

Уманський державний педагогічний університет
імені Павла Тичини
Факультет соціальної та психологічної освіти
Кафедра психології

ВИПУСКНА КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА

освітній ступінь (магістр)
на тему:

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ МІЖОСОБИСТІСНИХ ВІДНОСИН ОБДАРОВАНИХ ПІДЛІТКІВ

Виконав:
студентка 265 групи
спеціальності 053 Психологія
Освітньо-професійна програма «Психологія»
Паламарчук Ірина Миколаївна
Керівник:
кандидат психологічних наук, доцент
Якимчук Ірина Павлівна
Рецензент:
доктор психологічних наук, професор
Сафін Олександр Джамільович

Умань – 2023

ЗМІСТ

ВСТУП.....	3
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ МІЖОСОБИСТІСНИХ ВІДНОСИН ОБДАРОВАНИХ ПІДЛІТКІВ	
1.1. Теоретичні основи обдарованості як психологічного феномену.....	7
1.2. Міжособистісні відносини підлітків як психолого-педагогічна проблема.....	22
1.3. Обдарована дитина в системі міжособистісних відносин.....	32
Висновки до першого розділу.....	39
РОЗДІЛ 2. ПСИХОЛОГІЧНА КОРЕКЦІЯ МІЖОСОБИСТІСНИХ ВІДНОСИН ОБДАРОВАНИХ ПІДЛІТКІВ	
2.1. Діагностика розвитку міжособистісних відносин обдарованих підлітків.....	41
2.2. Обґрунтування та реалізація програми психологічної корекції міжособистісних відносин обдарованих підлітків.....	56
2.3. Результати дослідно-експериментальної роботи.....	67
Висновки до другого розділу.....	74
ВИСНОВКИ.....	76
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	79
ДОДАТКИ.....	84

ВСТУП

Актуальність дослідження. Однією з тенденцій розвитку освіти у світовому соціокультурному просторі є підвищення інтересу до обдарованих, талановитих дітей та забезпечення необхідних умов для їх повноцінного розвитку. В умовах війни та невизначеності, на фоні трагічних подій в українському суспільстві виняткової актуальності набуває проблема формування позитивних життєвих стратегій, підвищення стресостійкості та мобільності міжособистісних відносин.

Сучасне суспільство увійшло в XXI століття з глобальними кризами, що неминуче загрожують існуванню людства. Проте, найстрашніші з них не енергетичні, екологічні, економічні, а кризи людського фактору: культ споживацтва, повальна невротизація. Тому здійснюються наміри подивитися на світ під іншим кутом зору, знищити міщанство, скупість і роздратованість, які роз'єднують людей, щоб утвердити між ними міжособистісні відносини на засадах гуманізму та взаєморозуміння. Таким чином, подолання кризи у житті суспільства в цілому та в житті окремих людей можливе лише за умови формування моральної сфери особистості на засадах загальнолюдських цінностей і чеснот, до яких без сумніву належать гармонійні міжособистісні відносини.

На необхідності розвитку міжособистісних відносин обдарованих підлітків наголошується в Законі України «Про освіту» (2019 р.), Національній стратегії розбудови безпечного і здорового освітнього середовища у Новій українській школі (2020 р.), стратегічних документах Всесвітньої організації охорони здоров'я, зокрема Глобальній стратегії охорони здоров'я жінок, дітей і підлітків на 2016-2030 роки, Конвенції ООН про права дитини (1989 р.).

У дослідженнях зарубіжних і вітчизняних науковців розкрита сутність обдарованості як феномену людства, визначені види та ознаки обдарованості, вивчена своєрідність взаємодії з обдарованими дітьми. Когорта зарубіжних авторів досліджували обдарованість, розробляли методики її діагностування:

Г. Айзенк, Ф. Гальтон, Дж. Гілфорд, А. Маслоу, Е. Торренс та ін. У працях Ю. Гільбуха, Н. Лейтеса, А. Матюшкіна, В. Моляко, О. Савенкова, А. Хуторського та ін. розглянуто сутність, види, проблеми обдарованості, визначені основні форми міжособистісних відносин обдарованих дітей. Особливості міжособистісних відносин у великих і малих групах вивчалася ученими в різних аспектах, зокрема, соціально-психологічні проблеми взаємостосунків досліджували вітчизняні і зарубіжні вчені: Б. Ананьєв, І. Бех, В. Бойко, М. Боришевський, В. Галузинський, Л. Карамушка, В. Киричок, Я. Коломинський, С. Максименко, Дж. Морено, Р. Немов, М. Обозова, Л. Петровська, А. Реан та ін.

Найбільш сензитивним періодом для розвитку потреб, спрямованості особистості, самосвідомості, оформлення ідеалів, формування почуття культурної ідентифікації, становлення гендерної та етнічної ідентичності, розвитку творчих здібностей і обдарувань є підлітковий вік.

У психолого-педагогічних дослідженнях Г. Абрамової, І. Беха, Л. Божович, Л. Кольберга, І. Кона, Г. Крайг, А. Мудрика, Ж. Піаже, Д. Фельдштейна, Г.-С. Холла висвітлено вікові ознаки підлітків, які зумовлюють необхідність пошуку нових шляхів розвитку міжособистісних відносин, адже такі особливості підлітків, як пізнавальна потреба, відкритість, товарицькість, прагнення до наслідування, сприяють швидкому освоєнню існуючих у суспільстві норм і соціальних стереотипів, у тому числі міжособистісних відносин. Підлітки характеризуються інтеріоризацією (пізнанням себе) та соціалізацією (активним входженням у суспільство), а також ключовими новоутвореннями: почуттям дорослості, потребою в самоствердженні та інтимно-особистісному спілкуванні з ровесниками.

Актуальність, теоретична та практична психолого-педагогічна значущість цієї проблеми зумовили вибір теми дослідження – **«Психолого-педагогічні аспекти розвитку міжособистісних відносин обдарованих підлітків»**.

Мета дослідження: дослідити та експериментально перевірити методи

психологічної діагностики розвитку міжособистісних відносин обдарованих підлітків та визначити психолого-педагогічні аспекти, які на них впливають.

Відповідно до мети й гіпотези визначено такі **завдання дослідження**:

1. Узагальнити та систематизувати теоретичні основи обдарованості як психологічного феномену.
2. Визначити міжособистісні відносини підлітків як психолого-педагогічну проблему.
3. Дослідити показники сформованості міжособистісних відносин обдарованих підлітків.
4. Розробити та апробувати програму психологічної корекції міжособистісних відносин обдарованих підлітків.

Об'єкт дослідження – міжособистісні відносини обдарованих підлітків.

Предмет дослідження – програма психологічної корекції міжособистісних відносин обдарованих підлітків.

Гіпотеза дослідження містить припущення про те, що міжособистісні відносини обдарованих підлітків корелюють з такими психолого-педагогічними чинниками: функціональний комфорт усіх учасників освітнього процесу; відсутність тривожності, агресії, позитивне ставлення до освітнього середовища всіх учасників освітнього процесу; задоволення бажання особистісно-довірливого спілкування; захищеність від різних видів насильства у позитивній взаємодії.

Методи дослідження: У кваліфікаційній роботі застосовувався комплекс теоретичних та емпіричних методів, вибір та поєднання яких відповідає змісту проблеми та меті дослідження: теоретичний аналіз, систематизація та узагальнення психологічних даних за проблемою дослідження; спостереження, бесіда, аналіз, узагальнення, зіставлення (науково-теоретичне осмислення одержаних результатів). Соціометрія (Дж. Морено), Тести (А. Басса і А. Дарки, А. Ассингера, К. Томаса, В. Бойка, О. Аджиєвої, М. Рокіча), тестування для виявлення творчих нахилів школярів, Опитувальник OLWEUS.

Експериментальною базою дослідження виступили ЗЗСО № 39 імені Ю.І. Макарова, учні 9-Б класу та учні 9-А класу м. Миколаїв. У дослідженні брало участь 38 респондентів: 19 учнів 9-Б класу, 19 учнів 9-А класу, 6 учителів, психолог закладу освіти, 24 особи – батьки учнів.

Теоретичне значення роботи полягає у розробці програми психологічної корекції міжособистісних відносин обдарованих підлітків, що ґрунтується на принципі діалогізації, створенні толерантного і психологічно безпечного середовища; уточнено сутність понять «міжособистісні відносини обдарованих підлітків»; дістали подальшого розвитку теоретичні положення вікової періодизації З. Фрейда, Е. Еріксона, Д. Ельконіна з урахуванням основних новоутворень підліткового віку та їх впливу на подальший результат формування особистості.

Практична значущість дослідження полягає в тому, що результати роботи відкривають перспективу дослідження значущості безпеки освітнього середовища загальноосвітньої школи як важливого фактору розвитку міжособистісних відносин. За результатами проведеного дослідження розроблено програму психологічної корекції міжособистісних відносин обдарованих підлітків, яка може стати в нагоді класним керівникам, психологам закладів освіти, батькам.

Апробація роботи. Результати дослідження були представлені на III Всеукраїнській науково-практичній інтернет-конференції «Теорія та практика психокорекції особистості» (26 жовтня 2023 р., м. Умань) та подані до збірника наукових праць магістрантів факультету соціальної та психологічної освіти Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.

Структура роботи. Кваліфікаційна робота складається зі вступу, двох розділів, висновків до розділів, висновків, списку використаних джерел, додатків. Загальний обсяг роботи становить 121 сторінка. Обсяг основного тексту роботи складає 78 сторінок. Список використаних джерел містить 60 позицій.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ МІЖОСОБИСТІСНИХ ВІДНОСИН ОБДАРОВАНИХ ПІДЛІТКІВ

1.1. Теоретичні основи обдарованості як психологічного феномену

Навчання починається з пізнання, пізнання зі здивування. Іноді примітивне здивування породжує геніальне відкриття. Не випадково доречна мудра істина: «все геніальне – просте». Для того, щоб осягнути суть теоретико-методологічних основ взаємодії з обдарованими дітьми, необхідно зрозуміти й пізнати внутрішню сутність дитини, ту індивідуальну «зернину», яку має кожна особистість.

Обдарованість – це одна з таємниць особистості. Цей термін походить від слова «дар», «подарунок». Сутність цього непростого явища захоплювала не одне покоління дослідників і науковців [23, с. 8]. *Обдарованість* – це набагато вища, у порівнянні з ровесниками, здатність дитини сприймати інформацію, творчо підходити до поставлених завдань. Поняття «обдарованість» також пов'язують зі сприятливими внутрішніми передумовами розвитку. Обдарованість – індивідуальна потенційна неповторність задатків людини, завдяки яким вона може досягти вражаючих успіхів у певній галузі діяльності [22, с. 23].

Наукою й практикою доведено, що розвиток психіки людини – це результат взаємодії процесів біологічного дозрівання й навчання. З моменту народження ці процеси інтегрують в єдину лінію розвитку, звідси випливає, що обдарованість – це складний підсумок взаємодії генотипних і середовищних факторів. Визнання можливості існування обдарованості є прямо пропорційним визнанням факту існування індивідуальних відмінностей, обумовлених не лише впливами оточуючого середовища й виховання, але й іншими, невідомими нам факторами. Природно, що одним з найголовніших питань, що хвилювало вчених протягом багатьох століть, –

походження обдарованості [33, с. 3].

Більшість зарубіжних дослідників цієї проблеми, а саме – Дж. Рензуллі, Дж. Локк, Д. Хебб підкреслюють, що не слід займатись тим, що не може відкрити наука. Американський психолог Дж. Рензуллі – один з найвідоміших дослідників проблеми походження обдарованості, вважає, що «треба просто шукати обдарованих дітей, працювати з ними, створювати загальні та індивідуальні програми розвитку, а не занурюватись у те, що сьогодні недосяжне» [25, с. 84]. Обдаровані діти – це ті «в яких у ранньому віці виявляються здібності до виконання певних видів діяльності [44, с. 7].

Однією з найголовніших психофізіологічних закономірностей є те, що в процесі становлення обдарованої особистості простежуються відмінності в характеристиці деяких психологічних аспектів звичайної та обдарованої дитини. Аналіз психолого-педагогічної літератури дає підстави стверджувати, що обдарована особистість відрізняється специфічною діяльністю нервової системи, надмірно високою чутливістю (в першу чергу сенсорики), міцною пам'яттю, дивергентним типом мислення, взаємодією лівої та правої півкуль головного мозку, високою загальною реактивністю [42, с. 40].

Найбільш вдалим можна вважати визначення обдарованості, запропоноване В. Панком. Він стверджував, що «обдарованість – це генетично зумовлений компонент здібностей, які розвиваються (у відповідній діяльності) або деградують за її відсутності. Цей генетично зумовлений дар значною мірою визначає кінцевий результат і темп розвитку» [39, с. 5]. А необхідні для розвитку обдарованості природні задатки самі собою не визначають її. Обдарованість розвивається в процесі засвоєння індивідом духовних та інших надбань людства, його творчої діяльності [25, с. 236].

У сучасному ракурсі дослідження проблеми обдарованості заслуговують на увагу різноманітні педагогічні підходи до класифікації дітей, які становлять *концепцію обдарованості*.

Наприклад, Н. Лейтес класифікує дітей за такими ознаками:

- діти з високим IQ (коефіцієнт інтелекту);

- діти, що досягли видатних успіхів у якомусь виді діяльності (юні музиканти, художники, математики);
- діти з високою креативністю (здібність до творчості);
- діти, що добре навчаються в школі [25, с. 24].

Він виокремлює три категорії обдарованих дітей:

- учні з ранньою розумовою реалізацією;
- учні з прискореним розумовим розвитком;
- учні з окремими ознаками нестандартних здібностей [20; 22; 23].

У свою чергу, Л. Чорна – фахівець у галузі психології інтелекту, стверджує, що таких категорій має бути шість:

- «розумники»;
- «блискучі учні»;
- «креативи»;
- «компетентні»;
- «талановиті»;
- «мудрі» [55, с. 45].

З огляду на різноманітні психолого-педагогічні підходи до трактування та аналізу концепції обдарованості, варто підкреслити, що для виявлення обдарованості та її класифікації (на сучасному етапі розвитку психолого-педагогічної науки) розроблена незліченна кількість діагностик, програм і методик.

У сучасному обігу понять часто використовуються такі, як *здібності*, *обдарованість*, *вундеркінд*, *талант* та інші. Перелічені поняття, що стосуються нашої проблеми, важко поставити в синонімічний ряд за відсутністю спільного критерію.

Якщо *задатки* (в психології) визначаються як спадкові анатомо-фізіологічні особливості, що є фундаментом для розвитку на їх базі здібностей, то *талант* – це ціла система якостей та властивостей, які дають змогу особистості досягати значних успіхів в нетривіальному виконанні творчої діяльності [54]. Психологічний тлумачний словник найсучасніших термінів

подає такі визначення: «*задатки* – деякі генетично детерміновані анатомо-фізіологічні особливості мозку й нервової системи, які є індивідуально-природною передумовою складного процесу формування й розвитку здібностей» [43, с. 106]; «*талант* – сукупність здібностей (обдарованість), які дозволяють отримати продукт діяльності, що відрізняється новизною, досконалістю й суспільною значимістю» [43, с. 362].

За Українським педагогічним словником за ред. С. Гончаренка «*талант* – це якісно вищий рівень здібностей особистості. Передумовою розвитку таланту є задатки людини, які можуть перетворюватися на реальність при наявності сприятливих соціальних факторів» [12, с. 326].

Отже, визначення понять, що стосуються проблеми обдарованості, суттєво відрізняються, але безсумнівним є той факт, що в усіх цих проявах обдарованості існує система зв'язків, залежностей.

Ця психологічна ієрархія передбачає таке розуміння понять:

- *задатки* – спадкові, анатомо-фізіологічні особливості;
- *нахили* – спрямованість індивіда на певну діяльність;
- *здібності* – індивідуальні властивості особистості;
- *загальні здібності* – властивості, що лежать в основі оволодіння будь-якою діяльністю;
- *спеціальні здібності* – здібності до певних сенсів, рівнів і форм реалізації людської діяльності;
- *творчі здібності* – дають змогу оригінально виконувати творчу діяльність;
- *обдарованість* – специфічне поєднання здібностей високого рівня, що дає можливість виконувати певну діяльність на якісно новому рівні;
- *творча обдарованість* – індивідуальний творчий мотиваційний і соціальний потенціал, що дозволяє отримати високі результати в багатьох сферах;
- *талант* – система якостей, особливостей, які дозволяють особистості досягати видатних успіхів в оригінальному здійсненні творчої діяльності;

– *геніальність* – найвищий ступінь розвитку обдарованої людини в багатьох галузях діяльності [14] (Додаток А).

Наукові дослідження обдарованості наводять такі дані: в Україні 3% від загальної кількості дітей – талановиті. Але наведений статистичний факт не означає, що цей, порівняно невисокий відсоток дітей, характеризується адекватними проявами обдарованості.

Ми поділяємо думку вченого О. Савенкова, що *гетерохронний* підхід до вивчення проблеми обдарованості демонструє нерівномірність у дозріванні різноманітних функціональних систем головного мозку. Велику роль у цьому процесі відіграють умови розвитку в утробі матері, а після народження – фактори зовнішнього середовища [44]. Та, незважаючи на реально можливу різноманітність варіантів розвитку, генетична програма реалізується з коливаннями в установлених межах. Діапазон цих коливань у генетиці називають «нормою реакції». Існування цієї норми реакції стосовно мозку, що розвивається, особливо помітне під час розгляду динаміки формування окремих функціональних систем: зорової, слухової, рухової та ін.

Шляхом наукових досліджень доведено, що люди відрізняються здібностями зорового, слухового сприйняття, за психомоторними характеристиками [47, с. 6].

Наступною закономірністю генетики вважається відносна незалежність рівня сформованості різноманітних функціональних систем. Наприклад, дитина може мати абсолютний музичний слух, чудово розуміти музику, але її психомоторні здібності можуть знаходитись на дуже низькому рівні.

Виходячи з даних положень, були виокремлені такі види обдарованості:

- інтелектуальна;
- творча;
- академічна (наукова);
- художньо-зображувальна;
- музична;
- літературна;

- артистична;
- технічна;
- лідерська;
- спортивна [41, с. 29].

Незалежно від предметного змісту діяльності (художня, технічна тощо), при розробці освітньої програми, орієнтованої на розвиток дитячої обдарованості, необхідно враховувати рівень розвитку деяких спільних рис, важливих для реалізації особистості у творчій діяльності. Вони можуть розглядатись як основні орієнтири, «контури» розвитку.

Грунтовні наукові дослідження останніх років передбачили диференційований підхід у вивченні видів обдарованості. Це виявилось у виникненні нових концепцій інтелектуальної й творчої обдарованості.

Найбільше визнання отримала теорія множинності інтелекту, запропонована американським психологом Ховардом Гарднером, згідно з якою не існує єдиного інтелекту (Додаток Б). Учений розробив дев'ять різновидів інтелектуальної обдарованості:

- лінгвістичний інтелект;
- музичний;
- логіко-математичний;
- просторовий;
- тілесно-кінестатичний;
- міжособистісний;
- внутрішньо особистісний;
- природничий;
- екзистенційний [25, с. 88].

Так, Гарднерові вдалось проаналізувати всі запропоновані ним види інтелектуальної обдарованості із урахуванням використаних розумових операцій, випадків появи високообдарованих дітей. Діти з добре розвиненою інтелектуальною обдарованістю (когнітивністю) швидко опановують основні поняття, легко запам'ятовують і зберігають інформацію, що допомагає їм

набувати міцних знань у багатьох сферах. Інтелектуальна обдарованість пов'язана з академічною, проте остання визначається успішністю у навчанні, але з окремих дисциплін (за вибором учня). Діти з таким видом обдарованості показують високі результати лише з якоїсь одної дисципліни, хоча з інших можуть і не встигати [25].

Діти творчого напрямку (креативного) нерідко мають особливі характеристики поведінки:

- відсутність уваги до вимог і авторитетів;
- тонке почуття гумору ;
- незалежність суджень;
- яскравий темперамент;
- відсутність систематичності та організованості в роботі [11, с. 16].

Лідерська обдарованість (оргдіяльність) виступає передумовою високої успішності в декількох ланках. Вона передбачає наявність здатності розуміти інших, співпереживати, любити, що допомагає стати хорошим педагогом, практичним психологом, соціальним працівником.

Одна з перших спроб виміру лідерської обдарованості належить англійському психологові й педагогу Т. Ханту (1928), який розробив спеціальний тест для виявлення здібностей мати справу з людьми.

Тест складався з шести шкал:

- «судження про соціальні ситуації»;
- «пам'ять імен та обличч»;
- «виявлення внутрішнього стану за виразом обличчя»;
- «спостереження за поведінкою людини» (мотиви поведінки);
- «соціальна інформація»;
- «виявлення внутрішнього стану за допомогою слів» [33, с. 3].

За даними Т. Ханта, лідерська обдарованість розвивається до 17–18 років і передбачає успіхи у навчанні. Особистість обдарованого лідера наділена такими характерними рисами:

- упевненість у собі;

- наполегливість;
- уміння швидко приймати рішення;
- уміння планувати, абстрактно мислити;
- гнучкість, практичність;
- почуття відповідальності [42, с. 39].

Важливою закономірністю, на нашу думку, є те, що з огляду на лідерську обдарованість за приналежністю до певного типу темпераменту, наведені якості характеру безсумнівно характеризують сангвінічний і холеричний типи.

У педагогічній практиці з обдарованими дітьми виникає безліч проблем і конфліктних ситуацій. Адже ці діти нестандартні, часто переживають відчуження до школи, мають свої особисті інтереси, погляди, переконання. Нерідко відзначаються інтравертністю, надзвичайно чутливі; у ранньому віці визначають чіткі цілі. Через занурення у свій внутрішній світ переживають потребу в увазі з боку оточуючих. Усе це не завжди сприймається соціумом, тому легко можна «втратити» обдаровану дитину. Доречними стосовно розглянутого питання є слова поета: «талантам слід допомагати, бездарність і сама проб'ється!» [44]. Ми переконані, що крім загальних і типових особливостей у кожної дитини виявляються індивідуальні пізнавальні психічні процеси: сприйняття, пам'ять, мислення, уява, також емоції й воля, які впливають на розумові можливості дитини. Тому не можна вимірювати інтелект учня лише загальною міркою, не помічаючи індивідуального, особистого, що притаманне усім, без винятку.

Щодо вікових проявів обдарованості, то дослідники (Ю. Бабаєва, Н. Лейтес, Л. Попова) стверджують, що «50% розумових здібностей до переробки інформації формується у дітей до 4 років, і 80% – до 8 років. У період від 4-8 років діти характеризуються розумовою активністю, потребою у розумових враженнях і розумових зусиллях, – усі ці ознаки характеризують один з основних компонентів розумової обдарованості *потребу в пізнанні*» [25, с. 64].

У психології довгий час потреба у пізнанні вважалась лише структурним компонентом, який обслуговував інші – *Інтелект* та *Креативність*.

Потреба у пізнанні характеризується такою психологічною ієрархією:

- ненасичуваність знаннями;
- радість пізнання;
- потреба у враженнях;
- формування допитливості;
- становлення нахилів;
- зв'язок з розвитком здібностей [22].

Ненасичуваність знаннями, як підготовчий рівень пізнавальної потреби, характеризується такими процесами: пошук нової інформації, потреба в процесі пізнання, зміна вражень. Пізнавальна потреба в своєму абсолюті стає ненасичуваною: чим більше людина пізнає, тим більше їй хочеться знати; справжню пізнавальну потребу не можливо задовольнити, тому й неможливе перенасичення знаннями [22].

Перелік фізіологічних показників (електроенцефалографічних, біохімічних) свідчить про те, що в момент розумового навантаження разом з ділянкою мозку збуджується й центр позитивних емоцій. Психолог В. Юркевич зазначала, що «потреба у пізнанні тому-то й розвивається, змінюється, бо разом з нею вмикається механізм позитивних емоцій» [57, с. 64]. Так, В. Юркевич доводить, що «для деяких людей позбавлення інтелектуальної діяльності найстрашніше покарання, яке призводить до важкого психічного стану» [57, с. 64]. Подані особливості характеризують таку ознаку пізнавальної потреби, як *радість пізнання* [16, с. 4].

Потреба у враженнях – це початковий рівень (фундамент) пізнавальної потреби. Біологічною передумовою потреби у враженнях виступає орієнтовний рефлекс (рефлекс «що таке?»).

Психологами доведено: чим більше різноманітних стимулів отримує особистість у ранньому дитинстві, тим інтенсивніше розвивається її розум.

Аксіомою є той факт, що діти, які виховуються в одноманітному

оточенні, однорідному середовищі (наприклад, у багатьох дитячих будинках), не лише відстають у розвитку, а схильні до хвороби – госпіталізм, причиною якої є дефіцит стимулів, незадоволення потреби у враженнях.

Потреба у враженнях поступово переходить у *формування допитливості*, яку можна розглядати як другий рівень *потреби у пізнанні*.

На рівні формування допитливості виявляється інтерес до об'єкта, а не до окремого стимулу; така допитливість зумовлена вихованням і пов'язана з віковим дозріванням. Однак, процес *формування допитливості* має стихійний, а не цілеспрямований характері [20, с. 24].

Становлення нахилів це третій рівень пізнавальної потреби, який досягається після того, як потреба у пізнанні опосередковується важливими соціальними завданнями. Цей процес не стихійний, а пов'язаний із розвитком більш стихійних нахилів, наприклад, з наміром визначити майбутню сферу діяльності. При цьому зростає роль зовнішніх факторів (орієнтація на результат, конкретні досягнення).

Суттєво, що кожен наступний рівень психологічної ієрархії не просто вбирає в себе попередній, а й уповільнює його, змінює. Якщо це не відбудеться, то розвиток особистості у пізнанні гальмується.

Психологи підкреслюють, що потреба в пізнанні постійно ускладнюється (реакція на стимули, потреба в з'ясуванні причинно-наслідкових зв'язків), виробляє основу для розвитку *способів мислення* [14, с. 68].

Вивчаючи основні компоненти розумової обдарованості, ми дійшли висновку, що *потреба в пізнанні* – це «потужний двигун» розвитку здібностей, який є мотивами будь-якої розумової діяльності.

На початку ХХ століття французький психолог А. Біне, розробив способи визначення рівня розумового розвитку. Дітям різного віку пропонували стислі стандартизовані завдання (тести) різного ступеня складності – для кожного віку добирався відповідний рівень. Виконання тестів оцінювалось у балах. Таким чином, розумовий розвиток кожної дитини

визначався в залежності від посильності завдань (для кожної особистості). Безперечно, індивідуальний розумовий розвиток міг не відповідати біологічному віку. Співвіднесеність між виявленням розумового рівня дитини й тим рівнем, який би відповідав її віку, дозволяє встановити ступінь випередження (або відставання) у розумовому розвитку [20, с. 25].

Видатний психолог А. Біне вважав «розумовий розвиток дитини першоосною для формування спеціальних видів обдарованості» [23, с. 10].

Спираючись на досвід А. Біне, німецький психолог В. Штерн запропонував для кількісної характеристики індивідуального розумового рівня так званій «Інтелектуальний коефіцієнт» (IQ), який сьогодні широко застосовується в психології.

IQ обчислюється формулою:

$$IQ = P.v. / X.v. * 100,$$

де P.v. – *розумовий вік*, що відповідає тому віку, з завданням до якого дитина справляється.

X.v. – *хронологічний (дійсний) вік* [18; 21].

Таке обчислення розумової обдарованості дає змогу визначити індивідуальні відмінності інтелекту учнів, але має і свої слабкі місця. Це вимірювання виходить з уявлень, що величина, установлена за даною формулою, є адекватною на різних вікових етапах. Необхідно враховувати закономірність, що потенціал людини залежить не лише від розумових даних, але й від індивідуальних ознак її особистості, тому успіхи учня в будь-яких видах занять можуть досягатися навіть за відсутності особливих передумов для цього (за рахунок достатньо високого загального інтелекту). Відтак, у широкому значенні інтелект – це вся пізнавальна діяльність особистості, у вузькому – найбільш узагальнене поняття, що характеризує сферу розумових здібностей людини.

