

## Особливості самопізнання молодших школярів з підвищеним розумовим потенціалом

У статті обговорюються матеріали експериментального вивчення проблеми самопізнання молодших школярів з підвищеним розумовим потенціалом. Розглядається коло питань щодо особливостей когнітивної оснащеності самопізнання дітей цієї категорії, актуалізації системи особистісних конструктів в їх самохарактеристиці, особливості казуальної самоатрибуції та якостей компетенції, пов'язаної з Я- концепцією.

**Ключові слова:** підвищений розумовий потенціал, самопізнання, когнітивна оснащеність, особистісні конструкти.

В статтє обсуждаются материалы экспериментального изучения проблемы самопознания младших школьников с повышенным умственным потенциалом. Рассматривается круг вопросов относительно особенностей когнитивной оснащенности самопознания детей этой категории; актуализации ими системы личностных конструктов в самохарактеристике, особенностей казуальной самоатрибуции а также, приводятся показатели уровня компетенций, связанных с Я-концепцией.

**Ключевые слова:** самопознание, когнитивная оснащенность, личностные конструкты, казуальная самоатрибуция.

Одну з головних тенденцій сучасної освіти становить її спрямованість на особистість людини. Школа повинна створювати умови, при яких кожна дитина займе гідне з точки зору власних інтересів і прав місце у навчальному процесі. Відповідно до думки більшості спеціалістів головними ознаками особистісної орієнтації навчання є суб'єктність учня, суб'єкт-суб'єктна взаємодія дитини і дорослого, саморозвиток особистості.

Саморозвиток розглядається як продуктивний шлях реалізації особистісно розвивального навчання і водночас смисл останнього пов'язаний з забезпеченням умов для того, щоб допомогти дитині оптимально розкрити потенційні можливості, розвиваючись, зберегти свою індивідуальність. У свою чергу саморозвиток залежить від уявлення дитини про себе, свої здібності і можливості.

На думку відомого сучасного філософа А.С.Арсенєва, розвивати в людині здібність до пошуку самого себе, допомогти їй пізнати свої потенційні можливості у відносинах зі світом та іншими людьми – це головна задача навчання та виховання. У такій орієнтації філософа

пробивається з глибини століть наставляння Г.Сковороди: “А не разуметь себя самого, слово в слово, одно и то же есть как и потеряет себя самого, как бы его не бывало. Итак, познать себя самого, и сыскать себя самого, и найти человека – все сие одно значит” (6, с.124).

Стосовно цього аспекту виховання дітей в умовах модернізації сучасної школи слухним є зауваження Е.І. Шиянова про те, що в багатьох ситуаціях можна було б підвищити ефективність учіння, якщо б школярів навчали елементам психології, що розкривають на доступному рівні закономірності функціонування та розвитку особистості [13].

Наведений вище контекст логічно підводить до висновку про актуальність напрямку спеціально орієнтованих досліджень на розробку практики розвитку в учнів мотивації на самопізнання та відповідних ефективних умінь. Особливо гостро це питання стоїть по відношенню до категорії дітей, які навчаються в мало адаптованих для них умовах загальноосвітньої школи. В цих випадках спроможність саморегуляції своєї навчальної діяльності та поведінки, яке спиралось би на чітке уявлення дитини про себе, адекватну самооцінку, в значній мірі визначали б її учбові досягнення та успішність особистісного розвитку.

У найбільш важкому становищі опиняються діти, які випереджають свій вік у розумовому розвитку, оскільки, всупереч заявці про орієнтацію на кожну дитину реально у школі ставка робиться на адаптацію навчання до вихідних можливостей проблемних учнів.

Як свідчить аналіз літературних джерел, особливості самопізнання та самооцінки у системному функціонуванні психіки дитини з підвищеними здібностями не вивчались. У роботах відомих дослідників дитячої обдарованості (К.Текес, К.Абромс, Н.С.Лейтес, В.Чудновський, В.Юрчевич та ін.) робиться акцент на розгляд самооцінки у контексті розвитку особистості дітей – її можливостей, спрямованості, суспільної значимості. Умови та способи породження самооцінки, її розвитку та функціонування знаходяться на периферії уваги дослідників. До того ж, опис картини та висновки даються лише відносно дітей, які вражають оточуючих своїми успіхами. Поза увагою залишаються діти, які випереджають свій вік не багато йде. Мова йде про дітей, за якими поступово закріплюється назва, що співвідноситься з інтелектуальними показниками Шкали Векслера 111-140 балів, тобто – “діти з підвищеними розумовими здібностями”, або “діти з підвищеним розумовим потенціалом”.

