

## ОСОБИСТІСНО-ЦІННІСНА ВЗАЄМОДІЯ ЯК ЧИННИК РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОБДАРОВАНОСТІ

**Музыка О.Л. Особистісно-ціннісна взаємодія як чинник розвитку педагогічної обдарованості.** У статті аналізуються особливості впливу референтних осіб на розвиток педагогічної обдарованості. Виокремлено етапи ціннісного розвитку педагогічно обдарованої особистості: 1) ціннісне наслідування референтних осіб, зокрема й авторитетних учителів; 2) накопичення ціннісного досвіду; 3) ціннісне самовизначення; 4) ціннісна самотутність. Загалом обдаровані педагоги характеризуються багатством власного ціннісного досвіду, розвинутою ціннісною рефлексією, високим рівнем ціннісної когнітивної складності, готовністю враховувати цінності окремих учнів при плануванні та здійсненні педагогічних впливів.

**Ключові слова:** педагогічна обдарованість, обдарована особистість, взаємодія, ціннісна взаємодія, розвиток, цінності, особистісні цінності.

**Музыка А. Л. Личностно-ценностное взаимодействие как фактор развития педагогической одаренности.** В статье анализируются особенности влияния референтных лиц на развитие педагогической одаренности. Выделены этапы ценностного развития педагогически одаренной личности: 1) ценностное подражание референтным лицам, в том числе и авторитетному учителю; 2) накопление ценностного опыта; 3) ценностное самоопределение; 4) ценностная самобытность. Одаренные педагоги характеризуются богатством собственного ценностного опыта, развитой ценностной рефлексией, высоким уровнем ценностной когнитивной сложности, готовностью учитывать ценности отдельных учащихся при планировании и осуществлении педагогических воздействий.

**Ключевые слова:** педагогическая одаренность, одаренная личность, взаимодействие, ценностное взаимодействие, развитие, ценности, личностные ценности.

**Постановка проблеми та її зв'язок із важливими практичними завданнями.** Ефективно працювати з обдарованими дітьми може лише обдарований учитель. Число досліджень, присвячених обдарованим учням, постійно зростає, чого не можна сказати про дослідження обдарованих педагогів. Учитель у первісному й головному значенні цього слова – це носій певних знань і чеснот, які виходять далеко за межі тієї навчальної дисципліни, яку він викладає. Взаємодія вчителя й учня не вичерпується утилітарно-прагматичним процесом «передачі – прийняття» знань. Педагогічна взаємодія – це взаємодія ціннісних систем особистостей, якими визначається їх світосприймання, світорозуміння та напрямки саморозвитку.

Серед низки питань про психологічні механізми педагогічної особистісно-ціннісної взаємодії особливе місце займає питання про особливості становлення ціннісної сфери самого вчителя і ролі соціального оточення, зокрема його вчителів та колег-педагогів, у цьому процесі.

**Останні дослідження і публікації, виділення невирішених питань загальної проблеми, якій присвячується стаття.** Для сучасних наукових досліджень педагогічної взаємодії характерна тенденція тлумачення останньої як ситуаційного, обмеженого в часі, процесу, чи навіть окремих актів, змістом яких є педагогічне спілкування, а результатом – педагогічний вплив [6]. Такий підхід можна охарактеризувати як технологічно орієнтований, оскільки в поле дослідницьких інтересів потрапляють в основному окремі компоненти педагогічної взаємодії, такі як техніка педагогічного спілкування чи методи педагогічних впливів тощо.

Якщо ж звернутися до педагогічної практики, то відомі педагоги, засновники авторських педагогічних систем, не відкидаючи значимості окремих актів педагогічної взаємодії, все ж розглядали їх як необхідні, але не достатні умови для досягнення мети педагогічної діяльності – формування особистості. Як приклад, можна навести педагогічну систему А.С. Макаренка, в якій методи ситуаційної взаємодії (метод вибуху, метод відстроченої бесіди, метод естетизації та ін.) завжди застосовувалися з огляду на те, в контексті якої перспективи (близької, середньої чи далекої) вони мали діяти, і які цілі в загальному тривалому процесі формування особистості вони реалізовували. Знайти релевантні методи ситуаційної педагогічної взаємодії для геніального українського педагога було важливо, а ще важливішим було те, до якого кінцевого результату приведе застосування цих прийомів, власне, якими людьми стануть його вихованці в майбутньому.

Розгляд педагогічної взаємодії в довготривалих часових координатах вимагає переходу від ситуаційних дослідницьких одиниць до тих, які б дозволяли простежувати накопичення результатів взаємодії, простежувати її тяглість, стійкість впливів та їх відтворюваність. Особистісні цінності цілком відповідають цим вимогам. Вони є складниками ціннісного досвіду людини, в якому взаємини з соціальним оточенням мають важливе значення. Таким чином, педагогічну взаємодію можна розглядати як взаємодію особистостей, кожна з яких має власну, унікальну систему особистісних цінностей. Особистісні цінності є тією внутрішньою інстанцією, від якої залежить, що саме винесе людина з окремого акту соціальної взаємодії, що буде нею перейнято, а що відторгнуто чи просто не помічено.

Ціннісна взаємодія обдарованої особистості з соціальним оточенням має ряд особливостей, що стосуються механізмів ціннісного розвитку [3-5]. Ця тема детально аналізується у нашій статті, в якій дається також означення особистісно-ціннісної взаємодії: «Особистісно-ціннісна взаємодія розглядається як форма референтних зв'язків, у результаті яких відбувається реципрокний взаємовплив і соціальна валідизація, ціннісний обмін і взаємна ціннісна підтримка особистісних цінностей суб'єктів та здійснюється становлення й ціннісний розвиток обдарованої особистості» [4, с. 5].