Психологія дає більш глибоке, але однобоке визначення: «інтелект – це здатність людини розуміти й пристосовуватись до нових умов, ситуацій» [44, с. 199]. Отже, *інтелект* є одним з основних компонентів загальної розумової

обдарованості, який тісно пов'язаний з потребою в пізнанні.

У психологічній літературі зустрічаються такі види інтелекту: *абстрактний* – у діяльності якого беруть участь навички, які вкрай важливі для оперування судженнями, міркуваннями; *конкретний* – практичний інтелект, який відповідає за вирішення щоденних питань за допомогою знань і навичок, що зберігаються в пам'яті; *пластичний* (за Кеттелом) – природжений інтелект, що лежить в основі нашої здатності мислити, абстрагувати, робити висновки: до 20 років він досягає свого максимального розвитку, а потім поступово погіршується; *сформований* – це інтелект, що розвивається на основі пластичного, а також за допомогою навчання й досвіду; формується все життя [44, с. 200].

Прояви інтелекту можна фіксувати у:

- функціонуванні розуміння та структурування конкретної інформації;
- постановці завдань;
- пошуку й конструюванні розв'язань;
- прогнозуванні розв'язань, гіпотез задумів.

Так, британський психолог Г. Айзенк запропонував розрізнати три види інтелекту. Один він назвав «біологічним», через те, що він має у своїй основі структури й функції головного мозку, без яких не можлива ніяка пізнавальна поведінка. Такий вид інтелекту Айзенк вигадав позначити як *Інтелект А*. Другий вид інтелекту «психометричний». Психолог має на увазі пізнавальний потенціал, що діагностується за допомогою конкретних стандартизованих завдань, тобто IQ. Цей вид інтелекту відображає культурні фактори, виховання в сім'ї, економічний статус, але IQ залежить від Інтелекту А.

Третій вид – «соціальний» (критична обробка інформації, вироблення стратегії і т. д.), відмінності в якому залежать від соціально-історичних факторів, але й від IQ також. Такий вид інтелекту вчений запропонував називати як *Інтелект Б* [47, с. 4].

Відповідно до уявлень Г. Айзенка, Інтелект Б значно ширший, ніж А, включає в себе IQ. У свою чергу IQ, ширший ніж Інтелект А, бо включає його

в себе.

Схематично це можна зобразити так, див. Рис.1.1:

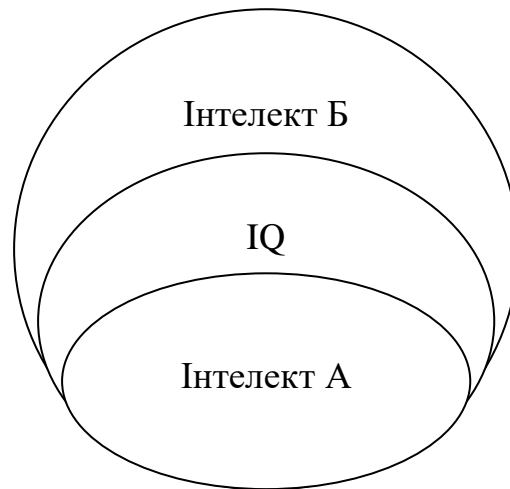


Рис. 1.1. Теорія Г. Айзенка про три види інтелекту

Виходячи з наукових позицій Айзенка, психолог Н. Лейтес підкреслює, що «загальний розумовий розвиток дитини – це як формування інтелекту в цілому, так і виявлення та розвиток приватних його сторін» [25, с. 74].

За даними психологічної науки, третім структурним компонентом розумової обдарованості є *креативність* – одна з найважливіших характеристик обдарованості, що символізує творчість. Прагнення творчості – найвищий прояв активності людини, здатність створювати дещо нове, оригінальне; вона може виявлятися у будь-якій сфері людської діяльності. Творчість сприяє розвитку спостережливості, легкості комбінування інформації, схильності до вольового напруження, чутливості до виявлення проблем. У творчості проявляються творчі здібності особистості. Основними ознаками творчих здібностей є:

- *швидкість мислення* – кількість ідей, які виникають за одиницю часу;
- *гнучкість мислення* – здатність швидко й без особливих зусиль зосереджуватися на кількох думках; осмислювати інформацію, одержану в одному контексті, для використання в іншому. Гнучкість – це гарно розвинута навичка перенесення (транспозиції). Вона забезпечує вміння легко переходити від одного типу досліджуваних явищ до іншого, долати стереотипні методи

вирішення, бути готовим до інтелектуального ризику й парадоксів;

- *оригінальність* – здатність до генерації ідей, які відрізняються від традиційних, парадоксальних, несподіваних рішень. Вона пов’язана з цілісним баченням усіх зв’язків і залежностей, непомітних під час системного, логічного аналізу;

- *допитливість* – здатність дивуватися, зацікавленість і невгамовне прагнення до нових знань;

- *точність* – здатність удосконалювати й доводити до кінця свою справу;

- *сміливість* – здатність приймати рішення в ситуації невизначеності, не лякатися власних висновків і доводити їх до кінця, ризикуючи особистим успіхом і репутацією [14, с. 104–105].

Не слід ототожнювати креативність із високим рівнем інтелекту. Дослідження показали, що оцінка інтелекту традиційними методами (обчисленням IQ), не дозволяє робити висновки щодо творчих можливостей. Творчість означає особливий розумовий склад та особливу якість розумових процесів. Важливе значення в процесі творчості у будь-якій сфері діяльності має інтуїція, уява, неусвідомлювані компоненти розумової активності. Практичним досвідом доведено значення для творчості таких якостей як:

- розумова самостійність;
- сміливість думки;
- готовність до вольового напруження;
- спрямованість особистості на творчість.

Психолог В. Юркевич на основі аналізу літератури, спостережень і власної експериментальної роботи з обдарованими підлітками, зробила висновок, що творчо обдаровані та інтелектуально обдаровані – це різні типи обдарованості [57, с. 54]. Дискусійним залишається питання про те, чи є креативність компонентом розумової обдарованості, чи її слід розглядати як самостійний, окремий вид обдарованості. Існує точка зору, що власне обдарованість – це і є творча обдарованість.

В середині ХХ століття англійський психолог Л. Хансон припустив, що

в основу обдарованості закладена особлива «розумова енергія», яка, хоча і є постійною для окремого індивіда, суттєво відрізняє людей одне від одного [60]. Тієї ж точки зору дотримувався відомий лікар і психолог А. Бандура, який вважав, що обдарованість індивіда врешті-решт приходить до спільного (потенційного) запасу його нервово-психічної енергії, тобто обдарованість акумулює психічну активність [60, с. 13].

Психолог Е. Еріксон писав, що загальну здібність часто позначають терміном «обдарованість»; у зарубіжній літературі її прирівнюють до інтелекту. Але ж інтелект – це не обдарованість, а лише її складова частина [60]. Виходячи з того, що обдарованість – явище комплексне, її структурні компоненти взаємообумовлені. Американський психолог Дж. Рензуллі розробив «трикільцеву модель обдарованості» [44, с. 85], яка створена на основі вивчення обдарованих дітей і дорослих, див. Рис.1.2.



Рис. 1.2. Трикільцева модель обдарованості Дж. Рензуллі

Зауважимо, що цією моделлю зручно користуватися на практиці, аналізуючи обдарованість дитини. При цьому суттєво, що кожна зі складових прояву обдарованості, несе в собі відбиток віку дитини.

Отже, обдарованість – інтегральне поняття, яке включає в себе потребу в пізнанні, інтелект та креативність. Ці компоненти взаємопов'язані та взаємозумовлені. Тому ефективний розвиток обдарованості може відбуватися за умови комплексного підходу до вирішення даної проблеми. Стало очевидним, що ефективність розвитку обдарованої особистості залежить від доцільності використання оновлених форм організації освітнього процесу. Вибір таких форм і методів – болюче питання для сучасної психолого-педагогічної науки. Саме цій проблемі ми приділили значну увагу в нашому дослідженні.

1.2. Міжособистісні відносини підлітків як психолого-педагогічна проблема

Міжособистісні відносини знаходять свій вияв у всіх сферах людського життя і виступають одним із найважливіших чинників формування особистості. Особливо гостро проблема формування міжособистісних відносин постає в сучасних умовах розвитку суспільства, коли моральний і комунікативний розвиток дітей викликає серйозне занепокоєння через війну і невизначеність, через дистанційне навчання і соціальну ізоляцію [6, с. 11].

До трагічних подій і раптової трансформації життя українського суспільства в умовах воєнного часу, міжособистісні відносини склалися по-іншому. У закладах освіти на дитину чекали нові знайомства, перші друзі, починали складатися міжособистісні відносини. У спільних іграх діти придивлялися одне до одного, оцінювали одне одного й, у залежності від власних оцінок, виявляли взаємні симпатії, або антипатії. Наскільки щедрою, комунікабельною і гуманною буде дитина в міжособистісних взаємостосунках, залежить те, наскільки радісним буде її дитинство. Так, безліч негативних явищ, які спостерігаються вже у дитячому середовищі, зокрема, такі як: агресивність, відчуженість, жорстокість, байдужість, ворожість, грубість беруть початок ще в той момент, коли дитина вперше

вступає у взаємини з іншими людьми. Якщо ці взаємини складаються як позитивні, якщо дитина тягнеться до однолітків, уміє з ними спілкуватися, нікого не ображаючи і не ображаючись на інших, тоді можна сподіватися, що і в майбутньому ця дитина буде вільно себе почувати серед інших людей.

Міжособистісні відносини – це система взаємно обумовлених індивідуальних дій, пов'язаних циклічною причинною залежністю, при якій поведінка кожного з учасників виступає одночасно і стимулом і реакцією на поведінку інших. Термін «відносини» в психолого-педагогічній літературі зустрічається в синонімічному зв'язку з поняттями «взаємини» чи «стосунки». Саме слово «відносини» має смисл дії, яка проявляється в тому, що когось щось стосується. Це означає, що ця дія розгортається на рівні свідомості, у якій присутні реальні та ідеальні форми [6, с. 14]. Нам найбільше імпонує визначення «міжособистісних відносин», запропоноване М. Мальцевою. Учена їх вбачає як суб'єктивні зв'язки між людьми, які об'єктивно виявляються в характері та способах взаємних впливів, які виявляють люди одне до одного в процесі спільної діяльності й спілкування [28, с. 147].

Аналіз та узагальнення спеціальної літератури показав, що всі складові міжособистісних відносин характеризуються взаємністю. Міжособистісні відносини обіймають взаєморозуміння, взаємовплив, взаємодію, взаємовідношення, міжособистісне спілкування та інтегративні феномени сумісності та спрацьованості [31].

Обов'язковою стороною стосунків, на думку М. Пірен, є міжособистісне взаєморозуміння. Воно стає найбільш адекватним в умовах сприяння – протидії в сумісній діяльності [40, с. 55]. У свою чергу, С. Максименко відмічає, що взаємодія несе на собі відбиток основних соціальних установок особистості, тобто деяких інваріантів «особистісних смислів», які забезпечують певний стан готовності до однозначної реакції, оцінки себе і партнера, задають тон, який складається під час взаємодії [41, с. 90].

На думку А. Адлера, «міжособистісні відносини розглядаються як «результат процесу спілкування» [1, с. 81]. Водночас, М. Боришевський

підкреслює, що «міжособистісні відносини є функцією спілкування» [6, с. 11]. У цілому, психологи, вивчаючи співвідношення понять «відносини» і «спілкування», дотримуються певних позицій. Спілкування і відносини можуть ототожнюватися, при цьому головною ознакою є обмін інформацією. Спілкування і відносини можуть розглядатися як форма і зміст одного процесу. Крім того, комунікація і взаємодія розглядаються як взаємопов'язані, але різні сторони спілкування [14, с. 57]. Отже, міжособистісні відносини виступають моральною складовою особистості та виявляються в спілкуванні.

Міжособистісні відносини мають складну структуру. У цій структурі діють не лише об'єктивні чинники (характер мети, умови для її досягнення, особливості керівництва, стосунки між членами групи), а й суб'єктивні (рівень свідомості та самосвідомості членів колективу, рівень їх домагань, індивідуально-психологічні особливості, здібності тощо). Тому в практичній психології при здійсненні емпіричних досліджень під міжособистісними відносинами розуміють «суб'єктивне, особистісно значуще, емоційно-когнітивне відображення людьми одне одного в процесі міжособистісної взаємодії» [8, с. 113].

Поняття «міжособистісні відносини» тісно пов'язане з поняттям «ставлення». Поняття «ставлення» є надзвичайно активно вживаним, передусім, через взаємозв'язок саме з емоційною сферою особистості. За визначенням І. Беха, «без емоційного компонента суб'єктивно-оцінних ставлень взагалі бути не може» [3, с. 8]. Тобто будь-яке за змістом ставлення завжди має бути емоційно пережитим особистістю. На думку О. Волошина, зародившись у системі конкретних взаємин людей, внутрішні ставлення особистості перетворюються на певні вольові якості, уподобання, смаки, моральні звички, на певний стиль внутрішнього життя людини [10, с. 23].

Український академік І. Бех висловлює думку, що «категорія «ставлення» є однією з ключових для процесу формування і розвитку особистості, оскільки за її допомогою розкривають становлення смислового зв'язку, єдності людини і світу, самого змісту цієї єдності: чи буде вона

морально конструктивною чи деструктивною стосовно індивіда [4, с. 33]. Звідси випливає, що в людини виникають емоційні відносини, які проявляються в прихильності, любові, симпатії та їх протилежностях – неприязні, ворожнечі, антипатії.

У дослідженнях О. Зубченко, міжособистісні відносини пов'язуються із сумісною (спільною) діяльністю. Зокрема, науковець визначає, що міжособистісні відносини виступають як синтезуючий фактор для виникнення і розвитку спільної діяльності. При цьому сумісна діяльність являє собою сукупність групових процесів, головною ознакою якої є предметно спрямована взаємодія її учасників [15].

Отже, під «міжособистісними відносинами», в контексті нашого дослідження, ми розуміємо взаємовідносини, що складаються між дітьми підліткового віку. Вони можуть супроводжуватися емоціями і переживаннями, які вказують на внутрішній стан дитини, а також характеризуватися спільною діяльністю, емоційно забарвленими мовленнєвими конструкціями, за допомогою яких можна резюмувати ставлення дітей одне до одного.

Логіка дослідження потребує екстраполяції до вітчизняного та зарубіжного досвіду вивчення особливостей розвитку міжособистісних відносин у підлітковому віці. Найбільше нам імponує дослідження міжособистісних й міжгрупових відносин між представниками конкретних груп (за А. Тешфел). У психологічних працях (Л. Долинська, З. Огороднійчук, Р. Павелків, В. Панок, О. Скрипченко, Т. Титаренко, Н. Чепелева та інші) зазначено, що підлітковий вік (11-15 років для дівчат та 12-17 для хлопців) характеризується бурхливим, складним розвитком і перебудовою молодого організму та особистості дитини, глибокими змінами зовнішніх та внутрішніх факторів розвитку. Насамперед це пов'язано з фізіологічною перебудовою організму та його дозріванням, зміною становища дитини у відносинах з дорослими та ровесниками, з високим рівнем розвитку когнітивних процесів. Саме в цей час формуються ціннісні орієнтації, закріплюються риси характеру та форми міжособистісної взаємодії, розвивається рефлексія, яка змінює

перебіг і характер відносин з іншими людьми та ставлення до самого себе [13; 19; 21].

Значні зміни відбуваються в морально-етичних поглядах підлітків. Регулювання взаємовідносин відбувається вже не за нормами моралі дорослих, а за стихійними дитячими нормами. Базові особистісні потреби підлітка – прагнення до спілкування з однолітками, до самостійності й незалежності, до «емансипації» від дорослих, до визнання своїх прав з боку інших людей. Суттєво змінюється й характер самооцінки підлітків. Вона тепер залежить від характеристик міжособистісного спілкування, загострюється критичне ставлення до себе [15, с. 7].

Інтимно-особисте спілкування з однолітками – це провідна діяльність, під час якої відбувається вчинкове засвоєння моральних норм і цінностей. У спілкуванні з однолітками – це відтворення найрізноманітніших граней людських відносин, побудова взаєностосунків, що ґрунтуються на «кодексі співтовариства», важливими нормами якого є повага гідності, рівність, вірність, допомога товаришеві, чесність. У підліткових об'єднаннях, залежно від загального рівня розвитку та виховання, стихійно формуються свої кодекси честі, високо цінується вірність, чесність і не сприймається зрада, порушення даного слова, егоїзм тощо [19, с. 9].

Підлітковий вік умовно ще поділяють на молодший підлітковий (10-13 років) і старший підлітковий (14-15).

Ми спираємося на детальний аналіз кожного року життя підлітка, запропонований В. Красновського:

10 років – золотий вік, дитина врівноважена, легко сприймає життя, довірлива, практично не турбується про зовнішність.

11 років – початок перебудови тіла, дитина стає імпульсивною, з'являється максималізм, бунт проти дорослих.

12 років – ставлення до світу стає більш позитивним, зростає автономія підлітків від сім'ї, дітям характерне розуміння, терпимість, іронія.

13 років – підліток стає більш інтровертованим, самокритичним і

чутливим до критики, зростає вибірковість у дружбі.

14 років – інтроверсія замінюється екстраверсією, зростає впевненість у собі, підліток експансивний, енергійний.

15 років – розвивається дух незалежності, початок свідомого самовиховання [21, с. 30].

У педагогічній і психологічній літературі підлітковий вік представлений на фоні протиріч і проблем, у зв'язку з чим його ще називають «періодом контрастів», «перехідним віком», оскільки в житті підлітка відбувається криза фізіологічного, соціального та психологічного розвитку. Підліток – ще не цільна зріла особистість, тому особистісна нестабільність проявляється в боротьбі протилежних рис, прагнень. Отже, психіка підлітка проходить короткі, але бурхливі стадії – кризи, під час яких відбуваються значні зрушення в психічному розвитку дитини і вона різко змінюється [24, с. 16]. Аналіз ролі підліткового періоду в загальному процесі онтогенезу ніколи не був узгодженим. Так, К. Корсак «кризу підліткового віку» називає екстрапедагогічною проблемою, яка має шанси бути розв'язаною лише за умови використання доробку багатьох наук [9, с. 9].

Щоб подолати дитячий егоцентризм, вважає К. Роджерс, потрібні дві умови: по-перше, – треба усвідомити своє «Я» як суб'єкта; по-друге, необхідно координувати свою точку зору з іншими, а не розглядати її як єдину [26, с. 40]. На думку К. Роджерс, це не може відбутися раніше 10-12 літнього віку [26, с. 15] і ймовірно лише за певного рівня розвитку інтелекту й достатнього досвіду спілкування з іншими людьми, що дає можливість розвиватися механізму «децентралізації», а також здатності уявити себе на місці іншого [26, с. 8]. Для старшого підліткового віку характерним є рефлексивне мислення, що є ознакою розвитку самосвідомості, пошуку власної ідеології, яку Е. Еріксон трактує як «пошук символу віри» [35].

На важливості «розвитку суб'єктивної позиції дитини в подоланні власних егоцентричних настанов» наполягає Г. Олпорт і характеризує підлітковий вік як найбільш сензитивний період для подолання егоцентризму

[21, с. 48]. За концепцією морального розвитку Л. Колберга еволюція моральної свідомості дитини відбувається паралельно з її розумовим розвитком і поділяється на три рівні: доморальний (доконвенційний), конвенційний (рольовий конформізм) та постконвенційний (автономної моралі, власних моральних суджень, принципів). Кожний рівень складається із двох ступенів. Актуальними для вирішення проблеми нашого дослідження вважаємо конвенційний та постконвенційний рівні (11-15 років), коли дитина дотримується умовної ролі, орієнтуючись за цих умов на принципи інших людей. Зважаючи на таку ознаку цього рівня, як конформність у міжособистісних відносинах, судження ґрунтуються на тому, чи отримає вчинок схвалення інших людей. Далі судження робляться відповідно до визначеного порядку, поваги до влади та встановлених нею заходів. Згодом, переходячи на постконвенційний рівень, дитина починає розглядати поведінку, враховуючи власну систему критеріїв, «автономної моралі», що передбачає і високий рівень розумової діяльності. На цьому рівні виправдання вчинку базується на повазі демократично прийнятого рішення або взагалі на повазі прав людини. На останній стадії цього рівня вчинок кваліфікується як правильний, якщо він продиктований совістю, незалежно від його законності. На думку Л. Колберга, справжня моральність досягається не раніше 20 років [33, с. 23-92].

Свого часу В. Сухомлинський називав підлітковий вік «другим народженням людини», «народженням конкретної людини – чоловіка чи жінки» [48, с. 75]. Адже проблеми підлітка підсилюються змінами гормонального фону його організму, тіла та відчуттів, що вносять додаткову гостроту до нестійкої поведінки. Підлітковий період супроводжується так званою дисморфофобією, що виявляється у стражданнях дитини через свій зовнішній вигляд. Наприклад, підлітку здається, що в нього стирчать вуха, довгий ніс, криві ноги. Дитина думає, що вона гірша за всіх, що вона неповноцінна, тому починає уникати контактів із людьми, помилково вважаючи, що всі навколо тільки і звертають увагу на її комплекси. Така

фрагментарність образу себе супроводжується неприємними явищами: тривогою, пригніченням, невпевненістю в спілкуванні, відлюдькуватістю, постійними спробами приховати свій стан. Зазвичай, між 10-13 роками спостерігається певна невідповідність між реальним і ідеальним образами себе, що сприяє прогресу в мисленні: воно стає більш критичним по відношенню до себе. Великий вплив на формування самоповаги має середовище, у якому перебуває підліток. Придушення ініціативи, ігнорування інтересів і потреб, або ж, навпаки, завищена самооцінка призводять до порушення суспільної адаптації, зниження якості міжособистісних відносин.

Щодо останнього справедливо зауважував К. Левін, що підліток знаходиться в положенні маргінальної особи, оскільки не бажає більше належати співтовариству дітей, і в той же час розуміє, що він ще не дорослий. Характерними рисами поведінки маргінальної особи є її емоційна нестабільність і вразливість, сором'язливість і агресивність, емоційна напруженість і конфліктні відносини з оточуючими, схильність до крайніх суджень і оцінок [34]. У цьому віці, на думку А. Наточія, спостерігаються реакції, коли підлітки для самореалізації вибирають ті сфери діяльності, де необхідно долати певні труднощі. У взаємовідносинах вони намагаються продемонструвати, що невдачу в якійсь одній галузі вони можуть компенсувати успіхами в іншій [35, с. 78]. Тому успіхи у творчій діяльності, навчанні, міжособистісних взаєминах допомагають дитині досягти єдності та інтеграції внутрішнього світу й образу своєї зовнішності.

Етологами зібрано чимало фактів на підтвердження того, що всі зграйні високорозвинені види тварин (від птахів до приматів) у процесі дорослішання та соціумізації обов'язково проходять підліткову стадію з її відчуженістю від дорослих і відносним замиканням у колі ровесників. Вона досліджена для багатьох видів і особливо важлива й помітна для тих випадків, коли зграя має «свою» постійну територію перебування та змушена постійно захищати її від «чужих» [37 с. 67]. На думку В. Красновського, залежно від того, як підліток пізнає «своє» і «чуже», духовні розбіжності між культурами, у нього може

скластися повне, здорове чи, навпаки, викривлене уявлення про себе [21, с. 30].

Велику роль у формуванні особистості підлітка відіграють психологічні новоутворення віку, а саме самооцінка та самопізнання, рефлексія, пошук ідеалу, почуття дорослості, причому останнє, на переконання І. Бега, почуття дорослості, властиве молодшому підліткові, не є обов'язково усвідомлене, бо виступає для підліткового віку специфічною формою самосвідомості, соціальним за своїм змістом [5, с. 72-73]. За визначенням В. Кутішенко, новоутворення – це новий тип побудови особистості та її діяльності, психічні й соціальні зміни, що вперше виникають на певному віковому ступені та детермінують свідомість дитини, її ставлення до середовища, його внутрішнього і зовнішнього життя, весь хід її розвитку в цей період [24, с. 23].

На думку Н. Менчинської, на межі молодшого шкільного віку і середнього відбувається криза самооцінки, оскільки помітним стає різкий стрибок у бік незадоволеності собою. Тому для підліткового віку характерна нестійка самооцінка, здебільшого, занижена. Крім того, існує низка факторів, що формує самооцінку підлітка: ставлення батьків, становище в колективі ровесників, ставлення педагогів [30, с. 88-89]. Дитина, яка в собі невпевнена, зазвичай, виявляє негативні риси – від крайньої замкненості, відособленості, ізоляції до приниження гідності інших, заздрощів і лицемірства. У свою чергу, Р. Павелків вважає, що підлітковий вік має бути вцент насичений експериментами, екстримальними подіями, пригодами, адже нервова система підлітків характеризується високою пластичністю і сприйнятливістю [38, с. 7]. Проте це не означає, що «яскравий» виховний захід про гуманізм здатний змінити поведінку учня; для цього необхідна система роботи, визначена певною виховною метою. Про старших підлітків М. Савчин образно пише так: це час, коли душа людини знаходить своє місце, місце серед інших людей і місце в самому тілі людини, яка швидко змінюється, створюючи новий дім для зростаючої ж душі. Причиною трагедії підлітка іноді стає не той факт, що щастя для всього людства нездійсненне, а прищик на обличчі, через який

нібито не можна піти на дискотеку [45, с. 92-97].

Американський психолог Г. Саллівен (1892-1949 рр.) у своїй теорії вікового розвитку рушійною силою розглядає потребу у міжособистісних відносинах. Розвиток зводиться до процесу природного розгортання даної потреби, і зміна вікових стадій пояснюється спонтанним визріванням нових типів потреби у спілкуванні. Так, у передпідлітковий період (10-12 р.) формуються вибіркові відносини з однолітками, з'являється потреба в інтимному спілкуванні з одним-єдиним другом тієї ж статі. Г. Саллівен називає цю стадію розвитку потреби у спілкуванні ізофілічною, підкреслюючи тим самим властиву цій стадії особливість спілкування з максимально схожим індивідом. Гетерофілічна стадія починається в підлітковий період (13-15 р.) і характеризується переміщенням потреби в інтимному спілкуванні на осіб протилежної статі. Під потребою в інтимному спілкуванні розуміється здатність ставати чутливим до всього, що стосується друга. Потреба в інтимному спілкуванні передбачає також зацікавленість в безпеці друга, підтримці його престижу і тому подібне. Г. Саллівен рішуче відкидає будь-яку спробу ототожнити потребу в інтимному спілкуванні із статевим потягом. Динаміку поведінки індивіда вчений пояснює двома тенденціями – ухиленням від зухвалості і тривожності у міжособистісних відносинах і уникненням ситуації самотності. На думку Саллівена, не всі індивіди успішно просуваються від стадії до стадії, і лише дуже небагато досягають стану зрілості [17]. Таким чином, завдяки теорії Г. Саллівена психологія підліткового віку збагатилася такою важливою проблемою, як генезис спілкування.

Сьогодні суспільство зазнає немалих страждань від серйозного дефіциту позитивного впливу на дітей. Тим більше, що якісні зміни макросередовища супроводжуються деформацією сім'ї, котра не виконує важливу функцію формування в дітей почуття психологічного комфорту, захищеності. Звідси випливає й байдужість до дитячих проблем, і жорстоке поводження з дітьми, і різні види покарань, у тому числі і фізичні, а також переоцінка можливостей дитини та відсутність контролю [18].

Опрацювання літератури із цієї проблеми показало, що підлітковий вік вважається найскладнішим із усіх вікових періодів, адже це час становлення особистості, зародження основ духовності, формування моральних орієнтирів у ставленні до себе, людей, суспільства. У підлітковому віці закладаються основи подальшої соціальної поведінки особистості, здатність до емпатії або конфліктності, позитивне чи свідомо негативне ставлення до іншої людини.

Характеристику обдарованої дитини в системі міжособистісних відносин ми розглянемо в наступному підрозділі кваліфікаційної роботи.

1.3. Обдарована дитина в системі міжособистісних відносин

Наукові дослідження обдарованості наводять такі дані: в Україні 3% від загальної кількості дітей – талановиті. Але наведений статистичний факт не означає, що цей, порівняно невисокий відсоток дітей, характеризується адекватними проявами обдарованості.