Виділення цієї категорії дітей пов’язане з тенденціями сучасної науки: у сучасних концепціях за умов різноманітності поглядів їх авторів на природу і взаємозв’язок факторів, що визначають реалізацію потенціалу обдарованих дітей, обдарованість розглядається не тільки як багатоаспектне, але й як різнорівневе явище.

Оскільки феномен “підвищені розумові здібності” спеціально не досліджувався, то це поняття може трактуватися лише умовно, як конкретний прояв певного кількісного виміру інтелектуальної обдарованості і логічно припустити, що підвищені розумові здібності відображають складність і багатомірність природи обдарованості, різноманітність проявів, а також стратегій розвитку. Разом з тим воно становить своєрідну психологічну структуру з характерними для неї варіативними зв’язками її елементів. Такі припущення підводять до висновку про те, що феномен “підвищені розумові здібності” потребує системного і поглибленого вивчення.

Експериментальні матеріали експерименту з проблем самопізнання дітей цієї категорії, які отримані у нашому експерименті та подані у цій статті, мають певну цінність для постановки завдань системного дослідження, для аналізу розвитку дітей в аспекті “Я-проблематики” і організації виховної роботи у даному напрямку.

Вдослідженні використовується прийняте у науці визначення самопізнання як “суми або навіть системи автосхем, або добре організованих структур знання про себе” (1). Такі автосхеми мають подвійну природу, будучи одночасно і процесом і структурою, гіпотезою або моделлю, яка зіставляється з інформацією, яка поступає. Цінності, що прийняті дитиною, особистісні смисли, орієнтація на суспільно визначені вимоги до поведінки та діяльності реалізуються в самооцінці, “як форми відображення людиною самого себе, як окремого об’єкта пізнання”.

Відповідно стратегією дослідження особливостей самопізнання молодших школярів з підвищеними розумовими здібностями передбачено вивчення: когнітивної осначеності самопізнання досліджуваних; особливостей актуалізації ними особистісних конструктів в самохарактеристиці; особливості казуальної самоатрибуції досліджуваних; досягнення у розвитку мотивації на самопізнання, та якості компетенції, пов’язаної з “Я-проблематикою” у зазначених умовах навчання цієї категорії дітей при переході у середню ланку школи.

Вдослідження включені 50 учнів двох класів загальноосвітньої школи. Вони були розподілені на дві однакових за кількісним складом групи. У першу (експериментальну) групу відібрані діти, які вирізнялись високим рівнем академічної успішності та кмітливостю, і на цій підставі ідентифікувались як діти з підвищеними розумовими здібностями. В другу групу входили діти з нормальним розвитком, що відповідає віку. Експериментальні дані по цій, другій, групі ( в тексті вона проходить як контрольна група) використовувались для порівняння з показниками по групі дітей з підвищеними розумовими здібностями.

Дослідження проводилось за схемою:

В період, коли досліджувані навчалися у другому півріччі 3-го класу, з ними проведено два заняття. Мета цих занять – актуалізувати знання дітей за темою експерименту.

Одразу після підготовчих занять проведено перший “зріз”. Вивчались: когнітивна оснащеність самопізнання, особливості актуалізації системи особистісних конструктів в самохарактеристиці, особливості казуальної самоатрибуції досліджуваних.

У період, коли досліджувані навчалися у 4-му класі, з ними було проведено цикл занять (14 академічних годин) з питань особистісного росту. За своєю суттю вони логічно вписувалися у контекст виховної роботи згідно із завданням віку дітей. Тому проводились учителем в рамках розкладу уроків один раз на тиждень.

У період, коли досліджувані навчалися у 5-му класі (їх кількість у кожній групі зменшилась до двадцяти), проведено другий “зріз”. Вивчався інтерес досліджуваних до “Я-проблематики”, а також оцінювалась якість компетенції досліджуваних, пов’язаної з “Я-проблематикою”.