Для аналізу особистісно-ціннісної взаємодії педагогічно обдарованої особистості необхідно окреслити розуміння цього поняття, яке на цей час не має усталеного означення. Більшість сучасних дослідників педагогічної обдарованості об'єднує те, що в її основі вони бачать педагогічні здібності, які, розвиваючись, тим чи іншим способом проникають у глибинні особистісні підструктури і пов'язуються з її

духовністю, гуманістичною спрямованістю тощо. Так, Н.В. Кузьміна пише: «Педагогічну обдарованість ми визначаємо як комплекс специфічної чутливості, що дозволяє вчителю при вирішенні виховних і дидактичних завдань спиратися на загальні (спостережливість, пам'ять, мислення, уява, мова) і спеціальні здібності (наприклад, математичні, лінгвістичні, музичні, артистичні й ін.)» [1, с. 22]. Дослідниця виокремлює також спеціальні педагогічні здібності: академічні, конструктивні, комунікативні та організаційні.

Розбіжності у дослідницьких позиціях проявляються тоді, коли постає завдання профвідбору за критерієм педагогічної обдарованості. Т.М. Хрустальова зазначає: «Педагогічна обдарованість школяра, що розглядається як психологічна передумова розвитку професійних здібностей і потенційна можливість досягнення успіху в сфері діяльності «людина – людина», є динамічною системою, що має певні вікові характеристики і формується в процесі життєдіяльності у взаємодії з культурним і соціальним середовищем дитини» [9, с. 313]. Авторка виважено вказує на важливість досвіду соціальної взаємодії та вікових характеристик, але не конкретизує цих положень, не наголошує на них. Не наголошується й на тому, що здібності мусять пройти величезний шлях розвитку для того, щоб досягти притаманних обдарованій особистості надвисоких рівнів. На відміну від задатків (вроджених неспецифічних передумов людських діяльностей), здатність здібностей до розвитку є їх сутнісною характеристикою, тим більше, коли йдеться про такі складні види діяльності, як педагогічна. Власне відбувається підміна понять: замість того, щоб говорити про розвиток педагогічних здібностей, окремих особистісних властивостей як передумов становлення педагогічної обдарованості, саму обдарованість розглядають як передумову ефективної педагогічної діяльності. І якщо для відносно простих, соціально ненасичених діяльностей такий підхід ще можна зрозуміти (обдарованість як особливе поєднання фізичних задатків і як запорука успіхів у деяких видах спорту, наприклад), то для складних діяльностей його навряд чи можна застосовувати. Тим більше, що це суперечить поглядам видатних педагогів. Так, А. С. Макаренко вважав, що «...майстром може стати кожен, якщо йому допоможуть і якщо він сам працюватиме» [2, т. 4, с. 294].

У цій статті педагогічна обдарованість розглядається з позицій суб'єктно-ціннісного аналізу, що розробляється нами. І одним із завдань цього дослідження є завдання перевірити чи «працює» вироблена для інших видів обдарованості теоретична модель обдарованої особистості у сфері педагогіки. Отже, вчитель як носій педагогічної обдарованості характеризується такими ознаками: вищим рівнем розвитку педагогічних здібностей і найвищими професійними досягненнями; ціннісним ставленням до власних здібностей як основи самоідентичності; творчою спрямованістю; спрямованістю на особистісний саморозвиток; суб'єктно-ціннісною регуляцією саморозвитку [8].

**Формулювання цілей і постановка завдань статті.** Для вивчення особливостей особистісно-ціннісної взаємодії як чинника розвитку педагогічної обдарованості необхідно вирішити такі дослідницькі завдання: 1) виявити особливості самооцінки обдарованих педагогів у просторі власних оцінних конструктів;

2) проаналізувати структуру ціннісного досвіду обдарованих педагогів; 3) на основі особливостей ціннісної взаємодії виокремити етапи ціннісного розвитку обдарованих педагогів; 3) визначити ціннісні особливості педагогічно обдарованої особистості.

**Виклад методики і результатів досліджень.** У дослідженні було використано авторську методику моделювання ціннісної свідомості (ММЦС) [7]. Методика складається з кількох етапів. Спочатку проводиться тривала рефлексивно-біографічна бесіда з метою виявлення значимих життєвих подій і референтних осіб, які впливали на розвиток особистості. Після цього шляхом зіставлення за методом триад Дж. Келлі виокремлюються провідні риси референтних осіб і складається матриця: *Я + референтні особи × значимі особистісні риси*. Результати самооцінки цих рис та оцінки досліджуваним їх вираженості в референтних осіб піддаються факторному аналізу, в результаті чого отримується факторно-семантична модель ціннісної свідомості особистості. Як правило, для обдарованих осіб факторизація таким чином згрупованих даних виокремлює два провідних фактори, які за змістовими ознаками та регуляційними функціями були названі діяльними і моральними ціннісними конструктами. Перелік і змістове наповнення останніх формуються впродовж життєвого шляху людини і закріплюються в її ціннісному досвіді, а сила кореляційних зв'язків із провідними факторами та між собою в більшості випадків моделює їх регуляційну значимість.

У дослідженні, яке має ідеографічний характер, взяли участь чотири педагоги, учні яких неодноразово перемагали у міжнародних предметних олімпіадах. Отримані результати ще потребують емпіричних підтверджень, їх можна розглядати лише в контексті зіставлення з раніше отриманими даними як певні тенденції та особливості, що притаманні ціннісному розвитку саме педагогічно обдарованої особистості.

Попередній аналіз матриці *Я + референтні особи × оцінні конструкти* дозволив виявити як особливості суб'єктивної оцінки обдарованим учителем Р. значимих для себе осіб, так і особливості самооцінки. Серед п'яти осіб із найвищою оцінкою за суб'єктивно значимими показниками виявився і сам досліджуваний Р. ( $\bar{x} = 8,10$ ). Вищим балом він оцінив лише свого колегу і співавтора ( $\bar{x} = 8,29$ ). Ця незначна перевага утворилася завдяки невеликій різниці в оцінках за конструктами, що відносяться переважно до математичних здібностей: «унікальні природні здібності, що розвиваються» (відповідно 7,0 і 5,0 б.), «нестандартність, здатність до відкриттів» (8,0 і 7,0 б.), «вміння бачити хороше в людях» (9,0 і 8,0 б.), «здатність до глибоких математичних досліджень» (8,0 і 5,0 б.). Решта три особи, що входять до п'ятірки з найвищими оцінками, відносяться до колишніх учнів, які досягли успіхів у сферах, пов'язаних із застосуванням математики. Приписування вищих балів своїм найуспішнішим учням – можна інтерпретувати як утвердження Р. суб'єктивної значимості і цінності власного внеску в їхні життєві успіхи.