У психолого-педагогічній практиці з обдарованими дітьми виникає безліч проблем і конфліктних ситуацій. Адже ці діти нестандартні, часто переживають відчуження до школи, мають свої особисті інтереси, погляди, переконання. Нерідко відзначаються інтравертністю, надзвичайно чутливі; у ранньому віці визначають чіткі цілі. Через занурення у свій внутрішній світ переживають потребу в увазі з боку оточуючих. Усе це не завжди сприймається соціумом, тому легко можна «втратити» обдаровану дитину. Доречними стосовно розглянутого питання є слова поета: «талантам слід допомагати, бездарність і сама проб'ється!». Ми переконані, що крім загальних і типових особливостей у кожної дитини виявляються індивідуальні пізнавальні психічні процеси: сприйняття, пам'ять, мислення, уява, також емоції й воля, які впливають на розумові можливості дитини. Тому не можна вимірювати інтелект учня лише загальною міркою, не помічаючи індивідуального, особистого, що притаманне усім, без винятку.

Як показують наукові дослідження та практика багатьох учителів,

обдаровані діти характеризуються наявністю таких рис:

- мають гарну пам'ять, добре розвинуте абстрактне мислення;
- як правило, дуже активні, завжди чимось зайняті;
- ставлять високі вимоги до себе, відчайдушно сприймають суспільну несправедливість, у них гостро розвинуте почуття несправедливості;
- наполегливі в досягненні результату в сфері, яка їх цікавить; їм притаманний творчий пошук;
- хочуть учитися й досягають у навчанні успіхів, що приносить їм задоволення;
- завдяки численным умінням (класифікувати, категоризувати, установлювати причинно-наслідкові зв'язки, планувати й прогнозувати, робити висновки) здатні дисциплінувати себе і краще за інших займатися самостійною діяльністю, особливо в галузі літератури, математики, проведенні дослідів;
- вміють фантазувати, критично оцінювати навколишню дійсність;
- ставлять багато запитань і зацікавлені в задоволенні власної допитливості;
- виявляють інтерес до читання, мають багатий словниковий запас;
- із задоволенням виконують складні й тривалі завдання, що вимагають зосередженості;
- завдяки частому зверненню до засобів масової інформації, у більшості випадків, вміють швидко виокремлювати найбільш значущі відомості, самостійно знаходити важливі джерела інформації;
- порівняно зі своїми однолітками, краще вміють розкривати взаємозв'язки між явищами й сутністю, індуктивно й дедуктивно мислити, здійснювати логічні дії;
- чимало з них ставлять перед собою завдання, виконання яких вимагає надмірних зусиль;
- їм притаманне почуття гумору, зазвичай вони мають хороше здоров'я, життєрадісні, бадьорі, хоча нерідко зустрічаються зі слабким здоров'ям;

– у них гіперболізоване почуття страху, емоційна залежність, емоційна незбалансованість, порівняно з ровесниками [5; 8; 11; 15; 21].

За даними Т. Ханта, лідерська обдарованість розвивається до 17–18 років і передбачає успіхи у навчанні. Особистість обдарованого лідера наділена такими характерними рисами:

- упевненість у собі;
- наполегливість;
- уміння швидко приймати рішення;
- уміння планувати, абстрактно мислити;
- гнучкість, практичність;
- почуття відповідальності [51].

Важливою закономірністю, на нашу думку, є те, що з огляду на лідерську обдарованість за приналежністю до певного типу темпераменту, наведені якості характеру безсумнівно характеризують сангвінічний і холеричний типи.

Ми схиляємось до точки зору, що кожному дитину треба спостерігати у всіх можливих ситуаціях її діяльності, під час різних її занять, оскільки творча діяльність може виявитися у кожній галузі (наприклад, література, музика, драма, балет, архітектура), у кожній царині (поезія, проза, малярство, спів тощо), на кожному уроці (мова, література, історія, математика) і в кожному місці, у кожній ситуації, словом – усюди.

Наукою та практикою доведено, що розвиток креативності необхідно розпочинати з дитячих років, враховуючи наявний нахил дитини до активності, діяльності й праці. Саме цей нахил, з точки зору М. Лейтеса, є секретом дитячої обдарованості [25, с. 56]. Чим раніше починається розвиток креативних здібностей, тим більше шансів на їх розкриття [25, с. 23]. На жаль, популярна фраза «талант вистрелить» часто не відповідає дійсності. Дослідження показують, що в ранньому віці діти, як правило, приховують свої здібності, якщо дорослі не оцінюють їх належним чином. Тому, працюючи з обдарованими підлітками, слід бути спостережливим і обачним, зважати на

висновки батьків, учителів-предметників, адже виявлення творчо обдарованих дітей – тривалий процес. Тому обмежуватись психодіагностичними методами (тести Торренса «ШТУР», тести інтелекту Векслера, Айзенка та ін.) замало, щоб повністю виявити креативність.

У зв'язку зі складністю психологічної структури творчої обдарованості, необхідно при її діагностиці визначати не тільки рівень розвитку конкретного виду здібностей, а й «розкрити» риси характеру, які сприяють творчим здобуткам особистості: *внутрішні установки, мотиви, стиль поведінки, специфіку спілкування*. Здібна дитина, з яскраво проявленою спрямованістю на творчість у виконанні улюблених справ, зазвичай, проявляє при цьому активізований інтелектуальний потенціал. Труднощі «вимірювання» цих потенцій полягають у зримій відмінності між дітьми за показниками їх рухової експресії, нервової витривалості, темпу та ритму мислительної діяльності [28].

У результаті аналізу психолого-педагогічної літератури та власного досвіду, ми дійшли висновку, що у творчій діяльності здібних учнів мають місце такі прояви:

- допитливість, багатство ідей, навіть фантастичних;
- здатність запропонувати широкий спектр своїх варіантів розв'язання певної задачі;
- уміння психологічно перебудовуватись, коли заважають умови або виникають нові завдання;
- схильність до винахідництва у ігрових та практичних ситуаціях, з правом при цьому власного оригінального підходу;
- здатність виявити гостре почуття гумору й бачити гумор у ситуаціях, які іншим не здаються гумористичними, задоволення від гри слів;
- не приймає на віру «офіційне рішення» без критичного дослідження; вимагає доказів і фактів;
- не здається схвильованим, коли порушено нормальний порядок (фрустраційна толерантність);

- із захопленням намагається розповісти іншим про відкриття (голос збуджений), схильний гіперболізувати, ставить багато питань.

Поряд з позитивними рисами, креативи мають і мінуси:

- егоцентризм і нездатність погоджуватись з точкою зору іншої людини, особливо якщо вона інтелектуально слабша;
- відставання у фізичному розвитку, у порівнянні з ровесниками. Звідси невміння брати участь у колективних спортивних іграх;
- відсутність культури діалогу й бажання завершувати думку мовця, бо вже з перших слів схоплює суть проблеми;
- намагання виправляти, перебивати мовця у розмові, якщо той робить логічні помилки, неправильно наголошує слова;
- намагання завжди бути правим у дискусії через відсутність конформізму й здатності йти на компроміс;
- спроба наказувати ровесникам, командувати інакше йому стає нудно з ними [5; 6; 9; 21; 34].

Необхідною умовою міжособистісних відносин є позитивні емоції. У психолого-педагогічних джерелах виокремлюють якісні критерії емоційного розвитку дитини: ступінь психологічного благополуччя, як базисне утворення, що забезпечує природній перебіг онтогенезу; домінуючий емоційний фон, тобто настрій дитини у повсякденному житті; рівень та адекватність сформованих образів експресії людського обличчя [29, с. 191].

Позитивна емоційна налаштованість на однолітків з'являється у спільній з ними діяльності за такої її організації, коли об'єктом переживань дитини стає не тільки власний успіх, але й успіх товариша або спільної справи [51, с. 40]. Морально-етичні побоювання підлітка відображають вибірковість його спілкування з ровесниками: співчуття діти виявляють, насамперед, своїм найближчим товаришам, яким симпатизують. Основним новоутворенням на підлітковому етапі є переорієнтація дитини на нові, високі цінності – прагнення цінувати людину [46, с. 77]. Саме в цьому віці діти усвідомлюють своє місце в групі однокласників. Втім, емоції підлітків амбівалентні.

Співпереживання ровесникам часто проявляється неадекватно: успіхи однокласника можуть засмучувати, а невдачі радувати.

Слід зауважити, що різко зростає кількість та гострота суперництва між дітьми. Ровесник виступає предметом постійного порівняння з собою, спрямованого на суперництво, відокремлення себе із колективу дітей. Таким чином, дитина виборює визнання та повагу з боку ровесників, відбувається рефлексія своїх учинків через реакцію іншої дитини [5, с. 4]. Тобто, дитина здатна співчувати іншим і робить це вже не за вказівкою вчителя, а спонтанно, самостійно [5, с. 5].

Іноді в середовищі підлітків виникають нестерпні ситуації в міжособистісному спілкуванні (конфлікти з батьками, друзями, вчителями, сварки з оточуючими тощо), проявляється психологічне та емоційне насильство (ігнорування, знецінення, погрози, упереджене ставлення), та інші несприятливі фактори, пов'язані з процесом навчання [10, с. 28]. Особливо це актуально для школи, адже будь-яке соціокультурне середовище, перш за все, освітнє, впливає на перебіг у ньому життєдіяльності дитини, оскільки складається із сукупності матеріальних ресурсів, психологічних чинників, міжособистісних відносин [28, с. 148]. У такому разі, якість міжособистісних відносин можна визначити за допомогою позитивних факторів (довіра, доброзичливість, схвалення, толерантність), а також негативних (агресивність, конфліктність, ворожість, маніпулятивність, остракізм).

Для поліпшення міжособистісних відносин підлітків вчителі, шкільні психологи можуть використовувати:

- заняття-тренінги з розвитку креативності, змістовою частиною яких є уривки з книг, фрагменти з фільмів, кейси з життя;
- морально-етичні казки, казкотерапія;
- подорожі до країни «Фантазія»;
- психотехніки (гімнастика емоцій, енергетичні вправи «Гірська річка», «Пробач», «Крапля в морі»);
- ігрові технології «Уяви, що...», «Дзвіночки творчості», «Створи мрію»;

- ситуації морального вибору (порівняльні, оцінювальні, проблемні);
- складання генограми, розгляд сімейних фотографій, документів, листів та інших родинних реліквій;
- проєктивні діагностичні методики (малюнки «Будинок для Ельфа», «Людина під дощем», «Кактус», «Слон», «Вулкан»);
- театралізовані вправи «Прихід у гості», «Відвідини хворого», «Вітання з днем народження» та ін.

Утвердженню у свідомості підлітків гуманних почуттів, спрямованих на позитивне міжособистісне спілкування, сприяє участь дитини у груповій взаємодії. Вливаючись у групу ровесників, підліток навчається узгоджувати свої цілі, інтереси з цілями та інтересами групи, поступатися «власним» заради «колективного»; турбуватися, відповідати не тільки за себе, а й за друзів. Участь у грі є ефективним засобом покращення міжособистісних відносин. У спілкуванні з однолітками проявляється сутність дитини: моральні уявлення, інтелект, ставлення до навколишньої дійсності. Виявляючи свої знання, вміння, дитина ділиться ними з ровесниками, тобто відбувається обмін соціальним досвідом. У дітей розвивається почуття колективу, навички взаємодії з групою: вони вчаться налагоджувати спілкування, домовлятися, узгоджувати свої бажання з бажаннями й намірами інших, переконувати у правомірності своїх міркувань, рахуватися з інтересами інших тощо [6, с. 12].

Численні дослідження з психології довели, що з ранніх років важливо ставитися до дитини, як до рівноправної особистості, з повагою, оточувати її позитивними емоціями, прикладами доброзичливого ставлення до оточуючих. Численні спостереження переконують, що саме доброзичлива атмосфера в класі позитивно впливає на міжособистісні відносини підлітків і сприяє становленню прихильності, спонукає до виникнення вибіркості у взаєминах, терпіння до неприємних контактів [13]. У процесі спілкування з дорослими зростає орієнтація дитини на соціально прийнятні норми взаємодії. Адже особливістю психологічного розвитку дітей підліткового віку є здатність і бажання дитини до наслідування, як позитивного так і негативного,

того, з чим вона зустрічається в житті. Тому так важливо створювати для школярів безпечне середовище, у якому б панували взаєморозуміння, злагода, повага, довіра і любов. Тільки за таких умов гармонізуються міжособистісні відносини, задовольняються потреби підлітків у міжособистісному спілкуванні, і наявні відносини, побудовані на вимогливості та повазі одне до одного.

Висновки до першого розділу

У першому розділі кваліфікаційної роботи узагальнено та систематизовано теоретичні основи обдарованості як психологічного феномену. З'ясовано, що проблема обдарованості набуває останнім часом особливого значення. У всьому світі намітилася тенденція розвитку обдарованих дітей у природному оточенні їхніх ровесників. Цей шлях набирає більшої вагомості в розумінні того, що обдарованим дітям доведеться жити та працювати не в якомусь окремому спеціальному суспільстві, а серед інших людей. У процесі дослідження ми встановили, що обдарованість – це специфічне поєднання здібностей високого рівня, що дає можливість виконувати певну діяльність на якісно новому рівні.

Визначено міжособистісні відносини підлітків як психолого-педагогічну проблему. Розкрито, що міжособистісні відносини – це система взаємно обумовлених індивідуальних дій, пов'язаних циклічною причинною залежністю, при якій поведінка кожного з учасників виступає одночасно і стимулом і реакцією на поведінку інших.

Доведено, що на думку більшості сучасних науковців, підлітковий вік вважається найскладнішим із усіх вікових періодів, адже це час становлення особистості, зародження основ духовності, формування моральних орієнтирів у ставленні до себе, людей, суспільства. У підлітковому віці закладаються основи подальшої соціальної поведінки особистості, здатність до емпатії або конфліктності, позитивне чи свідомо негативне ставлення до іншої людини.

Визначено, що обдаровані підлітки в міжособистісних відносинах проявляють себе по-різному: в окремих випадках виявляють відокремленість і прагнення до усамітнення, живуть у власному світі, уникаючи контактів із ровесниками. Для таких підлітків притаманна зосередженість на творчості, яка вимагає концентрації і тиші. Для іншої категорії навпаки характерно бурхливо проявляти свої емоції, виявляти конфліктність і бунтівний характер взаємодії.

РОЗДІЛ 2. ПСИХОЛОГІЧНА КОРЕКЦІЯ МІЖОСОБИСТІСНИХ ВІДНОСИН ОБДАРОВАНИХ ПІДЛІТКІВ

2.1. Діагностика розвитку міжособистісних відносин обдарованих підлітків

Започатковуючи емпіричне дослідження психологічних особливостей компонентної структури і ознак прояву феномену обдарованості у контексті міжособистісних відносин підлітків, відзначимо, що ми насамперед прагнули переконатися у доцільності тих концептуальних положень, які були сформульовані нами у процесі здійснення теоретичного аналізу наукової літератури і прийняті за основні, ключові ідеї запропонованого дослідження.

При цьому, оскільки феномен обдарованості, як важливої якості міжособистісних відносин, до цього часу не був предметом спеціального дослідження загалом, і, зокрема, в межах психології, а також теорії і методики виховної роботи, то експериментальну роботу було б правильно присвятити, передусім, знаходженню емпіричних фактів, які дозволяють розкрити особливості компонентної структури обдарованості підлітків.

У попередніх підрозділах кваліфікаційної роботи нами з'ясовано, що міжособистісні відносини зумовлені такими основними параметрами: *розумінням індивідуальних особливостей партнера по спілкуванню; умінням почути іншу людину та зрозуміти її; терпимістю до рис характеру та поведінки людей, сформованістю засобів саморегуляції в ситуаціях фрустрації.*

Важливим чинником і показником нездатності підлітків правильно будувати міжособистісні відносини, на думку більшості вчених, є індивідуальні особливості дитини, а саме: темперамент, характер, особливості сімейного виховання, психологічні травми. Крім того, важливим показником

є індивідуально-психологічні властивості членів колективу, які іноді провокують конфліктні ситуації.

Тому не випадково, що у процесі досягнення означених параметрів, на початковому етапі дослідно-експериментальної роботи ми вважали за необхідне послідовно вирішити такі завдання: сформувати експериментальну вибірку підлітків, які у процесі навчання в школі виявили себе конфліктними особистостями; з'ясувати, які саме ознаки наявності чи відсутності обдарованості вони мають; виявити ознаки прояву основних компонентів міжособистісних відносин; описати якісну і кількісну характеристику рівнів їх сформованості. А також знайти кореляції з такими психолого-педагогічними чинниками: *функціональний комфорт усіх учасників освітнього процесу; відсутність тривожності, агресії, позитивне ставлення до освітнього середовища всіх учасників освітнього процесу; задоволення потреби у особистісно-довірчому спілкуванні; захищеність від психологічного насильства у взаємодії.*

У процесі розробки констатувального етапу експерименту ми поставили за мету схарактеризувати наявний стан сформованості міжособистісних відносин підлітків. Для цього нам необхідно було визначити критерії, показники та рівні даного феномену.

Критерій – це базовий структурний компонент наукового дослідження, ознака, на основі якої здійснюється об'єктивна діагностика, незалежно від суб'єктивної думки [32, с. 504]. Під критерієм ми розуміємо ідеальний зразок, еталон, який визначає вищий, найдосконаліший рівень функціонування певної системи, порівняно з яким можна встановити ступінь відповідності та наближення його реального рівня до ідеалу. Критеріями сформованості міжособистісних відносин більшість учених визначає такі: *когнітивний, ціннісний, емоційно-вольовий, особистісно мотиваційний, діяльнісно-поведінковий.* Визначаючи основні критерії міжособистісних відносин підлітків, ми керувалися природою особистості, яка полягає в її здатності

позитивно ставитися до дійсності на основі суспільних ідеалів та особистісних цінностей.

Показники – це параметри, які підтверджують критерії, взаємодіють і утворюють цілісність. Показниками сформованості міжособистісних відносин підлітків у навчальній діяльності виступають такі інтегральні прояви як система цінностей (смислів), здатність долучатися до виконання різних видів діяльності, проявити в ній цілеспрямованість, осмисленість, самостійність, творча активність, відповідальність [32, с. 506].

Когнітивний критерій сформованості міжособистісних відносин передбачає моральне становлення особистості, яка долає шлях від егоцентристського ставлення до дійсності до більш гнучкої позиції, коли у своїх оцінках людина надає все більшого значення власним критеріям [38, с. 97].

На нашу думку, *ціннісний критерій*, справді, можна вважати ключовим, оскільки він лежить в основі вибору життєвих пріоритетів зростаючої особистості, які розкривають мотиви її поведінки. Сформованість ціннісних орієнтацій людини – це важлива передумова появи її моральних ідеалів, що детермінують формування доброзичливих міжособистісних відносин, що згодом може стати цінністю. Формування в особистості почуття цінності іншої людини, її моральної самобутності, набуває у цьому зв'язку суттєвого значення і є базовим для розвитку позитивних відносин. Ціннісний критерій одночасно є сутністю та умовою повноцінного існування та динаміки малої групи, колективу.

Не менш важливим вважається й *комунікативно-діяльнісний* критерій, адже комунікабельність особи виявляється в спілкуванні, і в ньому ж реалізується. Комунікативна конфліктність відображує культуру вихованості підлітка, досвід спілкування, цінності, потреби, емоційний стереотип поведінки та характер мислення [8, с. 41]. Комунікативна компетентність, яка так важлива для побудови гармонійних міжособистісних відносин, наявна в

тих випадках, коли людина не помічає відмінностей між собою та партнером, або не відчуває негативних емоцій із приводу цих відмінностей.

У дослідженні визначено критерії (*когнітивний, ціннісний, процесуальний*) міжособистісних відносин підлітків із відповідними показниками: *когнітивний* (знання про сутність міжособистісних відносин, особливості їх побудови та шляхи підтримання); *ціннісний* (усвідомлення цінності гармонійних стосунків, емоційно-позитивне ставлення до інших людей, терпимість та повага до полярних думок опонентів); *процесуальний* (культура спілкування, виявлення поваги до ровесників, прояв терпимості та стриманості у різних ситуаціях).

На основі окреслених критеріїв та показників було схарактеризовано рівні сформованості міжособистісних відносин підлітків: *оптимальний, ситуативний, мінімальний*.

Мінімальний рівень сформованості міжособистісних відносин характеризується відсутністю в підлітків ґрунтовних знань про міжособистісні відносини, не усвідомленням цінності доброзичливих, дружніх стосунків та закономірностей мирних відносин в колективі й необхідності дотримання норм безконфліктної поведінки; нетерпимістю до людських помилок і полярних поглядів опонентів; низьким рівнем культури спілкування, виявленням конфліктності у вчинках, проявом нетерпимості у різних ситуаціях міжособистісної взаємодії. На цьому рівні виявляються байдужість, відокремленість, агресія.

Ситуативний рівень сформованості міжособистісних відносин характеризується наявністю загальних знань підлітків про сутність міжособистісних відносин, про особливості їх побудови та шляхи підтримання. Розуміння цінності гармонійних міжособистісних відносин і необхідності дотримання норм миролюбної поведінки не завжди усвідомлене. Для підлітків даного рівня характерна упередженість і схильність до наслідування стереотипів, байдужа позиція до проявів аморальної поведінки,

вибірковість у поведінкових проявах в ситуаціях міжособистісної взаємодії. На цьому рівні виявляється лібералізм, лицемірство, підлабузництво.

Оптимальний рівень сформованості міжособистісних відносин характеризується наявністю в підлітків ґрунтовних знань про сутність міжособистісних відносин, про особливості їх побудови та шляхи підтримання, усвідомленням цінності мирних стосунків та закономірностей безконфліктних стосунків в колективі й необхідності дотримання норм неконфліктної поведінки; толерантністю до інших поглядів і думок; високим рівнем культури міжособистісного спілкування, виявленням асертивності, доброзичливості у вчинках, проявом терпимості у різних ситуаціях міжособистісної взаємодії. На цьому рівні виявляються емпатія, високий рівень духовних цінностей, толерантність, тактовність.

Під час розв'язання поставлених завдань дослідження нами використовувались різні методи. Так, при формуванні контингенту респондентів, за генеральну сукупність яких було обрано підлітків, які відрізняються обдарованістю у сфері освітнього процесу загальноосвітньої школи, здійснювалось за допомогою статистичного методу, вимоги якого передбачали дотримання умов випадковості, незалежності, якісної різноманітності вибірки. Процедура збору попередніх даних про респондентів здійснювалась за допомогою методів самооцінки й експертної оцінки, анкетування, бесіди, вивчення їх особових справ і успішністю їх спілкування і навчання. Такі дані нам вдалося отримати завдяки співпраці з класними керівниками та спеціально розробленим і запропонованим учням Google-формам.

Дослідно-експериментальна робота проводилася на базі ЗЗСО № 39 імені Ю.І. Макарова м. Миколаїв, з учнями 9-Б класу та учнями 9-А класу. У дослідженні брало участь 38 респондентів: 19 учнів 9-Б класу, 19 учнів 9-А класу.

Перебуваючи на практиці в Миколаївській ЗЗСО № 39 імені Ю.І. Макарова, ми провели експеримент, який включав у себе метод

експертної оцінки обдарованості підлітків. У 9-х класах було проведено тестування для виявлення творчих нахилів школярів (Додаток В). Отримані результати відображені в таблиці 2.1.

Таблиця 2.1.

	Творчі нахили	Ступінь вираження		
		Яскраво	Середньо	Слабо
1.	Різноманітність інтересів	7	9	5
2.	Незалежність	6	9	6
3.	Гнучкість	5	10	6
4.	Пізнавальність	5	10	6
5.	Наполегливість	3	11	7
6.	Стосунки з батьками	6	9	6

Результати тестування показали, що найяскравіше в учнів 9-х класів розвинена різноманітність інтересів та пізнавальність, а слабше – наполегливість. Це свідчить про недостатній розвиток сили волі, слабку пізнавальну мотивацію та відсутність у більшості учнів провідного мотиву навчання – пізнавального інтересу. Далі ми провели опитування учнів, у яких тест виявив високий рівень розвитку пізнавальності та різноманітності інтересів (4 учні): Спеціально для цих учнів ми розробили анкету, що складається з 12 ознак, запропонувавши відзначити ті ознаки, котрі притаманні саме їм (Додаток Г). Усі учні 9-х класів у індивідуальній анкеті відзначили такі ознаки:

- Бажаю додати до виконуваної роботи елемент новизни.
- Прагну опанувати незнайому справу.
- Виявляю завзятість у досягненні мети, незважаючи на невдачі.
- Маю потребу помріяти на самоті.
- Маю здатність до абстрагування, умію встановлювати віддалені асоціації між різними предметами та явищами.
- Маю хист до творчої уяви.

Наступним етапом констатувального етапу експериментальної роботи був вектор на перевірку міжособистісних відносин підлітків. Для перевірки

сформованості міжособистісних відносин підлітків та для з'ясування рівня їхньої конфліктності ми використали 6 апробованих діагностичних методик, а саме:

- на вияв показників і форм агресії (А. Басса і А. Дарки) (Додаток Д),
- тест А. Ассингера (Оцінка агресивності у відносинах) (Додаток Е),
- тест К. Томаса «Визначення способів регулювання конфліктів» (Додаток Ж),
- тест «Ваші емпатійні здібності» В. Бойка (Додаток З),
- самотестування за методикою О. Аджиєвої «Оцінка власної поведінки в конфліктній ситуації» (Додаток К),
- спрямованість ціннісно-сислової сфери – за методикою ціннісних орієнтацій М. Рокіча (Додаток Л).

Так, наприклад, методика діагностики, запропонована В. Бойком, містить оригінальну комунікативну стратегію, яка крізь негативну систему комунікативних цілей суб'єкта, крізь невміння, небажання, нездібність, відбиває цілісну картину ступеню прояву міжособистісних відносин особистості відносно інших. Тому підліткам, згідно з інструкцією цієї методики, пропонували уважно ознайомитися з 25 судженнями, і напроти кожного з них написати «так» або «ні», виражаючи згоду чи розбіжність з висловленнями (Додаток З).

Наявність у підлітків негативної комунікативної установки, яка дозволяла перевірити їх загальну міжособистісну комунікативність, з'ясовувалася нами за допомогою методу закритого анкетування, котрий дозволяє одержати більш точні дані для статистичної обробки. При цьому настанови комунікативної поведінки особистості розумілись як готовність, тобто схильність суб'єкта до актуалізації конкретно спрямованої комунікативної діяльності, оскільки за фактами, які визначають у своїх дослідженнях сучасні науковці, комунікативні настанови виявляються в стилях поведінки, оцінках ситуацій, операціонально реалізовані у формі

конкретних тактик і реакцій у вигляді прагнення до згоди чи, навпаки, конфлікту [22].

На етапі діагностики ознаки негативної настанови підлітків склали певні показники (див. таблицю 2.2), і за кожним показником вони набирали відповідну максимальну кількість балів. Але, чим більшу кількість балів вони отримували, тим чіткіше виявлялась у них ця негативна ознака.

Крім того, у підлітків фіксувалися номери варіантів відповіді (позитивної чи негативної), які підтверджували наявність або відсутність у них цієї негативної настанови.

Таблиця 2.2

Підсумкові дані щодо показників різних форм агресії в підлітків

Форми агресії	Середній бал прояву форм агресії	Рівень агресії
Фізична агресія (напад)	59±3,04	середній
Опосередкована агресія	68±2,69	середній
Схильність до роздратування	57±2,79	середній
Негативізм	68±3,79	середній
Кривда	66±3,33	середній
Підозрілість	55±2,58	середній
Вербальна агресія	85±4,00	високий
Почуття провини, докори сумління	80±2,65	високий

Отже, як бачимо, загальний рівень різних форм та показників агресивності в підлітків, як наведено у таблиці 2.2 – середній, що свідчить про наявність у них агресії. Найменший середній бал прояву агресії складає така її форма, як підозрілість (55). Схильність до роздратування (57) і фізична агресія (59) виявлялися у респондентів на більш високому рівні. Найбільш

розповсюдженими серед підлітків є такі форми агресії: кривда (66), негативізм (68) і опосередкована агресія (68).