Організація та результати експерименту за визначеними питаннями.

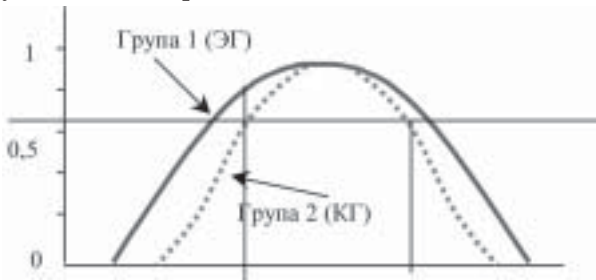
*Когнітивна оснащеність самопізнання дітей з підвищеними розумовими здібностями*

Терміном “когнітивна осначеність” в психології визначається багатство та різноманітність способів реагування на події, складність та багатоплановість досвіду. Однією з основних характеристик когнітивної осначеності є рівень диференційованості когнітивних структур (1). Залежно від когнітивної диференційованості, індивід володіє тією або іншою кількістю смислових конструктів, від чого залежить багатомірність сприйняття світу, інших людей та себе.

Вивчення рівня диференційованості когнітивних структур у досліджуваних, які становлять основу осначеності їх самопізнання, проводилося з використанням завдання, виконання якого вимагало назвати (письмово) найбільшу кількість характеристик ідеального однолітка. Проведення такого завдання на початку навчального року показало відсутність будь-якої суттєвої різниці дітей з підвищеними розумовими здібностями та звичайних дітей. Ми припустили, що цей факт пояснюється неадекватними умовами виховання дітей з підвищеними розумовими здібностями, і задачу дослідження переорієнтували на порівняльне вивчення навчаємості дітей у плані соціального пізнання. Тому до першого “зрізу” з усіма досліджуваними провели два заняття, спрямовані на те, щоб збагатити, уточнити та актуалізувати знання дітей про

можливі характеристики моральних, розумових, фізичних якостей людини, а також особливостей їх прояву у різних життєвих ситуаціях. Учитель проводив роботу без установки на контрольний “замір”. Припускалось, що за цих умов ознаки, які диференціюють внутрішньо- та міжгрупові відмінності будуть збережені.

У контрольному завданні першого “зрізу” досліджуваним пропонувалось письмово назвати якості “ідеального” однолітка. Робота проводилася фронтально. Час не обмежувався. Загальна картина, яка визначалася на основі аналізу результатів завдання, відображена у графіку, що наведено нижче (Рис. 1). Результати наведені у відносних нормованих одиницях.



*Рис. 1*

Різниця дисперсій дозволяє говорити про більш високу щільність результатів в експериментальній групі (група 1). Для групи 2 на кінцях гаусіана спостерігається тенденція до зміни знака похідної. Це дозволяє припустити, що показники досліджуваних з цього діапазону підвладні зміні. В той час, як по групі 1 спостерігається стабільна сталість показників. При порівнянні ненормованих результатів в групі 1 спостерігаються суттєво вищі показники для колонки 4, порівняно з іншими колонками, в той час, як для групи 2 ці відмінності значно менше виражені.

Звертає на себе увагу два моменти: по-перше, експериментальна група і контрольна група різняться діапазоном особистісних конструктів. Досліджувані контрольної групи поступаються у цьому відношенні досліджуваним експериментальної групи. По-друге, діти з підвищеними розумовими здібностями не тільки переважають своїх нормальних однолітків за кількістю актуалізованих особистісних конструктів, але і в більшій мірі, ніж звичайні однолітки, різняться між собою. При цьому на межах нижніх показників зберігають перевагу над нормальними однолітками.

В обох групах мають місце схожі тенденції співвіднесеності особистісних конструктів, що стосуються різних сфер людини. У

ранговому ряду вони представлені таким чином: ті, що відносяться до моральної сфери, інтелектуальної сфери, емоційної сфери і, наприклад, до зовнішності та фізичного розвитку. При цьому показово, перевага загальної кількості конструктивів у досліджуваних з підвищеними розумовими здібностями, в основному, утворюється за рахунок інтелектуальних якостей. Це відображає, очевидно, крім інших причин, також розходження в значимості особистісних цінностей досліджуваних груп.