Отримані дані відповідають відкритій нами раніше тенденції до найвищої чи дуже високої самооцінки обдарованих людей у просторі власних оцінних конструктів. Те, що деяких референтних осіб обдаровані вчителі за певними параметрами оцінюють вище за себе, свідчить про їх постійну спрямованість на саморозвиток окремих компонентів власних здібностей, якщо цього потребує ситуація педагогічної взаємодії.

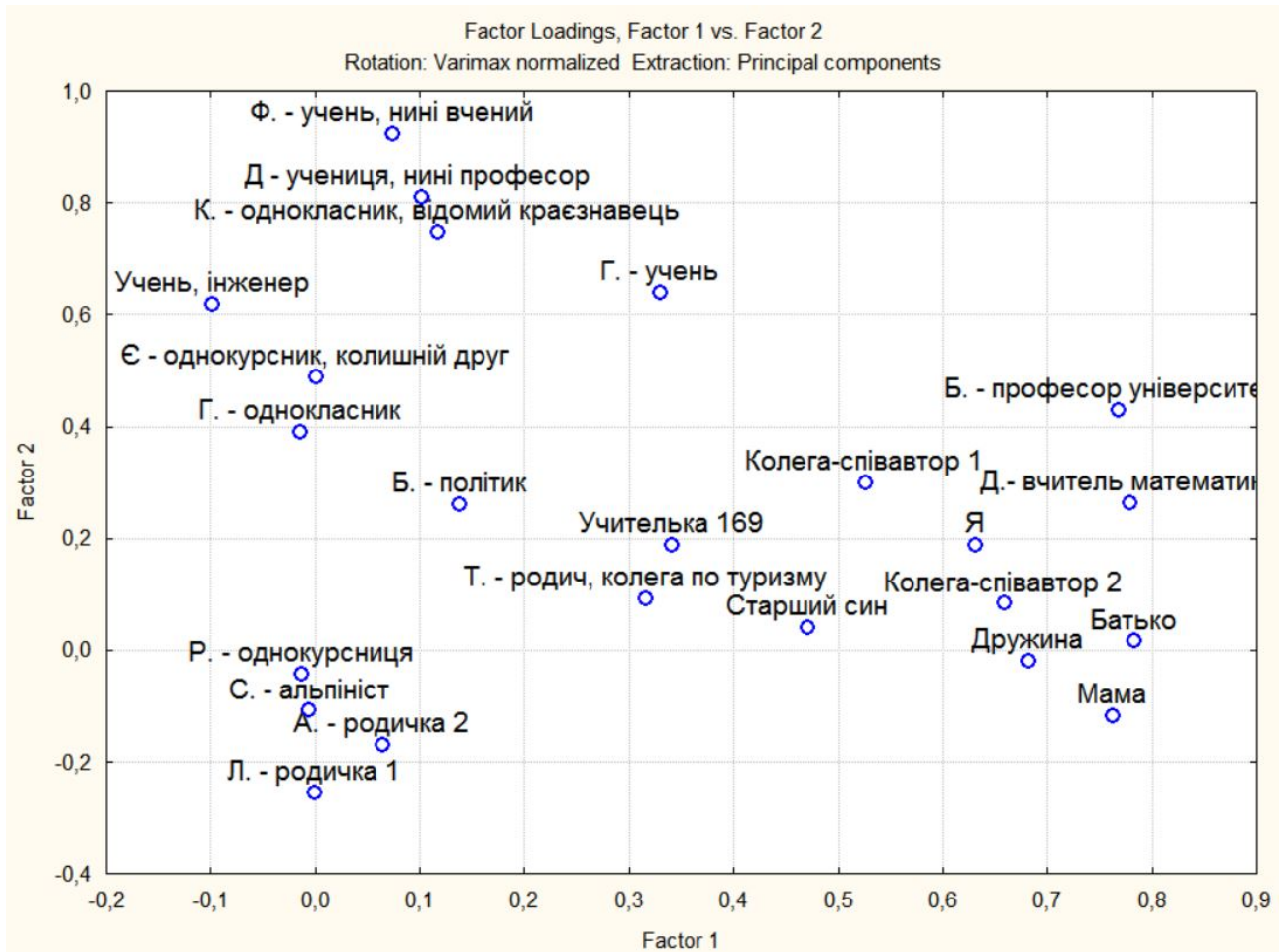
Що стосується вираженості ціннісних конструктів через оцінку інших людей, то найвищі середні бали отримали такі: «чесне ставлення до роботи» ( $\bar{x} = 7,65$ ), «професіоналізм» ( $\bar{x} = 7,57$ ), «амбіційність, ризик бажання перемагати» ( $\bar{x} = 7,57$ ), «спосіб життя, переплетений з роботою» ( $\bar{x} = 8,17$ ) та «інтелектуальний пошук» ( $\bar{x} = 7,9$ ). У цьому переліку є як інструментальні, діяльнісні, так і моральнісні, мотиваційні конструкти, що до деякої міри засвідчує наявність необхідних компонентів для забезпечення стійкої професійної спрямованості педагогічно обдарованої особистості. Обґрунтовані висновки можна зробити лише після факторного семантичного аналізу ціннісної свідомості, який оперує не ізольованими показниками, коли ймовірність помилки надто велика, а показниками у їх взаємозв'язках, що нівелює одиничні помилки людини в оцінці окремих показників, з одного боку, і моделює особливості функціонування ціннісної свідомості, – з іншого.

Факторний аналіз дозволяє зробити деякі попередні висновки щодо структури референтного простору обдарованих учителів. Показовим є референтний простір досліджуваного Р. Найближчими за ціннісними характеристиками до досліджуваного виявилися дві групи референтних осіб, які утворюють перший фактор: члени родини (батько, мама, дружина, старший син), вчителі-колеги по роботі та університетський викладач. Другий фактор об'єднує колишніх учнів, які досягли кар'єрних успіхів, та однокласників і однокурсників, які були ціннісно референтними в минулому, і на момент дослідження не входять до кола безпосередньої особистісно-ціннісної взаємодії.