Можливо припустити, що останні показники агресії спрямовані зазвичай проти авторитарного стилю спілкування, і можуть бути спровоковані батьками та іншими дорослими, які виявляють авторитаризм по відношенню до підлітків. Крім того, слід пам'ятати про те, що саме форми поведінкової життєдіяльності і загальнолюдські якості респонденти запозичують у своїх наставників. Тому високий рівень агресії за такими формами, як почуття провини (80) і вербальна агресія (85), що свідчать про докори сумління, низьку самооцінку, прояв негативних почуттів через крик, загрозу, брутальні вислови, притаманні респондентам, можуть свідчити про недостатньо виражений прояв міжособистісних відносин з боку їхніх учителів під час спільної діяльності в школі.

Не можна не звернути увагу і на відмінність сумарного індексу агресивності в опитуваних від величини індексу ворожості. Це означало, що у респондентів проявлялася схильність до різних форм агресії: фізичної, опосередкованої, вербальної, а гнів і підозрілість, як показники ворожості, провокують виникнення форм агресивності, тому ми не можемо говорити про відсутність будь-яких форм агресії у підлітків, які увійшли до експериментальної вибірки досліджуваних початкового етапу і визнаних як доброзичливо та гуманно спрямовані особистості.

Оскільки ми вважали, що підліток, якому притаманна доброзичливість, як важлива якість особистості, має керуватись у процесі спілкування й співробітництва з ровесниками провідними принципами гуманізації та демократизації освітнього процесу, самоактивності й саморегуляції, комплексності та міждисциплінарної інтегрованості та ін., то і модель його взаємодії з однокласниками передбачає, на нашу думку, суто особистісний характер, що визначається повагою до них, наданням їм права на помилку і власну думку, створенням атмосфери довіри, щирості та психологічної комфортності у ході міжособистісної взаємодії.

Так, респондентам пропонувався ряд суджень, що стосувалися процесу навчання і виховання. За п'ятибальною шкалою підлітки оцінювали висловлення, залежно від ступеня згоди з ними і виставляли бали. Результати діагностики засвідчили в переважній більшості учнів підліткового віку помірну орієнтованість на особистісну модель взаємодії і помірну орієнтованість на протилежну дисциплінарну модель, і, як наслідок, виключно інтуїтивне дотримання принципів гуманної міжособистісної взаємодії (від 81 до 95 балів). У такий спосіб підлітки продемонстрували недостатню орієнтованість на особистісну модель навчання, деяке відхилення від основних принципів гуманних міжособистісних відносин, а, значить, і недосконалу сформованість у них здібності до реалізації засобів безконфліктної взаємодії.

У ході констатувального етапу дослідження ми вели записи у щоденнику, де фіксували відповіді підлітків під час бесід, інтерв'ю, експрес-опитування. У результаті проведеного дослідження на констатувальному етапі було встановлено, що із 38-ти респондентів 8 осіб наділені високим «конфліктним потенціалом», що часто провокує зіткнення протилежних інтересів не лише в середовищі однолітків, а й з батьками та з учителями. Ми прагнули не загострювати стосунки, зважаючи на ригідність мислення і сприймання 8-х проблемних підлітків, тому не оприлюднювали результати констатувального етапу експериментальної роботи, вирішивши проводити формувальний етап експерименту для всіх 38-ти підлітків, поділивши їх для зручності експерименту на контрольну КГ (19 осіб) та експериментальну ЕГ (19 осіб).

Як було зазначено вище, когнітивний критерій міжособистісних відносин підлітка передбачає знання про міжособистісні відносини, особливості їх виникнення та шляхи налагодження. У процесі дослідження ми, перш за все, з'ясували, який смисл вкладають підлітки в поняття «міжособистісні відносини». Із цією метою ми запропонували їм дати відповіді на прямі запитання: «Який зміст ви вкладаєте у поняття

«міжособистісні відносини?», «Що потрібно для того, щоб побудувати гармонійні міжособистісні відносини?», «Що таке конфлікт?», «Яку людину ви назвете конфліктною?». Одночасно з відповіддю на запитання й експериментатор, і експериментований можуть краще розібратися у цих особистісних якостях, осмислити їх, усвідомити своє ставлення.

У результаті опитування ми констатували, що 18,9 % опитаних підлітків експериментальної групи та 20,0 % контрольної групи на запитання: «Який зміст ви вкладаєте у поняття «міжособистісні відносини?», відповіли: позитивні стосунки, приємна взаємодія, гумор і легкість в спілкуванні між людьми, щирість, комфорт у спілкуванні тощо. На питання «Що потрібно для того, щоб побудувати гармонійні міжособистісні відносини?», 70 % КГ і 65 % ЕГ дали відповідь: вміння тримати себе в руках, доброзичливе ставлення, відвертість, порядність, уміння стримувати злість і агресію, повага до іншого тощо.

На запитання: «Що таке конфлікт?» назвали: «сварка; суперечка, недовіра, злість, заздрість, ревності, бійка, лайка, гнів» та ін. Тому таких підлітків ми уналежнюємо до групи із ситуативним рівнем сформованості міжособистісних відносин. Лише 4,2 % підлітків експериментальної групи та 2,7 % підлітків контрольної групи із загального числа респондентів, яких ми виокремили в групу із оптимальним рівнем сформованості міжособистісних відносин, під конфліктом розуміють «гостре протистояння поглядів, інтересів, цілей і цінностей, небажання визнати точку зору іншого...». Цим підліткам ми поставили обернене питання: «А що ж таке гармонійні міжособистісні відносини?».

На дане запитання ми отримали такі відповіді: «...визнання існування іншої думки; терпимість; поблажливість; розуміння; прийняття; здатність поставити себе на місце іншого; шляхетність; безкорисливість; гуманність; уміння пробачати; вести культурний діалог; уміння з гідністю приймати удар; відстоювати свою точку зору без істерик і приниження; розуміння, що всі люди різні, що у світі немає нічого абсолютно однакового; уміння віддавати

та допомагати, не очікуючи нічого у відповідь; мирним шляхом вирішувати проблеми і т. д.».

Правильними вважалися відповіді тих підлітків, які намагалися комплексно підійти до характеристики цих понять. З відповідей учнів підліткового віку ми підсумовуємо, що із 38 дітей – учасників констатувального етапу експерименту, 5,5 % не розуміють сутність цього поняття й не усвідомлюють значення міжособистісних відносин у сучасному суспільстві, тобто виявили високий рівень конфліктності за таким показником когнітивного критерію як розуміння поняття «конфлікт».

За другим діагностувальним завданням за когнітивним критерієм було сплановано з'ясувати: у чому вбачають підлітки шляхи виходу з конфліктних ситуацій. Результати опитування і бесіди показали, що лише 11,3 % підлітків експериментальної групи та 9,1 % респондентів контрольної групи зуміли запропонувати цікаві, мудрі, корисні шляхи. Результати діагностування за когнітивним критерієм виявилися доволі контрастними, їх подано в таблиці 2.3.

Таблиця 2.3.

Рівень сформованості міжособистісних відносин підлітків за когнітивним критерієм, %

Рівні	Відповіді підлітків на діагностичні запитання, %				Середнє арифмет., %	
	Метод прямих запитань		Які методи і заходи допоможуть подолати конфлікт			
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Оптимальний	4,2	2,7	5,5	4,0	4,85	3,35
Ситуативний	12,5	14,6	15,3	14,7	13,9	14,65
Мінімальний	83,3	82,7	79,2	81,3	81,25	82,0

З таблиці видно, що рівень сформованості міжособистісних відносин за когнітивним критерієм, який складає в середньому 4,1 % (за результатом ЕГ і КГ), це 3 особи, що, на нашу думку, із 38 осіб, задіяних у експерименті, досить низький результат і це засмучує. Тобто дані, отримані за когнітивним критерієм, дають підстави для висновку, що підлітки, які навчаються у 9-х класах, знаються на міжособистісних відносинах, розуміють сутність конфлікту, знають, яким чином уникати конфліктних ситуацій, утім відкрито виказують свою позицію щодо небажання будувати позитивні, безконфліктні взаємини з однолітками. Але, звичайно, когнітивний критерій показав нам лише поверхневу сторону питання.

Рівень сформованості міжособистісних відносин за ціннісним критерієм ми визначали шляхом виявлення усвідомлення підлітками цінності неконфліктних стосунків, емоційно-позитивного ставлення до інших людей, терпимості та поваги до полярних думок опонентів. Для дослідження системи цінностей підлітків застосовано методику визначення ціннісних орієнтацій М. Рокіча (Додаток Л). У відповідях будуть виразно простежуватися системи цінностей членів ЕГ та КГ груп, позитивне або ж негативне ставлення до інших людей, термінальні й інструментальні цінності дітей підліткового віку.

Як виявилось, підліткам, у переважній більшості, імпонують такі якості й риси: самоконтроль (стриманість, самодисципліна); терпимість до поглядів, думок інших людей, уміння пробачати їхні помилки; непримиренність до недоліків у собі та інших; упевненість у собі (свобода від внутрішніх суперечностей і сумнівів, внутрішня гармонія); чуйність, турботливість; вихованість (хороші манери, ввічливість); широта поглядів (уміння розуміти чужу точку зору, поважати чужі смаки).

Наступним завданням за ціннісним критерієм була методика В. Бойка «Ваші емпатійні здібності» (Додаток З), яка продемонструвала високий рівень емпатії серед підлітків (від 22 до 29 балів). Це також дуже втішно, адже здатність до співчуття – це одна з найважливіших складових ефективних міжособистісних відносин. Деякі підлітки (6 осіб) показали середній рівень

емпатії, набравши в сумі від 15 до 21 бали). Рівень сформованості міжособистісних відносин підлітків за ціннісним критерієм ми подаємо в таблиці 2.4.

Таблиця 2.4.

**Рівень сформованості міжособистісних відносин підлітків
за ціннісним критерієм, %**

Рівні	Відповіді підлітків на діагностичні запитання, %				Середнє арифмет., %	
	Методика В. Бойка		Методика М. Рокіча			
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Оптимальний	11,2	9,3	9,7	12,0	10,45	10,65
Ситуативний	18,1	20,1	20,8	20,0	19,45	20,05
Мінімальний	70,7	70,6	69,5	68,0	70,10	69,30

Останнім етапом стало визначення рівня сформованості міжособистісних відносин підлітків за процесуальним критерієм. Для цього було використано такі методики діагностики: тест К. Томаса «Визначення способів регулювання конфліктів» (Додаток Ж), самотестування за методикою О. Аджиєвої «Оцінка власної поведінки в конфліктній ситуації» (Додаток К).

Після проведення тесту К. Томаса щодо виявлення стратегій поведінки в конфліктних ситуаціях, ми помітили тенденцію чималої кількості підлітків до уникнення. Це дає підставу для припущення про певний тиск збоку батьків або окремих учителів із значним стажем роботи, яким (через авторитет або велику різницю у віці) деякі підлітки не в змозі заперечити або протистояти й тому свідомо або несвідомо обирають тактику уникнення.

Також велика кількість підлітків користуються тактикою суперництва, що має як позитивне, так і негативне значення. З одного боку, суперництво, конкуренція є своєрідним поштовхом до розвитку й самовдосконалення, а з іншого – стає плацдармом для пліток, заздрощів і непорядних учинків.

Разом з тим, із 19 підлітків КГ і 19 підлітків ЕГ вдалося з'ясувати, що саме методика самотестування «Оцінка власної поведінки в конфліктній ситуації» (О. Аджиевої) допомогла помітити процесуальний бік конфліктності респондентів. Тож із загальної кількості (38 осіб) учасників констатувального етапу експерименту, 8 осіб показали жорсткий тип вирішення конфліктів, суперечок. Такі респонденти до кінця наполягають на своєму, захищаючи власну позицію. За будь-яких обставин вони прагнуть виграти. Це тип людини, яка завжди права. Такі підлітки здатні до вияву конфліктної взаємодії, можуть бути потенційними провокаторами конфліктних ситуацій, схильні «нападати» першими і виявляти нетактовність і агресію. Ми переконані, що талановита, обдарована, креативна людина завжди має бути культурною, дружньо і з розумінням приймати і витримувати обмежені можливості оточуючих. Інакше в такої людини виникає стан фрустрації, а творча активність стає навіть небезпечною, коли вона нівелює людські цінності, перетворюється на духовно убогу особу.

Результати дослідження за процесуальним критерієм можна побачити в табл. 2.5.

Таблиця 2.5.

**Рівень сформованості міжособистісних відносин підлітків
за процесуальним критерієм, %**

Рівні	Відповіді підлітків на діагностичні запитання, %				Середнє арифмет., %	
	Тест К. Томаса		Методика О. Аджиевої			
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Оптимальний	7,5	7,3	11,3	10,9	9,4	9,1
Ситуативний	24,5	25,4	20,7	25,5	22,6	25,45
Мінімальний	68,0	67,3	68,0	63,6	68,0	65,45

Таким чином, на констатувальному етапі експерименту виявлено загальний рівень сформованості міжособистісних відносин підлітків за допомогою низки діагностувальних завдань за *когнітивним, ціннісним та процесуальним критеріями*. Одержані дані за кожним із досліджуваних критеріїв дозволили визначити її інтегральний показник (див. табл. 2.6.).

Таблиця 2.6.

**Загальний рівень сформованості міжособистісних відносин
підлітків на констатувальному етапі експерименту**

Рівні	Групи	Критерії			Загальний
		Когнітивний	Ціннісний	Процесуальний	
Оптимальний	ЕГ	9,4	13,2	9,4	10,67
	КГ	9,1	11,8	9,1	10,00
Ситуативний	ЕГ	20,75	22,6	22,6	21,98
	КГ	21,8	21,85	25,45	23,03
Мінімальний	ЕГ	69,85	64,2	68,0	67,35
	КГ	69,1	66,35	65,45	66,97

За результатами констатувального етапу дослідження зроблено висновки про існування протиріччя між наявністю сприятливих умов для здійснення корекційної роботи щодо зниження «градуса конфліктності» в підлітковому середовищі, та відсутністю умов і засобів для цього. Тому подальша спільна діяльність педагогічних працівників і наша, як практичних психологів закладів освіти, потребує реалізації відповідних психолого-педагогічних заходів, які будуть обґрунтовані у наступному підрозділі нашого дослідження.

2.2. Обґрунтування та реалізація програми психологічної корекції міжособистісних відносин обдарованих підлітків

Нами обґрунтовано гіпотезу, яка містить припущення про те, що

міжособистісні відносини обдарованих підлітків корелюють з такими психолого-педагогічними чинниками: *функціональний комфорт усіх учасників освітнього процесу; відсутність тривожності, агресії, позитивне ставлення до освітнього середовища всіх учасників освітнього процесу; задоволення потреби у особистісно-довірчому спілкуванні; захищеність від психологічного насильства у взаємодії.*

Для якісного обґрунтування програми психологічної корекції міжособистісних відносин обдарованих підлітків виокремлено психолого-педагогічні умови, дотримання та реалізація яких, на нашу думку, забезпечить ефективність побудови міжособистісних відносин підлітків. Інакше кажучи, ті психолого-педагогічні чинники, з якими (згідно з нашою гіпотезою) корелюють міжособистісні відносини, і є важливими умовами для безконфліктної взаємодії підлітків.

У філософських джерелах «умовою» вважають ставлення предмета до оточуючих його явищ, без яких він не може існувати [17]. Цей термін пояснюють із різних позицій: як сукупність об'єктивних можливостей, спрямованих на вирішення поставленої мети; як наявність певних передумов, завдяки яким можна передбачити способи перетворення мети на методи, прийоми та організаційні форми роботи; як обставини процесу навчання, що забезпечують досягнення поставленої мети [32, с. 426].

Розглядаючи психолого-педагогічні умови, ми намагалися з'ясувати специфіку цього поняття, оскільки оперуємо думками про те, що умова, в контексті нашого дослідження, є сутнісним компонентом освітнього процесу, який містить зміст, методи, принципи, організаційні форми та засоби побудови гармонійних міжособистісних відносин у підлітковому колективі обдарованих дітей.

У межах нашого дослідження під психолого-педагогічними умовами ми будемо розуміти діючі елементи виховної системи, що забезпечують досягнення конкретної мети, тобто обставини, від яких залежить і за яких відбувається процес побудови гармонійних міжособистісних відносин

обдарованих підлітків.

Психолого-педагогічні умови базуються на методології безконфліктної взаємодії особистості, що відображає взаємозв'язок та взаємодію різних підходів до вивчення проблеми теорії і практики побудови міжособистісних відносин, а саме:

- *аксіологічного підходу*, спрямованого на реалізацію завдань гуманізації суспільства, де найбільш значущою цінністю проголошується ідея різнобічної й гармонійно розвиненої особистості, яка визнає доброзичливі міжособистісні відносини важливою морально-етичною чеснотою. В українському педагогічному словнику вказується, що виховання людини можна розглядати як управління появою або зміною ціннісних орієнтацій [12, с. 357];

- *середовищного підходу* – який ми розуміємо і як умову реалізації виховних завдань, і як спосіб організації середовища та підсилення його виховного потенціалу з метою впливу на особистість підлітка. Поняття «середовище» розкривається із соціологічної, соціально-педагогічної та функціональної позицій. Під виховним середовищем розуміють сукупність оточуючих особистостей соціально-цінних обставин, які впливають на його особистісний розвиток та сприяють входженню в сучасну культуру [32, с. 357]. Освітнє середовище є середовищем закладу освіти й воно повинно бути навчальним, розвивальним, виховним, інформативним, екологічним, естетичним, діалоговим, гуманним, творчим;

- *діяльнісного підходу*, що передбачає таку організацію діяльності обдарованої дитини, за якої вона усвідомлює себе особистістю, виявляє і розкриває свої можливості, творчі здібності і виступає активним учасником різних видів діяльності в системі: «мета – мотив – засіб – дія – результат». Діяльнісний підхід орієнтує на взаємодію суб'єктів виховного процесу на гуманістичних і демократичних принципах. Через діяльність і в діяльності народжуються і удосконалюються міжособистісні відносини між підлітками.

Формувальний експеримент відбувався в умовах воєнного часу засобами освітньої платформи ZOOM із дотриманням принципів

безперервності та послідовності освітнього процесу, який є динамічним і багатофакторним. Беручи до уваги зміст окреслених психолого-педагогічних умов: *функціональний комфорт усіх учасників освітнього процесу; відсутність тривожності, агресії, позитивне ставлення до освітнього середовища всіх учасників освітнього процесу; задоволення потреби у особистісно-довірчому спілкуванні; захищеність від психологічного насильства у взаємодії*, було розроблено **програму психологічної корекції міжособистісних відносин обдарованих підлітків**, яка складається з трьох блоків, розрахованих для психокорекційної роботи з учнями, вчителями, батьками (див. Додаток М).

Розроблена програма ґрунтується на середовищному підході, який ми розуміємо і як умову реалізації виховного впливу, і як спосіб організації психологічно безпечного середовища та підвищення його виховного потенціалу з метою впливу на особистість учня. Освітнє середовище є середовищем закладу освіти й воно повинно бути безпечним, навчальним, розвивальним, виховним, інформативним, екологічним, естетичним, діалоговим, гуманним, творчим.

У змісті програми психологічної корекції міжособистісних відносин обдарованих підлітків закладено принцип діалогізації, що проголошує унікальність кожного учасника і апріорну рівність одне з одним; відмінність і оригінальність точок зору, орієнтацію на розуміння й позитивну інтерпретацію точки зору партнера; взаємовплив позицій учасників спілкування. Діалог дозволяє прийняти чужі аргументи, чужий досвід, завжди шукає баланс, компроміс. Тобто метою учасників діалогу є досягнення взаєморозуміння та саморозвитку. Принцип діалогізації закладений в основу дискусій, дебатів, круглих столів, моделювання життєвих ситуацій, майстерні ціннісних орієнтацій, ігор, вправ та ін.

При розробці програми ми виходили з таких думок, що вона буде ефективною при дотриманні та врахуванні загальних психолого-педагогічних

умов розвитку і формування особистості підлітка: врахування індивідуальних та вікових особливостей, соціального оточення, в якому живе дитина, аналізу історії її розвитку упродовж періоду дитинства; вивчення і складання диференційованої характеристики пізнавальної, емоційно-вольової і мотиваційної сфер обдарованого підлітка; виявлення особливостей поведінки дитини в сім'ї, школі та при безпосередній комунікації з учителем, ровесниками в ході експериментального дослідження; забезпечення взаємодії між сім'єю та школою у питаннях розвитку навчання і виховання дітей та формування їх особистості.

У науковій літературі поняття «програма» розуміється як план діяльності, проєктів, організація і реалізація якогось заходу; виклад основних завдань, цілей і принципів діяльності організації чи окремого діяча. Програму психологічної корекції міжособистісних відносин обдарованих підлітків ми створили з урахуванням того, що формувальний експеримент проводитиметься в середовищі підлітків, причому в позаурочний час у творчій атмосфері закладу освіти, але в дистанційному форматі.

Поетапне впровадження програми психологічної корекції міжособистісних відносин обдарованих підлітків здійснювалося впродовж січня-травня 2023 р. з підлітками ЕГ (експериментальної групи), яку представляли учні 9-А класу ЗЗСО № 39 м. Миколаїв у кількості 19 осіб (8 хлопчиків і 11 дівчаток). Із 24 батьків всього 17 осіб погодилося на участь у експериментальній роботі по впровадженню програми.

Реалізація програми психологічної корекції міжособистісних відносин обдарованих підлітків передбачала створення толерантного середовища, як засобу організації психологічно безпечного освітнього середовища школи. Толерантним середовищем у контексті психокорекції ми вважаємо доброзичливу атмосферу, яка сприяє збагаченню духовності кожного учасника міжособистісної взаємодії в шкільному соціумі. Створити толерантне середовище означає розробити проєкт виховного середовища, яке нейтралізуватиме негативний потенціал наявного. Як з'ясувалося раніше (у

розділі 1), ефективність організації психологічно безпечного освітнього середовища початкової школи забезпечується сприятливим емоційним фоном закладів освіти. У таких умовах залишається зібрати оптимальні методи та засоби психокорекції, з урахуванням індивідуальних потреб підлітків, створити «ситуацію успіху» для кожної дитини й такий психологічний клімат, яка сприятиме успішному саморозкриттю учнів та подальшій рефлексії.

Чим більше розвинена особистісна рефлексія, тим глибше людина проникає вглиб себе, тим складніше та менш стигматизовано оцінюються нею інші люди. Рефлексивна позиція виступає своєрідним подвійним процесом дзеркального відображення. Створення сприятливої психологічної атмосфери в будь-якому колективі значною мірою залежить від розвитку особистої рефлексії кожного учасника взаємодії. Рефлексія – це не просто знання чи пізнання учнем самого себе, а й з'ясування того, як інші розуміють його. Рефлексія впливає також на розвиток комунікативних процесів, оскільки самооцінка тих, хто спілкується, є своєрідним регулятором поведінки [12].

Початковий етап реалізації програми психологічної корекції міжособистісних відносин обдарованих підлітків передбачав залучення педагогів і шкільних психологів (всього 7 осіб) до впровадження комплексної програми для експериментальної групи учнів 9-А класу.

Актуальними методами взаємодії визначено такі:

- метод емпатії (переживання підлітками емоційних станів, які відчувають інші);
- метод контрасту (можливість кожного учасника освітнього процесу взяти участь у ситуаціях із контрастними позиціями: щедрий-скупий, доброзичливий-лихий, агресивний-лагідний тощо);
- тренінг поліпшення міжособистісних відносин (моделювання комунікативних ситуацій);
- метод проектів (стимулювання пізнавальної активності, наприклад, розробка творчих проектів, оригінальних продуктів);

– дослідницький метод.

Для того, щоб процес організації безпечного середовища в закладі освіти відбувався ефективно, вчителям слід дотримуватись таких принципів:

1. Створювати сприятливу психологічну атмосферу в групі.
2. Позитивно ставитися до своєрідності кожного підлітка.
3. Розвивати розуміння «Іншого».
4. Набувати психологічної компетентності.
5. Звертати увагу на те, що об'єднує, а не віддаляє підлітків.

Крім того, одним із головних завдань, пов'язаним із професійною готовністю педагога до здійснення взаємодії з учнями в безпечному освітньому середовищі є діяльність, пов'язана з подоланням власних соціальних стереотипів і упереджень. Тому табуйованими є будь-які форми переваг, привілеїв для одних учнів і утиски інших. Це вимагає від педагога високого професіоналізму, толерантності, здатності до емпатії та рефлексії. Причому професіоналізм учителя визначається не тільки досвідом і компетентністю, але й загальною культурою, цінностями, мотивами його діяльності, стилем педагогічного керівництва, творчим потенціалом.

У ході реалізації програми психологічної корекції міжособистісних відносин обдарованих підлітків на етапі взаємодії з учителями, ми акцентували увагу на таких формах роботи, як інсценізація, психокорекційні та арт-терапевтичні вправи, тренінги. Саме завдяки ним відбувався розвиток критичного та аналітичного мислення педагогів, удосконалювалося вміння переконливо висловлювати думку, дискутувати, формувалося асертивне та критичне мислення, навички емпатії. Основними тенденціями гуманістичного освітнього процесу, який сприяє створенню безпечного простору для обдарованих підлітків було визначено такі: використання психолого-педагогічних інтерактивних технологій, розвиток навичок ефективної комунікації, розробка сучасного стилю педагогічного спілкування та методик психолого-педагогічного супроводу. Зокрема ефективною з позиції розвитку

емпатії, толерантності педагогів була вправа «Точка опори», яка проводилася у формі мозкового штурму, під час якого учителі відповідали на запитання: «Що значить бути іншим?», «Чи добре бути іншим?», «Відмінності, які об'єднують». Такий вид роботи сприяв викоріненню прихованої дискримінації, розвитку толерантності. Для учителів було проведено тренінг «Профілактика булінгу в середовищі підлітків».

Також було акцентовано особливу увагу на розвитку розуміння «іншого», а це насамперед досягалось шляхом прийняття власної особистості. Результат розуміння педагогом самого себе та своїх учнів впливає на формування тієї чи іншої позиції у взаємодії. Цей шлях називають «стратегією професійно-особистісного зростання педагога», адже він базується на моделі суб'єкт-суб'єктних зв'язків педагога з учнями, створює умови для позитивної взаємодії. Також для учителів, які бажають працювати в безпечному освітньому середовищі, важливим правилом є звертання до дитини по імені. Отже, процес підготовки педагогів до ефективної взаємодії з підлітками на гуманістичних засадах передусім пов'язаний із актуалізацією здібності педагога до особистісного зростання, відкритості, уміння розібратися в собі, адекватно оцінювати свої моральні якості, рефлексувати.

Другий етап реалізації програми психологічної корекції міжособистісних відносин обдарованих підлітків передбачав співпрацю з батьками учнів 9-А класу. Розрахований блок для батьків на 8 суботніх зустрічей упродовж 2-х місяців.

Для результативності виховної роботи в сім'ї, спрямованої на створення безпечного мікроклімату вдома, разом із батьками ми розробили пам'ятку ефективної взаємодії із 4-ох положень:

- приймати дитину такою, якою вона є;
- поважати особистість дитини;
- ні за яких обставин не принижувати гідність дитини;

– пам'ятати: кожен має право на помилку, кожен має право на свою думку.

Для батьків проведено ділову гру «Не прогав вундеркінда», завдяки якій вони дізналися про три форми безпеки: «безпека-мета», «безпека-норма», «безпека-стан». Також група батьків відвідала лекцію-тренінг «Увага! Підліток!», де учасники змогли познайомитися з періодизацією психічного розвитку Е. Еріксона. Батьки переглядали відео-ролики українських психологів, у яких знайшли багато корисних порад щодо спілкування з дітьми, розуміння їхніх емоцій і вікових криз. Використано «Метод вільних асоціацій» К. Юнга, який нам вдалося адаптувати під проблему створення безпечного середовища для дітей. Для зниження рівня агресії з батьками проведено медитації «Автобус дитинства», «Пошук безпечного місця». Батькам було запропоновано «Вправи на створення гуманного простору сімейної взаємодії», із використанням рекомендацій Василя Сухомлинського і застосуванням елементів української культури сімейного виховання, які майже зникають із широкого вжитку (зворушливі звертання до матінки, батьківські листи, поради та накази доньці, синові тощо). Також для батьків було розроблено вправи на саморегуляцію «Вежа», «Дерево» тощо.