Порівняння групових відмінностей відтіняє таку важливу характеристику когнітивної оснащеності досліджуваних з підвищеними розумовими здібностями як змістове наповнення понять, що ними використовуються. Звернімося до найбільш конфліктних випадків.

До поширеного трактування змістового наповнення якості “розумний” як “той, хто багато знає та вмє, добре навчається” досліджувані з підвищеними розумовими здібностями роблять суттєве доповнення. Їх трактування глибше за змістом і відображає такі якості мислення, як самостійність, кмітливість, швидкість рішень. Уявлення дітей про змістове наповнення якості “добрий” це формується. Це поняття в життєвих ситуаціях зазвичай використовується в різних, деколи неадекватних контекстах. Очевидно, не розібравшись до кінця в диференціюючих ознаках, що пов’язані зі змістовим наповненням слова, діти з підвищеними розумовими здібностями старались визначитися шляхом залучення та пояснення декількох варіантів. Наприклад, посилаючись на розширене використання певної характеристики та виражаючи незгідність з ним, наводили пояснення, приміром: “добрий – той, хто бажає добра, доброзичливий” або “добрий – це жадливий”. На відміну від звичайних однолітків, серед дітей з підвищеними розумовими здібностями були такі, хто знання змістового різноманіття семантики слова “сильний”, включали у контексти, що розкривають силу розуму, силу волі, фізичну силу. Разом з тим чітко простежується тенденція поширення значимості якості “сильний” як агресивного способу опанування світу, завоювання місця у ньому. Це в рівній мірі характерно для дітей з підвищеними розумовими здібностями і звичайних дітей. Очевидно, у даному факті відображається культивування у суспільстві фізичної сили як еталона удавання (наслідування) і досягнення соціальної значущості.

*Особливості актуалізації особистісних конструктивів дітьми з підвищеними розумовими здібностями в самохарактеристиці*

Діючи відповідно до інструкції, яка орієнтувала на найповнішу самохарактеристику, досліджувані використовували якості, що

називали у першому завданні, зазначаючи міру їх прояву у себе, іноді наводили якості, котрих у списку першого завдання не було. Кількість якостей, що використовувалися в самохарактеристиці, у всіх випадках була менша, ніж в списку конструктів першого завдання. При цьому останні вирізнялись більшою диференційованістю.

Основна відмінність самохарактеристик дітей з підвищеними розумовими здібностями зводилась до того, що ці діти демонстрували в більшій мірі, ніж однолітки, вміння бачити себе з різних сторін. В їхніх характеристиках частіше, ніж в однолітків, зустрічаються заяви про ставлення до мисленневої діяльності (“Люблю “ламати голову” над кросвордами”, “Люблю “круті” задачі з математики”, “Не люблю вивчати правила”). Примітний факт: тільки в характеристиках дітей цієї категорії визначені домагання права на самостійність (“Я думаю, що неправильно вимагати, щоб всі писали однаково за прописами”, “... не записую докладно рішення задачі, хоча за це і маю від учителя і батьків”) Діти з підвищеними розумовими здібностями звертаються до оцінки своїх переживань, намагаються заглянути в свій внутрішній мір, заявляють про проблеми, які належить вирішувати (“Я ненавиджу, коли на мене кричать”). У них частіше зустрічаються ролеві самохарактеристики (“Я прагну бути справжнім другом”, “Я хороша дочка, бо допомагаю мамі”).

Різниця самохарактеристик дітей з підвищеними розумовими здібностями та звичайних дітей за мірою їх критичності незначна. По відношенню до кожної групи це має свої причини. Для дітей з підвищеними розумовими здібностями характерні стриманість, сумнівність, невпевненість у самоопису одних дітей і намагання підкреслити свою гідність – в інших. Головна причина, що регулює міру критичності, нереалістичних характеристик, очевидно, пов’язана з недостатнім рівнем у дітей рефлексивного аналізу. Очевидно, що в цьому відношенні учні загальноосвітньої школи, які мають підвищений розумовий потенціал, не виходять за межі вікових особливостей.

