в соціокультурному середовищі вищого навчального закладу.

Якщо розглядати соціалізацію як послідовну зміну певних етапів, то вона є процесом безперервним і принципово не завершуваним. Водночас, як зауважує Н. Лавриченко, «кінцевою метою ... соціалізації ... на кожному з її напрямків є формування готовності молодої людини бути учасником (контрагентом і суб'єктом) відповідної сфери суспільного життя» [75, с.96]. Таким чином, для того, щоб визначити ступінь відповідності обдарованих студентів виділеним стадіям соціалізації (вони розкриваються нами у п.2.2 при описі моделі), необхідним є введення поняття, що виступатиме ознакою соціалізації студентства

в конкретний відрізок часу. Такою провідною ознакою, своєрідною інтеграційною характеристикою розвитку особистості внаслідок соціалізації як процесу та результату засвоєння соціального досвіду, на думку переважної більшості дослідників, служить поняття соціалізованості [71, с.9; 109, с.293; 132, с.203; 142, с.131].

Соціалізованість у найбільш загальному вигляді розуміється як сформованість рис, що задаються статусом і вимагаються даним суспільством [109, с.293]. Водночас, на думку О. Волович [21], узявши до уваги мобільний характер соціалізації, в рамках поняття «соціалізованість» слід виділяти два компоненти. Перший з них описує відповідність молодій людині вимогам, які висуваються на певному етапі розвитку. В нашому випадку, сформованість в обдарованого студента таких якостей, установок та інших властивостей, які необхідні йому для успішної творчої самореалізації в процесі вузівського навчання. Другий компонент – готовність молодій людині до ситуації зміни існуючих вимог. Тобто другий компонент соціалізованості обдарованого студента має визначати сформованість рис, які необхідні йому для наступного етапу, зокрема для вступу на «ринок праці», для початку сімейного життя; необхідні на етапі народження дитини тощо. У зв'язку з цим, у численних дослідженнях (наприклад, А. Інкельс, Л. Колберг та ін.) соціалізованість розглядається як засвоєння людиною установок, цінностей, способів мислення та інших особистісних якостей, що будуть характеризувати її на наступній стадії соціалізації. Ми загалом підтримуємо таке розуміння. Адже, якщо розглядати соціалізацію обдарованої студентської молоді, то успішною її вважати можна не лише тоді, коли така особистість повністю самореалізувалася в наявних умовах (ефективно адаптувалася до нового колективу, засвоїла вимоги до нових ролей і змогла їх успішно виконувати, максимально проявила себе в окремих видах діяльності, змогла за їх допомогою ефективно самореалізуватися, наприклад, як хороший організатор чи молодий науковець тощо). Успішність соціалізації, а отже соціалізованість обдарованої молоді буде проявлятися, якщо на даному етапі – студентські роки – вона засвоїла також і необхідні професійні знання, у неї

сформувалися організаторські, комунікативні та інші якості та навички, необхідні для подальшої успішної особистісної та професійної самореалізації після закінчення вузу, необхідні для творчого пошуку та саморозкриття.

Таким чином, під *соціалізованістю обдарованих студентів* ми будемо розуміти таку інтеграційну характеристику особистості молодої людини, що включає сукупність придбаних знань, умінь, установок, професійних і особистісних якостей, достатніх для повноцінного виконання провідних соціальних ролей, подальшого розвитку здібностей та обдарованостей особистості, її успішної творчої самореалізації.

Спираючись на все вище означене нами обґрунтовувалося і наступне концептуальне положення дослідження – виділення особливих критеріїв для оцінки соціалізованості обдарованих студентів – майбутніх соціальних педагогів.

На думку Г. Овчаренко, «визначення критеріїв соціалізованості майбутнього фахівця педагогічного напрямку необхідно здійснювати з урахуванням того, що в умовах соціалізації молода людина виступає сукупністю соціальних відносин і найвищою цінністю» [115, с.11]. Таким чином, виділення критеріїв здійснювалося таким чином, щоб вони дозволили відобразити систему актуальних відношень, які, з одного боку, перебувають у певній ієрархічній залежності та формуються в контексті загальної культури майбутнього фахівця – соціального педагога, а з іншого – вказують на можливості розвитку особистісних здібностей та обдарованостей студентів. Враховуючи означене та виходячи з окресленого визначення соціалізації студентів, нами було виділено два умовних рівні соціалізації особистості студента – загальний рівень та рівень соціалізації у вузі, які дозволили представити соціалізованість обдарованого студента як інтегровану характеристику.

Загальний рівень соціалізації нами було співвіднесено із загальною соціалізованістю. Її ми розглядали як узагальнений блок критеріїв, виділений нами в окремий з метою позначити характеристики особистості обдарованого студента – майбутнього соціального педагога в широкому соціальному аспекті. Спираючись на дослідження інших учених у цьому питанні [33, с.14; 142, с.133-

134; 193, с.155], ми в структурі цього блоку виділили сукупність трьох часткових критеріїв:

- соціальна ідентичність;
- соціальна активність;
- самоактуалізація.

Першим частковим критерієм загальної соціалізованості ми визначили *соціальну ідентичність обдарованого студента*. За визначенням В. Ядова, «соціальна ідентичність означає самовизначення індивіда в соціальному просторі та припускає категоризацію цього простору, визначення тих або інших позицій і вироблення поведінкових стратегій, необхідних для того, щоб зайняти бажану позицію» [153, с.14].

Серед основних якісних показників соціальної ідентичності обдарованого студента нами виділено: усвідомлення ним своєї приналежності до академічної групи, студентської спільноти; адекватне співвідношення його особистісних інтересів з інтересами різних соціальних спільнот, в діяльність яких він включений (академічна група, інститут; художня студія, волонтерський клуб тощо); активне і творче пізнання навколишнього соціального світу (оточуючих людей, місця навчання тощо); відчуття єдності та нерозривності з соціальним оточенням (знаходження друзів, виявлення авторитетів або завоювання авторитету, знаходження спільнот за інтересами тощо); активне оволодіння соціально-корисною діяльністю (основами соціально-педагогічної діяльності, наукової чи ін.), засвоєння та творче перетворення соціальних норм і цінностей.

Для діагностики кількісних показників означеного критерію нами передбачалося використання тесту *М. Куна та Т. Макпартленда «Хто Я?»* із застосування табличних методів аналізу даних (дод. Б.1).

Другий частковий критерій загальної соціалізованості – це *соціальна активність обдарованого студента*. Соціальну активність ми розуміти через призму всіх тих характеристик, які виділялися ученими, що працюють над цією проблемою [27, с.80-81; 52, с.10; 119, с.159; 127, с.177; 202, с.13]. В загальному вигляді соціальна активність у цих роботах визначається як якість особистості, що

проявляється в різних видах суспільно значущої діяльності, яка має складну структуру і включає потреби, мотиви, інтереси, установки.

Вибір такого критерію зумовлений тим, що, за словами А. Мудрика, саме ступінь активності визначає те, що «в одних випадках люди, котрі успішно соціалізовані в даних умовах, виявляються готовими до змін, а в інших – при будь-якій зміні умов процес соціалізації порушується» [109, с.300]. Крім того, як указує С. Савченко, «активність особистості спрямована не тільки на перетворення зовнішніх об'єктів, вона каталізує процеси самовиховання, саморозвитку, самореалізації, самоактуалізації, саморегуляції, тобто все, що складає основу механізмів соціалізації студентства» [142, с.135]. Подібну позицію підтримують також інші дослідники [149, с.67; 151, с.49].

Аналіз літератури показав, що до кількісних показників соціальної активності обдарованих студентів можна віднести: їх високу загальну активність, високу успішність, наявність мотивації до успіху у діяльності, високого рівня домагань та адекватної самооцінки. Всі вони діагностувалися за допомогою відповідних методик (дод. Б.2.1-Б.2.4).

Зазначимо, що дослідно-експериментальна робота проводилась на базі вищих навчальних закладів України, зокрема Запорізького національного університету (далі – ЗНУ), Ізмаїльського державного гуманітарного університету (далі – ІДГУ), Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова (далі – НПУ), Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича (далі – ЧНУ). Всього на констатувальному етапі експериментальної роботи було опитано 634 особи – студентів 1-3 курсів, що навчаються за спеціальністю «Соціальна педагогіка». Це були переважно дівчата (85 %). Експериментальне впровадження проходило в ІДГУ та НПУ, але в ЧНУ і ЗНУ було здійснено авторське впровадження.

Щодо якісних показників соціальної активності та диференціювання їх у поведінці обдарованих студентів, то можна виділити такі: співвідношення діяльності чи самодіяльності в процесі міжособистісної взаємодії; переваження зовнішніх чи внутрішніх спонук; домінування в діяльності репродуктивних або

творчих компонентів; пристосування до обставин або їх творіння; співвідношення стійкого прояву даної якості особистості в поведінці, у комунікації [120, с.96]. На них спиралися при роботі члени експертної комісії.

До складу експертної комісії було включено кураторів та представників академічних груп, де навчаються обдаровані студенти, представника студради, кураторів курсу, керівників практики, викладачів, які читають основні дисципліни, зокрема, соціальну педагогіку, психологію та технології соціально-педагогічної роботи, з якими було проведено додаткову роботу – семінари щодо пояснень до соціально-педагогічної діяльності з обдарованими студентами, шляхом диференційованого підходу. Різноманітність підходів розглядаються більш доцільно в авторській роботі [173].

Слід звернути увагу і на такий момент, що зміст соціальної активності молодшої людини може виявлятися як у просоціальних, так і в антисоціальних діях особистості, у її самодіяльності. Для нас важлива самодіяльність обдарованого індивіда – майбутнього соціального педагога, що знаходить свій вияв у процесі предметної діяльності і особливо у соціально-комунікативній діяльності, його комунікації. Таким чином, структура соціальної активності обдарованої молодшої особистості нами розглядалася: за формою – професійна і непрофесійна; за видом – навчальна, трудова, політична, правова, культурно-духовна, комунікативна тощо; за спрямованістю – громадська й антигромадська; за сферою реалізації – навчання та праця.

Особливим та невід’ємним компонентом соціальної активності є її *спрямованість*. Вона визначається як «сукупність стійких мотивів, що орієнтують діяльність особистості, та які характеризуються інтересами, схильностями, переконаннями, ідеалами, в яких відображено світогляд людини» [100, с.61]. Крім того, як зауважує О. Антонова, «спрямованість охоплює інтерес до ... творчості, педагогічної професії, схильність займатися саме нею, усвідомлення своїх здібностей» [7, с.247].

Щодо визначення показників цього критерію, то ми спиралися на багатовекторну модель соціальної активності особистості, автором якої є

український психолог Софія Грабовська. На думку дослідниці, «соціальну активність можна розглядати як систему векторів, що часто мають протилежну спрямованість» [27, с.80]. Таким чином, ми визначили такі вектори спрямованості соціальної активності обдарованих студентів:

1) усвідомлена (цілеспрямована) соціальна активність – імпульсивна соціальна активність (неусвідомлена, спровокована певною ситуацією, впливом іншим людей, натовпу тощо);

2) створювальна соціальна активність (спрямована на спільне благо, її результатом є створення чогось корисного для товариства, спільноти, громади) – знищувальна соціальна активність (проявляється в «актах непокори, що супроводжуються символічним або реальним знищенням чогось або когось»);

3) діяння – відмова від діяльності;

4) конформістська соціальна активність (скеровується прагненням людини не відрізнятись від інших) – самостійна соціальна активність (зумовлюється внутрішніми мотивами людини і не залежить від думок і впливу інших);

5) соціальна активність «для інших» (людина робить щось для інших з альтруїстичних міркувань, будучи спонукуваною допомагати іншим) – соціальна активність «для себе» (людина діє опосередковано, задовольняючи певну власну потребу);

б) зовнішня зумовленість (якщо активність скеровується зовнішніми стимулами, то триває вона доти, поки діє стимул) – внутрішня зумовленість (соціальна активність зазвичай є більш тривалою та вагомішою для особистості).

Членами експертної комісії при вивченні соціалізованості встановлювалося переважання конструктивних, творчих компонентів у сукупності векторів спрямованості соціальної активності обдарованого студента. Це свідчило про високий рівень прояву даного критерію. Підтвердженням такого рівня також є високі показники за «Орієнтаційною (орієнтовною) анкетною» Б. Басса (дод. Б.2.5).

Характеризуючи соціальну активність молоді людини, слід зазначити, що її вищим виявом є здатність створювати щось нове, оригінальне у будь-якій сфері людської діяльності, інакше кажучи – *налаштованість до творчості*. Деякі дослідники [15, с.7; 20, с.6, 13, 15; 110, с.6; 123, с.6] також наголошують, що

креативність («творчість») є також і однією з важливих ознак обдарованості, що дозволяє визначену особливість розглядати як характеристику і соціалізованості, і обдарованості студента.

Якісними показниками творчого рівня соціальної активності студентів нами було визначено: допитливість, творчий інтерес, емоційність, захопленість, прагнення до творчих досягнень, прагнення до лідерства, прагнення до отримання високої зовнішньої оцінки, почуття обов'язку і відповідальності, особиста значущість творчої діяльності, прагнення до самоосвіти, самовихованню творчих здібностей. У поведінці обдарованих студентів – майбутніх соціальних педагогів ці ознаки знаходять свій прояв у проектуванні, створенні та функціонуванні за їх участю різноманітних соціальних утворень – студентські парламенти, різні асоціації, рухи, творчі ініціативи, нетрадиційні органи самоврядування, різні комісії, творчі групи, самодіяльні, наукові, спортивні, культурно-естетичні об'єднання, волонтерські групи та клуби і т.п. Відомості про загальну налаштованість особистості до творчості дозволяє тест «Ваш творчий потенціал» (дод. Б.2.6).

Зазначимо також, що при розгляді молоді, яка навчається, ряд авторів, як різновид соціальної активності виділяють пізнавальну активність [49, с.11-12; 82, с.211; 189, с.73]. О. Ярославова зазначає, що «пізнавальна активність проявляється у здатності здійснювати перетворення оточуючої дійсності та самої людини; у ставленні до змісту і процесу учіння; у намаганні ефективного оволодіння знаннями та способами діяльності для досягнення поставлених цілей; у мобілізації морально-вольових зусиль; в інтенсивності, напрузі здійснюваних дій; у результативності діяльності» [199, с. 9].

У контексті вищої освіти пізнавальна активність набуває професійних рис, тому логічним вважаємо використання поняття «пізнавально-професійна активність» [199]. Її показниками визначено: здібності до цілеспрямованого, усвідомленого набуття професійно значимих знань, умінь і навичок, прагнення більш повного оволодіння засобами майбутньої професійної діяльності,

постійного самовдосконалення, спрямованість на досягнення високого професіоналізму.

При оцінці пізнавальної активності слід також брати до уваги, що вона може мати різні рівні вияву, зокрема, самостійна творча пізнавальна активність, самостійна пізнавальна активність без проявів творчого підходу та пізнавальна активність не самостійна, така, що потребує стимуляції зовні [189, с.72]. Безумовно вищим рівнем, якого повинен досягти обдарований студент, є самостійна творча пізнавальна активність. До її якісних показників нами включено: схильність до аналізу фактів та подій, формування власної думки щодо будь-яких питань професійної діяльності; прагнення дійти до суті складних проблем життя, поведінки дітей, соціальних та природних явищ; прагнення до застосування нових прийомів переборення труднощів, здібність вносити елементи новизни у способи виконання навчальних завдань, вирішення задач; здатність і бажання здійснювати пошукову діяльність; здатність самостійно будувати основу своїх дій; самостійно оволодівати знаннями; прогнозувати рішення, гіпотези, задуми.

Третій частковий критерій загальної соціалізованості – це *самоактуалізація обдарованого студента*. В одній зі своїх робіт А. Маслоу визначає самоактуалізацію як «... прагнення до самоздійснення, точніше, тенденцію актуалізувати те, що міститься як потенції. Цю тенденцію можна назвати прагненням людини стати все більше і більше тим, ким вона здатна стати» [205, с.46]. Саме тому ми розглядаємо самоактуалізацію як один із показників реалізації творчого потенціалу особистості обдарованого студента.

Самоактуалізація – це постійний процес розвитку своїх можливостей і потенціалу (наприклад, розвиток розумових здібностей за допомогою інтелектуальних занять). Водночас, великий талант або інтелектуальність – не те ж саме, що самоактуалізація. Багато обдарованих людей не змогли повністю використати свої здібності, інші ж, із середніми здібностями, зробили неймовірно багато. Саме тому неодмінний атрибут самоактуалізації – це креативність як творче відношення до життя. Вона проявляється у здатності у всьому знаходити можливість для творчості, в пошуку принципово нових рішень [61].

Важливою частиною самоактуалізації у студентському віці є професійне самовизначення, від якого залежить подальша реалізація потенціалу їх особистості. Креативні, орієнтовані на творчість і цінності самоактуалізації молоді обдаровані люди здатні вносити в свою діяльність системні зміни, вони психологічно готові до інновацій в професійній діяльності, менш схильні до емоційного вигорання в цілому та формування його симптомів.

Виходячи із результатів наукових джерел [7, с.260; 36, с.20; 39, с.11; 72, с.9; 160, с.14; 192, с.65] ми розглядаємо *самоактуалізацію обдарованої особистості* як найбільш повну та вільну реалізацію нею своїх можливостей; тенденцію максимізувати таланти у найрізноманітніших сферах життєдіяльності. Серед типових ознак, навичок та особливостей самоактуалізованої особистості обдарованого студента, які виступатимуть її якісними показниками, можна назвати:

- правлення внутрішньої гармонії через реалізацію можливості проявляти свої здібності в улюбленій справі;
- можливість бачення творчості і самореалізації що приносить задоволення, сприймається як джерело радості і значення життя;
- зовнішньому впливу не піддатливі: порад не шукають, вказівок не потребують, віддаючи перевагу всьому вирішувати по-своєму, керуючись тільки власною метою і цінностями;
- легко змінюють свій стиль і тактику, здатні швидко й адекватно реагувати на ситуацію, що змінюється;
- люблять читати, вчитися та різносторонньо підвищувати свою кваліфікацію;
- не люблять рутини, і, як творчі особистості, між звичним перевіреним і новим, можливо перспективним, як правило, вибирають нове;
- поводяться в цілому позитивно, доброзичливо відносяться до оточення;
- не бояться поводитися природно та розкуто, демонструвати оточуючим свої емоції, не прораховувавши наперед їх результату;

- емоційно відкриті та налаштовані до встановлення близьких, довірчих, глибоких відносин з іншими людьми;

- для них важливі емоції, відчуття та потреби – вони завжди до них прислухаються, відчуваючи, що їм підходить, а що ні;

- добре усвідомлюють і високо цінують свої позитивні якості.

Кількісно описати особливості сутності та специфіки прагнення до самоактуалізації в обдарованих студентів дозволяє «Самоактуалізаційний тест» Л. Гозмана і М. Кроза (дод. Б.3).

Рівень соціалізації у вузі – характеризує значущі результати соціалізації та відображає розвиток системи індивідуальних якостей обдарованої особистості в такому інституті соціалізації як система вищої освіти. Для позначення цього блоку ми вводимо таке поняття як соціальна зрілість студента. Слід зауважити, що термін «соціальна зрілість» достатньо новий як для соціологічної, так і для соціально-педагогічної наук. Водночас, саме він дозволяє охарактеризувати ступінь розвиненості соціальних якостей у людини у конкретному соціокультурному контексті, зокрема обдарованого студента у соціокультурному освітньому середовищі вищого навчального закладу.

Накопичені в науці знання та досвід свідчать про те, що соціальна зрілість тлумачиться як інтеграційна якість особистості, в якій усі компоненти (соціальна відповідальність, толерантність, рефлексія, креативність, зміст власних ціннісних орієнтацій тощо) детерміновані системою суспільних відносин, співвідпорядковані і знаходяться в ієрархічній залежності [50, с.73; 51, с.8; 132, с.203]. Водночас, спираючись на означене, враховуємо також, що студентський період є своєрідним проміжним етапом соціального становлення, коли відбувається професійна та соціально-психологічна адаптація, формування ціннісних орієнтацій, визначення життєвих планів, оволодіння механізмами самоствердження, самореалізації, вміння проектувати цілеспрямовану діяльність, освіченість, комунікабельність, пошук естетичного у житті. У зв'язку з цим, зокрема Г. Сухобська зазначає, що «не завжди молода людина, принаймні до кінця юнацького періоду, досягає того рівня зрілості психіки та діяльності, який

би забезпечив базис для подальшого розвитку її соціальних відносин зі світом» [154, с.18]. Таким чином, постає питання – що розуміти під власне соціальною зрілістю студента.

Так, О. Каменева характеристикою соціальної зрілості називає поєднання суспільної активності та особистої відповідальності [51, с.15]. Однак, як відомо, соціальна зрілість та її складова – відповідальність – формуються лише в адекватній діяльності. Саме тому А. Кирилова розглядає рівень соціальної зрілості студентів як міру виконання ними своїх соціальних функцій [59]. Подібну позицію підтримує також У. Джеймс. На його думку, «зрілу особистість робить з нас визнання в нас особистості зі сторони інших людей; тобто ступінь успішності чи неуспішності людини у співтоваристві, членом якого вона виступає, визначає ступінь розвитку її соціальної зрілості» [136, с.25]. У такому розумінні, на думку О. Каменєвої, інтегральною ознакою соціальної зрілості обдарованого студента можна розглядати рівень його соціального статусу [50, с.73]. Варто також відзначити, що саме бажання підвищити свій соціальний статус, як правило, стимулює особистість, у тому числі обдарованого студента, до саморозвитку, до набуття найбільш запитаних суспільством соціальних якостей.

З іншого боку, актуальна потреба у саморозвитку, прагнення до самовдосконалення та самореалізації представляють величезну цінність самі по собі. Вони – показник особистісної зрілості й одночасно умова її досягнення. Саме тому важливою ознакою соціальної зрілості представниками різних підходів наголошується така ознака, як міра перетворювальної діяльності людини [68, с.7; 102, с.101; 165, с.130]. Тобто йдеться про особистість обдарованого студента як суб'єкта діяльності, котрий характеризується соціально-орієнтованими та особистісно важливими якостями та навичками.

Деякі автори звертають свою увагу ще на такий момент при розгляді зрілої особистості як її здатність активно володіти своїм оточенням, володіти стійкою єдністю особистісних рис і ціннісних орієнтацій та здатністю правильно сприймати людей і себе [67, с.177; 154, с.17]. При цьому Г. Кравець, розглядаючи особистісну компоненту зрілості обдарованого студента, пропонує її розуміти як

«комплексну характеристику особистості майбутнього фахівця, що забезпечує свідоме прийняття студентом професійно значущих цінностей і його прагнення творчо реалізувати себе в процесі професійної підготовки» [69, с.12]. Тобто при цьому йдеться, перш за все, про професійні якості обдарованого студента як майбутнього фахівця.

Узагальнюючи вище означене та спираючись на визначення зрілої особистості, дані іншими вченими, *соціальну зрілість обдарованого студента* ми будемо розглядати як якісний ступінь розвитку його особистості (соціальних та професійних якостей як майбутніх соціальних педагогів) за умов соціокультурного середовища вузу, що забезпечує творче входження обдарованого студента у різні види соціокультурної ситуації та сприяє його особистісному та соціально-професійному зростанню.

Для визначення цього особистісного новоутворення обдарованого студента ми використали групу часткових критеріїв:

- соціальна компетентність;
- професійно важливі якості обдарованого студента як майбутнього фахівця – соціального педагога.

Щодо першого критерію – *соціальної компетентності*, то німецькі психологи У. Пфінгстен і Р. Хинтч трактують її як володіння когнітивними, емоційними та моторними способами поведінки, що в певних ситуаціях ведуть до довготривалого сприятливого співвідношення позитивних і негативних наслідків [206, с.61]. О. Овчарук зазначає, що соціальні компетентності, пов'язані з оточенням, життям суспільства, соціальною діяльністю особистості [152]. В такому розумінні молода людина є соціально-компетентною, якщо її індивідуальні здібності та навички відповідають вимогам міжособистісної ситуації. Ми ж у цілому погоджуємося з визначенням соціальної компетентності, поданим В. Кунициною, під яким розуміється система знань про соціальну діяльність і про себе, система складних соціальних умінь і навичок взаємодії, сценаріїв поведінки в типових соціальних ситуаціях, що дозволяють швидко й

адекватно адаптуватися, приймати рішення, діяти за принципом «тут, зараз і найкращим способом» [74, с.44].

До ключових компонентів соціальної компетентності обдарованих студентів – майбутніх соціальних педагогів належать:

- **его-компетентність:** здатність приймати рішення стосовно самого себе та прагнути до розуміння власних почуттів і вимог; забувати несприятливі почуття й власну невпевненість;

- **комунікативна компетентність:** здатність спілкуватися; повага одне до одного; правильно розуміти бажання, очікування і вимоги інших людей, зважувати та враховувати їх права; прагнення до підтримки і відновлення добрих відносин з оточуючими; прагнення розширити сферу свого спілкування; здатність відстоювати свою точку зору та переконувати інших у процесі творчої дискусії; здатність уникнути конфліктів у процесі творчої діяльності, але якщо вони виникають, коректно їх вирішувати;

- **оперативна компетентність:** ініціативність; здатність брати на себе відповідальність; вміння працювати в команді; вміння співробітничати; уявлення, як необхідно досягати цілей найбільш ефективно; високий темп творчої діяльності; працездатність особистості в творчій діяльності;

- **соціально-психологічна компетентність:** мобільність у різних соціальних умовах; вміння аналізувати життєві ситуації в аспекті діяльності соціальних інституцій та установ, включати ці вміння й здатності у власну поведінку; здатність до врахування конкретних обставин і часу у поведінці, беручи до уваги інших людей, обмеження соціальних структур і особисті вимоги; активна участь у житті суспільства.

Ми виділили кількісно описані показники соціальної компетентності за допомогою тесту-опитувальника «Опитувальник КОСКОМ-2» (дод. В.1).

Наступний критерій соціальної зрілості та майбутньої конкурентоспроможності обдарованої особистості – це *професійно важливі якості студента* як основа його професійної компетентності. Оскільки ми розглядаємо обдарованих студентів – майбутніх соціальних педагогів, то слід

вказати, що й обдарованість їх певним чином визначається специфікою діяльності. А це діяльність соціально-педагогічна, а якщо ширше, то, згідно з Є. Климовим [60], діяльність типу «людина-людина». Спираючись на відповідні дослідження означеного питання [32; 129; 148], серед важливих якостей професій типу «людина-людина», що водночас будуть характеризувати вузівський рівень соціалізованості обдарованих студентів – майбутніх соціальних педагогів, ми виділити такі групи:

- Професійна обізнаність: широкий світогляд, різноманітний життєвий досвід та естетичні схильності; високий рівень освіти і культури, компетентність з широкого кола професійно значущих проблем; необхідні знання в області педагогіки, психології, юриспруденції, соціології; здатність продуктивно використовувати як знання загальнонаукового характеру, так і основні закони професії, а також знання оперативного характеру, що важливі «тут і тепер».
- Ставлення до людей: доброта, любов до людей, бажання допомогти, чуйність, відчуття співчуття і милосердя, симпатія до інших й альтруїзм; гуманістична спрямованість, доброзичлива уважність до проявів почуттів, розуму та характеру інших людей, спостережливість до їхньої душевної діяльності, вміння мисленнєво уявити внутрішній світ іншого, здатність до неодноразового переживання подій і співпереживання іншим людям, а також толерантність, яка проявляється у доброзичливості, терпінні та поблажливості до різних нестандартних проявів поведінки, способу мислення та почуттів оточуючих людей.
- Організаторсько-комунікативні здібності: висока комунікабельність, товарицькість, соціальна сміливість; уміння управляти людьми, впливати на їх позиції і переконання; вміння викликати до себе довір'я та підтримати у важку хвилину. Студент за необхідності повинен швидко та легко встановлювати контакти з людьми, уміти слухати співбесідника, розумно, ясно та зв'язано викладати власні думки, говорити чітко та правильно, а також передбачати реакції партнера на власні висловлювання.
- Соціально-професійна відповідальність: прагнення й уміння оцінювати свою поведінку та діяльність з погляду користі або шкоди для суспільства, трудового

чи навчального колективу, або окремої особистості; здатність співвідносити свої вчинки з пануючими в суспільстві вимогами, нормами та законами, усвідомлювати свої обов'язки та виконувати їх, розумно використовувати права, розраховувати свої сили, оцінювати професійну компетентність і не звинувачувати в своїх невдачах інших людей або збіг обставин.

- Морально-етичний рівень: безкорисливість, чесність, порядність, відповідальність, висока моральність.
- Нервово-психічна витривалість: працездатність, енергійність, ініціативність, наполегливість в досягненні мети та готовність переживати психологічний дискомфорт.

Ми кількісно описали виділені групи професійно важливих якостей майбутніх соціальних педагогів за допомогою методики В. Сластьоніна «Визначення готовності студентів до соціально-педагогічної діяльності», тесту «Емпатійні здібності» та окремих шкал «Опитувальника КОСКОМ-2» (дод.В.2).

Інтенсивність прояву окремих показників визначених вище критеріїв обумовила встановлення таких *рівнів соціалізованості обдарованих студентів* – майбутніх соціальних педагогів:

– *недостатній* – особистість пасивного типу, характеризується діяльністю виконавсько-відтворювального характеру, репродуктивною активністю, відтворенням зразка розумової чи практичної дії;

– *достатній* – особистість продуктивного типу, характеризується реконструктивною активністю, що передбачає не тільки копіювання, але й вибір способів діяльності, використання здобутих знань, їх перенесення в інші ситуації, певну інтерпретацію, енергійність пізнавальної та соціальної діяльності;

– *високий* – особистість творчого типу, що відзначається ініціативністю, самостійністю у виборі цілей і постановці проблем, завдань пізнавальної та соціальної діяльності, способів її здійснення, цілеспрямованою потребою оволодіння знаннями, новим соціальним досвідом, оригінальністю й оптимальністю.

Кожен із рівнів визначається шляхом підрахунку середнього значення за конкретними якісними (експертна оцінка) та кількісними ознаками (стандартизовані методики) визначених нами блоків критеріїв та їх показників. Таким чином, передбачалося, насамперед встановлення рівнів за такими окремими показниками, як соціальна ідентичність, соціальна активність, самоактуалізація. А тоді визначення рівня загальної соціалізованості обдарованого студента. Таким же чином визначається рівень соціальної зрілості обдарованого студента – як узагальнене значення показників соціальної компетентності і професійно важливих якостей.

Зазначимо, що студенти, котрі приходять на навчання до університету, досить різні за своїми психосоціальними особливостями. Тому встановити відразу осіб, які потребують підвищеної підтримки чи уваги, оскільки володіють неординарними здібностями, часто досить важко. У зв'язку з цим на діагностичному етапі організації соціально-виховної роботи та сприяння успішній соціалізації обдарованих студентів ми спиралися на загальні критерії їх оцінки та відбору, що передували подальшій діагностиці соціалізованості цих студентів та вміщують такі показники:

а) самооцінка та оцінка загальних здібностей, що обумовлюють розвиток обдарованості (опитувальних – дод. А.1);

б) наявність значимих досягнень у певному виді діяльності (навчання, наукова, творча, художня або соціальна діяльність): перемоги, відзнаки у загальношкільних, районних, обласних, всеукраїнських, міжнародних конкурсах, олімпіадах, виставках, змаганнях, наукових конференціях, громадських акціях тощо. Встановлюється на основі опитування та анкетування (дод. А.2);

в) висновок експертної комісії факультету, інституту чи випускаючої кафедри (дод. А.3). До її складу можуть бути включені: декан факультету (директор інституту), куратор академічної групи (для перших курсів) або куратор курсу, представник випускаючої кафедри, представник кафедри психології, член приймальної комісії від факультету (інституту).

На цьому етапі, за висновками експериментальної комісії, зі 175 виявлених обдарованих студентів академічних груп (студентів 1-3 курсів) нами було виокремлено контрольну та експериментальну групи чисельністю відповідно 84 особи та 91 особа. Відповідно на всіх подальших етапах роботи цілеспрямований соціально-педагогічний супровід здійснювався щодо обдарованих студентів – майбутніх соціальних педагогів експериментальної групи. Він тривав впродовж 3 років. Тобто завершення експериментальної роботи і повторна діагностика припали відповідно на кінець 3-5 курсів.

Результати експериментального дослідження вияву ознак обдарованості з використанням об'єктивних методів засвідчили те, що близько 39 % студентів за результатами опитування оцінили свої здібності як високі (переважання відповіді 5); 25 % – як середні (переважання відповідей 4 і 5); 46 % опитуваних не виявило в себе ніякого «особливого» потенціалу (переважання відповідей 1-3).

Щодо другого параметру діагностики, то із загальної кількості опитаних лише 20 % підтвердило свої значимі досягнення у сфері здібностей та інтересів. Причому, 10 % припало на студентів, які свої здібності загалом оцінили як середні. Таким чином, на третьому етапі діагностики до обдарованих студентів нами було включено 49 % від загального контингенту досліджуваних. Саме їх було представлено для оцінки членам експертної комісії.

На заключному етапі виявлення обдарованих студентів за методикою, що була використана членами експертної комісії, було встановлено, що 16 % студентів можна віднести до числа монообдарованих, 12 % – до поліобдарованих. В останньому випадку деякі студенти проявляли ознаки як близьких за загальними здібностями обдарованостей, наприклад інтелектуальної та академічної, так і відмінних, наприклад, в інтелектуальній сфері та сфері мистецької діяльності. Тобто, загалом нами було визначено 28 % студентів – майбутніх соціальних педагогів, які нами були віднесені до числа обдарованих. А 72 % студентів за прийнятими оцінками не можуть відноситися до їх числа. Всього було виявлено 175 осіб, що проявляють ознаки обдарованості.

Встановлено, що ознаки обдарованості виявляються у студентів загалом у таких сферах: сфера спілкування і лідерства – 12 % (соціальні здібності), 10 %

(комунікативні здібності), 9 % (організаторські здібності), 8 % (лідерські здібності); сфера академічних досягнень – 12 %; сфера мистецької діяльності – 8,5 %; інтелектуальна сфера – 8 %. Таким чином, у подальшому при встановленні рівня соціалізованості ми орієнтувалися саме на цих студентів.

Зазначимо, що, за відомими у психології обдарованості оцінками, до числа обдарованих відноситься від 2% до 20% усієї людської популяції [123, с.14]. Разом з тим, при вступі до університету відбувається природний (за інтересами і здібностями) та штучний (конкурсна ситуація) відбір абітурієнтів. Цим ми і пояснюємо дещо вищий відсоток у середовищі студентів осіб, що проявляють ознаки обдарованості. Крім того, як зауважує В. Шадриков, «людина від природи наділена загальними здібностями. Спеціальні здібності є загальні здібності, що придбали риси оперативності під впливом вимог діяльності» [125, с.17]. Тому при виявленні та оцінюванні ознак спеціальних здібностей як передумов розвитку різних обдарованостей ми орієнтувалися на прояв їх студентами у різних видах діяльності.

Безумовно, практика свідчить, що обдарованість може проявлятися і у більш старшому віці. Водночас, при організації відповідної соціально-педагогічної роботи ми все-таки відштовхувалися від того, що головна мета нашої діяльності, насамперед, сприяти соціалізації обдарованих студентів, а не організувати систему їх навчання. Вважаємо можливість зростання кількості виявлених обдарованих студентів досить низькою, оскільки основою здібностей є задатки, які повинні були закластися ще при народженні; сприятливим ґрунтом для розвитку обдарованості є здібності, насамперед загальні (розумові здібності; тонкість і точність ручних рухів; пам'ять, мова, здібності, що виявляються в спілкуванні, взаємодії з людьми та ін.). Якщо ці здібності не проявляються та їх ознак немає, то можливість появи яскраво обдарованої особистості вважаємо досить невисокою.

За визначеними вище рівнями, критеріями та показниками соціалізованості нами проводилася відповідна діагностична робота спочатку на молодших курсах, а потім із тими ж студентами на старших курсах. Першим частковим критерієм загальної соціалізованості ми визначили соціальну ідентичність обдарованого студента. Для діагностики кількісних показників означеного критерію нами було

використано тест *М. Куна та Т. Макпартленда «Хто Я?»* (дод. Б.1). Кодування відповідей проводилося згідно класифікації, запропонованої Т. З. Козловою [63], та здійснювалося на підставі відповідей респондентів за двома класами: «Я сам» (персональна ідентифікація) та «Я в групі» (соціальна ідентифікація).

Ми з'ясували, що на перше місце в обдарованих студентів – майбутніх соціальних педагогів виходить ідентифікація з великими спільнотами, перш за все зі студентством у цілому – 73 % опитаних. У рамках цієї групи простежується також ідентифікація з майбутньою професією. Але вона ще досить слабка, всього 18,8 % обдарованих студентів молодших курсів бачать себе майбутніми фахівцями.

Ідентифікація зі всім людством спостерігається майже у половини студентів (43,3 %): «я – людина», «житель планети Земля» тощо. Встановлено, що через ідентифікацію з людством індивід приходить до справжнього усвідомлення своєї індивідуальності. За питомою вагою ця ідентифікація займає третє місце серед інших. Друге місце займає ідентифікація з батьківською сім'єю – 55,9 %. Решта великих спільнот представлена менше: 10,8 % ідентифікують себе з місцем проживання («городянин», «киянин» тощо), по 13,9 % – з національною приналежністю («українець», «росіянин» тощо), громадянами України.

Ідентифікація з формальними первинними та неформальними групами у першокурсників проявляється слабо – тільки четверта частина всієї сукупності має друзів і подруг (25,1 %); водночас, серед друго- та третьокурсників таких уже більше (відповідно 34,2 % та 46,7 %). Тільки 19,3 % опитаних назвали свої ролі, що вони виконують в університеті: «староста», «профорг», «КВНщик» та ін. Водночас близько 42,2 % респондентів розглядають себе як «сильних», «активних», «здібних».

Загалом, ідентичність обдарованих студентів молодших курсів ми можемо розглядати як нестійку, мінливу, що часто носить ситуативний характер. Про це зокрема свідчать такий факт: 9,1 % студентів вважають себе «студентом-громадським діячем». Тоді як вище ми означали набагато більший відсоток налаштованих на активність.

Загалом нами було встановлено такі рівні соціальної ідентичності обдарованих студентів: високий – 16,7 %, достатній – 33,1 %, недостатній – 50,2 %. Як бачимо, відсоток обдарованих студентів – майбутніх соціальних педагогів, у яких соціальна ідентичність знаходиться на високому рівні загалом невисокий, що підтверджує думку про домінування особистісної ідентичності, тобто соціальна ідентичність ще не достатньо сформована.

Другий частковий критерій загального рівня соціалізації – це соціальна активність обдарованого студента. Насамперед, за допомогою тесту «Чи досить ти активний» ми встановлювали загальну активність обдарованих студентів. Було отримано такі результати: 44 % не вважають активність своєю найсильнішою якістю, тобто недооцінюють власні можливості у розвитку своїх здібностей; 28 % в змозі ефективно працювати та поширювати свої погляди на оточуючих; 28 % – не лише перевершують оточуючих енергійністю і швидкістю прийняття рішень, а й уміють брати на себе відповідальність.

Також нами було проведено кількісний аналіз інших показників соціальної активності обдарованих студентів. Так, мотивація на успіх визначалася нами за допомогою «Тесту-опитувальника для вимірювання мотивації досягнення», який призначений для виявлення мотиву прагнення до успіху і уникнення невдачі (дод. Б. 2.2). За даними його проведення на вибірці 1 курсу виявилось, що 12,5 % опитаних отримали від 165 балів і вище, що говорить про те, що мотивація до успіху у цих студентів виражена досить сильно; решта 87,5 % отримали середні оцінки. Крім того, серед тих студентів, у яких мотивація до успіху виражена середньо, спостерігається великий розкид шкальних оцінок (від 105 до 162). Це говорить про те, що середня вираженість мотивації до успіху проявляється неоднаково. Тому при обчисленні середніх показників ми виділили оцінки, що наближаються до верхньої і нижньої меж (по 25 % від загальної кількості респондентів). Таким чином, оцінки верхньої межі у вибірці стали відповідати сильній вираженості мотивації до успіху, нижня межа оцінок відповідати слабкій вираженості мотивації до успіху, тобто переважанню мотиву уникнення невдач. Решта оцінок відповідає середній вираженості мотивації до

успіху. З урахуванням даних доповнень ми отримали такі результати (табл. 2.1): загалом, хоч і не на багато, переважає низький рівень мотивації до успіху в обдарованих студентів молодших курсів.

Таблиця 2.1

Вираженість мотивації до успіху в обдарованих студентів

Рівень	%	Кількість
Високий	21,1	37
Середній	37,7	66
Низький	41,1	72

Рівень домагань, як ще однієї ознаки соціальної активності обдарованих студентів, визначався за допомогою методики «Моторна проба Шварцландера». Тест включав 5 шкал, однак, з метою зведення всіх даних до тримірного групування, результати, що відносилися до нереалістично високого, нереалістично низького та низького рівня домагань, ми об'єднали в одну групу відповідей – неадекватний рівень.

Як видно з табл. 2.2, на відміну від попередніх показників активності особистості обдарованого студента, переважаючим є помірний рівень. Водночас певна частина обдарованих студентів демонструють і неадекватний рівень, що, в свою чергу, може зумовлювати зниження активності студента в діяльності при оволодінні професією та затримку формування у нього професійно-значущих якостей. Неадекватні рівні домагань можуть також знизити суспільну активність студента і стати перешкодою на шляху формування у нього активної життєвої позиції.

Таблиця 2.2

Вираженість рівня домагань в обдарованих студентів

Рівень	%	Кількість
Високий	29,1	51
Помірний	46,8	82
Неадекватний	24,1	42

Варто також зазначити, що формування адекватного рівня домагань не здійснюється спонтанно і потребує періодичного втручання викладачів. Зокрема, для формування адекватного рівня професійних домагань у студентів з

неадекватно низьким або неадекватно високим рівнями домагань необхідно буде змінити їх уявлення про себе як про студентів педагогічного вузу, як про майбутніх соціальних педагогів.

Вивчення самооцінки обдарованих студентів проводилося за допомогою «Експрес-діагностики самооцінки юнаків» (дод. Б.2.4). Отримані результати (табл. 2.3) показали, що переважна більшість обдарованих студентів мають адекватну самооцінку. Однак, ми диференціювали її на адекватно високу та адекватно достатню, що дозволило показати кількість обдарованих студентів, з якими необхідно ще працювати щодо усвідомлення ними своїх сил. Що ж до неадекватної самооцінки, то як занижений, так і завищений її рівні, безумовно стримують активність обдарованих студентів, а це, в свою чергу, впливає і на недостатнє розкриття ними свого потенціалу.

Таблиця 2.3

Вираженість самооцінки в обдарованих студентів

Рівень	%	Кількість
Адекватно-високий	23,4	41
Адекватно-достатній	32,6	57
Неадекватний	44	77

Як було нами встановлено вище, особливим та невід'ємним компонентом соціальної активності є її спрямованість. Вона вивчалася за допомогою «Орієнтаційної анкети» (дод. Б.2.5). Як видно з табл. 2.4, переважаючою в обдарованих студентів є спрямованість особистості на спілкування – 45,6 %. Позитивною її характеристикою безумовно є орієнтація на спільну діяльність, однак часто це може відбуватися в збиток виконанню конкретних завдань, а також супроводжуватися залежністю такої особистості від групи. Перспективним бачимо формування спрямованості обдарованих студентів на справу, яка сприятиме їх орієнтації на ділову співпрацю, а також найкращому виконанню роботи.

Таблиця 2.4

Вираженість спрямованості особистості обдарованих студентів

Показник	%	Кількість
Спрямованість на справу	25,7	45
Спрямованість на спілкування	45,6	80
Спрямованість на себе («Я»)	28,7	50

Щодо останнього показника соціальної активності обдарованих студентів – налаштованості до творчості, то він визначався за допомогою тесту «Ваш творчий потенціал» (дод. Б.2.6). Результати відповідей відображені нами у табл. 2.5.

Таблиця 2.5

Вираженість налаштованості до творчості в обдарованих студентів

Рівень	%	Кількість
високий	17,3	45
нормальний	49,6	87
низький	33,1	58

Узагальнений аналіз даних, представлених у табл.2.5, засвідчив: 66,9 % обдарованих студентів володіють тими якостями, які дозволяють їм творити. Однак, розподіл відповідей також показує, що деякі зі студентів відчувають певні проблеми, які гальмують процес їх творчості, або ж не завжди можуть на практиці застосувати свої здібності. Що ж до низьких показників, то тут або справді творчий потенціал окремих студентів, на жаль, невеликий, або вони просто недооцінюють себе, свої здібності. Якщо це так, то організація з ними відповідної роботи допоможе їм адекватно реалізуватися.

Крім кількісного вивчення ознак соціальної активності нами також була проведена і її експертна оцінка, результати якої показали переважання обдарованих студентів з достатнім рівнем соціальної активності – 44,7 % (дод. Д.1, табл. Д.1.1). Таким чином, узагальнення окремих показників за цим критерієм засвідчило, що домінуючим є достатній рівень соціальної активності – 42,4 %, який визначає поведінку обдарованих студентів так званого продуктивного типу. Встановлено, що є потреба розвивати соціальну активність у 32,8 % обдарованих студентів. Це досить значний показник, який стримує адекватну їх самореалізацію та розвиток здібностей.

Третій частковий критерій, який ми виокремлювали, – це самоактуалізація обдарованого студента – майбутнього соціального педагога. Кількісно описати особливості усвідомлення значення, сутності та специфіки прагнення до самоактуалізації дозволив «Самоактуалізаційний тест» (дод. Б.3). Як видно з табл. 2.6, загалом у вибірці переважають показники психічної та статистичної

норми (в межах 46-55 Т-балів). Тільки за шкалами «Самоповага» та «Пізнавальні потреби» ми можемо констатувати високий рівень. Низький показник за шкалою «Підтримка», на нашу думку може свідчити про те, що обдаровані студенти все-таки не отримують достатньої підтримки, щоб реалізувати всій духовний і творчий потенціал.

Таблиця 2.6

Показники самоактуалізації обдарованих студентів (у балах)

№ п/п	Назва шкал опитувальника САТ	Середній бал по вибірці
1.	Компетентність у часі	51,5
2.	Підтримка	44,2
3.	Ціннісні орієнтації	53,8
4.	Гнучкість поведінки	50,8
5.	Сензитивність	54
6.	Спонтанність	54,4
7.	Самоповага	61,6
8.	Самоприйняття	55
9.	Погляд на природу людини	52,2
10.	Синергійність	50,6
11.	Прийняття агресії	50,6
12.	Контактність	48,2
13.	Пізнавальні потреби	63,4
14.	Креативність	50,3
	Середнє значення	48,5

Водночас, узагальнення даних за окремими шкалами «Самоактуалізаційного тесту» та встановлення рівня самоактуалізації обдарованих студентів засвідчило, що він набагато різноманітніший (табл. 2.7).

Таблиця 2.7

Вираженість самоактуалізації в обдарованих студентів

Рівень	%	Кількість
Високий рівень	22,8	40
Психічна та статистична норма	51,6	90
Псевдосамоактуалізація	25,6	45

Аналіз даних, представлених у таблиці, дозволяє констатувати високий рівень самоактуалізації лише у 22,8 % обдарованих студентів. Щодо експертної оцінки досліджуваного критерію, то вона виявилася дещо нижчою: лише 14,3 % високого

рівня, тоді коли низького – 37,1 % (дод. Д.1, табл. Д.1.1). Такий показник підтверджує необхідність організації цілеспрямованої роботи з досліджуваною групою студентів, з одного боку, з метою зниження впливу чинника соціальної бажаності, а з іншого – з метою створення максимально сприятливих умов для особистісної та професійної самоактуалізації студентів – майбутніх соціальних педагогів.

Узагальнення якісних та кількісних показників вивчення самоактуалізації засвідчило домінування її достатнього рівня – 50,2 % та необхідність подальшої цілеспрямованої роботи щодо її формування, особливо у 31,4 % обдарованих студентів з низьким рівнем (дод. Д.1, табл. Д.1.1).

Згідно з описаним раніше алгоритмом нами було визначено загальний рівень соціалізації обдарованих студентів – їх загальну соціалізованість. Її рівні визначено як середнє арифметичне усіх окремих показників і розподілилися таким чином: високий рівень – 20 % опитаних, достатній рівень – 41,9 % опитаних, недостатній рівень – 38,1 % опитаних. Як бачимо, певна частина обдарованих студентів, а точніше їх четверта частина досягли високого рівня загальної соціалізованості, що є безумовно позитивним..

Водночас, слід взяти до уваги і той факт, що це студенти обдаровані, а тому, якщо одна третя їх має недостатній рівень загальної соціалізованості, то це говорить про те, що вони практично не можуть реалізувати свій потенціал, не мають достатніх умов для прояву своєї здібностей або з певних причин, суб'єктивних чи об'єктивних, відчувають ряд проблем, труднощів, бар'єрів чи упереджень, що не забезпечують адекватну соціалізованість у вузі, а отже і не готовність до переходу на наступний етап соціалізації – трудовий

Другий узагальнений блок критеріїв, який ми вивчали, це рівень соціалізації у вузі – соціальна зрілість обдарованих студентів. Щодо його першого показника – соціальної компетентності, то він вивчався за допомогою «Опитувальника КОСКОМ-2». Отримані результати дозволили визначити деякі особливості розвитку соціальної компетентності обдарованих студентів (табл. 2.8). Так, найбільшу кількість високих результатів (близько 30,4 %) можна відзначити тільки за шкалою «его-компетентність». Про таких студентів можна сказати, що вони знають свої сильні та слабкі сторони, свої можливості і ресурси, розуміють причини своїх помилок, знають про механізми саморегуляції й уміють ними

користуватися, мають практичні психологічні знання про себе, придбані в життєвому досвіді.

Таблиця 2.8

Рівні розвитку ключових компонентів соціальної компетентності обдарованих студентів

Показник	Рівень		високий		середній		низький	
	%	к-ть	%	к-ть	%	к-ть	%	к-ть
ЕК – еґо-компетентність	30,4	54	43	75	26,6	46		
КК – комунікативна компетентність	26,2	46	41	72	32,8	57		
ОСК – оперативна соціальна компетентність	4,6	8	34,4	60	61	107		
СПК – соціально-психологічна компетентність	12,5	22	43	75	44,5	78		
Сумарний показник	18,4 %		40,4 %		41,2 %			

Недостатнє володіння складними комунікативними навичками і уміннями, труднощі у формуванні адекватних умінь у нових соціальних структурах, недостатнє знання культурних норм і обмежень у спілкуванні, недостатню орієнтацію в комунікативних засобах, властивих менталітету, труднощі освоєння рольового репертуару в рамках даної професії продемонстрували 32,8 % випробовуваних. Більше половини опитаних студентів (61 %) показали низький рівень розвитку оперативної соціальної компетентності. А це може свідчити про те, що вони поки що не володіють достатніми знаннями про соціальні інститути і структури, уявленнями про функціонування соціальних груп, про широту і вимоги сучасного репертуару рольової поведінки. Майже половина студентів (44,5 %) показали низький рівень сформованості уявлень про різноманітність соціальних ролей і способів взаємодії; невміння вирішувати міжособові проблеми; утруднення у виборі сценаріїв поведінки в складних конфліктних ситуаціях. Загалом рівень соціальної компетентності обдарованих студентів – майбутніх соціальних педагогів можна оцінювати як низький – 44,1 %.

Наступний критерій соціальної зрілості та майбутньої конкурентоспроможності обдарованої особистості – це «професійно важливі

якості студента». Як ми встановили раніше, він складається з комплексу показників, результати вивчення яких ми представимо окремо.

Так, професійна обізнаність обдарованих студентів нами досліджувалася за допомогою методики В. Сластьоніна «Визначення готовності студентів до соціально-педагогічної діяльності» (дод. В.2.1). Як відомо, готовність студентів до соціально-педагогічної діяльності може розглядатися на трьох рівнях: особистісна (мотиваційна, або морально-психологічна), теоретична та технологічна (операційно-діяльнісна). Саме ці показники вимірювалися за 10-бальною шкалою. При цьому також враховувалася поточна успішність студентів, результати іспитів, результати проходження соціально-педагогічної практики. Робота з вказаною методикою проводилася групою експертів, склад якої нами подавався вище. Потім виводився узагальнений показник, який представлений на табл. 2.9.

Таблиця 2.9

Результати визначення готовності обдарованих студентів до соціально-педагогічної діяльності

Показник	Рівень		оптимальний		допустимий		критичний, недопустимий	
	%	к-ть	%	к-ть	%	к-ть	%	к-ть
Теоретична готовність	10,8	19	51,6	90	37,6	66		
Операційно-діяльнісна готовність	17,7	31	49,2	86	33,1	58		
Загальний рівень готовності	14,3 %		50,4 %		35,3 %			

Як видно з таблиці, експертна оцінка показала домінування допустимого рівня як за загальною готовністю обдарованих студентів до майбутньої професійної діяльності, так і за окремими її компонентами («Теоретична готовність» – 6,8; «Операційно-діяльнісна готовність» – 6,7; загальна готовність – 6,9 балів). Це говорить про те, що вони володіють соціально-педагогічними технологіями, що базуються на основі знань та запозиченого досвіду, готові впроваджувати їх у професійну діяльність, однак це все проявляється ще не достатньою мірою.

Щодо другого показника досліджуваного критерію – ставлення до людей, то його рівень встановлювався на основі узагальнення окремих ознак за

«Опитувальником КОСКОМ-2» (розуміння людей, стабільність людських відносин), методикою В. Сластьоніна (компонент «Особистісна готовність») та вивченням емпатійних здібностей (дод. В.2.2). Отримані дані представлені нами у табл. 2.10.

Таблиця 2.10

Вираженість ставлення до людей як професійно важливої якості обдарованих студентів – майбутніх соціальних педагогів

Показник	Рівень		високий		середній		низький	
	%	к-ть	%	к-ть	%	к-ть	%	к-ть
РЛ – розуміння людей	25,6	45	49,6	87	24,8	43		
Особистісна готовність	25,1	44	74,9	131	0	0		
Емпатійні здібності	22,8	40	55,9	98	21,3	37		
Узагальнений показник	24,5 %		60,1 %		15,4 %			

Нами виявлено переважання середнього рівня досліджуваної ознаки. Це говорить про те, що здатність до співчуття виражена в багатьох обдарованих студентів – майбутніх соціальних педагогів ще не достатньо, не всі люди викликають у них бажання допомогти, не завжди їм вдається зрозуміти почуття, емоції та психічний стан іншої людини. Все це відбувається ситуативно і пов'язано саме з людьми, з якими вони вступають у взаємодію та складністю їхніх проблем. Тобто поки що емпатійне ставлення до людей не є особистісною характеристикою, а лише ситуативною.

Організаторсько-комунікативні здібності нами вивчалися за допомогою «Опитувальника КОЗ» (дод. В.2.3), результати проведення якого представлені на рис. 2.11. Як бачимо, переважаючою є кількість обдарованих студентів, що володіють середнім рівнем досліджуваного показника (66,4 %), тобто вони прагнуть контактів з людьми, не обмежують коло своїх знайомств, відстоюють свою думку, планують свою роботу, проте потенціал їх схильностей не відрізняється високою стійкістю. Ця група досліджуваних потребує подальшої серйозної і планомірної роботи щодо формування та розвитку комунікативних і організаторських схильностей.

Таблиця 2.11

Вираженість в обдарованих студентів комунікативно-організаторських здібностей

Показник	Рівень		високий		середній		нижче середнього	
	%	к-ть	%	к-ть	%	к-ть	%	к-ть
Комунікативні здібності	26,8	47	63,8	112	9,4	16		
Організаторські здібності	16,5	29	69	121	14,5	25		
Узагальнений показник	21,6 %		66,4 %		12 %			

Щодо останніх трьох показників – морально-етичного рівня, соціально-професійної відповідальності та нервово-психічної витривалості, то їх кількісні характеристики ми отримали за результатами відповідних шкал «Опитувальника КОСКОМ-2». Вони представлені у табл. 2.12.

Таблиця 2.12

Вираженість в обдарованих студентів етичних та емоційно-вольових здібностей

Показник	Рівень		високий		середній		низький	
	%	к-ть	%	к-ть	%	к-ть	%	к-ть
СВ – стабільність, відповідальність	16,5	29	40,5	71	43	75		
МУ – моральні установки	13,7	24	58,7	103	27,6	48		
ЕС – емоційна стійкість	8	14	26,3	46	65,7	115		

Аналіз отриманих нами даних засвідчив, що соціально-професійна відповідальність, яка характеризує прагнення і вміння обдарованих студентів оцінювати свою поведінку та діяльність з погляду користі або шкоди для оточуючих, розумно використовувати права і обов'язки, розраховувати свої сили і не звинувачувати в своїх невдачах інших людей або збіг обставин, ще не є достатньо розвинутою (43 % – низький рівень). Теж саме можна сказати і про їх морально-етичний рівень. Такі риси, як відповідальність, сумлінність, строге дотримання етичних стандартів, неможливість компромісу зі своїми етичними переконаннями, що характерні для осіб з високим значенням цього чинника, проявляються лише в незначній кількості опитуваних (13,7 %). Потребує подальшого розвитку та удосконалення така педагогічно значуща якість як емоційна стійкість (65,7 %). Адже її сформованість характеризує ступінь протистояння особистості стресам, психічній напрузі, песимістичному настрою,

дратівливості. Водночас, виділений показник емоційного неблагополуччя обдарованих студентів говорить про їх постійну психічну напруженість, що, звичайно, негативно позначається на продуктивності їх роботи, взаємостосунках з оточуючими, а в майбутньому може породити синдром «емоційного вигорання».

Таким чином, діагностика показала, що ступінь вираженості професійно важливих якостей досліджуваних обдарованих студентів – майбутніх соціальних педагогів неоднорідний: 16,4 % – високий рівень, 50,4 % – середній рівень (дод.Д.1, табл. Д.1.1). У багатьох з них професійно значущі характеристики виражені недостатньо (33,3 %). Природно, це негативно позначається на продуктивності їх діяльності як майбутніх фахівців, зокрема на практиці, практикумах, тренінгах, а також на їх особистісно-професійному самопочутті.

Узагальнення результатів за двома значимими показниками соціальної зрілості – соціальною компетентністю та професійно важливими якостями – показало, що наразі лише 17,4 % обдарованих студентів – майбутніх соціальних педагогів досягло високого рівня і то не у всіх сферах. Переважаючими є середні показники – 45,4 % (дод. Д.1).