Упродовж суботніх зустрічей батьки відвідали тренінг-сугестію «Обдарована дитина!», диспут-тренінг «Насильство в сім'ї – найбільша міра моральної деградації», а також тренінг за мотивами однойменної книги Ю. Гіппенрейтер «Спілкуватися з дитиною. Як?». Замотивовані батьки взяли участь у корекційних вправах «Профілактика батьківського вигорання», «Генограма моєї родини».

Третій блок програми психологічної корекції міжособистісних відносин обдарованих підлітків передбачав роботу з учнями 9-А класу (експериментальна група). Метою даного блоку була організація тренінгової (психокорекційної) групи шляхом налагодження взаємодії між учасниками і тренером, розвиток вміння позитивно мислити, долати негативні емоції,

долати страхи і тривогу. Зміст 3-го блоку розрахований на 16 год. позакласної роботи з підлітками.

У ході реалізації програми психологічної корекції міжособистісних відносин обдарованих підлітків свою ефективність у формуванні навичок позитивного мислення і безконфліктної взаємодії продемонстрували такі методи: тренінги «Що таке дружба?», «Як стати гарним другом», «Жити разом», «Хто Я?», Тренінг розвитку самооцінки та успіху у житті та ін. Зокрема, ажіотаж викликали ігри: «Канат», «Супермаркет доброти». Активно проходили психокорекційні вправи «Клаптикова ковдра», «Коло сили», «Нитки дружби не порвуться». Крім того, ми практикували арт-терапевтичні, дихальні вправи на зняття напруги: «Дихання по квадрату», «Метелик». Сподобалася дітям ідея з казкотерапією із використанням МАК, яку ми використали до теми: «Що таке агресія?».

На особливу увагу заслуговує використання в процесі роботи різноманітного спектру ігор: сюжетно-рольових, імітаційних, комунікативних, ділових; інсценізацій; обговорення моральних дилем; розв'язання конфліктних ситуацій; аналіз інцидентів; групових бесід; розмов за «круглим столом».

Для зменшення рівня агресивності учасникам експерименту запропоновано елементи арт-терапії, а саме малюнок лівою рукою, малюнок на перевернутому аркуші, робота з глиною, які сприяють розвитку особистості підлітка, дозволяють дітям у доступній для них формі проявляти свої емоції, передавати свій настрій і почуття, допомагають подолати тривожність, негативні поведінкові прояви. Слід зазначити, що в ході реалізації програми психологічної корекції міжособистісних відносин обдарованих підлітків учні висловлювали думки і поради в доброзичливій формі, що створювало на заняттях позитивний емоційний фон, сприяло розвитку навичок толерантної комунікації.

Так, у процесі експериментально-дослідної роботи (формувальний експеримент) ми переконалися, що ефективність процесу створення безпечного освітнього простору в середовищі обдарованих підлітків досягається завдяки залученню дітей до спільної психокорекційної, пізнавальної, творчої діяльності, спрямованої на виявлення толерантної поведінки, унаслідок чого відбувається розвиток позитивного і критичного мислення, емоційно-чуттєвої сфери особистості, збагачення досвіду гуманної поведінки, причому цей процес має бути систематичним і безперервним, щоб, незважаючи на кризові явища в суспільстві, молодь не втрачала гуманності, згуртовувалася заради добрих справ, брала участь у всіх можливих процесах у державі. Тільки у такий спосіб, на нашу думку, можливо подолати булінг і насильство у дитячому світі.

Працюючи з обдарованими підлітками ми враховували, що творчі здібності й можливості людини виявляються в особливому характері світосприймання й світорозуміння, різних проявах діяльності, що визначається як евристичний, тобто вписується в той клас вищих злетів творчості, який включає оригінальні матеріальні та духовні досягнення, принципово нові рішення при створенні чи корекції різних об'єктів і систем.

Евристична здатність виявляється в умінні знаходити нестандартні рішення в духовних і матеріальних пошуках, у побудові абстрактних, уявних і конкретних моделей, пристроїв, установок та інших видах діяльності. Евристичні здібності, уміння, орієнтованість, настанови проявляються в процесі самореалізації особистості на основі внутрішніх мотивів, особистісних прагнень, психологічного клімату в сім'ях і колективах. Отже, сила творчої особистості, її евристичної спрямованості визначається відчуттям нового, інтуїцією, творчою уявою. Метою евристичного навчання не є передача учням досвіду минулого, а створення ними власного досвіду й продукції, орієнтованої на конструювання майбутнього у співставленні з видатними культурно-історичними аналогами. Евристичне навчання

універсальне, адже його можна застосувати при вивченні всіх шкільних предметів (без винятку), навіть емоційно-образного циклу.

Серед методів стимулювання творчості ми використовували на формувальному етапі експерименту методи синектики, метод «брейнстормінгу» (мозкового штурму), морфологічного аналізу та деякі інші, скажімо, конференція ідей, гірлянди асоціацій тощо. Нами активно використано можливість формувати творчі стратегії за допомогою тренінгу «КАРУС», розроблена академіком В. Моляко. «КАРУС» – аббревіатура від слів *Комбінування – Аналогізування – Реконструювання – Універсальний підхід – Ситуативна поведінка* (спроби розв’язувати завдання як заманеться) [33, с. 2].

Сократ вважав, що *поставити дитину в безвихідь – значить поставити її в більш сильну позицію, оскільки тоді вона захоче дізнатися, щоб вийти зі стану незнання* [33, с. 3]. Саме на таких «жорстких» засадах ґрунтується система тренінгу «КАРУС». Якщо ж її поєднати з «комфортними» умовами, то забезпечуватиметься гармонійність розвитку різних складових творчих здібностей особистості, що вміє адаптуватися до нових умов буття, самостійно створюючи ці умови.

Ми вважаємо, що всі перелічені форми і методи корекції сприяють створенню психологічно безпечного освітнього середовища підлітків, закріплюють навички доброзичливості, зберігають позитивну емоційну атмосферу в колективі. Важлива роль належить психолого-педагогічному супроводу процесу налагодження позитивної взаємодії в учнівському середовищі. Завдяки психокорекційній роботі, емоційній взаємодії з учнями, створенню ситуації успіху, віри в краще в кожній дитині, позитивному психологічному мікроклімату, гумору та творчості ми зуміли досягнути поставленої мети формувального експерименту.

2.3. Результати дослідно-експериментальної роботи

Завершальною частиною формувального етапу дослідно-експериментальної роботи була реалізація аналітичної функції, що полягала в узагальненні, систематизації та порівнянні одержаних результатів дослідницької роботи з метою виявлення стану сформованості міжособистісних відносин обдарованих підлітків.

Таким чином, на третьому етапі дослідження проводився констатувальний експеримент другого порядку (контрольний експеримент), у якому брали участь учасники як контрольної, так і експериментальної груп. Метою дослідження було виявлення емпіричних показників після застосування розробленої нами програми. Особлива увага зверталася на те, як змінилися такі критеріальні показники: знання про сутність міжособистісних відносин, особливості їх побудови та шляхи підтримання; усвідомлення цінності гармонійних стосунків, емоційно-позитивне ставлення до інших людей, терпимість та повага до полярних думок опонентів; культура спілкування, виявлення поваги до ровесників, прояв терпимості та стриманості у різних ситуаціях, а також такі показники референтної значущості освітнього середовища, як: задоволення потреби у особистісно-довірчому спілкуванні; захищеність від психологічного насильства у взаємодії. За результатами цього етапу приймалось рішення про те, чи знайшла своє підтвердження гіпотеза нашого дослідження.

Ми провели рефлексію у вигляді експрес-опитування учнів експериментальної групи. Так, Микита Д. (15 років) зізнався, що проведені нами заняття змінили його ставлення до дітей, які мають мовленнєві порушення, фізіологічні відхилення, освітні проблеми. «Якщо раніше я давився сміхом, бачачи таких дітей, то тепер мені ніяково. Адже людина не винна, що має особливості в розвитку, а насмішки над нею швидше принижують мене, а не тих, з кого я потішаюся...». Рита С. (14 років) написала твір-есе про те, як приємно віддавати, а не брати. Дівчинка вважає, що завдяки відвіданим заняттям вона усвідомила, що «дарувати подарунок нічого не очікуючи навзаєм, – це шляхетно». Ангеліна В. (15 років), у відгуку про нашу

програму написала, що наші заняття «...наче дощ освіжили землю. Тепер повітря, квіти, дерева і доріжки стали ще чистішими і кращими, а в повітрі витає прозора павутинка. Ось так і ми зрозуміли, що бути добрим, вихованим і толерантним набагато краще, ніж скупим, злим і єхидним». Настя Д. (15 років) зізналася, що «після виховного заходу про «Булінг» нарешті зробила перший крок і помирилася з сестрою, з якою вже місяць не спілкувалася».

Після участі в нашій експериментальній роботі діти зізнаються, що під час навчання в школі іноді ще трапляються насмішки з їхньої зовнішності, прізвища, але тепер вони по-іншому до цього ставляться, по-іншому реагують, відчувають самоповагу. Педагоги також підтвердили факт емоційного зближення з дітьми, покращення стосунків, підвищення рівня довіри. Після тісної співпраці з нами класний керівник 9-А класу Наталя М. запровадила традицію: щоп'ятниці влаштовувати психологічний тайм-аут разом із психологом школи. Батьки деяких учнів висловилися про нашу роботу як таку, що «мала гарний ефект», оскільки діти стали більш турботливими, з розумінням почали ставитися до відсутності певних матеріальних речей.

На завершення третього етапу ми здійснили письмове опитування учителів (рефлексія), які брали участь в експерименті, їм необхідно було відповісти на такі запитання:

- Що найбільше запам'яталося, сподобалося?
- Яка тема була особливо актуальною та цікавою?
- Чи потрібні, на ваш погляд, такі заходи для учнів?
- Як ви збираєтеся використати те, чого навчилися на заняттях?

Визначення рівня сформованості міжособистісних відносин обдарованих підлітків, згідно з даними прикінцевого етапу, відбувалося за діагностувальною методикою, адекватною тій, яку використано під час констатувального експерименту, але зі змінами, оскільки деякі завдання, під час їхнього повторного застосування, по-перше, не дають достовірних даних, а по-друге, добре відомі учням.

Ми вирішили скористатися універсальною діагностувальною методикою з посібника D. Olweus (Додаток Н) «Опитувальник OLWEUS для здійснення моніторингу в закладі освіти», що містить 40 розгорнутих запитань, які стосуються прихованих і очевидних ознак булінгу, власне емоційного стану учня, його стосунків з вчителями, однокласниками, батьками. Опитування ми здійснили анонімно, єдине, що зібрані бланки з відповідями згрупували за класами: 9-А (експериментальна група), 9-Б – контрольна група.

Також на прикінцевому етапі нами здійснено соціометричний зріз за методикою Дж. Морено. Зауважимо, що саме ця соціологічна діагностика, якій уже півстоліття, допомагає виявити психологічний клімат у малих групах, зокрема, учнівських колективах. Так, для визначення динаміки ЕГ ми запропонували учням відповісти на традиційні запитання соціометричного зрізу:

1. З ким у класі ти б хотів(ла) сидіти за однією партою?
2. Хто із однокласників, на твою думку, обдарована особистість?
3. Кого зі свого класу ти залюбки запросив(ла) б на свій День народження?
4. Кого зі свого класу ти нізащо б не запросив(ла) на свій День народження?
5. Кого зі свого класу ти вважаєш лідером?
6. Хто в твоєму класі «пасе задніх»?
7. Чий талант і який саме ти хотів(ла)б запозичити у однокласника(ці)?

Відповіді учнів ми згрупували за критеріями і показниками: *когнітивний* (знання про сутність міжособистісних відносин, особливості їх побудови та шляхи підтримання); *ціннісний* (усвідомлення цінності гармонійних стосунків, емоційно-позитивне ставлення до інших людей, терпимість та повага до полярних думок опонентів); *процесуальний* (культура спілкування, виявлення поваги до ровесників, прояв терпимості та стриманості у різних ситуаціях).

Результати прикінцевого етапу засвідчили переважно позитивну динаміку рівнів сформованості міжособистісних відносин у

експериментальній групі, у той час, як зміни рівнів міжособистісних відносин обдарованих підлітків контрольної групи були незначними.

Це свідчить про те, що впроваджена і апробована нами програма виявилася більш ефективною, порівняно з традиційними формами і методами роботи, що, у свою чергу, підтвердило гіпотезу дослідження.

Із метою визначення достовірності здобутих експериментальних даних, що вимірюється в порядковій шкалі, ми використовуємо критерій однорідності χ^2 – Критерій Пірсона, значення якого обчислюється за формулою 2.1:

$$\chi^2 = N \cdot M \cdot \sum_{i=1}^k \left[\frac{\left(\frac{n_i}{N} - \frac{m_i}{M} \right)^2}{\frac{n_i + m_i}{N + M}} \right], \quad (2.1)$$

де N – кількість дітей експериментальної групи, M – кількість дітей контрольної групи, k – кількість рівнів, n_i – кількість осіб експериментальної групи на i -му рівні, m_i – кількість осіб контрольної групи на i -му рівні.

Для достовірності здобутих експериментальних даних дослідження для підлітків:

$$\chi^2 = 19 \cdot 19 \cdot \left[\frac{\left(\frac{19 - \frac{7}{38}}{12 + 7} \right)^2}{\frac{12 + 7}{38}} + \frac{\left(\frac{19 - \frac{14}{38}}{20 + 14} \right)^2}{\frac{20 + 14}{38}} + \frac{\left(\frac{19 - \frac{34}{38}}{21 + 34} \right)^2}{\frac{21 + 34}{38}} \right] = 5,41$$

при довірчій ймовірності $p = 0,95$ та числу ступенів свободи $\nu = 1$, $\chi^2 = 5,41 > 3,84$, що є більшим за критичне, то гіпотезу приймаємо й розходження між розподілом статистичних даних є достовірними.

У таблиці 2.7 ми подаємо загальні результати прикінцевого етапу експерименту за трьома критеріями для підлітків ЕГ і КГ. На рис. 2.3. подано інтегральний показник сформованості міжособистісних відносин.

Таблиця 2.7

Результати прикінцевого етапу експерименту

підлітки (у %)

Рівні	Групи	Критерії			Загальний
		Когнітивний	Ціннісний	Процесуальний	
Оптимальний	ЕГ	21,7	24,5	23,5	23,2
	КГ	10,9	13,6	12,7	12,4
Ситуативний	ЕГ	36,8	42,5	34,0	37,8
	КГ	26,4	25,5	23,6	25,2
Мінімальний	ЕГ	41,5	33,0	42,5	39,0
	КГ	62,7	60,9	63,7	62,4

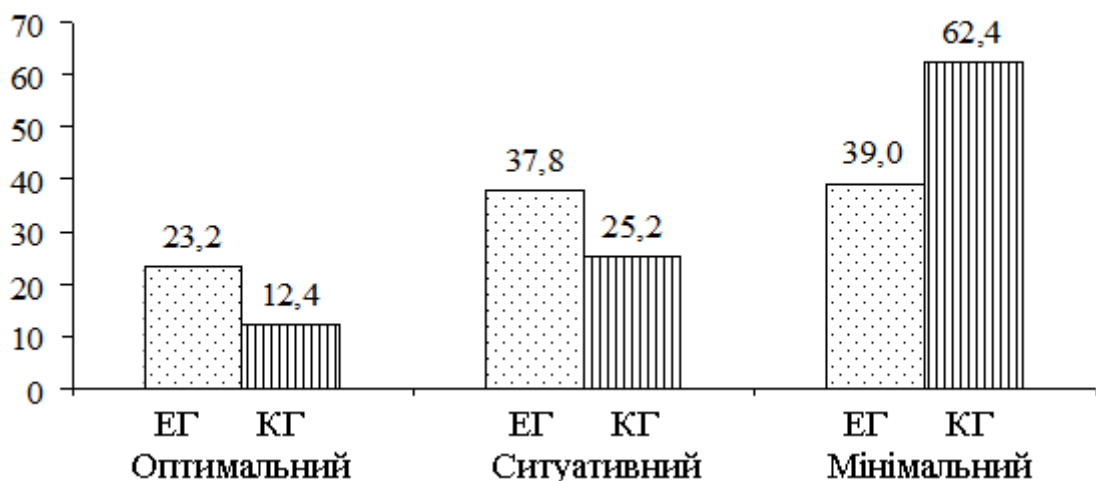


Рис. 2.3. Інтегральний показник сформованості міжособистісних відносин підлітків на прикінцевому етапі експерименту

У таблиці 2.8. та на рис. 2.4. подається динаміка рівнів сформованості міжособистісних відносин обдарованих підлітків за результатами констатувального та формувального етапів експерименту за трьома рівнями: оптимальним, ситуативним, мінімальним у ЕГ та КГ.

Таблиця 2.8

**Динаміка рівнів сформованості міжособистісних відносин підлітків за
результатами констатувального та формувального етапів
експерименту (у %)**

Рівні	Експериментальна група			Контрольна група		
	Констатувальний зріз	Прикінцевий зріз	Приріст	Констатувальний зріз	Прикінцевий зріз	Приріст
Оптимальний	10,7	23,2	+12,5	10,0	12,4	+2,4
Ситуативний	21,9	37,8	+15,9	23,0	25,2	+2,2
Мінімальний	67,4	39,0	-28,4	67,0	62,4	-4,6

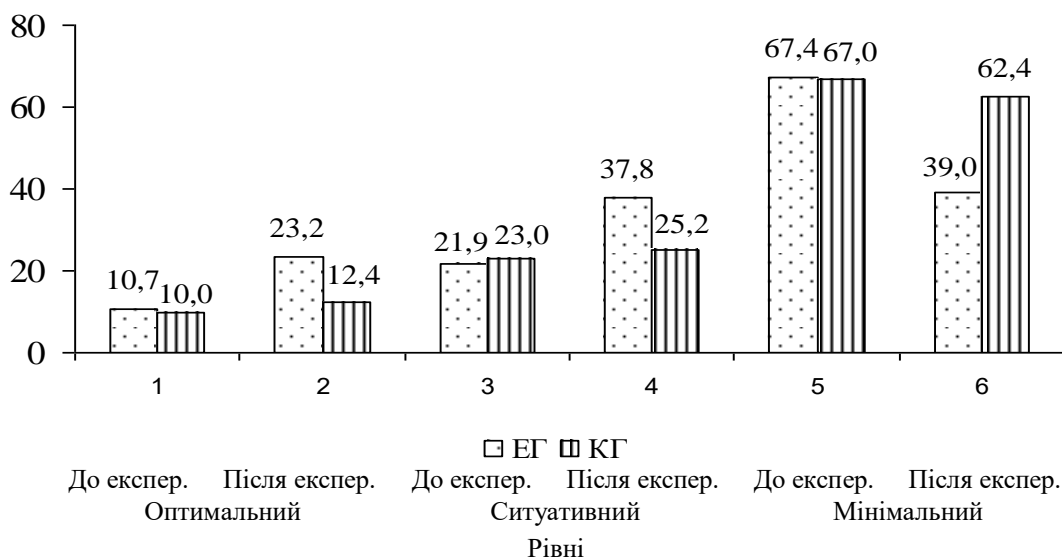


Рис.2.4. Порівняльні дані рівнів сформованості міжособистісних відносин, %

Порівняльні дані рівнів сформованості міжособистісних відносин у експериментальних і контрольних групах засвідчили позитивну динаміку. Так, на оптимальному рівні було виявлено 23,2 % ЕГ, тоді як КГ лише 12,4 %. Ситуативний рівень продемонструвало 37,8 % ЕГ та 25,2 % КГ. Мінімальний

рівень після експерименту виявлено у 39,0 % ЕГ і у 62,4 % КГ. На підставі порівняння критичного критерію та фактичного на кінець експерименту ми робимо висновок, що різниця показників рівнів сформованості міжособистісних відносин обдарованих підлітків у експериментальній і контрольній групах є статично достовірною, а отже, засвідчує ефективність апробованої програми психологічної корекції міжособистісних відносин обдарованих підлітків.

Висновки до другого розділу

У другому розділі кваліфікаційної роботи досліджено рівень сформованості міжособистісних відносин обдарованих підлітків. Виокремлено критерії (*когнітивний, ціннісний, процесуальний*) сформованості міжособистісних відносин підлітків із відповідними показниками: *когнітивний* (знання про сутність міжособистісних відносин, особливості їх побудови та шляхи підтримання); *ціннісний* (усвідомлення цінності гармонійних стосунків, емоційно-позитивне ставлення до інших людей, терпимість та повага до полярних думок опонентів); *процесуальний* (культура спілкування, виявлення поваги до ровесників, прояв терпимості та стриманості у різних ситуаціях).

На основі окреслених критеріїв та показників було схарактеризовано рівні сформованості міжособистісних відносин підлітків: *оптимальний, ситуативний, мінімальний*.

Дослідно-експериментальна робота відбувалася на базі ЗЗСО № 39 імені Ю.І. Макарова м. Миколаїв, з учнями 9-Б класу та учнями 9-А класу. У дослідженні брало участь 38 респондентів: 19 учнів 9-Б класу, 19 учнів 9-А класу. Експеримент здійснювався засобами освітньої інформаційної платформи ZOOM, деякі опитувальники та тестові завдання було запропоновано у форматі Google-form.

На констатувальному етапі експерименту виявлено загальний рівень

сформованості міжособистісних відносин підлітків за допомогою низки діагностувальних завдань. Одержані дані за кожним із досліджуваних критеріїв дозволили визначити її інтегральний показник. Так, на оптимальному рівні було виявлено 10,67 % підлітків ЕГ і 10,00% підлітків КГ. Щодо ситуативного рівня, то його показали 21,98 % ЕГ і 23,03% КГ. Найвищі показники було виявлено у мінімального рівня, до нього належало 67,35 % підлітків ЕГ та 66,97 % дітей КГ.

Такі результати на констатувальному етапі змусили нас розпочати розробку програми психологічної корекції міжособистісних відносин обдарованих підлітків.

Програма ґрунтується на середовищному підході, у її змісті закладено принцип діалогізації. Програма складається з трьох блоків – для учителів, батьків, учнів. Метою програми було створення тренінгової (психокорекційної) групи шляхом налагодження взаємодії між учасниками і тренером, розвиток вміння позитивно мислити, долати негативні емоції, долати страхи і тривогу. Програма психологічної корекції міжособистісних відносин обдарованих підлітків спрямована на створення безпечного мікроклімату, розвиток гармонійних міжособистісних відносин підлітків. Реалізація програми передбачала створення толерантного середовища, як засобу організації психологічно безпечного освітнього середовища середньої школи.

Завдяки психокорекційній роботі, емоційній взаємодії з учнями, створенню ситуації успіху, віри в краще в кожній дитині, позитивному психологічному мікроклімату, гумору та творчості ми зуміли досягнути поставленої мети формувального експерименту.

ВИСНОВКИ

У кваліфікаційній роботі здійснено теоретичне узагальнення проблеми розвитку міжособистісних відносин і запропоновано новий підхід до вирішення важливого й актуального завдання, що полягає в розробці та експериментальній перевірці програми психологічної корекції міжособистісних відносин обдарованих підлітків.

1. Відповідно до першого завдання узагальнено та систематизовано теоретичні основи обдарованості як психологічного феномену. Розкрито, що обдарованість – це специфічне поєднання здібностей високого рівня, що дає можливість виконувати певну діяльність на якісно новому рівні. З'ясовано, що обдарованість – інтегральне поняття, яке включає в себе потребу в пізнанні, інтелект та креативність. Ці компоненти взаємопов'язані та взаємозумовлені. Тому ефективний розвиток обдарованості може відбуватися за умови комплексного підходу до вирішення даної проблеми. Доведено, що ефективність розвитку обдарованої особистості залежить від доцільності використання оновлених форм організації освітнього процесу.

2. Згідно з другим завданням, визначено міжособистісні відносини підлітків як психолого-педагогічну проблему. Доведено, що міжособистісні відносини – це система взаємно обумовлених індивідуальних дій, пов'язаних циклічною причинною залежністю, при якій поведінка кожного з учасників виступає одночасно і стимулом і реакцією на поведінку інших. Розкрито, що суб'єктивні зв'язки між людьми, які об'єктивно виявляються в характері та способах взаємних впливів, які виявляють люди одне до одного в процесі спільної діяльності й спілкування». З'ясовано, що міжособистісні відносини обіймають взаєморозуміння, взаємовплив, взаємодію, взаємовідношення, міжособистісне спілкування та інтегративні феномени сумісності та спрацьованості. Найбільш сенситивним віком для розвитку міжособистісних відносин визначено саме підлітковий.

Велику роль у формуванні особистості підлітка відіграють психологічні

новоутворення віку, а саме самооцінка та самопізнання, рефлексія, пошук ідеалу, почуття дорослості, причому воно властиве підліткові, не є обов'язково усвідомлене, бо виступає для підліткового віку специфічною формою самосвідомості, соціальним за своїм змістом

3. Відповідно до третього завдання, досліджено показники сформованості міжособистісних відносин обдарованих підлітків. Виокремлено критерії сформованості міжособистісних відносин підлітків із відповідними показниками: *когнітивний* (знання про сутність міжособистісних відносин, особливості їх побудови та шляхи підтримання); *ціннісний* (усвідомлення цінності гармонійних стосунків, емоційно-позитивне ставлення до інших людей, терпимість та повага до полярних думок опонентів); *процесуальний* (культура спілкування, виявлення поваги до ровесників, прояв терпимості та стриманості у різних ситуаціях).

Так, для визначення такого складного феномену нам стали в нагоді такі діагностувальні методики: соціометрія Дж. Морено, тести А. Басса і А. Дарки, А. Ассингера, К. Томаса, В. Бойка, О. Аджиєвої, М. Рокіча, тестування для виявлення творчих нахилів школярів, опитувальник OLWEUS.

Експериментальна робота відбувалася на базі ЗЗСО № 39 імені Ю.І. Макарова м. Миколаїв, з учнями 9-Б класу та учнями 9-А класу. У дослідженні брало участь 38 респондентів: 19 учнів 9-Б класу, 19 учнів 9-А класу. Експеримент здійснювався засобами освітньої інформаційної платформи ZOOM, деякі опитувальники та тестові завдання було запропоновано у форматі Google-форм.

На констатувальному етапі експерименту виявлено пріоритет мінімального рівня сформованості міжособистісних відносин підлітків. Одержані дані за кожним із досліджуваних критеріїв дозволили визначити інтегральний показник. Так, на оптимальному рівні було виявлено 10,67 % підлітків ЕГ і 10,00% підлітків КГ. Щодо ситуативного рівня, то його показали 21,98 % ЕГ і 23,03% КГ. Найвищі показники було виявлено у мінімального рівня, до нього належало 67,35 % підлітків ЕГ та 66,97 % дітей КГ.

4. Відповідно до четвертого завдання розроблено та апробовано програму психологічної корекції міжособистісних відносин обдарованих підлітків, спрямовану на розвиток гармонійних міжособистісних відносин, подолання тривожності, агресії у учнів і батьків, емоційного вигорання вчителя; на формування позитивного ставлення до освітнього середовища всіх учасників освітнього процесу; задоволення потреби у особистісно-довірчому спілкуванні; захищеність від психологічного насильства у взаємодії.

Програма складається з трьох блоків – для підлітків, батьків і педагогів. Метою програми було створення тренінгової (психокорекційної) групи шляхом налагодження взаємодії між учасниками і тренером, розвиток вміння позитивно мислити, долати негативні емоції, долати страхи і тривогу, вчитися комунікувати. Ефективними формами і методами програми визнано тренінги, арт-терапевтичні та дихальні вправи, ігри, казкотерапія, індивідуальні консультації.