*Особливості казуальної самоатрибуції досліджуваних з підвищеними розумовими здібностями*

Картину особливостей самопізнання молодших школярів з підвищеними розумовими здібностями доповнюють способи пояснення ними причин власних успіхів і невдач. Останні вивчались в ситуації виконання досліджуваними задач на кмітливість. Перша частина роботи проводилась в експериментальній та контрольній групах нарізно, оскільки завдання, що пропонувались у групах, мали різну ступінь складності. Згідно із замислом досліджуваним надавався для рішення комплекс задач на кмітливість, складений таким чином, щоб кожен учень міг пройти через невдачу і досягти



успіху. Причини успіху і невдачі діти пояснювали експериментатору в індивідуальній бесіді.

Результати виконання цих завдань відображені в Таблицях 1 і 2.

**Таблиця 1**

**Казуальна атрибуція успіху та невдачі при виконанні досліджуваними задач на кмітливість (у відносних нормованих одиницях)**

Контрольна група								Експериментальна група							
Успіх				Невдача				Успіх				Невдача			
Компетентність	Власні зусилля	Легкість (складність) завдання	Везіння	Компетентність	Власні зусилля	Трудність/легкість завдання	Вдача/Невдача	Компетентність	Власні зусилля	Трудність/легкість завдання	Вдача/Невдача	Компетентність	Власні зусилля	Трудність/легкість завдання	Вдача/Невдача
6	13	20	1	2	5	15	14	15	17	8	0	5	14	8	13

**Таблиця 2**

**Ранговий ряд пояснення причин успіху та невдачі досліджуваними з підвищеними розумовими здібностями та звичайними дітьми**

Норма				
Успіх	Легкість завдання (20)	Власні зусилля	Компетентність (6)	Вдача (1)
Невдача	Трудність завдання (15)	Невдача (14)	Власні зусилля (5)	Компетентність (2)
ПРЗ				
Успіх	Власні зусилля (17)	Компетентність (15)	Легкість завдання (8)	Вдача (0)
Невдача	Власні зусилля (14)	Невдача (13)	Трудність завдання(8)	Компетентність (5)

Дані таблиць свідчать, що досліджувані обох груп діяли в рамках тенденції казуальної атрибутики, що встановлена у психології: у випадку успіху собі приписуються внутрішні причини, у випадку неуспіху – зовнішні. Ті та інші користувались формулюваннями такого типу: “Я добре подумав”, “Я вмю рішати такі задачі”, “Пощастило”, “Задача дуже легка”, “Ми такі рішали”, “Як що б я краще подумав, то це завдання виконав би правильно”, ”Завдання складне. Думаю, що ніхто з нашого класу його не виконав” і т.п.



Підтверджена у нашому експерименті тенденція казуальної атрибуції пов'язана зі притаманним людині прагненням бачити себе більш позитивно, ніж це гарантувалось би неупередженою позицією. Разом з тим, як показують дані таблиць, є суттєві відмінності між дітьми з підвищеними розумовими здібностями та звичайними дітьми у плані того, з чим конкретно вони пов'язують успіх або невдачу у рамках зовнішніх та внутрішніх причин. Звичайні діти у якості основної причини неуспіху виділяють трудність (легкість) завдання і при успіху – власні зусилля. Діти з підвищеними розумовими здібностями у якості головної причини успіху вказують компетентність та власні зусилля, а причину невдачі, в основному, пов'язують з недостатком зусиль.

Ці відмінності свідчать про те, що діти з підвищеними розумовими здібностями більш активні у підтримці позитивної самооцінки і наполегливо захищають найбільш значущі для себе цінності – знання, уміння, компетентність. Причина “недостатність зусиль” розглядається як така, що піддається власному контролю, тому визнання її не торкається самоствавлення.

Серед дітей з підвищеними розумовими здібностями, які пояснюють свій успіх та невдачу мірою зусиль, зустрілись і такі, у яких детермінація атрибуції спиралась на незвичайний для віку високий рівень критичності ретроспективної самооцінки і відповідно високу ступінь вимогливості до себе. Вони з усією щирістю розповідали як про своє знання, так і незнання, виражати з цього приводу радість і досаду. Ці випадки “належали” класу однієї учительки і заслуговують уваги тим, що визначають можливі перспективи грамотно побудованого навчального процесу вже згідно сучасних навчальних програм.