Кінцевим етапом нашого дослідження стало визначення рівня соціалізованості як інтегральної характеристики особистості обдарованого студента. Результати розподілилися таким чином: 43,6 % обдарованих студентів знаходяться на достатньому рівні. Це так звані «особистості продуктивного типу», про яких можна сказати, що вони поки що не характеризуються достатньою цілісністю, передбаченістю та соціальною спрямованістю поведінки у всіх сферах життєдіяльності. Майже третина досліджуваних – 37,7 % продемонстрували низький рівень, тобто це «особистості пасивного типу». Це дозволяє констатувати, що такі здобутки соціалізованої особистості як почуття дорослості, успішний початок трудового життя, розвинутість соціально-етичних якостей (суспільна свідомість і активність, почуття обов'язку, законослухняність, відповідальність та ін.), а також працьовитість, уміння прогнозувати на даний момент ними не досягнуті. Це також говорить про необхідність цілеспрямованої, адекватно організованої роботи з такими студентами. Ми припускаємо, що така робота звичайно ведеться, але якщо ми констатували значну кількість обдарованих студентів з низьким рівнем як загальної соціалізованості, так і

соціальної зрілості, то це говорить про необхідність більш детального обґрунтування її педагогічних умов. Отримані результати також вимагають розробки адекватної педагогічної моделі соціалізації обдарованих студентів, яка б враховувала умови їх соціалізації. Обґрунтування таких педагогічних умов та опис відповідної їм педагогічної моделі представлені нами у наступному параграфі.

2.2. Моделювання процесу соціалізації обдарованої студентської молоді

Аналіз педагогічної практики дозволяє констатувати, що досягнення відповідного рівня соціалізованості та розвиток соціальної зрілості особистості можливий лише в процесі здійснення соціально значущої діяльності, що сприяє формуванню соціально спрямованості, соціальної позиції особистості, набуттю соціального досвіду. На думку Д. Фельдштейна, в період від 18 до 23 років «складаються особливо сприятливі умови для прояву та закріплення суспільної суті індивіда» [167, с.153]. Молоді люди набувають професію, отримують більшою чи меншою мірою матеріальну незалежність, дехто вже створює сім'ю. Все це дозволяє говорити про цей період онтогенезу, період студентства, як про найбільш сприятливий для досягнення молодими людьми, в тому числі й обдарованими, високого рівня соціальної зрілості. Саме у цей період самовизначення молодої людини базується на стійких інтересах і прагненнях, передбачає врахування своїх можливостей та зовнішніх обставин, опирається на формування світогляду і пов'язане з вибором професії. Крім того, слід відзначити, що і в суспільстві існує потреба в спеціалісті, що володіє цілісним гуманістичним світоглядом, соціальною зрілістю, глибокими професійними знаннями, котрий здатний комплексно реалізувати свій творчий потенціал у соціально значущій діяльності. А це вимагає перегляду якості підготовки спеціаліста, зокрема майбутнього соціального педагога, у відповідності з вимогами суспільства. В той же час аналіз результативності соціалізації обдарованих студентів у вузі та діагностичні дані свідчать, що без організації спеціальної діяльності формування

соціалізованості та розвиток соціальної зрілості в навчально-виховному процесі вузу проходить неефективно. Як нами було встановлено у попередньому параграфі, майже третина обдарованих молодих людей – майбутніх соціальних педагогів за рядом показників виявляють недостатній рівень, що, безумовно, не може забезпечити їх успішну та творчу самореалізацію. Це зумовлює необхідність обґрунтування системи відповідної роботи з цією категорією студентської молоді.

Як зауважує у своєму дисертаційному дослідженні О. Красноярова, «соціалізація студентів у вищій освітній установі буде успішна, якщо визначені концептуальні основи ..., розроблена відповідна модель організації процесу соціалізації особистості, відмітною особливістю якої є включення студентів в конкретні види діяльності» [71, с.6-7]. Відштовхуючись від означеного положення нами планувалася та проводилася експериментальна робота.

З урахуванням предмета нашого дослідження провідними концептуальними ідеями, що лягли в основу процесу соціалізації обдарованої студентської молоді у вищому навчальному закладі, стали:

1) *сприйняття обдарованого студентства як частини специфічної соціально-професійної групи*, що характеризується наявністю стійких рис [37, с.13; 41, с.9; 103, с.193; 143, с.325-326; 150, с.145]:

1. подвійністю соціалізації (студентська молодь соціалізується у двох напрямках: загальна соціалізація та професійна соціалізація);

2. напруженістю пошуку змісту життя (найбільш важливими питаннями для юнацького віку є пошуки свого місця в соціумі, виправдання свого існування і, відповідно до результатів цих пошуків, побудова стосунків зі світом);

3. схильністю до підвищеної суспільної активності у поєднанні з освіченістю й високими інтелектуальними можливостями;

4. інтенсивністю спілкування (у ситуаціях концентрації в одному місці, в один час великої кількості приблизно рівних за віком, інтелектом, інтересами, уподобаннями, смаками тощо молодих людей);

5. вираженим радикалізмом у поглядах і поведінці; недостатністю поваги, а часом і виявом нетерпимості до чужих поглядів, інших точок зору, недостатністю полемічної культури;

6. прагненням прискорити соціальні перетворення, що супроводжується ілюзіями щодо власних можливостей;

7. прагненням до соціального престижу та незалежності;

8. наявністю власної субкультури, особливих політичних, економічних, соціальних інтересів.

2) *розуміння процесу соціалізації студентської молоді як складного і багатофакторного феномена, в ході якого обдарована особистість:*

- здобуває палітру соціальних якостей і властивостей;
- не тільки засвоює й відтворює актуальні соціальні цінності, але й піднімається до найвищого ступеня соціального розвитку – здатності до самостійної соціальної творчості;
- поєднує оволодіння професійними знаннями із загальним зростанням суб'єктних особистісних якостей;

Специфікою процесу соціалізації студентської молоді як педагогічного феномена є також те, що управління ним здійснюється не прямо, а опосередковано, через організацію навчально-виховного процесу. Це ми враховували при визначенні педагогічних умов соціалізації обдарованих студентів та змістового наповнення соціалізаційного процесу.

3) *розуміння змісту соціалізації обдарованих студентів у вузі як мінімального об'єму та характеру знань, умінь, якостей і властивостей особистості, достатніх для повноцінного виконання ними провідних соціальних ролей, що визначаються у відповідності до кваліфікаційної характеристики соціального педагога, Стандарту спеціальності «Соціальний педагог», а також з урахуванням вимог до здійснення соціальним педагогом різноманітних видів діяльності (І. Зверева [44], А. Капська [55], І. Мигович [98], Л. Міщик [105] та ін.).*

4) *визначення суті соціалізації* обдарованих студентів як створення відповідних педагогічних умов для їх успішної соціалізації та досягнення її результату – соціалізованості;

5) *визначення мети соціалізації* як формування соціалізованої творчої обдарованої особистості, що засвоїла необхідні соціальні, професійні та міжособистісні ролі;

б) *обґрунтування завдань соціалізації* обдарованих студентів відповідно до визначеного змісту соціалізації обдарованих студентів, а саме:

– засвоєння обдарованим студентом соціального досвіду свого соціального оточення таким чином, щоб через формування власного «Я» виявилася унікальність його як особистості;

– засвоєння обдарованим індивідом зразків поведінки, соціальних норм і цінностей, необхідних для його успішного функціонування та творчої самореалізації в соціокультурному середовищі вищого навчального закладу.

7) *структурування процесу соціалізації* обдарованих студентів, шляхом визначення її етапів, стадій та побудови моделі соціалізації обдарованих студентів у вищому навчальному закладі;

8) *обґрунтування критеріїв результативності* процесу соціалізації обдарованих студентів (загальна соціалізованість і соціальна зрілість).

Визначені концептуальні положення склали своєрідну теоретичну базу для організації подальшої експериментальної соціально-педагогічної роботи. При її плануванні ми також спиралися на близьку нам думку, обґрунтовану зокрема О. Каменєвою, про те, що «специфіка процесу розвитку соціальної зрілості студентів педагогічного вузу полягає в його поетапності, послідовності та можливості включення студентів у різноманітні види соціально значущої діяльності» [50, с.75].

Крім того, на основі узагальнення наявних у теорії і практиці підходів до соціалізації молоді нами було розроблено модель соціалізації обдарованих студентів у вищому навчальному закладі як чинника оптимізації соціальної активності, розвитку соціальної зрілості та становлення особистісних і професійно важливих якостей майбутнього фахівця (рис. 2.1). Створена модель розглядалася нами як складова цілісної педагогічної системи навчально-виховної

роботи у вищому навчальному закладі. Її результативність та вплив на успішність соціалізації було перевірено при організації відповідної соціально-педагогічної роботи з обдарованими студентами експериментальної групи.

Під час пошуків і наповнення змістом соціалізуючої діяльності, ми спиралися на принцип інтеграції професійно спрямованих знань і вмінь та особистісних якостей, що дозволило забезпечити певну логіку експериментальної соціально-педагогічної роботи щодо соціалізації обдарованої студентської молоді у вузі та визначити її основні *етапи*: діагностичний, цільовий, прогнозувальний, формувальний, контрольньо-результативний.

ДІАГНОСТИЧНИЙ ЕТАП				
ЦІЛЬОВИЙ ЕТАП				
Мета і завдання соціалізації				
<p>М.: - формування соціалізованої творчої обдарованої особистості</p> <p>З.: - засвоєння обдарованим студентом соціального досвіду оточення, що дозволяє через формування власного «Я» проявлятися унікальності його як особистості;</p> <p>- засвоєння обдарованим індивідом зразків поведінки, соціальних норм і цінностей, необхідних для його успішного функціонування та творчої самореалізації в соціокультурному середовищі вищого навчального закладу.</p>				
ПРОГНОЗУВАЛЬНИЙ ЕТАП				
Педагогічні умови соціалізації				
Розвиток соціальної активності	Творчо спрямована професійна підготовка	Стимулювання особистісного розвитку і саморозвитку	Цілеспрямована педагогічна підтримка і супровід процесу соціалізації	Створення сприятливого соціально-педагогічного середовища
ФОРМУВАЛЬНИЙ ЕТАП				
Зміст соціалізації				
Напрямки, шляхи та організаційні форми реалізації педагогічних умов соціалізації.				
Стадії соціалізації				
Стадія адаптації	Стадія мотивації	Стадія активності	Стадія творчості	
КОНТРОЛЬНО-РЕЗУЛЬТАТИВНИЙ ЕТАП				
Критерії соціалізованості				
Загальна соціалізованість			Соціальна зрілість	
Соціальна ідентичність Соціальна активність Самоактуалізація			Соціальна компетентність Професійно важливі якості	

Рівні соціалізованості		
Високий – особистість творчого типу	Достатній – особистість продуктивного типу	Недостатній – особистість пасивного типу

Рис. 2.1. Модель соціалізації обдарованих студентів у вищому навчальному закладі

Першим етапом роботи щодо соціалізації обдарованих студентів – майбутніх соціальних педагогів є *діагностичний*. Як доречно зауважує Ж. Баб'як, «соціально-виховна діяльність передбачає не лише створення певних педагогічних умов для соціалізації студента, а й діагностику та розвиток соціальної спрямованості особистості, а також актуалізацію професійної готовності педагогів до здійснення означеної діяльності, у структурі якої діагностика виконує надзвичайно важливу педагогічну функцію» [8, с.3].

Таким чином, враховуючи те, що соціалізація студента буде більш ефективною, якщо цей процес будувати на діагностичній основі, на першому етапі роботи ми мали на меті: виявлення молодих людей, які демонструють неординарні здібності до певних видів діяльності, відрізняються нестандартністю мислення та творчим підходом до вирішення проблем. Цей етап включав також підбір комплексу діагностичних методик, спрямованих на встановлення якісних і кількісних показників рівня загальної соціалізованості та соціальної зрілості обдарованих студентів – майбутніх соціальних педагогів. Загалом нами було використано такі методики виявлення обдарованості студентів та оцінювання їх соціалізованості:

- стандартизовані методики вивчення різноманітних педагогічних явищ: систематизоване спостереження, анкетування, опитувальники;
- тестові методики для оцінки психологічних, соціальних та професійних рис обдарованої молоді;
- шкала оцінювання характеристик обдарованої молоді;
- спостереження за результативністю обдарованої особистості;
- експертне опитування (з відповідною вибіркою експертів);

– методи загальної семіотики – порівняння, зіставлення та узагальнення результатів тестових методик, спостережень та результатів експертного оцінювання.

Методична система діагностики базувалася на відповідних принципах: науковості, розвитку, модельованості, стандартизації, доступності [146, с.25].

Узагальнення результатів відповідної констатувальної діагностики представлено нами у попередньому параграфі. Це дозволило виявити ряд протиріч, зокрема, між оцінкою обдарованими студентами своїх здібностей та реалізацією їх на практиці, між потребами у самореалізації, творчому прояві та наявними для цього об'єктивними та суб'єктивними ресурсами. Отримані нами дані зумовили необхідність ліквідації наявних проблем шляхом впровадження нових методик, програм, структури соціально-педагогічної діяльності в умовах навчально-виховного процесу.

Другий етап – *цільовий* – належить до контексту сучасного соціального замовлення суспільства щодо фахівця високої професійної та особистісної культури і припускав окреслення максимально можливого в умовах вузу рівня соціалізованості обдарованого студента – майбутнього соціального педагога. На цьому етапі були сформульовані мета та завдання експериментальної соціально-педагогічної роботи щодо соціалізації обдарованих студентів. Вони відображені у розробленій нами моделі.

Третій етап – *прогнозувальний* – передбачає гіпотетичне прогнозування можливих *педагогічних умов*, що забезпечать успішну соціалізацію обдарованих студентів – майбутніх соціальних педагогів у вищому навчальному закладі. До них нами було віднесено:

1. розвиток соціальної активності обдарованих студентів;
2. творчо спрямована професійна підготовка обдарованих студентів;
3. стимулювання особистісного розвитку і саморозвитку обдарованих студентів;
4. цілеспрямована педагогічна підтримка і супровід процесу соціалізації обдарованих студентів;

5. створення сприятливого соціально-педагогічного середовища.

Четвертим етапом роботи щодо організації процесу успішної соціалізації обдарованих студентів був *формувальний*. Він передбачав впровадження спрогнозованих педагогічних умов у практику для повноцінного інтелектуального, фізичного, духовного розвитку обдарованої молоді та знайшов своє відображення у напрямках соціалізації, її формах, чинниках та засобах. Їх метою було – створити сприятливий розвивальний простір для самореалізації, задоволення потреб у нових знаннях, спілкуванні, самовираженні, вихованні взаємовідносин тощо. На цьому етапі було також складено програму роботи, накреслено остаточний план, встановлено регулятивні та коригувальні дії.

Після проведення вихідних констатувальних зрізів було обґрунтовано та впроваджено відповідні форми роботи (волонтерська діяльність, участь у роботі студентського самоврядування, КВК, участь у проблемних групах, НДР та соціально-педагогічному проектуванні тощо) щодо організації соціалізуючого процесу обдарованих студентів – майбутніх соціальних педагогів у вищих навчальних закладах, реалізовані відповідні їм *види діяльності*:

- навчально-пізнавальну діяльність, яка мала соціалізуючий характер та організовувалася з метою формування і розвитку цілісної конкурентоспроможної особистості обдарованого студента – майбутнього соціального педагога;
- пізнавально-практичну діяльність, яка не регламентувалася навчальним планом, а організувалася з метою створення умов для оволодіння різними соціальними ролями;
- соціально-педагогічну діяльність, «спрямовану на формування власної особистості відповідно до суспільних цінностей, а також на надання виховних впливів на оточуючих людей» [71, с.7], не регламентовану навчальним планом і організовану з метою створення умов для оволодіння досвідом міжособистісних відносин.

У рамках формувального етапу було визначено ряд *функцій* експериментальної соціально-педагогічної роботи щодо соціалізації особистості обдарованого студента, зокрема:

– когнітивна – реалізація процесу цілеспрямованого оволодіння обдарованим студентом новим соціальним досвідом, набуття знань та умінь, необхідних для здійснення соціально значущої діяльності;

– комунікативна – створення ситуацій та дій, пов'язаних зі встановленням педагогічно доцільних взаємостосунків між обдарованими студентами і педагогами у вузі;

– діяльнісна – сприяння включенню обдарованих студентів у соціально значущу діяльність, особистісну оцінку цієї діяльності;

– коригувальна – корекція ходу процесу соціалізації, встановлення необхідних зв'язків між суб'єктами процесу, регуляцією цих зв'язків;

– функція самоврядування – система соціалізації особистості обдарованого студента самокерована, оскільки зміни, що відбуваються в ній, носять впорядкований характер, а впорядкованість компонентів системи забезпечується механізмами управління.

Слід також зауважити, що з метою врахування не лише індивідуальних, а й вікових особливостей обдарованих студентів, було визначено *стадії їх соціалізації* у вищому навчальному закладі:

1. *Стадія адаптації* – (охоплює перший і частково другий курси) – її основним змістом є адаптація обдарованого індивіда до нових умов, вона передбачає оволодіння способами навчально-професійної діяльності.

2. *Стадія мотивації* – (охоплює частково другий і третій курси) – забезпечує розв'язання протиріччя між ціннісними орієнтаціями на цілі життєдіяльності й засобами їх досягнення, детермінованими соціальними умовами життя індивіда.

На стадії мотивації здійснюється формування спрямованості в обдарованих студентів до соціально значущої діяльності. Важливість і необхідність цієї стадії пояснюється тим, що не будь-яка зайнятість є діяльністю, що «діяльність тільки тоді стає змістовною для особистості, коли мотив діяльності співпадає з її предметом» [50, с.74].

На цій стадії доцільно використати виховні резерви насамперед навчальних дисциплін, так як навчання є основним видом діяльності студентів і відіграє важливу роль у формуванні соціальних установок та соціального досвіду майбутнього спеціаліста. Зміст навчальних дисциплін наповнений соціальними знаннями, що стимулюють пошукову спрямованість пізнавальної діяльності. З метою повної реалізації цього потенціалу є необхідним, щоб викладачі на стадії мотивації не просто читали лекції, а, кардинально змінивши уявлення про способи формування соціалізованості та розвитку соціальної зрілості обдарованих студентів, здійснювали цей процес як через досвід знань, так і через досвід діяльності. Доцільно використовувати такі форми роботи, як проблемні лекції, ділові ігри, метод проблемних ситуацій, тренінги і т.д., в яких обдаровані студенти в спеціально організованих ситуаціях будуть поставлені в позицію морального вибору, оцінки вчинку та виконання соціально схвалюваних дій. Залучення студентів на цій стадії до різноманітних видів соціальної активності, цілеспрямоване конструювання проблемних ситуацій сприятиме мотивуванню соціально значимої діяльності.

Поряд з мотивацією діяльності на цій стадії досить важливо розвивати емоційний світ обдарованого студента, зокрема такі необхідні для майбутнього соціального педагога якості, як співчуття та емпатія. Цьому сприяє особистий емоційний досвід, який здобувається в процесі співпереживання, спочатку вигаданих, а потім реальних ситуацій (наприклад, під час педагогічної практики).

Кінцевою метою цієї стадії повинна стати сформованість в обдарованих студентів просоціальної мотивації, орієнтація на соціокультурні цінності, установка на співробітництво з близькими, друзями, соціальними інститутами та їх представниками, зокрема з комітетами у справах молоді, громадськими організаціями, закладами культури, мистецтва й освіти.

3. *Стадія активності* – (її початок визначається індивідуально) – характеризує набуття обдарованими студентами сукупності умінь здійснення соціально значущої діяльності на основі власного накопиченого досвіду. Завданням цієї стадії є організація соціально значущої та творчої діяльності, актуальної для молоді обдарованої особистості, а також визначення найбільш оптимальних форм цієї діяльності, що сприятимуть розвитку її здібностей.

Важливо, щоб на цій стадії обдаровані студенти не просто долучалися до діяльності, організованої кимось, але й брали активну та творчу участь, відчували на собі частину відповідальності. Це буде підштовхувати їх до подальшого самовдосконалення, рефлексії та професійного становлення. Для цього необхідна

реалізація потенціалу не лише навчальних дисциплін, а більше системи позааудиторних занять із застосуванням комплексу організаційних форм: дискусій, рольових ігор, вправ, тренінгів, аналізу проблемних ситуацій. Вони розвиватимуть емоційну сферу обдарованих студентів, соціально прийнятні навички поведінки в процесі соціальної взаємодії, даватимуть можливість учасникам зрозуміти істинні мотиви своєї поведінки. Кінцевою метою цієї стадії є формування в обдарованого студента позиції соціально відповідального суб'єкта та усвідомлення себе суспільно значимим суб'єктом.

4. Накопичення обдарованими студентами досвіду дозволяє їм перейти до наступної стадії – *стадії творчості*. Її завданням є створення умов для самостійного втілення, пошуку і розвитку навичок організації соціально значущої діяльності. Важливою функцією цієї стадії є розширення меж соціальної взаємодії та забезпечення широкого спектру можливостей для реалізації соціальної взаємодії на різних рівнях – від внутрішньогрупового і міжгрупового до взаємодії з соціальними структурами (соціальні служби міста, установи додаткової освіти, молодіжні об'єднання тощо). Складовими цієї стадії виступають творча самореалізація (наприклад, дозвіллєва та концертна діяльність) і волонтерський рух.

Кінцевим результатом стадії творчості є прояв обдарованими студентами неригідного ставлення до засвоєного соціально значущого досвіду, варіативність і самостійність у побудові життєвих планів, наявність внутрішньо мотивованої активності, спрямованої на їх досягнення; прагнення до успіху, яке мобілізує сили студентів на вирішення життєвих ситуацій, соціальну творчість, включає механізми саморозвитку і самореалізації.

Таким чином, процес розвитку соціалізованості обдарованих студентів – майбутніх соціальних педагогів у навчально-виховному процесі вузу буде ефективним при умові цілеспрямованого конструювання ситуацій розвитку мотивації соціально значимої діяльності, забезпечення соціально цінного досвіду діяльності студентів і реалізації соціально значущої взаємодії у перетворюючій діяльності на основі практики.

Реалізація моделі здійснювалась за принципами, що базуються на загальній теорії соціалізації та вихідних положеннях роботи з обдарованою молоддю у вищих навчальних закладах на сучасному етапі [13, с.156-157; 39, с.8; 131, с.148-149]. Наводимо ці *принципи* в їх експериментальному ракурсі:

– принцип діагностики, який передбачав оцінку здібностей та обдарувань молоді перед вступом до вищого навчального закладу, а також виявлення обдарованої студентської молоді на основі психолого-педагогічних діагностичних досліджень і, відповідно до цього, побудову процесу соціалізації;

– принцип взаємозалежності та взаємозумовленості творчої взаємодії викладача та обдарованого студента, який полягав у демократичному стилі спілкування педагогів зі студентами, свободі творчих дискусій, забезпеченні матеріально-технічної бази навчально-виховного процесу тощо;

– принцип системності та інтегративності, суть якого зводилася до створення комплексних методик виявлення обдарованої молоді та інтегративному підході до різних типів обдарованості;

– принцип індивідуалізації та диференціації, який полягав у врахуванні індивідуальних потреб і можливостей обдарованого студента;

– принцип оптимальності, суть якого виражалася в оптимальному підборі наукового матеріалу з метою розвитку обдарувань молоді;

– принцип креативності, що диктував необхідність виявлення додаткових можливостей виховного та навчального процесу для формування обдарованої особистості, зокрема: застосування соціально-педагогічних і навчально-творчих задач, методів, прийомів стимулювання творчої соціально активності студентів тощо;

– принцип реалізації обдарованою молоддю своїх можливостей полягав в участі обдарованих студентів у наукових гуртках (зокрема в проблемних гуртках), факультативах за інтересами, конкурсах, змаганнях тощо, сприянні самовизначенню студентської молоді в усіх сферах життя через індивідуальний

вибір і наданні можливості для самовизначення, самоутвердження і самореалізації;

– принцип варіативності передбачав відхід викладача від одноманітної подачі матеріалу, урізноманітнення змісту, форм та методів навчання та виховання обдарованих студентів (завдання та ситуації на розв'язання соціальних проблем);

– принцип прогностичності зводився до уміння передбачити напрями, характер та особливості розвитку обдарованої особистості;

– принцип професійної доцільності полягав у вчасному виявленні наявності соціальних, в тому числі організаторський, комунікативних, лідерських здібностей та відповідних фахових якостей, професійної компетентності;

– принцип наступності навчальної, наукової і соціальної творчості.

Останній етап експериментальної соціально-педагогічної роботи, який ми виділяли – це контрольно-результативний, що передбачав узагальнення результатів проведеної роботи, виявлення недоліків і позитивних зрушень у цьому процесі, корекцію подальшої роботи. На цьому етапі оброблялися дані, що були співвіднесені зі заздалегідь поставленими цілями.

Таким чином, подальша експериментальна робота проводилася нами з опорою на визначені етапи та відповідну їм модель з урахуванням педагогічних умов, що представлені вище. А оскільки процес навчання у вищій школі передбачає включення обдарованих студентів у систему суспільних відносин і засвоєння ними соціальних цінностей суспільства, то активна взаємодія з різними соціальними установами, а також сама специфіка навчання сприяли формуванню в обдарованого студентства активної життєвої позиції, зміцненню його зв'язків з іншими соціальними групами.

2.3. Експериментальне впровадження і перевірка результативності моделі та педагогічних умов соціалізації обдарованих студентів у вищому навчальному закладі

Важливим елементом апробації моделі соціалізації обдарованих студентів у вищому навчальному закладі стало впровадження гіпотетично спрогнозованих педагогічних умов, виділених нами у попередньому параграфі, а саме: 1) розвиток соціальної активності обдарованих студентів; 2) творчо спрямована професійна підготовка обдарованих студентів; 3) стимулювання особистісного розвитку і саморозвитку обдарованих студентів; 4) цілеспрямована педагогічна підтримка і супровід процесу соціалізації обдарованих студентів; 5) створення сприятливого соціально-педагогічного середовища.

Звернення до тлумачного словника показує, що «умови – це необхідні обставини, які роблять можливим здійснення, створення, утворення чого-небудь або сприяють чомусь; обставини особливої реальності, при яких відбувається або здійснюється що-небудь» [114, с.617]. Саме тому ми намагалися створити у вузах, зокрема на факультетах та в інститутах, де навчалися обдаровані студенти експериментальної групи, такі обставини (простір, ситуації, різновиди діяльності тощо), які сприяли б не просто соціалізації як процесу, а соціалізації ефективній та успішній. Цілеспрямований соціально-педагогічний супровід здійснювався нами щодо обдарованих студентів експериментальної групи чисельністю 91 особа. Соціалізація 84 обдарованих студентів – осіб, що були включені до контрольної групи, відбувалася в умовах традиційної навчально-виховної системи та базувалася виключно на їх власній ініціативності. Про результативність створених нами педагогічних умов мало засвідчити повторне вивчення критеріїв та показників соціалізованості на виділених нами рівнях соціалізації – загальному та вузівському. Особливості змістового та організаційного забезпечення відповідних педагогічних умов розкрито нами нижче.

Щодо *розвитку соціальної активності обдарованої молоді* як особливої педагогічної умови її успішної соціалізації, то слід відзначити, що творча самореалізація особистості неможлива без її соціальної активності у важливих сферах життєдіяльності. От чому формування соціальної активності молоді є одним з найважливіших завдань соціальної педагогіки, в тому числі соціальної освіти та соціального виховання в цілому. Водночас, як доречно зауважує П. Плотніков, «процес формування соціальної активності молоді особистості відбувається під впливом двох взаємозалежних моментів – умов створюваних демократичним суспільством для розкриття творчих можливостей особистості та раціонального й ефективного використання цих умов самою особистістю» [127, с.177]. Тобто соціальна активність особистості виступає як її здатність до соціальної взаємодії, загалом відповідаючи суспільній природі людини. Адже, на думку багатьох учених, людина не лише об'єкт, але й суб'єкт суспільних відносин. Таким чином, можна констатувати, що в сучасній літературі соціальна

активність розкривається в трьох аспектах: як стан суб'єкта, як якість, риса особистості (її ми і виділяли як критерій соціалізованості); як ставлення до діяльності, взаємозв'язок суб'єкта із середовищем і як ступінь прояву соціальної дієздатності людини. Саме тому можна погодитися з Н. Сребною, котра стверджує, що «в сучасному вузі соціальна активність є головною якістю соціалізації»[151, с.49].

У § 2.1 соціальну активність ми визначили як якість особистості, що проявляється в різних видах соціально значущої діяльності. Саме тому одним із шляхів забезпечення означеної нами вище педагогічної умови стало цілеспрямоване залучення обдарованих студентів до таких видів діяльності. Соціально значуща діяльність виступала зв'язуючою ланкою між теоретичним навчанням майбутніх соціальних педагогів і їх самостійною роботою в установах соціальної сфери та сприяла отриманню обдарованими студентами соціально цінного досвіду. Зазначимо, що включення обдарованих студентів у соціально значущу діяльність може проводитися через організацію волонтерського руху, розробку соціальних проектів, виробничу практику в спеціалізованих освітніх установах, в установах соціального захисту населення, в комітетах самоврядування мікрорайонів, в літніх оздоровчих таборах тощо.

Якщо розкривати можливості включення обдарованих студентів до такої соціально значущої діяльності як *робота в органах студентського самоврядування*, то слід зазначити, що це не лише сприяє розкриттю їх задатків, здібностей, творчого потенціалу. Безумовно, обдаровані студенти, які володіють організаторською чи лідерською обдарованістю, мають нагоду проявити себе як лідери у студентському самоврядуванні (старостат, студентський деканат, студпрофком). Водночас, діяльність у їх складі дозволяє також активно дбати про соціальний захист, сприяє покращенню навчання, виховання і самовиховання, дотриманню дисципліни, гуманних відносин, підвищенню культурного і духовного рівня інших обдарованих студентів. Крім того, це забезпечує формування такої професійно важливої якості як соціальна відповідальність.

Нами встановлено, що під час включення обдарованих студентів до органів студентського самоврядування доцільно, насамперед, провести їх ознайомлення зі структурою цих органів, роз'яснити функції та обов'язки, напрями роботи. Це сприятиме більш свідомому мотивуванню обдарованих студентів до активної діяльності у складі таких органів, участі у науково-дослідній діяльності, конференціях, олімпіадах, виставках, конкурсах.

Потім проводилося включення осіб у діяльність структурних підрозділів самоврядування за напрямками діяльності (навчально-виховний, культурно-масовий, інформаційний, правовий тощо). У ході роботи за цими напрямками обдаровані студенти набували суттєвого досвіду організаторської роботи, беручи участь у вирішенні тих чи інших питань щодо навчання і виховання, організації змістовного дозвілля. Крім того, враховуючи той факт, що поряд із загальними інтересами, обдаровані студенти наділені індивідуальними нахилами, уподобаннями, захопленнями, то паралельно ми їх стимулювали до включення клубів-студій за інтересами. Так, зокрема у Запорізькому національному університеті (ЗНУ) функціонують такі студії за інтересами як: вокальна студія «Кантилена», студія авторської пісні, хореографічна студія «Ренесанс», театральна студія, Студія Імідж Центру, фольклорно-літературна студія. Проведена просвітницька робота серед обдарованих студентів та відповідна мотивація дозволила не лише залучити їх до роботи цих студій. Ряд студентів взяли активну участь у таких загально-університетських заходах як інтелектуальна гра «Що? Де? Коли?» на тему: «Історія університету: минуле та сучасність», «Вечір гітаристів», випуску щомісячних стінних газет «Равлікс» і «Сорока».

Слід наголосити, що оптимально поєднати вплив самоврядування на колектив з впливом на особистість можливо лише за умови відповідального педагогічного керівництва студентським самоврядуванням. В реалізації цієї педагогічної умови ми спиралися на функції педагогів-наставників, розкриті М. Соловей і В. Демчук [147, с.108]. Подаємо їх в експериментальному ракурсі:

- сприяння формуванню в обдарованих студентів суспільно важливої та особистісно привабливої перспективи в системі самоврядування;
- забезпечення поєднання індивідуальних нахилів і здібностей кожної обдарованої особистості, її інтересів з потребами колективу;
- залучення обдарованих студентів до реальних, конкретних, корисних справ;
- забезпечення змістовної та інтелектуальної наповнюваності діяльності, варіативності її організаційних форм;
- сприяння створенню єдиного колективу – професорсько-викладацького складу і студентів – колективу однодумців, який працює на принципах співпраці та співтворчості.

Дотримання зазначених вимог сприяло тому, що система студентського самоврядування виступала як особлива форма прояву ініціативності, самостійності, відповідальності обдарованих студентів, спрямовувала їх на вирішення ключових проблем життєдіяльності як обдарованої, так і загалом студентської молоді, розвиток власної публічної активності, підтримку соціальних ініціатив. Зокрема, за участю членів студентського самоврядування були проведені такі тематичні заходи як: «Осінній бал» (див. дод. Д.1), «День знань», «День посвяти студентів у першокурсники» (ІДГУ), «День відкритих дверей», «Свято останнього дзвоника» (ЧНУ), «День працівника освіти», «Урочисте вручення дипломів випускникам» (НПУ).

Наступний шлях розвитку соціальної активності обдарованих студентів – це залучення їх до ще одного виду соціально значущої діяльності – волонтерської. Як показала практика, *включення обдарованих студентів у волонтерську діяльність* можливе за двома напрямками: по-перше, у межах проходження соціально-педагогічної практики – це так звана організована, або обов'язкова участь; по-друге, це створення волонтерських груп, клубів, шкіл, учасники яких беруть добровільну участь у реалізації програм центрів соціальних служб для

сім'ї, дітей та молоді, втіленні проектів громадських організацій з реформування системи опіки тощо.

Щодо першого напрямку, то в його межах нами велася робота з обдарованими студентами переважно на стадії мотивації та певний час на стадії активності. При цьому нами було використано найбільш типові форми роботи з групами волонтерів [2]: лекції як базовий метод при навчанні волонтерів (наприклад, «Технології волонтерської вуличної роботи»); бесіди на заняттях для волонтерів для більш плідної педагогічної взаємодії, для закріплення матеріалу та вивчення нового (наприклад, «Як оцінити свій волонтерський потенціал, або Кому я можу допомогти»); ділові ігри на практичних заняттях з різних напрямків соціально-педагогічної діяльності для ефективного засвоєння матеріалу та набуття практичних навичок (див. дод. Д.2); «мозковий штурм» з метою стимулювання, вивчення тієї чи іншої теми та більш ефективного навчання (наприклад, «Вільне кохання: скажи «так» чи «ні»); дискусії з волонтерами з найбільш актуальних, гострих питань, тем (наприклад, «Як відмовитися від пропозиції наркотика»); семінари-практикуми для волонтерів з метою подальшого засвоєння теоретичних знань (наприклад, «Форми та методи роботи з групами учнів підліткового віку щодо профілактики зловживання ПАР»); соціально-психологічний тренінг з метою висвітлення та аналізу соціально-педагогічних проблем міжособистісного спілкування (наприклад, «Асертивність, спілкування, емоційна саморегуляція»); конференції (науково-практичні, читацькі, прес-конференції, наприклад, «Соціальні проблеми через призму періодичних видань»); «круглі столи» для волонтерів із залученням державних та громадських структур з метою обговорення взаємодії з питань функціонування школи волонтерів, розвитку волонтерського руху (наприклад, «Волонтерський рух України – традиції і сучасність»); збори для обміну досвідом та напрацювання нових форм роботи з різними категоріями населення. Крім того, в рамках таких форм роботи, наприклад ініціативна група обдарованих студентів-лідерів ЧНУ за допомогою Студентської Соціальної Служби пройшла спеціальне навчання для

подальшого проведення лекційних курсів з використанням ТЗН, з метою профілактики негативних явищ у молодіжному середовищі.

З обдарованими студентами, котрі досягли стадії творчості, був створений волонтерський клуб «Промінь доброти» (див. дод. Е.3.1). Організація роботи цього клубу проводилася при активній участі самих обдарованих студентів, зокрема, які проявляють соціальні, організаторські та комунікативні здібності. Крім того, з їх допомогою до діяльності клубу були залучені інші студенти спеціальності «Соціальна педагогіка». Діяльність клубу проводилася за такими напрямками:

- профорієнтаційна робота: дослідження професій соціальної сфери; ознайомлення студентів-першокурсників з особливостями професійної праці в соціальній сфері; інформування школярів про професійну працю в соціальній сфері; допомога студентам у плануванні професійної кар'єри;

- профілактична робота: соціальне інформування та просвіта студентів і школярів з питань збереження та підтримання здоров'я; профілактика шкідливих звичок серед студентської молоді; соціальний патронаж клієнтів соціальних служб; систематичний випуск стінної газети, яка має рекламно-просвітницький характер і спрямована на просвітництво про наслідки для здоров'я шкідливих звичок;

- соціальна підтримка: надання соціально-психологічних консультацій; організація соціально-психологічних заходів із розвитку особистісних властивостей та якостей; надання соціальної допомоги студентам, які мають проблеми зі здоров'ям;

- інформаційна робота: розповсюдженням інформації про діяльність клубу серед його членів та молоді; періодичний випуск стінної газети волонтерського клубу.

Студенти волонтерського клубу брали активну участь, наприклад у таких заходах, як: інформаційні акції до Дня психічного здоров'я, Всесвітнього дня боротьби з туберкульозом, Дня прав людини (ІДГУ); профілактичні акції до Міжнародного дня боротьби зі зловживанням наркотичних речовин і незаконним обігом наркотиків, Дня порозуміння з Віл-позитивними людьми (НПУ), а також участь у соціальних проектах, присвячених Міжнародному дню сім'ї, Міжнародному дню

інвалідів, мітингах-реквіємах до дня визволення м. Чернівці, Дня перемоги, відзначення річниці Буковинського Віча (ЧНУ).

Спільно з членами студентського самоврядування обдаровані студенти-волонтери НПУ долучалися до заходів Національного фестивалю соціальної реклами. А для обдарованих студентів-волонтерів ЧНУ традиційними стали участь у загальноміській благодійній акції «Милосердя» та проведення акції милосердя «Добром примножимо добро» для студентів-сиріт університету.

Яскравим прикладом творчої волонтерської роботи можна вважати долучення обдарованих студентів до діяльності Лабораторії лікувальної педагогіки ЗНУ. Зокрема, у рамках проекту Лабораторії «Вчимося і працюємо разом» волонтерська діяльність включала в себе: проведення діагностики розвитку дитини з особливими потребами; складання корекційної програми її розвитку; проведення корекційних занять з дитиною; створення методичних матеріалів для корекційної роботи з дітьми; організація та проведення свят (Новий рік, День захисту дітей – див. дод. Е.3.2) для дітей, що відвідують Лабораторію. Діяльність на базі Лабораторії сприяла формуванню в обдарованих студентів-волонтерів ставлення до дітей з особливими потребами як до здорових звичайних дітей. Крім того, вона дозволила реалізувати прагнення соціально обдарованих студентів бути корисними, розкрити в собі нові якості (толерантність, терпіння, безкорисливість), отримати практичний досвід як для особистого, так і для майбутнього професійного життя.

Керівництво волонтерською діяльністю в навчально-виховних закладах та допомога в її здійсненні (планування, навчання, аналіз) були покладені на викладачів кафедр соціальної педагогіки і психології. Куратор волонтерського клубу виконував такі функції: надавав консультативно-методичну допомогу в організації та здійсненні як загальної клубної роботи так і за напрямками; у разі необхідності здійснював наукове керівництво дослідницькою роботою волонтерів.

Оцінюючи участь обдарованих студентів у волонтерській діяльності, слід наголосити, що вона сприяла формуванню таких важливих особистісних якостей, необхідних для майбутньої професійної діяльності обдарованих студентів –

майбутніх соціальних педагогів, як доброзичливість, толерантність, емпатія, комунікабельність, активність. Безумовно, це соціально значуща робота, а подальше розгалуження і збільшення числа волонтерів не лише зі студентських колективів, а й з дитячих організацій дозволило залучити до неї більшу кількість дітей і молоді.

Досить складною для організації, але, водночас, досить корисною як для розвитку дослідницьких, так і соціальних здібностей, проєктувальних, комунікативних, організаторських вмінь, а також загалом для самоактуалізації обдарованих студентів виявилася така форма розвитку соціальної активності, особливо пізнавальної, як *соціально-педагогічне проєктування*. Так, в ІДГУ та ЗНУ в рамках її реалізації було створено експериментальний «Гурток педагогічної творчості» (див. дод. Е.4). Його учасники, насамперед, засвоювали основи соціально-педагогічного проєктування та наукової творчості, а тоді працювали над власним завданням. Це відбувалося за такою схемою: обдарований студент отримував на навчальний рік конкретне завдання для самостійної роботи над науковим проєктом (форма роботи була або індивідуальна, або кооперативна), яке він виконував за допомогою спеціально призначеного куратора, а в кінці року всі студенти «Гуртка ...» офіційно оприлюднювали експертам свої результати на міждисциплінарному колоквиумі. Досить цікавими виявилися такі проєкти як «Діти вулиці: шляхи подолання проблем», виконаний Чужук Наталією, «Соціально-педагогічний супровід обдарованих дітей у навчально-виховному процесі загальноосвітніх шкіл», виконаний Кириловою Катериною, яка крім того, будучи студенткою 4 курсу, організувала і провела «Тиждень соціальної педагогіки» на педагогічному факультеті ІДГУ.

У ЗНУ найбільш активні члени «Гуртка педагогічної творчості» після першого навчального року отримували можливість брати участь у виконанні соціально-наукових проєктів установи. Зокрема, його члени долучилися до проєкту «Соціально-психологічна реабілітація засобами театрального мистецтва», ініційованого групою кафедри акторської майстерності ЗНУ. Так, у 2006 р. за їх участю відбувся концерт у спеціалізованому територіальному медичному

об'єднанні «Дитинство», де звучали дитячі пісні, демонструвалися лялькові номери, читалися казки та байки. Відразу ж після закінчення концерту ці студенти відвідали в палатах тих хворих дітей, котрі були позбавлені можливості рухатися. У 2008 році також за участю гуртківців у Запорізькому клінічному онкологічному диспансері був презентований «Театрально-музичний калейдоскоп».

Представлений онкохворим дорослим та хворим дітям, які знаходились на стаціонарному лікуванні, концерт надав ситуативну арттерапевтичну релаксацію.

На обдарованих студентів, здатних до науки, та студентів-дослідників за покликанням був орієнтований проект «Наукова зміна» (див. дод. Е.5). Насамперед, для них проводилися спеціальні навчальні заняття, організовані досвідченими викладачами з різних спеціальностей. Під час такого навчання молода наукова зміна знайомила: із суспільними вимогами до основних напрямів розвитку національних і міжнародних досліджень; з методологічними принципами, дослідницькими методами й прийомами одержання нових знань у проблемних галузях; з ученими й науковими школами, із сучасними вимогами до молодих наукових кадрів у відповідних проблемних галузях. У подальшому закріплювали знання у ході соціально-педагогічної практики. Найвищі показники обдаровані студенти показали в умінні складати проекти програм, які реалізуються у соціально-педагогічній діяльності з дітьми та молоддю. Деякі з розроблених обдарованими студентами проектів були реально втілені під час волонтерської діяльності. Зокрема проект «Допоможи собі сам», складений під час проходження практики студенткою ІДГУ Тертичною Тетяною (дівчина – інвалід 3 групи), ліг в основу роботи «Студмістечка» вузу та студентської соціальної служби. Результати виконання програми більш ніж успішні: робота зі студентами у гуртожитку активізувала життєдіяльність студентів, оновила зміст і форми соціально-виховної діяльності.

Важливим напрямком, який сприяв як розвитку соціальної активності обдарованої студентської молоді, так і гуманізації освітнього простору навчального закладу, – стала активізація творчого потенціалу обдарованих студентів, підвищення їх культурного рівня. Тут важливу роль відіграли вузівські

культурні центри (наприклад, Студентський центр культури ЗНУ, Культурно-мистецький центр ЧНУ), завдання яких полягало в прилученні обдарованих студентів до культури, розвитку їх як активних учасників художнього та соціокультурного процесу.

Практика показала, що залучення обдарованої студентської молоді до діяльності в художніх колективах, надає їм максимальні можливості втілити свої творчі здібності, а також розвинути естетику побуту. Цьому сприяла наявність стабільних, працюючих протягом декількох років і вдало представляючих навчальні заклади на університетських, міських і всеукраїнських фестивалях і конкурсах художніх колективів. Наприклад, обдаровані студенти, що володіють організаторськими та різного роду мистецькими здібностями досить активно включилися у такі форми діяльності, як: виступи театрального гуртка «У колі друзів» та вокального ансамблю «Чарівниці» (ІДГУ), хореографічного ансамблю «Тріумф» (ЧНУ), диско-вечори з розважальною програмою, участь у фестивалі студентів у м. Києві «Барви осені – 2006» та у фестивалі «Весняна хвиля – 2007» (ІДГУ), «Міс Весна-2008» та «Казанова 2008» (ЗНУ), вітальні концертні програми – Новорічний бал у Ректора, Музичні перерви, концерт, присвячений Міжнародному жіночому дню 8 березня та ін. (творчі студії ЗНУ); урочиста академія з нагоди посвяти першокурсників у студенти, «Студент/студентка ЧНУ – 2006», конкурс виконавців народних та естрадних пісень «Живиця» присвячений 55-й річниці від дня народження відомого співака Назарія Яремчука, «Різдвяні зустрічі», конкурс на кращий колектив художньої самодіяльності (ЧНУ).

Широкі можливості особистісної самореалізації та максимальної розкритості надала безумовно і участь у КВК (див. дод. Е.6). Важливим чинником була його масовість і доступність участі. З педагогічної точки зору, КВК як форма соціально-виховної роботи дозволила використовувати практично всі прийоми педагогічної дії на обдарованого студента. При цьому педагог залишався у позиції товариша, активного учасника творчого процесу. Процесі роботи КВК сприяв спілкуванню, творчому пошуку, зіткнення характерів, емоцій, інтересів, що визначило його могутній соціальний потенціал. Як доцільно зауважує з цього

приводу В. Завгородня, «сам по собі мистецький захід ніякої педагогічної цінності не має, а знаходить її у тому випадку, коли студент бере участь в його підготовці, а не є пасивним споглядачем» [40, с.61]. Створення саме таких відносин у системі взаємодії обдарованого студентства з навколишнім соціумом припускала просторова соціалізація, провідним чинником якої стала зацікавленість в результатах, що заснована на особистісно-орієнтованому підході до обдарованих студентів з боку всіх об'єктів виховного процесу.

Зазначимо, що, наприклад обдаровані студенти ІДГУ у 2007-2008 рр. брали участь в іграх команд КВК «Шальные пули» і «Чортова дюжина» в університеті; члени команди «Шальные пули» демонстрували свої таланти на міжуніверситетських змаганнях у м. Черкаси і Кривий Ріг, а також виступали на фестивалі команд КВК України у м. Одеса «Жемчужина у моря – 2007».

Таким чином, можна констатувати, що, займаючись творчою активністю, обдаровані студенти реалізували потребу в оцінці своєї діяльності, в підтвердженні її правильності, соціальної значущості. А позитивна оцінка їх діяльності викликала відчуття задоволеності, прагнення працювати краще, виховувала потребу в здійсненні вчинків, які заслуговували схвалення колективу, відповідали його принципам і правилам. При такому підході кожна «зіграна роль» – чи це участь в команді КВК, в роботі волонтерського загону, танцювального колективу – ставала чинником особистісного розвитку та умовою успішності процесу соціалізації.

Друга педагогічна умова успішної соціалізації обдарованої студентської молоді, яку ми виділяли, – це *творчо спрямована професійна підготовка*. Вона є однією з провідних тенденцій розвитку сучасної вищої школи. Сьогодні здійснюється перехід до цільової інтенсивної підготовки спеціаліста з опорою на контекст його майбутньої діяльності. У зв'язку з цим, викладачу, при проектуванні процесу навчання необхідно добирати зміст та адекватні йому форми організації навчальної роботи, виходячи з предметного образу реальної праці за обраним фахом. Компонентами такої соціально-педагогічної діяльності є, насамперед: аналіз соціальної проблеми чи проблемної ситуації, постановка

педагогічного завдання, пошуки можливостей його розв'язання, моделювання, дослідження, прогнозування, аналіз результату. Кожен із цих компонентів передбачає міцне знання основ соціально-педагогічної науки та самостійну творчість, а тому повинен цілеспрямовано формуватися у процесі підготовки майбутнього фахівця у ВНЗ саме шляхом творчо спрямованої професійної підготовки студентів.

Одним із шляхів забезпечення означеної нами педагогічної умови стала, насамперед, *орієнтація викладачів на педагогічно доцільний використання змісту навчальних дисциплін*, який би спрямовувався на збагачення міжпредметних зв'язків, встановлення взаємозв'язків і взаємозалежностей, на основі яких відбувалося переструктурування усталених та створення нових систем як основи єдності філософських, політико-правових, соціально-моральних, культурологічних, педагогічних поглядів особистості, що розвивається. Для втілення означеної педагогічної умови автором було розроблено, апробовано та опубліковано методичні поради щодо викладання та вивчення окремого розділу курсу «Соціальна педагогіка» – «Соціальна педагогіка як сфера практичної діяльності» (посібник «Шляхи самовдосконалення професійної компетентності соціальних педагогів в роботі з дітьми і молоддю» [184]), а також методичні рекомендації до курсу «Етнопедагогіка» (методичні рекомендації студентам «Удосконалення професійної компетентності майбутніх соціальних педагогів як складової соціалізуючого процесу» [181]).

Серед напрямків організації творчо спрямованої професійної підготовки обдарованих студентів – майбутніх соціальних педагогів нами було визначено такі:

1. *Формування в обдарованих студентів необхідного операційно-технологічного фонду.* Так, студентів ознайомлювали з різними технологічними та виховними системами, досвідом діяльності творчо працюючих соціальних педагогів. Адже, як справедливо зауважує Л. Белова, «у вихованні вирішальну роль відіграє особистість викладача. На лекції талановитих педагогів студенти ходять «за покликом душі», як на свято. Більше того, вони переймають у

викладача манеру поведінки, стиль в одязі, особливості вимови тощо. Добре, якщо викладач дійсно являє собою приклад для наслідування» [13, с.202].

Також майбутні соціальні педагоги під керівництвом викладачів цілеспрямовано накопичували базу даних про форми, методи, прийоми, засоби роботи з різними категоріями дітей шляхом ознайомлення з методичними розробками, діагностичними методиками, популярною літературою, вивченням та створенням власних наочних засобів (опорних схем, таблиць, малюнків, роздаткового матеріалу тощо). Під час проведення занять обдарованим студентам надавалася можливість вибору тих засобів навчання і тих технологічних систем, методів та форм роботи, що найбільше відповідають їх індивідуальним особливостям. Таким чином, робота здійснювалася у двох напрямках: розширення простору для вибору методичного інструментарію та можливість вибору свого вирішення навчально-професійних завдань. Такий підхід дозволив обдарованим студентам постійно навчатися компенсувати слабкі сторони своєї особистості за рахунок своїх сильних якостей.

2. Використання форм і методів активного навчання: діалогічне проблемне навчання, створення інтелектуальних труднощів, ситуацій творення студентом своїх знань і самого себе, ділові, рольові та управлінські ігри, заняття-круглі столи, дискусії з використанням елементів «мозкового штурму», робота у творчих групах, проектний метод, конкурси, аукціони ідей, конференції з певної проблеми, творчі завдання різного характеру (написання творів, виконання лабораторних і відео-робіт, проведення занять аналітичного характеру), написання рефератів при вивченні теоретичних курсів, інтерактивне читання лекційного курсу з опорою на базові знання студентів, проведення колоквиумів з теоретичних проблем на основі методу евристичної бесіди, творчі вправи, науковий доказ логічних суджень; оптимальний підбір фактичного матеріалу, самостійне опрацювання матеріалу, практичні роботи.

Особлива увага під час проведення занять приділялася такій організації процесу навчання, яка б постійно стимулювала обдарованих студентів – майбутніх соціальних педагогів до розвитку творчого мислення – фантазування,

конструювання, необхідності проявляти ініціативу, вигадувати, винаходити щось нове. Так, наприклад, виникла пропозиція самостійного виготовлення призів, запрошень, нагород, рекламних реквізитів, оздоблення приміщення виключно руками самих студентів. У ЗНУ в цьому плані досить активно сприяла також Студія Імідж Центру, головним завданням якої було навчити організовувати творчий процес. Крім того, її керівник здійснювала якісне та безкоштовне навчання студентів модельному мистецтву, сприяла освоєнню азів фотомистецтва, навчала їх уміло, «легко» поводитися на сцені та в суспільстві, правильно себе подати.

3. У процесі організації творчо спрямованої професійної підготовки особливо принциповим є врахування потреб обдарованих студентів у *творчій самостійній роботі*. У зв'язку з цим в освітній процес обдарованих студентів було включено як традиційні форми самостійної роботи, такі як написання і захист рефератів, самостійні творчі роботи, складання структурно-логічних схем, тестів, тезаурусів; так і форми роботи, що потребували сформованості спеціальних знань та навичок на високому рівні, зокрема побудова проєктів, розробка і захист цільових програм, складання інструкцій, рецензування наукових статей, авторефератів, реферування, переклад з іноземних мов і анотування публікацій на іноземних мовах та ін.

Досить позитивним виявилось застосування так званих кооперативних форм самостійної роботи, особливо з академічно та педагогічно обдарованими студентами, а саме: спільна робота декількох студентів (однієї семінарської групи) із обдарованим студентом; спільна робота студентів різних семінарських груп однієї спеціальності (наприклад, соціальний педагог та практичний психолог), одного курсу, різних курсів та обдарованих студентів; співпраця обдарованих студентів різних спеціальностей (міждисциплінарні проєкти); співпраця звичайних та обдарованих студентів із ученими, що виступають керівниками дослідницької групи студентів; робота усіх бажаючих студентів із дослідницькими групами вчених; робота звичайних та обдарованих студентів із партнерами-практиками у форматі молодіжних об'єднань або молодіжних

дослідницьких колективів; співпраця обдарованих студентів із партнерами з інших наукових установ, або практиками; співпраця із соціальними службами, соціальними організаціями; співпраця із закордонними установами або людьми, що мешкають за кордоном. Слід при цьому наголосити, що подібні форми кооперативної самостійної роботи вимагають постановки якісно інших завдань і проблем, які необхідно розв'язати. Саме тому підведення обдарованих студентів до цих форм роботи має бути поступовим і диференційованим, залежно від їх досягнень у навчанні, їхніх інтересів, схильностей і здібностей, від цілей, які ставлять педагоги вищої школи, наукові керівники, нарешті – від розвитку особистості студента.

4. Тісно пов'язані з самостійною роботою такі форми організації творчо спрямованої професійної підготовки як *навчально-дослідна та науково-дослідна робота студентів* (НДРС). Це дві взаємозалежні форми навчально-науково-виховного процесу. Зазначимо, що НДРС стала не лише ефективним продовженням навчального процесу та залученням обдарованих студентів до наукової творчості. Одним із найважливіших завдань НДРС було формування наукового світогляду, що неможливе без розвитку розумової діяльності (абстрактного та системного мислення). Крім того, НДРС сприяла вихованню таких якостей молоді обдарованої людини, як самостійність, творчий підхід до справи, вміння доводити її до логічного кінця, вміння постійно навчатися, оновлювати свої знання, спілкуватися з колегами, працювати в команді.

Практика показала, що на рівні студентських академічних груп обдарованих студентів можна залучати, насамперед, до підготовки доповідей на семінарські заняття. А на старших курсах обдаровані студенти не лише беруть участь у роботі проблемних творчих груп, а й долучаються до організації та проведення Днів науки, можуть допомагати у розробці комплексної наукової тематики кафедр відповідно до перспективного плану, публікувати результати НДРС у відкритій пресі: у спеціалізованих наукових виданнях (за профілем свого майбутнього фаху) та інших наукових виданнях.

Як приклад, можна описати зміст реалізації та розвитку науково-дослідницьких здібностей обдарованих студентів, зокрема у ЗНУ. Так, щороку ми залучали їх до конкурсу студентських наукових проєктів «Університет і МИ» на здобуття ректорської премії. У квітні 2008 року вперше відбулася університетська науково-практична конференція студентів та молодих вчених «Молода наука», присвячена Дню науки, яка була організована Науковим студентським товариством ЗНУ. Крім того, впродовж 2006-2008 рр. обдаровані студенти, члени наукового товариства, постійно брали участь у засіданнях загально-університетських тематичних круглих столів, а саме: «Психологічні аспекти відповідальності», «Особливості використання арт-терапії у груповій та індивідуальній роботі», «Психологічні особливості розвитку дітей-індіго», «Проблеми ВІЛ-СНІДу в Україні та у світі», «ВІЛ-СНІД – погляд у майбутнє». А викладачі факультету соціальної педагогіки та психології працювали з обдарованими студентами в рамках проблемних груп. Як результат, 6 студентських наукових робіт взяли участь в обласному конкурсі Запорізької обласної державної адміністрації для обдарованої молоді з розділу «Наука».

У ЧНУ з метою об'єднання молодих науковців та для вираження їх інтересів у професійній сфері їх було залучено до діяльності студентського парламенту, який почав функціонувати з 2008 р. При його сприянні активізувалася наукова діяльність за такими напрямками, як: організація участі молодих учених у наукових конференціях, форумах, семінарах, що проводяться в Україні й за кордоном; співробітництво з науковими, студентськими, громадськими організаціями; збір і розповсюдження інформації про фонди, що здійснюють грантову підтримку наукових досліджень.

Таким чином, залучення обдарованих студентів до НДРС не лише підсилило активні, творчі начала у навчальному процесі, слугувало потужним засобом селективного відбору кадрів для підготовки висококваліфікованих фахівців, збереження і відновлення потенціалу наукових шкіл. Воно також стало важливим аспектом формування творчої особистості майбутнього науковця в

руслі інтеграції освітньої системи України до Європейського науково-освітнього простору.

5. Системотворним чинником творчої професійної підготовки обдарованих студентів – майбутніх соціальних педагогів виступила, безумовно, і *соціально-педагогічна практика*. З погляду методології професійної підготовки, саме «практика виступає як зв'язок між теоретичним навчанням обдарованих студентів – майбутніх соціальних педагогів і їхньою самостійною роботою у закладах соціальної сфери» [101, с.14]. Практика сприяла оволодінню майбутніми соціальними педагогами способами професійної соціально-педагогічної діяльності, вдосконаленню творчих начал особистості обдарованих студентів, засвоєнню ними сучасних методик і технологій професійної діяльності, формуванню професійної компетентності, суб'єктної позиції, професійно значущих якостей особистості студентів.