Порівняльні дані рівнів сформованості міжособистісних відносин підлітків в експериментальних і контрольних групах засвідчили позитивну динаміку. на оптимальному рівні було виявлено 23,2 % ЕГ, тоді як КГ лише 12,4 %. Ситуативний рівень продемонструвало 37,8 % ЕГ та 25,2 % КГ. Мінімальний рівень після експерименту виявлено у 39,0 % ЕГ і у 62,4 % КГ. На підставі порівняння критичного критерію та фактичного на кінець експерименту ми робимо висновок, що різниця показників рівнів сформованості міжособистісних відносин обдарованих підлітків у експериментальній і контрольній групах є статично достовірною, а отже, засвідчує ефективність апробованої програми психологічної корекції міжособистісних відносин обдарованих підлітків.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Адлер А. Индивидуальная психология как путь к познанию и самопознанию человека. Киев: Наука жить, 1997. 357 с.
2. Берегова Н., Федорчук П. Вплив сімейного виховання на формування особистості дитини. *Вісник Львівського університету. Серія психологічні науки*. 2020. Випуск 6. С. 10 – 15.
3. Бех І. Життя як цінність у культурно-виховній інтерпретації В. О. Сухомлинського. *Рідна школа*. 2007. №1. С.7 – 11.
4. Бех І. Д. Рефлексія в духовному саморозвитку особистості. *Педагогіка і психологія*. 2012. № 1 (74). С. 30–37.
5. Бех І. Д. Рефлексивно-експліцитний метод у вихованні особистості. *Рідна школа*. 2012. № 12 (996). С. 3–7.
6. Боришевський М. Й. Спілкування в колективі ровесників як фактор розвитку особистості учня. *Початкова школа*. 2010. № 1. С. 9 – 15.
7. Важковиховуваність: сутність, причини, реабілітація: Навчальний посібник для соціальних педагогів та практичних психологів освітніх закладів / за ред. О. М. Полякової. Суми: Університетська книга, 2019. 346 с.
8. Вербець В. В. Соціологія : Навчальний посібник / Вербець В. В., Субот О. А., Христюк Т. А. Київ : «Кондор», 2019. 550 с.
9. Витоки творчості. Розробки уроків та позакласних заходів із розвитку творчих здібностей учнів / За ред. К.І. Приходченка: Посібник. Дніпро: Сталкер, 2011. 234 с.
10. Волошин О. М. Конфлікт як елемент людських стосунків: соціально-психологічний тренінг для педагогів. *Шкільному психологу. Усе для роботи: науково-методичний журнал*. 2016. № 10. С. 17 – 26.
11. Гильбух Ю. В. Умственно одарённый ребёнок. Психология, диагностика, педагогика. Киев: РОВО «Укрввузполиграф», 2010. 300 с.
12. Гончаренко С. І. Український педагогічний словник. Київ: «Либідь», 1997. 870 с.

- 13.Джексон Донна Наказава. Осколки детских травм. Почему мы боеем и как это остановать. Киев. «Форс». 2019, 336 с.
- 14.Загальна психологія. Навч. посіб. Київ: Центр учбової літератури, 2019. 296 с.
- 15.Зубченко О. В. Взаємозв'язок самооцінки підлітків із їх соціометричним статусом у групі однолітків. *Практична психологія та соціальна робота*. 2008. № 5.
- 16.Калошин В. Ф. Пошукова активність – основа творчості. *Обдарована дитина*. 2011. №3. С. 2 – 5.
- 17.Климчук В. О. Математичні методи у психології. Навчальний посібник для студентів психологічних спеціальностей. Київ: «Освіта України», 2019. 288 с.
- 18.Конвенція про права дитини: (Схвалена Генеральною Асамблеєю ООН, 20 листопада 1989 р., і ратифікована Верховною Радою України 27 лютого 1991 р.). *Інформаційний збірник М-ва освіти України*. 1995. № 9. С. 3–25.
- 19.Корсак К. Криза підліткового віку як екстрапедагогічна проблема. *Управління школою*. 2013. № 25. С. 5–10.
- 20.Косоротова Ю. А. Як навчити дітей розуміти творчі задачі. *Обдарована дитина*. 2009. №5. С. 23 – 27.
- 21.Красновський В. М. Глобальні системи сучасності і підліток: фактори взаємодії. *Практична психологія та соціальна робота*. 2006. № 6. С. 28–32.
- 22.Кульчицкая Е. И. Одарённость: природа и сущность. *Обдарована дитина*. 2002. №1. С.21 – 30.
- 23.Кульчицька О. Л. Творча обдарованість. Специфіка дитячої обдарованості. *Обдарована дитина*. 2011. №1. С.3 – 11.
- 24.Кутішенко В. П. Вікова та педагогічна психологія (курс лекцій). 2-ге вид.: Навч. посіб. Київ: Центр учбової літератури, 2020. 128 с.
- 25.Лейтес Н. С. Возрастная одарённость школьников: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. Луганск: Издательский центр «Академия», 2001. 560 с.

- 26.Макаренко А. С. Книга для батьків. Лекції про виховання дітей. Київ : Рад. шк., 1980. 327 с.
- 27.Максименко С. Д. Освітній простір особистості та суспільна криза. *Актуальні проблеми психології* / Зб. наук. пр. Інституту психології імені Г.С. Костюка АПН України. Т.7. Вип.14. Київ: «Логос», 2008. 332 с.
- 28.Мальцева М. В. Гармонізація міжособистісних стосунків дітей середнього шкільного віку. *Науковий вісник Чернівецького університету*. Серія: Педагогіка і психологія: зб. наук. праць. Випуск 743 / Редкол.: І. С.Руснак та ін. Чернівці, 2015. С. 145 – 150.
- 29.Маркіна Н. В. Емоційне здоров'я особистості. *Фізичне виховання та спорт в закладах вищої освіти* : матеріали II Всеукр. наук.-практ. конф. (з міжнар. участю), Харків, 18 груд. 2020 р. / Харків. нац. екон. ун-т ім. С. Кузнеця [та ін.]. Харків, 2020. С. 188–192.
- 30.Менчинська Н. О. Проблеми навчання й розвитку в диференціальній психології. Київ, 2008. 430 с.
- 31.Межкультурное взаимодействие субъектов образовательного процесса: учебное пособие. Житомир: Изд-во ЖГУ им. И. Франко, 2007. 352 с.
- 32.Мойсеюк Н. Є. Педагогіка: навчальний посібник [4-е видання, доп.]. 2003. 615 с.
- 33.Моляко В. О. Чи можна навчати творчості? *Обдарована дитина*. 2009. №3. С. 2 – 4.
- 34.Найдьонова Л. А. Кібербулінг або агресія в інтернеті: способи розпізнання і захист дитини. Методичні рекомендації. Київ, 2014. 96 с.
- 35.Наточій А. М. Підлітки: практико-орієнтований посібник. Миколаїв: Іліон, 2007. 276 с.
- 36.Нестеренко В. В. Можливості використання арт-терапії з корекційною метою. Сучасні проблеми логопедії та реабілітації: матеріали VII Всеукраїнської заочної науково-практичної конференції (15 лютого 2018 року, м. Суми). Суми: ФОП Цьома С. П., 2018. С. 171-175.

- 37.Обозов Н. Н. Психология межличностных отношений. Киев : Лыбидь, 1990. 117 с.
- 38.Павелків Р. В. Рефлексія як психологічний механізм моральної саморегуляції поведінки особистості. *Психологія: реальність і перспективи : Збірник наукових праць*. Випуск 11. Рівне : РДГУ, 2018. С. 5 – 10.
- 39.Панок В. Г. Життєвий шлях і соціалізація особистості: монографія / В. Г. Панок, Г. В. Рудь Київ: «Ніка-Центр», 2006. 280 с.
- 40.Пірен М. І. Конфліктологія: Підручник. Київ: МАУП, 2003. 360 с.
- 41.Психологія особистості: Підручник для студ. вищ. навч. закл. Максименко С. Д., Максименко К. С., Папуча М. В. Київ: Вид-во ТОВ «КММ», 2017. 296 с.
- 42.Психологічна підтримка творчості учня / Упоряд. О. Главник, В. Зоц. Київ: «Редакції загальнопедагогічних газет», 2013. 250 с.
- 43.Психологічний тлумачний словник найсучасніших термінів. Харків: «Прапор», 2009. 682 с.
- 44.Савенков А. И. Одарённый ребёнок в массовой школе. Харьков.: «Сентябрь», 2011. 440 с.
- 45.Савчин М. В. Психологія відповідальної поведінки: монографія. Івано-Франківськ: Місто НВ, 2018. 280 с.
- 46.Сігел Деніел, Брайсон Тіна. Досить істерик! Комплексний підхід до гармонійного виховання дитини. Київ.: Наш формат, 2018. 264 с.
- 47.Сисоєва С. О. До проблеми організації творчої навчальної діяльності учнів. *Обдарована дитина*. 2013. №8. С. 2 –8.
- 48.Сухомлинський В. О. Вибрані твори: в 5-ти т. Київ : Рад. школа, 1976., т. 3. С. 76-81.
- 49.Сушик Н. Особливості впливу сім'ї на соціалізацію дитини. *New pedagogical thought*. 2021. Т. 105, № 1. С. 64–70. URL: <https://doi.org/10.37026/2520-6427-2021-105-1-64-70> (дата звернення: 14.04.2023)

- 50.Тараріна О. Практикум з арт-терапії у роботі з дітьми : навчально-метод. посіб. Київ: АСТАМІР-В, 2019. 256 с.
- 51.Титаренко Т. М. Життєвий шлях особистості. Основи практичної психології. Київ: Либідь, 2016. 536 с.
- 52.Токмань Г. Вікова психологія як наукове джерело методики викладання літератури. *Українська мова та література в школі*, 2013. № 6. С. 25–29.
- 53.Федорчук П. Вплив сімейного виховання на формування особистості дитини. *Вісник Львівського університету. Серія: Психологічні науки*. 2020. Випуск 6. С. 10 – 15.
- 54.Федотова Т. В. Основні підходи до проблеми розвитку креативності особистості. *Практична психологія та соціальна робота*. 2007. № 9.
- 55.Чорна Л. Г. Психологічне забезпечення розвитку творчих здібностей учнів. *Обдарована дитина*. №2. С.42 – 46.
- 56.Шапар В. Б. Психологічний тлумачний словник. Харків: Прапор, 2004. 640 с.
- 57.Юркевич В. С. Проблема діагноза и прогноза одарённости в работе практического психолога. *Школа здоровья*. 2012. №1. С.59-67.
- 58.Яценко Т. В. Діагностика психічного розвитку дітей. Методичний посібник. Київ. 2010. 210 с.
- 59.Kohlberg L. Stages of Moral Development as a Basis for Moral Education / L. Kohlberg // *Moral Education: Interdisciplinary Approaches*. Toronto: University of Toronto Press, 1971. pp. 23–92.
- 60.Sullivan H. S. *The Interpersonal Theory of Psychiatry*. N.Y., 1953.

ДОДАТКИ

Додаток А



Опитувальник на визначення множинного інтелекту

1999 – 2000 Вальтер Мак Кензі

Заповніть кожну секцію, поставивши цифру «1» навпроти кожного твердження яке, на Вашу думку, найкраще Вас описує. Якщо Ви відчуваєте, що твердження не зовсім Вам відповідає, залиште пусте місце навпроти нього. Наприкінці підрахуйте загальну суму балів у кожній секції.

СЕКЦІЯ 1

- Я люблю поділяти речі на категорії, базуючись на загальних характеристиках;
- Екологічні питання є важливими для мене;
- Такі види діяльності як похід у гори, туризм приносять мені задоволення;
- Мені подобається працювати в саду;
- Я вірю, що охорона природи є важливим питанням;
- Тварини є важливими в моєму житті;
- Коли я викидаю непотрібні речі, я звертаю увагу на те, чи їх можна переробити;
- Мені подобалося (подобається) вивчати біологію, ботаніку, зоологію;
- Я проводжу багато часу на свіжому повітрі.
- *Загальна сума для секції 1.*

СЕКЦІЯ 2

- Я легко схоплюю шаблони-моделі;
- Я зосереджуюся на гаморі й оточуючих звуках;
- Мені легко рухатися під певний ритм;
- Мені завжди було цікаво навчитися грати на музичному інструменті;
- Ритм у поезії захоплює мене;
- Я запам'ятовую речі, коли вкладаю їх у певний ритм;
- Мені важко зосередитися, коли я слухаю радіо чи телевізор;
- Мені подобаються різні стилі музики;
- Музика набагато цікавіша, ніж драматичні вистави;
- Запам'ятовування ліричних пісень є легким для мене.
- *Загальна сума для секції 2.*

СЕКЦІЯ 3

- Я завжди зберігаю речі в порядку;
- Для мене корисні покрокові інструкції;

- Вирішення проблем є легким для мене;
- Я легко впадаю в депресію, коли маю справу з неорганізованими людьми;
- Я можу легко здійснювати підрахунки в голові;
- Головоломки, що потребують з'ясування причини, приносять мені задоволення;
- Я не можу розпочати завдання, поки не отримаю всі відповіді на запитання;
- Структурованість допомагає мені бути успішним;
- Робота над створенням бази даних у комп'ютері здається мені винагороджуючою;
- Я повинен бачити сенс речей, інакше я залишаюся незадоволеним.
- *Загальна сума для секції 3.*

СЕКЦІЯ 4

- Для мене важливо бачити свою роль у «великій картині»;
- Мені подобається обговорювати життєві питання;
- Релігія є важливою для мене;
- Мені подобається споглядати твори мистецтва;
- Вправи на релаксацію та медитацію здаються мені винагороджуючими;
- Мені подобається відвідувати місця, де я можу перевести подих;
- Мені подобається читати стародавніх та сучасних філософів;
- Мені легко навчатися новим речам, коли я розумію їхні цінності;
- Мені цікаво, чи є інші розумні створіння у Всесвіті;
- Вивчення історії та стародавньої культури допомагає мені бачити перспективу.
- *Загальна сума для секції 4.*

СЕКЦІЯ 5

- Я навчаюся краще, коли взаємодію з іншими;
- Чим більше людей тим веселіше;
- Робота в малих групах є дуже продуктивною для мене;
- Мені подобаються гамірні кімнати;
- Участь у політиці є важливою;
- Мені подобаються телевізійні шоу;
- Я – „командний гравець”;
- Мені не подобається бути наодинці;
- Гуртки, клуби приносять мені задоволення;
- Я приділяю увагу соціальним питанням та причинам.

- *Загальна сума для секції 5.*

СЕКЦІЯ 6

- Мені подобається робити речі своїми руками;
- Для мене важко тривалий час сидіти спокійно на одному місці;
- Мені подобається брати участь в іграх на свіжому повітрі, займатися спортом;
- Мені подобається невербальне спілкування – мова жестів;
- Треноване тіло важливе для тренованого розуму;
- Мистецька діяльність та ручна праця є приємним проведенням часу;
- Самовираження за допомогою танцю є прекрасним;
- Мені подобається працювати з інструментами;
- Мені подобається активний стиль життя;
- Я навчаюся через практику.
- *Загальна сума для секції 6.*

СЕКЦІЯ 7

- Мені подобається читати різну літературу;
- Коли я роблю нотатки, я краще запам'ятовую та навчаюся;
- Я можу довірливо спілкуватися з друзями через диски, електронну пошту;
- Мені легко пояснити свої думки іншим;
- Я веду щоденник;
- Мені подобається розгадування кросвордів;
- Я пишу з задоволенням;
- Мені подобається гратися зі словами, як наприклад анаграми тощо;
- Мені цікаво вивчати іноземні мови;
- Мені подобається брати участь у дебатах чи публічних виступах.
- *Загальна сума для секції 7.*

СЕКЦІЯ 8

- Я добре усвідомлюю свої моральні переконання;
- Я краще навчаюся, коли відчуваю емоційний контакт із предметом, який я вивчаю;
- Чесність є важливою для мене;
- Моє ставлення впливає на те, як я навчаюся;
- Питання соціальної справедливості є важливими для мене;
- Робота наодинці може бути такою ж продуктивною, як і робота в групі;

- Перед тим, як розпочати щось робити, я повинна знати, чому я це роблю;
- Коли я вірю в щось, я прикладу 100% зусиль;
- Мені подобається бути залученим у випадки, які допомагають іншим;
- Я готова виступити з протестом.
- *Загальна сума для секції 8.*

СЕКЦІЯ 9

- Я можу викликати уявні образи в думках;
- Перестановка меблів приносить мені задоволення;
- Мені подобається мистецька діяльність із використанням багатьох засобів;
- Я запам'ятовую краще, коли креслю тощо;
- Мистецтво приносить мені велике задоволення;
- Великі таблиці є чудовим інструментом для складання графіків, таблиць;
- Трьохвимірні головоломки приносять мені задоволення;
- Музичні кліпи дуже стимулюють мене;
- Я можу згадувати речі в ментальних образах;
- Я добре можу читати карти.
- *Загальна сума для секції 9.*

Ключ:

Секція 1 – Натуралістичний інтелект.

Секція 2 – Музичний інтелект.

Секція 3 – Логіко-математичний інтелект.

Секція 4 – Екзистенційний інтелект.

Секція 5 – Міжособистий інтелект.

Секція 6 – Кінестатичний інтелект.

Секція 7 – Вербальний інтелект.

Секція 8 – Внутрішньоособистісний інтелект.

Секція 9 – Візуальний інтелект.

Множинний інтелект (дев'ять типів навчальних стилів)

Ті, у кого сильний інтелект	Думають	Люблять	Потребують
Лінгвістичний	Словами	Читати, писати, розповідати історії, грати в словесні ігри тощо.	Книги, аудіо касети, письмове знаряддя, папір, щоденники, діалог, обговорення, дебати, оповідання тощо.
Логіко-математичний	Розмірковуючи	Експериментувати, ставити запитання, розв'язувати головоломки, підраховувати тощо.	Предмети, які можна досліджувати, думати про науку, маніпулятивні матеріали, подорожі в планетарій, природничий музей тощо.
Просторовий	Уявляючи	Малювати, створювати дизайн, уявляти, машинально малювати тощо.	Відео, фільми, слайди, головоломки типу Lego, книги з ілюстраціями, подорожі до музею мистецтва тощо.
Кінематичний	Через соматичні відчуття	Танцювати, бігати, стрибати, торкатися, жестикулювати тощо.	Рольові, драматичні та рухливі ігри; предмети, з яких можна будувати; спортивні та фізичні вправи; тактильний досвід; практичне навчання тощо.
Музичний	Через ритм та мелодію	Співати, насвистувати, музикати, тупотіти ногами та плескати в долоні під ритм, слухати тощо.	Мати можливість наспівувати, відвідування концертів, заняття музикою удома та в закладі, музичні інструменти тощо.
Міжособистісний	Підхоплюючи ідеї інших людей	Бути лідером, організовувати, співвідносити, маніпулювати, медитувати тощо.	Друзів, групові ігри, соціальні зібрання, громадські події, клуби тощо.
Внутрішньоособистісний	Глибоко занурюючись у себе	Встановлювати цілі, медитувати, мріяти, бути в спокої, планувати тощо.	Приватні місця; час, щоб побути наодинці; самостійну роботу; вибір тощо.
Природничий	Через зв'язок із навколишнім середовищем	Ходити в гори, у походи; бути на свіжому повітрі – ближче до природи; працювати в саду.	Можливість бути на свіжому повітрі, тварини, походи, національні парки.

Тест на визначення творчих нахилів

Правила проведення тесту:

Підкреслити слово «Так» у разі згоди з тим, що написано, та «Ні» в разі незгоди.

1. Я люблю складати пісні.
2. Я люблю гуляти наодинці.
3. Мої батьки люблять проводити час зі мною.
4. Я ставлю багато питань.
5. Створення оповідань і казок – марна трата часу.
6. Я люблю, щоб у мене був один або двоє друзів.
7. Я нічого не маю проти, якщо інколи змінюються правила гри.
8. У мене є кілька дійсно гарних ідей.
9. Я люблю малювання.
10. Я люблю речі, які важко зробити.
11. Сонце на малюнку повинно завжди бути жовтим.
12. Я люблю все розбирати, щоб зрозуміти, як працює.
13. Мені більше подобається розфарбовувати малюнки самому.
14. Легкі загадки – найцікавіші.
15. Іноді батьки теж помиляються.
16. Я люблю дізнаватися про тварин.
17. Мій батько багато робить удома.
18. Я не люблю, коли інші діти ставлять багато запитань.
19. Важко знайти собі заняття, коли ти один.
20. Мій батько думає, що я зазвичай роблю все правильно.
21. Я люблю оповідання про далеке минуле.
22. Я більше люблю старі ігри, ніж нові.
23. Коли я хочу щось зробити, але мені важко, я кидаю або починаю нове заняття.
24. Я завжди люблю розважатися з друзями.

Підрахунок результатів: За кожен відповідь «Так» – 1 бал, «Ні» – 0 балів.

Увага: у пунктах 5, 6, 11, 13, 14, 18, 19, 22, 23, 24 «Так» – 0 балів, «Ні» – 1 бал.

Результати тестування:

1. Різноманітність інтересів

Підрахуємо загальну суму балів, пункти 1, 5, 9, 16, 21.

Кількість набраних балів відповідає ступеню вираження різноманітності інтересів дитини:

- 1-й ступінь – 0–1 бал (виражена слабо);
- 2-й ступінь – 2–3 бали (виражена середньо);
- 3-й ступінь – 4–5 бали (яскраво виражена).

2. Незалежність.

Підрахуємо загальну суму балів за відповідь дитини, пункти 2, 8, 11, 13, 19, 24. Кількість набраних балів відповідає ступеню незалежності дитини: 1-й ступінь – 0–2 бали (виражена слабо);

- 2-й ступінь – 3–4 бали (виражена середню);
- 3-й ступінь – 5–6 балів (виражена сильно).

3. Гнучкість, пристосованість.

Підрахувати загальну суму балів за відповіді дитини, пункти 6, 7, 22.

- 1-й ступінь – 0–1 бал (виражена слабо);
- 2-й ступінь – 2 бали (виражена середньо);
- 3-й ступінь – 3 бали (виражена явно);

4. Пізнавальність

Підрахувати загальну суму балів за відповіді дитини, пункти 4, 12, 18.

- 1-й ступінь – 0–1 бал (виражена слабо);
- 2-й ступінь – 2 бали (виражена середньо);
- 3-й ступінь – 3 бали (яскраво виражена).

5. Наполегливість.

Підрахуйте загальну суму балів за відповіді дитини, пункти 10, 14, 23.

- 1-й ступінь – 0–1 бал (виражена слабо);
- 2-й ступінь – 2 бали (виражена середньо);
- 3-й ступінь – 3 бали (виражена сильно).

6. Відомості про стосунки з батьками.

Підрахуйте загальну суму балів за відповіді дитини, пункти 3, 15, 17, 20.

- 1-й ступінь – 0–1 бал (бажають бути кращими);
- 2-й ступінь – 2–3 бали (посередні);
- 3-й ступінь – 4 бали (гарні).

АНКЕТА

1. Я зацікавлений у створенні технічних і динамічних конструкцій.
2. Намагаюсь виборювати авторитет серед ровесників.
3. Завжди доводжу будь-яку розпочату справу до кінця.
4. Бажаю привнести у виконувану роботу елемент новизни.
5. Прагну опанувати незнайому справу.
6. Записую в нотатнику побачене, почуте, пережите, веду щоденник.
7. Боюсь темноти, замкненого простору, часто прокидаюсь уночі через кошмари, котрі сам і вигадую.
8. Виявляю завзятість у досягненні мети, незважаючи на невдачі.
9. Маю потребу помріяти на самоті.
10. Не люблю, щоб мої твори, вірші читали однокласники, бо вони постійно списують, і мій твір втрачає оригінальність.
11. Маю здатність до абстрагування, умію встановлювати віддалені асоціації між різними предметами і явищами.
12. Маю хист до творчої уяви.

Опитувальник «Діагностика стану агресії»

Автори: А.Басс, А. Дарка

Мета: вивчення схильності особистості до агресивної поведінки та типу прояву агресивної поведінки.

Вік: починаючи з підліткового

Джерело: Диагностика состояния агрессии (опросник Басса-Дарки) / Диагностика эмоционально-нравственного развития. Ред. и сост. Дерманова И.Б. – СПб., 2002. С.80-84.

Шкали: фізична агресія, непрямая агресія, дратівливість, негативізм, уразливість, підозрілість, вербальна агресія, почуття провини.

Призначення тесту

Опитувальник диференціює прояви агресії і ворожості. А. Басс і А. Дарка виділили наступні види реакцій:

- Фізична агресія – використання фізичної сили проти іншої особи.
- Непряма агресія, обхідним шляхом спрямована на іншу особу або ні на кого не спрямована.
- Роздратування - готовність до прояву негативних почуттів при найменшому порушенні (запальність, грубість).
- Негативізм - опозиційна манера в поведінці від пасивного опору до активної боротьби проти сталих звичаїв і законів.
- образа - заздрість і ненависть до оточуючих за дійсні та вигадані дії.
- Підозрілість - в діапазоні від недовіри і обережності стосовно людей до переконання в тому, що інші люди планують і приносять шкоду.
- Вербальна агресія – вираз негативних почуттів як через форму (крик, виск), так і через зміст словесних відповідей (прокляття, погрози).
- Почуття провини – виражає можливе переконання суб'єкта в тому, що він є поганою людиною, що спричинює зло, а також відчуває докори сумління.

При складанні опитувальника використовувалися такі принципи:

- питання може відноситися тільки до однієї форми агресії.
- питання формулюються таким чином, щоб найбільшою мірою послабити вплив суспільного схвалення відповіді на запитання.

Опитувальник складається з 75 тверджень, на які випробовуваний відповідає «так» чи «ні».

- 10 балів і менше – низький показник.

Тест

1. Часом я не можу впоратися з бажанням завдати шкоди іншим
2. Іноді пліткую про людей, яких не люблю
3. Я легко дратуюся, але швидко заспокоююсь
4. Якщо мене не попросять по-хорошому, я не виконаю
5. Я не завжди отримую те, що мені належить
6. Я не знаю, що люди говорять про мене за мою спиною
7. Якщо я не схвалюю поведінку друзів, я даю їм це відчути
8. Коли мені траплялося обдурити кого-небудь, я відчував болючі докори совісті
9. Мені здається, що я не здатний ударити людину
10. Я ніколи не дратуюся настільки, щоб кидатися предметами
11. Я завжди поблажливий до чужих недоліків
12. Якщо мені не подобається встановлене правило, мені хочеться порушити його
13. Інші вмюють майже завжди користуватися сприятливими обставинами
14. Я тримаюся насторожено з людьми, які ставляться до мене трохи більш дружньо, ніж я очікував
15. Я часто буваю незгодний з людьми

16. Іноді мені на розум приходять думки, яких я соромлюся
17. Якщо хто-небудь першим ударив мене, я не відповім йому
18. Коли я дратуюся, я ляскаю дверима
19. Я набагато більш драгівливий, ніж здається
20. Якщо хтось уявляє себе начальником, я завжди роблю йому наперекір
21. Мене трохи засмучує моя доля
22. Я думаю, що багато людей не люблять мене
23. Я не можу втриматися від суперечки, якщо люди не згодні зі мною
24. Люди, які ухиляються від роботи, повинні відчувати почуття провини
25. Той, хто ображає мене і мою сім'ю, напрошується на бійку
26. Я не здатний на грубі жарти
27. Мене охоплює лють, коли наді мною глузують
28. Коли люди вдають із себе начальників, я роблю все, щоб вони не зазнавалися
29. Майже кожен тиждень я бачу когось, хто мені не подобається
30. Досить багато людей задрять мені
31. Я вимагаю, щоб люди поважали мене
32. Мене пригнічує те, що я мало роблю для своїх батьків
33. Люди, які постійно знущаються з вас, варті того, щоб їх «кляцнули по носі»
34. Я ніколи не буваю похмурий від злості
35. Якщо до мене ставляться гірше, ніж я того заслуговую, я не засмучуюсь
36. Якщо хтось виводить мене з себе, я не звертаю уваги
37. Хоча я і не показую цього, мене іноді гризе задрість
38. Іноді мені здається, що наді мною сміються
39. Навіть якщо я злюся, я не вдаюся до «сильних» виразів
40. Мені хочеться, щоб мої гріхи були пробачені
41. Я рідко даю здачі, навіть якщо хто-небудь ударить мене
42. Коли виходить не по-моєму, я іноді ображаюся
43. Іноді люди дратують мене однією своєю присутністю
44. Немає людей, яких би я по-справжньому ненавидів
45. Мій принцип: «Ніколи не довіряти чужинцям»
46. Якщо хтось дратує мене, я готовий сказати, що я про нього думаю
47. Я роблю багато такого, про що згодом шкодую
48. Якщо я розлючуся, я можу вдарити когось
49. З дитинства я ніколи не виявляв спалахів гніву
50. Я часто відчуваю себе як порохова бочка, готова вибухнути
51. Якби всі знали, що я відчуваю, мене б вважали людиною, з якою нелегко працювати
52. Я завжди думаю про те, які таємні причини змушують людей робити що-небудь приємне для мене
53. Коли на мене кричать, я починаю кричати у відповідь
54. Невдачі засмучують мене
55. Я можу вдарити не рідше і не частіше ніж інші
56. Я можу пригадати випадок, коли я був настільки злий, що хапав перший-ліпший предмет і ламав його
57. Іноді я відчуваю, що готовий першим почати бійку
58. Іноді я відчуваю, що життя чинить зі мною несправедливо
59. Раніше я думав, що більшість людей говорить правду, але тепер я в це не вірю
60. Я лаюся тільки зі злості
61. Коли я поступаю неправильно, мене мучить совість
62. Якщо для захисту своїх прав мені потрібно застосувати фізичну силу, я застосовую її
63. Іноді я висловлюю свій гнів тим, що стукаю кулаком по столу
64. Я буваю грубуватий стосовно людей, які мені не подобаються
65. У мене немає ворогів, які б хотіли мені нашкодити

66. Я не вмію поставити людину на місце, навіть якщо вона на те заслуговує
 67. Я часто думаю, що жив неправильно
 68. Я знаю людей, які здатні довести мене до бійки
 69. Я не засмучуюсь через дрібниці
 70. Мені рідко приходить до голови, що люди намагаються розлютити або образити мене
 71. Я часто тільки погрожую людям, хоча і не збираюся приводити погрози у виконання
 72. Останнім часом я став занудою
 73. У суперечці я часто підвищую голос
 74. Я намагаюся зазвичай приховувати своє погане ставлення до людей
 75. Я краще погоджуся з чим-небудь, ніж стану сперечатися

Обробка та інтерпретація результатів тесту

Ключ до тесту

Відповіді оцінюються за шкалами наступним чином:

1. Фізична агресія:

- «так» = 1, «ні» = 0: 1, 25, 33, 48, 55, 62, 68;
- «ні» = 1, «так» = 0: 9, 17, 41.