Перенесення відповідальності за невдачу при виконанні експериментального завдання нерідко відображав типовий для всієї учбової ситуації дитини спосіб захисту від реального тиску дорослих. Витоки цього явища, очевидно, пов'язані з деформацією ставлень до дитини в родині. Драма переживань страху та вини відмічалась у досліджуваних з сімей, у яких батьки надавали учбовим досягненням дитини надзвичайно велике значення на шкоду її потребам та дитячим інтересам.

*Мотиваційна зорієнтованість досліджуваних в період їх навчання у 5-у класі на “Я-проблематику” та оцінка якості їх компетенції, пов'язаної з “Я-проблематику”*

В першому завданні учням пропонувався список питань, пов'язаних з актуалізацією Я-проблематики. Одні з них скупчені в межах характеристик особистості ( Як подолати негативні риси свого характеру?), інші питання стосуються конкретних фактичних даних у сфері

особистісно значущих ситуацій (Чи зможу я стати багатим?). Питання надані в однаковій кількості загальним числом – 20. Досліджуваний повинен був підкреслити не менше 10 питань, які його зацікавили і на які він хотів отримати відповідь від “Всезнаючого комп’ютера”.

Питання щодо характеристик особистості розглядалася як показник інтересу до самопізнання та самохарактеристики. Результати становили наступне співвідношення виборів:

– до 3-х виборів питань щодо характеристик особистості зафіксовано у 12-ти досліджуваних з першої групи і 7-ми досліджуваних другої групи;

– до 7-ми виборів питань щодо характеристик особистості зафіксовано у двох представників першої групи і одного – з другої.

У 6 досліджуваних першої та 12 досліджуваних другої групи вибір питань цього типу не зафіксовано

Оцінюючи ці факти, доречно враховувати, що згідно останніх літературних даних (Є.В.Сапогова) в 10-11 років (вік більшості наших досліджуваних) у дітей за сприятливих умов інтенсивно формується адекватна самооцінка та сталі особистісні стандарти. На цьому фоні результати виконання завдання значної кількості досліджуваних з підвищеними розумовими здібностями, у якому виявлявся інтерес до самопізнання, тобто важлива компонента формування самооцінки та особистісних стандартів може пояснюватись як факт певного уповільнення розвитку у самопізнанні. Порівняння з результатами досліджуваних другої групи вбачає причини цього явища у недоліках навчально-виховного процесу у класах, де навчались досліджувані. Водночас і це не виключає припущення реального гальмування розвитку психологічного ресурсу значної частини досліджуваних на даному етапі.

Організація вивчення якості компетенції досліджуваних, пов’язаних з Я-проблематикою, підпорядковувалася закономірностям процесу оволодіння способом дії, визначених засновником культурно-історичної теорії розвитку Л.С.Виготським та його послідовниками, зокрема П.Я.Гальперіним.

Вона базувалась на ключових позиціях: розгорнути оволодіння дією у часі (1) і стадіальність просунення здібності до своєї найбільш зрілої форми, що відповідає трьом етапам становлення дії, а саме: формальний рівень – опанування зовнішніх особливостей зразка дії, предметний рівень – засвоєння суттєвого предметного відношення, яке лежить в основі зразкового способу дії, та функціональний – включення способу в склад психологічних ресурсів індивіда (2).

На практиці це відбивалось у визначенні тривалості формуючого етапу експерименту, методу навчання, а також характеристик

тестового комплексу. Опрацювання названих параметрів спрямоване на реалізацію ідеї, згідно якої засвоєння нових знань за різних форм допомоги з боку учителя зі зростаючою динамікою змінюється в навчанні самонавчаємостю дитини, поступово збільшуючи в “зоні” наявність її творчої самостійності. Саме на творчому етапі інтенсивно розвивається і включається спосіб дії в склад психологічних ресурсів індивіда, що забезпечує “свободу маневрування” при рішенні різних задач.

Тести було складено з урахуванням трьох етапів (вони ж виступили рівнями) присвоєння способу дії:

- в першому завданні досліджуваним пропонувалось змодельовувати ситуацію на тему “доброзичливий школяр”;
- за умовою другого завдання потрібно було підібрати антонім до слова “доброзичливий” і ввести його у короткий текст;
- у третьому завданні досліджуваній з трьох текстів “моральної” тематики вибирав ті, в яких була закладена, але чітко не в проглядалась, ідея доброзичливості.