Таким чином, перший фактор можна інтерпретувати як простір безпосередньої ціннісної взаємодії, а другий – як простір ціннісного досвіду і соціальної валідизації ціннісних засад педагогічної діяльності. Групу референтних осіб, які в результаті факторного аналізу мають незначні кореляції з обома факторами, складають, як правило, люди, які відносяться до раніших періодів життя, і не мають безпосереднього відношення до ціннісних регуляторів актуальної педагогічної діяльності.

Детальніший аналіз структури першого фактора показує, що у просторі безпосередньо ціннісної взаємодії присутні батько та мати, яких насправді вже немає, але які завдяки персоналізації і ціннісному досвіду є активними суб'єктами педагогічної взаємодії, наповнюючи її передусім моральнісними і світоглядними конструктами. Зокрема, від батька у ціннісній свідомості досліджуваного залишився такий конструкт як «прямолінійність, різкість, безкомпромісність» у відстоюванні власного Я, а мама і дружина уособлюють цінності сім'ї, «вміння бачити хороше», «готовність відпустити старе». Ще одна неконтактна референтна особа залишила слід у ціннісному досвіді: це шкільний учитель досліджуваного, від якого – любов і «чесне ставлення до роботи». Університетський професор і колеги по роботі є носіями професійних цінностей: «професіоналізм», «спосіб життя, переплетений з роботою», «запас психічного здоров'я», «заробляю тим, що подобається». Важливе місце у ціннісній свідомості обдарованих педагогів посідають ті особистісні цінності, які дозволяють їм відстоювати новизну і творчість у своїй діяльності: «свобода», «не

йду за натовпом». Вони теж виникли у ціннісній взаємодії з вузьким колом (3 особи) колег-однодумців.



**Рис 1. Факторна модель референтно-ціннісного простору досліджуваного Р.**

Аналіз другого фактору показує, що його складають три групи осіб. Перша група – це учні, які досягли успіху в діяльності, що пов'язана з навчальною дисципліною, яку викладає Р. Це відомі вчені, представники ІТ-сфери. Вони є носіями таких ціннісних конструктів як «нестандартний підхід, здатність до відкриттів», «глибина математичних досліджень», «інтелектуальний пошук». Досліджуваний визнає, що у розвитку цих здібностей його учні почали перевершувати його ще в роки навчання, і це є найважливішим результатом його роботи як учителя.

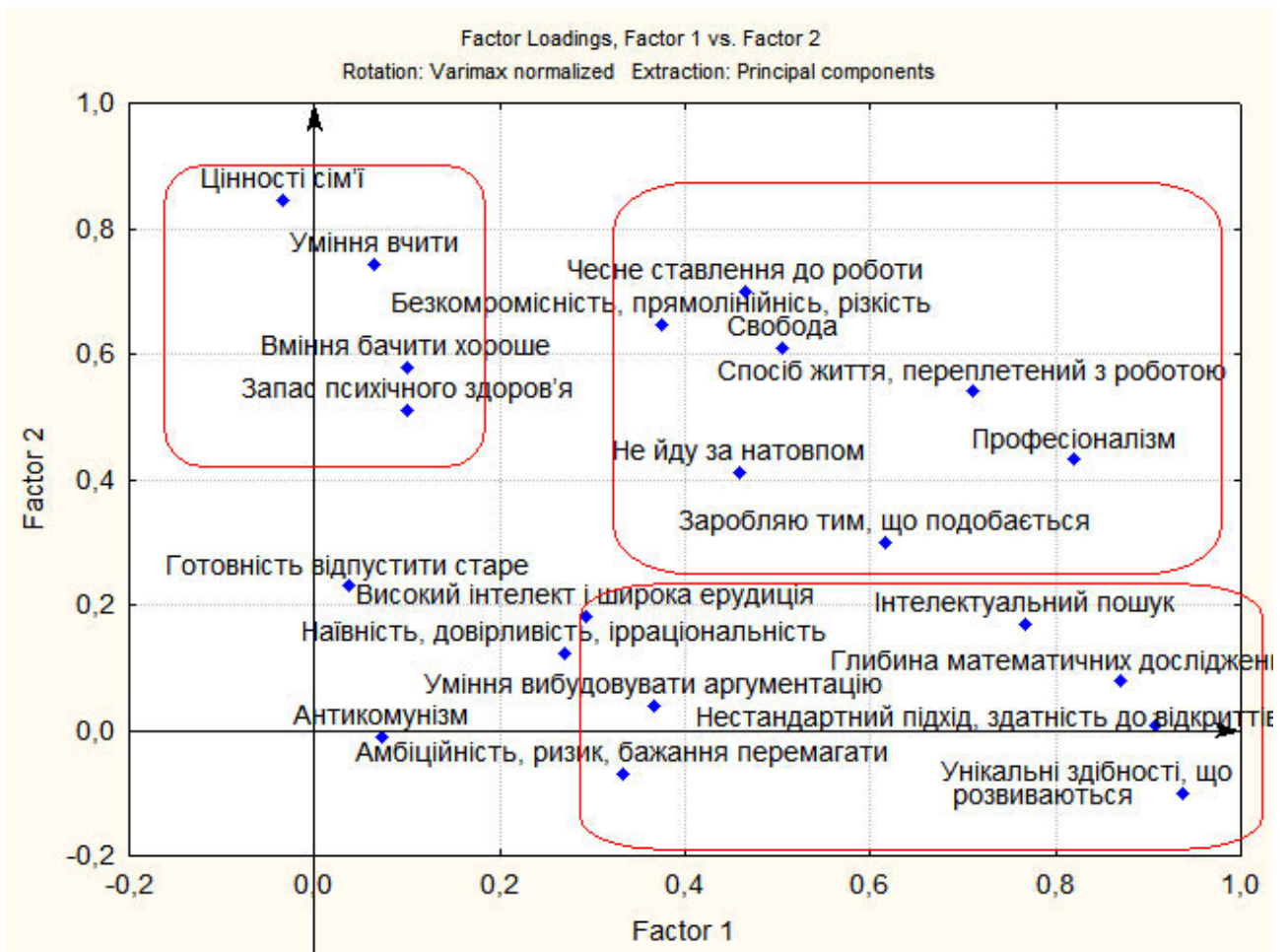
Друга група – це колишні однокласники, однокурсники чи знайомі досліджуваного, які свого часу стимулювали його до розвитку і згодом самі досягли значних життєвих успіхів. Не пов'язані з педагогічною діяльністю, вони сприяли виробленню ціннісних конструктів, які початково не були пов'язані з математичною діяльністю, але могли бути віднесені і до неї також: «унікальні природні здібності, які потім розвивалися», «вміння вибудовувати аргументацію», «високий інтелект і широка ерудиція».