Як ми вже зазначали вище, одним із різновидів практики, до яких залучалися обдаровані студенти, була волонтерська. Саме під час неї у студентів формувалися та закріплюються такі професійно значущі якості як милосердя, доброзичливість, здатність співчувати та співпереживати. Адже обдарованим студентам доводилося працювати з маленькими дітьми, інвалідами, людьми похилого віку, тобто з особами, які потребують особливої уваги, чуйності та терпіння.

З метою підвищення соціалізуючого потенціалу практичної соціально-педагогічної діяльності обдарованих студентів нами було розроблено та опубліковано відповідні рекомендації – «Науково-методичний супровід розвитку творчої особистості майбутнього фахівця у процесі соціально-педагогічної практики» [173]. Такий посібник включив не лише загальні завдання практики та зміст її проходження. Автором було введено систему індивідуально-дослідницьких та диференційованих завдань, що сприяли розкриттю творчого потенціалу обдарованих студентів. Наприклад, для обдарованих студентів першого курсу, що проходять ознайомлювальну практику, пропонувалося «Спроекувати соціально-педагогічні умови формування професійних

комунікативних умінь у спілкуванні з дітьми й співробітниками установи – бази практики», для обдарованих студентів-магістрів, що проходять переддипломну практику, – «Розробити авторський проект соціально-педагогічної програми за одним із напрямків роботи», «Підготувати план «Школи для підготовки волонтерів» за одним з напрямків соціально-педагогічної роботи» тощо. Таким чином, беручи участь у проектах моделювання соціальних явищ у ході соціально-педагогічної практики, обдаровані студенти ефективно освоювали навички вирішення соціально значущих проблем, засвоювали практично нову інформацію, проектували власну професійну діяльність, будували новий зміст і технології навчання і виховання, виробляли навички ведення дискусій і відстоювання своєї точки зору та життєвої позиції.

Ще одна важлива педагогічна умова успішної соціалізації обдарованих студентів – це *стимулювання їх особистісного розвитку та саморозвитку*. Враховуючи специфіку майбутньої професійної діяльності, важливим аспектом у соціалізації обдарованих студентів – майбутніх соціальних педагогів стало *формування умінь соціально-педагогічного спілкування*. Як відомо, найважливішою передумовою комунікативних якостей є чуйність і душевна відвертість, готовність зрозуміти та прийняти щось нове і незвичайне. Тому серед розмаїття засобів розвитку цієї якості важливе місце належить мистецтву, яке називають ще «школою мистецтва спілкування» [168]. Саме тому ми використали соціалізуючі можливості навчально-виховного процесу занять з прикладної творчості (наприклад, спецкурс «Прикладні методиками у соціальній роботі» – НПУ, спецкурс «Декоративно-прикладне мистецтво» – ІДГУ). Так, на етапі проектування ескізу виробу викладачу рекомендувалося створювати умови для вільного асоціативно-образного мислення обдарованих студентів, зниження впливу дестабілізуючих факторів. Крім того, у процесі роботи заохочувалося спілкування лише жестом, поглядом, кивком голови, а не словами, які якщо й вимовлялися, то тихим голосом.

Специфікою організації лабораторно-практичних занять з прикладної творчості є також те, що у процесі формування умінь та навичок виготовлення

виробів багато разів повторюється один і той же прийом, причому свідомість залишається вільною. Саме на цьому етапі активізувалося дружнє спілкування студентів між собою та з викладачем. Постійний тісний контакт викладача зі студентами сприяв проведенню виховних бесід, тому педагог цілеспрямовано вивчав інтереси та прагнення своїх вихованців і вмів спрямовувати бесіду у потрібне русло. Міра естетичного впливу на студентів багато в чому визначалася загальною культурою, ерудицією і тактом викладача.

З метою удосконалення процесу *розвитку в обдарованих студентів морально-етичних якостей* нами було розроблено авторські ідеї в програмі до курсу «Етика соціально-педагогічної діяльності фахівця» (дод. Е.7) та опубліковано методичні рекомендації студентам «Професійно-етична культура соціального педагога: шляхи її формування та саморозвитку» [176]. Завданнями курсу стали: ознайомлення обдарованих студентів із морально-етичними принципами професійної праці в обраній сфері; розвиток у молодих людей навичок аналізу свого морально-етичного іміджу; спрямування майбутніх фахівців на здійснення прагнень і намірів щодо морально-етичного саморозвитку; формування в молодих людей здатності приймати відповідальні рішення; мотивування студентів на подальше використання отриманих знань і вмінь у реальному житті та майбутній праці в образі морально-етичної особистості.

Практичні заняття будувалися шляхом моделювання обдарованими студентами свого морального іміджу, проводились рольові ігри «Обираємо морально-етичний стиль професіоналізму», «Мій морально-етичний імідж», виконувались вправи «Морально-етичні професійні ситуації», «Морально-етичні якості фахівців».

Разом з тим курс включив ряд форм індивідуальної роботи, що сприяли розвитку професійно важливих якостей, зокрема толерантності, та мисленневих здібностей обдарованих студентів. Так, нами було організовано диспут на тему «Соціально-особистісна справедливість», залучено обдарованих студентів до виконання дослідницьких (наприклад, «Милосердя як вияв моральної свідомості особистості», «Моральна свобода особистості» та ін.) та наукових проектів

(наприклад, «Соціально-педагогічна творчість – джерело щастя особистості»), написання творів-роздумів за висловами дослідників моралі (наприклад, «Чини так, щоб інтерес іншої людини був твоїм власним інтересом», Р. Апресян).

Зазначимо також, що суттєвою ознакою юнацького віку є зміна позицій *самовиховання* і виховання. Як зауважує А. Калініченко, «останнє тепер лише створює умови, сприяє або шкодить тій чи іншій спрямованості самовиховання, яка переважно визначається самою особистістю» [48, с.6]. В той же час молоді люди цього віку не завжди володіють методами самовдосконалення, самопроекування, побудови програм власного життя та розвитку. Наслідок цього – невпевненість у собі, знижена самооцінка, невдоволеність собою і власним життям. У зв'язку з цим особливо гостро постала необхідність допомогти молодій людині у визначенні цілей самовиховання та виробленні здатності до саморегуляції, самоорганізації, самодисципліни. З цією метою нами також було використано авторські заняття з курсу «Етика соціально-педагогічної діяльності фахівця» (дод. Е.8).

Насамперед, на лекційних заняттях основна увага зосереджувалась на висвітленні перед обдарованими студентами ролі самовиховання у їхньому розвитку, формуванні у них адекватної оцінки власної особистості, виявленні тих якостей, які необхідно розвивати, і тих, яких слід позбутися. На семінарських заняттях ми допомагали студентам накреслити мету та розробити програму самовдосконалення: спочатку слід поставити собі одне завдання, причому не дуже складне, але невідкладне. Коли студент побачить, що справився з одним-двома завданнями, поступово розширювати свої плани. Також проводився аналіз досягнення студентами поставлених цілей, порівняння їх досягнень з планами; організовувалися повідомлення про різні системи та методики самовиховання, зокрема, давньогрецьку, систему йоги, систему Д.Карнегі; студенти виписували важливі для себе вислови відомих людей про самовиховання. Для практичного оволодіння навичками самовиховання студентами виконувалися творчі завдання: проілюструвати методи самовиховання прикладами з художньої літератури, історії, власного досвіду; познайомитись з біографіями видатних особистостей –

історичних особистостей та наших сучасників і виділити основні причини, умови, мотиви, які сприяли розвитку їх як особистостей.

Аналіз розроблених обдарованими студентами програм та планів самовиховання дав можливість стверджувати про розвиток у них технологічних умінь самовиховної діяльності: формулювати завдання самовиховної діяльності, добирати необхідні методи і засоби самовиховання, розподіляти власні зусилля самовиховної діяльності у часовому просторі.

Таким чином, узагальнюючи результати роботи щодо стимулювання особистісного розвитку та саморозвитку обдарованих студентів, можна констатувати, що основною функцією педагога стало створення відповідних педагогічних умов і стимулювання активності студентів, тобто цілеспрямований педагогічний супровід саморозвитку особистості, заснований на гармонізації цілей виховання і самовиховання. А це в свою чергу сприяло самопізнанню обдарованих студентів, формуванню у них адекватної самооцінки, залученню їх до різноманітних видів соціально значущої діяльності та соціальних відносин і тим самим оволодінню ними системою соціальних ролей; створює умови для їх вільного творчого саморозвитку.

Не менш важливою педагогічною умовою успішної соціалізації обдарованих студентів виступає, на нашу думку, їх *цілеспрямована педагогічна підтримка та супровід процесу соціалізації*.

Під час реалізації зазначеної педагогічної умови окрему увагу було звернено, насамперед на *активізацію роботи куратора академічної групи першокурсників* щодо організації позитивної соціалізації обдарованих студентів-першокурсників та з метою запобігання соціально-психологічним труднощам адаптаційного періоду. Для цього в процесі планування та організації своєї діяльності кураторами було передбачено заходи, спрямовані на успішну адаптацію першокурсника до умов вищої школи. При цьому за участю заступника декана з виховної роботи та з опорою на рекомендації, визначені до роботи кураторів у системі вузів [147, с.74-77], кураторів було ознайомлено з їх функціями та визначено провідні напрямки роботи, а саме:

1. Вивчення особових справ студентів та виділення категорії студентів, у яких виникають адаптаційні проблеми (студенти, що прибули із сільської місцевості, студенти, котрі прибули на навчання з віддалених регіонів, студенти-сироти, котрі проживали в інтернатах чи закладах спеціального типу). При цьому з'ясовувалися місце проживання родини, особливості сімейного складу, особистісні уподобання, статусні ролі у процесі шкільного життя; складався соціальний паспорт студентської академічної групи. На цьому ж етапі, кураторами виокремлювалися студенти, які володіли потенційними здібностями, тобто у них були досягнення у певних сферах (навчання, мистецтво, волонтерська робота тощо) ще під час шкільного навчання, а також глибше вивчалися інтереси та нахили таких студентів. В подальшому їх залучали до різних форм культурно-масової та соціально-виховної роботи (студентського самоврядування, клубів за інтересами, КВК, наукових гуртків тощо).

2. Сприяння засвоєнню правил та норм студентського життя, основ здорового способу життя, формування знань, умінь, навичок розпоряджатися вільним часом та організовувати свою культурно-дозвілльєву діяльність (дод. Е.9). Зі сторони кураторів така допомога полягала у створенні умов для переформування установок, що були прийняті першокурсниками до вступу у вищий навчальний заклад. Для цього використовувалися організаційно-виховні години, на яких студенти розмірковували про сенс життя, можливості власного самовдосконалення та самореалізації. Крім того, було проведено цикл роз'яснювальних бесід, а також зустрічей першокурсників зі старшокурсниками (насамперед, у неформальній атмосфері спілкування), які розраховувалися на допомогу першокурсникам в їх самоорганізації, самоконтролі, формуванні навичок самосійної роботи.

3. Створення атмосфери розкнутості та довіри в процесі організаційно-виховних годин. Тут основними засобом впливу куратора виступала його педагогічна техніка: привітна посмішка, уникнення залякувань і погроз в процесі педагогічного спілкування, крайнощів уседозволеності або ж забороненості; надання кожному студенту можливості сказати про себе стільки, скільки він вважає за

потрібне. При цьому студенти обмінювалися першими враженнями від університету, з'ясовували, чим відрізняється навчання в університеті від навчання у школі, розповідали про асоціації, що виникають у них при слові «студент» та про очікування від студентського життя.

Окремим напрямком роботи кураторів академічних груп першокурсників, а пізніше кураторів курсів стало спостереження за виявленими обдарованими студентами, оцінка їх діяльності та, як результат, висновки на експертній комісії.

В процесі роботи з кураторами було встановлено, що особливо важливо, щоб у процесі педагогічної підтримки викладач дотримувався таких умов, як: надання обдарованому студентові пріоритету у вирішенні його власних проблем; організація виховної взаємодії на основі співпраці, сприяння, доброзичливості; захист прав та інтересів обдарованого студента впродовж всієї його життєдіяльності у вищому навчальному закладі.

Під час реалізації зазначеної педагогічної умови велику роль відіграла також *організація взаємодії обдарованих студентів зі студентською соціальною службою університету*, метою діяльності якої було розв'язання соціальних проблем, реалізація профілактичних заходів щодо подолання негативних явищ у студентському середовищі. Практичний досвід роботи показав важливість залучення студентів до реалізації соціальних програм, проведення акцій, масових заходів тощо. З цією метою було організовано консультативні пункти студентської соціальної служби безпосередньо у гуртожитках. Їх завданням було: залучення обдарованої молоді до профілактичної роботи з метою запобігання негативним явищам у студентському середовищі; формування здорового способу життя; адаптація студентів-першокурсників; організація дозвілля та сприяння творчому розвитку молодій людині; допомога у вирішенні конфліктних стосунків із ровесниками; сприяння розвитку волонтерського руху як активної форми власної самореалізації. Особливе місце в їх роботі, що вимагала серйозної психологічної підготовки, займала допомога у вирішенні особистісних проблем і утруднень обдарованих студентів: емоційних зривів, труднощів у встановленні

взаємостосунків з викладачами, одногрупниками, сім'єю, втрата впевненості у собі та правильності вибору свого майбутнього.

Показовою в цьому плані стала робота Студентської Соціальної Служби ЧНУ, яка діяла у студмістечку. Варто зазначити, що, поряд з роботою фахівців-психологів, особливо багато звернень було від обдарованих студентів до консультанта Молодіжної Біржі Праці, котрий працював при службі. Це, вважаємо, закономірно, адже сьогодні студенти хочуть і можуть бути залучені до тимчасово оплачуваної роботи у вільний від навчання час. Крім того, на факультетах було проведено анкетування серед студентів щодо інформованості про діяльність Студентської Соціальної Служби та за його результатами організовано систему інформаційних тренінгів з метою більш ширшого ознайомлення з роботою служби.

У створених на факультетах консультативних пунктах студентської соціальної служби за допомогою обдарованих студентів-волонтерів зі старших курсів було апробовано таку посаду як: керівник робочого навантаження. В його обов'язки входила допомога студентам-першокурсникам у встановленні балансу в робочому навантаженні, допомога у розподілі учбового часу, у виборі додаткових предметів для вивчення, обробці інформації, плануванні учбового часу.

Крім того, від профілюючих кафедр на добровільній основі було залучено викладачів для виконання функції *консультування та професійного керівництва діяльністю обдарованих студентів*. Такі педагоги-консультанти велику увагу надавали проблемам обдарованих студентів, які були пов'язані з навчанням, їх досягненням і утрудненням з навчанням, потребою у виробленні конкретних учбових навичок, утрудненням у виборі відповідних курсів навчання тощо.

Щодо останньої педагогічної умови успішної соціалізації обдарованих студентів – *створення сприятливого соціально-педагогічного середовища*, то вплив соціокультурного освітнього середовища вищого навчального закладу загалом можна розглядати як пасивне виховання, за допомогою якого здійснюється суттєвий формуючий вплив на особистість. Розглядаючи проблему під таким кутом зору, ми брали до уваги й те, що вплив середовища носить не

тільки формуючий характер, але й коригувальний. Зокрема, наявність таких елементів вузівського середовища, як корпоративна культура, реальне прийняття більшістю суб'єктів освітнього процесу її цінностей і норм, стало одним із найважливіших чинників стабільності вузівського середовища та його базових характеристик, що, у свою чергу, дозволило здійснювати всередині нього систематичний і комплексний формуючий і соціалізуючий вплив на особистість. Як наголошує Л. Белова, «під впливом соціокультурного освітнього середовища знаходяться всі суб'єкти освітнього процесу – і студенти, і викладачі, що дозволяє їм бути рівними перед середовищем вищого навчального закладу в своєму розвитку, та самореалізації» [13, с.169].

Створенню сприятливого соціально-педагогічного середовища в групі, особливо при роботі з першокурсниками, сприяла організація кураторами їх знайомства з підрозділами вищого навчального закладу: деканатом, кафедрами, бібліотекою, бухгалтерією, їдальнею, кафетерієм, гуртожитком, медпунктом, які розрізняються за ступенем легкості освоєння їх соціально-психологічного простору. На рівні академічних груп куратори також працювали над організацією студентського самоврядування, що базувалося на виявленні симпатій студентів один до одного, індивідуально-психологічних особливостей кожного в умовах зустрічей із студентською академічною групою у неформальній обстановці. При цьому активно використовувалися методи психологічного дослідження: методи соціометрії, незакінчених речень тощо.

Цілеспрямованій організації формуючого педагогічного середовища сприяло також засвоєння обдарованими студентами різноманітних соціальних ролей в процесі навчально-професійної діяльності, а саме: залучення до різноманітності відносин, пов'язаних із майбутньою професійною діяльністю (відвідування баз практики, спілкування з клієнтами, організація самодіяльних виступів), використання таких форм та методів організації навчальної діяльності як ділові та рольові ігри, моделювання фрагментів соціально-педагогічних проектів, навчальні конференції, методичні семінари, лекції-діалоги, різноманітні конкурси (конкурс педагогічних талантів, аукціони педагогічних ідей, захисти

творчих проєктів), самостійна робота студентів щодо написання рефератів, доповідей, наукових статей, пошуковий і дослідницький підходи до засвоєння знань, умінь та навичок, педагогічні практики тощо. Тривале залучення обдарованих студентів – майбутніх соціальних педагогів шляхом моделювання до реальної професійно-педагогічної діяльності сприяло їх адаптації до умов та вимог майбутньої професії, демонструвало сильні й слабкі сторони особистості, сприяло реалізації творчого потенціалу.

Нами встановлено, що ефективність створення сприятливого соціально-педагогічного середовища вищого навчального закладу як чинника розвитку індивідуальності обдарованого студента, істотно залежить від дотримання відповідних педагогічних вимог: 1) культивування загальнолюдських цінностей і гуманних відносин за допомогою збереження і примноження традицій життєдіяльності колективу; 2) підтримки «естетичного» у матеріальній і духовній сфері на основі визнання самотності і самооцінки кожного обдарованого студента; 3) посилення уваги щодо формування у навчально-виховному процесі етики спілкування і культури взаємовідносин; 4) надання обдарованим студентам свободи у виборі місця, ролі і ступеню участі у виховних заходах з урахуванням їх інтересів, можливостей та самооцінки здібностей.

Підсумовуючи особливості впровадження спрогнозованих нами педагогічних умов успішної соціалізації обдарованих студентів слід наголосити, що жодна з них не виступала як окремо організований процес. Адже розвиток соціальної активності обдарованих студентів шляхом їх залучення до волонтерської діяльності разом з тим сприяє реалізації професійно орієнтованої творчої підготовки майбутнього фахівця. Крім того, означена форма роботи також забезпечує особистісний розвиток і саморозвиток обдарованого студента. Таким чином, результативність впливу визначених педагогічних умов неможлива без їх комплексного застосування за допомогою взаємодоповнюючої системи виховних, навчальних та соціально-педагогічних практичних форм роботи.

З метою перевірки ефективності соціалізуючого впливу спрогнозованих нами педагогічних умов на контрольному-результативному етапі нами було

проведено повторні контрольні зрізи за визначеними нами у § 2.1 критеріями та методиками.

Як ми зазначали вище, серед виділених на етапі констатувального експерименту 175 обдарованих студентів (1-3 курси) нами методом математичних чисел було виокремлено контрольну та експериментальну групи чисельністю відповідно 84 особи та 91 особа. Цілеспрямований соціально-педагогічний супровід обдарованих студентів експериментальної групи тривав впродовж 3 років. Тобто завершення експериментальної роботи припало відповідно на кінець 3-5 курсів.

Узагальнені результати контрольних зрізів представлені нами у дод. Д.1 на табл. Д.1.2 і табл. Д.1.3, які дозволяють прослідкувати динаміку рівня соціалізованості обдарованих студентів в експериментальній групі, що забезпечувався спрогнозованими педагогічними умовами та контрольній групі, студенти якої «соціалізувалися» в умовах традиційної навчально-виховної системи. Дамо короткий аналіз отриманих результатів за визначеними критеріями.

Так, вивчення соціальної ідентичності обдарованих студентів експериментальної групи (ЕГ) на основі розподілу їх відповідей за різними ідентифікаційними категоріями показало, що тепер лідерські позиції стійко зайняли позитивні соціальні ідентичності («друзі» – 78,1 %, «одногрупники», «члени гуртка (волонтерського клубу, секції тощо)» – 67,1 % і «сім'я» (члени родини) – 61,6 %). Це дозволило констатувати, що в експериментальній групі лідируюча роль в ідентифікаційній системі обдарованого студентства стала належати соціальній ідентичності (за своїми ролями та статусом у суспільстві, спільноті). Щодо ієрархії, то провідне положення тут зайняли: ідентифікація з сім'єю, з великими спільнотами та ідентичність, пов'язана з навчанням.

Обробка результатів анкетного опитування обдарованих студентів контрольної групи (КГ) показала, що перевага в основоположному векторі видів ідентичності поки належить особовій ідентичності. Серед вивченого списку ідентифікаційних категорій ми виділили близько 29,8 % опитаних, що віднесли себе до «індивідуалістів».

Крім того, аналіз самоідентифікації показав, що серед обдарованих студентів ЕГ переважають внутрішньомотивовані студенти, для яких характерне самоототожнення із захопленнями, ролями в сім'ї. Тоді коли в КГ залишилася значна частина зовнішньомотивованих студентів, в системі самоідентифікації яких переважають статусно-рольові категорії, та виявлено амотивованих студентів, що пояснюється розмитістю їх системи самоідентифікації.

Узагальнення даних за цим показником дозволило констатувати зростання в ЕГ кількості обдарованих студентів з високим рівнем соціальної ідентичності у 2,4 рази (від 16,5 % до 39,6 %), тоді коли відповідний показник в контрольній групі зріс лише на 3,5 %. Причому майже 33,4 % обдарованих студентів КГ продемонстрували недостатній рівень.

Щодо такого показника загальної соціалізованості як соціальна активність, то її сформованість в ЕГ було загалом виявлено у 90,9 % респондентів. Ця якість виявлялася у вирішенні пізнавальних задач, а також інтегрувала в собі соціальну ініціативу, прагнення досягти поставленої мети, інтерес до всього нового і незвичайного. У меншій мірі була виражена активність творчого типу (42,2 %), однак вона зросла в ЕГ порівняно з початком експерименту майже вдвічі, тоді коли в КГ лише на 2,9 %. Обдаровані студенти ЕГ активно залучалися до здійснення діяльності, яка не була строго обов'язковою, наприклад наукові гуртки художні колективи, волонтерський клуб тощо. У них все частіше стало проявлятися прагнення у все вникнути, взяти участь, спробувати себе на найважчих ділянках роботи, не обіцяючих нагород або матеріальної вигоди, що свідчить про готовність їх до інноваційної діяльності. Важливо, що творча активність є яскравою ознакою розвитку обдарованості.

Зросли в ЕГ і показники за іншими ознаками соціальної активності: мотивацією на успіх (від 20,9% до 37,4%), рівнем домагань (від 28,6% до 47,3%), налаштованістю на творчість (від 15,4% до 41,7%). Не можемо сказати, що відповідні ознаки лишилися без змін у КГ, однак це було зростання не більше як на 2-4 % на високому рівні. Тобто це говорить про те, що відсутність чіткої системи роботи щодо розвитку соціальної активності обдарованих студентів в КГ

зумовила, з одного боку, стійке зберігання низького рівня за окремими показниками (наприклад, 31 % респондентів – мотивовані на невдачу, а не на успіх, 23,9 % – виявило відсутність віри в свої сили, що поступово може привести їх до думки, що вони взагалі не здібні до творчості). Таким чином, можна констатувати, що зрушення в КГ відбувалися в основному з недостатнього рівня до продуктивного.

Крім того, в ЕГ зросла кількість осіб, які демонструють «спрямованість на справу» (40,7 %), тобто зацікавленість у вирішенні ділових проблем, виконання роботи якнайкраще, орієнтація на ділову співпрацю, здатність відстоювати на користь справи власну думку. Тоді, коли в КГ кількість осіб зі «спрямованістю на себе (Я)» залишилася незмінною – 27,4 %. Досить часто цей показник поєднувався в КГ і з неадекватною самооцінкою (35,7 %). А це – орієнтація на пряму винагороду і задоволення безвідносно роботи і співробітників, агресивність в досягненні статусу, схильність до суперництва, дратівливість, тривожність, інтровертованість.

Щодо рівня самоактуалізації обдарованих студентів ЕГ, то слід відзначити статистично значущі зміни насамперед за шкалами: «підтримка», «контактність», «креативність» та «сензитивність». Показники за ними зросли до високого рівня. Тобто проведена нами роботи спричинила ряд особистісних змін, що ведуть до самовдосконалення, особистісного розвитку досліджуваних. Крім того, в ЕГ значно знизилася кількість осіб із псевдосамоактуалізацією (9,8 %), тоді як вплив чинника соціальної бажаності лишився у 23,7 % обдарованих студентів КГ.

Оцінка динаміки рівня соціальної зрілості обдарованих студентів теж підтвердила статистично значимі зрушення в ЕГ. Зокрема, результати анкетування за методикою «КОСКОМ-2», показали, що 38,8 % обдарованих студентів ЕГ досягли високого рівня як за узагальненим показником, так і за окремими складовими (его-компетентність, оперативна компетентність та ін.). Практична робота з такими студентами підтвердила, що вони стали знаходити краще розуміння людей і ситуацій; проявляти більшу вправність, наполегливість, краще орієнтуватися в міжособистісних відносинах, розширили свої уявлення про

різноманітність соціальних ролей і способів взаємодії, стали краще уміти вирішувати міжособистісні проблеми, засвоїли адекватні сценарії поведінки в складних конфліктних ситуаціях, на відміну від обдарованих студентів з недостатньо розвинутим рівнем соціальної компетентності. Таких, зокрема в КГ 31 %. Спостереження підтверджують, що вони демонструють недостатнє володіння складними комунікативними навичками й уміннями, незнання культурних норм і обмежень в спілкуванні, етикету у сфері спілкування, погано обізнані про соціальні інститути і структури, про функціонування соціальних груп, не володіють широкою загальною соціальною орієнтацією та обізнаністю.

Щодо сформованості професійно важливих якостей обдарованих студентів, то в ЕГ високу оцінку отримало 37 %, в КГ – 22,2 %. А це говорить про оптимальний рівень наявності у них таких особистісних характеристик, як гуманістична спрямованість, позитивна мотивація до професії, комунікативні і перцептивні здібності, рефлексивно-аналітичні якості та ін. Особливо яскраво простежується зростання організаторсько-комунікативних здібностей в ЕГ – від 19 % до 41 %, тоді коли в КГ – від 18 % до 20 %. Вважаємо, що цьому значною мірою посприяла творча організація професійної підготовки обдарованих студентів ЕГ, залучення їх до соціально значимої діяльності.

Таким чином, якщо оцінювати рівень загальної соціалізованості обдарованих студентів, то більш значимі його статистичні зміни відбулися в експериментальній групі. Як видно з табл. 2.13, про це свідчить, насамперед, відсоток обдарованих осіб ЕГ, що досягли високого рівня – 40,6 %, а також значне зниження (від 38,9 % до 10 %) кількості обдарованих студентів, що демонструють недостатній рівень загальної соціалізованості. Що ж до обдарованих студентів КГ, то як і за окремими показниками, так і за узагальненим критерієм тут простежується незначне зростання осіб з високим рівнем – з 20 % до 22,7 %.

Динаміка рівня соціалізованості обдарованих студентів

Критерії	Загальна соціалізованість				Соціальна зрілість				Соціалізованість			
	До е.р.1		Після е.р.		До е.р.		Після е.р.		До е.р.		Після е.р.	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
	% а.п. 2	% а.п.	% а.п.	% а.п.	% а.п.	% а.п.	% а.п.	% а.п.	% а.п.	% а.п.	% а.п.	% а.п.
Високий – особистість творчого типу	19,8 18	20 17	40,6 37	22,7 19	16,7 15	17,5 15	37,9 34	23,9 20	18,2 16	18,7 16	39,3 36	23,3 19
Достатній – особистість продуктивного типу	41,3 37	41,3 35	49,4 45	50,2 42	45,3 41	38,9 33	50,8 46	48,2 40	43,3 39	40,1 33	50,1 45	49,2 41
Недостатній – особистість пасивного типу	38,9 36	38,7 32	10,9	27,1 23	38,35	38,7	11,3 11	27,9 24	38,5 36	41,2 35	10,6 10	27,5 24

Узагальнена оцінка соціальної зрілості обдарованих студентів теж підтверджує наявність статистично значимих показників в ЕГ. Зокрема, зростання в ЕГ на 21,2 % кількості респондентів, що демонструють високий рівень, поряд із зростанням на 6,4 % у КГ. Крім того, майже втричі зменшилася в ЕГ кількість обдарованих студентів, що мають недостатній рівень соціальної зрілості (з 38 % до 11,3 %).

Загалом, якщо оцінювати динаміку рівня соціалізованості обдарованих студентів, то за даними табл. 2.13 можна побачити переважання осіб творчого типу серед обдарованих студентів ЕГ (39,3 %) та досягнення значною частиною студентів достатнього рівня (50,1 %). З метою підтвердження достовірності отриманих даних та доведення впливу гіпотетично спрогнозованих нами педагогічних умов на успішність соціалізації обдарованих студентів, нами було застосовано статичну перевірку результатів контрольного зрізу за допомогою критерію Фішера. Математичні обчислення представлені нами у дод. Д.2. Вони

підтвердили, що емпіричне значення критерію ϕ , яке описує відсоток обдарованих студентів ЕГ з високими показниками, знаходиться у зоні значимості. А це свідчить, що частка осіб, у яких зріс рівень соціалізованості, в експериментальній групі більша, ніж у контрольній.

Отримані нами дані повторного контрольного зрізу підтвердили, що гіпотетично спрогнозовані нами педагогічні умови є значимими і впливають на успішність процесу соціалізації обдарованих студентів. Поряд з цим, за даними аналізу проведеної роботи нами в експериментальній групі все ж було виявлено осіб, які залишилися на низькому рівні соціалізованості, тобто, по суті, це особи пасивного типу. Крім того, відсоток студентів, які досягли високого рівня соціалізованості, становить фактично третину від усіх респондентів. Наявність таких показників, результати кількісного аналізу та досвід роботи дозволили з цього приводу зробити такі припущення. По-перше, оскільки ми досліджували студентів 3-5 курсів, то у третьокурсників та четвертокурсників є ще два роки, за які вони, при дотриманні визначених педагогічних умов, зможуть підвищити свій рівень соціалізованості. З іншого боку, наявність серед обдарованих осіб пасивного типу, на нашу думку, може також свідчити і про те, що це студенти, котрі свої здібності, свій потенціал переоцінюють. Серед таких студентів часто зустрічаються особи із завищеною самооцінкою та неадекватним рівнем домагань, однак з низькими рівнями соціальної, в тому числі й пізнавальної, активності, спрямованості на справу та налаштованості на творчість.

Враховуючи вище означене, перспективними бачимо наступні напрямки дослідження: розробка адекватної системи виявлення обдарованих студентів на першому році їх навчання у вузі (створення «банку» обдарованої молоді та відповідних психологічних діагностичних центрів); виділення напрямків роботи з викладачами вищого навчального закладу щодо підвищення їх готовності до роботи з обдарованою особистістю (зокрема, стимулювання розробки диференційованих завдань з кожного предмету; глибокої розробки тематики рефератів, ведення кожним викладачем «професійного портфеля», у якому мають

бути зафіксовані його наукові досягнення, у тому числі і в роботі з обдарованими студентами тощо); забезпечення інтегративного підходу до навчання і виховання обдарованих особистостей (надання можливості студентам навчатися за індивідуальним графіком; введення різних форм заохочення студентів (нагородження почесними грамотами, книгами, преміями тощо); визначення умов, які б сприяли спрямованості виховної роботи вищої школи на формування у студентів сучасного світогляду, розвитку творчих здібностей і навичок наукового пізнання, самоосвіти і самореалізації особистості.

Висновки до розділу 2

Вивчення наявного рівня соціалізованості обдарованих студентів та аналіз результатів констатувального та формувального експериментів дав нам можливість зробити такі висновки:

1. Констатовано, що соціалізацію, з одного боку, слід розглядати як механізм пробудження у молодій людині потенційних можливостей, а з іншого боку спиратися на активність індивіда у ході його соціалізації. Враховуючи означене, *соціалізацію обдарованих студентів* нами визначено як процес, за допомогою якого індивідом засвоюється соціальний досвід його соціального оточення таким чином, що через формування власного «Я» проявляється унікальність даного індивіда як особистості.

2. Встановлено, що провідною ознакою соціалізації студентства в конкретний відрізок часу, на думку переважної більшості дослідників, служить поняття соціалізованості. *Соціалізованість обдарованих студентів* ми визначили як таку інтеграційну характеристику особистості молодій людині, що включає сукупність придбаних знань, умінь, установок, професійних і особистісних якостей, достатніх для повноцінного виконання провідних соціальних ролей, подальшого розвитку здібностей та обдарованостей особистості, її успішної творчої самореалізації. Спираючись на означене нами було виділено два умовних *рівні соціалізації* особистості студента – загальний рівень та рівень соціалізації у

вузі. Загальний рівень соціалізації нами було співвіднесено із загальною соціалізованістю (критерії: соціальна ідентичність; соціальна активність; самоактуалізація), рівень соціалізації у вузі було співвіднесено з соціальною зрілістю обдарованого студента (критерії: соціальна компетентність та професійно важливі якості обдарованого студента як майбутнього соціального педагога). Інтенсивність прояву окремих показників означених критеріїв обумовила встановлення таких *рівнів соціалізованості обдарованих студентів* – майбутніх соціальних педагогів: недостатній (пасивний); достатній (продуктивний); високий (творчий).

3. Результати вивчення рівня соціалізованості обдарованих студентів – майбутніх соціальних педагогів показали, що за визначеними критеріями він не є достатнім: 32,8 % обдарованих студентів потребують цілеспрямованого розвитку їх соціальної активності, 50,2 % – володіють продуктивним рівнем самоактуалізації, 44,1 % мають недостатній рівень соціальної компетентності та 33,3 % – недостатній рівень вираженості професійно важливих якостей. Загалом наразі майже третина досліджуваних – 37,7 % знаходяться на недостатньому рівні соціалізованості, тобто це «особистості пасивного типу». А це підтвердило необхідність проведення цілеспрямованої, адекватно організованої роботи з такими студентами із визначенням адекватних педагогічних умов.

4. На основі узагальнення наявних у теорії і практиці підходів до соціалізації молоді нами було розроблено модель соціалізації обдарованих студентів у вищому навчальному закладі. Логіку впровадження дозволили забезпечити її основні *етапи*: діагностичний, цільовий, прогнозувальний, формувальний; контроль-результативний.

У рамках формувального етапу було визначено *функції* експериментальної соціально-педагогічної роботи щодо соціалізації особистості обдарованого студента: когнітивна, комунікативна, діяльнісна, коригувальна, функція самоврядування. З метою врахування вікових особливостей обдарованих студентів встановлено *стадії* їх соціалізації у вищому навчальному закладі: стадія адаптації, стадія мотивації, стадія активності, стадія творчості.

Реалізація моделі здійснювалась за *принципами*, що базуються на загальній теорії соціалізації та вихідних положеннях роботи з обдарованою молоддю: діагностики, взаємозалежності та взаємозумовленості творчої взаємодії викладача та обдарованого студента, системності та інтегративності, індивідуалізації і диференціації, оптимальності, креативності, реалізації обдарованою молоддю своїх можливостей, варіативності, прогностичності, професійної доцільності, наступності навчальної, наукової і соціальної творчості.

Ключовим елементом апробації моделі соціалізації обдарованих студентів у вищому навчальному закладі стало впровадження гіпотетично спрогнозованих *педагогічних умов*: розвиток соціальної активності обдарованих студентів; творчо спрямована професійна підготовка обдарованих студентів; стимулювання особистісного розвитку і саморозвитку обдарованих студентів; цілеспрямована педагогічна підтримка і супровід процесу соціалізації обдарованих студентів; створення сприятливого соціально-педагогічного середовища.

5. Оцінка динаміки рівня соціалізованості обдарованих студентів – майбутніх соціальних педагогів експериментальної та контрольної груп довела наявність більш значущих статистичних показників у експериментальній групі, а саме: переважання в ній осіб творчого типу (39,3 %) та досягнення значною частиною студентів достатнього рівня (50,1 %).

ВИСНОВКИ

У дисертації наведено теоретичне узагальнення та нове вирішення актуальної проблеми соціалізації обдарованих студентів, яке виявляється в обґрунтуванні педагогічних умов, що обумовлюють зміст, форми, шляхи організації цього процесу у вищому навчальному закладі. Результати теоретичного й експериментального дослідження засвідчили вирішення поставлених завдань і дали підстави для таких *висновків*:

1. Теоретичний інтерес до проблеми соціалізації обдарованої студентської молоді у нашій країні визначається внутрішніми потребами самої теорії соціалізації та галузями соціальної педагогіки. Нинішній суспільний розвиток обумовив необхідність усебічного аналізу цієї проблеми, яка й розкриває зв'язок об'єктивних законів вітчизняного суспільного розвитку зі свідомою діяльністю молоді в контексті досліджень сучасної соціально-педагогічної науки. Проблема обдарованості не нова в науці. Об'єктами спеціальних досліджень виступали творча обдарованість, креативність, структура обдарованості, її основні стратегії та різновиди. Проте менш вивченим залишається питання обдарованості студентської молоді та, зокрема, проблема успішної соціалізації обдарованої молодої людини у вищому навчальному закладі. У зв'язку з цим необхідні комплексні соціально-педагогічні дослідження з питань ефективної соціалізації обдарованої студентської молоді, а також вироблення науково-обґрунтованих рекомендацій для викладачів вищого навчального закладу різних рівнів і форм власності. При цьому особливу увагу необхідно звернути на соціалізацію обдарованих студентів – майбутніх соціальних педагогів. Залучення їх до професійної соціально-педагогічної діяльності передбачає реалізацію ними надзавдання соціальної педагогіки – соціалізації підростаючої особистості. Водночас, організація ефективного соціалізуючого

процесу фахівцями можлива лише тоді, коли самі обдаровані студенти – майбутні соціальні педагоги успішно вирішили завдання соціалізації, що були актуальні на етапі їх соціального становлення в умовах вищого навчального закладу.

2. Встановлено, що наукові пошуки стосовно проблеми обдарованості здійснюються в основному за такими напрямками: а) розкриття й обґрунтування змісту понять «обдарованість», «здібності», «талановитість», «геніальність» у тих чи інших галузях науки, техніки, соціального життя; б) пошук джерел обдарованості та виявлення його у сприятливих соціальних умовах, де народилася, живе, навчається, виховується, культурно проводить дозвілля обдарована особистість.

Констатовано два співіснуючі підходи у визначенні суті проблеми обдарованості: обдарованість як природні задатки та обдарованість як результат розвитку під впливом соціальних умов та системи навчання і виховання. Це обумовлює неоднозначність тлумачення як самого поняття обдарованості, так і суміжних з ним категорій. У зв'язку з цим проведено відповідну їх диференціацію: «задатки» як вроджені анатомо-фізіологічні особливості нервової системи, мозку, що становлять природну основу розвитку здібностей; «здібності» – індивідуально-психологічні особливості особистості, що виступають умовою успішного виконання тієї або іншої продуктивної діяльності; «обдарованість» як своєрідне сполучення здібностей, що забезпечує успішність виконання певного виду діяльності; «талант» – як наявність високого рівня розвитку спеціальних здібностей, що забезпечують принципову новизну та оригінальність підходів до діяльності; «геніальність» – досягнення особистістю таких результатів творчої діяльності, які створили епоху в житті суспільства, у розвитку культури.

3. З'ясовано, що в усіх дискусіях про обдарованість представники різних теоретичних концепцій по-різному оцінюють вагу кожного з факторів у її розвитку (генетично обумовлений компонент здібностей – Л. Виготський; уважність, зібраність, постійна готовність до напруженої роботи, що

переростає у схильність до праці, у працьовитість, у невгамовну потребу трудитися – А. Петровський; творче мислення – А. Матюшкін; якісно своєрідне сполучення здібностей – Б. Теплов тощо). Це впливає і на різноманітність підходів у побудові моделей обдарованості. Серед основних виділено такі: трьохвекторна модель Дж. Рензулі, мультифакторна модель Ф. Монкса, п'ятифакторна модель А. Таннебаума, інвестиційна модель Р. Стренберга та Е. Григоренко, Мюнхенська модель К. Хеллера, триблокова модель В. Тесленко. Наголошено на тому, що в Україні в межах реалізації державної програми «Обдаровані діти» обґрунтовано модель обдарованості, що базується на понятті «ядро обдарованості» та розглядається не у вигляді трьох, як у західних моделях, а у вигляді двох основних компонентів – інструментального й мотиваційного. Спираючись на основні положення цієї моделі, за робоче визначення нами взято наступне: *обдарованість* – це якість психіки, що системно розвивається протягом життя і визначає можливість досягнення людиною більш високих результатів в одному або декількох видах діяльності порівняно з іншими людьми. В цілому ж обдарованість розглянуто як систему, що містить такі *компоненти*: а) специфічні біофізіологічні, анатомо-фізіологічні задатки; б) сенсорно-перцептивні блоки, що характеризуються підвищеною чутливістю; в) інтелектуальні, духовні й розумові здібності, що дозволяють оцінювати нові ситуації й вирішувати нові проблеми; г) емоційно-вольові, морально-етичні структури, що передбачають тривалі домінантні орієнтації та їхню штучну підтримку; д) високий рівень продукування нових образів, фантазія, уява тощо.

Констатовано традиційний у літературі погляд про два види обдарованості – загальну (інтелектуальна та творча) та спеціальну. Останню розглянуто як загальні здібності, що набули рис оперативності під впливом вимог діяльності. В її рамках визначено шість галузей або *сфер* прояву *обдарованості*: інтелектуальна, дидактична сфера академічних досягнень, творчість (креативність), спілкування й лідерство, сфера художньої діяльності, фізична обдарованість.

4. На основі аналізу психологічної-педагогічної літератури розкрито синтетичну *структуру обдарованої особистості* як сукупність таких обов'язкових компонентів: а) домінуюча роль пізнавальної мотивації; б) дослідницька творча активність, що проявляється в нових підходах до постановки й розв'язання проблем; в) можливості досягнення оригінальних рішень; можливості прогнозування й передбачення; г) здатність до створення ідеальних еталонів, що забезпечують високі етичні, моральні, духовні, світоглядні оцінки.

Наголошено, що обдаровані молоді люди опираються конформізму й зурбанізму (або строгій дисципліні), більше схильні до змагання й незалежності, відрізняються високими соціальними ідеалами, цілеспрямованістю, допитливістю, винахідливістю, завзятістю; налаштовані на творчість і чуйні до настроїв навколишніх, мають підвищене почуття гумору й гостро реагують на несправедливість. Серед чинників, що зумовлюють відособленість обдарованих молодих людей від ровесників, окреслено: надмірне прагнення до досконалості, нереалістичність цілей, надчутливість, підвищену потребу в увазі, нетерпимість до недоліків, недосконалість позитивної Я-концепції та соціальної зрілості, емоційну нестабільність.

Все це зумовлює необхідність організації з ними відповідної цілеспрямованої та спеціально організованої роботи. Виходячи з цього, особливу увагу звернено на *соціально-педагогічну діяльність* як такий вид професійної діяльності, що спрямований на створення умов найбільшого сприяння та психологічного комфорту в соціумі для духовного розвитку особистості, гуманізації її стосунків, надання особистості соціально-педагогічної, психологічної, моральної, духовної, фізичної, медичної та інших видів допомоги з метою гармонізації життя. Саме соціально-педагогічна діяльність у вищому навчальному закладі сприятиме врахуванню потреб, інтересів, схильностей, особистісних особливостей обдарованого

студента – майбутніх соціальних педагогів та, відповідно, дозволить забезпечити успішну соціалізацію цієї категорії молодих людей.

5. Встановлено, що термін «соціалізація», незважаючи на його широку вживаність, ще не має однозначного тлумачення. У трактуванні поняття соціалізації співіснують два підходи: суб'єкт-об'єктний та суб'єкт-суб'єктний. Наголошено, що *соціалізація* – це двосторонній процес, який включає в себе, з одного боку, засвоєння індивідом соціального досвіду шляхом входження в соціальне середовище, систему соціальних зв'язків; з іншого боку – активне відтворення індивідом системи соціальних зв'язків за рахунок його активної діяльності, активного включення в соціальне середовище. При цьому окреслено два *рівні соціалізації* обдарованих студентів – майбутніх соціальних педагогів – загальний і вузівський.

Констатовано, що соціалізацію, з одного боку, слід розглядати як механізм пробудження у молодій людини потенційних можливостей, а з іншого боку спиратися на активність індивіда у процесі його соціалізації. Враховуючи означене, *соціалізацію обдарованих студентів* нами визначено як процес, за допомогою якого засвоюється соціальний досвід оточення, що дозволяє через формування власного «Я» проявлятися унікальність даного індивіда як особистості. Тобто, це процес засвоєння обдарованим індивідом – майбутнім соціальним педагогом зразків поведінки, соціальних норм і цінностей, необхідних для його успішного функціонування та творчої самореалізації в соціокультурному середовищі вищого навчального закладу.

6. Встановлено, що провідною ознакою соціалізації студентства в конкретний відрізок часу, на думку переважної більшості дослідників, служить поняття соціалізованості. *Соціалізованість обдарованих студентів* ми визначили як таку інтеграційну характеристику особистості молодій людини, що включає сукупність придбаних знань, умінь, установок, професійних і особистісних якостей, достатніх для повноцінного виконання провідних соціальних ролей, подальшого розвитку здібностей та обдарованостей особистості, її успішної творчої самореалізації.

Розроблено *критерії соціалізованості* (загальна соціалізованість і соціальна зрілість) та *рівні* їх прояву (недостатній – особистість пасивного типу; достатній – особистість продуктивного типу; високий – особистість творчого типу).

Загальна соціалізованість, нами було виділено з метою позначення характеристики особистості обдарованого студента – майбутнього соціального педагога в широкому соціальному аспекті. До його структури включено такі часткові критерії: соціальна ідентичність; соціальна активність; самоактуалізація.

Рівень соціалізації вузівської, було співвіднесено з узагальненням критеріїв, які характеризують значущі результати соціалізації та відображають розвиток системи індивідуальних якостей обдарованої особистості в такому інституті соціалізації як система вищої освіти. Нами було введено таке поняття як *соціальна зрілість обдарованого студента* – якісний ступінь розвитку його особистості (соціальних та професійних якостей) за умов соціокультурного середовища вищої школи, що забезпечує творче входження обдарованого студента у різні види соціокультурної ситуації та сприяє його особистісному та соціально-професійному зростанню. До його структури включено такі часткові критерії: соціальну компетентність та професійно важливі якості обдарованого студента – майбутнього соціального педагога.

7. Враховуючи неоднорідність студентського складу, вивченню соціалізованості обдарованих студентів – майбутніх соціальних педагогів - передував їх попередній відбір, що спирався на такі критерії: а) самооцінка загальних здібностей, що обумовлюють розвиток обдарованості, б) наявність значимих досягнень у певному виді діяльності (навчання, наукова, творча, художня або соціальна діяльність), в) висновок про обдарованість студента експертної комісії факультету, інституту чи випускаючої кафедри. Із загальної кількості респондентів нами було виділено 28 % студентів (175

осіб), які можуть бути віднесені до числа обдарованих, з них – 16 % студентів монообдаровані, 12 % – поліобдаровані.

Результати вивчення рівня соціалізованості обдарованих студентів – майбутніх соціальних педагогів - показали, що за визначеними критеріями він не є достатнім. Зокрема, ідентичність обдарованих студентів ми можемо розглядати як нестійку, мінливу, що носить ситуативний характер. 32,8 % обдарованих студентів потребують цілеспрямованого розвитку їх соціальної активності, у 50,2 % засвідчено домінування продуктивного рівня самоактуалізації та необхідність подальшої цілеспрямованої роботи щодо її формування у 31,4 % обдарованих студентів з недостатнім рівнем.

Рівень соціальної компетентності обдарованих студентів (44,1 %) та рівень вираженості професійно важливих якостей (33,3 %) оцінено як недостатній. Це проявляється у недостатньому володінні складними комунікативними навичками й уміннями (32,8 %), низькому рівні розвитку оперативної соціальної компетентності (61 %) та сформованості уявлень про різноманітність соціальних ролей і способів взаємодії (44,5 %).

Загалом, майже третина досліджуваних – 37,7 % знаходяться на недостатньому рівні соціалізованості, тобто це «особистості пасивного типу». А це підтвердило необхідність проведення цілеспрямованої, адекватно організованої роботи з такими студентами із визначенням адекватних педагогічних умов.

8. З урахуванням предмета дослідження було визначено *провідні концептуальні ідеї*, що лягли в основу процесу соціалізації обдарованої студентської молоді у вищому навчальному закладі, а саме: а) сприйняття обдарованого студентства як частини специфічної соціально-професійної групи, що характеризується наявністю стійких рис; б) розуміння процесу соціалізації студентської молоді як складного і багатофакторного феномена; в) розуміння змісту соціалізації обдарованих студентів у вузі; г) визначення суті соціалізації обдарованих студентів як створення відповідних педагогічних умов для їх успішної соціалізації та досягнення її результату –

соціалізованості; д) визначення мети соціалізації як формування соціалізованої творчої обдарованої особистості, що засвоїла необхідні соціальні, професійні та міжособистісні ролі; е) обґрунтування завдань соціалізації відповідно до визначеного змісту соціалізації обдарованих студентів; є) структурування процесу соціалізації обдарованих студентів у вузі, шляхом визначення її етапів, стадій та побудови моделі соціалізації обдарованих студентів у вищому навчальному закладі; ж) обґрунтування критеріїв результативності процесу соціалізації обдарованих студентів (загальна соціалізованість і соціальна зрілість). Визначені концептуальні положення склали своєрідну теоретичну базу для організації подальшої експериментальної соціально-педагогічної роботи.

На основі узагальнення наявних у теорії і практиці підходів до соціалізації молоді нами було розроблено модель соціалізації обдарованих студентів у вищому навчальному закладі як чинника оптимізації соціальної активності, розвитку соціальної зрілості та становлення особистісних і професійно важливих якостей майбутнього фахівця – соціального педагога. Логіку впровадження дозволили забезпечити її основні *етапи*: діагностичний, цільовий (припускав окреслення максимально можливого в умовах вузу рівня соціалізованості обдарованого студента), прогностувальний (гіпотетичне прогнозування педагогічних умов, що забезпечать успішну соціалізацію обдарованих студентів у вузі), формувальний (впровадження спрогнозованих педагогічних умов у практику через окремі види діяльності: навчально-пізнавальну, пізнавально-практичну, соціально-педагогічну); контрольньо-результативний (узагальнення результатів проведеної роботи, виявлення недоліків та позитивних зрушень у цьому процесі, корекція подальшої роботи).

У рамках формувального етапу було визначено *функції* експериментальної соціально-педагогічної роботи щодо соціалізації особистості обдарованого студента – майбутнього соціального педагога: когнітивна, комунікативна, діяльнісна, коригувальна, функція

самоврядування. З метою врахування вікових особливостей обдарованих студентів встановлено *стадії їх соціалізації* у вищому навчальному закладі: стадія адаптації – адаптація обдарованого індивіда до нових умов, оволодіння способами навчально-професійної діяльності; стадія мотивації – розв’язання протиріччя між ціннісними орієнтаціями на цілі життєдіяльності й засобами їх досягнення, детермінованими соціальними умовами життя індивіда; стадія активності – характеризує набуття обдарованими студентами сукупності умінь здійснення соціально значущої діяльності на основі власного накопиченого досвіду; стадія творчості – накопичення обдарованими студентами досвіду та перехід до самостійного втілення, пошуку і розвитку навичок організації соціально значущої діяльності.

Реалізація моделі здійснювалась за *принципами*, що базуються на загальній теорії соціалізації та вихідних положеннях роботи з обдарованою молоддю: діагностики, взаємозалежності та взаємозумовленості творчої взаємодії викладача та обдарованого студента, системності та інтегративності, індивідуалізації і диференціації, оптимальності, креативності, реалізації обдарованою молоддю своїх можливостей, варіативності, прогностичності, професійної доцільності, наступності навчальної, наукової і соціальної творчості.

9. Важливим елементом апробації моделі соціалізації обдарованих студентів у вищому навчальному закладі стало впровадження гіпотетично спрогнозованих *педагогічних умов*: 1) розвиток соціальної активності обдарованих студентів; 2) творчо спрямована професійна підготовка обдарованих студентів; 3) стимулювання особистісного розвитку і саморозвитку обдарованих студентів; 4) цілеспрямована педагогічна підтримка і супровід процесу соціалізації обдарованих студентів; 5) створення сприятливого соціально-педагогічного середовища.

Встановлено, що розвитку соціальної активності обдарованої молоді сприяє залучення їх до соціально значущої діяльності, а саме: робота в органах студентського самоврядування; волонтерська діяльність; соціально-

педагогічне проектування; діяльність у художніх колективах, КВК. Виявлено, що творчо спрямована професійна підготовка обдарованих студентів – майбутніх соціальних педагогів можлива при: орієнтації викладачів на педагогічно доцільний вибір змісту навчальних дисциплін (апробовано в рамках курсу «Соціальна педагогіка», розділ «Соціальна педагогіка як сфера практичної діяльності» та спецкурсу «Етнопедagogіка»), формуванні в обдарованих студентів необхідного операційно-технологічного фонду, використанні форм і методів активного навчання, організації творчої самостійної, навчально-дослідної та науково-дослідної роботи студентів, соціально-педагогічної практики (опубліковано відповідні рекомендації – «Науково-методичний супровід розвитку творчої особистості майбутнього фахівця у процесі соціально-педагогічної практики»).

Серед оптимальних шляхів стимулювання особистісного розвитку та саморозвитку обдарованих студентів – майбутніх соціальних педагогів виділено: формування умінь соціально-педагогічного спілкування; цілеспрямоване формування морально-етичних якостей через впровадження авторськими ідеями в програмі курсу «Етика соціально-педагогічної діяльності фахівця» щодо організації процесу самовиховання.

До шляхів цілеспрямованої педагогічної підтримки та супроводу процесу соціалізації обдарованих студентів – майбутніх соціальних педагогів включено: активізацію роботи куратора академічної групи першокурсників, організацію взаємодії обдарованих студентів зі студентською соціальною службою університету, консультування і професійне керівництво діяльністю обдарованих студентів, створення сприятливого соціально-педагогічного середовища.

Створення сприятливого соціально-педагогічного середовища передбачало: 1) вплив соціокультурного освітнього середовища вищого навчального закладу; 2) організацію кураторами знайомства студентів з підрозділами вищого навчального закладу, сприяння створенню в академічній групі органів самоврядування; 3) засвоєння обдарованими

студентами – майбутніми соціальними педагогами різноманітних соціальних ролей в процесі навчально-професійної діяльності.

10. Виявлення динаміки рівня соціалізованості обдарованих студентів – майбутніх соціальних педагогів - підтвердило наявність значущих статистичних показників в експериментальній групі, а саме: переважання в ній осіб, що досягли достатнього (50,1 %) та високого (39,3 %) рівнів. Це дало підстави стверджувати про результативність впровадження запропонованої моделі соціалізації обдарованих студентів та відповідних їй педагогічних умов.

Враховуючи отримані результати, *перспективними* бачимо наступні напрямки дослідження: розробка адекватної системи виявлення обдарованих студентів на першому році їх навчання у вищій школі (створення «банку» обдарованої молоді та відповідних психологічних діагностичних центрів); окреслення напрямків роботи з викладачами вищих навчальних закладів щодо підвищення їх готовності до роботи з обдарованою особистістю (стимулювання розробки диференційованих завдань з кожного предмету; ведення кожним викладачем «професійного портфеля», в якому будуть зафіксовані його наукові досягнення, у тому числі і в роботі з обдарованими студентами тощо); забезпечення інтегративного підходу до навчання і виховання обдарованих особистостей (надання можливості навчатися за індивідуальним графіком; введення різних форм заохочення студентів тощо); визначення умов, які б сприяли спрямованості виховної роботи вищого навчального закладу на формування в обдарованих студентів сучасного світогляду, розвитку творчих здібностей і навичок наукового пізнання, самоосвіти і самореалізації особистості.

**ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ОБДАРОВАНИХ
СТУДЕНТІВ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ
ДОДАТКИ**

Додаток А
Методики виявлення обдарованих студентів

Додаток А.1

Анкета самооцінки загальних здібностей, що обумовлюють розвиток
обдарованості (подана в модифікації дисертанта)

Джерело: Пиявский С. А. Управляемое развитие научных способностей молодежи / С. А. Пиявский; Самарская гос. архитектурно-строительная академия. – М. : Академия наук о Земле, 2001. – С. 17-18. – (Высшее образование – XXI век; Золотая серия национальных научных достижений).

Навчальний заклад _____
Факультет _____
Спеціальність _____
Курс _____
Стать _____

Освіта батьків:

а) матері:

1. почат.; 2. серед.; 3. вища; 4. канд.; 5. докт.

б) батька:

1. почат.; 2. серед.; 3. вища; 4. канд.; 5.

докт.

Особисті досягнення батьків:

а) матері _____

б) батька _____

Інструкція:

Необхідно поставити у клітинці знак + навпроти відповідної оцінки.

Бали відповідають рівням вияву якостей, які оцінюються:

5 – досить сильно, постійно, яскраво, виражено;

4 – частіше виявляється, ніж не виявляється, постійно, але не так яскраво;

3 – якість не виявляється достатньо виразно;

2 – протилежна якість виявляється частіше і більш виразно;

1 – досить сильно виявляється протилежна якість.

