

Хмельницький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти

О.В. Шевчишена

**Психолого-педагогічний супровід обдарованої
дитини у загальноосвітньому навчальному закладі**

Хмельницький
2016

УДК 159.922: 37.015.31

ББК 88.374

ШЗ7

Шевчишена Оксана Володимирівна. Психолого-педагогічний супровід обдарованої дитини у загальноосвітньому навчальному закладі: науково-метод. посіб. / О.В.Шевчишена. – Хмельницький: ОППО, 2016. - 237 с.

Рецензенти:

Пастух Л.В. – завідувач обласним центром практичної психології та соціальної роботи ХОППО, кандидат психологічних наук.

Попелюшко Р.П. – доцент кафедри практичної психології та педагогіки ХНУ, кандидат психологічних наук, доцент.

Друкується за рішенням вченої ради Хмельницького ОППО (протокол № 5 від 16 листопада 2016 року).

У посібнику розглядаються теоретичні поняття, які розкривають особливості прояву, становлення та розвитку дитячої обдарованості в умовах функціонування сучасної школи. Аналізуються теоретичні підходи щодо забезпечення психолого-педагогічного супроводу обдарованих учнів у загальноосвітньому навчальному закладі; піднімаються питання психолого-педагогічного супроводу розвитку особистості обдарованої дитини в залежності від етапу її вікового зростання. Висвітлюються психологічні особливості організації диференційованого та індивідуалізованого навчання здібних і обдарованих школярів. Розглядаються теоретичні та методологічні основи психокорекційної практики з розвитку особистісного ресурсу обдарованих учнів.

Розраховано на вчителів загальноосвітніх навчальних закладів, психологів, які працюють в системі шкільної освіти, викладачів психологічних дисциплін, науковців, які досліджують проблеми, пов'язані з навчанням та вихованням обдарованих учнів, освітян та широке коло людей, які прагнуть пізнати внутрішній світ обдарованої дитини та мотиви її поведінки.

УДК 159.922:37.015.31

ББК 88.374

ШЗ7

Шевчишена О.В.

Зміст

Вступ	6
Розділ 1. Теоретичні підходи до проблеми становлення та розвитку дитячої обдарованості у вітчизняних та зарубіжних дослідженнях	9
1.1. Теоретико-методологічні підходи до вивчення дитячої обдарованості як психологічного феномену.....	9
1.2. Загальні та спеціальні складові обдарованості. Показники обдарованості.....	25
1.3. Типи і види обдарованості.....	34
1.4. Особливості та проблеми обдарованих учнів.....	52
Питання для самоконтролю.....	85
Розділ 2. Особливості психолого-педагогічного супроводу обдарованих школярів в контексті функціонування сучасної школи	87
2.1. Теоретичні підходи до проблеми супроводу обдарованих школярів у психолого-педагогічній науці.....	87
2.2. Особливості забезпечення психолого-педагогічного супроводу обдарованих школярів у сучасному загальноосвітньому навчальному закладі.....	96
2.3. Форми та методи роботи з обдарованими дітьми. Принципи роботи з обдарованими учнями.....	100
Питання для самоконтролю.....	109
Розділ 3. Характеристика учнів з різними видами обдарованості	111
3.1. Психологічні особливості дітей з академічною обдарованістю.....	111
3.2. Психологічні особливості інтелектуально обдарованих школярів.....	114
3.3. Психологічна характеристика творчо обдарованих учнів.....	121
Питання для самоконтролю.....	126

Розділ 4. Психолого-педагогічні основи диференційованого та індивідуалізованого навчання здібних і обдарованих школярів в загальноосвітній школі	128
4.1. Психолого-педагогічні умови виявлення та розвитку дитячої обдарованості у загальноосвітньому навчальному закладі.....	128
4.2. «Диференціація» та «індивідуалізація» у навчально-виховному процесі: розмежування понять.....	130
4.3. Психологічні особливості забезпечення диференційованого та індивідуалізованого навчання здібних і обдарованих учнів у загальноосвітньому навчальному закладі.....	134
Питання для самоконтролю.....	142
Розділ 5. Особливості психолого-педагогічного супроводу обдарованого учня на різних етапах вікового зростання.....	144
5.1. Психологічна підтримка становлення та розвитку обдарованості у молодшому шкільному віці.....	144
5.2. Психологічні засади роботи з обдарованими підлітками.....	151
5.3. Особливості надання психолого-педагогічної допомоги обдарованим старшокласникам на етапі професійного самовизначення.....	159
Питання для самоконтролю.....	165
Використана літератури.....	167
<i>Додаток 1. Методики на відстеження інтелектуального розвитку обдарованих дітей.....</i>	<i>180</i>
<i>Додаток 2. Психологічна програма корекції і розвитку особистості обдарованої дитини.....</i>	<i>188</i>