Третя група референтних осіб пов'язана з заняттями досліджуваного гірським туризмом. Результатом ціннісної взаємодії з альпіністами став конструкт «амбіційність, ризик, бажання перемагати», який потім поширився на регуляцію професійної діяльності.



Серед референтних осіб обдарованих педагогів особливе місце посідають їхні вчителі, референтність яких є в цілому негативною, але, попри це, вони включають їх у перелік значимих осіб і пов'язують із ними формування власних ціннісних конструктів. Для Р. такою є вчителька 169, яка стимулювала виникнення у нього конструкту «вміння вчити», хоча й очевидно, що, на думку Р., сама вона не володіє цим вмінням у повній мірі.

Факторно-семантична модель ціннісної свідомості досліджуваного Р. (див. рис. 2) демонструє розбіжності між високими балами окремих конструктів, приписаними досліджуваним, і місцем цих конструктів у системі координат, що задані провідними факторами. Для прикладу, вираженість конструкту «антикомунізм» було оцінено досліджуваним у 10 балів, а на факторно-семантичній моделі він наближається до позначки «0» через відносну ізольованість від інших складників ціннісної свідомості, що математично виражається в слабкості кореляційних зв'язків з ними.



**Рис. 2. Факторно-семантична модель ціннісної свідомості досліджуваного Р.**

Загалом факторно-семантична модель відображає три групи ціннісних конструктів, що характерно для обдарованих людей: діяльнісні цінності (перший фактор), моральнісні цінності (другий фактор) і суб'єктні цінності (група ціннісних конструктів, що має тісні кореляційні зв'язки з обома факторами і між собою).

Діяльнісні цінності (36 % дисперсії) представлені в основному інструментальними компонентами математичних здібностей. «Любов до математики» для досліджуваного Р. означає інтелектуальний пошук ( $r_{xy} = 0,89$ ), глибину

математичних досліджень ( $r_{xy} = 0,76$ ). Ці конструкти доповнюються компонентами творчості: нестандартний підхід, здатність до відкриттів ( $r_{xy} = 0,68$ ). У групі діяльнісних конструктів містяться й ті, які можна віднести до мотивації досягнення: амбіційність, ризик, бажання перемагати ( $r_{xy} = 0,59$ ), доведення своїх поглядів до інших людей: уміння вибудовувати аргументацію ( $r_{xy} = 0,48$ ). Одна з найважливіших особливостей здібностей взагалі, математичних зокрема, у свідомості досліджуваного Р. представлена конструктом «унікальні здібності, що розвиваються» ( $r_{xy} = 0,93$ ).

Моральнісні цінності (28 % дисперсії) представлені рядом «згорнених» конструктів, які, втім, розкривалися в ході біографічної бесіди. Серед них: «вміння бачити хороше в людях» ( $r_{xy} = 0,68$ ), «запас психічного здоров'я» ( $r_{xy} = 0,83$ ), «уміння вчити» ( $r_{xy} = 0,9$ ) та «цінності сім'ї» ( $r_{xy} = 0,87$ ). Суб'єктивна семантика цих конструктів розкривається у парах: «уміння бачити хороше» і «уміння вчити»; «запас психічного здоров'я» і «цінності сім'ї».

Навчання для досліджуваного Р. має будуватися на певних моральних засадах, на врахуванні потреб і особистісних проблем учнів. Він дуже обережно ставиться до змагальності, до надмірної конкуренції. Інші обдаровані вчителі теж намагаються типізувати обдарованих учнів, поділяючи їх на «спортсменів» і «дослідників». І якщо для перших ситуацію успіху і визнання забезпечують перемоги в олімпіадах і математичних «боях», яких вони досягають завдяки своїй здатності до короткотермінової мобілізації внутрішніх ресурсів, то для других спеціально створюються ситуації, де немає жорстких часових обмежень та емоційних переважань, і їхні дослідницькі здібності можуть виявитися в повній мірі.

«Уміння вчити» – це не тільки і не стільки дотримання формальних, фіксованих форм педагогічної взаємодії, а в першу чергу – бачення індивідуальних особливостей учнів у достатньо широкому діапазоні, і бачення всього спектру цих особливостей як «хороших», здатних при застосуванні певних педагогічних прийомів привести до позитивних результатів.

Конструкт «запас психічного здоров'я» для досліджуваного Р. означає передусім його професійну здатність вибудовувати особистісну взаємодію на емоційно насиченому тлі, і, при цьому, не втрачати самоконтролю, бути постійно і для всіх (учнів, членів родини) не емоційно нейтральним, не спокійним, а експресивним і обов'язково доброзичливим, послідовним і таким, що визнає за особистістю право бути особливою.

Групу суб'єктних цінностей складають взаємопов'язані моральнісні і діяльнісні конструкти, які необхідні для регуляції діяльності й саморозвитку людини в актуальній життєвій ситуації. Взяті разом, вони достатньо повно характеризують обдаровану особистість. Чи не всім обдарованим людям притаманний такий конструкт як «спосіб життя, переплетений з роботою». Р. із гордістю називає себе шкільним учителем і підкреслює, що саме у цій професії він досяг певних успіхів і відходить від неї у більш престижні напрямки, наприклад, у науку, він не збирається.

Для суб'єктних цінностей характерні взаємні доповнення і обумовленість. «Свобода» і важливість «не йти за натовпом» стають можливими завдяки «чесному ставленню до роботи» і «професіоналізму», а останні – тими умовами, які дозволяють



Р. відстоювати свою особистісну свободу. Він почувається впевнено у своїй професії, його досягнення забезпечують йому певну соціальну валідизацію методів, що ним розробляються і впроваджуються, і право «не йти за натовпом». Ще одну сторону соціальної валідизації його педагогічної діяльності, для Р., як і для багатьох обдарованих людей, відображає конструкт «заробляю тим, що подобається». Розмір матеріальної винагороди для них має значення насамперед як визнання важливості їхньої праці для суспільства, і вони знаходять способи підняти розміри власної заробітної плати до таких меж, щоб можна було сказати, що не соромно не лише за результати власної праці, а й за розмір її оплати.