Бланк для відповідей

№п/п	Якості і характеристики	Градації оцінки				
		5	4	3	2	1
	1. Мотиваційна активність особистості					
1.1	Допитливість, зацікавленість, творчий інтерес					
1.2	Емоційність, захопленість					
1.3	Прагнення особистих досягнень					

1.4	Прагнення лідерства					
1.5	Прагнення високої оцінки з боку викладача					
1.6	Почуття відповідальності					
1.7	Особиста значимість навчальної діяльності					
1.8	Прагнення до самоосвіти, самовиховання творчих здібностей					
	2. Інтелектуально-логічні здібності					
2.1	Аналізувати, порівнювати					
2.2	Виділяти головне					
2.3	Описувати явища, процеси					
2.4	Давати визначення, пояснення					
2.5	Доводити, обґрунтовувати					
2.6	Систематизувати, класифікувати					
	3. Інтелектуально-евристичні здібності					
3.1	Генерування ідей					
3.2	Фантазія, уява					
3.3	Асоціативність мислення					
3.4	Бачення протиріч, проблем					
3.5	Перенесення знань, умінь у нові ситуації					
3.6	Незалежність суджень					
3.7	Здатність відмовитися від настирливої ідеї, перебороти інерцію мислення					
3.8	Критичність мислення, здібність до оцінних суджень					
3.9	Здібність до самоаналізу, рефлексії					
3.10	Кмітливість, оперативність пам'яті					
	4. Світоглядні властивості (якості) особистості					
4.1	Переконаність особистості в соціальній значимості творчої діяльності у вибраній області					
4.2	Моральна культура й здатність відстоювати власну точку зору					
4.3	Здатність до оволодіння методологією творчої діяльності					
4.4	Високе оцінне місце творчості серед найбільш значущих для особи творчих якостей					
4.5	Високе оцінне місце світоглядних якостей серед найбільш значущих для особи творчих якостей					
	5. Моральні властивості (якості) особистості					
5.1	Чесність, правдивість					
5.2	Нетерпимість до власних недоліків					
5.3	Скромність					
5.4	Сміливість, мужність					
5.5	Рішучість, упевненість у своїх силах					

	6. Здібності особистості до самоврядування в творчій діяльності					
6.1	Цілеспрямованість					
6.2	Здібність до планування й раціонального використання часу					
6.3	Самооцінка своїх здібностей і досягнень					
6.4	Здатність до самоорганізації, мобілізації, самоактуалізації					
6.5	Самоконтроль					
6.6	Здатність до координації, перебудови діяльності					
6.7	Старанність					
	7. Комунікативно-творчі здібності					
7.1	Здатність акумулювати й використовувати досвід творчої діяльності інших					
7.2	Здібність до співпраці і взаємодопомоги в творчій діяльності					
7.3	Здатність організувати творчу діяльність інших					
7.4	Уміння відстоювати свою точку зору й переконувати інших у процесі творчої дискусії					
7.5	Здатність уникнути конфліктів у процесі творчої діяльності, але якщо вони виникають, коректно їх розв'язати					
	8. Естетичні властивості (якості) особистості, що сприяють успішності в діяльності					
8.1	Прагнення й здатність особистості досягати гармонії, простоти й краси в результаті творчої діяльності					
8.2	Прагнення й здібності особистості досягати гармонії, простоти й краси людських відносин у процесі колективної творчої діяльності					
8.3	Високе оцінне місце естетичних якостей у системі ціннісних орієнтацій особистості					
	9. Індивідуальні особливості особистості					
9.1	Високий темп творчої діяльності					
9.2	Працездатність особистості у творчій діяльності					
	10. Оцінка результатів діяльності					
10.1	Опанування гуманітарними предметам					
10.2	Опанування природничо-математичними предметам					
10.3	Художня творчість					
10.4	Наукова творчість					
10.5	Участь у самоврядуванні					
10.6	Професійна творчість					
10.7	Навчально-виховна діяльність					

Додаток А.2

Анкета на визначення значимих досягнень студентів у певному виді діяльності (*авторська модифікація опитувальника Л. М. Прокопів*)

Запитання для виявлення просторово-тимчасових орієнтацій студента:

1. Чи цікавитеся ви історією взагалі, історією науки, історією педагогіки?
2. Кого з великих учених чи педагогів минулого ви знаєте? Чим вони прославилися?
3. Чим відрізнялися літні учителі від молодих у вашій школі⁰
4. Що означає – жити сьогоднішнім днем?
5. Яких педагогів-новаторів ви знаєте? Чим вони відомі?
6. Які уроки вам здавалися найкоротшими? Чому?
7. Коли б вам хотілося одружитися? Чи маєте ви визначені вимоги до якостей вашого супутника?
8. Опишіть своє життя через 10 років.
9. Ви стали практикуючим соціальним педагогом, які традиції ви б постаралися закріпити у своїй діяльності та що нового внесли б у свою роботу?

Просторово-тимчасова орієнтація студента оцінюється: у 4 бали, коли він знає основні напрямки розвитку педагогічної чи соціально-педагогічної науки; має чіткий довгостроковий життєвий план; давно визначився у виборі професії і зробив усе можливе для його здійснення; у 3 бали –знає роботи педагогів-новаторів країни і своєї школи; у 2 бали – обізнаний у світовій і вітчизняній історії, історії освіти; зробив свій професійний вибір не більш року тому; в 1 бал – професія обрана в останній момент, при випадковому збігу обставин.

Запитання і параметри спостереження для виявлення типу вольових переживань і сфери потреб:

1. Що вас тішить у житті найбільше?
2. Важко чи легко вивести вас з рівноваги? Наведіть приклади зі свого життя.
3. Що вас найбільше засмучувало в школі?
4. Як часто вам доводилося плакати? Через що? (Якщо не хочете, можете не відповідати.)
5. Учень V класу постійно порушує дисципліну. Що ви будете робити?
6. Ви випадково помітили, як один хлопчик взяв красиву авторучку із сумки третьокласника. Через 5 хвилин потерпілий заплакав і сказав, що пропала авторучка. Злодюжка на ситуацію не реагує. Ваші дії.
7. Яких людей більше: добрих, злих чи байдужих? Чому? Опишіть портрет доброї, злої, байдужої людини.

8. Які способи покарання і заохочення в школі ви вважаєте виправданими? Невиправданими?

Вольові переживання і сфера потреб оцінюються: у 4 бали – виявляє щирю доброзичливість, оптимізм, радість; може зацікавити аудиторію, підняти настрій, підбадьорити; у 3 бали – незворушний і спокійний; у 2 бали – надмірно холодний, схильний до погроз; не уміє висловити емоції словом, інтонацією, мімікою і пантомімікою; в 1 бал – неадекватно реагує на ситуацію, не має почуття гумору, дратівливий, слізливий чи агресивний і грубий.

Запитання для виявлення трудової і предметної спрямованості:

1. Ваші шкільні (університетські) успіхи у старанності, у профільюючих дисциплінах і трудовій підготовці?
2. Які знаряддя, засобами праці опанували найкраще?
3. Чи маєте трудову кваліфікацію, розряд, стаж роботи?
4. У яких формах допрофесійної підготовки брали участь (факультативи, гуртки тощо)? Які успіхи?
5. Чи маєте досвід педагогічної роботи?
6. Чи брали участі, в конкурсах, олімпіадах, виставках? Які творчі досягнення?

Спрямованість на працю оцінюється: 4 балами – за почесні звання, за перемоги у змаганнях, за закінчення середнього чи іншого спеціального навчального закладу за профілем; за призові місця на міжнародних і всеукраїнських олімпіадах тощо; 3 балами – має стаж роботи з профілю; закінчив профільний факультатив чи волонтерський клуб; призер районних, регіональних, обласних чи вузівських олімпіад; 2 бали – має посвідчення про проходження трудової підготовки і присвоєння кваліфікації (розряду, класу і т. п.), а також відмінні оцінки з профільюючих дисциплін; пройшов одну з форм профорієнтаційної роботи; 1 бал – за відсутності свідчень про кваліфікацію.

Питання для виявлення спрямованості на спілкування:

1. Які ваші успіхи з поведінки і соціально-гуманітарних дисциплін?
2. У яких видах суспільної роботи брали участь? Маєте заохочення?
3. Чи маєте досвід виховної, просвітницької, профілактичної роботи?
4. Опишіть ваші організаторські можливості (що вами організовано, похід у кіно, на екскурсію тощо).
5. Чи вмієте ви розбиратися в людях? Розповісти про людину за першим враженням (можна про кого-небудь із членів комісії).
6. Поділіться спогадами про ваших батьків, друзів, про улюбленого вчителя.
7. Як ви розумієте вислів «любити дітей» чи «любити людей»?

Спрямованість на спілкування оцінюється: 4 балами – за активну участь у суспільному житті країни; володіє навичками організатора, просвітника, мистецтвом індивідуальної бесіди; 3 балами – те ж, що і вище, але в масштабах області, села; уміє дати характеристику людині за першими враженнями; 2 балами – те ж, що і вище, але в масштабах школи, класу; за відмінні оцінки і поведінку; уміє дати повну і глибоку характеристику добре знайомій людині (родичу, учителю, другу); 1 бал – при уникненні суспільної роботи, при невмінні описати добре знайому людину.

Питання для виявлення самодіяльної спрямованості:

1. Які успіхи ви мати з літератури, мов, співів, малювання, креслення, фізкультури?
2. Як стежите за своїм здоров'ям?
3. Чи займатися спортом? Які маєте досягнення?
4. Чи займатися художньою самодіяльністю (музикою, співом, танцями, живописом, скульптурою, поезією, прозою, фотографією і т. д), технічною творчістю? Що вмієте робити найкраще, чим захоплюєтеся? Ваші успіхи.
5. Продемонструйте ваші голосові і мовні дані: продекламуйте вірш, уривок прози (або прочитайте з інтонацією текст).
6. Чи стежите ви за модою? Що значить «модно одягатися»?
7. Що ви любите читати? Дивитися кіно, телебачення?
8. Розкажіть про себе. Опишіть свій психологічний портрет.

Спрямованість на самодіяльність (роботу над собою в спорті, мистецтві, художній, технічній творчості і т. п.) оцінюється: 4 балами за досягнення у міжнародному чи всеукраїнському масштабі в якій-небудь сфері самодіяльної творчості: виявляє адекватність самосвідомості, самооцінки і рівня домагань; 3 балами – за досягнення в масштабах області; за начитаність (включаючи і педагогічну літературу) та ерудицію, ясну і лаконічну мову; 2 балами – за досягнення в масштабі школи; має відмінні оцінки з літератури, мов, співу, малювання; зі смаком одягається; виявляє трохи завищену самооцінку; 1 балом – при низьких оцінках зі згаданих дисциплін (більшості); при неадекватно завищеній самооцінці і рівню домагань; неохайності, несмаку в зовнішньому вигляді.

Можливі два способи узагальнення отриманих оцінок.

Кількісна інтегральна оцінка за кожним параметром (найчастіша в більшості експертів), а потім узагальнена оцінка особистості шляхом знаходження середньої оцінки та заокруглення модальних (часткових) оцінок.

Якісна інтегральна оцінка особистості студента може бути отримана приведенням у відповідність кількісних оцінок: 1 – не рекомендувати; 2 – утриматися від рекомендації; 3 – рекомендувати; 4 – наполегливо рекомендувати.

Додаток А.3.

Етапи експертної оцінки обдарованості студента

Відповідальна особа	Методика
Куратор групи чи курсу	Включене спостереження, фіксація інтересів і захоплень студентів, матеріальних результатів їх творчої діяльності.
Представник кафедри психології	Анкетування
Член приймальної комісії	Аналіз документів: результати вступних іспитів чи незалежного тестування, атестат зрілості.
Представник випускаючої кафедри	Аналіз заохочувальних документів: дипломів, нагород, відзнак тощо.

Додаток Б

Методики вивчення соціалізованості обдарованих студентів

Додаток Б.1

Методика діагностики соціальної ідентичності обдарованого студента

Назва: Тест М. Куна та Т. Макпартленда «Хто Я?»

Джерело: Тест Куна. Тест «Хто Я?» (М.Кун, Т.Макпартленд; модифікація Т.В.Румянцевой) / Румянцева Т. В. Психологическое консультирование : диагностика отношений в паре. – С-Пб., 2006. – С. 82-103.

Інструкція до тесту

«Протягом 12 хвилин вам необхідно дати якомога більше відповідей на одне питання, що відноситься до вас самих: «Хто Я?». Постарайтеся дати якомога більше відповідей. Кожну нову відповідь починайте з нового рядка (залишаючи деяке місце від лівого краю аркуша). Ви можете відповідати так, як вам хочеться, фіксувати всі відповіді, які приходять до вас в голову, оскільки в цьому завданні немає правильних або неправильних відповідей.

Також важливо помічати, які емоційні реакції виникають у вас в ході виконання даного завдання, наскільки важко або легко вам було відповідати на дане питання».

Обробка результатів

Коли опитуваний закінчує відповідати, його просять провести перший етап обробки результатів – кількісний:

«Пронумеруйте всі зроблені вами окремі відповіді-характеристики. Зліва від кожної відповіді поставте її порядковий номер. Тепер кожну свою окрему характеристику оцініть за чотиризначною системою:

«+» – знак «плюс» ставиться, якщо в цілому вам особисто дана характеристика подобається;

«-» – знак «мінус» – якщо в цілому вам особисто дана характеристика не подобається;

«±» – знак «плюс-мінус» – якщо дана характеристика вам і подобається, і не подобається одночасно;

«?» – знак «питання» – якщо ви не знаєте на даний момент часу, як ви точно відноситеся до характеристики, у вас немає поки певної оцінки даної відповіді.

Знак своєї оцінки необхідно ставити зліва від номера характеристики. У вас можуть бути оцінки як всіх видів знаків, так і тільки одного знака або двох-трьох.

Після того, як вами будуть оцінені всі характеристики, підведіть підсумок: скільки всього вийшло відповідей? скільки відповідей кожного знака».

Інтерпретація результатів тесту

Самооцінка ідентичності визначається в результаті співвідношення кількості оцінок «+» і «-», які вийшли при оцінюванні кожної своєї відповіді випробовуваним (клієнтом) на етапі кількісної обробки.

Самооцінка вважається адекватною, якщо співвідношення позитивно оцінюваних якостей до негативно оцінюваних («+» до «-») складає 65-80% на 35-20%.

Самооцінка вважається неадекватно завищеною, якщо кількість позитивно оцінюваних якостей щодо негативно оцінюваних («+» до «-») складає 85-100%, тобто людина відзначає, що у неї або немає недоліків, або їх число досягає 15% (від загального числа «+» і «-»).

Самооцінка вважається неадекватно заниженою, якщо кількість негативно оцінюваних якостей щодо позитивно оцінюваних («-» до «+») складає 50-100%, тобто людина відзначає, що у неї або немає достоїнств, або їх число досягає 50% (від загального числа «+» і «-»).

Самооцінка є нестійкою, якщо число позитивно оцінюваних якостей щодо негативно оцінюваних («+» до «-») складає 50-55%. Таке співвідношення, як правило, не може тривати довго, є нестійким, дискомфортним.

Що стоїть за застосуванням людиною оцінки «±» щодо своїх характеристик?

Використовування знака «плюс-мінус («±») говорить про здатність людини розглядати те або інше явище з двох протилежних сторін, говорить про ступінь її врівноваженості, про «зваженість» її позиції щодо емоційно значущих явищ.

Можна умовно виділити людей емоційно-полярного, урівноваженого і типу, що сумнівався.

До людей емоційно-полярного типу відносяться ті, хто всі свої ідентифікаційні характеристики оцінюють тільки як такі, що подобаються або не подобаються їм, вони зовсім не використовують при оцінюванні знак «плюс-мінус».

Якщо кількість знаків «±» досягає 10-20% (від загального числа знаків), то таку людину можна віднести до урівноваженого типу. Для них, в порівнянні з людьми емоційно-полярного типу, характерна велика стресостійкість, вони швидше вирішують конфліктні ситуації, уміють підтримувати конструктивні відносини з різними людьми: і з тими, які їм в цілому подобаються, і з тими, які у них не викликають глибокої симпатії; терпиміші до недоліків інших людей.

Якщо кількість знаків «±» перевищує 30-40% (від загального числа знаків), то таку людину можна віднести до типу, що сумнівається. Така кількість знаків «±» може бути у людини, що переживає кризу в своєму житті, а також свідчити про нерішучість як рисі вдачі (коли людині важко ухвалювати рішення, вона довго сумнівається, розглядаючи різні варіанти).

Що стоїть за застосуванням людиною оцінки «?» щодо своїх характеристик?

Наявність знака «?» при оцінці ідентифікаційних характеристик говорить про здатність людини переносити ситуацію внутрішньої невизначеності, а значить, побічно свідчить про здібність людини до змін, готовності до змін.

Даний знак оцінки використовується людьми достатньо рідко: один або два знаки «?» ставлять тільки 20% обстежуваних.

Наявність трьох і більш знаків «?» при самооцінюванні припускає у людини наявність кризових переживань.

Як виявляється рефлексія при виконанні методики «Хто Я?»?

Людина з більш розвинутим рівнем рефлексії дає в середньому більше відповідей, ніж людина з менш розвинутим уявленням про себе (або більш «закритий»).

Також про рівень рефлексії говорить суб'єктивно оцінювана самою людиною легкість або важкість у формулюванні відповідей на ключове питання тесту.

Як правило, людина з більш розвинутим рівнем рефлексії швидше і легше знаходить відповіді, що стосуються його власних індивідуальних особливостей.

Людина ж, що не часто замислюється про себе і своє життя, відповідає на питання тесту насилу, записуючи кожен свою відповідь після деякого роздуму.

Про низький рівень рефлексії можна говорити, коли за 12 хвилин людина може дати тільки дві-три відповіді (при цьому важливо уточнити, що людина дійсно не знає, як можна ще відповісти на завдання, а не просто перестала записувати свої відповіді через свою скритність).

Про достатньо високий рівень рефлексії свідчить 15 і більш різних відповідей на питання «Хто Я?».

Що дає аналіз співвідношення соціальних ролей і індивідуальних характеристик в ідентичності?

Співвідношення соціальних ролей і індивідуальних характеристик говорить про те, наскільки людина усвідомлює і приймає свою унікальність, а також наскільки йому важлива приналежність до тієї або іншої групи людей.

Відсутність в самоописі індивідуальних характеристик (показників рефлексії, комунікативної, фізичної, матеріальної, діяльної ідентичності) при вказівці безлічі соціальних ролей («студент», «перехожий», «виборець», «член сім'ї», «росіянин») може говорити про недостатню упевненість в собі, про наявність у людини побоювань у зв'язку з саморозкриттям, вираженої тенденції до самозахисту.

Відсутність же соціальних ролей за наявності індивідуальних характеристик може говорити про наявність яскраво вираженої індивідуальності і складнощі у виконанні правил, які виходять від тих або інших соціальних ролей.

Також відсутність соціальних ролей в ідентифікаційних характеристиках можливо при кризі ідентичності або інфантильності особи.

Що дає аналіз представлених в ідентичності сфер життя?

Умовно можна виділити шість основних сфер життя, які можуть бути представлені в ідентифікаційних характеристиках: сім'я (родина, дитячо-батьківські і подружні відносини, відповідні ролі); робота (ділові взаєностосунки, професійні ролі); навчання (потреба і необхідність отримання нових знань, здатність мінятися); дозвілля (структуризація часу, ресурси, інтереси); сфера інтимно-особових відносин (дружні і любовні відносини); відпочинок (ресурси, здоров'я).

Шкала аналізу ідентифікаційних характеристик

Включає 24 показники, які, об'єднуючись, утворюють сім узагальнених показників-компонентів ідентичності:

I. «Соціальне Я» включає 7 показників:

- пряме позначення статі (хлопець, дівчина; жінка);
- сексуальна роль (коханець, коханка; Дон Жуан, Амазонка);
- учбово-професійна рольова позиція (студент, вчуся в інституті, лікар, фахівець);
- сімейна приналежність, що виявляється через позначення сімейної ролі (дочка, син, брат, дружина і т. д.) або через вказівку на споріднені відносини (люблю своїх родичів, у мене багато рідних);
- етнічно-регіональна ідентичність включає етнічну ідентичність, громадянство (російський, татарин, громадянин, росіянин і ін.) і локальну, місцеву ідентичність (з Ярославля, Києва, іноземка і т. д.);
- світоглядна ідентичність: конфесійна, політична приналежність (християнин, мусульманин, віруючий);
- групова приналежність: сприйняття себе членом якої-небудь групи людей (колекціонер, член суспільства).

II. «Комунікативне Я» включає 2 показники:

- дружба або коло друзів, сприйняття себе членом групи друзів (друг, у мене багато друзів);
- спілкування або суб'єкт спілкування, особливості і оцінка взаємодії з людьми (ходжу в гості, люблю спілкуватися з людьми; умію вислухати людей);

III. «Матеріальне Я» має на увазі під собою різні аспекти:

- опис своєї власності (маю квартиру, одяг, велосипед);

- оцінку своєї забезпеченості, відношення до матеріальних благ (бідний, багатий, спроможний, люблю гроші);
- відношення до зовнішнього середовища (люблю море, не люблю погану погоду).

IV. «Фізичне Я» включає такі аспекти:

- суб'єктивний опис своїх фізичних даних, зовнішності (сильний, приємний, привабливий);
- фактичний опис своїх фізичних даних, включаючи опис зовнішності, хворобливих проявів і місцеположення (блондин, зростання, вага, вік, живу в гуртожитку);
- пристрасті в їжі, шкідливі звички.

V. «Діяльне Я» оцінюється через 2 показники:

- заняття, діяльність, інтереси, захоплення (люблю вирішувати задачі); досвід (був в Болгарії);
- самооцінка здатності до діяльності, самооцінка навиків, умінь, знань, компетенції, досягнень (добре плаваю, розумний; працездатний, знаю англійську).

VI. «Перспективне Я» включає 9 показників:

- професійна перспектива: побажання, наміри, мрії, пов'язані з учбово-професійною сферою (майбутній водій, буду добрим вчителем);
- сімейна перспектива: побажання, наміри, мрії, пов'язані з сімейним статусом (матиму дітей, майбутня мати і т. п.);
- групова перспектива: побажання, наміри, мрії, пов'язані з груповою приналежністю (планую вступити в партію, хочу стати спортсменом);
- комунікативна перспектива: побажання, наміри, мрії, пов'язані з друзями, спілкуванням.
- матеріальна перспектива: побажання, наміри, мрії, пов'язані з матеріальною сферою (отримаю спадок, зароблю на квартиру);
- фізична перспектива: побажання, наміри, мрії, пов'язані з психофізичними даними (підкуватимуся про своє здоров'я, хочу бути накачаним);
- діяльнісна перспектива: побажання, наміри, мрії, пов'язані з інтересами, захопленнями, конкретними заняттями (буду більшим читати) і досягненням певних результатів (досконало вивчу мову);
- персональна перспектива: побажання, наміри, мрії, пов'язані з персональними особливостями: особовими якостями, поведінкою і т.п. (хочу бути більш веселим, спокійним);
- оцінка прагнень (багато чого бажаю, прагнуча людина).

VII. «Рефлексія Я» включає 2 показники:

- персональна ідентичність: особові якості, особливості характеру, опис індивідуального стилю поведінки (добрий, щирий, товариська, настирний, іноді шкідливий, іноді нетерплячий і т. д.), персональні

характеристики (кличка, гороскоп, ім'я і т. д.); емоційне ставлення до себе (я супер, «класний»);

– глобальне, екзистенціальне «Я»: твердження, які глобальні і які недостатньо проявляють відмінності однієї людини від іншого (людина розумна, моє єство).

Додаток Б.2

Методики вивчення соціальної активності обдарованого студента

Додаток Б.2.1

Тест «Чи активна ви людина?»

Джерело: Тест «Активный ли вы человек?» [Електронний ресурс]. – режим доступу: <http://azps.ru/tests/stest/aktivnost.html>

Інструкція

Багато хто з нас люди, що добре розбираються в собі, в змозі оцінити ступінь своєї активності і проявляти її відповідно до власного потенціалу. В той же час багато людей, які наділені природою великою життєвою активністю, але не реалізують її і навіть не знають про її існування. Відповідайте на питання нашого тесту — і ви підтвердите свою думку про себе або відкриєте щось нове.

1. Чи переконані ви в позитивному значенні школи життя для розвитку людини і для досягнення певних позицій в суспільстві? Так. Ні.
2. Чи добре ви себе відчуваєте в атмосфері боротьби, змагання, досягнення задумів? Так. Ні.
3. Яку з функцій сучасних політичних лідерів ви вважаєте найважливішою:
 - а) реалізація практичних задач;
 - б) діяльність, спрямована на захист людської гідності і прав співгромадян.
4. Наша діяльність повинна бути регламентована:
 - а) релігійними положеннями;
 - б) ідеями прекрасного;
 - в) матеріальними міркуваннями;
 - г) загальним добробутом.
5. Собі в друзі ви б вибрали:
 - а) людину заповзятливу, працьовиту, наділену практичним розумом;
 - б) людину думаючу, мрійливу, відірвану від дійсності;
 - в) людину зі здібностями керівника і організатора.
6. Чи достатньо буває у вас енергії, щоб подолати труднощі, що зустрічаються на шляху? Так. Ні.
7. Чи можемо ми радіти, що живемо в такий активний час? Так. Ні.
8. Чи любите ви дивитися на вогонь? Так. Ні.
9. Чи народилися ви під одним з названих знаків зодіаку: Овен, Лев, Стрелец? Так. Ні.
10. Чи легко ви переносите відмову, навіть якщо знаєте, що ваше прохання виконати неможливо? Так. Ні.
11. Чи балакучі ви? Так. Ні.

12. Чи живете ви за принципом, що кожна дорога веде до мети? Так. Ні.
 13. Чи любите ви дії, вимагаючі швидкості? Так. Ні.

Ключ до тесту

№	Так	Ні	а	б	в	г
1.	5	-	-	-	-	-
2.	5	-	-	-	-	-
3.	-	-	5	-	-	-
4.	-	-	-	-	-	5
5.	-	-	-	5	-	-
6.	5	-	-	-	-	-
7.	5	-	-	-	-	-
8.	5	-	-	-	-	-
9.	5	-	-	-	-	-
10.	5	-	-	-	-	-
11	5	-	-	-	-	-
12	5	-	-	-	-	-
13	5	-	-	-	-	-

Від 0 до 45 балів. На жаль, ваша енергія не є найсильнішою вашою якістю. Ви швидко втомлюєтеся, неохоче берете на себе відповідальність. Свою думку тримаєте швидше при собі. Дуже багато у вас байдужості і обережності у відносинах з оточуючими. Ви насилу ухвалюєте рішення. Ваша енергія, а також здібність до дій залежать від вашої уяви і не завжди обґрунтованого страху.

Від 46 до 55 балів. Ви відрізняєтеся веселим характером, легко і в згоді живете з людьми. У вас є певні риси вдачі керівника. Ви енергійні і діяльні. Не дуже добре переносите залежність від інших людей (наприклад, начальників). Ви схильні вважати, що все, що ви знаєте в житті, — це результат ваших власних досліджень, бо ви в змозі ефективно працювати і поширювати свої погляди на оточуючих.

56-65 балів. Ви перевершуєте оточуючих енергійністю і швидкістю ухвалення рішень, умієте брати на себе відповідальність. В своєму оточенні ви бажані і улюблені, перш за все за свою динамічність і надзвичайну активність.

Додаток Б.2.2

Тест-опитувальник для вимірювання мотивації досягнення

(Модифікація тест-опитувальника А. Мехрабіана)

Джерело: Тест-опросник для измерения мотивации достижения (Модификация тест-опросника А. Мехрабиана) // Энциклопедия школьного психолога PSYHOLOGU.INFO. [Электронный ресурс]. – Режим доступа с экрана : <http://www.psihologu.info/content/view/57/2/>

Тест-опитувальник для вимірювання мотивації досягнення призначений для двох узагальнених стійких мотивів особи: мотиву прагнення до успіху і уникнення невдачі.

При цьому оцінюється, який з цих двох мотивів у випробовуваного домінує. Методика застосовується для дослідницької мети при діагностиці мотивації досягнення у старшокласників і студентів.

Інструкція.

Тест складається з ряду тверджень, що стосуються окремих сторін характеру, а також думок і відчуттів з приводу деяких життєвих ситуацій. Щоб оцінити ступінь Вашої згоди або незгоди з кожним з тверджень, використовуйте наступну шкалу:

- +3 – повністю згоден
- +2 – згоден
- +1 – швидше згоден, ніж не згоден
- 0 – нейтральний
- 1 – швидше не згоден, ніж згоден
- 2 – не згоден
- 3 – повністю не згоден

Тест є опитувальником, що має 2 форми: Чоловіча (А) і Жіноча (Б).

Текст опитувальника. ФОРМА Б

1. Я більше думаю про отримання доброї оцінки, ніж побоююся отримання поганої.

2. Я частіше беруся за важкі задачі, навіть якщо не упевнена, що зможу їх вирішити, ніж за легку, які знаю, як вирішувати.

3. Мене більше привертає справа, яка не вимагає напруги і в успіху якої я упевнена, ніж важка справа, в якій можливі несподіванки.

4. Якби у мене щось не виходило, я швидше доклала б всіх сил, щоб з цим справитися, ніж перейшла б до того, що у мене може добре вийти.

5. Я віддала б перевагу роботі, в якій мої функції чітко визначені і зарплата вище середньої, аніж роботі з середньою зарплатою, в якій я сама повинна визначати свою роль.

6. Більш сильні переживання у мене викликаються страхом невдачі, ніж надією на успіх.

7. Науково-популярну літературу я вважаю за краще літературі розважального жанру.

8. Я віддала б перевагу важливій важкій справі, де вірогідність невдачі рівна 50%, аніж справі достатньо важливій, але не важкій.

9. Я швидше вивчу розважальні ігри, відомі більшості людей, ніж рідкісні ігри, які вимагають майстерності і відомі небагато кому.

10. Для мене дуже важливо робити свою роботу якнайкраще, навіть якщо через це у мене виникає тертя з товаришами.

11. Після успішної відповіді на іспиті я швидше з полегшенням зітхну, що «пронесло», ніж порадію добрій оцінці.

12. Якби я зібралася грати в карти, то я швидше зіграла б в розважальну гру, ніж у важку, вимагаючу роздумів.

13. Я віддаю перевагу змаганням, де я сильніша інших, аніж тим, де всі учасники приблизно рівні за силою.

14. Після невдачі я стаю ще більш зібраною і енергійною, аніж втрачаю всяке бажання продовжувати справу.

15. Невдачі отруюють моє життя більше, ніж приносять радість, успіхи.

16. В нових невідомих ситуаціях у мене швидше виникає хвилювання і турбота, ніж інтерес і цікавість.

17. Я швидше спробую приготувати нове цікаве блюдо, хоча воно може погано вийти, аніж стану готувати звичне, яке звичайно добре виходило.

18. Я швидше займусь чимось приємним і необтяжливим, ніж стану виконувати щось, як мені здається, є вартим, але не дуже захоплюючим.

19. Я швидше затратуватиму весь свій час на здійснення однієї справи, замість того, щоб виконати швидко за цей же час дві-три інших.

20. Якщо я захворіла і вимушена залишитися удома, то я використовую час швидше для того, щоб розслабитися і відпочити, аніж почитати і попрацювати.

21. Якби я жила з декількома дівчатами в одній кімнаті і ми вирішили б влаштувати вечірку, то я віддала б перевагу самій організувати її, ніж допустити, щоб це зробила яка-небудь інша.

22. Якщо у мене щось не виходить, я краще звернуся до когось по допомогу, аніж стану саму продовжувати шукати вихід.

23. Коли потрібно змагатися, у мене швидше виникає інтерес і азарт, ніж тривога і турбота.

24. Коли я беруся за важку справу, я швидше побоююся, що не справлюся з нею, ніж сподіваюся, що вона вийде.

25. Я працюю ефективніше під чийсь керівництвом, аніж тоді, коли несучу за свою роботу особисту відповідальність.

26. Мені більше подобається виконувати складне незнайоме завдання, аніж те, в успіху якого я упевнена.

27. Якби я успішно вирішила якусь задачу, то з великим задоволенням взялася б вирішувати ще раз аналогічну, аніж перейшла б до задачі іншого типу.

Продовж. дод. Б.2.2

28. Я працюю продуктивніше над завданням, коли переді мною ставлять задачу лише у загальних рисах, ніж тоді, коли мені конкретно указують, що і як виконувати.

29. Якщо при виконанні важливої справи я припускаюся помилки, то частіше я гублюся і впадаю у відчай, замість того, щоб швидко узяти себе в руки і спробувати виправити положення.

30. Мабуть, я більше мрію про свої плани на майбутнє, ніж намагаюся їх реально здійснити.

Процедура підрахунку сумарного бала.

Для визначення сумарного бала необхідно користуватися наступною процедурою. Відповідям випробовуваних на прямі пункти опитувальника (відзначені знаком «+» в ключі) приписуються бали на основі наступного співвідношення:

	-3	-2	-1	0	1	2	3
+	1	2	3	4	5	6	7

Відповідям випробовуваних на зворотні пункти опитувальника (відзначені в ключі знаком «-») приписуються бали на основі співвідношення:

	-3	-2	-1	0	1	2	3
+	7	6	5	4	3	2	1

Ключ: +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.

На основі підрахунку сумарного бала визначають, яка тенденція домінує у випробовуваного. Бали всієї підбірки випробовуваних, що беруть участь в експерименті, ранжирують і виділяють дві контрастні групи:

верхні 25% вибірки характеризуються мотивом прагнення до успіху, а нижні 25% – мотивом уникнення невдачі.

Таблиця 3

Проба 3

УП									
УД									

Таблиця 4

Проба 4

УП									
УД									

Психодіагностична шкала (розроблена Шварцландером).

Рівень домагань (РДм) = 5 і вище – нереалістично високий;

РДм = 4,99 - 3 бали – високий рівень домагань;

РДм = 2,99 - 1 бал – помірний рівень домагань;

РДм = 0,99 - (-1,49) балів – низький рівень домагань;

РДм = -1,5 і нижче – нереалістично низький рівень домагань.

Інтерпретація. Рівень домагань характеризує ступінь важкості тієї мети, якої прагне людина і досягнення якої представляється людині привабливим і можливим. На рівень домагань робить вплив динаміка успіхів і невдач на життєвому шляху, динаміка успіху в конкретній діяльності. Бувають адекватні рівні домагань (людина ставить перед собою ту мету, яку реально може досягти, яка відповідає її здібностям і можливостям) і неадекватну: завищену (домагається на те, чого не може досягти) або занижену (вибирає легку або спрощену мету, хоча здатна на більше). Чим адекватніше самооцінка особистості, тим адекватніший рівень домагань.

Особи з нереалістично завищеним рівнем домагань, переоцінюючи себе, свої здібності і можливості, беруться за непосильні для них задачі і часто терплять невдачі.

Люди з високим, але реалістичним рівнем домагань постійно прагнуть поліпшення своїх досягнень, до самоудосконалення, до рішення все більш і більш складних задач, до досягнення мети.

Особи з помірним рівнем домагань стабільно, успішно вирішують коло задач середньої складності, не прагнучи поліпшити свої досягнення і здібності і перейти до більш важкої мети.

Особи з низьким або нереалістично заниженим рівнем домагань вибирають дуже легку і просту мету, що може пояснюватися: 1) заниженою самооцінкою, невірою в свої сили, «комплексом неповноцінності», або 2) «соціальною хитрістю», коли разом з високою самооцінкою і самоповагою людина уникає соціальної активності і важких, відповідальних справ і цілей.

Додаток Б.2.4

Експрес-діагностика самооцінки юнаків

Джерело: Пашукова Т. И. Психологические исследования : Практикум по общей психологии для студентов педагогических вузов. Учеб. пособие / Т. И. Пашукова, А. И. Допира, Г. В. Дьяконов. — М. : Изд-во «Институт практической психологии», 1996.

Устаткування: 54 поняття, характеризуючі особистість.

Опис роботи.

Робота складається з двох частин. Спочатку із запропонованих рис особистості випробовуваний повинен вибрати від 10 до 20 якостей, що характеризують, на його думку, ідеальну людину, потім від 10 до 20 якостей, що характеризують антиідеал.

Інструкція.

1 етап. Перед вами перелік рис особи, вам потрібно вибрати не менше 10 і не більше 20 якостей, що характеризують ваш ідеал, і не менше 10 і не більше 20 якостей, що характеризують ваш антиідеал.

2 етап. А зараз з якостей, які ви приписали ідеалу і антиідеалу виберіть ті якості, які характеризують вас.

Якості, що характеризують особистість

Акуратність	Мстивість	Байдужість
Безпечність	Нав'язливість	Привітність
Вдумливість	Наполегливість	Розбещеність
Вразливість	Ніжність	Розсудливість
Запальність	Невимушеність	Рішучість
Гордість	Нерішучість	Стриманість
Грубість	Нестриманість	Жалісливість
Життєрадісність	Неврівноваженість	Сором'язливість
Дбайливість	Чарівливість	Сентиментальність
Заздрісність	Образливість	Пристрасність
Соромливість	Обережність	Терплячість
Злопам'ятність	Чуйність	Боязкість
Щирість	Педантичність	Захоплюваність
Примхливість	Рухливість	Завзятість
Легковір'я	Підозрілість	Поступливість
Повільність	Принциповість	Холодність
Мрійливість	Поетичність	Егоїзм
Недовірливість	Презирливість	

Обробка результатів: Підраховуються риси особистості, приписувані ідеалу, підраховуються риси, приписувані собі. Підраховується коефіцієнт самооцінки за формулою:

K_c = кількість рис, приписані собі розділити на кількість рис, приписані ідеалу.

Підраховуються риси особистості, приписувані антиідеалу, підраховуються риси, приписувані собі. Підраховується коефіцієнт критичності:

K_k = кількість рис, приписувані собі розділити на кількість рис, приписувані антиідеалу.

Шкала оцінок:

0,7 – 0,9 – самооцінка і критичність завищена;

0,4 – 0,6 – самооцінка і критичність адекватна;

0,1 – 0,3 – самооцінка і критичність занижена.

Додаток Б.2.5

Орієнтаційна анкета для визначення особистісної спрямованості

Джерело: Психодіагностика личности : пособ. для студ. вузов / [М. А. Пономарева, Т. И. Юхновец ; под общ. ред. М. А. Пономаревой]. – Минск : Тесей, 2008.

Анкета складається з 27 пунктів-думок, за кожним з яких можливі три варіанти відповідей, відповідні трьом видам спрямованості особистості. Респондент повинен вибрати одну відповідь, яка найбільшою мірою висловлює його думку або відповідає реальності, і ще один, який, навпаки, найбільш далекий від його думки або ж якнайменше відповідає реальності. Відповідь «найбільш» одержує– 2 бали, «якнайменше» – 0 балів, варіант, що залишився невибраним – 1 бал. Бали, набрані за всіма 27 пунктами, підсумовуються для кожного виду спрямованості окремо.

За допомогою методики виявляються наступні спрямованості:

1. Спрямованість на себе (Я) – орієнтація на пряму винагороду і задоволення безвідносно роботи і співробітників, агресивність в досягненні статусу, владність, схильність до суперництва, дратівливість, тривожність, інтровертованість.

2. Спрямованість на спілкування (Спі) – прагнення за будь-яких умов підтримувати відносини з людьми, орієнтація на спільну діяльність, але часто в збиток виконанню конкретних завдань або наданню широкій допомогі людям, орієнтація на соціальне схвалення, залежність від групи, потреба в прихильності і емоційних відносинах з людьми.

3. Спрямованість на справу (Спр)– зацікавленість у вирішенні ділових проблем, виконання роботи якнайкраще, орієнтація на ділову співпрацю, здатність відстоювати на користь справи власну думку, яка корисна для досягнення загальної мети.

Інструкція: «Опитувальник складається з 27 пунктів. За кожним з них можливі три варіанти відповідей: А, Б, В.

1. З відповідей на кожний з пунктів виберіть той, який краще всього виражає Вашу точку зору з даного питання. Можливо, що якісь з варіантів відповідей покажуться Вам рівноцінними. Проте, ми просимо Вас відібрати з них тільки один, а саме той, який найбільшою мірою відповідає Вашій думці і понад усе цінний для Вас.

Букву, якою позначена відповідь (А, Б, В), напишіть на аркуші для запису відповідей поряд з номером відповідного пункту (1-27) під рубрикою «якнайбільше».

2. Потім з відповідей на кожний з пунктів виберіть той, який далі за все відстоїть від Вашої точки зору, якнайменше для Вас цінний. Букву, якою позначена відповідь, знов напишіть на аркуші для запису відповідей поряд з номером відповідного пункту, в стовпці під рубрикою «менше всього».

Продовж. дод. Б.2.5

3. Таким чином, для відповіді на кожне з питань Ви використовуєте дві букви, які і запишіть у відповідні стовпці. Решта відповідей ніде не записується.

Прагніть бути максимально правдивим. Серед варіантів відповіді немає «добрих» або «поганих», тому не прагніть вгадати, яка з відповідей є «правильною» або «кращою» для Вас.

Бланк тестованого

№ п/п	Більше всього	Менше всього	№ п/п	Більше всього	Менше всього
1.			15.		
2.			16.		
3.			17.		
4.			18.		
5.			19.		
6.			20.		
7.			21.		
8.			22.		
9.			23.		
10.			24.		
11.			25.		
12.			26.		
13.			27.		
14.			28.		

Визначення спрямованості особистості

1. Найбільше задоволення я одержую від:
 - А. Схвалення моєї роботи;
 - Б. Схвалення того, що робота зроблена добре;
 - В. Схвалення того, що мене оточують друзі.
2. Якби я грав у футбол (волейбол, баскетбол), то я хотів би бути:
 - А. Тренером, який розробляє тактику гри;
 - Б. Відомим гравцем;
 - В. Вибраним капітаном команди.
3. Здається, кращим педагогом є той, хто:
 - А. Проявляє інтерес до студентів і до кожного має індивідуальний підхід;
 - Б. Викликає інтерес до предмету так, що студенти із задоволенням поглиблюють свої знання в цьому предметі;
 - В. Створює в колективі таку атмосферу, при якій ніхто не боїться висловити свою думку.
4. Мені подобається, коли люди:

- А. Радіють виконаній роботі;
 - Б. Із задоволенням працюють в колективі;
 - В. Прагнуть виконати свою роботу краще інших.
5. Я хотів би, щоб мої друзі:
- А. Були чуйні і допомагали людям, коли для цього є можливості;
 - Б. Були вірні і віддані мені;
 - В. Були розумними і цікавими людьми.
6. Кращими друзями я рахую тих:
- А. З ким складаються добрі взаємостосунки;
 - Б. На кого завжди можна покластися;
 - В. Хто може багато чого досягти в житті.
7. Якнайбільше я не люблю:
- А. Коли у мене щось не виходить;
 - Б. Коли псуються відносини з товаришами;
 - В. Коли мене критикують.
8. Здається, гірше всього, коли педагог:
- А. Не приховує, що деякі студенти йому несимпатичні, насміхається і жартує над ними;
 - Б. Викликає дух суперництва в колективі;
 - В. Недостатньо добре знає свій предмет.
9. В дитинстві мені найбільше подобалося:
- А. Проводити час з друзями;
 - Б. Відчуття виконаних справ;
 - В. Коли мене за що-небудь хвалили.
10. Я хотів би бути схожим на тих, хто:
- А. Досягли успіху в житті;
 - Б. По-справжньому захоплені своєю справою;
 - В. Відзначаються дружелюбністю і доброзичливістю.
11. В першу чергу університет повинен:
- А. Навчити вирішувати задачі, які ставить життя;
 - Б. Розвивати перш за все індивідуальні здібності студентів;
 - В. Виховувати якості, що допомагають взаємодіяти з людьми.
12. Якби у мене було більше вільного часу, охочіше за все я використовував би його:
- А. Для спілкування з друзями;
 - Б. Для відпочинку і розваг;
 - В. Для своїх улюблених справ і самоосвіти.
13. Найбільших успіхів я добиваюся, коли:
- А. Працюю з людьми, які мені симпатичні;
 - Б. У мене цікава робота;
 - В. Мої зусилля добре винагороджуються.
14. Я люблю, коли:
- А. Інші люди мене цінують;
 - Б. Відчувати задоволення від виконаної роботи;

- В. Приємно проводжу час з друзями.
15. Якби про мене вирішили написати в газеті, мені б хотілося, щоб:
- А. Розповіли про яку-небудь цікаву справу, пов'язану з навчанням, роботою, спортом і т.п., в якій мені довелося брати участь.
 - Б. Написали про мою діяльність;
 - В. Обов'язково розказали про колектив, в якому я працюю.
16. Краще всього я вчуся, якщо викладач:
- А. Має до мене індивідуальний підхід;
 - Б. Зуміє викликати у мене інтерес до предмету;
 - В. Влаштує колективні обговорення проблем, що вивчаються.
17. Для мене немає нічого гірше, ніж:
- А. Образа особистої гідності;
 - Б. Невдача при виконанні важливої справи;
 - В. Втрата друзів.
18. Якнайбільше я ціную:
- А. Успіх;
 - Б. Можливості доброї спільної роботи;
 - В. Здоровий практичний розум і кмітливість.
19. Я не люблю людей, які:
- А. Вважають себе гіршими інших;
 - Б. Часто сваряться і конфліктують;
 - В. Заперечують проти всього нового.
20. Приємно, коли:
- А. Працюєш над важливою для всіх справою;
 - Б. Маєш багато друзів;
 - В. Викликаєш захоплення і всім подобаєшся.
21. Здається, в першу чергу керівник повинен бути:
- А. Доступним;
 - Б. Авторитетним;
 - В. Вимогливим.
22. У вільний час я охоче прочитав би книги:
- А. Про те, як заводити друзів і підтримувати добрі відносини з людьми;
 - Б. Про життя знаменитих і цікавих людей;
 - В. Про останні досягнення науки і техніки.
23. Якби у мене були здібності до музики, я вважав би за краще бути:
- А. Диригентом;
 - Б. Композитором;
 - В. Солістом.
24. Мені б хотілося:
- А. Придумати цікавий конкурс;
 - Б. Перемогти в конкурсі;
 - В. Організувати конкурс і керувати ним.
25. Для мене важливіше всього знати:

- А. Що я хочу зробити;
 Б. Як досягти мети;
 В. Як організувати людей для досягнення мети.
26. Людина повинна прагнути того, щоб:
 А. Інші були нею задоволені;
 Б. Перш за все виконати свою задачу;
 В. Її не потрібно було дорікати за виконану роботу.
27. Краще всього я відпочиваю у вільний час:
 А. В спілкуванні з друзями;
 Б. Переглядаючи розважальні фільми;
 В. Займаючись своєю улюбленою справою.

Ключ

№	Я	СПі	Спр	№	Я	СПі	Спр
1.	А	В	Б	15.	Б	В	А
2.	Б	В	А	16.	А	В	Б
3.	А	В	Б	17.	А	В	Б
4.	В	Б	А	18.	А	Б	В
5.	Б	А	В	19.	А	Б	В
6.	В	А	Б	20.	В	Б	А
7.	В	Б	А	21.	Б	А	В
8.	А	Б	В	22.	Б	А	В
9.	В	А	Б	23.	В	А	Б
10.	А	В	Б	24.	Б	В	А
11.	Б	А	В	25.	А	В	Б
12.	Б	А	В	26.	В	А	Б
13.	В	А	Б	27.	Б	А	В
14.	А	Б	В	28.			

Додаток Б.2.6

Тест «Ваш творчий потенціал»

Джерело: Рабочая книга практического психолога: Пособие для специалистов, работающих с персоналом / Под ред. А. А. Бодалева, А. А. Деркача, Л. Г. Лаптева. — М.: Изд-во Института Психотерапии, 2001. — С.611-612.

Інструкція

Якщо для вас це актуально, то спробуйте з'ясувати який же у Вас творчий потенціал. Якщо Ви вже відбулися як художник або музикант, то, очевидно, проходження цього тесту не повинне представляти для Вас інтересу.

Виберіть один з варіантів відповідей.

1. Чи вважаєте ви, що оточуючий вас світ може бути поліпшений:
 - а) так;
 - б) ні, він і так достатньо добрий;
 - в) так, але тільки в дечому.
2. Чи думаєте ви, що самі можете брати участь в значних змінах навколишнього світу:
 - а) так, в більшості випадків;
 - б) ні;
 - в) так, в деяких випадках.
3. Чи вважаєте ви, що деякі з ваших ідей принесли б значний прогрес в тій сфері діяльності, якою ви цікавитесь:
 - а) так;
 - б) так, при сприятливих обставинах;
 - в) лише в деякій мірі.
4. Чи вважаєте ви, що в майбутньому гратимете таку важливу роль, що зможете щось принципово змінити:
 - а) так, напевно;
 - б) це малоймовірно;
 - в) можливо.
5. Коли ви вирішуєте зробити якусь дію, чи думаєте ви, що здійснисте свій задум:
 - а) так;
 - б) часто думаєте, що не зумієте;
 - в) так, часто.
6. Чи випробовуєте ви бажання зайнятися справою, яку абсолютно не знаєте:
 - а) так, невідоме вас привертає;
 - б) невідоме вас не цікавить;
 - в) все залежить від характеру цієї справи.
7. Вам доводиться займатися незнайомою справою. Чи випробовуєте ви бажання добитися в ній досконалості:

- а) так;
 - б) задовольняєтеся тим, чого встигли добитися;
 - в) так, але тільки якщо вам це подобається.
8. Якщо справа, яку ви не знаєте, вам подобається, чи хочете ви знати про неї все:
- а) так;
 - б) ні, ви хочете навчитися тільки самому основному;
 - в) ні, ви хочете тільки задовольнити свою цікавість.
9. Коли ви терпите невдачу, то:
- а) якийсь час упираєтеся, всупереч здоровому глузду;
 - б) махнете рукою на цю затію, оскільки розумієте, що вона нереальність;
 - в) продовжуєте робити свою справу, навіть коли стає очевидно, що перешкоди непереборні.
10. По-вашому, професію треба вибирати, виходячи з:
- а) своїх можливостей, подальших перспектив для себе;
 - б) стабільності, значущості, потрібності професії, потреби в ній;
 - в) переваг, які вона забезпечить.
11. Подорожуючи, могли б ви легко орієнтуватися на маршруті, по якому вже пройшли?
- а) так;
 - б) ні, боїтеся збитися з шляху;
 - в) так, але тільки там, де місцевість вам сподобалася і запам'яталася.
12. Зразу ж після якоїсь бесіди чи зможете ви пригадати все, що мовилося:
- а) так, без утруднень;
 - б) всього пригадати не можете;
 - в) запам'ятовуєте тільки те, що вас цікавить.
13. Коли ви чуєте слово на незнайомій вам мові, то можете повторити його по складах, без помилки, навіть не знаючи його значення:
- а) так, без утруднень;
 - б) так, якщо це слово легко запам'ятати;
 - в) повторите, але не зовсім правильно.
14. У вільний час ви вважаєте за краще:
- а) залишитися на самоті, поміркувати;
 - б) знаходитися в компанії;
 - в) вам байдуже, чи будете ви одні або в компанії.
15. Ви займаєтеся якоюсь справою. Вирішуєте припинити це заняття тільки коли:
- а) справа закінчена і здається вам відмінно виконаною;
 - б) ви більш-менш задоволені;
 - в) вам ще не все вдалося зробити.
16. Коли ви одні:
- а) любите мріяти про якісь навіть, можливо, абстрактні речі;

- б) за всяку ціну намагаєтеся знайти собі конкретне заняття;
- в) іноді любите помріяти, але про речі, які пов'язані з вашою роботою.

17. Коли якась ідея захоплює вас, то ви станете думати про неї:

- а) незалежно від того, де і з ким ви знаходитесь;
- б) ви можете робити це тільки на самоті;
- в) тільки там, де буде не дуже галасливо.

18. Коли ви відстоюєте якусь ідею:

- а) можете відмовитися від неї, якщо вислухаєте переконливі аргументи опонентів;
- б) залишитеся при своїй думці, які б аргументи ні вислухали;
- в) зміните свою думку, якщо опір виявиться дуже сильним.

Ключ

Підрахуйте бали, які ви набрали, таким чином:

- за відповідь «а» — 3 бали;
- за відповідь «б» — 1 бал;
- за відповідь «в» — 2 бали.

Питання 1, 6, 7, 8 визначають межі вашої допитливості;

питання 2, 3, 4, 5 — віру в себе;

питання 9 і 15 — постійність;

питання 10 — амбітність;

питання 12 і 13 — «слухову пам'ять»;

питання 11 — зорову пам'ять;

питання 14 — ваше прагнення бути незалежним;

питання 16, 17 — здатність абстрагуватися;

питання 18 — ступінь зосередженості.

Загальна сума набраних балів покаже рівень вашого творчого потенціалу.

49 і більше балів. У вас закладений значний творчий потенціал, який представляє вам багатий вибір можливостей. Якщо ви на ділі зможете застосувати ваші здібності, то вам доступні найрізноманітніші форми творчості.

Від 24 до 48 балів. У вас цілком нормальний творчий потенціал. Ви володієте тими якостями, які дозволяють вам творити, але у вас є і проблеми, які гальмують процес творчості. В усякому разі, ваш потенціал дозволить вам творчо проявити себе, якщо ви, звичайно, цього побажаєте.

23 і менш балів. Ваш творчий потенціал, на жаль, невеликий. Але, мабуть, ви просто недооцінили себе, свої здібності? Відсутність віри в свої сили може привести вас до думки, що ви взагалі не здібні до творчості. Позбудьтеся цього і таким чином розв'яжіть проблему.

Додаток Б.3

Самоактуалізаційний тест

Джерело: Алешина Ю. Е. Социально-психологические методы исследования супружеских отношений. Спецпрактикум по социальной психологии / Ю. Е. Алешина, Л. Я. Гозман, Е. М. Дубовская. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1987. – С. 91–114.

В основі методики лежить опитувальник особистісних орієнтацій Е.Шострома, що виміряє самоактуалізацію як багатовимірну величину, який в Росії був адаптований Ю. Е. Альшиною, Л. Я. Гозман, М. В. Загіка і М. В. Кроз, внаслідок чого був створений оригінальний психодіагностичний інструмент, який отримав назву «Самоактуалізаційний тест» (САТ).

Методика може бути використана як для індивідуального, так і для групового обстеження. У разі потреби респондент може працювати з тестом і у відсутності експериментатора. Пункти тесту, залишені без відповіді, або ті, в яких відзначено обидва варіанти, при обробці не враховуються. У випадку, якщо кількість таких пунктів перевищить 10% від їх загального числа (13 і більш), результати дослідження вважаються недійсними. Інструкція до методики не обмежує часу відповідей, хоча практика показує, що в нормі воно звичайне не перевищує 30–35 хвилин.

Для роботи з варіантом брошури тесту слід використовувати реєстраційний лист і профільний бланк, зразки яких приведені далі. При обробці результатів тестування підрахунок «сирих балів», отриманих випробовуваним, здійснюється за допомогою ключів до методики. Для зручності обробки даних рекомендується виготовити ключі-шаблони для всіх шкал. Кожна відповідь обстеженого, співпадаюча з варіантом, вказаним в ключах, оцінюється в 1 бал. Потім підраховується сума балів, набраних випробовуваним по кожній шкалі. Ці значення наносяться на профільний бланк, після чого будується тестовий профіль обстежуваного і визначаються його дані в стандартних Т-баллах, які дозволяють легко і зручно співвідносити результати різних обстежених осіб, інтерпретувати їх.

При використуванні САТ як дослідницької методики можна користуватися і одними «сирими балами», Т-балли необхідні лише для застосування тесту як інструменту індивідуальної діагностики.

Інструкція: Вам пропонується тест-опитувальник, кожний пункт якого містить два вислови, позначені буквами «а» і «б». Уважно прочитайте кожну пару і помітьте на реєстраційному бланку напроти номера відповідного питання те з них, яке більшою мірою відповідає Вашій точці зору.

Бланк методики

1	а. Я вірю в себе тільки тоді, коли відчуваю, що можу справитися зі всіма задачами, що стоять переді мною.	б. Я вірю в себе навіть тоді, коли відчуваю, що не можу справитися зі всіма задачами, що стоять переді мною.
2	а. Я часто внутрішньо збентежуюся, коли мені говорять компліменти.	б. Я рідко внутрішньо збентежуюся, коли мені говорять компліменти.
3	а. Мені здається, що людина може прожити своє життя так, як їй хочеться.	б. Мені здається, що у людини мало шансів прожити своє життя так, як їй хочеться.
4	а. Я завжди відчуваю в собі сили для подолання життєвих знегод.	б. Я далеко не завжди відчуваю в собі сили для подолання життєвих знегод.
5	а. Я відчуваю розкаяння совісті, коли серджуся на тих, кого люблю.	б. Я не відчуваю розкаянь совісті, коли серджуся на тих, кого люблю.
6	а. В складних ситуаціях треба діяти вже випробуваними способами, оскільки це гарантує успіх.	б. В складних ситуаціях треба завжди шукати принципово нові рішення.
7	а. Для мене важливо, чи розділяють інші мою точку зору.	б. Для мене не дуже важливо, щоб інші розділяли мою точку зору.
8	а. Мені здається, що людина повинна спокійно відноситися до того неприємного, що вона може почути про себе від інших.	б. Мені зрозуміло, коли люди ображаються, почувши щось неприємне про себе.
9	а. Я можу без жодних розкаянь совісті відкласти до завтра те, що я повинен зробити сьогодні.	б. Мене мучать розкаяння совісті, якщо я відкладаю до завтра те, що я повинен зробити сьогодні.
10	а. Іноді я такий злий, що мені хочеться «кидатися» на людей.	б. Я ніколи не злий настільки, щоб мені хотілося «кидатися» на людей.
11	а. Мені здається, що в майбутньому мене чекає багато доброго.	б. Мені здається, що моє майбутнє обіцяє мені мало доброго.
12	а. Людина повинна залишатися чесною у всьому і завжди.	б. Бувають ситуації, коли людина має право бути нечесною.
13	а. Дорослі ніколи не повинні стримувати допитливість дитини, навіть якщо її задоволення може мати негативні наслідки.	б. Не варто заохочувати зайву цікавість дитини, коли вона може привести до поганих наслідків.

14	а. У мене часто виникає потреба знайти обґрунтування тим своїм діям, які я скоюю просто тому, що мені цього хочеться.	б. У мене майже ніколи не виникає потреби знайти обґрунтування тих своїх дій, які я скоюю просто тому, що мені цього хочеться.
15	а. Я всіляко прагну уникати засмучень.	б. Я не прагну завжди уникати засмучень.
16	а. Я часто переживаю почуття турботи, думаючи про майбутнє.	б. Я рідко переживаю почуття турботи, думаючи про майбутнє.
17	а. Я не хотів би відступати від своїх принципів навіть ради того, щоб вчинити щось, за що люди були б мені вдячні.	б. Я хотів би вчинити щось, за що люди б були вдячні мені, навіть якщо ради цього потрібно було б дещо відійти від своїх принципів.
18	а. Мені здається, що велику частину часу я не живу, а неначе готуюся до того, щоб посправжньому почати жити в майбутньому.	б. Мені здається, що велику частину часу я не готуюся до майбутнього «справжнього життя», а живу посправжньому вже зараз.
19	а. Звичайно я виказую і роблю те, що вважаю потрібним, навіть якщо це загрожує ускладненнями у відносинах з другом.	б. Я прагну не говорити і не робити такого, що може загрожувати ускладненнями у відносинах з другом.
20	а. Люди, які виявляють підвищену цікавість до всього на світі, іноді мене дратують.	б. Люди, які виявляють підвищену цікавість до всього на світі, завжди викликають у мене симпатію.
21	а. Мені не подобається, коли люди проводять багато часу в безплідних мріяннях.	б. Мені здається, що немає нічого поганого в тому, що люди витрачають багато часу на безплідні мріяння.
22	а. Я часто замислююся про те, чи відповідає моя поведінка ситуації.	б. Я рідко замислююся про те, чи відповідає моя поведінка ситуації.
23	а. Мені здається, що будь-яка людина за природою своєю здатна долати ті труднощі, які ставить перед нею життя.	б. Я не думаю, що будь-яка людина за природою своєю здатна долати ті труднощі, які ставить перед нею життя.
24	а. Головне в нашому житті – це створювати щось нове.	б. Головне в нашому житті – приносити людям користь.
25	а. Мені здається, що було б краще, якби у більшості чоловіків переважали традиційно чоловічі риси вдачі, а у жінок – традиційно жіночі.	б. Мені здається, що б було краще, якби і чоловіки і жінки поєднували в собі і традиційно чоловічі, і традиційно жіночі властивості характеру.