Завдання надавались поступово, починаючи від найскладнішого. Перше – всім досліджуваним, друге – тим, хто не зміг виконати перше, останнє – тим, хто не зміг виконати перше та друге завдання.

Результати виконання тестових завдань показали, що тоді, як в групі звичайних дітей показники майже в рівній мірі розподілялись між низьким та середнім рівнями (відповідно 9 і 10), в групі дітей з підвищеними розумовими здібностями відмічались незначні переваги у кількості виконаних завдань другого рівня (відповідно 7 і 11). Третього рівня виконання завдань досягли 2 учні з підвищеним розумовим потенціалом.

Тобто діти з підвищеними розумовими здібностями, за винятком двох випадків, виконали тестові завдання приблизно з тими ж результатами, що й звичайні діти. Отже, склалися обставини на користь висновку про певне гальмування розвитку здібностей в області самопізнання у дітей з підвищеним розумовим потенціалом на межі досягнень, типових для віку дітей.

Згідно наведених матеріалів експериментального дослідження учні з підвищеним розумовим потенціалом, які навчаються у загальноосвітній школі, завдяки розвинутим гностичним особливостям упродовж перших шкільних років більш інтенсивно, ніж однолітки, збагачують досвід самопізнання. Водночас у значній кількості дітей з проявами обдарованості на початку навчання на верхній межі молодшого шкільного віку відмічається спад мотивації до саморозвитку, а за рівнем компетенції, пов’язаної з Я-концепцією, вони утримуються на межі досягнень звичайних однолітків.

Одержані у дослідженні дані можуть бути корисними для опрацювання питань з диференціальної діагностики інтелектуальної обдарованості.

#### **Список використаних джерел**

1. Андреева Г.М. Проблемы казуальной атрибуции в межличностном восприятии /Г.М.Андреева// Вопросы психологии. – М., 1979. – №6.
2. Бердяев Н.А. Самопознание / Н.А.Бердяев. – М.: Книга, 1991.
3. Братусь Б.С. Деятельность и вершинные уровни опосредствования / Б.С.Братусь // Психол. журн. – 1999. – Т.20. – №4.
4. Выготский Л.С. Собр. соч.: В 6 т. – М., 1982-1984.
5. Гальперин П.Я. К исследованию интеллектуального развития ребенка /П.Я.Гальперин// Вопросы психологии. – М., 1969. – №1.
6. Гальперин П.Я. Психология как объективная наука / П.Я. Гальперин. – М., 1998.
7. Гильбух Ю.З. Темперамент и познавательные способности школьника / Ю.З.Гильбух. – К., 1993.
8. Захарова А.В. Структурно-динамическая модель самооценки// Вопросы психологии. – М., 1989. – № 1.
9. Максименко С.Д. Генеза здійснення особистості / С.Д. Максименко –К., 2006.
10. Савенков А.И. Одаренные дети в детском саду и школе / А.И.Савенков – М., 2000.
11. Сковорода Г. Повне зібрання творів у 2-х томах. Т.2. Трактати. Діалоги. Приччі / Г. Сковорода – К.: Наукова думка, 1973.
12. Чамата П.Р. Самосвідомість та її розвиток у дітей / П.Р. Чамата – К., 1958.
13. Шиянов Е.И. Развитие личности в обучении / Е.И.Шиянов, И.Б. Котова. – М., 1999.
14. Шорохова Е.В. Проблемы “Я” и самосознание. Е.В.Шорохова // Проблемы сознания: Материалы симпозиума. – М., 1966.

This article presents experimental materials on issue of self-knowledge of junior schoolboys with the improved mental potential.

The scope of questions is examined in relation to the features of cognitive equipped of self-knowledge of children of the category; actualizations by them systems of personality constructs in self-attribution, features of casual self-attribution and also, indexes over of levels of competence, related to self-concept.

**Keywords:** self-knowledge, cognitive availability, personality constructs, cognitive, self-attribution.

*Отримано: 26.08.2011*