У цілому структура ціннісної свідомості педагогічно обдарованої особистості відображає результати їхньої особистісно-ціннісної взаємодії з референтними особами впродовж усього життєвого шляху. Моральні цінності є результатом ціннісної взаємодії з членами родини і друзями, а діяльнісні цінності відображають в основному результати професійної рефлексії – структуру математичних здібностей колег і кращих учнів. Педагогічно обдаровані вчителі вирізняються добре збалансованими суб'єктивними цінностями, які забезпечують особистісну автономність і регулюють діяльність відносно незалежно від ситуаційних чинників.

Загалом ціннісна свідомість педагогічно обдарованих людей вирізняється ціннісною когнітивною складністю. Вони з легкістю генерують від 30 до 50 оцінних конструктів, що дозволяє сприймати ситуацію педагогічної взаємодії повно, з усіма взаємозв'язками, тонкими нюансами, і, відповідно, приймати правильні рішення.

Аналіз отриманих даних дозволив виокремити певні етапні моменти у розвитку педагогічно обдарованої особистості. У дошкільному віці переважає *ціннісне наслідування*. Серед референтних осіб усі досліджувані виокремлюють педагогів, із якими зустрічалися у дошкільному і молодшому шкільному віці. Зрозуміло, що рефлексії їхнього впливу були видозмінені пізнішим ціннісним досвідом, але в цілому можна виокремити такі особливості спогадів обдарованих учителів про тих педагогів, із якими вони взаємодіяли у молодшому шкільному чи в дошкільному віці: 1) наявність педагогів як з позитивною, так і з негативною референтністю; 2) диференційована оцінка особистісних та професійних якостей перших учителів незалежно від знаку референтності; 3) вибіркове наслідування, яке пізніше під впливом інших учителів і власного досвіду стає «збірним»: актуалізуються і наслідуються ті якості та вміння, які збігаються з власними стандартами педагогічної діяльності.

Загалом для етапу ціннісного наслідування в дошкільному і частково молодшому шкільному віці характерне порівняння (а нерідко й протиставлення) тих ціннісних засад, якими регулювалися взаємини в сім'ї, і тих, якими регулювалися стосунки в навчальних закладах. Зрозуміло, що на цьому етапі наслідування подекуди носило не критичний характер, і пізніше риси, що наслідувалися, були відкинуті, але ціннісний слід при цьому залишився. Це проявляється не лише у відтворенні певних цінностей, а й у ізоляції антицінностей, носіями яких були особи з негативною референтністю, заміщенні того «як не треба робити» на те «як потрібно».

Для етапу ціннісного наслідування характерне виникнення одного вкрай важливого утворення – перенесення ціннісної взаємодії у внутрішній план. Справді,

якщо дошкільники були свідками лише контактної ціннісної взаємодії, суб'єктами якої були вони, члени родини та обмежене коло інших контактних осіб, то поява педагогів, які є носіями зовсім інших ціннісних вимог, але при цьому фактично не взаємодіють з іншими референтними особами, переносить процеси особистісно-ціннісної взаємодії у ціннісну свідомість дітей, яка стає ареною, де зустрічаються і борються різноманітні ціннісні уявлення, а дитина починає ставати суб'єктом власного ціннісного розвитку. Відтак, результати ціннісної взаємодії та ціннісний розвиток особистості, окрім інтеріоризації цінностей референтного оточення, починають обумовлюватися особливостями ціннісної свідомості дитини молодшого шкільного віку.

Для підліткового віку характерне *накопичення ціннісного досвіду*. В цей період діапазон ціннісної педагогічної взаємодії значно розширюється. Особливістю особистісно-ціннісної взаємодії у підлітковому віці є присутність у ціннісному досвіді досліджуваних учителів із позитивною і негативною референтністю. Рефлексія особистісно-ціннісних засад цієї референтності стає глибшою, її результати є вже не стільки констатацією ціннісних особливостей того чи іншого педагога, скільки ймовірнісною мотивацією «приміряння» їх до власної ціннісної самоідентичності як можливих напрямків саморозвитку. При цьому ціннісна ідентичність майбутніх педагогів зазнає постійних ситуаційних змін під впливом взаємодії з референтними педагогами. Тривалість і різноспрямованість ціннісних впливів, з одного боку, широта ціннісного досвіду, – з іншого, постають як найважливіші зовнішні і внутрішні чинники формування і стабілізації ціннісної свідомості у підлітковому віці. Підліткам властиве ціннісне протягування до тих осіб, провідні цінності яких узгоджуються із їх власними особистісними цінностями, і ціннісне відштовхування від тих, чії цінності не знаходять такого узгодження. Ці процеси у підлітковому віці ще не можуть регулюватися автономно, і соціальними валідизаторами особистісних цінностей стають, як правило, референтні однолітки.

Починаючи з підліткового віку, ровесники входять до вузького кола референтних осіб, з допомогою якого досліджувані генерують свої ціннісні конструкти. Це, як правило, особи з контактного оточення, на яких рівнялися, з якими змагалися і дружили водночас. Особливим моментом у житті досліджуваних була зміна школи: зі звичайної вони переходили у спеціалізовану. Поле особистісно-ціннісної взаємодії розширювалося. Потреба в адаптації актуалізувала рефлексивні процеси. Часто результати порівняння були не на користь майбутніх обдарованих педагогів, але саме це давало стимул до розвитку. Досліджуваний Р. пригадує: «Усі, хто мені запам'ятався на момент навчання, були сильнішими за мене в математиці». Очевидно, що це результат ціннісного самовизначення у питанні про саморозвиток як засіб підліткового самоствердження.