26	а. Двоє людей краще всього лагодять між собою, якщо кожний з них прагне перш за все принести задоволення іншому на противагу вільному виразу своїх відчуттів.	б. Двоє людей краще всього лагодять між собою, якщо кожний з них прагне перш за все виразити свої відчуття на противагу прагненню принести задоволення іншому.
27	а. Жорстокі і егоїстичні вчинки, які скоюють люди, є природними проявами їх людської природи.	б. Жорстокі і егоїстичні вчинки, які скоюють люди, не є проявами їх людської природи.
28	а. Здійснення моїх планів в майбутньому багато в чому залежить від того, чи будуть у мене друзі.	б. Здійснення моїх планів в майбутньому лише в незначному ступені залежить від того, чи будуть у мене друзі.
29	а. Я упевнений в собі.	б. Я не упевнений в собі.
30	а. Мені здається, що найціннішою для людини є улюблена робота.	б. Мені здається, що найціннішим для людини є щасливе сімейне життя.
31	а. Я ніколи не розпускаю плітки.	б. Іноді мені подобається розпускати плітки.
32	а. Я мирюся з суперечностями в самому собі.	б. Я не можу миритися з суперечностями в самому собі.
33	а. Якщо незнайома людина надасть мені послугу, то я відчуваю себе зобов'язаним їй.	б. Якщо незнайома людина надасть мені послугу, то я не відчуваю себе зобов'язаним їй.
34	а. Іноді мені важко бути щирим навіть тоді, коли мені цього хочеться.	б. Мені завжди вдається бути щирим, коли мені цього хочеться.
35	а. Мене рідко турбує відчуття вини.	б. Мене часто турбує відчуття вини.
36	а. Я постійно відчуваю себе зобов'язаним робити все від мене залежне, щоб у тих, з ким я спілкуюся, був гарний настрій.	б. Я не відчуваю себе зобов'язаним робити все від мене залежне, щоб у тих, з ким я спілкуюся, був гарний настрій.
37	а. Мені здається, що кожна людина повинна мати уявлення про основні закони фізики.	б. Мені здається, що багато людей можуть обійтися без знання законів фізики.
38	а. Я вважаю за необхідне слідувати правилу не «витрачай часу дарма».	б. Я не вважаю за необхідне слідувати правилу не «витрачай часу дарма».
39	а. Критичні зауваження на мою адресу знижують мою самооцінку.	б. Критичні зауваження на мою адресу не знижують мою самооцінку.

40	а. Я часто переживаю через те, що зараз не роблю нічого значного.	б. Я рідко переживаю через те, що зараз не роблю нічого значного.
41	а. Я вважаю за краще залишати приємне «на потім».	б. Я не залишаю приємне «на потім».
42	а. Я часто приймаю спонтанні рішення.	б. Я рідко приймаю спонтанні рішення.
43	а. Я прагну відкрито виражати свої відчуття, навіть якщо це може привести до яких-небудь неприємностей.	б. Я прагну не виражати відкрито своїх відчуттів в тих випадках, коли це може привести до яких-небудь неприємностей.
44	а. Я не можу сказати, що я собі подобаюся.	б. Я можу сказати, що я собі подобаюся.
45	а. Я часто згадую про неприємні для мене речі.	б. Я рідко згадую про неприємні для мене речі.
46	а. Мені здається, що люди повинні відкрито проявляти в спілкуванні з іншими свою незадоволеність ними.	б. Мені здається, що в спілкуванні з іншими люди ми повинні приховувати свою незадоволеність ними.
47	а. Мені здається, що я можу судити про те, як повинні поводитися інші люди.	б. Мені здається, що я не можу судити про те, як повинні поводитися інші люди.
48	а. Мені здається, що поглиблення у вузьку спеціалізацію є необхідним для справжнього ученого.	б. Мені здається, що поглиблення у вузьку спеціалізацію робить людину обмеженою.
49	а. При визначенні того, що добре, а що погано, для мене важливо думка інших людей.	б. Я стараюся сам визначити, що добре, а що погано.
50	а. Мені важко відрізнити любов від простого сексуального потягу.	б. Я легко відрізняю любов від простого сексуального потягу.
51	а. Мене постійно хвилює проблема самовдосконалення.	б. Мене мало хвилює проблема самовдосконалення.
52	а. Досягнення щастя не може бути метою людських відносин.	б. Досягнення щастя – це головна мета людських відносин.
53	а. Мені здається, я можу цілком довіряти своїм власним оцінкам.	б. Мені здається, я не можу довіряти повною мірою своїм власним оцінкам.
54	а. При необхідності людина може достатньо легко позбутися своєї звички.	б. Людині у край важко позбутися своєї звички.
55	а. Мої відчуття іноді дивують мене самого.	б. Мої відчуття ніколи не дивують мене.

56	а. В деяких випадках я вважаю, що маю право дати людині зрозуміти, що вона мені здається нецікавою.	б. Я ніколи не вважаю, що маю право дати людині зрозуміти, що вона мені здається нецікавою.
57	а. Можна судити із сторони, наскільки щасливо складаються відносини між людьми.	б. Спостерігаючи із сторони, не можна сказати, наскільки вдало складаються відносини між людьми.
58	а. Я часто перечитую вподобані мені книги по кілька разів.	б. Я думаю, що краще прочитати яку-небудь нову книгу, ніж повертатися до вже прочитаного.
59	а. Я дуже захоплений своєю роботою.	б. Я не можу сказати, що захоплений своєю роботою.
60	а. Я незадоволений своїм минулим.	б. Я задоволений своїм минулим.
61	а. Я відчуваю себе зобов'язаним завжди говорити правду.	б. Я не відчуваю себе зобов'язаним завжди говорити правду.
62	а. Існує дуже мало ситуацій, коли я можу дозволити собі дуріти.	б. Існує безліч ситуацій, коли я можу дозволити собі дуріти.
63	а. Прагнучи розібратися в характері і відчуттях оточуючих, люди часто надмірно нетактовні.	б. Прагнення розібратися в характері і відчуттях оточуючих природно для людини і тому може виправдати нетактовність.
64	а. Звичайно я турбуюся через втрату або поломку речей, що подобаються мені.	б. Звичайно я не турбуюся через втрату або поломку речей, що подобаються мені.
65	а. Я відчуваю себе зобов'язаним чинити так, як від мене чекають оточуючі.	б. Я не відчуваю себе зобов'язаним чинити так, як від мене чекають оточуючі.
66	а. Інтерес до самого себе завжди необхідний для людини.	б. Зайве самокопання іноді має погані наслідки.
67	а. Іноді я боюся бути самим собою.	б. Я ніколи не боюся бути самим собою.
68	а. Велика частина того, що мені доводиться робити, приносить мені задоволення.	б. Лише небагато з того, що я роблю, приносить мені задоволення.
69	а. Лише пихаті люди думають про свої достоїнства і не думають про недоліки.	б. Не тільки пихаті люди думають про свої достоїнства.
70	а. Я можу робити що-небудь для інших, не вимагаючи, щоб вони це оцінили.	б. Я маю право чекати від інших, щоб вони оцінили те, що я роблю для них.
71	а. Людина повинна розкаюватися в своїх вчинках.	б. Людина зовсім не обов'язково повинна розкаюватися в своїх діях.

72	а. Мені необхідні обґрунтування для прийняття моїх відчуттів.	б. Звичайно мені не потрібні ніякі обґрунтування для прийняття моїх відчуттів.
73	а. В більшості ситуацій я перш за все хочу зрозуміти, чого хочу я сам.	б. В більшості ситуацій я перш за все намагаюся зрозуміти, чого хочуть оточуючі.
74	а. Я прагну ніколи не бути «білою вороною».	б. Я дозволяю собі бути «білою вороною».
75	а. Коли я подобаюся сам собі, мені здається, що я подобаюся всім оточуючим.	б. Навіть коли я подобаюся сам собі, я розумію, що є люди, яким я неприємний.
76	а. Моє минуле в значній мірі визначає моє майбутнє.	б. Моє минуле дуже слабо визначає моє майбутнє.
77	а. Часто буває так, що виразити свої відчуття важливіше, ніж обдумувати ситуацію.	б. Досить рідко буває так, що виразити свої відчуття важливіше, ніж обдумувати ситуацію.
78	а. Ті зусилля і витрати, яких вимагає пізнання істини, виправдані, оскільки вони приносять користь людям.	б. Ті зусилля і витрати, яких вимагає пізнання істини, виправдані хоча б тим, що вони приносять людині емоційне задоволення.
79	а. Мені завжди необхідно, щоб інші схвалювали те, що я роблю.	б. Мені не завжди необхідно, щоб інші схвалювали те, що я роблю.
80	а. Я довіряю тим рішенням, які я приймаю спонтанно.	б. Я не довіряю тим рішенням, які я приймаю спонтанно.
81	а. Мабуть, я можу сказати, що я живу з відчуттям щастя.	б. Мабуть, я не можу сказати, що я живу з відчуттям щастя.
82	а. Досить часто мені нудно.	б. Мені ніколи не нудно.
83	а. Я часто проявляю свою прихильність до людини, незалежно від того, чи взаємна вона.	б. Я рідко проявляю свою прихильність до людини, не будучи упевненим, що вона взаємна.
84	а. Я легко приймаю ризиковані рішення.	б. Звичайно мені важко приймати ризиковані рішення.
85	а. Я стараюся у всьому і завжди поступати чесно.	б. Іноді я вважаю за можливе шахраювати.
86	а. Я готовий примиритися з своїми помилками.	б. Мені важко примиритися зі своїми помилками.
87	а. Звичайно я відчуваю себе винуватим, коли дію егоїстично.	б. Звичайно я не відчуваю себе винуватим, коли дію егоїстично.
88	а. Діти повинні розуміти, що у них немає тих прав і привілеїв, що у дорослих.	б. Дітям не обов'язково усвідомлювати, що у них немає тих прав і привілеїв, що у дорослих.

89	а. Я добре знаю, які відчуття я здатний переживати, а які ні.	б. Я ще не зрозумів до кінця, які відчуття я здатний переживати, а які ні.
90	а. Я думаю, що більшості людей можна довіряти.	б. Я думаю, що без крайньої необхідності людям довіряти не варто.
91	а. Минуле, теперішній час і майбутнє уявляються мені як єдине ціле.	б. Мій теперішній час уявляється мені слабо пов'язаним з минулим і майбутнім.
92	а. Я вважаю за краще проводити відпустку подорожуючи, навіть якщо це зв'язано з великими незручностями.	б. Я вважаю за краще проводити відпустку спокійно, в комфортабельних умовах.
93	а. Буває, що мені подобаються люди, чию поведінку я не схвалюю.	б. Мені майже ніколи не подобаються люди, чию поведінку я не схвалюю.
94	а. Людям від природи властиво розуміти один одного.	б. За природою своєї людині властиво піклуватися про свої власні інтереси.
95	а. Мені ніколи не подобаються «сальні» жарти.	б. Мені іноді подобаються «сальні» жарти.
96	а. Мене люблять тому, що я сам здатний любити.	б. Мене люблять тому, що я прагну заслужити любов оточуючих.
97	а. Мені здається, що емоційне і раціональне в людині не суперечать один одному.	б. Мені здається, що емоційне і раціональне в людині суперечать один одному.
98	а. Я відчуваю себе упевненим у відносинах з іншими людьми.	б. Я відчуваю себе невпевненим у відносинах з іншими людьми.
99	а. Захищаючи власні інтереси, люди часто ігнорують інтереси оточуючих.	б. Захищаючи власні інтереси, люди звичайно не забувають інтереси оточуючих.
100	а. Я завжди можу покласти на свої здібності орієнтуватися в ситуації.	б. Я далеко не завжди можу покласти на свої здібності орієнтуватися в ситуації.
101	а. Я вважаю, що здібність до творчості – природна властивість людини.	б. Я вважаю, що далеко не всі люди обдаровані природою здібністю до творчості.
102	а. Звичайно я не турбуюся, якщо мені не вдається добитися досконалості в чому-небудь.	б. Я часто турбуюся, якщо мені не вдається добитися досконалості в чому-небудь.
103	а. Іноді я боюся здатися дуже ніжним.	б. Я ніколи не боюся здатися дуже ніжним.

104	а. Мені легко змиритися з своїми слабкостями.	б. Мені важко змиритися з своїми слабкостями.
105	а. Мені здається, що я повинен добиватися досконалості у всьому, що я роблю.	б. Мені не здається, що я повинен добиватися досконалості у всьому, що я роблю.
106	а. Мені часто доводиться виправдовувати перед самим собою свої вчинки.	б. Мені рідко доводиться виправдовувати перед самим собою свої вчинки.
107	а. Вибираючи для себе яке-небудь заняття, людина повинна зважати на те, наскільки це необхідно.	б. Людина повинна завжди займатися тільки тим, що їй цікаво.
108	а. Я можу сказати, що мені подобається більшість людей, яких я знаю.	б. Я не можу сказати, що мені подобається більшість людей, яких я знаю.
109	а. Іноді я не проти того, щоб мною командували.	б. Мені ніколи не подобається, коли мною командують.
110	а. Я не соромлюся знаходити свої слабкості перед друзями.	б. Мені не легко знаходити свої слабкості навіть перед друзями.
111	а. Я часто боюся вчинити яку-небудь помилку.	б. Я не боюся вчинити яку-небудь помилку.
112	а. Найбільше задоволення людина одержує, добившись бажаного результату в роботі.	б. Найбільше задоволення людина одержує в самому процесі роботи.
113	а. Про людину ніколи з упевненістю не можна сказати, добра вона або зла.	б. Звичайно про людину можна сказати, добра вона або зла.
114	а. Я майже завжди відчуваю в собі сили поступати так, як я вважаю потрібним, не дивлячись на наслідки.	б. Я далеко не завжди відчуваю в собі сили поступати так, як я вважаю потрібним, не дивлячись на наслідки.
115	а. Люди часто дратують мене.	б. Люди рідко дратують мене.
116	а. Моє відчуття самоповаги багато в чому залежить від того, чого я досягнув.	б. Моє відчуття самоповаги в невеликому ступені залежить від того, чого я досягнув.
117	а. Зріла людина завжди повинна усвідомлювати причини кожного свого вчинку.	б. Зріла людина зовсім не обов'язково повинна усвідомлювати причини кожного свого вчинку.
118	а. Я сприймаю себе таким, яким бачать мене оточуючі.	б. Я бачу себе не зовсім таким, яким бачать мене оточуючі.
119	а. Буває, що я соромлюся своїх відчуттів.	б. Я ніколи не соромлюся своїх відчуттів.
120	а. Мені подобається брати участь в запеклих суперечках.	б. Мені не подобається брати участь в запеклих суперечках.

121	а. У мене не вистачає часу на те, щоб стежити за новинками в світі мистецтва і літератури.	б. Я постійно стежу за новинками в світі мистецтва і літератури.
122	а. Мені завжди вдається керуватися в житті своїми власними відчуттями і бажаннями.	б. Мені не часто вдається керуватися в житті своїми власними відчуттями і бажаннями.
123	а. Я часто керуюся загальноприйнятими уявленнями в рішенні моїх особистих проблем.	б. Я рідко керуюся в рішенні моїх особистих проблем загальноприйнятими уявленнями.
124	а. Мені здається, що для того, щоб займатися творчою діяльністю, людина повинна володіти певними знаннями в цій області.	б. Мені здається, що для того, щоб займатися творчою діяльністю, людині не обов'язково володіти певними знаннями в цій області.
125	а. Я боюся невдачі.	б. Я не боюся невдачі.
126	а. Мене часто турбує питання про те, що відбудеться в майбутньому.	б. Мене рідко турбує питання про те, що відбудеться в майбутньому.

Бланк тесту:

	а	б		а	б		а	б		а	б		а	б		а	б		а	б
1			21			41			61			81			101			121		
2			22			42			62			82			102			122		
3			23			43			63			83			103			123		
4			24			44			64			84			104			124		
5			25			45			65			85			105			125		
6			26			46			66			86			106			126		
7			27			47			67			87			107					
8			28			48			68			88			108					
9			29			49			69			89			109					
10			30			50			70			90			110					
11			31			51			71			91			111					
12			32			52			72			92			112					
13			33			53			73			93			113					
14			34			54			74			94			114					
15			35			55			75			95			115					
16			36			56			76			96			116					
17			37			57			77			97			117					
18			38			58			78			98			118					
19			39			59			79			99			119					
20			40			60			80			100			120					
	Оч	П		ЦО	Г		Сен	Спт		Смп	Смр	УПЛ	Син	Па	К	Піз	Кр			
	0	0		0	0		0	0		0	0	0	0	0	0	0	0			

Обробка результатів

При розробці тесту не були однозначно визначені норми для високого, середнього і низького рівня самоактуалізації. Проте показники САТ у особи, що самоактуалізується, у жодному випадку не повинні «зашкалювати».

Граничне значення параметрів САТ – 80 Т-балів і більше (таке явище Е.Шостром назвав «псевдосамоактуалізація») – свідчить про дуже сильний вплив на результат обстеження чинника соціальної бажаності або про намір випробовуваних виглядати в найсприятливішому світлі.

За даними Е.Шострома, тестові оцінки людей з дійсно високим рівнем самоактуалізації розташовані в районі 60 Т-балів (56-79 балів). Практика використання САТ в різних дослідженнях і психотерапевтичній роботі показала, що «діапазон самоактуалізації» у нього близький до РОІ (55–70 Т-балів).

Шкальні оцінки в 40–45 Т-балів і нижче характерні для хворих на неврози, різних форм прикордонних психічних розладів, діапазон 46–55 Т-балів складає психічну і статистичну норму.

Ключ

Шкала Орієнтації в часі (Тс=ОЧ): 11а, 16б, 18б, 21а, 28б, 38б, 40б, 41б, 45б, 60б, 64б, 71б, 76б, 82б, 91а, 106б, 126б

Шкала Підтримки (І=П): 1б, 2б, 3а, 4а, 5б, 7б, 8а, 9а, 10а, 12б, 14б, 15б, 17а, 19а, 22б, 23а, 25б, 26б, 27б, 29а, 31б, 32а, 33б, 34а, 35б, 36б, 39б, 42а, 43а, 44б; 46а, 47б, 49б, 50б, 51б, 52а, 53а, 55а, 56а, 57б, 59а, 61б, 62б, 65б, 66а, 67б, 68а, 69б, 70а, 72б, 73а, 74б, 75б, 77а, 79б, 80а, 81а, 83а, 85б, 86а, 87б, 88б, 89б, 90а, 93а, 94а, 95б, 96а, 97а, 98а, 99б, 100а, 102а, 103б, 104а, 105б, 108б, 109а, 110а, 111б, 113а, 114а, 115а, 116б, 117б, 118а, 119б, 120а, 122а, 123б, 125б.

1. Шкала Ціннісної орієнтації (SAV=ЦО): 17а, 29а, 42а, 49б, 50б, 53а, 56а, 59а, 67б, 68а, 69б, 80а, 81а, 90а, 93а, 97а, 99б, 113а, 114а, 122а.

2. Шкала Гнучкості поведінки (Ех=Г): 3а, 9а, 12б, 33б, 36б, 38б, 40б, 47б, 50б, 51б, 61б, 62б, 65б, 68а, 70а, 74б, 82б, 85б, 95б, 97а, 99б, 102а, 105б, 123б.

3. Шкала Сензитивності (Fr=Сен): 2б, 5б, 10а, 43а, 46а, 55а, 73а, 77а, 83а, 89б, 103б, 119б, 122а.

4. Шкала Спонтанності (S=Спт): 5б, 14б, 15б, 26б, 42а, 62б, 67б, 74б, 77а, 80а, 81а, 83а, 95б, 114а.

5. Шкала Самоповаги (Sr=Смп): 2б, 3а, 7б, 23а, 29а, 44б, 53а, 66а, 69б, 98а, 100а, 102а, 106б, 114а, 122а.

6. Шкала Самоприйняття (Sa=Спр): 1б, 8а, 14б, 22б, 31б, 32а, 34а, 39б, 53а, 61б, 71б, 75б, 86а, 87б, 104а, 105б, 106б, 110а, 111б, 116б, 125б.

7. Шкала Уявлень про природу людини (Nc=УПЛ): 23а, 25б, 27б, 50б, 66а, 90а, 94а, 97а, 99б, 113а.

8. Шкала Синергії (Sy=Син): 50б, 68а, 91б, 93а, 97а, 99б, 113а.
9. Шкала Прийняття агресії (А=Па): 5б, 8а, 10а, 15б, 19а, 29а, 39б, 43а, 46а, 56а, 57б, 67б, 85б, 93а, 94а, 115а.
10. Шкала Контактності (С=К): 5б, 7б, 17а, 26б, 33б, 36б, 46а, 65б, 70а, 73а, 74б, 75б, 79б, 96а, 99б, 103б, 108б, 109а, 120а, 123б.
11. Шкала Пізнавальних потреб (Сог=Піз): 13а, 20б, 37а, 48а, 63б, 66а, 78б, 82б, 92а, 107б, 121б.
12. Шкала Креативності (Сг=Кр): 6б, 24а, 30а, 42а, 54а, 58а, 59а, 68а, 84а, 101а, 105б, 112б, 123б, 124б.

Інтерпретація результатів

Залежно від мети використання тест може бути інтерпретований повністю або частково. Інтерпретація результатів обстеження проводиться відповідно до приведеним нижче опису шкал САТ.

Базові шкали

Шкала Компетентності в часі (ОЧ) включає 17 пунктів. Високий бал по цій шкалі свідчить, по-перше, про здатність суб'єкта жити теперішнім часам, тобто переживати справжній момент свого життя у всій його повноті, а не просто як фатальне слідство минулого або підготовку до майбутнього «справжнього життя»; по-друге, відчувати нерозривність минулого, теперішнього часу і майбутнього, тобто бачити своє життя цілісно. Саме таке світовідчуження, психологічне сприйняття часу суб'єктом свідчить про високий рівень самоактуалізації особи.

Низький бал по шкалі означає орієнтацію людини лише на один з відрізків тимчасової шкали (минуле, теперішній час або майбутнє) і (або) дискретне сприйняття свого життєвого шляху.

Шкала підтримки (П) – найбільша шкала тесту (91 пункт) – виміряє ступінь незалежності цінностей і поведінки суб'єкта від дії ззовні («внутрішня-зовнішня підтримка»). Людина, що має високий бал по цій шкалі, відносно незалежна в своїх вчинках, прагне керуватися в житті власною метою, переконаннями, установками і принципами, що, проте, не означає ворожості до оточуючих і конфронтації з груповими нормами. Вона вільна у виборі, не схильна до зовнішньому впливу («особа, що направляється зсередини»).

Низький бал свідчить про високий ступінь залежності, конформності, несамостійності суб'єкта («особа, що ззовні направляється»), зовнішній локус контролю.

Додаткові шкали

1. Шкала Ціннісних орієнтації (ЦО) (20 пунктів) виміряє, в якому ступені людина розділяє цінності, властиві особі, що самоактуалізується (Тут і далі високий бал по шкалі характеризує високий ступінь самоактуалізації).

2. Шкала Гнучкості поведінки (Г) (24 пункти) діагностує ступінь, гнучкості суб'єкта в реалізації своїх цінностей в поведінці, взаємодії з навколишніми людьми, здатність швидко і адекватно реагувати на ситуацію, що змінюється.

Шкали Ціннісної орієнтації і Гнучкості поведінки, доповнюючи один одного, утворюють блок цінностей. Перша шкала характеризує самі цінності, друга – особливості їх реалізації в поведінці.

3. Шкала Сензитивності до себе (Сен) (13 пунктів) визначає, в якому ступені людина віддає собі звіт в своїх потребах і відчуттях, наскільки добре відчуває і рефлексує їх.

4. Шкала Спонтанності (Спт) (14 пунктів) виміряє здатність індивіда спонтанно і безпосередньо виражати свої відчуття. Високий бал по цій шкалі не означає відсутності здібності до продуманих, цілеспрямованих дій, він лише свідчить про можливість і іншого, не розрахованого наперед способу поведінки, про те, що суб'єкт не боїться поводитися природно і розкуто, демонструвати оточуючим свої емоції.

Шкали 3 і 4 складають блок відчуттів. Перша визначає те, наскільки людина усвідомлює власні відчуття, друга – в якому ступені вони виявляються в поведінці.

5. Шкала Самоповаги (Смп) (15 пунктів) діагностує здатність суб'єкта цінувати свої достоїнства, позитивні властивості характеру, поважати себе за них.

6. Шкала Самоприйняття (Смр) (21 пункт) реєструє ступінь прийняття людиною себе такою, як є, незалежно від оцінки своїх достоїнств і недоліків, можливо, всупереч останнім.

Шкали 5 і 6 складають блок самосприйняття.

7. Шкала Уявлень про природу людини (УПЛ) складається з 10 пунктів. Високий бал по шкалі свідчить про схильність суб'єкта сприймати природу людини в цілому як позитивну («люди в масі своїй швидше добрі») і не рахувати дихотомії мужності – жіночності, раціональності – емоційності і т.д. антагоністичними і непереборними.

8. Шкала Синергії (Син) (7 пунктів) визначає здібність людини до цілісного сприйняття світу і людей, до розуміння зв'язаності протилежностей, таких як гра і робота, тілесне і духовне і ін.

Шкали 7 і 8 дуже близькі за змістом, їх краще аналізувати спільно. Вони складають блок концепції людини.

9. Шкала Прийняття агресії (Па) складається з 16 пунктів. Високий бал по шкалі свідчить про здатність індивіда приймати своє роздратування, гнів і агресивність як природний прояв людської природи. Звичайно ж, не йдеться про виправдання своєї антисоціальної поведінки.

10. Шкала Контактності (К) (20 пунктів) характеризує здібність людини до швидкого встановлення глибоких і тісних емоційно-насичених контактів з людьми або до суб'єкт-суб'єктного спілкування.

Шкали Прийняття агресії і Контактності складають блок міжособової чутливості.

11. Шкала Пізнавальних потреб (Піз) (11 пунктів) визначає ступінь вираженості у суб'єкта прагнення до придбання знань про навколишній світ.

12. Шкала Креативності (Кр) (14 пунктів) характеризує вираженість творчої спрямованості особи.

Шкали Пізнавальних потреб і Креативності складають блок ставлення до пізнання.

Додаток В

Методики діагностики соціальної зрілості обдарованих студентів

Додаток В.1

Опитувальник КОСКОМ-2

Джерело: Куницына В. Н. Межличностное общение / В. Н. Куницына, Н. В. Казаринова, В. М. Погольша. – СПб. : Питер, 2001. – 544 с.

Інструкція: Відповідайте, будь ласка, на аркуші зверху вниз. Відзначайте знаком "+" (плюс) твердження, з якими згодні. Знаком "-" (мінус) твердження, з якими не згодні, і знаком "=" (рівність) пункти, у відповіді на які не упевнені. Увага! Ви можете використовувати не більше одного знака рівності на стовпець.

1 стовпець	2 стовпець	3 стовпець	4 стовпець	5 стовпець	6 стовпець
1.	1.	1.	1.	1.	1.
2.	2.	2.	2.	2.	2.
3.	3.	3.	3.	3.	3.
4.	4.	4.	4.	4.	4.
5.	5.	5.	5.	5.	5.
6.	6.	6.	6.	6.	6.
7.	7.	7.	7.	7.	7.
8.	8.	8.	8.	8.	8.
9.	9.	9.	9.	9.	9.
10.	10.	10.	10.	10.	10.
11.	11.	11.	11.	11.	11.
12.	12.	12.	12.	12.	12.
13.	13.	13.	13.	13.	13.
14.	14.	14.	14.	14.	14.
15.	15.	15.	15.	15.	15.
16.	16.	16.	16.	16.	16.
17.	17.	17.	17.	17.	17.

1 стовпець

1. Оточуючі говорять, що я вмію ладнати з дітьми.
2. Я не вмію швидко орієнтуватися в новому колективі.
3. У мене є талант бути в потрібний час в потрібному місці.
4. Безглуздо засуджувати людей, що прагнуть схопити від життя все, що можуть.
5. Якщо мені щось треба, я обов'язково доб'юся цього не «миттям, так катанням».
6. Очікування завжди нервує мене.
7. Я помічаю, коли людина одягнена невідповідно віку і фігури.

8. Коли я приходжу в яку-небудь нову організацію у своїх справах, я не відразу орієнтуюся, до кого краще звернутися.
9. Я знаю багато приказок і прислів'їв і використовую їх в повсякденному спілкуванні.
10. Не уявляю, чим зараз займаються профспілки, і яка користь від їх діяльності.
11. Я знаю прийоми аутотренінгу і користуюся деякими з них.
12. Я легко включаюся в бесіду в будь-якій компанії незалежно від статі і віку присутніх людей.
13. Мені звичайно не вдається відстоювати свої права в суперечці з батьками.
14. Я уникаю дуже близьких відносин з людьми, щоб не втратити особисту свободу.
15. Я завжди охоче визнаю свої помилки.
16. Люди часто звертаються до мене за допомогою і порадою, коли не можуть самі розібратися в ситуації і намірах партнера.
17. В даний час я не можу без особливих зусиль і напруги осилити великий об'єм нової інформації.

2 стовпець

1. Старші школярі цінують в педагогові його людські якості вище, ніж його професійну компетентність.
2. В розмові з підлітком мені важко зорієнтуватися, чи варто наполягати на своєму.
3. Звичайно можу мобілізуватися перед будь-якими іспитами, відповідальними зустрічами, правильно розподілити свій час.
4. Згоден, що якщо злодій вкраде у злодія, то йому попрощається.
5. Я віддаю перевагу змаганням, де я сильніший інших, аніж тим, де всі учасники приблизно рівні за силою.
6. Я насилу відновлюю душевну рівновагу після поразки.
7. Якщо мені запропонують публічний виступ на телебаченні, важливій зустрічі, думаю, що мені знадобиться консультація досвідченого візажиста.
8. Нерідко потрібне рішення у виборі правильного способу дій приходить до мене, коли вже важко що-небудь виправити.
9. Мені говорять, що я непогано виступаю.
10. Мені було досить важко б порадити однолітку або людині, що закінчує школу, вуз, яку зараз краще вибрати професію.
11. Я достатньо добре знаю слабкі місце свого організму.
12. Можу домовитися, якщо знадобиться, практично з кожним.
13. Мені легше захищати чужі права, ніж свої.
14. Мені важко близько сходитися з людьми.
15. Мені ніколи не прикро, коли виказують думку, протилежну моїй.
16. Мені часто говорять, що я вмію добре слухати.
17. Мені доводиться докладати зусилля, щоб приховати свою соромливість.

3 стовпець

1. Нерідко я помиляюся, визначаючи причини поведінки оточуючих і їх подальші вчинки.
2. Коли в ситуації раптово щось зривається, звичайно з'ясовується, що я раніше неправильно оцінив ситуацію.
3. Я звик і мені успішно вдається робити декілька дрібних справ одночасно.
4. Іноді спритність якого-небудь шахрая (наприклад, в кінофільмі) мене так розважала, що мені хотілося, щоб йому пощастило.
5. Після невдачі я стаю ще більш зібраним і енергійним.
6. Мені важко утриматися від недоречних зауважень на адресу тих, хто робить помилки.
7. Ділова репутація може похитнути, якщо представник фірми прийде на ділову зустріч в нечищеному взутті.
8. Не знаю шляху підвищення кар'єри в своїй області діяльності.
9. Коли я слухаю радіо або читаю листи, я завжди помічаю обмовки і помилки.
10. Погано уявляю, чим ділер відрізняється від брокера.
11. При необхідності (наприклад, на прийомі у лікаря) я можу точними словами охарактеризувати свій стан і відчуття.
12. Можу легко і непомітно для учасників бесіди повернути її в потрібне русло.
13. Мені важко відмовляти іншим в їх проханнях.
14. Траплялося, що друзі зраджували мене.
15. Був випадок, коли я придумав вагому причину, щоб виправдатися.
16. Протягом життя у мене виробилася звичка: приймаючи рішення, прораховувати всі наслідки і взаємні ходи, як в шахах.
17. Я часто ображаюся.

4 стовпець

1. Далеко не завжди можу відрізнити, коли хтось говорить щиро, а коли лицемірить.
2. Однолітки та молодші за віком нерідко просять мене розібратися в заплутаних ситуаціях.
3. Мені не вистачає заповзятливості, нерідко я упускаю свій шанс.
4. Коли декілька людей потрапляють в неприємну історію, то краще, що можна зробити, це домовитися, що говорити потім, і стояти на своєму.
5. Якщо є сумнів в успіху якої-небудь справи, я не стану в ній брати участь.
6. Іншим людям легко зіпсувати мені настрій.
7. Я не дотримуюся певного стилю в одязі.
8. До мене звертаються за порадою, коли змінюють навчання, роботу або заводять знайомство.
9. Мені важко знайти потрібні слова для виразу своєї думки.

10. Постійно дивлюся по телебаченню публіцистичні і політичні програми.
11. Мені здається, що я недостатньо добре знаю себе самого.
12. Мені здається, що з позицій етикету я часто роблю помилки в спілкуванні з незнайомими людьми.
13. Залишившись віч-на-віч з незнайомою людиною, я звичайно починаю розмову першим.
14. Мої батьки були щасливі один з одним.
15. Іноді мене дратують люди, які звертаються до мене з питаннями.
16. Я легко знаходжу спільну мову з людьми.
17. Близькі люди мені нерідко дорікають в безладності і відсутності передбачливості.

5 стовпець

1. Дорослі більшою мірою, ніж підлітки схильні до пошуку загальних принципів і законів поведінки людей.
2. Я помічав, що швидше за інших знаходжу вихід з конфліктних ситуацій.
3. Мені не вистачає хитрості, заважає зайва довірливість і наївність.
4. Безглуздо засуджувати людину, що обдурила того, хто сам дозволяє себе одурювати.
5. Я більше читаю (читав би) художню літературу, а не спеціальну.
6. Мені не вдається зберегти психічну рівновагу, коли я стаю свідком нещасного випадку.
7. Не слід надавати особливого значення оформленню своєї зовнішності, зачіски і т.п., в ділових контактах від цього мало що залежить насправді.
8. В заплутаних справах я можу зрозуміти і порадити, коли треба звернутися до юриста, коли до депутата, а може просто до друга.
9. Мені легше усно виразити свою думку, ніж письмово.
10. Можу порадити друзям, куди краще вкласти гроші і заощадження.
11. Звичка до самоаналізу тільки заважає свободі дій.
12. Якщо мені задали питання, на яке я не хочу відповідати, я не завжди знаходжу правильний вихід з цього положення.
13. Я не соромливий, це мені не властиво.
14. У мене збереглися друзі ще з дитячого віку.
15. Я не сумніваюсь, коли кому-небудь потрібно допомогти в біді.
16. Я не боюся вчинити помилку.
17. Мені рідко вдається передбачити, як поведеться в тій або іншій ситуації малознайома особа протилежної статі.

6 стовпець

1. Відчуття незадоволеності собою тим більшою мірою властиве підлітку, чим нижчий рівень його інтелектуального розвитку.
2. Юнацькому віку властива категоричність думок.

3. Я часто спізнююся.
4. Я обурююся кожного разу, коли визнаю, що злочинець залишається безкарним.
5. Я швидше став би грати в команді, ніж змагатися один на один.
6. Мене важко вивести з себе.
7. Я не умію подати себе.
8. Звичайно мені вдається розсудити і помирити тих, що сваряться і гостро конфліктують.
9. Мені не зовсім зрозумілі ці нові слова і поняття: акція, вексель, лобі.
10. Якщо на вулиці, на мітингу, у іншому місці мене забере через непорозуміння міліція разом з групою людей, я знаю, з чого почати свій шлях до звільнення.
11. Коли я проходжу психологічне тестування, я дізнаюся (можу взнати) багато нового про себе.
12. Я хотів би оволодіти мистецтвом комплімента, мені його не вистачає.
13. Друзі вважають, що я упевнена в собі людина.
14. Упевнений, що мій шлюб (є або буде) - один раз на все життя.
15. Були випадки, коли я заздрих успіху інших.
16. Я можу зосередитися і працювати при сильних відволікаючих обставинах.
17. Багатьох помилок у минулому можна було б уникнути, якби я краще знав себе і правильно оцінював свої можливості.

Шкали і ключі

1.	РЛ	++----	розуміння людей
2.	РС	---+++	розуміння педагогічних ситуацій
3.	ВП	+++---	вправність, заповзятливість;
4.	МУ	-----+	моральні установки
5.	МД	+++---	мотивація досягнення
6.	ЕС	-----+	емоційна стабільність
7.	ІМ	+++---	імідж, самопрезентація
8.	СПК	---+++	соц. психолог. компетентність
9.	ВК	+++---	вербальна компетентність
10.	ОСК	---+++	оперативна соціальна компетентність
11.	ЕК	+++---	эго-компетентність
12.	КК	+++---	комунікативна компетентність
13.	УП	---+++	упевненість
14.	СВ	---+++	стабільність, відповідальність
15.	МС	+++--+	мотивація схвалення (шкала брехні)
16.	КОП	++++++	комунікативно-особовий потенціал
17.	ОВ	-----+	особистісні властивості

За вказаною шкалою визначається співпадання відповідей респондентів з їх ключем. За кожне співпадання виставляється по одному балу. Потім за сумою балів встановлюється рівень за кожним параметром окремо. А загальний рівень обчислюється як середнє арифметичне отриманих рівнів за всі параметри.

1-2 – низький рівень

3-4 – середній рівень

5-6 – високий рівень

Додаток В.2

Методики дослідження професійно важливих якостей обдарованих студентів

Додаток В.2.1

Методика «Вимірювання готовності студентів до соціально-педагогічної діяльності»

Джерело: Сластенин В. А. Социальный педагог и социальный работник: личность и профессия / В. А. Сластенин // Теория и практика социальной работы : отечественный и зарубежный опыт : В 2 т. – Москва-Тула, 1993. – С. 197-200.

Інструкція.

Шановні колеги!

Готовність до соціально-педагогічної діяльності може розглядатися на трьох рівнях: особистісна, теоретична і технологічна. Прояв цих рівнів у студентів вам і пропонується оцінити за 10-бальною шкалою. Біля кожної якості напишіть цифру від 0 до 10.

9-10 – наявність якості, уміння, знання у великій мірі;

6-8 – володіння необхідними якостями, але не достатньою мірою;

4-5 – якість виявляється слабо;

0-3 – відсутність якості, уміння, знання, не рахуйте необхідним їх розвивати.

Опитувальник.

I. Параметр «Особистісна готовність» – О («хоче» і «має для цього здібності»):

O1 Гуманістична спрямованість

O2 Рівень загальної культури, ерудиція

O3. Потреба працювати з дітьми, позитивна мотивація до професії

O4. Соціальна зрілість, активність, відповідальність

O5. Креативність

O6. Комунікативні здібності і якості

O7. Перцептивні здібності

O8. Рефлексивно-аналітичні якості

O9. Організаторські здібності і якості

O10. Стан психічного і фізичного здоров'я

O11. Естетичний смак

II. Параметр «Теоретична готовність» – Т («знаю»):

T1 Знання основ філософії, культурології, соціології виховання, методологій дослідження

T2. Володіння системою знань про людину як сукупності біологічного, соціального, духовно-морального, про чинники, що впливають на розвиток і соціалізацію людини

T3. Знання загальної теорії виховання, сучасних концепцій виховання.

T4. Знання основ соціальної педагогіки, концепцій соціального виховання

T5. Володіння системою знань по психології розвитку особистості

T6. Знання педагогічної і соціальної психології

T7. Знання основ мотивації, програмування, цілепокладання та управління

T8. Знання методики організації виховного процесу, нових соціально-педагогічних технологій

T9. Знання особливостей сучасних сімей, методики роботи з ними

T10. Знання особливостей роботи з дітьми з девіантною поведінкою

T11. Знання основ соціальної політики держави і соціально-правового захисту дитинства, правових актів, регулюючих захист материнства і дитинства, охорону прав неповнолітніх, інвалідів

T12. Знання закону «Про освіту» і інших директивних, інструктивних матеріалів

III. Параметр «Операційно-діяльнісна (технологічна) готовність» – Д («умію»):

Д1. Володіння технологіями реалізації діагностичної функції

Д2. Володіння технологіями реалізації прогностичної функції

Д3. Володіння технологіями реалізації організаторської функції

Д4. Володіння технологіями реалізації комунікативної функції

Д5. Володіння технологіями реалізації коректувальної функції

Д6. Володіння технологіями реалізації охоронно-захисної функції

Д7. Уміння реалізувати координаційну функцію

Д8. Володіння технологіями реалізації психотерапевтичної функції

Д9. Уміння реалізувати соціально-профілактичну функцію

Д10. Уміння організувати взаємодію з батьками школярів

Д11. Володіння технологіями особистісно-орієнтованої взаємодії

Д12. Уміння проводити дослідницьку роботу

Д13. Володіння технологіями побудова «дерева» цілей, адекватних виконуючої та управляючої програм

Д14. Володіння механізмами переведення соціальної ситуації розвитку дитини в педагогічну

Д15. Уміння впливати на мотиваційну сферу та сферу потреб особистості дитини з метою формування потреби у способі життя, гідному людини.

Велике спасибі за співпрацю!

Опрацювання даних

Підрахунок балів ведеться як середнє арифметичне за кожним компонентом окремо та як середнє арифметичне суми компонентів для встановлення загального рівня готовності.

9-10 балів – оптимальний рівень;

6-8 балів – допустимий рівень;

4-5 балів – критичний рівень;

0-3 бали – неприпустимий рівень.

Додаток В.2.2

Модифікований тест-опитувальник емпатійних тенденцій

Джерело: Методические рекомендации по диагностике эмоциональной отзывчивости у подростков и старшеклассников для учителей и студентов пединститутів / [Сост. Т. И. Пашукова]. – Кировоград : КГПИ, 1987. – С.7-13.

Матеріал і устаткування: модифікований тест-опитувальник емпатійних тенденцій, розроблений А.Меграбіеном і Н.Епштейном, бланк для відповідей і ручка.

Процедура дослідження

Дослідження за допомогою тесту-опитувальника емпатійних тенденцій можна проводити в груповому варіанті або пропонувати відповіді на нього одному випробовуваному.

Кожному учаснику дослідження дається тест-опитувальник, який має 33 твердження. Вони відображають ті або інші ситуації, які можуть викликати співчуття, співпереживання при спілкуванні і взаємодії з людьми, продуктами їх діяльності, живою і неживою природою. Крім того, кожен одержує бланк для відповідей з нумерацією відповідних опитувальнику тверджень і двома варіантами можливих відповідей «Так і ні». Бланки для відповідей бажано не підписувати, а особливим чином пронумерувати, щоб потім визначити респондента, збільшивши при цьому його довір'я.

Інструкція випробовуваному. «Тест містить 33 твердження. Прочитайте їх і по ходу читання дайте відповідь, згадуючи або припускаючи, які відчуття в подібній ситуації виникали або могли б виникнути особисто у Вас. Якщо Ваші переживання, думки, реакції відповідають тим, що запропоновані в твердженні, то в бланку відповідей проти відповідного номера, співпадаючого з номером твердження, підкресліть відповідь «Так», а якщо вони інші, тобто не відповідають твердженню, то підкресліть відповідь «Ні».

Пам'ятайте, що в тесті немає «добрих» і «поганих» відповідей. Не старайтеся своїми відповідями справити сприятливе враження. Свою думку висловлюйте вільно і щиро, тільки в тому разі Ви отримаєте дійсне уявлення про свої психологічні особливості. Краще давати ту відповідь, яка першою прийшла Вам в голову. Кожне подальше твердження читайте після того, як відповісте на попереднє, прагніть також не залишати дані питання-твердження без відповіді.

Якщо у Вас виникнуть які-небудь питання, пов'язані із заповненням бланка, задайте їх досліднику перш, ніж почнете роботу за тестом-опитувальником.

Якщо все зрозуміло, приступайте до відповідей».

Тест-опитувальник

1. Мене засмучує, коли я бачу, що незнайома людина відчуває себе серед людей самотньо.

2. Люди перебільшують здатність тварин розуміти і переживати.

3. Мені неприємно, коли люди не уміють стримуватися і відкрито проявляють свої відчуття.
4. Мене дратує в нещасних людях те, що вони самі себе жаліють.
5. Коли хто-небудь поряд зі мною нервує, я теж починаю нервувати.
6. Я вважаю, що плакати від щастя безглуздо.
7. Я приймаю близько до серця проблеми моїх друзів.
8. Деколи пісні про любов викликають у мене сильні переживання.
9. Я сильно хвилююся, якщо доводиться повідомляти людям неприємні для них звістки.
10. На мій настрій сильно впливають оточуючі мене люди.
11. Я вважаю іноземців «холодними» і бездушними.
12. Мені хотілося б отримати професію, пов'язану зі спілкуванням з людьми.
13. Я не занадто засмучуюся, якщо мої друзі або подруги діють неправильно.
14. Мені подобається дивитися, як люди отримують подарунки.
15. Самотні люди часто недобррозичливі.
16. Я переймаюся, якщо бачу людину, що плаче.
17. Слухаючи деякі мелодії, я відчуваю себе щасливим.
18. Коли я читаю якийсь роман, я так співпереживаю, наче все це відбувається насправді.
19. Я завжди гніваюся, якщо бачу, що з ким-небудь погано поводяться.
20. Мене не надто турбує навіть те, що деякі люди навколо мене плачуть.
21. Якщо мої подруги або друзі починають обговорювати зі мною власні проблеми, я намагаюся перевести розмову на інше.
22. Коли я буваю в кіно, мене дивує, чому багато глядачів всерйоз сприймають фільми, плачуть і зітхають.
23. Чужий сміх мене не торкається, люди часто сміються безглуздо.
24. Коли я приймаю власне рішення, почуття інших людей із цього приводу мене не хвилюють.
25. Я хвилююся, впадаю в розпач, якщо навколишні чимось пригнічені.
26. Мені неприємно бачити, як люди часто хвилюються через дрібниці.
27. Я хвилююся, побачивши страждання тварин.
28. Досить нерозумно переживати те, що описується в книгах.
29. Безпорадність старих людей мене пригнічує.
30. Чужі сльози викликають у мене скоріше роздратування, аніж співчуття.
31. Мені подобається співпереживати із героями кінофільмів.

32. Іноді я зауважую, що здатний бути байдужим до хвилювань навколишніх.

33. Мені здається, що малята найчастіше плачуть безпричинно.

Обробка результатів

Мета обробки результатів: отримання індексу емпатійності (або емпатійних тенденцій) випробовуваного.

Щоб отримати індекс емпатійності, потрібно підрахувати кількість відповідей, співпадаючих з наступним «ключем».

Так	1, 5, 7, 9, 10, 12, 14, 16, 17, 18, 14, 25, 26, 27, 29, 31
Ні	2, 3, 4, 6, 11, 13, 15, 20, 21, 22, 23, 24, 28, 30, 32, 33

Таким чином, індекс емпатійності (I_e) є сумою збігів відповідей по питаннях-твердженнях, що припускають відповідь «Так», і по питаннях-твердженнях, що припускають відповідь «Ні».

Для визначення рівня емпатійних тенденцій пропонується таблиця інтерпретації індексу I_e з урахуванням віку і статі респондентів.

Стать	Рівні емпатійних тенденцій		
	високий	середній	низький
хлопці	33-25	24-17	16-8
дівчата	33-29	28-22	21-12

Якщо індекс емпатійності виявився менше запропонованого для інтерпретації в таблиці, то випробовуваного слід попросити ще раз відповісти на питання тесту, знову пояснивши умови його виконання. При повторному тестуванні важливо простежити за реакцією відповідаючого, щоб переконатися в адекватності тестової діагностики. У разі повторення результату рівень емпатійних тенденцій вважають дуже низьким.

Додаток В.2.3

Методика дослідження комунікативних і організаторських схильностей

Джерело: Диагностика педагогических способностей учащихся : Методические рекомендации для студентов педагогических институтов и классных руководителей / [Сост. Н.А. Головань]. – Кировоград : КГПИ, 1987. – 20с. – С.7-10.

Матеріал і устаткування: тест-опитувальник КОЗ, бланк для відповідей, ручка.

Процедура дослідження

Дослідження комунікативних і організаторських схильностей за допомогою тест-опитувальника КОС можна проводити і з одним випробовуваним і з групою. Випробовуваним роздаються тексти опитувальника, бланки для відповідей, і зачитується інструкція.

Інструкція: «Пропонований Вам тест містить 40 питань. Прочитайте їх і відповідайте на всі питання за допомогою бланка. На бланку надруковані номери питань. Якщо Ваша відповідь на питання позитивна, тобто Ви згодні з тим, про що питається в питанні, то на бланку відповідний номер обведіть кружечком. Якщо ж Ваша відповідь негативна, тобто Ви не згодні, то відповідний номер закреслюйте. Стежте, щоб номер питання і номер в бланку для відповідей співпадали. Майте на увазі, що питання носять загальний характер і не можуть містити всіх необхідних подробиць. Тому уявіть собі типові ситуації і не замислюйтеся над деталями. Не слід витрачати багато часу на обдумування, відповідайте швидко. Можливо, на деякі питання Вам буде важко відповісти. Тоді постарайтеся дати ту відповідь, яку Ви вважаєте переважуючою. При відповіді на будь-яке з цих питань звертайте увагу на його перші слова і погоджуйте свою відповідь з ними. Відповідаючи на питання, не прагніть справити явно приємне враження. Важлива щирість при відповіді».

Опитувальник

1. Чи багато у Вас друзів, з якими Ви постійно спілкуєтеся?
2. Чи часто Вам вдається схилити більшість своїх товаришів до прийняття ними Вашої думки?
3. Чи довго Вас турбує відчуття образи, заподіяне Вам кимось з Ваших товаришів?
4. Чи завжди вам важко орієнтуватися в критичній ситуації, що створилася?
5. Чи є у Вас прагнення до встановлення нових знайомств з різними людьми?
6. Чи подобається Вам займатися суспільною роботою?
7. Чи вірно, що Вам приємніше і простіше проводити час з книгами або за якими-небудь іншими заняттями, ніж з людьми?
8. Якщо виникли які-небудь перешкоди в здійсненні Ваших намірів, то чи легко Ви відступаєте від них?

9. Чи легко Ви встановлюєте контакти з людьми, які значно старші Вас по віку?
10. Чи любите Ви придумувати і організовувати з своїми товаришами різні ігри і розваги?
11. Чи важко Вам включатися в нову для Вас компанію?
12. Чи часто Ви відкладаєте на інші дні ті справи, які потрібно було б виконати сьогодні?
13. Чи легко Вам вдається встановлювати контакти з незнайомими людьми?
14. Чи прагнете Ви добитися, щоб Ваші товариші діяли відповідно до Вашої думки?
15. Чи важко Ви освоюєтесь в новому колективі?
16. Чи вірно, що у Вас не буває конфліктів з товаришами через невиконання ними своїх обов'язків, зобов'язань?
17. Чи прагнете Ви при слушній нагоді познайомитися і поговорити з новою людиною?
18. Чи часто в рішенні важливих справ Ви приймаєте ініціативу на себе?
19. Чи дратують Вас навколишні люди і чи хочеться Вам побути одному?
20. Чи правда, що Ви звичайно погано орієнтуєтесь в незнайомій для Вас обстановці?
21. Чи подобається Вам постійно знаходитися серед людей?
22. Чи виникає у Вас роздратування, якщо Вам не вдається закінчити почату справу?
23. Чи переживаєте Ви утруднення, відчуття незручності або скованості, якщо доводиться проявити ініціативу, щоб познайомитися з новою людиною?
24. Чи правда, що Ви стомлюєтесь від частого спілкування з товаришами?
25. Чи любите Ви брати участь в колективних іграх?
26. Чи часто Ви проявляєте ініціативу при вирішенні питань, що зачіпають інтереси Ваших товаришів?
27. Чи правда, що Ви відчуваєте себе невпевнено серед малознайомих Вам людей?
28. Чи вірно, що Ви рідко прагнете доказу своєї правоти?
29. Чи вважаєте Ви, що Вам не важко внести пожвавлення в малознайому Вам компанію?
30. Чи приймали Ви участь в суспільній роботі в школі?
31. Чи прагнете Ви обмежити коло своїх знайомих невеликою кількістю людей?
32. Чи вірно, що Ви не прагнете відстоювати свою думку або рішення, якщо воно не було відразу прийнято Вашими товаришами?

33. Чи відчуваєте Ви себе невимушено, потрапивши в незнайому Вам компанію?

34. Чи охоче Ви приступаєте до організації різних заходів для своїх товаришів?

35. Чи правда, що Ви не відчуваєте себе достатньо упевненим і спокійним, коли доводиться говорити що-небудь великій групі людей?

36. Чи часто Ви спізнюєтеся на ділові зустрічі, побачення?

37. Чи вірно, що у Вас багато друзів?

38. Чи часто Ви опиняєтеся в центрі уваги своїх товаришів?

39. Чи часто Ви збентежуєтеся, відчуваєте незручність при спілкуванні з малознайомими людьми?

40. Чи правда, що Ви не дуже упевнено відчуваєте себе в оточенні великої групи своїх товаришів?

Бланк для відповідей є чотирма колонками з цифрами, що означають номери питань і пронумерованими від 1 до 40 в певному порядку, точно такому, як на зразку.

Якщо випробовуваних було декілька, то при необхідності бланки підписують на зворотному боці.

Обробка результатів

Мета обробки результатів – отримання індексів комунікативних і організаторських схильностей. Для цього відповіді випробовуваного зіставляють з дешифратором і підраховують кількість збігів окремо по комунікативних і організаторських схильностях. В дешифраторі враховується порядкове розташування номерів питань в бланку для відповідей.

Дешифратор

1	5	9	13	17	21	25	29	33	37
2	6	10	14	18	22	26	30	34	38
3	7	11	15	19	23	27	31	35	39
4	8	12	16	20	24	28	32	36	40

Схильності	Відповіді	
	позитивні	негативні
Комунікативні	номери питань 1-го рядка	номери питань 3-го рядка
Організаторські	номери питань 2-го рядка	номери питань 4-го рядка

Щоб визначити рівень комунікативних і рівень організаторських схильностей, потрібно вирахувати їх коефіцієнти. Коефіцієнти є відношенням кількості співпадаючих відповідей тієї або іншої схильності до максимально можливого числа збігів, в даному випадку — до 20. Формули для підрахунку коефіцієнтів такі:

$$K_k = \frac{K_x}{20}; \quad K_o = \frac{O_x}{20}, \text{ де}$$

K_k — коефіцієнт комунікативних схильностей;

K_o — коефіцієнт організаторських схильностей;

K_x і O_x — кількість співпадаючих з дешифратором відповідей відповідно по комунікативних і організаторських схильностях.

Аналіз результатів

В ході аналізу результатів спочатку дають оцінку рівня комунікативних і організаторських схильностей випробовуваного. Для цього користуються шкалою оцінок.

Шкала оцінок комунікативних і організаторських схильностей

K_k	K_o	Шкала оцінки
0,10-0,45	0,2-0,55	1
0,46-0,55	0,56-0,65	2
0,56-0,65	0,66-0,70	3
0,66-0,75	0,71-0,80	4
0,75-1,00	0,81-1,00	5

Рівень розвитку комунікативних і організаторських схильностей характеризується за допомогою оцінок по шкалі таким чином.

Випробовувані, що отримали оцінку 1, — це люди з низьким рівнем прояву комунікативних і організаторських схильностей.

Випробовувані, що отримали оцінку 2, мають комунікативні і організаторські схильності нижче середнього рівня. Вони не прагнуть спілкування, відчувають себе скутими в новій компанії, колективі, вважають за краще проводити час віч-на-віч з собою, обмежують свої знайомства, зазнають труднощі у встановленні контактів з людьми і у виступі перед аудиторією, погано орієнтуються в незнайомій ситуації, не відстоюють свою думку, важко переживають образи. В багатьох справах вони вважають за краще уникати прояву самостійних рішень і ініціативи.

Для випробовуваних, що отримали оцінку 3, характерний середній рівень прояву комунікативних і організаторських схильностей. Вони прагнуть контактів з людьми, не обмежують коло своїх знайомств, відстоюють свою думку, планують свою роботу, проте потенціал їх схильностей не відрізняється високою стійкістю. Ця група випробовуваних потребує подальшої серйозної і планомірної виховної роботи щодо формування і розвитку комунікативних і організаторських схильностей.

Випробовувані, що отримали оцінку 4, відносяться до групи з високим рівнем прояву комунікативних і організаторських схильностей. Вони не губляться в новій обстановці, швидко знаходять друзів, постійно прагнуть розширити коло своїх знайомих, займаються суспільною діяльністю, допомагають близьким, друзям, проявляють ініціативу в спілкуванні, із задоволенням беруть участь в організації суспільних заходів, здатні

приймати самостійне рішення у важкій ситуації. Все це вони роблять не з примусу, а згідно внутрішнім устремлінням.

Випробовувані, що отримали вищу оцінку 5, володіють дуже високим рівнем прояву комунікативних і організаторських схильностей. Вони випробовують потреба в комунікативній і організаторській діяльності і активно прагнуть її, швидко орієнтуються у важких ситуаціях, невимушено поводяться в новому колективі, це ініціативні люди, які вважають за краще у важливій справі або в складній ситуації, що створилася, ухвалювати самостійні рішення, відстоюють свою думку і добиваються, щоб вона була прийнята іншими. Вони можуть внести пожвавлення в незнайому компанію, люблять організовувати різні ігри, заходи, настірні в діяльності, яка їх привертає, і самі шукають такі справи, які б задовольняли їх потребу в комунікації і організаторській діяльності.