2. Непряма агресія:

- «так» = 1, «ні» = 0: 2, 18, 34, 42, 56, 63;
- «ні» = 1, «так» = 0: 10, 26, 49.

3. Роздратування:

- «так» = 1, «ні» = 0: 3, 19, 27, 43, 50, 57, 64, 72;
- «ні» = 1, «так» = 0: 11, 35, 69.

4. Негативізм:

- «так» = 1, «ні» = 0: 4, 12, 20, 23, 36;

5. Образа:

- «так» = 1, «ні» = 0: 5, 13, 21, 29, 37, 51, 58.
- «ні» = 1, «так» = 0: 44.

6. Підозрілість:

- «так» = 1, «ні» = 0: 6, 14, 22, 30, 38, 45, 52, 59;
- «ні» = 1, «так» = 0: 65, 70.

7. Вербальна агресія:

- «так» = 1, «ні» = 0: 7, 15, 28, 31, 46, 53, 60, 71, 73;
- «ні» = 1, «так» = 0: 39, 66, 74, 75.

8. Почуття провини:

- «так» = 1, «ні» = 0: 8, 16, 24, 32, 40, 47, 54, 61, 67

Індекс ворожості включає в себе 5 і 6 шкалу, а індекс агресивності (як прямої, так і мотиваційної) включає в себе шкали 1, 3, 7.

Ворожість = Образа + Підозрілість;

Агресивність = Фізична агресія + Роздратування + Вербальна агресія.

Інтерпретація результатів тесту

Нормою агресивності є величина її індексу, що дорівнює 21 ± 4 , а ворожості – $6-7 \pm 3$.

Тест А. Ассингера «Оцінка агресивності у відносинах»

Флегматична людина рідко проявляє себе як цікавий співрозмовник, але з надмірно агресивною, такою, що кидається як тигр, людиною теж неприємно спілкуватися.

Тест А. Ассингера дозволяє визначити, чи коректна людина у відношеннях з оточуючими і чи легко їй спілкуватися з ними. Для більшої об'єктивності відповідей можна провести взаємооцінку, коли колеги відповідають на питання один за одного. Це допоможе зрозуміти, наскільки вірна їх самооцінка.

Виберіть одну з відповідей та підкресліть її номер.

Текст опитувальника

I. Чи схильні Ви шукати шляхи до примирення після чергового службового конфлікту?

1. Завжди.
2. Іноді.
3. Ніколи.

II. Як Ви поведетесь в критичній ситуації?

1. Стримуєтесь.
2. Зберігаєте повний спокій.
3. Втрачаєте самовладання.

III. Яким вважають Вас колеги?

1. Самовпевненим і заздрисним.
2. Доброзичливим.
3. Спокійним і незаздрисним.

IV. Як Ви відреагуєте, якщо вам запропонують відповідальну посаду?

1. Приймете її з деякими побоюваннями.
2. Погодитесь без коливань.
3. Відмовитесь від неї ради власного спокою.

V. Як Ви будете себе вести, якщо хто-небудь з колег без дозволу візьме з Вашого столу папір?

1. Посваритесь.
2. Примусите повернути.
3. Запитайте, чи не потрібне йому ще чого-небудь.

VI. Якими словами Ви зустрінете чоловіка (дружину), якщо він (вона) повернувся(лась) з роботи пізніше за звичайне?

1. «Що тебе так затримало»?
2. «Де ти лазиш допізна»?
3. «Я вже почав(ла) хвилюватися».

VII. Як Ви поведетесь за кермом автомобіля?

1. Прагнете обігнати машину, яка показала вам хвіст?
2. Вам все одно, скільки машин вас обігнало.
3. Помчитесь з такою швидкістю, щоб ніхто не наздогнав вас.

VIII. Якими Ви вважаєте свої погляди на життя?

1. Збалансованими.

2. Легковажними.
3. Вкрай жорсткими.

IX. Що Ви робите, якщо не все вдається?

1. Намагаєтеся звалити провину на іншого.
2. Залишаєте незакінченим.
3. Стаєте надалі обережнішим.

X. Як Ви відреагуєте на фейлетон про випадки розбещеності серед сучасної молоді?

1. «Пора вже заборонити їм такі розваги».
2. «Треба створити їм можливість організовано і культурно відпочивати».
3. «І чого ми стільки з ними возимось?»

XI. Що Ви відчуваєте, якщо місце, яке Ви хотіли зайняти, дісталось іншому?

1. «І навіщо я тільки на це нерви витрачав?»
2. «Видно, що його обличчя шефу більш приємніше».
3. «Можливо, мені це вдасться іншим разом».

XII. Як Ви дивитесь страшний фільм?

1. Боїтеся.
2. Нудьгуєте.
3. Одержуєте задоволення.

XIII. Якщо через дорожню пробку Ви спізнюєтеся на важливу нараду?

1. Нервуватимете під час засідання.
2. Спробуєте викликати поблажливість партнерів.
3. Засмутитесь.

XIV. Як Ви ставитесь до своїх спортивних успіхів?

1. Обов'язково прагнете виграти.
2. Цінуєте задоволення відчутти себе знов молодим.
3. Дуже гніваєтесь, якщо не везе.

XV. Як Ви поступите, якщо Вас погано обслужили в ресторані?

1. Стерпите, уникаючи скандалу.
2. Викличете метрдотеля і зробите йому зауваження.
3. Звернетесь зі скаргою до директора ресторану.

XVI. Як Ви поведетеся, якщо Вашу дитину образили в школі?

1. Поговорю з вчителем.
2. Влаштуєте скандал з батьками «малолітнього злочинця».
3. Порадите дитині дати здачу.

XVII. Як Ви вважаєте, яка Ви людина?

1. Середня.
2. Самовпевнена.
3. Пробивна.

XVIII. Що Ви скажете підлеглому, з яким зіткнулися у дверях установи, якщо він почав би вибачатися перед вами?

1. «Вибачте, це моя провина».
2. «Нічого страшного, дурниці».

3. «Уважніше треба бути»!

ХІХ. Як Ви відреагуєте на статтю в газеті про випадки хуліганства серед молоді?

1. Коли ж, нарешті, будуть вжиті конкретні заходи?
2. Треба ввести тілесні покарання.
3. Не можна все валити на молодь, винні і вихователі.

ХХ. Уявіть, що Ви заново народитесь, але вже твариною. Якій тварині ви віддасте перевагу?

1. Тигру або леопарду.
2. Домашньому коту.
3. Ведмедю.

Обробка результатів

Уважно прогляньте підкреслені відповіді. Підрахуйте суму номерів відповідей.

45 і більше балів. Ви надмірно агресивні і при цьому нерідко буваєте неврівноваженим і жорстоким по відношенню до інших. Ви сподіваєтесь дістатись до управлінських верхів, розраховуючи на власні методи, добитися успіху, жертвуючи інтересами тих людей, що Вас оточують. Тому вас не дивує неприязнь товаришів по службі, але при щонайменшій нагоді ви стараетесь їх за це покарати.

36 - 44 бали. Ви помірно агресивні, але цілком успішно йдете по життю, оскільки у вас достатньо здорового честолюбства і самовпевненості.

35 і менше балів. Ви надмірно миролюбиві, що обумовлено недостатньою упевненістю у власних силах і можливостях. Це зовсім не означає, що ви, як «травичка», гнетесь під будь-яким вітерцем. Та все ж таки більше рішучості вам не зашкодить!

Якщо по 7 і більше питанням ви набрали по 3 бала і менш ніж по 7 питанням - по 1 балу, то вибухи вашої агресивності носять швидше руйнівний, ніж конструктивний характер. Ви схильні до непродуманих вчинків і запеклих дискусій. Ви відноситеся до людей зневажливо і своєю поведінкою провокуєте конфліктні ситуації, яких цілком могли б уникнути.

Якщо ж по 7 і більше питанням ви одержали по 1 балу, і менш ніж по 7 питанням - по 3 бали, то ви надмірно замкнуті. Це не означає, що вам не властиві спалахи агресивності, але ви пригнічуєте їх аж надто ретельно.

Тест К. Томаса «Визначення способів регулювання конфліктів»

Однією з найпоширеніших методик діагностики поведінки особи в конфліктній ситуації (точніше, конфлікт інтересів) є опитувальник Кеннета Томаса (Kenneth Thomas) «Визначення способів регулювання конфліктів». К.Томас виходив з того, що людям не слід уникати конфліктів або розв'язувати їх будь-якою ціною, а потрібно вміти грамотно ними управляти. Він спільно з Ральфом Килманном (Ralph Kilmann) запропонував двомірну модель регулювання конфліктів, вимір якої – поведінка особистості, засноване на увазі до інтересів інших людей; друге – поведінка, що передбачає ігнорування цілей оточуючих і захист власних інтересів.

Дана методика тесту адаптована Грішиною.

Наводиться з: В. Р. Малкіна-Пух. Психосоматика. довідник практичного психолога

Для опису типів поведінки людей в конфліктах (точніше, в конфлікті інтересів) К. Томас вважає застосовувану двомірну модель регулювання конфліктів, основними в якій є кооперація, пов'язана з увагою людини до інтересів інших людей, залучених в ситуацію, і напористість, для якої характерний акцент на власних інтересах.

Виділяється п'ять способів регулювання конфліктів, позначених у відповідності з двома основними вимірами (кооперація і напористість):

Змагання (конкуренція) – прагнення досягти своїх інтересів на шкоду іншому.

Пристосування – принесення в жертву власних інтересів заради іншого.

Компроміс – угода на основі взаємних поступок; пропозиція варіанту, знімає виникле протиріччя.

Уникнення – відсутність прагнення до кооперації, і відсутність тенденції до досягнення власних цілей.

Співробітництво – учасники ситуації приходять до альтернативи, що повністю задовольняє інтереси обох сторін.

У своєму опитувальнику по виявленню типових форм поведінки К. Томас описує кожен із п'яти перерахованих можливих варіантів 12 судженнями про поведінку індивіда в конфліктній ситуації. У різних реченнях вони згруповані в 30 пар, у кожній з яких респонденту пропонується вибрати те судження, яке є найбільш типовим для характеристики його поведінки.

Відповіді на запитання заносяться в бланк.

Текст опитувальника

Інструкція: Перед вами ряд тверджень, які допоможуть визначити деякі особливості вашої поведінки. Тут не може бути відповідей «правильних» або «неправильних». Люди різні, і кожен може висловити свою думку.

Є два варіанти А і В, з яких ви повинні вибрати один, що більшою мірою відповідає вашим поглядам, вашу думку про себе. У бланку для відповідей поставте виразний хрестик відповідно до одного з варіантів (А або В) для кожного твердження. Відповідати треба як можна швидше.

1.

А. Іноді я надаю можливість іншим взяти на себе відповідальність за рішення спірного питання.

Ст. Чим обговорювати те, у чому ми розходимося, я намагаюся звернути увагу на те, з чим ми обидва згодні.

2.

А. Я намагаюся знайти компромісне рішення.

В. Я намагаюся улагодити справу з урахуванням інтересів іншого і моїх власних.

3.

А. Зазвичай я наполегливо прагну домогтися свого.

В. Я намагаюся заспокоїти іншого і головним чином зберегти наші відносини.

4.

А. Я намагаюся знайти компромісне рішення.

В. Іноді я жертвую своїми власними інтересами заради інтересів іншої людини.

5.

А. Улагоджуючи спірну ситуацію, я весь час намагаюся знайти підтримку в іншого.

В. Я намагаюся зробити все, щоб уникнути марної напруженості.

6.

А. Я намагаюся уникнути неприємностей для себе.

В. Я намагаюся домогтися свого.

7.

А. Я намагаюся відкласти рішення спірного питання з тим, щоб з часом вирішити його остаточно.

В. Я вважаю можливим у чомусь поступитися, аби домогтися іншого.

8.

А. Зазвичай я наполегливо прагну домогтися свого.

В. Я першою справою намагаюся ясно визначити те, у чому складаються всі порушені інтереси.

9.

А. Думаю, що не завжди варто хвилюватися через якісь виникаючі розбіжностей.

В. Я прикладаю зусилля, щоб домогтися свого.

10.

А. Я твердо прагну досягти свого.

В. Я намагаюся знайти компромісне рішення.

11.

А. Першою справою я намагаюся ясно визначити, в чому полягають всі порушені спірні питання.

В. Я намагаюся заспокоїти іншого і головним чином зберегти наші відносини.

12.

А. Найчастіше я уникаю займати позицію, яка може викликати суперечки.

В. Я даю можливість іншому в чомусь залишитися при своїй думці, якщо він також йде мені назустріч.

13.

А. Я пропоную середню позицію.

В. Я наполягаю, щоб було зроблено по-моєму.

14.

А. Я повідомляю іншому свою точку зору і запитую про його погляди.

В. Я намагаюся показати іншому логіку і переваги моїх поглядів.

15.

А. Я намагаюся заспокоїти іншого і головним чином зберегти наші відносини.

В. Я намагаюся зробити так, щоб уникнути напруженості.

16.

А. Я намагаюся не зачепити почуттів іншого.

В. Я намагаюся переконати іншого в перевагах моєї позиції.

17.

А. Зазвичай я наполегливо намагаюся домогтися свого.

В. Я намагаюся зробити все, щоб уникнути марної напруженості.

18.

А. Якщо це зробить іншого щасливим, дам йому можливість настояти на своєму.

В. Я даю можливість іншому в чомусь залишитися при своїй думці, якщо він також йде мені назустріч.

19.

А. Першою справою я намагаюся ясно визначити те, у чому складаються всі порушені питання та інтереси.

В. Я намагаюся відкласти рішення спірного питання з тим, щоб з часом вирішити його остаточно.

20.

А. Я намагаюся негайно подолати наші розбіжності.

В. Я намагаюся знайти найкраще поєднання вигод і втрат для обох сторін.

21.

А. Ведучи переговори, я намагаюся бути уважним до бажань іншого.

В. Я завжди схильюся до прямого обговорення проблеми і до спільних рішень.

22.

А. Я намагаюся знайти позицію, яка знаходиться посередині між моєю позицією і точкою зору іншої людини.

В. Я відстоюю свої бажання.

23.

А. Як правило, я стурбований тим, щоб задовольнити бажання кожного з нас.

В. Іноді я надаю можливість іншим взяти на себе відповідальність за рішення спірного питання.

24.

А. Якщо позиція іншого здається мені дуже важливою, я постараюся піти назустріч його бажанням.

В. Я намагаюся переконати іншого прийти до компромісу.

25.

А. Я намагаюся показати іншому логіку і переваги моїх поглядів.

Ст. Ведучи переговори, я намагаюся бути уважним до бажань іншого.

26.

А. Я пропоную середню позицію.

В. Я майже завжди заклопотаний тим, щоб задовольнити бажання кожного з нас.

27.

А. Найчастіше я уникаю займати позицію, яка може викликати суперечки.

В. Якщо це зробить іншого щасливим, я дам йому можливість настояти на своєму.

28.

А. Зазвичай я наполегливо прагну домогтися свого.

Ст. Улагоджуючи ситуацію, я зазвичай намагаюся знайти підтримку в іншого.

29.

А. Я пропоную середню позицію.

Ст. Думаю, що не завжди варто хвилюватися через якісь виникаючі розбіжності.

30.

А. Я намагаюся не зачепити почуттів іншого.

В. Я завжди займаю таку позицію в спірному питанні, щоб ми спільно з іншою людиною могли домогтися успіху.

Бланк опитувальника

№	А	В	№	А	В	№	А	В
1			11			21		
2			12			22		
3			13			23		
4			14			24		
5			15			25		
6			16			26		

7			17			27		
8			18			28		
9			19			29		
10			20			30		

Ключ до опитувальником

1. Суперництво: 3А, 6В, 8А, 9В, 10А, 13В, 14В, 16В, 17А, 22В, 25А, 28А.
2. Співпраця: 2В, 5А, 8В, 11А, 14А, 19А, 20А, 21В, 23В, 26В, 28В, ПОКЛИК.
3. Компроміс: 2А, 4А, 7В, 10В, 12В, 13А, 18В, 22А, 23А, 24, 26А, 29А.
4. Уникнення: 1А, 5В, 6А, 7А, 9А, 12А, 15В, 17В, 19В, 20В, 27А, 29В.
5. Пристосування: 1В, 3В, 4В, 11В, 15А, 16А, 18А, 21 А, 24А, 25, 27В, 30А.

Обробка результатів

В ключі кожна відповідь А дає уявлення у кількісному вираженні про: суперництво, співпрацю, компроміс, уникнення і пристосування. Якщо відповідь співпадає з вказаною у ключі, то присвоюється значення 1, якщо не збігається, то присвоюється значення 0. Кількість балів, набраних індивідом за кожною шкалою, дає уявлення про вираженість у нього тенденції до прояву відповідних форм поведінки в конфліктних ситуаціях.

Тест «Ваші емпатійні здібності» (В. Бойко)

Мета: вивчення здатності підлітка до співпереживання.

Інструкція: «Вам пропонуються запитання, на які слід дати відповіді: «так» чи «ні».

Стимулюючий матеріал:

1. У мене є звичка уважно вивчати обличчя і поведінку людей, щоб зрозуміти їх характер, нахили, здібності.
2. Якщо оточення виявляє ознаки нервовості, я, часто залишаюся спокійним.
3. Я більше довіряю переконанням, розуму, ніж інтуїції.
4. Я вважаю для себе нормальним цікавитися проблемами інших людей.
5. Я можу легко увійти в довіру, якщо на те буде потреба.
6. Зазвичай, я з першої зустрічі відчуваю у новій людині «близьку душу».
7. Як правило, я першим починаю розмову.
8. Я втрачаю душевну рівновагу, якщо оточення чимось засмучене.
9. Моя інтуїція – більш надійний засіб розуміння людей, ніж знання чи досвід.
10. Виявляти інтерес до внутрішнього світу іншої особистості – нетактовно.
11. Часто своїми словами я ображаю близьких мені людей, не помічаючи того.
12. Я легко можу уявити себе якоюсь твариною, відчути її поведки та стан.
13. Я рідко розмірковую про причини поведінки людей, що мають до мене безпосереднє відношення.
14. Я рідко приймаю близько до серця проблеми людей.
15. Зазвичай, за кілька днів я відчуваю, що щось має трапитися з близькою мені людиною, і передчуття здійснюються.
16. У спілкуванні з людьми, як правило, намагаюсь уникнути розмови про особисте.
17. Іноді близькі люди дорікають мені за черствість та неувагу до них.
18. Мені легко вдається копіювати інтонацію, міміку людей, наслідуючи їх.
19. Мій допитливий погляд часто збентежує нових партнерів.
20. Чужий сміх, зазвичай, дратує мене.
21. Часто діючи навмання, я, тим не менш, знаходжу підхід до людини.
22. Плакати від щастя – нерозумно.
23. Я здатний(на) повністю довіритися друзям.

24. Мені рідко зустрічалися люди, яких я розумію без зайвих слів.
25. Я випадково чи від допитливості часто підслуховую розмови сторонніх людей.
26. Я можу залишатися спокійним навіть тоді, коли всі навколо хвилюються.
27. Мені простіше підсвідомо відчувати людину, ніж зрозуміти її, «розклавши на плюси і мінуси»
28. У мене спокійне ставлення до дрібних неприємностей, які виникають у моїх знайомих.
29. Мені було б важко довірливо спілкуватись із обачливою, замкненою людиною.
30. У мене творча натура – поетична, художня, артистична.
31. Я без особливої цікавості вислуховую сповіді нових знайомих.
32. Я розчулююсь, якщо бачу людину в сльозах.
33. Моє мислення більше відрізняється конкретністю, строгістю, послідовністю, ніж інтуїцією.
34. Коли друзі починають говорити про свої неприємності, я намагаюся перевести розмову на іншу тему.
35. Якщо я бачу, що у когось з близьких зле на душі, то, зазвичай, утримуюся від розпитувань.
36. Мені важко зрозуміти чому дрібниці можуть так сильно засмучувати людей.

Обробка даних. Підрахуйте число правильних відповідей, що відповідають «ключу», після чого визначте сумарну оцінку: + 1, - 2, - 3, + 4, + 5, + 6, + 7, + 8, + 9, - 10, - 11, + 12, - 13, - 14, + 15, - 16, - 17, + 18, + 19, + 20, + 21, - 22, +23, - 24, +25, - 26, +27, - 28, - 29, +30, - 31, + 32, - 33, - 34, - 35, - 36. Сумарний показник може змінюватись від 0 до 36 балів. Рівень прояву: 30 балів і вище – дуже високий рівень емпатії; 29 - 22 бали – високий; 21 - 15 – середній; менше 14 балів – низький.

Додаток К

Тест «Оцінка власної поведінки в конфліктній ситуації»

Самотестування (методика Аджієва) для оцінки власної поведінки в конфліктній ситуації.

Мета: вивчення рівня поведінки в конфліктній ситуації

Спробуйте відверто відповісти на запитання: «Як ви, зазвичай, поводите себе в конфліктній ситуації чи під час суперечки?» Якщо вам властива та чи інша поведінка, поставте відповідну кількість балів після номера відповіді, що характеризує певний стиль вашої поведінки. Якщо, прочитавши відповідь, ви побачите, що ваша поведінка саме така: часто – 3 бала; від випадку, до випадку – 2 бали; рідко – 1 бал.

Питання: «Як ви, зазвичай, поводите себе в конфліктній ситуації чи під час суперечки ?

№ з/п	Відповіді	Бали
1	Погрожую та вчиняю бійку	
2	Намагаюся прийняти точку зору супротивника, рахуюся з нею, як зі своєю	
3	Шукаю шляхи мирного виходу з конфлікту	
4	Припускаю що не правий, навіть, якщо до кінця не можу повірити в це	
5	Уникаю супротивника	
6	Бажаю будь-яким чином добитися своєї мети	
7	Намагаюся з'ясувати: з чим я згідний, а з чим категорично ні	
8	Йду на компроміс	
9	Здаюсь	
10	Змінюю тему	
11	Наполегливо повторюю думку, допоки не досягну свого	
12	Прагну найти джерело конфлікту, зрозуміти з чого все почалося	
13	Потроху йду на поступки і підштовхую тим самим поступатися іншу сторону	
14	Пропоную мир	
15	Намагаюся перевести все на жарт	

Обробка результатів тесту. Підрахуйте кількість балів під номерами 1, 6, 11 – це тип поведінки «А». Коли ми підрахуємо бали за усіма показниками, ви отримаєте характеристики різних типів поведінки в конфліктній ситуації та визначите власний стиль.

Тип «А» – сума балів під номерами 1, 6, 11;

Тип «Б» – сума балів під номерами 2, 7, 12;

Тип «В» – сума балів під номерами 3, 8, 13;

Тип «Г» – сума балів під номерами 4, 9, 14;

Тип «Д» – сума балів під номерами 5, 10, 15;

Якщо ви набрали більше балів під буквою:

«А» – це жорсткий тип вирішення конфліктів «суперечок». Ви до кінця наполягаєте на своєму, захищаючи власну позицію. За будь-яких обставин ви прагнете виграти. Це тип людини, яка завжди права.

«Б» – «демократичний» стиль. Ви дотримуєтеся думки, що завжди можна домовитися. Під час суперечки ви пропонуєте інше рішення, яке б задовольнило обидві сторони.

«В» – «компромісний стиль». З самого початку ви згодні на компроміс, на пошук шляхів виходу із суперечки.

«Г» – «м'який» стиль. Свого супротивника ви “знищуєте” добротою. З готовністю погоджуєтеся з точкою зору супротивника, відмовляєтеся від своєї.

«Д» – стиль «уникання». Ваше кредо – «вчасно піти». Ви намагаєтеся не загострювати ситуацію, не доводити до конфлікту, до відвертого зіткнення.

Додаток Л

«Методика дослідження ціннісних орієнтацій» М. Рокіча

(прізвище, ініціали)

Інструкція: Кожен із нас виділяє для себе те головне, до чого він хотів би прагнути. Це і визначення цілей, яких необхідно домогтися (цінності-цілі), і цілком конкретні якості особистості, які потрібно використовувати для їхнього досягнення (цінності-засоби). Саме неповторні і унікальні, але властиві кожній людині система термінальних (цінності-цілі) і інструментальних (цінності-засоби) цінностей і створить ціннісні орієнтації особистості, що глибоко й узагальнено визначають весь лад поведінки, діяльності і, більш того, життєдіяльність у цілому.

Пропонована Вашій увазі методика полягає в ранжуванні двох списків цінностей. Уважно прочитайте перелік запропонованих цінностей і в графі «Місце» проставте цифри від «1» до «18» у порядку важливості для Вас того, що перераховано. Те ж саме проробіть і з другим списком.