Додаток 3. Структура психологічного тренінгу розвитку особистості обдарованої дитини у молодшому шкільному віці.....	192
Додаток 4. Структура психологічного тренінгу особистісного саморозвитку обдарованого підлітка.....	199
Додаток 5. Структура психологічного тренінгу з розвитку навичок самоактуалізації старшокласника.....	206
Додаток 6. Орієнтовна тематика психологічних тренінгів у роботі з обдарованими дітьми.....	213
Додаток 7. Пропоновані теми рефератів.....	214
Додаток 8. Додаткові завдання.....	218
Додаток 9. Орієнтовна тематика батьківських зборів (в межах проблем виховання обдарованих дітей).....	221
Додаток 10. Нетрадиційні форми роботи з батьками обдарованих дітей.....	222
Додаток 11. Додаткові вправи щодо створення корекційних програм для роботи з обдарованими дітьми.....	223
Додаток 12. Рекомендації вчителям у роботі з обдарованими дітьми... 	228
Додаток 13. Пам'ятка батькам обдарованих дітей.....	229
Термінологічний словник.....	230

Вступ

В контексті реформування освітнього простору нашої держави домінуючими пріоритетами функціонування загальноосвітнього навчального закладу мають стати такі цінності, як самоосвіта та самовдосконалення особистості учня. Тому, весь навчально-виховний процес сучасної школи спрямований на формування всебічно-розвиненої особистості школяра, здатної до самостійних та творчих дій в нестандартних життєвих і навчальних ситуаціях. Відповідно, в руслі нових ідей і принципів, що висувуються в умовах культурного та духовного оновлення життя країни, вагомим значення набуває модернізація освіти щодо навчання та виховання обдарованих дітей і молоді.

У міру наростання інноваційних процесів у різних сферах суспільства одним з пріоритетних завдань освіти має стати забезпечення належного психолого-педагогічного супроводу особистості обдарованої дитини, спрямованого на актуалізацію не лише інтелектуального ресурсу, а й моральних цінностей, які б в сукупності виступали для неї в якості запоруки формування суб'єктно значущого життєвого досвіду.

Пропонована праця присвячена проблемі становлення та розвитку дитячої обдарованості в умовах реформування сучасної школи. Потреба в написанні цього посібника зумовлена, здебільшого, тим, що в умовах функціонування українського суспільства багато обдарованих дітей залишаються по увагою дорослих. Значній частині педагогів, в силу певних обставин, не завжди вистачає педагогічної майстерності щодо створення таких психолого-педагогічних умов, за яких дитина могла б продемонструвати власні творчі можливості та здібності в повному обсязі. В більшості випадків, це викликано умовами, в яких проживає та працює сучасний вчитель: економічна нестабільність в нашій державі, падіння «престижу» вчительської професії, невідповідність результативності власної діяльності матеріальному стимулюванню, різноманітність та частота стресових ситуацій у професійній діяльності педагога, і, як наслідок вище

згаданого – емоційне вигорання вчителя, яке час від часу залишає негативний відбиток як на результатах його професійної діяльності в цілому, так і на результативності роботи з обдарованими дітьми.

Однак, незважаючи на те, що умови, за яких вчителю доводиться працювати, є вкрай суперечливими, вирішення проблеми становлення та розвитку дитячої обдарованості на сучасному етапі реформування шкільної освіти є одним з важливих завдань. Беззаперечним продовжує залишатися той факт, що необізнаність педагога з психологією дитячої обдарованості не дає змоги йому швидко приймати виважені педагогічні рішення та досягати конструктивної взаємодії з обдарованими учнями. Тому питання забезпечення належного психолого-педагогічного супроводу обдарованої дитини у сучасному загальноосвітньому навчальному закладі має стати одним з пріоритетних у сфері його фахових інтересів. Тільки вчитель, який усвідомлює цінність цілеспрямованої роботи щодо розвитку особистості обдарованої дитини, в спроможності забезпечувати в школі безпечне освітнє середовище та умови для навчання здібних і обдарованих школярів.

З огляду на це, на нашу думку, в якості важливих умов розвитку дитячої обдарованості та її подальшого збереження на наступних етапах вікового зростання, виступають: оволодіння вчителем знаннями з психології дитячої обдарованості, його психологічна готовність проаналізувати сучасні погляди з питань розвитку здібностей дітей в контексті навчально-виховного процесу, правильно підібраний методологічний орієнтир, а відтак, здатність педагога до застосування та апробації технологій інтерактивного навчання у роботі з обдарованими дітьми.