Додаток Д
Результати експериментальної роботи

Додаток Д.1

Результати дослідження показників соціалізованості

Таблиця Д.1.1

**Вираженість окремих критеріїв та показників соціалізованості
обдарованих студентів**

Критерії та показники	Рівень, %	високий – особистість творчого типу	достатній – особистість продуктивного типу	недостатній – особистість пасивного типу
Соціальна ідентичність		16,7	33,1	50,2
Соціальна активність		24,8	42,4	32,8
– Загальна активність		28	28	44
– Мотивація на успіх		21,4	37,9	40,7
– Рівень домагань		29,1	46,8	24,1
– Самооцінка		23,4	32,6	44
– Спрямованість		27,5	45,6	28,7
– Налаштованість на творчість		17,3	49,6	33,1
– Експертна оцінка		25,1	44,7	30,2
Самоактуалізація		18,4	50,2	31,4
– Кількісний аналіз		22,8	51,6	25,6
– Експертна оцінка		14,3	48,6	37,1
Загальна соціалізованість		20	41,9	38,1
Соціальна компетентність		18,4	40,4	41,2
Професійно важливі якості		16,4	50,4	33,2
– Професійна обізнаність		14,3	50,4	35,3
– Ставлення до людей		24,5	60,1	15,4
– Організаторсько-комунікативні здібності		21,6	66,4	12
– Соціально-професійна відповідальність		16,5	40,5	43
– Морально-етичний рівень		13,7	58,7	27,6
– Нервово-психічна витривалість		8	26,3	65,7
Соціальна зрілість		17,4	45,4	37,2
Соціалізованість		18,7	43,6	37,7

Таблиця Д.1.2

Динаміка рівня загальної соціалізованості обдарованих студентів

Критерії та показники	Рівень, %		високий – особистість творчого типу				достатній – особистість продуктивного типу				недостатній – особистість пасивного типу			
	ЕГ		КГ		ЕГ		КГ		ЕГ		КГ			
	до	після	до	після	до	після	до	після	до	після	до	після		
Соціальна ідентичність	16,5	39,6	16,7	20,2	33	49,5	33,3	46,4	50,5	10,9	50	33,4		
Соціальна активність	23,7	43,2	24,8	27,7	40,8	47,7	40,6	48,3	35,5	9,1	34,6	24		
– Загальна активність	27,5	55	28,6	35,7	28,5	39,5	27,4	46,4	44	5,5	44	17,9		
– Мотивація на успіх	20,9	37,4	22,6	22,6	37,4	54,9	37,8	46,4	41,7	7,7	39,6	31		
– Рівень домагань	28,6	47,3	29,8	32,1	46,2	39,5	45,2	55,9	25,2	13,2	25	12		
– Самооцінка	20,9	39,6	22,6	25	35,1	49,5	33,4	39,3	44	10,9	44	35,7		
– Спрямованість	27,5	40,7	27,4	30,9	45,1	49,5	45,2	41,7	27,4	9,8	27,4	27,4		
– Налаштованість на творчість	15,4	41,7	17,8	20,2	50,6	50,6	50	55,9	34	7,7	32,2	23,9		
– Експертна оцінка	25,3	40,7	25	27,4	42,9	50,6	45,2	52,4	31,8	8,7	29,8	20,2		
Самоактуалізація	19,2	39,1	18,5	20,3	50	51,1	50	56	30,8	9,8	31,5	23,7		
– Кількісний аналіз	23,1	40,7	22,6	26,2	52,7	48,3	52,4	53,6	24,2	10,9	25	20,2		
– Експертна оцінка	15,4	37,4	14,3	14,3	47,2	53,9	47,6	58,3	37,4	8,7	38,1	27,4		
Загальна соціалізованість	19,8	40,6	20	22,7	41,3	49,4	41,3	50,2	38,9	10	38,7	27,1		

Таблиця Д.1.3

Динаміка рівня соціальної зрілості обдарованих студентів

Критерії та показники	Рівень, %		високий – особистість творчого типу				достатній – особистість продуктивного типу				недостатній – особистість пасивного типу			
	ЕГ		КГ		ЕГ		КГ		ЕГ		КГ			
	до	після	до	після	до	після	до	після	до	після	до	після		
Соціальна компетентність	18,1	38,8	18,5	25,6	40,4	49,5	40,5	43,4	41,5	11,7	41	31		
– <i>его-компетентність</i>	29,7	40,7	29,8	35,7	42,9	48,4	44	42,8	27,4	10,9	26,2	21,5		
– <i>комунікативна компетентність</i>	26,4	44	25	30,9	41,8	46,2	41,7	46,4	31,8	9,8	33,3	22,7		
– <i>оперативна соціальна компетентність</i>	4,4	33	7,1	16,7	34,1	53,9	33,3	35,7	61,5	13,1	59,6	47,6		
– <i>соціально-психологічна компетентність</i>	12	37,4	11,9	19	42,9	49,5	42,8	48,8	45,1	13,1	45,3	32,2		
Професійно важливі якості	15,6	37	16,5	22,2	50,1	52,1	49	53	34,3	10,9	34,5	24,8		
– <i>Професійна обізнаність</i>	14,3	39,6	15,5	25	48,4	48,4	47,6	61,9	37,3	12	36,9	13,1		
– <i>Ставлення до людей</i>	24,2	39,6	25	28,6	59,4	56,1	58,3	61,9	16,4	4,3	15,5	9,5		
– <i>Організаторсько-комунікативні здібності</i>	20,8	45,1	21,5	23,8	67,2	48,4	66,6	64,3	12	6,5	11,9	11,9		
– <i>Соціально-професійна відповідальність</i>	16,4	38,5	16,7	20,2	40,7	45,1	40,5	42,8	42,9	16,4	42,8	37		
– <i>Морально-етичний рівень</i>	13,1	33	13,1	23,8	58,3	61,6	57,1	52,4	28,6	5,4	29,8	23,8		
– <i>Нервово-психічна витривалість</i>	8,8	26,4	7,1	11,9	26,4	52,8	23,8	34,6	64,8	20,8	65,5	53,5		
Соціальна зрілість	16,7	37,9	17,5	23,9	45,3	50,8	44,8	48,2	38	11,3	37,7	27,9		

Додаток Д.2

Співставлення двох груп досліджуваних за відсотковою часткою зміни
рівня соціалізованості

Гіпотези:

H₀: Частка осіб, у яких зріс рівень соціалізованості, в експериментальній групі не більша, ніж у контрольній.

H₁: Частка осіб, у яких зріс рівень соціалізованості, в експериментальній групі більша, ніж у контрольній.

Таблиця Д.2.1

Чотириклітинна таблиця для обрахування критерію ϕ при співставленні двох груп досліджуваних за відсотковою часткою зростання рівня соціалізованості

Групи	«Є ефект»: соціалізованість зростає			«Немає ефекту»: соціалізованість не зростає.			Суми
	К-ть досліджуваних	% частка		К-ть досліджуваних	% частка		
ЕГ	80	(89,4)	А	11	(10,6)	Б	91
КГ	60	(72,5)	В	24	(27,5)	Г	84
Суми	140			35			175

За таблицею Урбаха В. Ю. ($\phi = 2 \cdot \arcsin \sqrt{P}$) визначаємо величину ϕ , яка відповідає відсотковим часткам кожної групи.

$$\phi_1 (89,4\%) = 2,478$$

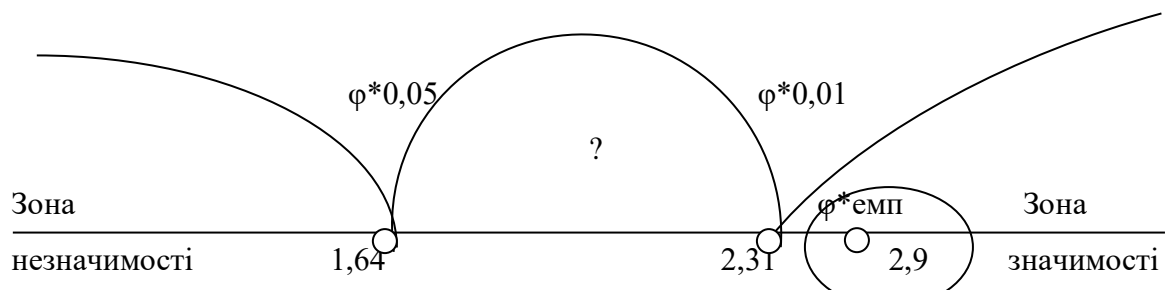
$$\phi_2 (72,5\%) = 2,038$$

Тепер підраховуємо емпіричне значення ϕ^* :

$$\phi^*_{емп} = (2,478 - 2,038) \cdot \sqrt{\frac{91 \cdot 84}{91 + 84}} = 0,4466 = 2,904$$

$$\phi_{емп} = 2,904 \quad \phi_{емп} - \phi_{кр}$$

Побудуємо «вісь значимості».



H₀ відкидається. Тобто частка обдарованих студентів, у яких зріс рівень соціалізованості, в експериментальній групі більша, ніж у контрольній.

Додаток Е

Методичні матеріали щодо проведення окремих форм роботи з
обдарованими студентами

Додаток Е.1

Сценарій «Осіннього балу»

(проведеного за участю студентів педагогічного факультету – членів органів
студентського самоврядування)

Мета: Сприяти виховуванню пошани та бережливого ставлення до природи, поповненню емоційного стану особистості в дозвіллевій діяльності. Сприяти розвитку естетичних смаків, відчуття дружби, взаємодопомоги, уміння розважатися.

Оформлення: Осінні квіти, гірлянди з жовтого листя, гілки осінніх дерев, кетяги горобини, на столику у вазі – овочі, фрукти, виставка малюнків на осінню тематику, різнокольорові кульки. На сцені плакат « Унылая пора – очей очарованье!» Біля дверей – плакат-запрошення «Ласкаво просимо на Осінній бал!»

Підготовка:

1. Фантики, фанти.
2. Аркуші з номерами учасників.
3. Подарунки від Кардена.
4. Яблука, картопля, невеликий кавун, фруктовий напій.
5. Шарф, одяг для Кардена, телефон.
6. Великий аркуш паперу.

Домашнє завдання групам-учасникам:

- а) Модель осіннього сезону і характеристика з вказівкою її переваг (Розповідь про модель записати на окремому аркуші. Читає асистент з тієї ж групи).
- б) Осіння композиція і розповідь про неї: з чого зроблена, що символізує, призначення.

Питання, загадки завдання для фант – лото «Надія».

Загадки:

1. Сам бачить і не чує, ходить, бродить, нишпорить, свище (Вітер).
2. Боїться звір гілок моїх, гнізд вже не побудують в них, однак в гілках краса моя і коси, скажіть швидко – хто ж я (Осінь).
3. Сидить – зеленіє, падає – жовтіє, лежить – чорніє. (Листок)
4. Дуже дружні сестрички, ходять в рудих беретах. Осінь в ліс приносять влітку (Лисички).
5. Мене просять і чекають, а прийду – ховаються (Дощ).
6. Під землею птах гніздо звив і яєць наніс (Картопля).
7. Є шапка, але без голови, є нога, але без взуття (гриб).

Питання:

1. Хто збирає яблука спиною?
2. У кого щока замість мішка.
3. Птахи восени летять на південь – це все знають. А чи бувають перелітні тварини?
4. Хто з тварин сушить гриби.
5. Листя яких дерев червоніє восени?
6. Куди на зиму зникають жаби?
7. У якого звіра в листопаді з'являються дитинчата?
8. Назвіть назви пісень, пов'язаних з осінню і заспівайте хоча б 4 рядки.
9. Як в старовину називали вересень?
10. У жовтня старовинна назва – ...
11. Старовинна назва листопаду – ...
12. В якому лісі немає листя?

Хід заходу

Учасники сценічної дії святково одягнені. У кожного на одязі – яка-небудь прикмета осені, намальований листочок з номером. Звучить музика – спокійна, трохи сумна мелодія «Осіннього вальсу». Поступово вона затихає. Виходять ведучі.

1 ведучий.

Унылая пора! Очей очарованье!

Приятна мне твоя прощальная краса.

Люблю я пышное природы увяданье,

В багрец и золото одетые леса...

Так колись висловив своє захоплення осінньою природою О.С.Пушкін. А мені захотілося висловити свої відчуття словами великого поета.

2 ведучий. А мені хочеться продовжити словами іншого відомого українського письменника і поета Миколи Рильського:

Запахла осінь в'ялим тютюном

та яблуками, та тонким туманом.

І свіжі айстри над піском рум'яним

зоріють за одчиненим вікном.

3 ведучий. Осінь. Золота пора року, що вражає багатством кольорів, плодів, фантастичним поєднанням фарб: від яскравих, впадаючих в очі, до розмито-прозорих півтонів.

4 ведучий. Адже і справді, озирніться навколо, вдивіться: кованим золотом виблискує листя, яскраво спалахують різнокольорові ліхтарики астр і хризантеми, крапельками крові застигнули на деревах ягоди горобини, і бездонне осіннє небо дивує великою кількістю і яскравістю розсипаних по ньому зірок.

1 ведучий. Сумний жовтень протягує свою візитну картку, де безбарвним чорнилом туманів написані рядки Дмитра Фальківського:

Одшуміло літо ... Одспівало жито.
Тільки вітер креше іскри на стерні.
І, як тінь докори, настапа копитом
сухоребра осінь на поля сумні.

2 ведучий. За вікнами зараз осінь. По-різному ми називаємо її: холодною, золотою, щедрою, дощовою, сумною. Але, як би там не було, осінь – чудова пора року, це час збирання урожаю, підведення підсумків польових робіт, це початок навчання, це підготовка до довгої і холодної зими. І як би там не було на вулиці – холодно або тепло – рідна земля завжди прекрасна, приваблива, чарівна! І народна мудрість свідчить: «Осінь сумна, а жити весело». Так нехай в цей жовтневий день звучить прекрасна музика, ллється річкою нестримний веселий сміх, ваші ноги не знають втоми в танцях, хай вашим веселошам не буде кінця!

Всі ведучі. Ми відкриваємо наш святковий Осінній бал.

3 ведучий. Почесне право розрізати стрічку і відкрити наш Осінній бал надається ... (розрізає стрічка, звучить музика, всі шикуються)

4 ведучий. А зараз давайте дамо клятву учасників Осіннього бала.

Всі. Присягаємося!

1 ведучий. Веселитися від душі!

Всі. Присягаємося!

2 ведучий. Танцювати до безсилля!

Всі. Присягаємося!

3 ведучий. Сміятися і жартувати!

Всі. Присягаємося!

4 ведучий. Брати участь і перемагати у всіх конкурсах.

Всі. Присягаємося!

1 ведучий. Ділити радість перемоги і отримані призи з друзями.

Все. Присягаємося! Присягаємося! Присягаємося!

2 ведучий. Ми довго говорили, але абсолютно забули, що на балу треба танцювати. Маестро, музику!

(Звучить музика, всі танцюють)

3 ведучий. А зараз ми починаємо конкурсну програму.

1 конкурс – літературний. Зараз прозвучать рядки російських поетів, а ви назвіть їх авторів. Всі, хто відгадує, одержує фант. Просимо зберегти їх до кінця балу.

а) Блакитна осінь сяє в берегах,
і помідори спіють як пожари.
Буй-тури вітру мчаться на лугах,
росаами заплітаючися в хмари. (А. Малишко)

б) Стернею білою, сухим сипучим вереском,

де переліг, і вітер, і межа встає над маревом уже сідого вересня
густий і повнозвучний урожай. (Кость Герасименко)

с) Поникли береги осінні,
дерева гаснуть мов свічки
та в ясно синім павутинні
летять маленькі павучки. (М. Рильський)

д) Летять над землею груші, як з рогаток,
б'є в тамбурини осені горіх.
Сади, омиті музикою згадок,
ковтають пил між селищних доріг. (Л. Костенко)

4 ведучий. А зараз конкурсна програма переривається. У нас – реклама.

1. Прогнози астролога: про моду – цією осінню носитимуть (виходить студентка в теплій куртці) руки в кишенях.

2. Передбачаю стихійні біди: час і ступінь руйнування – за бажанням.

3. Порада: якщо в шафі, завішеній верхнім одягом, вже не залишилося вільного місця, спробуйте ховатися від гучної музики у іншому місці. Але тільки не в нашому інституті, тому що музика тут обов'язкова.

(Звучить музика. Всі танцюють).

1 ведучий. І знову наш осінній бал продовжується. У мене в руках шкатулка. В ній – фанти. Ми раді, що ви з'явилися на наш бал. І ми шукаємо серед своїх гостей тих, які володіють широким світоглядом, талановитих, розумних. Отже, запрошуємо для участі у фант-лото «Надія». Сподіваємося, що проявити себе схочуть багато кого. І всі вони будуть нагороджені маленькими фантиками. (Студенти одержують фанти із завданнями, питаннями, загадками. Ті, що відгадали, одержують фант, який потрібно зберегти).

2 ведучий. А зараз у нас знову реклама:

1. Наші фруктові напої добре вгамовують спрагу. Спрагу ви можете придбати, заробляючи на ці напої.

2. Неповторний запах лісу наповнює вашу кімнату, якщо ви розведете багаття з гілок фірми «Ялина».

3. Увага! Кращі дизайнери нашої фірми намалюють фруктово-м'ясний натюрморт на вашому холодильнику.

3 ведучий. А зараз, я думаю, повинна бути музична пауза, адже який Осінній бал без танців. (Всі танцюють)

Лунає телефонний дзвінок.

1 ведучий. Алло! Це Франція! Бонжур, бонжур! Хлопці, тихіше, дзвонить П'єр Карден. Так, що ви говорите, дуже, дуже раді.

2 ведучий. Що трапилося? Який Париж? Що за Кардан?

3 ведучий. Та не Кардан, а Кардерон. Париж? Напевно, французький?

1 ведучий. Ех ви, темнота. Та не Кардерон і не Кардан. П'єр Карден – французький модельєр .

2 ведучий. І навіщо він дзвонив.

1 ведучий. І не тільки дзвонив, але і привіз свою останню осінню колекцію. Зараз він буде у нас. (*Входить Карден з своїми асистентами*)

ПК. Бонжур, мої пани, леді і джентльмени. Дозвольте представити свої останні моделі. (Групи представляють свої моделі, а асистенти моделей – озвучують їх).

2 ведучий. Спасибі, Карден у вас дуже цікава. Неординарна колекція. Скажіть, а де може буде придбати ваші моделі одягу?

ПК. Спасибі за питанням. Воно якраз до речі. Я скоро відкриваю свій салон у вашому місті по вулиці Інститутській під назвою «Франсе». Заходьте восени майбутнього року.

3 ведучий. Дорогий Карден, ми чекатимемо відкриття салону з великим нетерпінням. А зараз залишайтеся гостями на нашому балу – ви і ваші асистенти. Спасибі за ваш показ. (*Підносить модельєру квітку*).

1 ведучий. (До гостей балу) І ще, пан Карден би був дуже вдячливий, якби ви вказали на кращу модель, вручивши йому відповідні послання з вказівкою імені. Голосуйте за учасниць письмово. Краща модель отримає приз від Маестро. (Музична пауза. В цей же час гості балу подають Кардену записки з іменами моделей, чий одяг, на їх думку, кращий).

2 ведучий. (Звертається до інших ведучих) Скажіть, будь ласка, а любите ви затишок, тепло, комфорт. А удома у вас затишно? (Ведучі відповідають) Ось і наші гості намагалися зробити затишним наше свято. Для це вони виконали композицію з осіннього матеріалу. Вони не тільки покажуть її, але і розкажуть, як вона називається і з чого складається. (Представники від груп захищають свою композицію. За допомогою журі визначається краща композиція. Вручається фант).

3 ведучий. Шановні гості, послухайте, будь ласка, невелике оголошення. Паралельно з нашою конкурсною програмою проходить конкурс на звання Короля і Королеви Осіннього бала, якими можуть стати студенти нашого інституту. У кожного з них є листочки з номерами. Кожний з присутніх може підійти до сцени і записати номер того, кого вважає претендентом на це звання. А зараз запрошуємо всіх танцювати! Маестро, музику!

1 ведучий. Від танцю відпочити пора. Для цього у нас є гра. Всі ви, напевно, люблять яблука. Сподіваюся, наші учасники теж.

Гра «Хто швидше з'їсть яблука». Яблука прив'язані на мотузку і задача учасників - з'їсти яблуко без рук.

2 ведучий. Всі знають, яка смачна і корисна картопля. Дуже часто всім нам доводиться як садити її, так і збирати. Я пропоную наступним учасникам гри зібрати урожай.

Гра називається «Збери картоплю». Проводиться таким чином: на підлогу розкидається багато картоплі, і учасники гри із зав'язаними очима повинні швидко за одну хвилину зібрати урожай. Перемагає той, хто більше за всіх збере картоплі у відро.

1 ведучий. Нікому не треба доводити, що кавун дуже корисний. смачний і красивий. Я запрошую взяти участь в наступній грі. Вона називається «Смачного». Кожний учасник даної гри із зав'язаними руками повинен з'їсти поставлену перед ним частку кавуна. Виграє той, хто з'їсть швидше за інших.

2 ведучий. Нагадуємо, що конкурс на звання Короля і Королеви продовжується. А зараз знову реклама:

1. Дорогі студенти! Перукарня «Кучеряве життя» за низькими цінами зробить вам хімію, а також фізику, математику і інформатику.

2. Всім! Всім! Всім! Вперше нове в туризмі. Безпересадковий переліт Ізмаїл-Париж-Ізмаїл. Ви зможете 2 рази побачити з вікна літака Париж!

3. Пропонується Женьшень. Самопошук, самовивіз, самовикуп. Докладна карта Далекого Сходу додається.

4. Поспішайте зробити свій вибір Короля і Королеви. Оскільки конкурсна програма проходить до кінця.

(музична пауза).

1 ведучий. А зараз останній конкурс нашого балу. Запрошуються дві учасниці. Конкурс «Вінок з листя». За кращу роботу – приз.

2 ведучий. Оголошується, хто став Королем і Королевою бала. (На них одягаються вінки з листя).

Конкурс «Танцювальний». Потрібні 6-8 чоловік. Головний приз – танець з королем або королевою балу.

2 ведучий. Надається слово Королеві балу. (Вона визначає учасників ігор, конкурсів, у яких найбільша кількість фантиків. Всі вони нагороджуються за активну участь).

1 ведучий. Говорять, що осінь – це смуток, суцільні дощі, похмура погода. Не вірте, друзі! Осінь по-своєму прекрасна і приваблива. Вона несе душі щедрість, серцю - тепло від людського спілкування, вносить в наше життя неповторну красу!

2 ведучий. Осінь сьогодні повністю вступила в свої права і ми відзначимо її прихід. Ми дякуємо цій осені, що вона збрала нас всіх на осінній бал. Попереду зима, весна, літо. А потім знову осінь. Скільки їх ще буде в нашому житті! Ми сподіваємося, що ще не раз запаляться для всіх нас в нашому інституті золоті вогні Осіннього бала. До нових зустрічей! (Звучить повільна музика).

Додаток Е.2

Орієнтовні вправи для роботи з волонтерами

Вправа «Модель здоров'я»

Мета: актуалізувати відчуття важливості здоров'я та необхідності дбайливого і відповідального ставлення до нього.

Хід вправи:

Тренер запитує учасників: «Що, на вашу думку, може бути складовими здоров'я?», «З чого складається здоров'я людини?», «Без чого неможливо уявити дійсно здорову людину?».

Тренер об'єднує учасників в три малі групи. Кожна група отримує завдання – розробити свою модель здоров'я, виходячи із власного бачення цієї проблеми.

Використовуючи аркуші паперу А-3, маркери, фломастери, кольоровий папір, учасники протягом 10-15 хв створюють свої моделі, а потім кожна з малих груп презентує свої напрацювання.

Після презентації тренер пропонує всім пригадати фактори ризику, які впливають на здоров'я, а малим групам вибрати для себе одну з моделей інших команд, яка найбільш сподобалася, і за 10 хв продемонструвати, що можуть зробити фактори ризику зі здоров'ям.

Запитання для обговорення:

- Що ви відчували, коли створювали модель здоров'я?
- Що, коли визначали фактори ризику?
- Що, коли отримали свою модель зруйнованою факторами ризику?
- Чи можна відновити те, що вже зруйноване?
- Чи буде це мати той самий вигляд?
- Що легше: запобігти чи відновити?

Вправа «Міфи і факти про ВІЛ/СНІД»

Мета: систематизувати отримані знання про шляхи передачі ВІЛ.

Хід вправи

Учасникам роздають аркуші з твердженням і пропонують анонімно на них відповісти. Перелік тверджень подано нижче.

1. ВІЛ – це вірус, що викликає СНІД.
2. Можна заразити ВІЛ, випивши зі склянки, якою користувався ВІЛ-інфікований.
3. ВІЛ передається дружнім поцілунком.
4. Можна заразитися ВІЛ при переливанні неперевіреної крові.
5. Людина –носій ВІЛ може заразити свого статевого партнера.
6. Комарі можуть бути переносниками ВІЛ.
7. Вживання алкоголю може підвищити ризик зараження ВІЛ.
8. Використання одноразових шприців може захистити від ВІЛ/СНІД.

9. Використання латексних презервативів під час статевого контакту може зменшити ризик зараження ВІЛ.

10. Можна заразитися ВІЛ через сидіння на унітазі.

11. Більшість людей, інфікованих ВІЛ, становлять загрозу для суспільства.

12. ВІЛ – кінцева стадія захворювання на СНІД.

13. СНІД – це респіраторна хвороба (простуда).

До уваги тренера!!!

Після написання відповідей учасниками тренер збирає їх і детально обговорює кожне твердження. Цю вправу можна провести динамічніше: підготувати картки з кожним твердженням про передачу ВІЛ і роздати учасникам. Тренер надписує два аркуша паперу: на одному – «Так», на другому – «Ні». Учасники розкладають картки відповідно до цих двох тверджень. Наприкінці тренер підсумовує загальну кількість набраних групами балів і відзначає кращих. Для того, щоб заохотити, учасників, на початку вправи їм пропонується замість свого прізвища поставити якусь умовну позначку. Найкращу роботу тренер оцінює, сказавши, наприклад: «Перемогла квітка» або «Перемогло кошеня» тощо.

В оцінці вправи орієнтується на подані ключі.

Міфи: 2, 3, 7, 10, 11, 12, 13, 14.

Факти: 1, 4, 5, 6, 8, 9.

Ситуативна вправа «Створи антирекламу!»

Мета: навчити учасників розуміти, де закінчуються рекламні заклики і починається дійсність, не піддаватися провокаційному впливу реклами.

Хід вправи:

За допомогою мозкового штурму учасники визначають основні прийоми, якими користуються рекламодавці, і після обговорення, записують їх на фліп-чарті. Тренер поділяє учасників на три підгрупи, кожна з яких отримує завдання підготувати антирекламу наркотичних речовин, після чого підгрупи захищають свої проекти.

Вправа «Права дитини в малюнках»

Мета: навчити учасників орієнтуватися у правах дитини засобом малюнку.

Хід вправи

Тренер пропонує учасникам розійтися по чотирьох кутках, поділивши їх на групи, наприклад, методом «перший, другий, третій, четвертий». Кожна команда отримує завдання ілюструвати статті Конвенції. Перша – статті 1-10; друга – статті 11-20; третя – статті 21-30; четверта – статті 31-40.

Додаток Е.3

Матеріали щодо роботи волонтерського клубу «Промінь доброти»

Додаток Е.3.1

Напрямки та зміст роботи волонтерського клубу «Промінь доброти»

Завдання волонтерського клубу:

- визначити роль та функції волонтерів у сфері соціально-педагогічної роботи, окреслити коло їхньої діяльності в організаціях різного типу;
- ознайомити з методами залучення людей до волонтерської діяльності та способами їх заохочення;
- навчити складати волонтерські програми та здійснювати управління діяльністю волонтерів;
- формувати індивідуальний стиль професійної поведінки та діяльності майбутніх фахівців.

Діяльність клубу проводиться за такими напрямками:

- профорієнтаційна робота: дослідження професій соціальної сфери; ознайомлення студентів-першокурсників з особливостями професійної праці в соціальній сфері; інформування школярів про професійну працю в соціальній сфері; допомога студентам у плануванні професійної кар'єри;
- профілактична робота: соціальне інформування та просвіта студентів і школярів з питань збереження та підтримання здоров'я; профілактика шкідливих звичок серед студентської молоді; соціальний патронаж клієнтів соціальних служб; систематичний випуск стінної газети, яка має рекламно-просвітницький характер і спрямована на просвітництво про наслідки для здоров'я шкідливих звичок;
- соціальна підтримка: надання соціально-психологічних консультацій; організація соціально-психологічних заходів із розвитку особистісних властивостей та якостей; надання соціальної допомоги студентам, які мають проблеми зі здоров'ям;
- інформаційна робота: розповсюдженням інформації про діяльність клубу серед його членів та молоді; періодичний випуск стінної газети волонтерського клубу.

Змістові модулі, що розглядаються при теоретичній підготовці волонтерів

I. Волонтерство як феномен соціально-педагогічної практики:

Тема 1. Передумови виникнення волонтерства: Сучасні підходи до характеристики волонтерства.

Тема 2. Сучасний стан волонтерства в Україні: Класифікація волонтерських груп. Правові норми та законодавча база волонтерського руху у світі та в Україні.

II. Технології роботи волонтерів

Тема 3. Процедура створення волонтерської програми: Складові волонтерської програми. Методи визначення ефективності волонтерської програми.

Тема 4. Особливості залучення потенційних волонтерів.

III. Управління діяльністю волонтерських груп

Тема 5. Підготовка волонтерів до соціально-педагогічної діяльності та управління їхньою роботою. Моніторинг діяльності волонтерів.

Тема 6. Форми та процедури оцінювання ефективності соціально-педагогічної діяльності волонтерів.

Завдання для самостійної роботи

(адаптовані дисертантом за матеріалами Т. Л. Лях)

– Підберіть приклади українських меценатів та благодійників (за регіонами, персоналіями, династіями).

– Проаналізуйте діяльність міжнародної благодійної організації в Україні (на вибір: Міжнародна благодійна організація «Український молодіжний Чорнобильський фонд»; Міжнародний благодійний фонд «Варнава»; Карітас; Міжнародна благодійна організація «Благодійний фонд «SOS Дитяче Містечко»; Червоний Хрест та Червоний Півмісяць).

– Проаналізуйте діяльність вітчизняної благодійної організації (на вибір: Благодійний фонд «Український фонд «Благополуччя дітей» (нова назва Християнського дитячого фонду); Благодійний фонд «Центр волонтеріату «Добра воля»; Благодійний фонд «Товариство «Приятелі дітей»; Представництво благодійної організації «Надія та житло»).

– Визначте можливі шляхи співробітництва світських (державних та громадських) і релігійних благодійних організацій".

– Проаналізуйте досвід діяльності місцевого центру соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді щодо залучення волонтерів і реалізації соціальних програм за їх участю.

– Складіть банк даних державних, громадських та релігійних організацій вашого регіону (області, району, міста, району міста, селища) , які залучають до своєї діяльності волонтерів. Визначте, які послуги в цих організаціях надаються волонтерами.

– Сформулюйте переваги участі у волонтерському русі для вас як майбутнього соціального педагога.

– Розробіть структуру волонтерської програми для студентської соціальної служби нашого навчального закладу.

- Розробіть пам'ятку для персоналу організації щодо правил комунікації з волонтерами.
- Розробіть кампанію з залучення волонтерів до діяльності студентської соціальної служби нашого навчального закладу.
- Розробіть плакат або брошуру студентської соціальної служби нашого навчального закладу, де оголошується пошук волонтерів. Запропонуйте місця їх розміщення/розповсюдження.
- Розробіть зразок газетного оголошення про набір волонтерів до студентської соціальної служби нашого навчального закладу.
- Розробіть сценарій презентації студентської соціальної служби нашого навчального закладу для місцевого молодіжного клубу з метою залучення потенційних волонтерів.
- Розробіть рекомендації керівнику волонтерської програми щодо здійснення цілеспрямованого набору волонтерів.
- Розробіть зразок угоди між волонтером та організацією, у якій він має намір працювати.
- Складіть рекомендації керівнику волонтерської програми студентської соціальної служби нашого навчального закладу щодо проведення інтерв'ю з потенційним волонтером.
- Запропонуйте можливі способи заохочення волонтерів в організації.

Додаток Е.3.2

Сценарій свята «Подорож в країну дитячих мрій»

(проведено за участю волонтерського клубу «Промінь доброти» до
Міжнародного дня захисту дітей)

Перед початком свята звучать по запису дитячі пісні .
Звучать позивні свята. На сцені ведучі.

Ведучий 1. Добрий день, дорогі діти, шановні батьки, гості свята!

Ведучий 2. Ми раді вітати Вас на нашому святі – Міжнародному дні захисту дітей.

Ведучий 1. Щиро вітаємо Вас і бажаємо прекрасного настрою, щирих посмішок, приємного відпочинку і чудової сонячної погоди.

Ведучий 2. Захист дитинства у цілому світі

Це місія честі, любові, добра.

Заради майбутнього треба нам жити

Прекрасне і вічне нехай не вмира.

Ведучий 1. Хай війни стихають від сміху дитини,

Душа очищається, серце співа,

А розум підносить крізь будні людину,

Порядність всю землю нехай обійма.

Ведучий 2. Слово для привітання надається

Ведучий 1. Слово для привітання надається

Ведучий. 1. Всіх присутніх на святі вітає привітальна група.

Виступає привітальна група

Коли у небі сонечко сміється,
А в полі, лузі квіти розцвітають,
Тоді усіх дітей із цим прекрасним святом-
З днем захисту дітей завжди вітають.

2. Їм зичать щастя, вквітчаної долі
І неба чистого, і промінців грайливих,
І снів спокійних, успіхів в навчанні,
І щирих усмішок, і днів щасливих.

3. І дякують вони і за тепло, і ласку
Та за турботу й гарні побажання.
Від себе скажемо: - нам все потрібно,
Але найбільше – неньки піклування.

4. Щоб поруч була любляча матуся
І щоб в очах іскриночки горіли,

Щоб ми, сини і доньки в мирі жили
 І щоб нічим ніколи не хворіли.
 5. Щоб всі присутні на дитячій святі
 У радості зростали та у мирі.
 І щоб і дорослі ними піклувались,
 А ті були здорові і щасливі.
 6. Нехай все збудеться і неодмінно,
 Нехай веселкам різнобарвна грає.
 Хай дітвора у мирі лиш зростає,
 А Україна наша процвітає!
 7. Хай небо буде чистим, без хмаринок.
 Хай сонечко лоскоче до безтями!
 Нехай здоровими зростають діти
 І хай щасливі будуть їхні мами!
 8. Ми побажали нині вам багато
 Всі: 3 Днем захисту дітей
 Із вашим святом!

Ведучий 2. Найкраща пора у житті людини – це дитинство. Для нього характерні пустощі, розваги, відпочинок і, основне, - напружена праця - навчання.

Ведучий 1. Протягом навчального року школярі не тільки здобували знання з основ наук, а й вчилися співати, малювати, власними руками творили прекрасне, - зміцнювали своє здоров'я.

До вашої уваги – таланти юних!

Ведуча 2. Зараз ми ознайомимо вас з програмою та майданчиками, де буде проводитись свято.

Ведучий 1. На майданчику №1 – конкурс “Візитка школи”.

Ведучий 2. На майданчику №2 – “Весела ярмарка” - театралізоване дійство та виставка – продаж дитячих робіт.

Ведучий 1. На майданчику №3 – конкурс “Ерудит”.

Ведучий 2. На майданчику №4 – конкурс “Найспритніший”.

Ведучий 1. На майданчику №5 – конкурс “Знаю, умію, можу”.

Ведучий 2. На майданчику №6 – “Творчий конкурс”.

Ведучий 1. На майданчику №7 – “Казковий світ” – вистави лялькового театру.

Ведучий 2. На майданчику №8 – спортивні змагання “Весела естафета”.

Ведучий 1. На майданчику №9 - проводитиметься конкурс « Малюнок на асфальті.»

Ведучий.1 Шановні учасники свята! Запрошуємо вас взяти активну участь у конкурсах, іграх, змаганнях, забавах! Веселого вам настрою та перемог!

(Звучать дитячі пісні 5-6 хв. по запису. Учасники концерту готуються до концерту).

Ведучий 1. Дорогі друзі! Шановні гості! Розпочинаємо святковий концерт “Ми діти Твої, Україно!” присвячений Міжнародному дню захисту дітей.

Ведучий 2. Діти –це квіти землі, це майбутнє нашої незалежної України. Наш концерт розпочинають найменші учасники

Виступають учасники концертної програми.

Ведучий 1. Наш святковий концерт підходить до завершення. Ми бажаємо вам, щоб щастю кожної дитини не було кінця, щоб завжди над нами світило ясне сонечко, а небо було голубим і безхмарним.

Завдання для конкурсу “Ерудит”

(Майданчик №3, де працювали студенти-волонтери)

Цей конкурс складається з 3 завдань:

Завдання 1.

Дати швидку відповідь.

1. Про великий співочий колектив або чоловіче ім'я ? (Прохор.)
2. Колишня кава з бубликом або машина для переміщення ґрунту? (екскаватор.)
3. Що може бути спільного у неба і шоу-бізнесі? (зірка)
4. Що в людини вдень у п'ять разів краще, а вночі в чотири рази гірше, ніж у кішки? (зір)
5. Як, на думку вчених, крокодил рятується від надлишку солей в організмі? (плаче)
6. Переведіть на грецьку мову "висячий униз"? (перпендикуляр)
7. Ця рослина уособлює собою одночасно і рідного, і прийомного родича. Назвіть його (мати-і-мачуха)
8. У нас це є, а в США чи, скажімо, у Великобританії, цього немає в такій формі. А от у Древньому Римі так називали ополчення. Так що ж це таке? (міліція)
9. На кого перетворилося гидке каченя? (на білого лебедя)
10. Із чого Фея зробила Попелюшці карету (Із гарбуза)
11. Які птахи підкидають яйця в чужі гнізда? (зозулі)
12. Що можна побачити закритими очима? (сон)
13. Що має чотири вуха? (подушка)
14. Чи росте дерево зимою? (ні)
15. Яку рослину можуть впізнати навіть сліпі? (кропива)
16. Що кидають в каструлю перед тим як варять в ній їжу? (погляд, дивляться чи чиста)
17. Російська казка про сімейний підряд. (Ріпка)

Завдання 2. Конкурс “Джокер”.

У відомому вислові (приказці, рядку з пісні) ключове слово замінюють на слово “джокер”. Завдання гравців повернути все в початковий вид.

- Джокера ноги годують. (вовка).
- Джокери спасли Рим. (гуси).
- Баба з воза – джокеру легше. (кобилі).
- П. Павленко: “Життя – не ті джокери, що пройшли, а ті що запам’ятались”.(дні або роки)
- Джокер, Джокер, до роботи! В мене порвані чоботи. (Грицю)
- Поки джокер зійде, роса очі виїсть! (сонце)
- Сонце прикрашає землю , а джокер – людину! (праця)
- Не все те джокер, що блищить. (золото)
- Великому джокеру – велике плавання! (кораблю)
- Джокер встане – та й ранок настане. (Сонце)
- Без джокера немає життя на землі (хліба)
- Не джокер прикрашає людину, а добрі діла (одяг)
- Джокер день починає, а соловій кінчає (ластівка)
- Джокер – дорога до знань (школа)
- Натрапив джокер на камінь (коса)
- Хто рано встає – джокеру Бог дає. (тому)
- Джокер джокеру очі не виклює. (ворон ворону).

Завдання 3. Конкурс “Закінчи усмішку”

Маловідомий але “логічний” анекдот обривається перед останніми ключовими словами. Гравці повинні дописати його.

1. Дорожний знак. На ньому напис:

“Школа! Проїжджайте повільно, не збийте дитини!”

А внизу дитячим почерком дописано:... (Почекай на вчителя!)
2. Діалог друзів:

Де ти провів відпустку?

Два дні в горах, а решту (в гіпсі).
3. У Темзі зіткнулися два плавці:

Сер, перепрошую, всі навколо в купальних костюмах, а ви в чорному костюмі й у капелюсі...

Бачите, сер, всі інші купаються, а я ... (тону).
4. “На уроці”

Вчителька:

Марійко, назви 6 звірів, що живуть в Арктиці.

Марійка:

- Там живуть..... (4 ведмеді та 2 тюлені).
5. Хворий приходять до лікаря:

- Лікарю, у мене права нога болить.
 Це внаслідок вашого віку.
 Ви помиляєтесь, докторе, бо.... (лівій стільки ж , але вона не болить)
6. Сусідка запитує:
 Мама вдома?
 Ні!
 А батько?
 А батько..... (теж заховався)
7. Батько: Добре , синку, що ти перестав плакати.
 Син: Я не перестав..... (я тільки відпочиваю)
8. Хлопчик просить:
 -Дядьку, погладьте он того пса.
 А він кусається?
 Не знаю..... (але хочу перевірити)
9. Приходить “новий” до зубного лікаря. У крісло сів, рота роззявив, а лікар аж остовпів: зуби у нього платинові та діамантові, мостики – золоті.
 То що вам, шановний, допікає? Де болить, що лікувати будемо?
 Нічого лікувати не будемо! Будемо ставити (сигналізацію).
10. Дівчинка корчить гримаси бульдогу.
 Тато: “Не дражни собаку!”
 Дівчинка: “ А він “ (перший почав).
- 11.- Васильку, коли ти , нарешті, виправиш свою двійку? – запитала мама.
 У щоденнику я вже виправив, а..... (в класнім журналі не можу: його ховають в учительській).
12. -Мамо, мамо! До глечика з молоком потрапила миша.
 І ти витягнув її?
 Ні, мамо! Я..... (впихнув туди kota, хай зловить)
- 13.- Дідусю, дідусю! І ти був колись маленький?
 Був, дитинко, був.
 Ото, мабуть, був смішний..... (зі своєю лисиною і бородою)
14. -Мамо, дай мені молоток, я заб”ю гвіздок.
 Відіб”еш собі пальці!
 Ні, гвіздок..... (триматиме Павлик).
15. – То Ваш хлопчик закопує в пісок мою одержу?
 Ні, то сестрин. Мій – он той, що набирає води..... (у ваш капелюх)
16. –Я – донощик- каже маленький Михайлик.
 -Це чому?
 -Бо я..... (доношую сестриччине взуття).
- 17.- Мій брат пробіг на шкільних змаганнях два км.за хвилину.
 Не бреші! То краще за світовий рекорд!
 Але він (знає коротку дорогу)

Додаток Е.4

Методичні рекомендації для роботи «Гуртка педагогічної творчості»

Гурток – це стабільно працюючий колектив студентів-науковців, зацікавлених у роботі в одному конкретному змістовному науковому напрямку, входить до плану роботи кафедри, при якій він існує, має наукового куратора, призначеного кафедрою.

Основними завданнями наукового гуртка є наступні:

- залучення до роботи гуртка обдарованих студентів, які виявляють схильності і зацікавленість до науково-дослідної роботи;
- організація науково-дослідної роботи студентів на кафедрі;
- опанування методів і прийомів наукових досліджень;

Для виконання поставлених завдань гуртка на кафедрі проводяться наступні заходи:

- складається розгорнутий річний план роботи;
- один раз на місяць проводяться засідання членів наукового гуртка з обговорення підсумків наукових праць, реферативних повідомлень;
- у разі необхідності створюються секції для поглибленого дослідження проблем;
- організується проведення міжкафедральних наукових конференцій.

Керівництво роботою гуртка здійснюється науковим керівником (завідувачем кафедри або призначеним ним досвідченим викладачем), який має досягнення у науково-дослідній діяльності. Організаційна робота гуртка здійснюється старостою, який обирається відкритим голосуванням на засіданні гуртка і затверджується його науковим керівником

Обов'язками старости гуртка є:

- складання разом з науковим керівником планів і звітів про роботу гуртка;
- сприяння своєчасному виконанню плану наукових робіт членами гуртка;
- систематичне інформування ради Наукового Студентського Товариства Університету про роботу гуртка;
- залучення членів гуртка до активної участі в усіх заходах, що проводяться радою НСТУ.

Зміст підготовки обдарованих студентів до творчої діяльності:

1. Основи теорії творчості (лекція).
2. Сутність та специфіка педагогічної творчості (бесіда).
3. Теоретичні та технологічні основи професійно-педагогічної діяльності (семінар-практикум).

Продовж. дод. Е.4

4. Основи професійно самовдосконалення (лекція).
5. Професійно-педагогічне спілкування (семінар-практикум).
6. Педагогічна техніка та педагогічний артистизм (семінар-практикум).
7. Організація творчої діяльності учнів у навчально-виховному процесі (семінар-практикум).

Теми для соціально-педагогічного проектування

1. Організація студентських волонтерських груп в умовах вищого навчального закладу.
2. Специфіка організації соціально-педагогічної діяльності волонтерів в умовах вуличного простору.
3. Діти вулиці: шляхи подолання проблем.
4. Соціально-педагогічний супровід обдарованих дітей у навчально-виховному процесі загальноосвітніх шкіл.
5. Як стати лідером.
6. Мій внесок у боротьбу з ВІЛ/СНІДом.
7. Практична робота соціального педагога з проблемними сім'ями.
8. Соціально-педагогічний супровід дітей, що часто хворіють.
9. Профілактика бездомності підлітків
10. Шляхи подолання шкільної неуспішності учнів.
11. Робота з батьками обдарованих школярів.
12. Соціально-педагогічний супровід педагогічно занедбаних школярів.
13. Організація роботи з дітьми з ризиком деструктивної поведінки в умовах школи.
14. Взаємодія соціального педагога з внутрішніми службами школи щодо роботи з проблемними сім'ями.
15. Організація соціально-педагогічної роботи щодо збереження здоров'я дітей.

Додаток Е.5

Зміст роботи гуртка «Наукова зміна»

План роботи гуртка «Наукова зміна»
 Наукового студентського товариства ЗНУ
 на 2008/2009 н.р.

№	Назва заходу	Дата проведення
1.	Зібрання активу	16.10.2008 р. (потім кожного тижня)
2.	Підготовка документів найкращих студентів-науковців до подання на конкурс «Студент-науковець року»	До 25.10.2008 року
3.	Планування роботи гуртка	До 01.11.2008 р.
4.	Участь в університетському конкурсі студентських наукових робіт з проблем ВІЛ-СНІДУ, приуроченому до проведення традиційного круглого столу «ВІЛ-СНІД: погляд у майбутнє»	1.11.2008 р. – 1.12.2008 р.
5.	Участь переможців у підсумковій конференції за результатами обласного конкурсу Запорізької облдержадміністрації для обдарованої молоді	19 листопада 2008 року
6.	Участь у проведенні традиційного Круглого столу «ВІЛ-СНІД: погляд у майбутнє»	04.12.2008 року
7.	Участь у внутрішньовузівському Круглому столі на тему: «Актуальні проблеми психології»	18.12.2008 року
8.	Підготовка наукових робіт на студентських університетський конкурс з теми «Лихо ХХ століття: ГОЛОДОМОР»	20.11.2008 – 20.12.2008
9.	Участь у I турі Всеукраїнської студентської олімпіади з соціальної педагогіки	Грудень 2008 – січень, лютий 2009 року
10.	Участь у ректорському конкурсі на кращий науковий проект «Університет і МИ»	Березень-квітень 2009 року
11.	Участь у конференції «Молода наука»	Квітень 2009 року
12.	Участь у відбірковому турі обласного конкурсу для обдарованої молоді з розділу «Наука»	Травень-червень 2009 року
13.	Подання для нагородження найактивніших студентів-науковців за результатами роботи у 2008-2009 навчальному році	Травень 2009 року

Орієнтовний зміст підготовки членів гуртка «Наукова зміна» до наукової роботи

При виборі напрямку науково-дослідницької роботи по-перше треба врахувати, що пошуково-дослідницька тема повинна бути:

- актуальною як з практичної, так і з теоретичної точок зору;
- посиленою для виконання за період роботи;
- перспективною для подальшого продовження роботи в цьому напрямку у студентському науковому товаристві;
- достатньо забезпеченою відповідним первинним матеріалом;
- безумовно, цікавою для дослідника, що стимулює пошукову ініціативу.

Намітьте план та етапи основних заходів подальшої роботи над темою. Для їх реалізації передбачте:

- обґрунтування теми, вибір об'єкта і визначення мети дослідження;
- добір і аналіз наукової літератури з обраної теми, розробка гіпотези;
- складання плану та структури роботи, розробка програми і методики дослідження;
- створення своєї картотеки, проведення науково-дослідницького експерименту в лабораторіях, пошукових експедиціях, партіях тощо;
- по можливості створення своєї експериментальної бази;
- використання інформації міжнародної мережі INTERNET та ін.;
- проведення дослідження і узагальнення його результатів, висновки;
- оформлення пошуково-дослідницької роботи;
- рецензування роботи, захист одержаних результатів.

Традиційно структура наукової роботи містить такі компоненти: вступ, основну частину, висновки, перелік використаної літератури. Можливі також перелік умовних скорочень, перелік використаних джерел і додатки. Для зручності користування зміст доцільно подавати відразу після титульної сторінки роботи із зазначенням сторінок. Зауважимо: він може бути оформлений як простий чи розгорнутий план.

Написання наукової статті вимагає передусім чіткого уявлення про рівень розробки досліджуваної теми в науці. Ось тому потрібно ознайомитись із основною літературою, що стосується обраної теми (монографії, статті). Пошукові цієї літератури допоможуть систематичний та алфавітний збірники, а також різноманітні бібліографічні покажчики. Літературу доцільно записувати на окремі картки чи в зошиті, зазначаючи всі дані про працю – прізвище та ініціали автора, назву монографії, статті чи

збірника статей, тез, місце, рік видання, назву видавництва чи журнальчику, кількість сторінок, маленький зміст або цитати.

Суттєвою підмогою в підготовці публікацій стане володіння дослідником певною сумою методичних прийомів викладу наукового матеріалу.

Використовують такі методичні прийоми викладу наукового матеріалу:

- послідовний;
- цілісний (з наступною обробкою кожної частини, розділу);
- вибірковий (частини, розділи пишуться окремо за будь-якою послідовністю). Залежно від способу викладу різним буде темп і кінцевий результат.

Послідовний виклад матеріалу логічно зумовлює схему підготовки публікації: формулювання задуму і складання попереднього плану; відбір і підготовка матеріалів; групування матеріалів; редагування рукопису. Перевага цього способу полягає в тому, що виклад інформації здійснюється в логічній послідовності, що виключає повтори та пропуски.

Його недоліком є нераціональне використання часу. Поки автор не закінчив повністю черговий розділ, він не може перейти до наступного, а в цей час матеріал, що майже не потребує чистового опрацювання, чекає на свою чергу і лежить без руху.

Цілісний спосіб – це написання всієї праці в чорновому варіанті, а потім обробка її в частинах і деталях, внесення доповнень і виправлень. Його перевага полягає в тому, що майже вдвічі економиться час при підготовці чистового варіанта рукопису. Разом з тим є небезпека порушення послідовності викладу матеріалу.

Вибірковий виклад матеріалу частенько використовується дослідниками. В мірі готовності матеріалу над ним працюють у будь-якій зручній послідовності. Необхідно кожний розділ доводити до кінцевого результату, щоб при підготовці всієї праці їх частини були майже готові до опублікування.

Кожний дослідник вибирає для себе найпридатніший спосіб для перетворення так званого чорнового варіанта рукопису в проміжний або чистовий (остаточний).

Додаток Е.6

Сценарій свята «Любов, КВН і весна»

(проведено за участю студентів педагогічного факультету)

Мета: Сприяти розвитку кмітливості, ерудованості, винахідливості, почуття гумору.

Оформлення: атрибути на тему «Любов, весна»: плакати, картини, квіти, лірична музика, естетичного смаку вбрання, музичне обладнання, винагороди.

Відкривається сцена, звучить лірична музика. В промінні прожектора, в димовій завісі, видна пара: Він і Вона. Вони виконують пластичний етюд, у фіналі номера їх руки піднімаються вгору, в промені прожектора зверху опускається ведучий.

ВЕДУЧИЙ. Завжди непідкупний, новий
Й страшний для всіх без різниці
Сміх чесний – провідник живий
Прогресу любові і величчя.

Наївно прямий, мов дитя
Як мати – він люблячий, ніжний
Він мудрості учить жартома
Пом'якшує долю безнадійну!

ВЕДУЧИЙ. Здрастуйте, милі і чарівні, довгождані і бажані пані... гм, і пани! Сьогодні ми присутні на дуелі... Так, так. І все через любов, поголовну хворобу, що трапилася цією весною в нашому клубі веселих і кмітливих. Або ми з вашою допомогою сьогодні видужаємо, або... Але давайте раніше запросимо на сцену дуелянтів і спробуємо розібратися, чи так вони як раніше веселі і кмітливі або...

Отже, в сьогоднішній дуелі беруть участь...

Під музику команди виходять на сцену.

ВЕДУЧИЙ: Дуелянти готові. Залишилося представити секундантів нашого фатального випадку. (Представляє членів журі КВК.) Помічу, що їм довіряти можна. Нами перевірено, що кожний з них закохувався, і не раз. Справу знають. Нагадаю, що у них в розпорядженні на кожний випадок по 6 балів. Протягом всього вечора по моему сигналу дуелянти сходитимуться і робитимуть постріли сатирою і гумором в строго певному порядку. Першим стріляє капітан ... (називає команду). Другим стріляє капітан ... (називає команду). Третім стріляє капітан ... (називає команду).

Конкурс капітанів «Доки сам себе не похвалиш...»

ВЕДУЧИЙ. До дуелі все готово. Залишилося вибрати зброю. (На підносі виносять зброю: дитячі пістолети, рушниці.) Команди, побажайте капітанам «ні пуха, ні пера!» Капітани, пошліть їх «до біса!» Обмін люб'язностями відбувся, на сцені залишаються капітани, інших прошу піти.

Продовж. дод. Е.6

Шановні капітани! Помітьте, скільки задоволень було у фойє театру? Адже боротьба йде через любов! Значить, повинна пройти із задоволенням. Відкриваю салон ведучого. «Чародій» до ваших послуг!

Цінують золото по вазі

А по витівках гульвісу!

Як я себе похвалив? До речі, а ви, поважні капітани, чого соромитеся? Поки сам себе не похвалиш... Знаєте? Так чого там, хваліться

ГОЛОС (по радіо). Увага! Конкурс «Доки сам себе не похвалиш...»

ВЕДУЧИЙ. Кожний капітан, не дивлячись на свою скромність, вихваляє свої достоїнства в будь-якій формі.

Після конкурсу виконується пантоміма.

Виїзний конкурс

ВЕДУЧИЙ. Пропоную командам вибрати 2-3-х сміливців для великої подорожі.

Виходять представники команд, в цей час перед ними в танці пробігає «чорна кішка».

Стоп, стоп, стоп! Прошу не хвилюватися! На те ви і сміливці, щоб не боятися ніяких прикмет і несподіванок.

ГОЛОС (по радіо). Увага! Конкурс «Кожна сім'я щаслива по-своєму, а нещасливі всі однаково».

ВЕДУЧИЙ. Отже: «Кожна сім'я щаслива по-своєму, а нещасливі всі однаково». Сміливцям пропонується відправитися туди, де вони відшукали б речові докази і факти, що підтверджують це припущення або що спростовують його. Повертайтеся з перемогою!

Сміливці відправляються в подорож.

Ми дещо відвернулися від дуелі!

Секунданти, будьте такі люб'язні, повідомте, скількома балами вимірюється серцебиття капітанів в першій сутичці.

Підводяться підсумки 1 конкурсу.

Вітання команд «Зізнання в любові»

ВЕДУЧИЙ. Пани дуелянти! До бар'єру! Ох, як хочеться дати вам шанс на примирення. Спробуйте пригадати один про один найкраще, саме любовне. Признайтеся ж в любові, нарешті!

ГОЛОС (по радіо). Увага! Конкурс «Зізнання в любові»!

Йде вітання команд.

ВЕДУЧИЙ (після вітання).

Прийшла весна.

На жаль! Любов

Не вабить нас у сад духмяний.

Та ні, заграла кров

І кличе нас на бій кривавий.

Прийшла весна.

Кохання знову

Розкрило тисячу обіймів

І я, здається, вже готовий

Розцілувати всіх знайомих.

Концертний номер.

ВЕДУЧИЙ. Друзі мої, дорогі моєму веселому серцю кмітливі побратими! Сходьтеся! Послухаємо секундантив. Який пульс у команд був під час зізнання в любові?

Називаються бали за вітання команд.

Розминка команд «Освідчення в коханні»

ВЕДУЧИЙ. Проте, серцебиття частішає. Чи не обмінятися нам, друзі, любовними зізнаннями?

ГОЛОС (по радіо). Увага! Конкурс-розминка «Освідчення команд в коханні».

Команди задають один одному по два питання-ситуації.

ВЕДУЧИЙ: Серед глядачів був оголошений конкурс на краще питання командам по темі сьогоднішньої зустрічі. Ми відібрали три, кожній по одному питанню.

Команди відповідають на питання. Після відповідей виконується концертний номер.

ВЕДУЧИЙ: Шановні секунданти! Як відчувають себе дуелянти після «Освідчення в коханні»?

Підводяться підсумки конкурсу.

Відмінно! Якщо так справа піде, то, мабуть, жертви любові будуть виключені з нашої програми.

Конкурс «Ізодуель»

ВЕДУЧИЙ. Я вже починаю вірити, що глядацька любов, любов уболівальників до наших дуелянтів дуже велика. Але, напевно, немає в залі глядача, який не знав би просту істину: «Шлях до серця чоловіка лежить через його шлунок». Тому ми сьогодні не могли обійти цю тему.

ГОЛОС (по радіо). Увага! Конкурс

Виїзний конкурс

ВЕДУЧИЙ. Друзі! Я чую за кулісам шукачів істини сміливців. Так з'явиться – «Ізодуель»!

ВЕДУЧИЙ. Командам пропонується наступне меню з 3-х блюд. (Зачитує меню.) На цих тарілках треба намалювати кожне з блюд, як ви його уявляєте, показати глядачам і прокоментувати. Отже, приємної вам вечері.

Команди йдуть на завдання.

Продовж. дод. Е.6

Музика. Представники команд на чолі з «чорною кішкою» з'являються на сцені.

ВЕДУЧИЙ. Толстой, ти нам довів

З терпінням і талантом

Що жінці все ж не слід «гуляти»

Ні з камер-юнкером, ні з флігель-адъютантом

Коли вона дружина й мати. А як вважаєш ти?

Нагадаю. Речовий доказ, що підтверджує або спростовує істину
«Кожна сім'я щаслива по-своєму, а нещасливо всі однаково»

Команди показують результати виїзного конкурсу. Після виступу команд – концертний номер.

ВЕДУЧИЙ. Секунданти! Час неблаганний! Просимо зміряти серцебиття команд після виїзного конкурсу.