Як відомо, процеси самовизначення інтенсифікуються в юнацькому віці і пов'язуються з життєвими планами та перспективами, хоча й відмічається, що часто останні бувають ще не зовсім визначеними. В обдарованих учителів, котрі взяли участь у дослідженні, ситуація була саме такою. Вони визначилися дуже загально, їхні ціннісні пріоритети стосувалися розвитку інтелектуальних здібностей, а життєві плани полягали у вступі до вишу. Причому, лише двоє із чотирьох навчалися в педагогічних

вишах. Якщо аналізувати дані, отримані з допомогою ММЦС, то можна констатувати, що ціннісний досвід, набутий досліджуваними до юнацького віку, вже містив більшу частину моральнісних конструктів, що забезпечують ціннісну регуляцію й у дорослому віці. Можна припустити, що юнацький вік є сенситивним саме для *ціннісного самовизначення*, у якому переважають моральнісні цінності, що є необхідною, але недостатньою умовою ціннісної саморегуляції. У цьому зв'язку варто дослідити особливості самооцінки осіб юнацького віку з ознаками обдарованості за критеріями власних оцінних конструктів. Можна припустити, що ця самооцінка буде нижчою, ніж у дорослих обдарованих людей, у яких моральнісні цінності підкріплюються діяльнісними.

Завершальний етап ціннісного розвитку педагогічно обдарованої особистості можна охарактеризувати як *ціннісну самобутність* – спосіб ціннісної регуляції, який спирається на особливу організацію ціннісної свідомості суб'єкта, а саме – на наявність у ній високозначимих моральнісних і діяльнісних особистісних цінностей, які у взаємодії утворюють як смислові, мотиваційні, так і діяльнісні, інструментальні основи внутрішньої ціннісної саморегуляції. Відсутність кореляційних зв'язків між самооцінкою й оцінкою референтних педагогів може бути одним із емпіричних підтверджень цього положення.

У деяких досліджуваних, як, наприклад, у Р., ціннісна самобутність засвідчується такими «нонконформістськими» конструктами як «не йду за натовпом», «безкомпромісність, прямолінійність, різкість», але це не є обов'язковим. Вже те, що у факторно-семантичній моделі є суб'єктні цінності, можна розглядати як індикатор, а їх змістові характеристики і кореляційні зв'язки як операціональні дескриптори ціннісної автономії обдарованої особистості. У цьому зв'язку, відповідно до функцій, які вони виконують, моральнісні ціннісні конструкти можна поділити на дві групи: ті, що співвідносяться з загальнолюдськими цінностями (вони забезпечують задоволення цілого спектру соціальних потреб: від почуття належності до духовної єдності з людством), і ті, що виконують захисну функцію, що охороняє ціннісну самоідентичність обдарованої особистості. У випадку з досліджуваним Р. до першої групи можна віднести такі ціннісні конструкти, як «свобода», «цінності сім'ї», «вміння бачити хороше», а до другої – «безкомпромісність», «прямолінійність», «різкість», «не йти за натовпом». Щодо діяльнісних компонентів суб'єктних цінностей, то аналогічний поділ навряд чи можна зробити. Всі вони є частиною ціннісної самоідентичності обдарованої особистості, яка, як здібності, розвивається і плекається все життя і соціально валідизується через високу результативність діяльності.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Аналіз результатів дослідження обдарованих учителів з допомогою методики моделювання ціннісної свідомості дозволив обґрунтувати ряд висновків, які стосуються психологічних механізмів особистісно-ціннісної взаємодії та їх ролі у становленні й розвитку педагогічно обдарованої особистості.

Обдарованим учителям притаманне ціннісне ставлення до власних здібностей, що підтверджується вірністю педагогічній професії в ситуації вибору з-поміж привабливіших життєвих перспектив. Педагогічно обдаровані вчителі

характеризуються творчою спрямованістю, що виражається як у новаторстві в організації навчання, так і в написанні ними інноваційних навчальних програм і підручників. Розвинена рефлексія, ціннісне ставлення до власних педагогічних здібностей і постійний їх розвиток, захоплення (хобі), що виходять за межі педагогічної діяльності, можна розглядати як індикатори постійного особистісного саморозвитку, що властивий обдарованим вчителям. Ключовою особливістю є суб'єктно-ціннісна саморегуляція особистісного розвитку, яка забезпечується внутрішніми регуляторами: моральнісними (етичними) і діяльнісними особистісними цінностями.

Біографічні дослідження обдарованих педагогів показали, що в їхньому ціннісному розвитку можна виокремити ряд етапів: 1) ціннісне наслідування авторитетних учителів та інших референтних осіб у старшому дошкільному і молодшому шкільному віці; 2) накопичення ціннісного досвіду у взаємодії з широким колом референтних осіб, що здійснюється впродовж усієї професійної кар'єри; 3) ціннісне самовизначення – досить тривалий у часі процес, індикатором якого є висока (найвища) самооцінка у просторі власних оцінних конструктів; 4) ціннісна самобутність, яка характеризується ціннісною автономністю, що виявляється у відсутності значимих кореляційних зв'язків між самооцінкою та оцінкою вираженості значимих конструктів у референтних педагогів.

Загалом обдаровані педагоги характеризуються: 1) багатством власного ціннісного досвіду, що ґрунтується на особистісно-ціннісній взаємодії зі значним числом учителів із різних шкіл; 2) розвинутою ціннісною рефлексією (здатністю аналізувати всі складові педагогічного процесу, причини успіху та невдач); 3) високим рівнем ціннісної когнітивної складності, що проявляється у здатності генерувати значну кількість оцінних конструктів для аналізу життєвої ситуації й оцінки референтних осіб; 4) готовністю враховувати цінності окремих учнів при плануванні та здійсненні педагогічних впливів.

Зроблені висновки не розкривають у повній мірі всіх аспектів особистісно-ціннісної взаємодії у процесі розвитку педагогічної обдарованості. Окремих досліджень потребують гендерні особливості аксіогенезу педагогічної обдарованості, особливості взаємодії обдарованих учителів та учнів із пересічними колегами, ціннісне підґрунтя асертивного стилю взаємодії тощо.