Список цінностей

№	Термінальні цінності	Ранг
1	Активне, діяльне життя	
2	Життєва мудрість (зрілість суджень і здоровий глузд, що досягаються життєвим досвідом)	
3	Здоров'я (фізичне і психічне)	
4	Цікава робота	
5	Краса природи і мистецтва (переживання прекрасного в природі і мистецтві)	
6	Любов (духовна і фізична близькість з коханою людиною)	
7	Матеріально забезпечене життя (відсутність матеріальних труднощів)	
8	Наявність гарних і вірних друзів	
9	Стабільна ситуація в країні, у нашому суспільстві, збереження світу між народами (як умова благополуччя кожного)	
10	Суспільне визнання (повага навколишніх, колективу, товаришів по роботі)	
11	Пізнання (можливість розширення своєї освіти, кругозору, загальної культури, інтелектуальний розвиток)	
12	Рівність (братерство, рівні можливості для усіх)	
13	Самостійність як незалежність у судженнях, оцінках	
14	Воля як незалежність у вчинках і діях	
15	Щасливе сімейне життя	
16	Творчість (можливість творчої діяльності)	
17	Впевненість у собі (свобода від внутрішніх протиріч, сумнівів)	
18	Задоволення (життя, повне задоволень, розваг, приємного проведення часу)	
№	Інструментальні цінності	Ранг
1	Акуратність (охайність, вміння тримати в порядку свої речі, порядок у справах)	

2	Вихованість (гарні манери, ввічливість)	
3	Високі запити (високі домагання)	
4	Життєрадісність (почуття гумору)	
5	Ретельність (дисциплінованість)	
6	Незалежність (здатність діяти самостійно, рішуче)	
7	Непримиренність до недоліків у собі й інших	
8	Освіченість (широта знань, висока загальна культура)	
9	Відповідальність (почуття обов'язку, уміння дотримувати слова)	
10	Раціоналізм (уміння розсудливо і логічно мислити, приймати обмірковані, раціональні рішення)	
11	Самоконтроль (стриманість, самодисципліна)	
12	Сміливість у відстоюванні своєї думки, своїх поглядів	
13	Тверда воля (уміння настояти на своєму, не відступати перед труднощами)	
14	Терпимість до поглядів і думок інших (уміння прощати іншим їхні помилки, толерантність)	
15	Широта поглядів (уміння зрозуміти чужу точку зору, поважати інші смаки, звичаї, звички)	
16	Чесність (правдивість, щирість)	
17	Ефективність у справах (працьовитість, продуктивність у роботі)	
18	Чуйність (дбайливість)	

Обробка: Тільки що Ви самостійно вибудували в порядку значущості для Вас цілі і обрали засоби для їхнього досягнення. Використовуючи отримані структури ціннісних орієнтацій, Ви можете «написати» свій ціннісно-орієнтаційний портрет.

Інтерпретація: Для першого і другого списку можлива така схема: «Головне в моєму житті - 1 і 2, якщо, звичайно, будуть 3 і 4, 5 і 6 прикрашають моє життя, і, звичайно, дуже важливо 7, хоча воно і не саме головне. Що стосується 8, 9 і 10, то це було б дуже бажано, однак це не всім вдасться. 11, 12, 13, 14, 15, і 16 можуть навіть і не бути в житті. Але в чому я зовсім упевнений (а), так це в тому, що люди, які живуть заради 17 і 18, нічого не варті. Робити з цього сенс існування просто безглуздо.

Програма психологічної корекції міжособистісних відносин обдарованих підлітків

І блок

(Для учителів середніх класів ЗЗСО)

Укладач: Паламарчук Ірина Миколаївна, практичний психолог

Пояснювальна записка

Сучасна ситуація в Україні характеризується соціально-психологічною та економічною нестабільністю, зниженням рівня життя більшості населення, девальвацією моральних норм і цінностей у суспільстві, зростанням злочинності і насильства. Питання створення єдиного виховного простору для забезпечення гармонійного розвитку дитини сьогодні на часі.

Практичний досвід свідчить, що незнання вікових особливостей дітей часто призводить до виникнення роздратованості та непорозуміння в колективі, що у свою чергу негативно впливає на розвиток дитини, зумовлює деструктивні форми поведінки, погіршує психологічну атмосферу, провокує небезпеку освітнього середовища. Психологічне інформування дає педагогам можливість у психологічно комфортній і цікавій формі отримати відповіді на хвилюючі питання, розширити навички конструктивної поведінки у складних виховних ситуаціях. Поряд із наданням інформації про фізіологічні та психологічні закономірності розвитку дітей, важливим складником просвітницького курсу для учителів є навчання базовим технікам арт-терапії, які варто використовувати для покращення взаємодії та допомоги дітям підліткового віку.

Мета курсу:

- сформувати у педагогів цілісну систему знань про гармонійні міжособистісні відносини як норму життя, канон доброчинності;
- показати педагогам значення нерозривності формування особистості з її соціальним оточенням, сприятливою атмосферою в колективі, соціальними групами;
- розкрити для освітян сутність обдарованості як соціального феномену;
- інформувати педагогів щодо виховання, розвитку та соціалізації дітей підліткового віку, сприяти формуванню підростаючого покоління гармонійними, свідомими членами суспільства.

Завдання курсу:

підвищення психологічної та педагогічної грамотності педагогів, що передбачає поповнення та поглиблення знань щодо сутності понять «обдарованість», «креативність», «безпека», «діалог», «гуманізм», «міжособистісна взаємодія», «толерантність»; формування умінь виявляти й аналізувати проблеми і труднощі міжособистісної взаємодії, що виникають між усіма суб'єктами освітнього процесу, передусім у дитячому середовищі; оволодіння методикою організації міжособистісної взаємодії, використовуючи весь арсенал сучасних психологічних форм, методів і засобів; набуття власного досвіду міжкультурної взаємодії; надання педагогам практичного інструментарію для більш конструктивного вирішення виховних ситуацій.

Теоретичні – ознайомити педагогів із поняттям «безпека», принципами, умовами і значенням створення безпечного освітнього середовища для формування гармонійної особистості обдарованих підлітків;

Методичні – розвиток толерантного мислення, формування відповідної толерантної свідомості і здатності до дії у ситуаціях, що потребують вирішення психолого-педагогічної та соціальної сфери;

Пізнавальні – вивчення теорії і практики реалізації моральних принципів у взаємодії з вихованцями, суспільством, засвоєння основ нормативної регламентації відносин учитель-учень;

Практичні – формування готовності педагогів до міжособистісної взаємодії в соціумі на гуманістичних засадах, на основі діалогу, принципів толерантності, дотримання етичних норм і готовності до прояву емпатії.

Апробувати проєктивні, психокорекційні, дихальні, тілесні методики, що стосуються власної особистості та взаємодії з різними верствами населення, включаючи дітей і представників інших культур і вірувань.

Програма психологічної корекції міжособистісних відносин обдарованих підлітків сприяє розвитку емпатії, толерантності педагогів, підвищує рівень їхньої психологічної та педагогічної культури, покращує стосунки з дітьми, педагогами, батьками.

Програма курсу розрахована на 15 занять, що проводяться раз на тиждень. Тривалість кожного заняття – 1 година.

Педагоги заповнюють анкету очікувань, що дає змогу максимально враховувати потреби аудиторії. Після закінченню курсу слухачі заповнюють анкету зворотного зв'язку. Кожне заняття присвячено конкретній темі, заключне – відповідям на додаткові питання.

По закінченні вивчення курсу педагоги повинні **знати**:

- поняття «безпека», принципи, функції і межі безпеки/небезпеки, її соціальну сутність і роль в системі освіти;
- вікові та психологічні особливості учнів підліткового віку, основні новоутворення та причини емоційних і поведінкових реакцій дітей;
- **уміти**:
- використовувати на практиці апробовані психолого-педагогічні методи;
- удосконалювати та аналізувати свої особистісно-моральні якості та настанови, які необхідні для подальшої позитивної взаємодії з учнями на засадах гуманізму;
- вчасно скоригувати перші прояви емоційного вигорання.

Міждисциплінарні зв'язки: курс тісно пов'язаний із такими дисциплінами як: «Вікова психологія», «Соціальна психологія», «Культура міжособистісних стосунків», «Етика та естетика».

Зміст програми (15 годин)

№	Тематика заходів	К-сть годин	Форма проведення Примітки
1	«Обдарованість як таємниця людства»	1	Лекція з елементами бесіди; комп'ютерна презентації: «Сутність обдарованості як феномену»
2	«Роль психологічної безпеки в формуванні особистості»	1	Лекція із використанням «мозкового штурму», діалогічного спілкування, гірлянди асоціацій. Соціальний відеоролик «Булінг»
3	«Інтелігентність як вагомий показник сучасного вчителя»	1	Лекція; проєктивна методика «Сучасний учитель»,
4	«Взаємодія з підлітками на гуманістичних засадах»	1	лекція; фільм-аналіз за кінокартинами
5	«Бар'єри спілкування у побудові коректної безконфліктної взаємодії»	1	Лекція; перегляд відео «Експерименти в шкільному житті»

6	«Міжособистісні відносини – шлях до згоди»	1	Лекція з елементами тренінгу; рольові ігри «Кокологія», «Метод вільних асоціацій».
7	«Чи можна перемогти жорстокість?»	1	групова дискусія; проєктивна методика «Брат-близнюк»; оприлюднення результатів експерименту з рисом
8	«Я – унікальна й неповторна особистість»	1	тренінг; проєктивна методика: «Будинок. Дерево. Людина»
9	Тренінг «Профілактика девіантної поведінки в середовищі підлітків»	1	майстер-клас із застосуванням сугестивних методів, елементів медитації «Автобус дитинства»
10	«Позитивне мислення» тренінг протидії емоційному вигоранню	1	ток-шоу; перегляд і аналіз документальної стрічки «Професійне вигорання – проблема сучасності», індивідуальні консультації
11	«Цінності за К. Грейвзом»	1	Круглий стіл із гострими кутами; методика «Термінальні та інструментальні цінності» М. Рокіча
12	«Формування безпечного середовища закладу освіти»	1	засідання школи педагогічного спілкування «Імпульс», метод синектики, «Гірлянда ідей»
13	«НІ - булінгу».	1	семінар-практикум
14	«Не скупіться на милосердя» (проблеми людей з особливими потребами)	1	Психологічний проєктор: аналіз фільму «Зірочки на землі» за вказаним алгоритмом
15	Ви і підліток – як зберегти взаєморозуміння? Криза розвитку. Фізіологічні зміни та їх вплив на поведінку дитини.	1	Лекція; бесіда; розв'язування кейсів
Всього годин		15	

Програма психологічної корекції міжособистісних відносин обдарованих підлітків

II блок

(Для батьків підлітків)

Мета: формування психолого-педагогічної культури батьків, створення безпечного та позитивного соціально-психологічного простору для гармонійного розвитку особистості дитини.

Завдання: підвищення рівня поінформованості батьків із питань психології і педагогіки; зміна батьківського ставлення до сімейних проблем та підвищення відповідальності за виховання власних дітей; розвиток навичок поведінки у проблемних та конфліктних сімейних обставинах; формування позитивної мотивації до самопізнання, саморозвитку та побудови власної життєвої перспективи.

Очікувані результати:

- формування психолого-педагогічної культури батьків;
- прийняття батьками відповідальності за виховання дітей;

- оволодіння навичками ефективної взаємодії з дітьми та самостійності у вирішенні сімейних проблем;
 - створення безпечного та позитивного соціально-психологічного простору для гармонійного розвитку особистості дитини на всіх її вікових етапах.
- Програма курсу розрахована на 8 занять, що проводяться раз на тиждень. Тривалість кожного заняття – 1 година.

Діагностика:

- діагностика особливостей внутрішньосімейних відносин;
- дослідження психологічного клімату в родині, стилів сімейного виховання.

Консультативна робота:

- індивідуальна;
- групова;
- сімейна.

Корекційно-розвивальна робота:

- індивідуальна;
- парна;
- групова (заняття, тренінги).

Зміст програми (8 годин)

№	Тематика заходів	К-сть годин	Форма проведення Примітки
1	Лекція-тренінг «Психологічна безпека в сім'ї»	1	ділова гра «Безпека», перегляд відеоролика «Сім'я – це ремені безпеки»
2	Періодизація психічного розвитку Е. Еріксона. Кризи розвитку. Підліток.	1	Аналіз відео-роликів, «Метод вільних асоціацій» К. Юнга
3	Спілкуватися з дитиною. Як? Тренінг за мотивами однойменної книги Ю. Гіппенрейтер	1	медитації «Шторм», «Пошук безпечного місця» на зниження рівня агресії
4	Безпека – це процес, а не результат!» тренінг-сугестія	1	вправи на саморегуляцію «Лимон», «Черепашка», «Супермаркет доброти»
5	Насильство в сім'ї – найбільша міра моральної деградації людини (диспут-тренінг)	1	Вправа «Діагностика сфер сімейного життя» Вправа. «Колесо моєї родини».
6	На порозі пубертат – тренінг	1	Мозковий штурм «Види насильства». Руханка «Гарячий м'ячик». Робота з притчами
7	Вечір запитань і відповідей	1	Експрес-аналіз конфліктних ситуацій
8	Індивідуальні консультації	1	Особистий простір
Всього годин		8	

Програма психологічної корекції міжособистісних відносин обдарованих підлітків

III блок

(Для учнів підліткового віку)

Мета: створення тренінгової (психокорекційної) групи шляхом налагодження взаємодії між учасниками і тренером, розвиток вміння позитивно мислити, долати негативні емоції, долати страхи і тривогу.

Завдання:

- встановити атмосферу довіри у групі;
- створити атмосферу поваги до унікальності кожної дитини;
- відстежити емоційний стан дітей групи;
- покращити настрій, підтримувати атмосферу довіри і поваги;
- навчити дитину обирати позитивні думки, що не підвищують рівень стресу;

Умови реалізації програми:

- гуманізація відносин між усіма учасниками освітнього процесу;
- організація різнопланової діяльності у сфері міжособистісних відносин;
- врахування вікових та індивідуальних ознак учнів;
- підвищення виховного потенціалу середовища закладу освіти на всіх рівнях;
- сприяння самовихованню учнів шляхом здійснення психолого-педагогічного супроводу колективно-творчої діяльності.

Зміст програми (16 годин)

№	Тематика заходів	К-сть Годин	Форма проведення Примітки
1.	«Як бути гарним другом» бесіда-тренінг	1	Виховний захід із елементами мозкового штурму, вправи «Що таке дружба», гірлянда асоціацій. Якості товариської людини. Тест «Який ти друг?» Диспут, прослухування запису поеми «Крила» Ліни Костенко у виконанні Б. Ступки. Обговорення.
2.	Що таке милосердя?	1	Дискусія за біблійною легендою «Вавилонська вежа». Чому люди в світі розмовляють різними мовами? Рольова гра «Супермаркет людяності»
3.	«Доброта – двері, відчинені світові», або чи можливо вирішувати конфлікти конструктивно? Тренінг	1	Диспут. Перегляд мультфільму «Ласкаво просимо!» з обговоренням. Моральні дилеми, ситуаційні задачі, вправи «кришталева ваза», «Яблуко», «Дивна людина», «Гарні сусіди». Шляхи подолання конфліктів.
4.	Ми різні, але рівні. Ми різні, але рідні. Святкування Міжнародного Дня толерантності листопада.	1	Свято. Ток-шоу. Складання та відгадування кросвордів «Міжнародний ерудит»

5.	Що таке агресія? казкотерапія	1	Ток-шоу. Групова робота: «Чарівний стілець», «Павутиння», «Зайчик» та ін. Вірш Д. Родарі «Танок усіх діток», соціально-психологічна гра «Аварія корабля»
6.	«Хто Я» тренінг	1	Тренінг. Робота в малих групах. Арт-терапія. Демонстрація природного експерименту Ж. Піаже «Будиночок», «само тестування»
7.	Це жахливе слово «Байдужість».	1	Тренінг. Робота з притчами за книгою Хорхе Букая: «Я хочу розповісти вам про...». Проведення досліду з рисом. Кольоротерапія. Дихальні вправи.
8.	Вони теж люди! Проблеми інвалідів, людей з розумовими відхиленнями і фізичними вадами, сиріт	1	Прослухування вірша у виконанні В. Симоненка «Кривда», оповідання В. Сухомлинського «Горбатенька дівчинка»
9.	Брати наші менші	1	Виховний захід, відкритий мікрофон. фільм «Хатіко». Вчимося співчувати.
10.	Набуття учнями практично-діяльнісних навичок	1	вправи «Біла ворона», «Пустіть мене в коло», «Різні та інші», «Всі, дехто, ніхто», «Зайчик», «Кришталева ваза», «Яблуко», «Нитки дружби не порвуться», «Дивна людина», «Кого я боюсь»,
11.	Чому ми буваємо злими?	1	Тренінг по зменшенню тривожності і агресивності. Дихальні вправи. Елементи тілесної терапії. Вправа «Глечик», «Випусти пару»
12.	Позитивне мислення: «Не кращий і не гірший – просто інший!»	1	Тренінг, проведення гри-діагностики «Джин з пляшки»
13.	Квест «Толерантність – шлях до миру»	1	інтерактивне спілкування.
14.	Тренінг розвитку самооцінки та успіху у житті	1	Притча: «Істинна вартість персня», ситуації за книгою І. Старікова. Вправи «Мій дракон, мої недоліки», «Я в променях сонця», «Незакінчені речення». 12 порад для підвищення самооцінки
15.	Культура поведінки. Світовий етикет.	1	Етикет походу в гості. Етикет дарування подарунків. Етикет ділового спілкування. рольові ігри. Етикет у різних країнах. Кумедні та конфузні ситуації. Комп'ютерні презентації
16.	Підсумкова зустріч. Обмін враженнями.	1	Анкетування учнів по закінченню курсу, аналіз, рефлексія: Перспектива.
Всього годин		16	

Опитувальник OLWEUS для здійснення моніторингу в закладі освіти

1. Наскільки тобі подобається у школі?
 - a) Дуже не подобається
 - b) Не подобається
 - c) Не можу визначитись
 - d) Подобається
 - e) Дуже подобається
2. Ти хлопець чи дівчина?
 - a) Хлопець
 - b) Дівчина
3. Скільки хороших друзів у тебе є в класі?
 - a) Жодного
 - b) Один хороший друг
 - c) 2-3 хороших друзів
 - d) 4-5 хороших друзів
 - e) 6 та більше хороших друзів
4. Як часто тобі доводилося переживати знущання над собою у школі за останні кілька місяців?
 - a) Наді мною не знущалися
 - b) Один чи два рази
 - c) 2-3 рази на місяць
 - d) Приблизно раз на тиждень
 - e) Декілька разів на тиждень
5. Мені давали образливі прізвиська, насміхалися або дражнили так, що мене це зачіпало.
 - a) Такого не траплялося
 - b) Траплялося раз або двічі
 - c) 2-3 рази на місяць
 - d) Приблизно раз на тиждень
 - e) Декілька разів на тиждень
6. Інші учні навмисно не залучали мене у спільні події, виключали мене зі свого кола друзів або повністю ігнорували мене.
 - a) Такого не траплялося
 - b) Траплялося раз або двічі
 - c) 2-3 рази на місяць
 - d) Приблизно раз на тиждень
 - e) Декілька разів на тиждень
7. Мене штовхали, лупцювали, штурхали або навмисне залишали у закритому приміщенні.
 - a) Такого не траплялося
 - b) Траплялося раз або двічі
 - c) 2-3 рази на місяць
 - d) Приблизно раз на тиждень
 - e) Декілька разів на тиждень

8. Інші учні оббріхували мене або розпускали плітки з метою погіршити ставлення оточуючих до мене.
- a) Такого не траплялося
 - b) Траплялося раз або двічі
 - c) 2-3 рази на місяць
 - d) Приблизно раз на тиждень
 - e) Декілька разів на тиждень
9. У мене забирали, пошкоджували речі або гроші.
- a) Такого не траплялося
 - b) Траплялося раз або двічі
 - c) 2-3 рази на місяць
 - d) Приблизно раз на тиждень
 - e) Декілька разів на тиждень
10. Мене залякували або примушували робити речі, які я не хочу.
- a) Такого не траплялося
 - b) Траплялося раз або двічі
 - c) 2-3 рази на місяць
 - d) Приблизно раз на тиждень
 - e) Декілька разів на тиждень
11. З мене знущалися, насміхаючись над моєю расою або кольором шкіри.
- a) Такого не траплялося
 - b) Траплялося раз або двічі
 - c) 2-3 рази на місяць
 - d) Приблизно раз на тиждень
 - e) Декілька разів на тиждень
12. З мене знущалися, використовуючи образливі прізвиська, насмішки або жести с сексуальним підтекстом.
- a) Такого не траплялося
 - b) Траплялося раз або двічі
 - c) 2-3 рази на місяць
 - d) Приблизно раз на тиждень
 - e) Декілька разів на тиждень
- 12а. З мене знущалися, застосовуючи телефон або комп'ютер для передавання злих або образливих повідомлень, картинок, дзвінків та повідомлень інших форматів.
- a) Такого не траплялося
 - b) Траплялося раз або двічі
 - c) 2-3 рази на місяць
 - d) Приблизно раз на тиждень
 - e) Декілька разів на тиждень
- 12б. Якщо з тебе знущалися по телефону або через інтернет, то як це відбувалося?
- a) Тільки по телефону
 - b) Тільки через інтернет
 - c) Обидва варіанти
13. Наді мною знущалися іншим чином.
- a) Такого не траплялося

- b) Траплялося раз або двічі
 - c) 2-3 рази на місяць
 - d) Приблизно раз на тиждень
 - e) Декілька разів на тиждень
14. У якому(их) класі(ах) вчатьс я учні, які знущалися над тобою?
- a) У моєму класі
 - b) У іншому класі з моєї паралелі
 - c) У старших класах
 - d) У молодших класах
 - e) У різних класах
15. До знущань вдавалися дівчата чи хлопці?
- a) В основному, 1 дівчина
 - b) Декілька дівчат
 - c) В основному, 1 хлопець
 - d) Декілька хлопців
 - e) І хлопці, і дівчата
16. Яка кількість учнів зазвичай брала участь у знущаннях?
- a) В основному, 1 учень
 - b) 2-3 учня
 - c) 4-9 учнів
 - d) Понад 9 учнів
 - e) Різні учні з різних класів
17. Як довго тривало знущання?
- a) 1 або 2 тижні
 - b) Приблизно місяць
 - c) Приблизно півроку
 - d) Приблизно рік
 - e) Декілька років
18. Де над тобою знущалися?
- a) На спортивному майданчику
 - b) У коридорах та на сходах
 - c) У класі (у присутності вчителя)
 - d) У класі (за відсутності вчителя)
 - e) У туалеті
 - f) У спортзалі
 - g) У їдальні
 - h) На шляху до школи або з неї
 - i) На зупинці транспорту
 - j) У шкільному автобусі
 - k) В іншому місці у школі
19. Чи казав(ла) ти комусь в останні декілька місяців, що над тобою знущаються?
- a) Знущалися, але не казав(ла)
 - b) Знущалися і казав(ла) Кому ти казав(ла)? а) Шкільному вчителю
 - b) Іншому дорослому зі школи
 - c) Комусь зі своїх батьків/опікунів

- d) Комусь зі своїх братів/сестер
- e) Комусь зі своїх друзів
- f) Комусь іншому

20. Як часто хтось із вчителів або дорослих намагається втрутитись та зупинити це, якщо над учнем знущаються у школі?

- a) Майже ніколи
- b) Рідко
- c) Іноді
- d) Часто
- e) Майже завжди

21. Як часто інші учні намагаються втрутитись та зупинити це, якщо над учнем знущаються у школі?

- a) Майже ніколи
- b) Рідко
- c) Іноді
- d) Часто
- e) Майже завжди

22. За останні кілька місяців чи звертався хтось із дорослих до представників школи, намагаючись зупинити знущання над тобою?

- a) Наді мною не знущалися
- b) Ні, ніхто не звертався до представників школи
- c) Так, одного разу зверталися
- d) Так, зверталися декілька разів

23. Коли ти бачиш, що знущаються над учнем твого віку, що ти думаєш або відчуваєш?

- a) Напевне, вони того заслуговують
- b) Не дуже їм співчуваю
- c) У деякій мірі співчуваю їм
- d) Дуже співчуваю та прагну допомогти

24. Як часто ти брав(ла) участь у знущанні над іншими учнями за останні декілька місяців?

- a) Не знущався(лася) над іншими
- b) Траплялося раз або двічі
- c) 2-3 рази на місяць
- d) Приблизно раз на тиждень
- e) Декілька разів на тиждень

25. Я давав(ла) образливі прізвиська комусь з учнів, насміхався(лась) або дражнив(ла) так, щоб їх це зачіпало.

- a) Такого не траплялося
- b) Траплялося раз або двічі
- c) 2-3 рази на місяць
- d) Приблизно раз на тиждень
- e) Декілька разів на тиждень

26. Я навмисно не залучав(ла) когось конкретного у спільні події, виключали їх зі свого кола друзів або повністю ігноруючи.

- a) Такого не траплялося
- b) Траплялося раз або двічі

с) 2-3 рази на місяць

д) Приблизно раз на тиждень

е) Декілька разів на тиждень

27. Я штовхав(ла), лупцював(ла), штурхав(ла) або навмисне залишав(ла) когось у закритому приміщенні.

а) Такого не траплялося

б) Траплялося раз або двічі

с) 2-3 рази на місяць

д) Приблизно раз на тиждень

е) Декілька разів на тиждень

28. Я розпускав(ла) плітки про когось з метою погіршити ставлення оточуючих до них.

а) Такого не траплялося

б) Траплялося раз або двічі

с) 2-3 рази на місяць

д) Приблизно раз на тиждень

е) Декілька разів на тиждень

29. Я забирав(ла), псував(ла) чийсь речі або гроші.

а) Такого не траплялося

б) Траплялося раз або двічі

с) 2-3 рази на місяць

д) Приблизно раз на тиждень

е) Декілька разів на тиждень

30. Я залякував(ла) або примушував(ла) когось робити речі, які вони не хотіли робити.

а) Такого не траплялося

б) Траплялося раз або двічі

с) 2-3 рази на місяць

д) Приблизно раз на тиждень

е) Декілька разів на тиждень

31. Я знущався(лась) над кимось, насміхаючись над їх расою або кольором шкіри.

а) Такого не траплялося

б) Траплялося раз або двічі

с) 2-3 рази на місяць

д) Приблизно раз на тиждень

е) Декілька разів на тиждень

32. Я знущався(лась) над іншими, використовуючи образливі прізвиська, насмішки або жести с сексуальним підтекстом.

а) Такого не траплялося

б) Траплялося раз або двічі

с) 2-3 рази на місяць

д) Приблизно раз на тиждень

е) Декілька разів на тиждень

32а. Я надсилав(ла) злі або образливі повідомлення, картинки, телефонував(ла) або інакше використовував(ла) телефон або комп'ютер.

ф) Такого не траплялося

г) Траплялося раз або двічі

h) 2-3 рази на місяць

i) Приблизно раз на тиждень

j) Декілька разів на тиждень

32б. Якщо ти знущався(лась) над кимось по телефону або через інтернет, то як це відбувалося?

a) Тільки по телефону

b) Тільки через інтернет

c) Обидва варіанти

33. Я знущався(лась) над кимось іншим чином.

a) Такого не траплялося

b) Траплялося раз або двічі

c) 2-3 рази на місяць

d) Приблизно раз на тиждень

e) Декілька разів на тиждень

34. За останні кілька місяців чи говорив з тобою класний керівник або учителі стосовно твого знущання над кимось із учнів у школі?

a) Не знущався(лась) над іншими

b) Зі мною ніхто не говорив

c) Так, одного разу говорили

d) Так, говорили декілька разів

35. За останні декілька місяців чи говорили з тобою дорослі вдома стосовно твого знущання над кимось із учнів у школі?

e) Не знущався(лась) над іншими

f) Зі мною ніхто не говорив

g) Так, одного разу говорили

h) Так, говорили декілька разів

36. Чи вважаєш ти, що можеш приєднатися до знущання над учнем, який тобі не подобається?

a) Так

b) Так, можливо

c) Я не знаю

d) Ні, напевно, не стану

e) Ні f) Точно ні

37. Як ти зазвичай реагуєш, якщо бачиш чи дізнаєшся, що над учнем твого віку знущається інший учень чи група учнів?

a) Я такого ніколи не помічав(ла)

b) Я долучаюсь до знущань

c) Я такого не роблю, але вважаю це нормою

d) Я просто спостерігаю за тим, що відбувається

e) Я хотів би допомогти

f) Я намагаюсь допомогти

38. Як часто тебе лякає ймовірність знущань над тобою іншими учнями школи?

a) Ніколи

b) Рідко

c) Іноді

d) Досить часто

e) Часто

f) Дуже часто

39. Загалом, як, на твою думку, твій класний керівник вплинув на припинення знущань в класі протягом останніх місяців?

a) Дуже мало або ніяк

b) Досить мало

c) В деякій мірі вплинув

d) Добре вплинув

e) Дуже добре вплинув

40. Як би ти себе описав(ла)?