Йде підрахунок балів.

«Ізодуель»

ВЕДУЧИЙ.

Ізозагадка! Команди для ізодуелі зашифрували в малюнку загадки.

Проходить конкурс ізозагадок, по одному варіанту для кожної команди.

ВЕДУЧИЙ. Увага, дуелянти! А зараз – «меню». Відомо, що порожнє черево до любові і жартів глухе. Що ж порадують нас команди в таку вже пізню годину? Отже, «Меню любові, меню надії»..

Йде представлення меню. Концертний номер.

Домашнє завдання

ВЕДУЧИЙ. Ну ось, друзі, ми і дісталися до найголовнішого, до епіцентру любові, до розв'язки дуелі.

ГОЛОС (по радіо). Увага! Шоу в особах «Про любов не говори, про неї все...»

ВЕДУЧИЙ. На полі битви вступають команди у повному складі. А поки вони надягають свою зброю для вирішальної битви, секунданти зафіксували частоту биття сердець в «Ізодуелі».

Називають бали, лідера команди.

Перша команда показує домашнє завдання.

ВЕДУЧИЙ. Командам було запропоновано підготувати рекламну паузу на одного із спонсорів.

ГОЛОС (по радіо). Увага! Конкурс «Рекламна пауза».

Рекламна пауза представляється в перервах між виступами команд.

ФІНАЛ

ВЕДУЧИЙ. Поки секунданти зайняті підрахунком биття сердець і результатів дуелі, ми підведемо свої «любовні підсумки». Представляю того, хто придумав найцікавіші питання командам сьогоднішньої дуелі.

Йде вручення призів.

ВЕДУЧИЙ. З величезною любов'ю і заздрістю представляю переможців конкурсу «Ластовинки-2008».

Приз вручається самому «веснянкуватору» і «веснянкуватій».

ВЕДУЧИЙ. І на закінчення про особливо люблячих сатиру й гумор, студентство і молодь, наш клуб веселих і кмітливих – наших дорогих спонсорів.

Представляє спонсорів, вони виходять на сцену.

Запрошую на сцену дуелянтів. Ви були справжніми лицарями і гідно билися за свою любов. Всі дуелі закінчилися благополучно, жертв немає. Є тільки перемоги. Прошу здати зброю.

Команди здають зброю.

ГОЛОС (по радіо). Увага! Фінал. Підведення підсумків!

ВЕДУЧИЙ. Наступив момент підведення підсумків. Заключне слово головному секунданту сьогоднішньої зустрічі ... (називає прізвище).

Оголошуються підсумки зустрічі, вручаються призи переможцям.

ВЕДУЧИЙ. І останнє. Увага! Пани, багато ким з вас були зроблені ставки на команду-переможницю. Глядачів, що виграли, просимо отримати свої винагороди після закінчення КВН.

До нових зустрічей в КВН!

Додаток Е.7

Робоча програма з дисципліни «Етика соціально-педагогічної діяльності фахівця» (для спеціальності «Соціальний педагог», освітньо-кваліфікаційного рівня - 6.010100 бакалавр)
(змінена та запропонована автором)

ПЕРЕДМОВА

Провідними завданнями запропонованого курсу є: формування стійких моральних якостей, потреб, почуттів і навичок поведінки на основі засвоєння ідеалів, норм і принципів, моралі у професійному світогляді майбутніх спеціалістів; розкриття основних теоретичних положень етико-соціальної педагогічної діяльності (Кодекс етики); створення оптимальних умов в процесі навчання для ефективної соціалізації студентів.

Актуальність. Теоретичне значення курсу щодо підготовки фахівця, яке здійснюється на основі новітніх технологій, полягає у баченні професійної проблеми. *Практичне значення* курсу у досягненні поставлених проблемах, які взаємопов'язані із формуванням цілісної особистості, провідними з яких є гуманістичні цінності, духовно-моральні орієнтації і принципи. Отже, *визначальною тенденцією* у цьому складному процесі є інтеграція загальної і професійної освіти, де особливе місце належить етичним знанням, почуттям, творчим підходам до навчання соціальних педагогів.

Глибоке усвідомлення морального значення своєї діяльності, її соціальної значущості вимагає від соціального педагога і соціального працівника високої загальної культури і широкого світогляду. Тим більше, що сьогодні йдеться не просто про освіту, а безперервну освіту, а це само собою окреслює якісно новий тип взаємодії суспільства і особистості, яка знаходиться у постійному розвитку. Цей якісно новий тип взаємодії продиктований і глобалізаційними процесами, а вони, передусім, взаємопов'язані з глибинними духовними змінами у світі, прагненням світової спільноти до морально-розумової організації життя. Таким чином, гостро постає проблема підвищення професійно-моральної культури соціального педагога через систематизацію новітніх етичних знань, зокрема освоєння ними курсу "Етика соціально-педагогічної діяльності фахівця".

Напрямки курсу. Сфера діяльності соціального педагога є досить широкою, вона включає такі напрямки: соціальна профілактика на рівні педагогічної служби в загальноосвітніх та виховних закладах; соціальне обслуговування в системі служб соціальної допомоги населенню; діяльність в системі соціальної допомоги інвалідам та людям похилого віку; реабілітаційна робота і соціально-педагогічна підтримка безробітної молоді, людей з психічними та фізичними відхиленнями, правопорушників, людей, які повернулися з місць ув'язнення.

Кризові явища, пов'язані з розвитком існуючої цивілізації, глобальні проблеми, які на весь голос заявили про себе людству (екологічні, демографічні, проблеми війни і миру, голоду, хвороб, культури тощо) можуть бути вирішеними людьми тільки з оперттям на гуманістичні орієнтири, людьми, які б прагнули будувати світ і своє життя на загальнолюдських моральних цінностях. За таких обставин зростає роль морального чинника в усіх сферах життєдіяльності суспільства і людини. У минулому (та й сьогодні) існувало немало чинників, які обмежували або за допомогою яких обмежувалася дія морального чинника. Зокрема, це сфери політики, права, економіки, інші напрями духовного життя. Це явище не обійшло й Україну. Українське суспільство, яке поступово трансформується, має морально відродитися. Тому за сучасних умов етичні знання стають важливим чинником розвитку духовної культури суспільства і морального світорозуміння особистості, а до етики як науки ставляться нині нові вимоги.

Сьогодні інтерес до вивчення моралі виявляють соціологи, політологи, правознавці, що ще більш посилює вимоги до цього предмету — послідовно

впроваджуючи свій специфічний підхід до вивчення моралі, виявляти її власну природу, специфіку і роль у житті людини, закономірності функціонування і розвитку, джерело походження моральних цінностей.

Соціальна етика покликана допомогти сучасній людині осмислити життя в усій його багатозначності та глобальності, розширити горизонти індивідуального сприйняття світу, вводячи у нього широкі соціоморальні, гуманітарні критерії оцінки усього, що відбувається, показати зв'язок сучасного з минулим і майбутнім.

Перед соціально-педагогічною етикою постають завдання, пов'язані з подоланням апологетико-прикрашального характеру аналізу моральної практики, моралізаторства. На основі аналізу морального життя у ринковому суспільстві слід обґрунтувати моральні цінності, ідеали, моделі поведінки, міжособистісні стосунки, взагалі нормативну етику, відповідну такому суспільству.

Актуальною залишається проблема формування моральної культури суспільства й особистості.

Завдання соціально-педагогічної етики:

- дослідження теоретичних проблем соціально-педагогічної моралі;
- розроблення проблем моральних аспектів соціально-педагогічної праці;
- виявлення вимог, які пред'являються до морального обличчя педагога;
- вивчення особливостей моральної свідомості особистості;
- вивчення питань морального виховання і самовиховання.

Таким чином, соціально-педагогічна етика має свій предмет, функції, завдання. Реалізація комплексу завдань сприятиме моральному вихованню учнівської, студентської молоді та самовихованню вчителів, викладачів, соціальних працівників.

Програма навчальної дисципліни **спрямована:** на озброєння майбутніх спеціалістів соціально-педагогічної діяльності теоретичним та практичним знанням, необхідними для створення ефективного соціалізуючого процесу сучасних дітей та молоді; надання їм соціальної допомоги, соціальної підтримки, соціальної фасилітації; підвищення їхніх соціальних здібностей через формування гуманістичних, морально-культурних, духовно-ціннісних, світоглядних цінностей та професійно-етичних якостей.

Після опанування дисципліною студент повинен **знати:**

- * зміст соціально-педагогічної діяльності із підвищення рівня соціальної адаптації дитини, групи дітей шляхом їхнього особистісного розвитку;
- * зміст соціально-педагогічної діяльності, заснований на етичних принципах;
- * зміст, функції, принципи соціально-педагогічної діяльності на основі гуманістичного підходу;
- * основні функціональні компоненти етичної соціально-педагогічної діяльності;
- * професійний етичний кодекс соціального педагога;

Студент повинен вміти:

- * аналізувати досвід і практику роботи фахівців в галузі соціальної педагогіки, власну професійну діяльність;
- * проектувати соціально-педагогічні програми допомоги дитині (знайти засоби діяльності із досягнення конкретного результату на етичних принципах; здійснювати вибір засобів, методів, прийомів соціально-педагогічної діяльності; прогнозувати кінцевий результат діяльності);
- * самостійно реалізовувати програму надання соціально-педагогічної допомоги й підтримки дитині на основі знань етико-соціально-педагогічної концепції;
- * застосовувати на практиці професійно-етичну культуру як процес створення, збереження і засвоєння професійно-етичних цінностей;
- * виявити особисту професійно-етичну культуру як систему професійно-етичних якостей, які є регулятором соціально-педагогічних відносин.

**Тематичний план навчальної дисципліни
«Етика соціально-педагогічної діяльності фахівця»**

Тема	Аудиторна робота	Само- стійна робота	Індиві- дуальна робота	Всього годин
Змістовий модуль I.				
1. Зміст і структура професійно-етичної культури соціального педагога	4	3	5	38
2. Предмет, функції і завдання соціально-педагогічної етики як культури	4	2		
3. Моральна свідомість особистості соціального педагога, поняття і структура її	4	4		
4. Етика соціального педагога як наука та сфера практичної діяльності	4	4		
5. Честь і гідність як характеристики моральної самосвідомості особистості	2	2		
Змістовий модуль II.				
6. Етичні принципи соціально-педагогічної діяльності: добро і зло у професії соціального педагога	6	4	10	56
7. Шляхи підвищення педагогом ефективності соціалізуючого впливу на становлення моральної особистості	6	6		
8. Соціальний педагог як суб'єкт соціальних відносин	8	4		
9. Культура спілкування соціального педагога в системі моральних відносин	6	6		
Всього годин	44	35	15	94

Опис навчальної дисципліни

Напрямок, спеціальність, освітньо- кваліфікацій- ний рівень	Загальна характеристика навчальної дисципліни	Структура навчальної дисципліни
6.010100 Соціальна педагогіка бакалавр	Нормативна Семестр: 7 Кількість кредитів ECTS: 2 Змістових модулів: 2 Загальна кількість годин: 94	Лекції: 18 год. Семінари: 26 год. Самостійна робота: 35 год. Індивідуальна робота: 15 год. Вид контролю: <i>екзамен (залік)</i>

ЗМІСТ НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ ЗМІСТОВИЙ МОДУЛЬ І

Тема 1. Зміст і структура професійно-етичної культури соціального педагога та соціального працівника

Предмет та основні завдання курсу. Роль курсу у формуванні та вдосконаленні професійно-етичних знань, умінь, навичок. Основні поняття курсу: етична культура, моральні, гуманістичні, духовні, світоглядні цінності, кодекс честі та гідність соціального педагога, кодекс етики соціального педагога. Підходи до класифікації цінностей та якостей соціального педагога.

Тема 2. Предмет, функції і завдання соціально-педагогічної етики як культури

При вивченні моральної культури соціального педагога постає інтегральна єдність двох суспільних явищ: культури і моралі. З одного боку, вона є "культурою" в моралі, з іншого — висвітлює моральний аспект (цінність) культури. Тому аналіз моральної культури передбачає розкриття глибинних (сутнісних) взаємозв'язків між культурою і мораллю, що, у свою чергу, можливе лише на основі системного аналізу людської культури, суті та структури моралі, їх соціальних функцій, ролі в суспільній життєдіяльності людей.

Йдеться передусім про поняття "культура", яке несе дуже велике навантаження. Наведемо декілька дефініцій:

культура є формою одночасного буття і спілкування різних — минулих, сучасних і майбутніх — культур, формою діалогу і взаємонародження цих культур;

культура — це форма детермінації індивіда у площині особистості, форма самодетермінації нашого життя, свідомості, мислення; тобто культура — це форма вільного вибору і перевибору власної долі у свідомості її історичної і загальної відповідальності.

Аналіз етичної культури з історичної точки зору (такими філософами як Аристотель, Г. Гегель, В. Віндельбанд, Г. Ріккерт, К. Форлендер, М. Гартман). Відомі теологи А. Блаженний, Ф. Аквінський наголошували, що основне завдання науки етики полягає в тому, щоб навчити людину бути смиренною, здатною ставитися з любов'ю, милосердям, чуйністю до інших. Б. Спіноза, Г. Сковорода провідними завданнями етики вважали пізнання й самопізнання моральної природи людини.

В. М. Наумчик, Є. А. Савченко визначають педагогічну етику як формування моралі в умовах педагогічного процесу В.І.Писаренко та І.Я.Писаренко поняття "педагогічна етика" тісно пов'язують з особливостями педагогічної діяльності, проблемами моральної свідомості суб'єктів навчання, їх взаємин у соціумі.

На наш погляд, найбільш повне визначення поняття "педагогічна етика", а разом із тим і її предмету сформулювала Л. Л. Шевченко: "Педагогічна етика — це складова частина етики, яка віддзеркалює особливості функціонування моралі в умовах цілісного педагогічного процесу, наука про різнобічні аспекти моральної діяльності педагога. Предметом педагогічної етики є закономірності вияву моралі у свідомості, поведінці, відносинах і діяльності педагога.

Тема 3. Моральна свідомість особистості соціального педагога, поняття і структура її.

Змістовний аспект почуттєвого рівня моральної свідомості охоплює спектр моральних почуттів (честі, обов'язку, відповідальності), емоцій і уявлень про моральне й аморальне, моральні потреби, мотиви, ціннісні орієнтації, спрямування тощо. Ці елементи є ніби первинною свідомістю, вони формуються в аспекті генези раніше раціональних уявлень про справедливість, чесність. У моральних почуттях соціального педагога з більшою емоційною силою й безпосередністю, ніж на теоретичному рівні, відбувається

схвалення чи осуд, симпатії або антипатії, їх зовнішній вияв буває надто інтенсивним, у формі емоцій радості або гніву, морального задоволення або незадоволення.

Мораль як соціальне явище має складну структуру. В сучасній етичній науці усталеною є думка про те, що до основних структурних компонентів моралі належать моральна свідомість, моральна діяльність, моральні відносини. Водночас кожен із цих структурних компонентів має свою педагогічну структуру. Зокрема моральна свідомість акумулює в собі моральні норми, принципи, категорії, мотиви, ціннісні орієнтації тощо. Якщо свідомість загалом виявляється в ідеальному, адекватному, активно-перетворюючому віддзеркаленні дійсності, то моральна свідомість має певну специфіку.

Отже, будь-який вияв людських почуттів супроводжується безпосередніми емоційними реакціями: відбуваються зміни у виразі обличчя (міміка), у поставі всього тіла (пантоміма), а також в особливостях поведінки. Через свій зовнішній вияв емоції й почуття допомагають педагогові налагоджувати як інтерперсональний (з учнями, колегами, батьками учнів), так й інтраперсональний (із самим собою) зв'язок.

Основними структурними елементами моральної свідомості вчителя на раціонально-теоретичному рівні є етичні знання, ідеали, погляди, переконання, норми, принципи, категорії та ін.

Етичні знання — це особлива форма духовного засвоєння результатів пізнання, процесу віддзеркалення моральної дійсності, яка характеризується усвідомленням їх істинності. Невід'ємними якостями етичних знань є науковість, систематичність, усвідомленість, осмисленість. Вони охоплюють знання моральних вимог, норм, правил поведінки, виконують роль висхідних орієнтирів у світі цінностей, є передумовою відповідального ставлення до власної поведінки і поведінки інших. Соціологічні дослідження вітчизняних і зарубіжних учених підтверджують той факт, що педагог, у якого не сформовані наукові знання, вирішує етичні питання, спираючись на власні емпіричні переконання і погляди, і з цих позицій сприймає соціально-педагогічну практику.

Етичні наукові знання активно сприяють формуванню в особистості соціального фахівця морального ідеалу.

Моральний ідеал — це уявлення про найвищу моральну досконалість, яка як взірець, норма й найвища мета визначає певний спосіб і характер дії людини. Свої основні функції моральний ідеал виконує у програмній функції. Програмна або цільова функція морального ідеалу полягає у тому, що він відіграє у системі моральної свідомості роль вищої життєвої мети, тобто у цьому значенні ідеал є проекцією сучасного на майбутнє, орієнтує особистість на вищі моральні цінності.

Стрижнем індивідуальної моральної свідомості є переконання у формуванні яких беруть участь усі компоненти людської психіки: розум, знання, почуття. Якщо почуття є безпосередньою дійсністю розуму, його живою плоттю, то переконання — це його внутрішня основа.

Переконання — це основа моральної настанови, яка визначає мету і напрям вчинків людини, тверда впевненість у чомусь, заснована на певній ідеї, на світогляді.

Отже, переконання соціального фахівця можуть опиратися на особистий і колективний досвід, логічні обґрунтування і теоретичні положення. Проте у переконання перетворюються не всі знання, а лише ті, які не суперечать одне одному. Життєвий досвід і теорія є різними джерелами переконання, але дуже важливо, щоб вони гармоніювали одне з одним.

Одна із основних функцій моральної самосвідомості соціального педагога та соціального працівника є оцінно-емоційне ставлення людини до себе як особлива форма моральних відносин, суб'єктом і об'єктом яких виступає вона сама.

У соціально-педагогічній етиці моральні відносини розглядаються, по-перше, як система прямих та непрямих зв'язків, які утворюються між людьми в процесі моральної діяльності при взаємному «обміні вчинками»; по-друге, як трансформація цих взаємозалежностей у моральній свідомості особистості, у вигляді її внутрішньої позиції щодо суспільства, групи, окремих осіб і самої себе.

Практичні відносини, об'єктовані у вчинках та моралі, безпосередньо народжуються суб'єктивними відносинами людей у формі моральних поглядів і почуттів. Разом з тим ансамбль духовно-практичних моральних відносин особистості у соціумі формує та змінює її моральну сутність, яка визначає об'єктивне ставлення інших до себе.

Моральні переконання як компоненти самосвідомості – не що інше, як глибоко осмислені, емоційно вистраждані, апробовані життєвим досвідом моральні цінності, в істинності та загальнозначущості яких особистість твердо впевнена, а тому керується ними як імперативними спонуканнями у вчинках, оцінках і самооцінках, виходячи із соціальних потреб та інтересів.

Самооцінка - одна з основних форм прояву індивідуальної моральної самосвідомості. У орієнтації на „Я” як суб'єкта моральної активності проявляється деякий «егоїзм» на відміну від «альтероцентричної» установки щодо оцінки інших. Зберігаючи відносну самостійність, самооцінка виступає в тісній єдності із самопізнанням моральної діяльності. Щоб оцінити себе по достоїнству, треба мати про себе достовірну і досить повну інформацію.

Самосвідомість — це усвідомлення, оцінка людиною своїх знань, соціально-моральних якостей і зацікавлень, ідеалів і мотивів поведінки, цілісна оцінка самого себе як діяча, як істоти, здатної до чуття, емоцій, мислення, вияву волі, характеру і т. ін.

Таким чином, самосвідомість передбачає виокремлення суб'єктом самого себе в якості носія певної активної позиції відносно світу. Це виокремлення себе, ставлення до себе, оцінка своїх можливостей, які є необхідним компонентом будь-якої свідомості й утворюють різні форми тієї специфічної характеристики людини.

Тема 4. Етика соціального педагога як наука та сфера практичної діяльності

Аналіз предметної сфери етико-соціально-педагогічної діяльності. Підготовка спеціалістів, орієнтованих на „індивідуальні послуги”, включає оволодіння знаннями з теорії особистості, персонології, девіантології, професійної етики, теорій і методів психосоціальної оцінки різних видів і форм соціально-педагогічної діяльності, діагностики стану і проблем клієнтів, різноманітні типи консультування і т.п.

Діяльність спеціалістів цього рівня ґрунтується на принципах співпраці і розуміння, відкритості і конфіденційності, своєчасної соціальної допомоги і соціальної підтримки, соціальної фасилітації, пріоритетності профілактики психосоціальних проблем, визнання цінності особистості клієнта і значущості його проблем. У зв'язку з цим важливого значення набуває оволодіння етикою соціальної роботи як основи професійної діяльності, що являє собою „сукупність принципів і правил спілкування і поведінки, моральних норм і приписів, які регулюють відносини між соціальними педагогами і клієнтами, між самими працівниками, а також між соціальними педагогами і службовцями державних чи недержавних управлінських структур.

Тема 5. Честь і гідність як характеристики моральної самосвідомості особистості

Розгляд етичних обов'язків соціального педагога. Професіоналізм соціального педагога. Цілком очевидно, що соціальний педагог зможе виконувати обов'язки і реалізовувати названі функції соціально-педагогічної діяльності тільки за умови, якщо він буде володіти необхідними знаннями, вміннями і відповідними особистісними якостями, тобто, буде професійно компетентною особистістю. Аналіз понять „професійна підготовка” і „професійна кваліфікація” - це обов'язкові компоненти професіоналізму.

Показниками професіоналізму соціального педагога може служити швидкість і легкість розв'язання певних конкретних професійних завдань чи формування якихось навичок:

- **процесуальні показники** інформують про те, чи використовує спеціаліст при досягненні результатів сучасні соціальні технології, уміння, особисті якості, наскільки вміло він реалізує різні функціональні ролі (посередника, консультанта, організатора);
- **нормативно-етичні показники** дозволяють судити, наскільки соціальний педагог засвоїв норми, стандарти професії, чи стали етичні принципи особисто прийнятими; чи керується він у своїй роботі етичними нормами, правилами, прийнятими у світовій і вітчизняній практиці соціальної роботи;
- **критерії наявного рівня розвитку**. Наявний (актуальний) рівень професійного розвитку - це ті результати, які в цей час отримує соціальний педагог в роботі з конкретним клієнтом, сім'єю, спільнотою, організаціями і т.п.;
- **прогностичні показники** — дають інформацію про зону його найближчого розвитку. Це характеристики потенційних можливостей професійного розвитку і саморозвитку професійного соціального педагога, це ті результати і процеси, які тільки намічаються у нього і починають проявлятися;
- **показники здатності до професійного навчання** - це характеристика прагнення соціального педагога до професійної освіти, підвищення рівня своєї професійної кваліфікації, готовності постійно поновлювати теоретичний і прикладний аспекти своєї кваліфікації, вивчати і запозичувати інноваційний досвід своїх колег, проявляти професійну відкритість.

Процес становлення професіоналізму завжди починається з професійної підготовки і виховання фахівців, поетапного формування системи практичних навичок соціально-педагогічної діяльності і професійної майстерності. Без професійної майстерності неможлива успішна організація індивідуальних соціальних послуг з метою розв'язання складних життєвих ситуацій клієнтів і забезпечення соціально-психологічної гармонії в їхньому житті та діяльності.

ЗМІСТОВИЙ МОДУЛЬ II

Тема 1. Етичні принципи соціально-педагогічної діяльності: добро і зло у професії соціального педагога

Дотепер у теорії соціально-педагогічній діяльності не склалося усталеного визначення її етичних принципів, хоча окремими вітчизняними і зарубіжними вченими сформульовано та обґрунтовано певні підходи до їх змісту. Так, І.І. Мигович, В. І. Жуков, В. І. Курбатов визначають етичні принципи соціальної роботи як «основоположні ідеї, правила, норми поведінки суб'єктів соціального захисту та підтримки населення, зумовлені закономірностями соціальних процесів і вимогами передової практики».

Не ставлячи спеціального завдання систематизувати етичні принципи соціально-педагогічної діяльності, класифікувати їх, усе ж вважаємо за можливе і доцільне об'єднати і звести всі принципи в п'ять груп: методологічні (загально-філософські); соціально-політичні; організаційно-розподільні (організаційно-діяльнісні); психолого-педагогічні; специфічні (інструментальні).

Методологічні (загально-філософські) принципи лежать в основі всіх наук про суспільство, людину і механізми їх взаємодії. З огляду на той факт, що соціально-педагогічна діяльність є універсальним видом діяльності, має міждисциплінарний характер, її методологічними принципами виступають інтегровані принципи інших наук. До них належать, зокрема, принципи гносеологічного підходу, детермінізму, відображення, розвитку, єдності свідомості та діяльності, соціальної обумовленості, соціальної значущості, історизму і нерозривного взаємозв'язку індивіда та його соціального середовища.

Соціально-політичні принципи виражають вимоги, зумовлені залежністю змісту і спрямованості соціально-педагогічної діяльності від соціальної політики і держави. Ця залежність визначає концептуальні підходи до вибору пріоритетів у соціальному захисті клієнта, до поєднання індивідуальних і суспільних інтересів у соціальній діяльності. До основних принципів цієї групи можна віднести: гуманізм і демократизм її змісту і методів, єдність державного підходу до соціально-педагогічної діяльності в поєднанні з регіональними особливостями її здійснення, врахування конкретних умов життєдіяльності особистості чи соціальної групи при виборі змісту, форм і методів соціально-педагогічної діяльності з ними, законність і справедливість, суспільна доцільність, ефективність діяльності соціального педагога, самозабезпечення (А.Капська).

Етичний принцип **гуманізму** соціально-педагогічної діяльності припускає визнання людини абсолютною цінністю, право кожного індивіда на гідне життя, створення умов для вільного і різнобічного вияву здібностей особистості, її права ні волю, щастя, творчий розвиток. У цій системі благо людини вважається показником оцінки соціальних явищ, рівність, справедливість - бажаною нормою відносин у суспільстві, а утвердження блага людини - критерієм оцінки суспільних відносин. Людяність, людинолюбство – іманентна характеристика соціально-педагогічної діяльності.

Принцип гуманізму соціальної роботи тісно пов'язаний із **демократизмом** взаємовідносин соціального педагога та клієнта, їх довірливим, переважно неформальним характером. На відміну від офіційних взаємин, які регульовані посадовими інструкціями, наказами і розпорядженнями, неформальні зв'язки між соціальним працівником і клієнтом виникають і будуються, головним чином, на основі психологічної сумісності особистих якостей, спільностей, інтересів, симпатій та антипатій, що, як відомо, не мають санкціонуючого значення. Демократизм соціально-педагогічної діяльності вимагає уміння встановлювати психологічний контакт із клієнтом, дотримуватися норм і правил спілкування, поваги та уваги до особистості клієнта; залучати його до активного пошуку шляхів розв'язання особистісних проблем через ненав'язливий вплив силою свого розуму, знань, моральності, досвіду.

Дотримуючись принципу **справедливості**, соціальний педагог вживає необхідні заходи для доступу всіх членів суспільства до ресурсів, послуг, наявних можливостей. Його професійна діяльність спрямована на покращення життя нужденних. Бідність, голод, недоїдання, бездомність і відсутність засобів до існування - найважливіші проблемні сфери соціально-педагогічної діяльності, в яких реформаторська діяльність професіоналів закладає інституційну основу для підвищення добробуту дітей та молоді в соціумі.

Принцип **конфіденційності** пов'язаний з тим, що в процесі діяльності соціальному педагогові стає доступною інформація, яку довірив йому клієнт і яка, будучи розголошеною, може завдати шкоди йому чи його близьким, дискредитувати й зганьбити їх, призвести до зміни життєвих сценаріїв клієнта та його оточення. Це, зокрема, відомості про хвороби, негативні звички, психічні захворювання, сімейні конфлікти, кримінальне минуле чи сьогодення. Така інформація може використовуватися лише в професійних межах в інтересах клієнта і може бути довірена колегам, іншим особам лише з його згоди. Проте в окремих випадках, передбачених законом і пов'язаних з можливістю загрози життю, насильства, завдання шкоди якій-небудь особі, насамперед, дітям, соціальний педагог може інформувати представників окремих державних органів.

Принцип **толерантності** зумовлений тим, що соціально-педагогічна діяльність ведеться з різними категоріями клієнтів, у тому числі з особами, що можуть не викликати у фахівця симпатії до нього. Політичні, релігійні та національні особливості індивідів, що мають потребу в допомозі, їхні поведінкові стереотипи і сама їхня зовнішність можуть виявитися незвичними для осіб, що займаються соціальною роботою. Соціальні педагоги не позбавлені також ілюзії виражати свою точку зору, свій стереотип поведінки, свої уявлення про добро і зло і вважати їх єдиноправильними і нормативними. Тим часом

різноманітність людських типів, національно-культурних традицій, звичаїв поведінки є запорукою життєздатності особистості. Ніхто не повинен осуджувати діяльність іншої людини доти, доки вона не являє небезпеки і не завдає шкоди оточенню. Професійна толерантність фахівця означає визнання закономірності існування різних клієнтів, а також терпимість і коректність до їх проявів.

Тема 2. Шляхи підвищення педагогом ефективності соціалізуючого впливу на становлення моральної особистості

Етико-педагогічні засади процесу соціалізації молоді – це моделювання виховної системи. Моделюючи систему активізації й спрямування соціалізації молоді, ми відвели найголовніше місце взаємодії сторін цього процесу (педагог-підліток, соціальний фахівець-клієнт). *Завдання* системи активізації соціалізації молоді полягає у збагаченні змісту соціального впливу на гармонізацію розвитку національного та емоційно-почуттєвого рівнів свідомості особистості; урізноманітнення методів і форм активізації спрямування педагогом процесу соціалізації. Діагностичний етап соціалізуючого процесу передбачує вивчення основних рівнів розвитку моральної свідомості особистості: раціонального (логіка суджень, уявлення, поняття) та емоційно-почуттєвого (почуття жалю, совісті, обов'язку, любові, емоційні реакції сприйняття світу тощо). Тому виділяємо такі параметри:

- вихованість, цілеспрямованість підлітка, мотиви його поведінки, ступінь сформованості соціально значущих та індивідуальних якостей та властивостей, моральні цінності та орієнтації;
- рівень соціального становлення підлітка (соціальна адаптація, соціальна активність, соціальна стійкість);
- відносини між учасниками педагогічного процесу (між вихованцями, батьками й дітьми, педагогами й вихованцями);
- рівень самоврядування в навчально-виховному закладі, його об'єднаннях і колективах.

Критерії формування моральної особистості:

- зміна значеннєвих установок, відносин до різних справ у своєму соціумі, усвідомлена участь у соціальній діяльності;
- позитивні зміни в мотиваційній етичній структурі соціально-педагогічної діяльності;
- динаміка в реальному відношенні особистості до різної діяльності в найближчому соціальному оточенні (визначається за такими основними позиціями як цілеспрямованість, ретельність, самостійність, сумлінність, дбайливе ставлення до засобів праці, здатність до творчого виконання трудових операцій);
- розширення спектру виконаних справ, підвищення соціальної відповідальності за стан цих справ;
- участь у соціально значущих справах найбільшого числа підлітків;
- підвищення рівня задоволеності організацією діяльності та ін.

Тема 3. Соціальний педагог як суб'єкт соціальних відносин

Професійні соціальні працівники віддані справі служіння людині заради її добробуту й реалізації її можливостей; розвитку й використанню знань з поведінки людини й соціальної поведінки; розвитку ресурсів, які б відповідали індивідуальним, груповим, національним і міжнародним потребам і прагненням; досягнення соціальної справедливості. Виходячи з Міжнародної декларації етичних принципів соціальної роботи (*Ухвалено Міжнародною федерацією соціальних працівників (МФСП) Коломбо, Шрі Ланка, 6—8 липня 1994 року*), соціальний працівник зобов'язаний визнавати стандарти етичної поведінки.

Розгляд загальних стандартів етичної поведінки, стандартів професійної поведінки між колегами та партнерами соціально-педагогічної діяльності.

Тема 4. Культура спілкування соціального педагога в системі моральних відносин

Виходячи з того, що соціальний педагог мусить уміти вислухати, "почути", зрозуміти, роз'яснити, довести, відповісти, переконати, створити позитивну емоційну атмосферу для довіри чи ділового настрою, знайти підхід до клієнта, соціальний педагог має володіти відповідними професійними якостями - знаннями та вміннями, які загалом можна віднести до "комунікативної професіограми" соціально-педагогічної діяльності:

- знати професійний мовленнєвий етикет і володіти ним;
- уміти формулювати цілі і завдання професійного (ділового) спілкування;
- уміти ставити запитання і професійно на них відповідати;
- володіти навичками ділового спілкування і вміти управляти ним залежно від визначених цілей;
- вміти аналізувати конфліктні і кризові ситуації і робити з них адекватні висновки;
- вміти доводити, аргументувати, спростовувати, переконувати, досягаючи водночас узгодженості і компромісу;
- вміти вести бесіду, полеміку, дискусію, суперечку, співбесіду, розмову, диспут, круглий стіл, переговори тощо, спрямовуючи їх на розв'язання з прогнозованого, позитивного і вмотивованого результату;
- володіти технікою і логікою мовлення; володіти відповідними мовленнєвими структурами і одиницями, що впливають на емоційно-експресивний стан клієнта;
- вміти говорити лише тоді, коли є що сказати співбесіднику (клієнту).

Комунікативні засоби спілкування надзвичайно багаті і включають різні механізми впливу. Зокрема відомий французький дослідник проблеми спілкування Поль Сопер виділив дві групи таких механізмів впливу:

Мовленнєві (вербальні) - лексика, стилістика, граматики, семантика, правильність, стиль.

Невербальні - оптокінетичні (міміка, жести, пози, методика), паралінгвістичні (тембр, інтонація, тональність), екстралінгвістичні (паузи, теми мовлення, сміх, покашлювання тощо), проксемічні (просторовість), предметно- контактні (дотик до рук, поглажування, обнімання тощо). А основними механізмами впливу можна назвати:

- *"Зараження"* - підсвідомий емоційний відгук у взаємодії з іншими людьми на підставі співпереживання з ними. В основному має невербальний характер.
- *Навіювання* - цільове свідоме "зараження" однією людиною інших мотивацією до тих чи інших дій, змістом чи емоціями в основному за допомогою мовленнєвого впливу на основі некритичного сприйняття інформації.
- *Переконання* - це усвідомлений аргументований і вмотивований вплив на систему поглядів індивідуума.
- *Наслідування* - засвоєння форм поведінки іншої людини на основі підсвідомої і свідомої ідентифікації себе з нею.

У практиці визначається два види спілкування в комунікативному процесі: ділове і міжособистісне (ділова розмова, бесіда, розмова товариська).

Навіть за умови володіння всіма якостями мовлення на високому рівні соціальний педагог має ще володіти певною узагальненою нормою комунікативного процесу - *мовленнєвим етикетом*.

Мовленнєвий етикет - це сукупність правил, принципів і конкретних форм спілкування. Поняття мовленнєвого етикету - синонім культури спілкування, норма спілкування і поведінки.

Мовленнєвий етикет у діловому спілкуванні передбачає лояльне, поважне ставлення до співбесідника, використання загальнокультурних норм спілкування, міркування, адекватних форм їх вираження. Будь-який комунікативний процес і в будь-яких

умовах передбачає наявність деяких обов'язкових елементів мовленнєвого етикету. Зокрема це стосується привітання, звертання, знайомства, запрошення, компліменту, вітання, визнання. Кожен із цих елементів має своє місце в комунікативному процесі і свої особливості та мовленнєве вираження.

Методи навчання й оцінювання:

Лекції, навчально-дослідні завдання, складання планів етично-соціально-педагогічної діяльності, розроблення проєктів, робота в Інтернеті, тощо; поточне оцінювання; оцінка за навчальний проєкт (реферат, курсову роботу); екзамен.

Тематика рефератів

1. Місце моральної свідомості в системі моральної культури соціального педагога.
2. Етичні погляди В.О.Сухомлинського і можливості їх використання у моральному вихованні молоді.
3. Критерії ефективності соціально-педагогічної етики.
4. Новітні педагогічні технології і моральна свідомість соціального педагога.
5. Милосердя як вияв моральної свідомості особистості.
6. Педагогічна творчість і моральний обов'язок соціального педагога.
7. Взаємозв'язок морального і правового обов'язку в професійній діяльності соціального педагога.
8. Справділивість як основна проблема етики й соціальної педагогіки.
9. Проблема виховання справедливості соціального педагога в сучасних умовах.
10. Честь і гідність особистості як категорії соціально-педагогічної етики.
11. Морально-правові основи виховання честі соціального педагога та соціального працівника.
12. Теоритичні аспекти соціально-педагогічної діяльності етики.
13. Морально-психологічні умови попередження конфліктних ситуацій.
14. Роль мови у спілкуванні суб'єктів моральних відносин.
15. Етичні погляди Г.С.Сковороди і можливості їх використання у моральному вихованні сучасної молоді.
16. Соціально-педагогічна творчість – джерело щастя особистості.
17. Етичні погляди А.С.Макаренка і сучасний виховний процес.
18. Соціалізація особистості і її моральна свідомість.
19. Добро і зло у сучасній професійній діяльності соціального педагога.
20. Історичні погляди на етичну культуру українського суспільства.
21. Особистість моральна: сутність, специфіка, онтогенез.
22. Моральна свідомість: специфіка, роль у становленні особистості.
23. Шляхи підвищення педагогом ефективності соціалізуючого впливу на становлення моральної особистості.
24. Оцінка ефективності результатів педагогічного впливу на процес соціалізації особистості.

Питання для самоперевірки знань з курсу

1. Предмет та завдання соціально-педагогічної діяльності.
2. Поняття соціально-педагогічної діяльності.
3. Суть педагогічної моралі та її соціальної функції.
4. Методи дослідження педагогічної етики.
5. Основні принципи соціальної педагогічної моралі.
6. Категорії соціально-педагогічної етики.
7. Патріотична свідомість соціального педагога.
8. Моральні вимоги соціального педагога.
9. Моральна діяльність соціального педагога.
10. Моральні відношення соціально-педагогічної діяльності.

- 11.Доброчинність та милосердя як культурно-історичні традиції соціально-педагогічної діяльності.
- 12.Специфіка професійної діяльності.
- 13.Професійна компетентність соціального педагога.
- 14.Суть поняття «норма та відхилення від норми» в соціальній педагогіці.
- 15.Моральні переконання соціального педагога.
- 16.Принцип природовідповідності соціально-педагогічної діяльності.
- 17.Принцип культуровідповідності соціально-педагогічної діяльності.
- 18.Принципи гуманізації соціального педагога.
- 19.Моральні погляди та етичні знання.
- 20.Методи корекції в роботі соціального педагога.
- 21.Професійний педагогічний обов'язок.
- 22.Соціально-педагогічна справедливість педагога.
- 23.Професійна честь та достоїнство соціального педагога.
- 24.Педагогічна совість у діяльності соціального педагога.
- 25.Соціально-педагогічний авторитет.
- 26.Структура соціальної діяльності.
- 27.Соціальний педагог як суб'єкт професійної діяльності: особистісна характеристика і професійна компетентність.
- 28.Структура професійної діяльності соціального педагога.
- 29.Особистість соціально-педагогічної діяльності.
- 30.Професійна компетентність соціального педагога.
- 31.Службові обов'язки соціального педагога.
- 32.Характеристика елементів діяльності соціального педагога.
- 33.Класифікація особистісних якостей соціального педагога.
- 34.Професійна діяльність соціального педагога.
- 35.Основна характеристика соціального педагога.
- 36.Моральні переконання соціальної педагогічної діяльності.
- 37.Суб'єкт моральних відношень соціально-педагогічної діяльності.
- 38.Об'єкт відношень соціального педагога.
- 39.Характеристика моральних відношень соціального працівника у роботі з клієнтами.
- 40.Характеристика соціально-педагогічної справедливості в роботі соціального працівника.
- 41.Педагогічна дидактогенія.
- 42.Достойність педагогічної етики.
- 43.Педагогічна совість соціального педагога.
- 44.Педагогічний обов'язок соціального педагога.
- 45.Специфіка справедливості соціально-педагогічної діяльності.
- 46.Професійна етика соціального педагога.
- 47.Етичні принципи соціального працівника.
- 48.Міжнародна декларація етичних принципів соціальної роботи.
- 49.Етичний кодекс українських спеціалістів із соціальної роботи.
- 50.Педагогічна характеристика методів соціальної роботи.

Тематика курсових робіт з курсу

- 1.Місце моральної свідомості в системі моральної культури соціального педагога.
- 2.Етичні погляди В.А.Сухомлинського і можливості їх використання у моральному вихованні молоді.
- 3.Критерії ефективності соціально-педагогічної етики.
- 4.Новітні педагогічні технології і моральна свідомість соціального педагога.
- 5.Милосердя як вияв моральної свідомості особистості.

6. Педагогічна творчість і моральний обов'язок соціального педагога.
7. Взаємозв'язок морального і правового обов'язку в професійній діяльності соціального педагога.
8. Справедливість як основна проблема етики й соціальної педагогіки.
9. Проблема виховання справедливості соціального педагога в сучасних умовах.
10. Честь і гідність особистості як категорії соціально-педагогічної етики.
11. Морально-правові основи виховання честі соціального педагога та соціального працівника.
12. Теоретичні аспекти соціально-педагогічної діяльності етики.
13. Морально-психологічні умови попередження конфліктних ситуацій.
14. Роль мови у спілкуванні суб'єктів моральних відносин.
15. Етичні погляди Г.С.Сковороди і можливості їх використання у моральному вихованні сучасної молоді.
16. Соціально-педагогічна творчість – джерело щастя особистості.
17. Етичні погляди А.С.Макаренка і сучасний виховний процес.
18. Соціалізація особистості і її моральна свідомість.
19. Добро і зло у сучасній професійній діяльності соціального педагога.
20. Історичні погляди на етичну культуру українського суспільства.
21. Моральна особистість: суть, специфіка, онтогенез.
22. Моральна свідомість: специфіка, роль у становленні особистості.
23. Шляхи підвищення педагогом ефективності соціалізуючого впливу на становлення моральної особистості.
24. Оцінка ефективності результатів педагогічного впливу на процес соціалізації особистості.

Додаткова література для самопідготовки:

1. Бражник С. Нравственная культура сотрудников органов внутренних дел как фактор укрепления служебной дисциплины // Правовые аспекты укрепления дисциплины в органах внутренних дел. — К., 1985.
2. Бражник С. И., Плишкин В. М, Тищенко П. 14. Этика участкового инспектора. — К., 1988.
3. Вебер М. Протестантская этика и дух капитализма // М. Вебер Избр. произведения. — М., 1990.
4. Горський В. Історія української філософії. — К., 1996.
5. Гусейнов А. А., Апресян Р. Г. Этика: Учебник. — М., 2000.
6. Гусейнов А. А. Введение в этику. — М.: МГУ, 1985.
7. Аехтярев И. А. Актуальные вопросы совершенствования стиля работы, культуры и нравственного воспитания начальствующего состава органов внутренних дел. — К., 1977.
8. Ибражмов М. М, Куличенко В. В., Съедин В. Г. Профессиональная этика и эстетическая культура: Учебное пособие. — К., 1990..
9. Шанов В. Г. История этики древнего мира. — СПб., 1997.
10. Конституція України та проблеми професійної етики // Тези доповідей і наукових повідомлень обласної науково-практичної конференції. — Харків, Спілка юристів України. — 1998.
11. Конституція України. — К., 1996. — 128 с.
12. Культура жизни личности (Проблемы теории и методологии социально-психологического исследования). — К., 1988.
13. Рюриков Ю. Самое утреннее из чувств: Культура любви. — К., 1985.
14. Сливка С С. Професійна культура юриста (теоретико-методологічний аспект). — Львів, 2000. — 336 с.

15. Тизах В. Судова етика. Як вона діє в США // Юрид. вісник України. — 2000. — 23—29 листопада (№ 47). — С. 6.
16. Федоренко Е. Г. Профессиональная этика. — К.: Вища школа, 1983. — 216 с.
17. Чижевський Д. Нариси з історії філософії на Україні. — Нью-Йорк: Рада Оборони і Допомоги Україні Укр. Конгрес. Ком. Америки, 1991; та К., 1992. — 175 с.
18. Шкода В. В. Вступ до правової філософії. — Харків: Фоліо, 1997 — 223 с.
19. Этическая мысль: научно-публицистические чтения. — М., 1988; 1990; 1991.
20. Якуба Е. А. Право и нравственность как регуляторы общественных отношений при социализме. — Харьков, 1970. — 208 с.
21. Етика: Навч. посібник / Т. Г. Аболіна, В. В. Єфименко, О. М. Лінчук та ін. — К.: Либідь, 1992. — 328 с.

Література для самостійного опрацювання тем:

1. Бондаровська А. Що ми можемо зробити, щоб запобігти домашньому насильству. — К., 1999.
2. Бреева Е.Б. Дети в современном обществе. — М., 1999.
3. Державна доповідь про становище дітей в Україні (за підсумками 1999 р.): Соціальний захист дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування /Ю.Г. Антіпкін, Л.В. Балім, Л.С. Волинець та ін. — К.: Укр.. ін-т соц. Досліджень, 2000.
4. Дети в кризисных ситуациях: профилактика негативных явлений и социально-психологическая помощь /Под.общ.ред. И.Д.Зверевой. — К.: Наук. Світ, 2001.
5. Дети улицы. В помощь тем, кто работает с детьми. Центр социально-педагогической и профилактической работы с детьми, нуждающимися в особой опеке. — К., 2002.
6. Торохтий В.С. Основы психолого-педагогического обеспечения работы с семьей. — М., 2000.
7. Толстоухова С.В. Нормативно-правова база діяльності центрів ССМ щодо здійснення соціальної роботи з неповнолітніми та молоддю, які перебувають в умовах позбавлення волі //Соціальна робота з неповнолітніми, які перебувають у місцях позбавлення волі./ За ред. Синьова В.М. — К.ДЦССМ, 2003.
8. Поставий В.Г. Сучасна сім'я та її педагогіка — К., 1994.
9. Про становище інвалідів в Україні та основи державної політики щодо вирішення проблем громадян з особливими потребами: Державна доповідь. — К., 2002.
10. Соціально-психологічний захист дітей-інвалідів та молодих інвалідів //Інформаційно-методичний бюлетень /Упорядник Н.С.Бенюх, 1997. — Вип.. 2. — Донецьк.
11. Соціально-педагогічна робота з дітьми та молоддю з функціональними обмеженнями. Навчально-методичний посібник для соціальних працівників і соціальних педагогів /За ред. А.Й.Капської. — К.: ДЦССМ, 2003.
12. Щербакова К.В., Петрочко Ж.В. Реабілітація дітей з функціональними обмеженнями засобами мистецтва /Навчальний посібник. — К.: ДЦССМ — НПУ імені М.П. Драгоманова, 2002.

Підсумковий тест з виявлення рівня теоретичних знань

1. Соціально-педагогічна діяльність — це ...

- а) навчальна дисципліна з професійної підготовки соціальних працівників;
- б) практична професійна діяльність з надання допомоги та підтримки людей;
- в) галузь наукових знань;
- г) галузь наукових знань, навчальна дисципліна з професійної підготовки фахівців, практична професійна діяльність з надання допомоги та підтримки людей.

2. Основним суб'єктом соціально-педагогічної діяльності є ...

- а) соціальний працівник;

б) викладач-дослідник навчального закладу, який навчає інших соціальній роботі;
в) соціальний працівник, соціальний педагог, волонтер, викладач навчального закладу, який викладає соціальну педагогіку, адміністративно-управлінські кадри, які формують і здійснюють соціальну політику в державі.

3. Дайте узагальнену назву інституціональним ресурсам, до яких належать благодійні фонди, громадські об'єднання, товариства:

- а) державні органи соціальної роботи з населенням;
- б) соціальні інститути виховання;
- в) громадські організації;

4. Соціальні молодіжні проблеми - це:

а) визначення ролі та місця в сучасному суспільстві; формування ціннісних орієнтацій молодих людей та їх моральних пріоритетів; забезпечення освітнього рівня молоді;

б) становище на ринку праці; політичні орієнтації та електоральна поведінка молоді;

в) визначення ролі та місця молоді в сучасному суспільстві; формування ціннісних орієнтацій молодих людей та їх моральних пріоритетів.

5. Який принцип соціально-педагогічної діяльності розкрито у твердженні: «Визнання людини найвищою цінністю, захист її гідності й громадянських прав, створення умов для вільного і всебічного виявлення її здібностей»:

- а) демократизму;
- б) гуманізму;
- в) альтруїзму.

6. Добровільних помічників, які мають природну потребу допомагати людям і які пройшли підготовче навчання називають:

- а) соціальними педагогами;
- б) благодійниками;
- в) волонтерами.

7. Вперше поняття «соціальна педагогіка» було запропоноване:

- а) Ф.А. Дістервегом;
- б) Д. Дьюї;
- в) Р. Штайнером.

8. Визначення ціннісних орієнтацій особистості передбачає розгляд фундаментальних педагогічних понять, процесів та явищ в єдності підходів:

- а) соціального та біологічного;
- б) історичного, теоретичного, технологічного, культурологічного;
- в) суспільного, гуманістичного, діяльнісного.

9. Визначальним для цілеспрямованого розвитку особистості є формування:

- а) загальнолюдських цінностей;
- б) громадянськості;
- в) національної свідомості, громадянськості, духовності, суверенності.

10. Соціалізація – це:

а) формування умотивованої поведінки особистості в суспільстві;
б) розвиток здатностей особистості та загальнолюдських цінностей, властивих певному суспільству;

в) історично зумовлений процес розвитку особистості, надання та засвоєння індивідом цінностей, норм, установок, зразків поведінки, що властиві певному суспільству.

11. Мета соціалізації полягає в тому, щоб:

а) оволодіти досвідом старших поколінь, зрозуміти своє покликання, визначити власне місце в суспільстві, самостійно знайти шляхи найефективнішого самовизначення в ньому;

б) допомогти особистості вижити в суспільному потоці криз і революцій — екологічній, енергетичній, інформаційній, комп'ютерній тощо, оволодіти досвідом старших поколінь, зрозуміти своє покликання, визначити власне місце в суспільстві, самостійно знайти шляхи найефективнішого самовизначення в ньому;

в) зрозуміти своє покликання, визначити власне місце в суспільстві, самостійно знайти шляхи найефективнішого самовизначення в ньому.

12. Соціалізація розгортається у трьох взаємопов'язаних сферах, характерною особливістю яких є відтворення соціальних зв'язків особистості із зовнішнім світом:

а) діяльності, спілкуванні, самовизначення;

б) спілкування, самосвідомості, організованості;

в) діяльності, спілкування, самосвідомості.

13. Основні напрями соціалізації молоді здійснюються в ході:

а) соціального виховання, соціальної адаптації;

б) соціальної освіти, соціального виховання, соціальної адаптації, соціальної роботи;

в) соціальної роботи, соціальної освіти.

14. Основними складовими соціальної роботи є:

а) соціальна реабілітація з урахуванням відповідних умов життєдіяльності;

б) соціальні послуги, соціальна допомога, соціальне обслуговування, соціальна реабілітація;

в) соціальна профілактика, соціальні послуги, соціальна допомога, соціальне обслуговування, соціальна реабілітація з урахуванням відповідних умов життєдіяльності.

15. Які уповноваження бере на себе система центрів соціальних служб для молоді?

а) надання соціальних послуг і соціальної допомоги молодим людям;

б) участь у реалізації молодіжної політики;

в) участь у реалізації молодіжної політики та надання соціальних послуг і соціальної допомоги молодим людям.

16. Основними завданнями соціального становлення студентської молоді є:

а) формування активної громадської позиції;

б) здобуття повноцінної освіти і наступне працевлаштування, розвиток і реалізація творчих та інтелектуальних здібностей, лідерських якостей, формування активної громадської позиції;

в) розвиток і реалізація творчих та інтелектуальних здібностей, лідерських якостей.

17. Практична діяльність соціального педагога спрямована на виконання певних соціальних ролей:

а) роль експерта у встановленні соціального діагнозу; роль адвоката, захисника інтересів та прав людини, сім'ї; роль помічника клієнтів у розв'язанні проблем;

б) роль державного діяча, який підтримує соціальні ініціативи громадян; роль людини, дії якої спрямовані на гуманні вчинки, на милосердя; роль організатора; роль помічника клієнтів у розв'язанні проблем; роль терапевта і наставника сім'ї, дітей;

в) роль посередника між дітьми і дорослими, між сім'єю і державними службами; роль людини, дії якої спрямовані на гуманні вчинки, на милосердя; роль організатора; роль конфліктолога; роль експерта у постановці соціального діагнозу; роль адвоката, захисника інтересів та прав людини, сім'ї.

Додаток Е.8

Матеріали до організації роботи щодо самовиховання студентів

Напрямки роботи:

1. Сприяння самовизначенню.
 - Залучення до процесу цілепокладання.

Цілі	<i>Завдання: сформулювати власні цілі (в усній чи письмовій формі).</i>
На все життя:	
На період навчання у вузі:	
На рік:	
На 1 місяць:	
На тиждень:	
На 1 день:	
На 1 заняття:	

– Продовж речення:

1. Я хочу бути _____
2. Я хочу мати _____ для того, щоб _____
3. Я хочу зробити _____
4. Я хочу навчитися _____
5. Я хочу розвинути в собі _____
6. Я хочу змінити в собі _____
7. Разом з батьками я хотів би _____
8. Разом з друзями я хотів би _____
9. Я хочу _____

2. Розвиток вміння планувати.

– Ознайомлення студентів з навчально-виховними планами на рік у формі «презентації». Використовуючи стимульний матеріал, фото, відео записи тощо.

– Складання плану разом зі студентами на один робочий день.

– Планування заходів у другій половині дня на тиждень/місяць. (Спочатку накопичуються всі пропозиції, потім розглядається кожна, обговорюються деталі – реальність, затрати, часові межі і т.д., далі – голосування).

– Складання особистісних планів, виходячи з цілей.

<p><u>1-й етап.</u> Визнач головну мету й зміст свого життя. <i>Мій моральний ідеал.</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Девіз життя. 2. Кінцева мета моїх прагнень і діяльності. 3. Що люблю в людях і що ненавиджу. 4. Духовні цінності людини. 	<p><u>2-й етап.</u> Пізнай самого себе. <i>Який я є.</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Мої чесноти. 2. Мої недоліки. 3. Мої інтереси й захоплення. 4. Ціль мого життя. 5. Ставлення до навчання. 6. Ставлення до праці. 7. Ставлення до людей. 8. Об'єктивна самооцінка. 	<p><u>3-й етап.</u> Визнач програму самовиховання. <i>Яким я повинен стати.</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Вимога до мене батьків і педагогів. 2. Вимоги до мене товаришів, колективу. 3. Вимоги до себе з позиції ідеалу й об'єктивної самооцінки. 4. Програма самовиховання.
<p><u>4-й етап.</u> Створити свій спосіб життя. <i>Режим.</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Розпорядок дня. 2. Дбайливе ставлення. 3. Гігієна праці й відпочинку. 4. Правила життя. 	<p><u>5-й етап.</u> Тренуй себе, виробляй необхідні якості, знання, уміння й навички. <i>Тренування, вправи.</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Самозобов'язання. 2. Завдання самому собі на день, тиждень, місяць. 3. Самопереконання. 4. Самопримус. 5. Самовладання. 6. Самонаказ. 	<p><u>6-й етап.</u> Оціни результати роботи над собою, постав нові завдання самовиховання. <i>Самоконтроль.</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Самоаналіз і самооцінка роботи над собою. 2. Самозаохочення або самопокарання. 3. Удосконалювання програми самовиховання.

3. Організація процесу здійснення діяльності

– Психологічний тренінг впевненості в собі в різних видах діяльності і у спілкуванні. Тренінг асертивності – здатності захищати свої права, протистояти маніпуляціям. Основні принципи асертивності: твердість, чесність, дружелюбність.

– Вчитися відслідковувати вдалий час для починань.

– Вчитися дотримуватися вироблених правил: формування «самодисципліни».

– Аналіз труднощів.

Які труднощі бувають?	Можливі причини	Що робити?
Хочеться, а не виходить		
Хтось заважає		
Чогось не вистачає		
Виходить, але не так, як хотілося б: - мені - іншим		

Правила самовиховання для колективного обговорення
(за А. Кочетовим)

П'ять «треба»

1. Завжди допомагати батькам.
2. Учитися сумлінно.
3. Бути чесним.
4. Рахуватися з інтересами колективу.
5. Завжди й усюди проявляти старанність.

П'ять «можна»:

1. Веселитися й відпочивати, коли робота зроблена на «відмінно».
2. Забувати образи, але пам'ятати, кого й за що ти скривдив сам.
3. Не сумувати при невдачах; якщо наполегливий, обов'язково вийде!
4. Учитися в інших, якщо вони краще тебе працюють.
5. Запитувати, якщо не знаєш, просити допомогти, якщо не справляєшся сам.

Це потрібно тобі самому!

1. Бути чесним! Сила людини в правді, слабкість її – неправда.
2. Бути працьовитим! Не боятися невдач у новій справі. Хто заповзятий, той з невдач створить успіх, з поразок викує перемогу.
3. Бути чуйним і турботливим! Пам'ятай, до тебе будуть добре ставитися, якщо ти до інших добре ставишся.
4. Бути здоровим й охайним! Займайся ранковою гімнастикою, загартовуйся, стеж за чистотою рук, годину в день виділяй на прогулянки й ще годину віддай праці або спорту.
5. Бути уважним, тренувати увагу! Гарна увага оберігає від помилок у навчанні й невдач у грі, праці, спорті.

П'ять «заборонено»

1. Учитися без старання, ліниво й безвідповідально.
2. Грубіянити й принижувати однолітків, кривдити молодших.
3. Терпіти в себе недоліки, інакше вони тебе самого знищать.
4. Проходити мимо, коли поруч когось кривдять, знущаються з товариша.
5. Критикувати інших, якщо сам страждаєш подібним же недоліком.

П'ять «добре»:

1. Уміти володіти собою (замість того, щоб губитися, боятися, виходити з себе по дрібницях)
2. Планувати кожен свій день.
3. Оцінювати свої вчинки.
4. Спочатку думати, а потім робити.
5. Братися спочатку за самі важкі справи.