#### **Список використаних джерел**

1. Кузьмина Н. В. Педагогическое мастерство учителя как фактор развития способностей учащихся / Н. В. Кузьмина // Вопр.психол. – 1984. – №1. – с.20-26.
2. Макаренко А. С. Педагогические сочинения: В 8 т. Т. 4. / А. С. Макаренко. – М.: Педагогика, 1984. – 400 с.
3. Музика О. Л. Екзистенційні потреби і розвиток обдарованої особистості / Музика О. Л. // Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Т.VI. Психологія обдарованості. – Випуск 10. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2015. – С. 63-77.
4. Музика О. Л. Ціннісна взаємодія як чинник розвитку обдарованої особистості / О. Л. Музика // Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту

- психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Т. VI: Психологія обдарованості. – Випуск 12. – Київ-Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2016. – С. 5-20.
5. Освітнє середовище як чинник становлення обдарованої особистості: Монографія / Р. О. Семенова, О. Л. Музика, Д. К. Корольов та ін.; за ред. Р. О. Семенової. – К.-Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2014. – 228 с.
  6. Подоляк Л. Г. Психологія вищої школи: Підручник. – 4-те вид., випр. і доп. / Л. Г. Подоляк, В. І. Юрченко. – К.: Каравела, 2014. – 360 с.
  7. Професійно-орієнтовані завдання з психології: навчальний посібник / За ред. О. Л. Музики. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2010. – 565 с.
  8. Психологічні засади розвитку обдарованої особистості в освітньому середовищі: методичний посібник / О. Л. Музика, Д. К. Корольов, Р. О. Семенова та ін.; за ред. О. Л. Музики. – Київ-Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2015. – 146 с.
  9. Хрусталева Т. М. Педагогическая одаренность школьников: теоретические основания и эмпирическое исследование / Т. М. Хрусталева // Вектор науки ТГУ. – №1(8). – 2012. – С. 312-315.

#### References transliterated

1. Kuzmyna N. V. Pedagogicheskoe masterstvo uchytelia kak faktor razvitiya sposobnostei uchashchikhsia / N. V. Kuzmyna // Vopr. psikholog. – 1984. – №1. – s.20-26. [in Russian].
2. Makarenko A. S. Pedagogicheskiye sochyneniya: V 8 t. T. 4. / A. S. Makarenko. – M.: Pedagogika, 1984. – 400 s. [in Russian].
3. Muzyka O. L. Ekzystantsiini potreby i rozvytok obdarovanoi osobystosti / Muzyka O. L. // Aktualni problemy psikhologii: Zbirnyk naukovykh prats Instytutu psikhologii imeni H.S. Kostiuka NAPN Ukrainy. T. VI. Psikhologiiia obdarovanosti. – Vypusk 10. – Zhytomyr: Vyd-vo ZhDU im. I. Franka, 2015. – S. 63-77. [in Ukrainian].
4. Muzyka O. L. Tsinnisna vzaiemodiia yak chynnyk rozvytku obdarovanoi osobystosti / O. L. Muzyka // Aktualni problemy psikhologii: Zbirnyk naukovykh prats Instytutu psikhologii imeni H.S. Kostiuka NAPN Ukrainy. T. VI: Psikhologiiia obdarovanosti. – Vypusk 12. – Kyiv-Zhytomyr: Vyd-vo ZhDU im. I. Franka, 2016. – S. 5-20. [in Ukrainian].
5. Osvitnie seredovishche yak chynnyk stanovlennia obdarovanoi osobystosti: Monohrafiia / R. O. Semenova, O. L. Muzyka, D. K. Korolov ta in.; za red. R. O. Semenovoi. – K.-Kirovohrad: Imeks-LTD, 2014. – 228 s. [in Ukrainian].
6. Podoliak L. H. Psikhologiiia vyshchoi shkoly: Pidruchnyk. – 4-te vyd., vypr. i dop. / L. H. Podoliak, V. I. Yurchenko. – K.: Karavela, 2014. – 360 s. [in Ukrainian].
7. Profesiino-oriientovani zavdannia z psikhologii: navchalnyi posibnyk / Za red. O. L. Muzyky. – Zhytomyr: Vyd-vo ZhDU im. I. Franka, 2010. – 565 s. [in Ukrainian].
8. Psikhologichni zasady rozvytku obdarovanoi osobystosti v osvithomu seredovishchi: metodychnyi posibnyk / O. L. Muzyka, D. K. Korolov, R. O. Semenova ta in.; za red. O. L. Muzyky. – Kyiv-Zhytomyr: Vyd-vo ZhDU im. I. Franka, 2015. – 146 s. [in Ukrainian].
9. Khrustaleva T. M. Pedagogicheskakaia odarennost shkolnykov: teoretycheskiye osnovanyia y empyrycheskoe yssledovanye / T. M. Khrustaleva // Vektor nauky THU. – №1(8). – 2012. – С. 312-315. [in Russian].

**Muzyka O. L. Personal and axiological interaction as a factor of gifted personality's development.** The article analyzes the factors that determine the development of a gifted person. Pedagogical gift is considered from the position of subjective - axiological approach. A teacher as a carrier of pedagogical gift has the following features: 1) higher level of pedagogical skills and the highest professional achievements; 2) axiological attitude to their own abilities; 3) creative orientation; 4) orientation on personal self-development; 5) internal subjective axiological self-regulation.

Biographical studies and semantic modeling of axiological consciousness of gifted teachers have shown that a number of stages can be distinguished in their axiological development: 1) axiological imitation of authoritative teachers; 2) accumulating axiological experience that is carried throughout the professional career; 3) axiological self-determination as a sufficiently long time process, an indicator of which is high (the highest) self-esteem in the space of their own axiological constructs; 4) axiological distinctness, which is confirmed by the lack of correlation relationships between self-esteem and assessment of expressiveness meaningful constructs of reference teachers.

In general gifted teachers are characterized by richness of their own axiological experience that is based on personal axiological interaction with a significant number of teachers; by developed axiological reflection (the ability to analyze all components of pedagogical process, the reasons for success and failure); a high level of axiological cognitive complexity, which is manifested in the ability to generate a significant amount of axiological constructs for analyzing life situations and evaluating referential entities; willingness to take into account the values of individual students while planning and implementing pedagogical influences.

**Key words:** pedagogical gift, a gifted person, development, value regulation, personal values, abilities, giftedness, value analysis, personality development.