Самовдосконалення почніть з того, що:

1. Складіть список власних негативних якостей, яких ви хотіли б позбутися, та позитивних, які бажали б набути або розвинути.
2. Придумайте і включіть до плану кожного дня вправи щодо цього, контролюйте їх виконання.
3. Сприяйте вияву позитивних емоцій, таких як любов, радість, веселість, співчуття, натхнення, і стримуйте у собі появу емоцій негативних, наприклад, заздрості, мстивості, злості та ін.
4. Зовнішнє самовладання – це коли ви, навіть чимось розгнівані, ведете себе, про стороннє око, так, як належить.
5. Внутрішнє самовладання – це той ступінь володіння собою, коли ви не дозволите навіть з'явитися негативній емоції. Досягнення такого стану повинно стати вашою метою.

Методи і прийоми самовдосконалення

Нерідко так буває, що хтось з вашого оточення – чи то на роботі, чи в родині, чи серед знайомих – учинив щось, від чого у вас “закипає кров”. Зрозуміло, це на вас діє негативно не тільки морально, а й фізично (на ваше здоров'я). Існує три шляхи подолання такого стану:

1. Перший “італійський спосіб” – не стримувати зовнішнього прояву почуттів, “відкривати свою злість”. У деяких темпераментних народів це вважається цілком звичайним, але наші правила пристойності вимагають іншого. І ми маємо рахуватися з ними.
2. Другий спосіб – прореагування, але в спосіб, прийнятний для суспільства. Переводьте негативні емоції в фізичні дії – послабитесь ваше внутрішнє напруження.
3. Третій спосіб, навчитися якого найважче, – взагалі не дозволяти спалахувати злості. Це вже справжнє самовдосконалення, не лише зовнішнє, а й внутрішнє.

Як досягти внутрішнього самовладання

1. У момент спалаху негативної емоції зумійте переконати самого себе, що причина, яка її породжує, не тільки з погляду вічності, а навіть з погляду сьогоденного дня чи тижня абсолютно не варта того, щоб через неї ви хвилювались. Адже мине день чи тиждень – і ви взагалі про неї забудете. Так навіщо ж нервувати?

2. Подумайте про те, що хвилювання – загроза вашому здоров'ю. І тому зла жаринка всередині не повинна спалахнути, ви не допустите цього. Звичайно, ви не споглядатимете з “олімпійським спокоєм” на всі недоліки і помилки. Але збагніть, що роздратування, злість і крик – не найкращі поради в будь-якій ситуації. Зберігаючи спокій, швидше можна розв'язати якісь питання, ніж давши волю своїй люті.

3. Людині властиво помилятися. Ви також часом помиляєтеся, чому ж вас так дратують помилки інших?

4. Чи можна зарадити справі? Якщо ні, то ваше хвилювання взагалі ні до чого.

5. Якщо ж діло можна поправити, то емоції глушити не слід, навпаки, хай вони перевтіляться у готовність одразу ж виправити ситуацію. А своїм ентузіазмом ви зможете запалити й тих, з чиєї вини сталася помилка.

6. Краще помовчати або навіть на хвилинку відійти, аби тільки не вступати в запальні дебати. Інакше вогню вже не погасити.

7. Найважливіше – вловити й зупинити початок розбрату. Коли ж він розгориться, гасити його вже пізно.

Як створити собі імідж

Побачити себе подумки в новій ролі пропонується за допомогою трьох образів: образу кольору, образу тварин, образу експерта.

– Рекомендується уявляти, що Вас оточує той простір, якість якого Ви хочете набути. Наприклад, аби бути більш енергійним, товариським, динамічним чи настійливим, уявіть червоний колір активності.

– Щоб бути сердечнішим і дружелюбнішим, уявіть теплий оранжевий колір. Жовтий колір асоціюється з інтелектом, голубий – з якістю.

– Можна уявити тварину чи звіра, які символізують для Вас ту чи іншу рису характеру. Наприклад, лев символізує велич, тигр – силу, кошеня – лагідність, олень – швидкість і стрімкість. Аби чіткіше висловити вголос думку, уявіть собі папугу, який говорить.

– При використанні методу викликання образу експерта Ви дивитесь на себе очима експерта чи, наприклад, члена журі в якомусь телешоу.

– У свій зовнішній образ можна вжитися спочатку наодинці перед дзеркалом (звикати до зачіски, певних елементів одягу), потім серед публіки, де Вас не знають, тобто видавати себе за того, ким хочете стати.

– Далі необхідно зробити висновки з того, як Вас сприймає в новому образі незнайома публіка, і “підправити” свій імідж. Таким чином відбувається Ваша адаптація до нової ролі. І коли через деякий час Ви з'явитесь серед своїх, Ваша поведінка і манери будуть органічно збігатися із Вашим зовнішнім виглядом. Наприклад, Ви будете так поводити себе в новенькому костюмі, наче все життя міняли їх через день; жбурляти “дипломат”, наче їх у Вас десяток; і так рахувати гроші, наче їх у Вас “кури не клюють”.

– Апробуючи новий образ “Я” і переходячи від образу “Я” до власне “Я”, головне – постійно пам’ятати про свою нову роль, контролювати себе. У разі втрати контролю потрібно вміло “іти в тінь”, виходити з гри і, обміркувавши ситуацію, знову і знову ”невеликими дозами” трансформувати себе.

– Якщо Ви самі повірите, що “Ви” вже “не Ви”, то інші повірять також. З цього приводу в одній із своїх книг психолог Володимир Леві сказав приблизно так: треба поводити себе так, аби всі думали, що ти не Серьожа Іванов, який уявляє себе Оводом, а ти – Овод, який чомусь замаскувався під Серьожу Іванова.

Додаток Е.9

Поради першокурсникам для успішної самореалізації

(адаптовано дисертантом за матеріалами Т.Зверихановської)

Перше вересня... Перші лекції... Перші викладачі... Ви прагнете стати професіоналом. А для цього спочатку треба стати студентом і навчитися організовувати власну навчально-професійну діяльність. Тобто навчитися правильно діяти на лекціях, практичних і семінарських заняттях, самостійно працювати з навчальною та науковою літературою, писати наукові тексти (реферати, курсові та дипломні роботи), удосконалювати свої здібності, розвивати пам'ять і волю, керувати своїми емоціями, вправлятися з конфліктними ситуаціями і багато іншого.

Головне – думати, аналізувати і формувати власний, неповторний стиль діяльності. Полегшити роботу студентам-початківцям зможуть наші поради-рекомендації.

Перший тиждень ви зустрічаєтеся з друзями, дізнаєтеся про нове і цікаве, але ніхто з викладачів, здебільшого, не запитує пройдений матеріал. Незвично для студента-першокурсника. Читаються лекції. У вузі це основний вид занять. Тому важливо навчитися тактовно поводити себе і продуктивно працювати на лекційних заняттях. Для цього слід засвоїти такі *правила*.

Правило 1. Слухайте і чуйте викладача. Додам: слухайте мовчки. Лекція – це не місце для знайомства та спілкування з однокурсниками, їх проводять задля ознайомлення студентів з основами професії.

Правило 2. Якщо Ви не погоджуєтеся з лектором, то зовсім не обов'язково одразу перебивати його. Інакше з перших днів увесь курс зрозуміє, що Ви – абсолютно невихована людина. У Вас виникає непереможне бажання висловитися або поставити запитання – викладач завжди радий Вас вислухати в останні хвилини лекції, після неї або на практичних і семінарських заняттях.

Правило 3. Якщо Вам нудно, все, що відбувається на лекції Вам далеке, то запитайте себе – а чи справжній Ви студент, якщо Вам нецікава лекція фахівця? Для початку спробуйте своїм виглядом виявити інтерес, потім – знайти важливе і цікаве для себе у словах викладача. Зацікавлений вигляд студента завжди робить маленьке диво. Викладач змінюється, працює захоплено. І Вам теж стає цікаво.

Правило 4. На лекціях слід вести конспект, тобто робити записи. Але не слід прагнути занотовувати все, що говорить викладач. Виділяйте головну думку, основні факти і спробуйте записувати їх своїми словами.

Правило 5. Конспект лекції студенти пишуть для себе. Тому використовуйте скорочення, позначки, які, можливо, зрозумілі лише Вам. Одразу помітите, що швидкість конспектування на лекції значно зросла.

Правило 6. Конспект повинен, по-перше, бути кольоровим. Не лініуйтеся і використовуйте при написанні конспекту лекції кольорові пасти

для виділення важливих думок, визначень, основних фактів тощо. По-друге, конспект повинен мати широкі поля. Вони потрібні студенту, щоб доповнювати конспект лекції при підготовці до семінарів, занотовувати власні думки з приводу навчального матеріалу та записувати ті запитання, які варто з'ясувати на консультаціях викладача.

Правило 7. Обов'язково приходьте на всі лекції до всіх викладачів. По-перше, Ви зрозумієте, які питання навчальної дисципліни і як детально варто вивчати, де їх відшукувати і як тлумачити. По-друге, лише так ви зможете спілкуватися з фахівцем і накопичувати професійний досвід.

Як готувати домашні завдання

1. Активно працюйте на занятті: уважно слухайте, відповідайте на запитання.

2. Став запитання, якщо чогось не зрозумів або з чимось не згодний.

3. Точно й детально записуй, що задано з кожної дисципліни.

4. Навчися користуватися словниками й довідниками. Якщо матеріал, який подавали на занятті, є для тебе складним, повтори матеріал цього ж дня, навіть якщо наступне заняття буде лише через кілька днів.

5. Починаючи виконувати завдання, думай не тільки про те, що треба зробити (тобто про зміст завдання), а й про те, як (за допомогою яких прийомів, засобів) це можна зробити.

6. Продумай послідовність виконання завдань з окремих дисциплін і спробуй визначити, скільки часу тобі знадобиться для виконання кожного завдання.

7. Прибери зі столу все зайве – те, що може відвертати твою увагу. Приготуй те, що потрібно для виконання першого завдання (підручник, зошити, карти, олівці, словники, довідники тощо). Між завданнями роби перерви.

8. Спочатку спробуй зрозуміти матеріал, а потім його запам'ятати.

9. Перш ніж виконувати письмові завдання, зрозумій і вивчи правила до них.

10. Читаючи параграф підручника, став собі запитання: про що (або про кого) йдеться в цьому тексті тощо.

11. Шукай зв'язок кожного нового поняття, явища, про яке ти дізнаєшся, з тим, що ти вже знаєш. Співвіднось нове з уже відомим.

12. Якщо матеріал, який треба вивчити, великий за обсягом або складний, розбий його на окремі частини й опрацювай кожну частину окремо. Використовуй метод ключових слів.

13. Не залишай підготовку до доповідей, творів, творчих робіт на останній день, адже це потребує багато часу. Готуйся до них заздалегідь, упродовж кількох днів, рівномірно розподіляючи навантаження.

14. Готуючи усні завдання, використовуй карти, схеми. Вони допоможуть тобі краще зрозуміти й запам'ятати матеріал.

15. Складай план усної відповіді.
16. Перевіряй себе.

Рекомендації студентам щодо самоорганізації уваги

Правило перше. Заздалегідь плануйте свій час так, щоб під час занять ніщо не відволікало Вас (візити товаришів, телефонні дзвінки).

Правило друге. Розпочинаючи роботу, попередньо організуйте своє робоче місце (воно повинно бути належним чином обладнано).

Правило третє. Розпочинаючи заняття, максимально мобілізуйте свою волю, намагайтесь перестати думати про те, що займало ваші думки перед цим. Кращий спосіб – попередній перегляд матеріалу, складання плану майбутньої роботи.

Правило четверте. Стійкість уваги залежить від того, наскільки добре ви розумієте вивчений матеріал (розуміння у великій мірі ґрунтується на знанні попереднього матеріалу). Тому, приступаючи до вивчення нової теми, попередньо прогляньте попередній розділ, полистайте конспект. Якщо ж цей матеріал з будь-якої причини вами взагалі не вивчався, починайте з ліквідації існуючих прогалин.

Правило п'яте. Якщо зосередити увагу заважають хвилювання, тривога, побічні думки, то займіться конспектуванням. Із-за безперервності цей процес робить неможливим часті і довгі відключення уваги. Приблизно такий же ефект дає і читання вголос.

Після того, як ви зумієте (пощастить) зосередити увагу, можна читати про себе.

Правило шосте. Читайте новий матеріал так, щоб він глибоко осмислювався. Але при цьому пам'ятайте, що занадто уповільнений темп сприяє частим відключенням уваги на побічні об'єкти.

Правило сьоме. Намагайтесь чергувати читання з обдумуванням і переказуванням рішення задач, придумуванням власних прикладів, так як це допомагає уникнути психічного стану монотонності, при якому стійкість уваги знижується. Зміна навчальних завдань не повинна бути надто частою: це призводить до зайвої метушні, поверхового сприйняття навчального матеріалу.

Правило восьме. Контролюйте, вгамовуйте мимовільне переключення уваги на сторонні предмети, об'єкти, викликане як зовнішнім подразненням (стук дверей, звуки автомобільного клаксона, чийсь голоси тощо), так і внутрішнім (розумові асоціації).

Усвідомивши, що виникло мимовільне переключення уваги, намагайтесь вольовим зусиллям знову направити його в потрібне русло.

Правило дев'яте. Якщо в процесі читання ви несподівано усвідомили, що на якийсь час "відключились", заставьте себе зараз же повернутися до того місця, де виникло відключення. Визначити його доволі легко: весь попередній текст при повторному читанні буде сприйматися як незнайомий.

Звичайно, читати без таких повернень означало б даремно витратити час, займатися самообманом.

Як підготуватися до іспитів

1. Приберіть усе зайве і те, що відволікає вашу увагу від безпосередньої мети – підготовки до іспиту. Заховайте від себе книжки, диски, телепрограму, відключіть телефон. Суворо скажіть собі: з 9-ої до 12-ої дня я повинен вивчити стільки-то.

2. Почніть вчити з важких, незрозумілих тем, а легкі залишайте під кінець. Якщо складну тему відкладати на потім, вона висітиме, як дамоклів меч, не даючи вам спокою. У результаті якість запам'ятовування тем, які даються складно, різко знижується, якщо не зводиться до нуля. Виникає це тому, що ви намагаєтесь відкласти нерадісний момент.

3. Справжня мати навчання – не повторювання, а використання. Не тримайте знання в собі, як в сейфі. Поділіться ними з дзеркалом, улюбленим собакою, батьками чи друзями. Можете час від часу робити репетицію іспиту: зробіть невеликі картки з номерами білетів, витягайте їх і відповідайте. Відповідайте вдумливо і серйозно, бо добра репетиція, – запорука успішної вистави.

4. Запам'ятовувати матеріал треба осмислено, а не механічно. Не зубріть – це довго і дає ускладнення: варто перехвилюватися, забути хоч одне слово, як текст, вивчений таким способом, зітреться. Краще двічі прочитаний та переказаний, ніж п'ять разів прочитаний без переказу. Встановіть логічну послідовність. Розбийте матеріал на смислові частини та знайдіть в кожній ключову фразу.

5. Чергуйте розумову діяльність з фізичною. Не доводьте себе до повного знесилення пізнанням науки. Не забувайте, що відпочинок теж необхідний. Не заборонена корисна праця на благо сім'ї: помийте підлогу, сходите до магазину.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Аверьянов Л. Я. Порог социализации [Электронный ресурс] / Л. Я. Аверьянов. – Режим доступа с экрана: http://www.i-u.ru/biblio/archive/aver_porog/default.aspx
2. Актуальні проблеми соціально-педагогічної роботи (модульний курс дистанційного навчання) / А. Й. Капська, О. В. Безпалько, Р. Х. Вайнола. – К., 2002. – 164 с.
3. Алешина Ю. Е. Социально-психологические методы исследования супружеских отношений. Спецпрактикум по социальной психологии / Ю. Е. Алешина, Л. Я. Гозман, Е. М. Дубовская. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1987. – 120 с.
4. Ананьев Б.Г. О соотношении способности и одаренности / Б.Г.Ананьев // Проблемы способностей. - М.:АПН РСФСР, 1962. - С.15-32.
5. Анастаси А. Психологическое тестирование. Т. 1—2. / А.Анастаси. - М., «Педагогика», 1982. – 688 с.
6. Андреева Г.М. Социальная психология; Учебник / Г.М. Андреева. - М.: Аспект Пресса, 1996.-375 с.
7. Антонова О. Є. Теоретичні та методичні засади навчання педагогічно обдарованих студентів : монографія / Олена Євгеніївна Антонова. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2007. – 472 с.
8. Баб'як Ж. В. Діагностика соціально-виховного процесу як умова соціалізації студента вищого навчального закладу : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.05 «Соціальна педагогіка» / Ж. В. Баб'як. – Луганськ, 2004. – 20 с.
9. Бабанский Ю.К. Комплексный подход к воспитательной работе с подростками / Ю.К.Бабанский. - М: Знание, 1979. - 32 с.
10. Белова Е.С. Одаренность малыша: раскрыть, понять, поддержать / Е.С.Белова. - М., 1998 г. – 144 с.
11. Безпалько О. В. Теорія і практика соціально-педагогічної роботи з дітьми та учнівською молоддю в територіальній громаді: Автореф. дис...

д-ра пед. наук: 13.00.05 / О.В. Безпалько; Луган. нац. пед. ун-т ім. Т.Шевченка. — Луганськ, 2007. — 44 с.

12. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання / І.Д. Бех. - К., 1998. - 203 с.

13. Белова Л. О. Виховна система ВНЗ : питання теорії та практики / Людмила Олександрівна Белова; Нар. укр. акад. – Харків : Вид-во НУА, 2004. – 264 с.

14. Бим-Бад Б.М. Педагогические течения в начале XX века: лекции по педагогической антропологии и философии образования / Б.М. Бим-Бад. М., 1998. – 113с.

15. Бобир О. В. Особистісні характеристики юнацтва з різними формами обдарованості : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / О. В. Бобир. – Х., 2005. – 20 с.

16. Богомолова Н.Н. О методах активной социально-психологической подготовки / Н.Н.Богомолова, Л.А. Петровский // Вестник Моск. ун-та: Сер. Психология.- МГУ, 1977. - №1. - С. 53-61.

17. Бочарова В.Г. Социальная микросреда как фактор формирования личности: Дисс. докт. пед. наук: 13.00.01. / В.Г. Бочарова. –М., 1991. -379 с.

18. Вайнола Р. Х. Особистісний розвиток майбутнього соціального педагога в процесі професійної підготовки : монографія / Вайнола Р. Х. ; за ред. С. О. Сисоєвої; М-во освіти і науки України, НПУ імені М. П. Драгоманова. – Запоріжжя: ХНРБЦ, 2008. – 460 с.

19. Витт И.В. Речь и эмоции: Уч. пособие к спецкурсу по психологии / И.В.Витт. – М., 1984.-76 с.

20. Власова О. І. Психологічна структура та чинники розвитку соціальних здібностей : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / О. І. Власова. – К., 2006. – 44 с.

21. Волович А. С. Особенности процесса социализации выпускников средней школы : дисс. ... канд. психол. наук : 13.00.07 / А. С. Волович– М., 1990. – 130 с.
22. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. Психологический очерк: Кн. для учителя /Л.С.Выготский. - М., Просвещение,1991. – 96 с.
23. Выготский Л.С. Педагогическая психология /Под. Ред.В.В.Давыдова – М.: Педагогика, 1991. – 480 с.
24. Галузинський В. Місце науково-дослідної роботи студентів у концепції вдосконалення підготовки сучасного вчителя / В. Галузинський, М. Євнух, Є. Спіцин, З. Шалік // Нові технології навчання. – 2000. - № 27. – С. 94-104.
25. Гильбух Ю.З. Внимание: одаренные дети / Ю.З.Гильбух. - М.: Знание, 1991 -79с.
26. Гнатко М.М. Структура обдарованості та засадні принципи роботи з обдарованими дітьми / М.М. Гнатко // Обдарована дитина. - 1998.- № 4.– С4-5.
27. Грабовська С. Багатовекторна модель соціальної активності особистості / Софія Грабовська // Трансформація парадигм мислення та концепцій знання під впливом сучасних викликів у загальній, соціальній, практичній і прикладній філософії, м. Львів, 29–30 листоп. 2007 р. : Тези міждисциплін. конф. [Відп. за вип. проф. А. Карась]. – Л., 2007. – С. 80-81.
28. Грищенко Н.В. Феномен творчості (філософсько-онтологічні засади): Дис. ... кан. пед. наук: 09.00.01. / Н.В. Грищенко. – Х., 1995. – 180 с.
29. Гуров В.Н. Социализация личности: социальный педагог, семья, школа / В.Н. Гуров, Л.Я. Селюкова. – Ставрополь, ИУУ, 1993. – 178 с.
30. Державна національна програма “Освіта”. Україна ХХІ століття. – К.: Радуга, 1994. – 61 с.

31. Диагностика педагогических способностей учащихся : Метод. рекоменд. для студ. пед. ин-тов и класс. руков. / [Сост. Н. А. Головань]. – Кировоград : КГПИ, 1987. – 20 с.
32. Диагностика профессиональных способностей, система профессионального отбора социальных педагогов и социальных работников / [Келасьев В. Н., Яковлева И. В., Полуэктова Н. М. и др.]. – М., 1994. – 127 с.
33. Долженко В.О. Виховання духовних цінностей у студентської молоді в полікультурному просторі : автореф. дис.. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.07 «Теорія і методика виховання» / В. О. Долженко. – Луганськ, 2006. – 20 с.
34. Дьюи Дж. Школы будущего: Берлин /Дж.Дьюи. – М., Госиздат, 1922. – 178 с.
35. Дюркгейм Е. Социология /Е.Дюркгейм. – М., 1995. - 210 с.
36. Єдність педагогіки і психології у цілісному навчально-виховному процесі: Матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. – Полтава: «Техсервіс» АСМІ, 1995. – 76 с.
37. Жоголева О. Р. Влияние внеучебной воспитательной деятельности вуза на процесс социализации студенческой молодежи : автореф. дисс. на соискание ученой степени канд. социолог. наук : спец. 22.00.04 «Социальная структура, социальные институты и процессы» [Электронный ресурс] / О. Р. Жоголева. – Тюмень, 2007. – 28 с. – Режим доступа с экрана : <http://www.tmnlib.ru/DbFileHandler.axd 1496>.
38. Завгородня Н.М. Проблеми соціалізації особистості учня / Н.М. Завгородня // Наукові записи кафедри педагогіки. – Х., 2000. – Вип.. V. – С. 67-71.
39. Завгородня Н. М. Педагогічні умови соціалізації обдарованих учнів у навчально-виховному середовищі загальноосвітнього навчального закладу : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.05 «Соціальна педагогіка» / Н. М. Завгородня. – К., 2006. – 20 с.

40. Завгородняя В. Организация внеучебной художественно-эстетической деятельности как средство социализации студенческой молодежи / В. Завгородняя // Соціальна педагогіка : теорія і практика. – 2007. – № 4. – С. 59-62.

41. Загородній Ю. І. Педагогічні умови політичної соціалізації студентської молоді в умовах великого промислового міста : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.05 «Соціальна педагогіка» / Ю. І. Загородній. – Луганськ, 2004. – 20 с.

42. Зазимко О.В. Психологічні основи ідентифікації технічної обдарованості в юнацькому віці: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. 19.00.07. / О.В. Зазимко.– К., 2003. – 23 с.

43. Закон України “Про Загальнодержавну програму підтримки молоді на 2004-2008 роки” від 18 листопада 2003 р. // Офіційний вісник України. – 2003. - № 30. – С. 16-28.

44. Зверева И. Д. Социальная работа с молодежью / И. Д. Зверева. – Киев : Академпресс, 1994. – 101 с.

45. Звершхановська Т. Для тебе, першокурснику (поради психолога) / Тетяна Звершхановська // Виховна робота в технікумах, коледжах. З досвіду роботи вищих навчальних закладів I–II рівнів акредитації. – Вип. 8. – К., 2007. – С. 266-296.

46. Зверева І.Д. Соціальна робота з дітьми і молоддю (теоретико-методологічні аспекти). Ч. I / І.Д. Зверева, І.В. Козубовська, В.Ю. Керцман, О.П. Пічкара.— Ужгород: УжНУ, 2000. – 192 с.

47. Зязюн І.А. Молодь на передодні ХХІ століття / І.А. Зязюн // Цінності освіти і виховання. – К., 1997. – 79 с.

48. Калініченко А. І. Педагогічні умови організації самовиховання студентської молоді : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / А. І. Калініченко. – Т., 2002. – 16 с.

49. Каменева Г. А. Педагогические условия активизации учебно-познавательной деятельности студентов физико-математического факультета (на примере изучения базовых дисциплин) : автореф. дисс. на соискание ученой степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Г. А. Каменева. – Челябинск, 1999. – 18 с.

50. Каменева Е. Г. Развитие социальной зрелости студентов в педагогическом вузе [Электронный ресурс] / Е. Г. Каменева // Вестник ОГУ: Гуманитарные науки. – 2004. – № 9. – С. 72-76. – Режим доступа с экрана : <http://www.osu.ru/doc/1026/author/1606/lang/0>.

51. Каменева Е. Г. Развитие социальной зрелости студентов педагогического вуза : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01 [Электронный ресурс] / Каменева Елена Григорьевна. – Оренбург, 2004. – 184 с. – Режим доступа с экрана : http://www.mirrabort.com/work/work_63016.html.

52. Кантеева (Афанасова) К. М. Ценностные основания социальной активности молодежи : этический аспект : дис. ... канд. филос. наук : 09.00.05 [Электронный ресурс] / Кантеева (Афанасова) Ксения Михайловна. – Саранск, 2004. – 165 с.

53. Капська А.Й Соціальна робота. Технологічний аспект: Навчальний посібник. /Алла Йосиповна Капська. – К.: Центр навчальної літератури, 2004. – 352 с.

54. Капська А.Й. Актуальні проблеми соціально-педагогічної роботи (модульний курс дистанційного навчання) / А.Й. Капська, О.В. Безпалько, Р.Х. Вайнола. – К., 2002. –164 с.

55. Капська А. Й. Соціальна педагогіка. Підручник / А.Й.Капська, О.В.Безпалько, Р.Х.Вайнола. – К.: Центр учбової літератури 2009. – 488 с.

56. Капська. А.Й. Соціальна педагогіка: Підручник. 4-те вид.виправ. та доп.// Соціальна педагогіка /А.Й.Капська – К.: ДЦССМ, 2000. – С. 14-24.

57. Карне М. Одаренные дети /М.Карне. – М.: Прогресс., 1991. – 224 с.

58. Карпенко О.Г. Соціальне становлення особистості підлітка в тимчасових об'єднаннях за інтересами: Дис. ...канд. пед. наук: 13.00.01. /

О.Г.Карпенко.– К., 1999. –184 с.

59. Кириллова А. И. Характер выполнения своих социальных функций студентами с разным уровнем социализированности [Электронный ресурс] / А. И. Кириллова // II Всероссийская научная конференция [«Сорокинские чтения-2005. Будущее России: стратегии развития», (14-15 декабря, 2005 г.) – Режим доступа с экрана : <http://lib.socio.msu.ru/>.

60. Климов Е. А. Основы психологии. Практикум / Е. А. Климов. – М.: «Юнити», 1999. – 257 с.

61. Кобильник Л. М. Особливості самоактуалізації в процесі соціалізації молодого покоління / Л. М. Кобильник // Зб. наук. праць Бердянського держ. пед. ун-ту : Психологічні науки. – Бердянськ : БДПУ. – 2006. – № 3. – С. 150-155.

62. Ковалев А.Г., Мясищев В.Н. Психические особенности человека. Л.: ЛГУ. Т.1. Характер. Т. 2. Способности. / А.Г. Ковальов, В.Н.Мясищев. – Л., 1957. – 164 с.

63. Козлова Т. З. Самоидентификация некоторых социальных групп по тесту «Кто – я» / Т. З. Козлова // Социологические исследования. – 1995. – № 5. – С. 102-110.

64. Комплексна програма пошуку навчання і виховання обдарованих дітей і молоді “Творча обдарованість” // Інформ. Зб. М-ва освіти України. – 1992. - №5. – С. 20-32.

65. Кон И.С. В поисках себя / И.С. Кон. – М., 1984. – С. 158-177, 296-332.

66. Кон И.С. Социализация //Философская энциклопедия / И.С. Кон, В.Б. Ольшанський.– М.: Советская энциклопедия, 1970 – Т.5. – С. 67.

67. Кон И. С. Социальная психология / И. С. Кон. – М. : Московский психолого-социальный институт; Воронеж : Изд-во НПО «МОДЭК», 1999. – 560 с. (Серия «Психологи отечества»).

68. Корнієнко С. Виховна робота у вищому навчальному закладі з формування соціальної зрілості студентів: вітчизняні традиції та

зарубіжний досвід [Електронний ресурс] / С. Корнієнко // Вісник Черкаського університету імені Б. Хмельницького. Серія: Педагогічні науки. – 2008. – Вип. 124. – С. 101-106. – Режим доступу з екрану: http://www.nbuu.gov.ua/portal/Soc_Gum/Vchu/N124/N124p101-106.pdf.

69. Кравец Г. Ю. Педагогические условия проявления личностной зрелости студентов в учебно-воспитательном процессе вуза : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 [Электронный ресурс] / Кравец Галина Юльевна. – Иркутск, 2005. – 182 с.

70. Красноголов В.О. Визначення поняття "обдарованість" у зарубіжній психолого-педагогічній літературі [Текст] / В.О. Красноголов // Обдарована дитина. - 1998.-N5-6. - С.13-18.

71. Красноярова Е. В. Педагогические условия социализации студентов в вузе : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01, 13.00.08 [Электронный ресурс] / Красноярова Елена Викторовна. – Челябинск, 2003. – 200 с.

72. Кузьменко О.А. Соціальне становлення особистості в умовах відкритої соціально-педагогічної системи : автореф.дис...канд.пед.наук: 13.00.01 / Олександр Анатолійович Кузьменко. - Київ, 1998. - 18с.

73. Кульчицька О.І. Обдарованість: природа і сутність. //Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти: Зб. наукових праць / За ред. Л.Л.Товажнянського та О.Г.Романовського. –Вип. 3. – Харків: НТУ “ХПІ”, 2002. – С. 253-259.

74. Куницына В. Н. Межличностное общение / В. Н. Куницына, Н. В. Казаринова, В. М. Погольша. – СПб. : Питер, 2001. – 544 с.

75. Лавриченко Н. М. Педагогіка соціалізації : Європейські абрисы / Н. М. Лавриченко. – К. : ВІРА ІН САЙТ, 2000. – 444 с.

76. Лактионова Г. Лидер будущего: новое видение стратегии и практика / Г. Лактионова, И. Зверева, Л. Старикова // Практична психологія та соціальна робота : Науково-практичний та освітньо-методичний журнал. - 2002. - № 3. -С. 35-55.

77. Лейтес Н.С. Возрастающая одаренность и индивидуальные

различия /Н.С. Лейтес. – М., 1997. – 151 с.

78. Лейтес Н.С. Раннее проявление одаренности / Н.С. Лейтес //Вопросы психологии. –М., 1988. - № 4. – С. 98-107.

79. Лейтес Н.С. Розумові здібності і вік / Н.С.Лейтес. - М., Педагогіка, 1971.– 254 с.

80. Лейтес Н.С. Судьба вундеркиндов / Н.С.Лейтес //Семья и школа. №12, 1990. –С. 27.

81. Ломов Б.Ф. Психология воспитания /Б.Ф. Ломов.– М.: Наука, 1989. -195 с.

82. Лузан П. Г. Цілеспрямоване формування навчально-пізнавальної активності студентів / П. Г. Лузан // Науковий вісник Національного аграрного університету : [зб. наук. праць]. – Вип. 1. – Київ : НАУ, 1997. – С. 210-216.

83. Лукашевич М.П. Соціалізація / М.П.Лукашевич. – Київ, 1998. – 110 с.

84. Лукашевич М.П. Теория социализации как методологическая основа социальной работы с молодежью / М.П.Лукашевич. //Молодежная политика: опыт, проблемы, перспективы. Ч. 1. – К., 1992. -С. 84-85.

85. Лукашевич М.П. Спеціальні та галузеві соціологічні теорії: Навч. посіб / М.П. Лукашевич, М.В. Туленков. – К.: МАУП, 2004. – 464 с.

86. Лурья Н.А. Ценностно-деятельностная природа образованности и культурно-исторические условия изменения ее типа / Н.А.Лурья. // Социально-философские проблемы образования. – М., 1992. – 186 с.

87. Лях Т. Л. Методика організації волонтерських груп : навч. програма для студ. спец. 7.010105 «Соціальна педагогіка» / Т. Л. Лях. – К. : КМПУ імені Б. Д. Грінченка, 2008. – 58 с.

88. Майерс Д. Социальная психология / Д. Майерс. – С-Пб., 2001. – 752 с.

89. Макаренко А.С. Методика организации воспитательного процесса. – Соч. в 7-ми т. – Т. 5 / А.С.Макаренко. – М., 1958. – С. 94-98.

90. Маклафлін К. Дослідження системи педагогічної допомоги і підтримки в школах Англії й Уельсу / К.Маклафлін // Нові цінності утворення: турбота-підтримка-консультування – М.: Інноватор., 1996. – Вип.. 6. – С. 99-105.
91. Марценюк С.П. Вихідні аспекти соціалізації особи. //Соціалізація особи як проблема національної освіти / С.П.Марценюк. – Ч. 1. – Ніжин, 1993. – С. 10-12.
92. Матюшкин А.М. Одаренные и талантливые дети / А.М.Матюшкин //Вопросы психологии. – 1988. - №4. – С. 88-97.
93. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении / А.М.Матюшкин. - М., 1972. -115с.
94. Матюшкин А.М. Развитие творческой активности школьников / А.М.Матюшкин.- М.,1991. -148с.
95. Матюшкін А.М. Загадки одаренности: Пробл. практ. Диагностика / А.М.Матюшкин. – М.: Школа-Пресс, 1993. – 187с.
96. Методика експрес-діагностики інтелектуальних способностей (МЄДИС - 6 - 7) (методическе керівництво)./ І.С. Аверина, Е.І.Щебланова, Е.Н. Задорина. - М., 1994. - 98с.
97. Методические рекомендации по диагностике эмоциональной отзывчивости у подростков и старшеклассников для учителей и студентов пединститутів / [Сост. Т. И. Пашукова]. – Кировоград : КГПИ, 1987. – 20 с.
98. Мигович І. І. Вступ до соціальної роботи. / І. І. Мигович, Т.В.Семигіна. – Ужгород, 1997.-148с.
99. Мид М. Культура и мир детства / М.Мид. – М.: Наука, 1988. – 429с.
100. Мижериков В. А. Введение в педагогическую деятельность. Учеб. пособ. / В. А. Мижериков, М. Н. Ермоленко. – М. : Пед. общество России, 2002. – 268 с.
101. Митичева Т. И. Социально-педагогическая деятельность студентов как средство повышения качества профессиональной подготовки социальных

педагогов в вузе : автореф. дисс. на соискание ученой степени канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» [Электронный ресурс] / Т. И. Митичева. – Киров, 2008. – 19 с. – Режим доступа с экрана : http://aspirants.ru/siteviadb/russian/distantly/avtoref/avtoref_miticheva.doc.

102. Михайлов О. В. Формування соціальної зрілості студентів економічного профілю : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.07 «Теорія і методика виховання» / О. В. Михайлов. – К., 2001. – 20 с.

103. Міщенко Н. І. Студентська субкультура як фактор соціалізації особистості [Електронний ресурс] / Н. І. Міщенко // Вісн. Житомир. держ. ун-ту ім. І. Франка. – 2005. – № 24. – С. 191-193.

104. Міщик Л.І. Професійна підготовка соціального педагога / Л.І.Міщик. - Запоріжжя, 1996. -104 с.

105. Міщик Л. І. Теоретико-методичні основи професійної підготовки соціального педагога у закладах вищої освіти : Дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.05 / Міщик Людмила Іванівна. – Запоріжжя, ЗДУ, 1997. – 358 с.

106. Моляко В.А. Проблемы психологии творчества и разработка подхода к изучению одаренности / В.А.Моляко //Обдарована дитина. – 2002. - №4. – С. 19-24.

107. Москаленко В.В. Соціалізація особистості. Філософський аспект / В.В.Москаленко. – К.: Вища школа, 1986. – 198 с.

108. Мудрик А.В. Социализация и воспитание / А.В.Мудрик. – М: ВЛАДОС, 1996. – 96 с.

109. Мудрик А. В. Социализация человека : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / А. В. Мудрик. – [2-е изд., испр. и доп.]. – М. : Изд. центр «Академия», 2006. – 304 с.

110. Музика О. О. Мотивація творчої активності технічно обдарованих підлітків : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / О. О. Музика. – К., 2001. – 17 с.

111. Нечепоренко Л.С. Педагогика личности: Учебное пособие / Л.С. Нечепоренко. – Харьков: ХГУ, 1992. – 114 с.
112. Никитина Л.Е. Социальный педагог в школе / Л.Е. Никитина. — М.: Академический Проект, 2003.- 128.
113. Новейший психологический словарь /В. Б. Шапарь, В. Е. Россоха, О. В. Шапарь ; Под общей ред. В. Б. Шапаря. -3-е изд. -Ростов-на-Дону: Феникс,2007. -876 с.
114. Новий тлумачний словник української мови у трьох томах: Т.3. / [укладачі Василь Яременко, Оксана Слітушко]. – вид. 2-е, виправ. – Київ : Аконіт, 2003. – 863 с.
115. Овчаренко Г. Е. Педагогічні умови соціалізації студентів мистецько-педагогічних спеціальностей у позанавчальній діяльності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.05 «Соціальна педагогіка» / Г.Е. Овчаренко. – Луганськ, 2005. – 20 с.
116. Одаренность и возраст. Развитие творческого потенциала одаренных детей.: Учебное пособие /Под ред. А.М.Матюшкина. – М., Воронеж, 2004. – 190 с.
117. Одаренные дети: Пер. с англ. / Общ. ред. Г.В. Бурменской и В.М.Слуцкого; Предисл. В.М.Слуцкого. -М.: Прогресс, 1991. - 348 с.
118. Одаренные дети: пер. с англ. Carros Addison Taracs. New York, 1986. -М.: Прогресс, 1994. – 367 с.
119. Орбан-Лембрик Л. Е. Психологія управління / Л. Е. Орбан-Лембрик. – К. : Академвидав, 2003. – 568 с.
120. Оришко С. П. Проблема стимулювання соціальної активності старшокласників у процесі туристсько-краєзнавчої діяльності [Електронний ресурс] / С. П. Оришко // Вісник Черкаського університету імені Б. Хмельницького. – Серія: Педагогічні науки. – 2008. – Вип. 121. – С. 93-97. – Режим доступу з екрану: http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/Vchu/N121/N121p093-097.pdf.

121. Пашукова Т. И. Психологические исследования: Практикум по общей психологии для студентов педагогических вузов. Учеб. пособие / Т. И. Пашукова, А. И. Допира, Г. В. Дьяконов. – М.: Изд-во «Институт практической психологии», 1996. -153 с.

122. Пащенко Д.І. Зарубіжній досвід гуманізації соціального середовища. Методичні рекомендації студентам / Д.І.Пащенко. – К.: Знання, 1999. – 208 с.

123. Періг І. М. Психологічні умови розвитку творчої обдарованості студентів вищого технічного навчального закладу : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / І. М. Періг. – К., 2006. – 23 с.

124. Петровский А.В. Личность. Деятельность. Коллектив / А.В.Петровский. – М.: Политиздат, 1982. – 255 с.

125. Пиявский С. А. Управляемое развитие научных способностей молодежи / С. А. Пиявский; Самарская гос. архитектурно-строительная академия. – М. : Академия наук о Земле, 2001. – 109с. – (Высшее образование – XXI век; Золотая серия национальных научных достижений).

126. Плотніков П.В. Основи соціалізації молоді промислового регіону (Соціально-педагогічний аналіз) / П.В.Плотніков. – Донецьк:ДонНУ, 2004.- 558с.

127. Плотніков П. В. Соціальна активність як творча самореалізація молоді в процесі соціалізації (на прикладі промислового регіону / П. В. Плотніков // Педагогика, психология и медико-биологические проблемы физического воспитания и спорта. – Харьков, 2007. – № 11. – С. 176-179.

128. Полякова Г.С. Шляхи вивчення творчої дитини / Г.С. Полякова, І.М. Сунітко, Л.Д. Токарева // Обдарована дитина. – 1999. - №6. – С. 20-25.

129. Попова О. В. Социализация и профессиональное образование личности / Ольга Викторовна Попова, Юрий Иванович Титаренко;

Современный гуманитарный ин-т; Алтайская академия экономики и права. – Барнаул : Изд-во Алтайской академии экономики и права, 2001. – 353 с.

130. Програма роботи з обдарованою молоддю на 2001-2005 рр. Указ Президента України від 8 лютого 2001 р. // Офіційний вісник України. – 2001. - №6. Електронний сайт.Copyright © 2005-2009 Офіційний сайт ВМГО "Союз обдарованої молоді"

131. Прокопів Л. М. Навчально-виховна робота з обдарованою молоддю у вищих педагогічних закладах України (друга половина ХХ ст.) / Любов Миколаївна Прокопів. – Івано-Франківськ : Плай, 2005. – 256 с.

132. Прокоф'єва М. Ю. Інтеграція навчальної і виховної роботи у вузі як чинник успішної соціалізації студентської молоді / М. Ю. Прокоф'єва // Вісн. Житомир. держ. ун-ту ім. І. Франка. – 2005. – № 24. – С. 202-205.

133. Психодіагностика личности : пособ. для студ. вузов / [авт. М. А. Пономарева, Т. И. Юхновец ; под общ. ред. М. А. Пономаревой]. – Минск : Тесей, 2008. – 312 с.

134. Психология одаренности детей и подростков / Под ред. Лейтеса Н.С. – М.: Academia, 2000. – 336 с.

135. Рабочая книга практического психолога: Пособие для специалистов, работающих с персоналом / [Под ред. А. А. Бодалева, А. А. Деркача, Л. Г. Лаптева]. – М. : Изд-во Ин-та Психотерапии, 2001. – 640 с.

136. Райгородський Д. Я. Теорії личности в западно-європейській і американській психології. Хрестоматія по психології личности / Д. Я. Райгородський. – Самара : Изд. Дом «БАХРАТ», 1996. – 480 с.

137. Рензулли Дж., Рис С. Модель обоготворяющего школьного обучения //Основные концепции одаренности и творчества / Под ред. Д.Б.Богоявленской. – М., 1997. – 204 с.

138. Рибалка В.В. Психологія розвитку творчої особистості: Навч. посібник / В.В.Рибалка. – К.: ІЗМН, 1996. – 236 с.

139. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание / С.Л.Рубинштейн. – М.: Наука, 1957. – 328 с.

140. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С.Л.Рубинштейн. — СПб.: Питер Ком, 1999. — 679 с.
141. Савенков А.И. Диагностика детской одаренности как педагогическая проблема / А.И. Савенков // Педагогика. — 2000. — №10. — С.87—94.
142. Савченко С. В. Социализация студенческой молодежи в условиях регионального образовательного пространства: Монография / С. В. Савченко. — Луганск : Альма Матер, 2003. — 406 с.
143. Севаст'янова О. А. Соціалізація студентства у позанавчальній діяльності як педагогічна проблема / О.А. Севаст'янова // Педагогіка, психологія та мед.-біол. пробл. фіз. виховання і спорту. — 2004. — № 18. — С. 324-331.
144. Слостенин В. А. Социальный педагог и социальный работник: личность и профессия / В. А. Слостенин // Теория и практика социальной работы: отечественный и зарубежный опыт: В 2 т. — Москва-Тула, 1993. — С. 197-200.
145. Словарь по социальной педагогике: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Авт.-сост. Л.В.Мардахаев. — М.: Издательский центр «Академия», 2002. — 363с.
146. Сморгцова В. П. Формирование коммуникативной культуры социального педагога в системе профессиональной подготовки в вузе : автореф. дисс. на соискание ученой степени доктора пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» [Электронный ресурс] / В. П. Сморгцова. — Москва, 2007. — 44 с. — Режим доступа с экрана : <http://edu.of.ru/attach/17/26307.doc>
147. Соловей М. І. Виховна робота у вищому навчальному закладі : Навч. посібн. для студ. вищ. навч. закл / М. І. Соловей, В. С. Демчук. — К. : Ленвіт, 2003. — 257 с.
148. Социализация и профессиональное образование личности : бб. материалов межвуз. науч.-метод. конф., 19-20 апреля 2001 г. / Бийский

филиал СГИ; Бийский гос. педагогический ун-т / [О. В. Попова – науч.ред.]. – Бийск : НИЦ БПГУ, 2001. – 102 с.

149. Социология молодежи: Учебник / [Под ред. проф. В. Т. Лисовского]. – СПб : Изд-во С-Петербургского ун-та, 1996. – 460 с.

150. Соціологія культури : Навчальний посібник / [Семашко О. М., Піча В. М., Погорілий О. І. та ін.] – К. : «Каравела», Львів : «Новий світ», 2002. – 334 с.

151. Сребная Н. М. Организационно-педагогические условия создания личностно-ориентированной системы внеучебной деятельности в вузе : Дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Сребная Наталья Михайловна. – М., 2000. – 148 с.

152. Стратегії реформування освіти в Україні: Рекомендації з освітньої політики. – К.: К.І.С., 2003. – 296с.

153. Студеникина Е. С. Профессиональная социализация студентов в вузе: условия и процессы реализации функции : автореф. дисс. на соискание ученой степени канд. социолог. наук : спец. 22.00.04 «Социальная структура, социальные институты и процессы» [Электронный ресурс] / Е. С. Студеникина. – Краснодар, 2007. – 19 с. – Режим доступа с экрана : <http://www.krdu-mvd.ru/dissovet128675.html>.

154. Сухобская Г. С. Понятие «зрелость социально-психологического развития человека» в контексте андрагогики [Электронный ресурс] / Галина Сухобская // Новые знания. – 2002. – № 4. – С. 17-20. – Режим доступа с экрана : <http://hpsy.ru/public/x1449.htm>.

155. Сухомлинский В.А. Рождение гражданина. [Пер. с укр.] / В.А. Сухомлинский - М., "Молодая гвардия", 1971.-336с.

156. Сущенко Т.Ф. Педагогічний процес у позановчальних закладах: Дис. ... докт. пед. наук: 13.00.01. / Т.Ф.Сущенко. – Запоріжжя, 1993. – 332 с.

157. Творча особистість у системі неперервної освіти: матеріали міжнародної наукової конференції 16-17 травня 2000 / За ред. С.О. Сисоєвої і О.Г. Романовського. – Харків, 2000. – 436 с.

158. Теплов Б. М. Проблемы индивидуальных различий / Б.М. Теплов.

–М., 1961, -С. 9-20.

159. Теплов Б.М. Проблемы индивидуальных различий / Б.М.Теплов. - М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961. - С. 9-347.

160. Теплов Б.М. Способности и одаренность / Б.М. Теплов. Избранные труды: В 2-х т. – М.: Педагогика, 1985. – Т. 1. – 328 с.

161. Тесленко В.В. Педагогічна система розвитку творчої обдарованості школярів: Дис. ... канд.. пед. наук: 13.00.01./ В.В.Тесленко. – Луганськ: ЛДПУ ім.. Тараса Шевченка, 2000. – 262 с.

162. Тест «Активный ли вы человек?» [Электронный ресурс]. – Режим доступа с экрана : <http://azps.ru/tests/stest/aktivnost.html>.

163. Тест Куна. Тест «Кто Я?» (М. Кун, Т. Макпартленд; модификация Т. В. Румянцевой) / Румянцева Т. В. Психологическое консультирование: диагностика отношений в паре. – С-Пб., 2006. – С. 82-103.

164. Тест-опросник для измерения мотивации достижения (Модификация тест-опросника А. Мехрабиана) [Электронный ресурс] // Энциклопедия школьного психолога PSYHOLOGU.INFO. – Режим доступа с экрана : <http://www.psihologu.info/content/view/57/2/>.

165. Тютюнник О. В. Свідома активність студентської молоді у навчально-освітньому процесі як запорука успішної соціалізації / О. В. Тютюнник // Викладач і студент : проблеми ефективної співпраці : Зб. матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції. – Черкаси : Вид-во ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2006. – 142 с. – С.128-132.

166. Ушинський, К. Д. Про користь педагогічної літератури / К. Д. Ушинський // Освітній дайджест: акцент-панорама. – 2003. – № 4. – С. 28–36.

167. Фельдштейн Д. И. Проблемы возрастной и педагогической психологии / Д. И. Фельдштейн. – М. : «Междунар. пед. академия», 1995. – 368 с.

168. Фірсова Л. С. Естетичне виховання майбутніх соціальних педагогів засобами прикладної творчості / Л. С. Фірсова // Вісник Черкаського університету імені Б. Хмельницького. Серія: Педагогічні

науки. – 2008. – Вип. 121. – С.136-142. – Режим доступу з екрану: http://www.nbuuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Vchu/N122/N122p136-142.pdf.

169. Фурдуй С. Б. Гуманістичні підходи особистісно-зорієнтованої освіти обдарованих студентів вищого навчального закладу / С. Б. Фурдуй // Педагогічна спадщина А. С. Макаренка в контексті сучасної гуманістичної освіти : тези Всеукраїнської науково-практичної конференції. – Суми: СумДПУ, 2008. – С. 21-24.

170. Фурдуй С. Б. Детское движение как фактор социализации ребенка : региональные своеобразия / С. Б. Фурдуй // Матеріали міжнародної науково-практичної конференції ПДПУ ім. В.Г.Короленка. – Полтава: АСМІ, 2004. – С. 79-82.

171. Фурдуй С. Б. Загальні підходи до проблеми соціально-педагогічної роботи з обдарованою студентською молоддю в сучасній вищій школі / С. Б. Фурдуй // Вісник Запорізького національного університету. Серія: Педагогічні науки. [Зб. наук. статей / Гол. ред. проф. Міщик Л. І.] – Запоріжжя: Запорізький національний університет, 2007. – № 1. – С. 180-190.

172. Фурдуй С. Б. Інтерактивні методики як шлях удосконалення соціально-педагогічних умов навчання та виховання обдарованих студентів в студентських колективах вищої школи / С. Б. Фурдуй // Наукові записки. Серія: Психолого-педагогічні науки. – Ніжин: Вид-во НДУ ім. М. Гоголя, 2008. – № 2. – С. 16-20.

173. Фурдуй С. Б. Науково-методичний супровід розвитку творчої особистості майбутнього фахівця у процесі соціально-педагогічної практики. Методичні рекомендації на допомогу бакалаврам і магістрантам (за фахом соціальний педагог) вищих педагогічних навчальних закладів / С. Б. Фурдуй. – Ізмаїл: ІДГУ, 2008. – 85 с.

174. Фурдуй С. Б. Професійна компетентність педагога у соціально-педагогічному підході до виховання дітей та молоді / С. Б. Фурдуй // Матеріали міжнародної науково-практичної конференції [«Дні науки – 2006»]. – Дніпропетровськ: Наука і освіта, 2006. – С. 52-55.

175. Фурдуй С. Б. Професійне становлення обдарованих студентів вищих навчальних закладів в процесі соціально-педагогічної практики / С. Б. Фурдуй // Науковий вісник Чернівецького університету. Серія: Педагогіка та психологія. Зб. наук. праць. – Вип. 392. – Чернівці: Рута, 2008. – С. 170-179.

176. Фурдуй С. Б. Професійно-етична культура соціального педагога : шляхи її формування та саморозвитку. Методичні рекомендації / С. Б. Фурдуй. – Ізмаїл: ІДГУ, 2006. – 84 с.

177. Фурдуй С. Б. Своєрідність сучасних технологій соціально-педагогічної роботи у навчанні і вихованні учнівської молоді / С. Б. Фурдуй // Наукові записки. Серія: Педагогічні науки. – Вип. № 60. – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В.Винниченка, 2005. – Ч. 2. – С. 139-145.

178. Фурдуй С. Б. Соціалізація обдарованих студентів, за фахом соціальний педагог, в умовах вищого навчального закладу / С. Б. Фурдуй // Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції [«Перший крок у науку»]. – Т.1: Психолого-педагогічні науки. – Луганськ: Поліграфресурс, 2007. – С. 465-469.

179. Фурдуй С. Б. Соціально-педагогічні інноваційні підходи щодо соціалізації інтелектуально-обдарованих студентів в умовах вищої педагогічної школи / С. Б. Фурдуй // Науковий вісник Чернівецького університету. Серія: Педагогіка та психологія. Зб. наук. праць. – Вип. 327. – Чернівці: Рута, 2007. – С. 190-194.

180. Фурдуй С. Б. Технологічні особливості соціалізуючого процесу обдарованих студентів в умовах вищого навчального закладу / С. Б. Фурдуй // Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції [«Освітні інновації : філософія, психологія, педагогіка»]. – Суми: РВВ СОІППО, 2009. – С. 127-133.

181. Фурдуй С. Б. Удосконалення професійної компетентності майбутніх соціальних педагогів як складової соціалізуючого процесу. Методичні рекомендації / С. Б. Фурдуй. – Ізмаїл: ІДГУ, 2004. – 28 с.

182. Фурдуй С. Б. Українська етнопедагогіка як фактор збагачення виховного впливу на особистість / С. Б. Фурдуй // Збірник наукових праць / [гол. ред. – доктор пед. наук, проф. Буряк В. К.]. – Кривий Ріг: КДПУ, 2005. – Вип. 11. – С. 401-407.

183. Фурдуй С. Б. Шляхи підвищення ефективності соціалізуючого впливу на становлення моральної особистості обдарованого студента в умовах вищого навчального закладу / С. Б. Фурдуй // Науковий вісник Чернівецького університету. Серія: Педагогіка та психологія. Зб. наук. праць. – Вип. 444. – Чернівці: Рута, 2009. – С. 164-172.

184. Фурдуй С. Б. Шляхи самовдосконалення професійної компетентності соціальних педагогів у роботі з дітьми та молоддю: Методичні поради студентам, фахівцям практикам соціальної сфери / С. Б. Фурдуй. – Ізмаїл: ІДГУ, 2005. – 44 с.

185. Хабермас Ю. Демократия. Разум. Нравственность / Ю. Хабермас. – М., 1995. – 365 с.

186. Харченко С.Я. Методы и методология социально-педагогических исследований: Научное учеб.-метод. пособие для студ., магистрантов, асп. и специалистов в области воспитания и образования, соц. педагогов и соц. работников / С.Я.Харченко, Н.С.Кратинов, А.Н.Чиж, В.А.Кратинова; Луганский гос. педагогический ун-т им. Тараса Шевченко.– Луганск: Альма-матер, 2001.– 216с.

187. Харченко С.Я. Социальная работа: история, теория и практика: Науч.-учеб.-метод. пособие для студ., магистрантов, асп. и спец. в обл. соц. педагогики, соц. работы: В 2ч./ С.Я.Харченко и др.(авт.-сост.); Луганский гос. педагогический ун-т им.Тараса Шевченко – Луганск: Альма-матер, Ч.1 – 2002. – 158с.; Ч.2 – 2004. – 307с.

188. Хекхаузен О.Г., Мотивация и реальность. / Под ред. Б.М. Величковского. – М., 1986. – 408 с.

189. Хоменко Т. В. Пізнавальна активність студентів: досвід дефінітивно-компонентного аналізу [Електронний ресурс] / Т. В. Хоменко //

Вісник Черкаського університету імені Б. Хмельницького. Серія: Педагогічні науки. – 2008. – Вип. 137. – С. 71-76. – Режим доступу з екрану : http://www.nbuuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Vchu/N137/N137p071-076.pdf

190. Чаплигін О.К. Творчий потенціал людини: від становлення до реалізації (соціально-філософський аналіз) /О.К.Чаплигін. – Х.: Основа, 1999. – 277 с.

191. Чудновский В.Э. Одаренность: дар или воспитание / В.Э. Чудновский, В.С.Юркевич. – М.: Знание, 1990. – 80 с.

192. Шандрук С.К. Психологічні особливості загальної і творчої обдарованої учнів молодшого підліткового віку: Дис. ... канд. психол. наук: 19. 00. 07. / С.К. Шандрук. – К., 2000. – 198 с.

193. Шашенко С. Ю. Соціальне становлення студентської молоді у позааудиторний час у вищих навчальних закладах: Дис... канд. пед. наук: 13.00.05 / Шашенко Світлана Юріївна. – К., 2003. – 256 с.

194. Шелдом С. Человек и его способности / С. Шадлом.- Ст-П., Коммерсантъ, 1995. - С.13-25.

195. Штефан Л.А. Соціально-педагогічна теорія і практика в Україні (20-90- ті рр.. ХХ ст.) / Л.А.Штефан. – Харків: ТОВ “ТО Ексклюзив”, 2002. – 264 с.

196. Шульга М. М. Высшая школа как фактор социализации в современной России / Шульга Марина Михайловна // Вестник Ставропольского государственного университета. – 2006. – № 44. – С. 237-243.

197. Эшби У. Конструкція мезга. Происхождение адаптивного поведения / У.Эшби. – М., 1964. – 241 с.

198. Ядов В.А. Социальные и социально-психологические механизмы формирования социальной идентичности личности / В.А.Ядов // Мир России. 1995. – Том 4. - № 3-4. – С. 158-235.

199. Ярославова Е. Н. Факторы формирования познавательно-профессиональной активности студентов : на примере изучения

иностранный язык : автореф. дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук : спец.: 13.00.01 спец. «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Е. Н. Ярославова. – Челябинск, 1999. – 20 с.

200. Argyle M. The social psychology of everyday life / Argyle M. – London: Routledge, 1992. – 319p.

201. Binner J. in Banks M. et.al. Careers and Identities / Binner J. – Buckingham. 1992. – P.13-28.

202. Encyklopedia psychologii / [Pod red. W. Szewczuka]. – Warszawa : Fundacja innowacja, 1998. – 121p.

203. Guilford J.P. A psychometric approach to creativity. — University of Southern California, 1986.

204. Kohlberg L. Stages of Moral Development as a Basis for Moral Education // Moral Education: interdisciplinary Approaches. – Toronto: University of Toronto Press, - P. 347 – 480.

205. Maslow A. Motivation and personality / A. Maslow. – New York: Harper & Brothers, 1954. – 411 pp.

206. Phingsten U. Gruppentraining sozialer Kompetenzen / U. Phingsten, R. Hintesch. – Weinheim : Psychologies Verlag Union, 1991. –611 p.

207. Rose C. Trade Secrets: Young British talents talk business / C.Rose, London: Thames & Hudson Cop., 1999. – 240p.

208. Takacs C. A. Enjoy Your Gifted Child NEW YORK, 1986.

209. Vgl. Mehlhorn / Mehlhorn, 1981.

210. Vgl. Schuster u. a., 1981.

211. Vgl. u. a. Mehlhorn, 1981.

212. <http://parentlineplus.org.uk/>

213. <http://release.org.uk/>