Система викладу матеріалу ґрунтувалася на таких засадах. Для того, щоб здійснювати ефективний психолого-педагогічний супровід обдарованого учня у загальноосвітньому навчальному закладі, педагогу необхідно:

1. Знати психологічні механізми функціонування та розвитку дитячої обдарованості; загальні та спеціальні складові обдарованості; показники

обдарованості, її типи та види; особливості та проблеми обдарованих школярів. Про це йдеться в першому розділі посібника.

2. Знати теоретичні основи понять, пов'язаних з проблемою психолого-педагогічного супроводу обдарованої дитини; проаналізувати особливості забезпечення психолого-педагогічного супроводу обдарованого школяра у сучасному загальноосвітньому навчальному закладі. Про це йдеться у другому розділі посібника.

3. Оволодіти науковою інформацією про психологічні особливості дітей з різними типами обдарованості задля забезпечення в освітньому просторі диференційованого та індивідуалізованого підходу до обдарованих дітей. Така інформація розглядається у третьому розділі посібника.

4. Проаналізувати психолого-педагогічні умови виявлення та розвитку обдарованих школярів; відстежити психологічні чинники здійснення диференціації та індивідуалізації навчально-виховного процесу відповідно до можливостей обдарованих учнів; знати психологічні особливості забезпечення диференційованого та індивідуалізованого навчання здібних і обдарованих школярів. Подібні питання розглядаються у четвертому розділі посібника.

5. Відстежити та проаналізувати вплив особистісних детермінант на становлення і розвиток дитячої обдарованості на різних етапах вікового зростання та забезпечити на цій основі психолого-педагогічний супровід функціонування особистості обдарованої дитини в залежності від етапу її вікового розвитку. Про це йдеться у п'ятому розділі посібника.

Таким чином, посібник охоплює всі основні, найбільш суттєві, значущі та актуальні для професійної діяльності педагога питання психології дитячої обдарованості. Посібник розрахований на вчителів загальноосвітніх навчальних закладів, психологів, які працюють в системі шкільної освіти, викладачів психологічних дисциплін, освітян та науковців, які досліджують проблеми, пов'язані з навчанням та вихованням обдарованих учнів.

Розділ 1. Теоретичні підходи до проблеми становлення та розвитку дитячої обдарованості у вітчизняних та зарубіжних дослідженнях

1.1. Теоретико-методологічні підходи до вивчення дитячої обдарованості як психологічного феномену

Одним з основних завдань сучасної шкільної освіти є не лише виявлення резервів здібних і обдарованих школярів, але й забезпечення спрямованості навчально-виховного процесу на формування та розвиток гармонійно-розвиненої особистості обдарованого учня, його здатності до впевнених і самостійних дій у різноманітних навчальних і життєво-побутових ситуаціях, які постають перед ним в процесі взаємодії із суспільним середовищем.

Вирішення подібного роду завдань можливе за умови, якщо психологи ґрунтовно розкривають та всебічно пояснюють суть як феномену обдарованості загалом, так і дитячої обдарованості зокрема. В цілому проблема обдарованості була та залишається в якості предмета дослідження багатьох вітчизняних та зарубіжних науковців, а саме: А. Біне, Д.Б.Богоявленської, Н.Д.Вінник, М.М.Воронко, М.С.Гальченко, Г.О.Гулько, Дж.Гетзелз, П.Джексона, С.Г.Заброцької, О.Л.Кононко, С.Є.Кулачкіської, Є.І.Кульчицької, Н.С.Лейтеса, О.М.Лукашевич, Дж.Марланда, В.А.Моляко, М.Морлока, Р.В.Павелків, Дж.Пломіна, Дж.Рензулі, Р.О.Семенової, Т.Сімонова, Р.Стернберга, Г.В.Струтинської, П.О.Тадеева, М.І.Тадеевої, Е.Танненбаума, В.Фелдмена, М.Фрайзера, В.В.Химинця, В.Д.Щадрікова. Так П.О.Тадеев вважає, що досягнути консенсусу задля обґрунтування понять, пов'язаних з людською обдарованістю і талановитістю, буває досить складно [94]. Автор акцентує увагу на тому, що «Будь-яка дискусія щодо природи обдарованості і таланту залежатиме від того, як визначати ці терміни: кого вважати обдарованим, а кого талановитим, як проявляються обдарованість і талановитість»? [94, с. 251]. Не дивлячись на те, що галузь освіти обдарованих учнів намагається гнучко реагувати на виклики сьогодення, а

відтак, розвивається досить стрімкими темпами, сьогодні існує значна кількість проблем, які не є до кінця розв'язаними та потребують подальшого вивчення. Для прикладу, відкритими залишаються безліч питань: «За якими показниками варто людину характеризувати як обдаровану?», «Хто такі обдаровані діти?», «Який з компонентів у структурі дитячої обдарованості займає чільне місце?». Цей перелік можна продовжувати, але відповідь залишатиметься одноставною. У контексті психології дитячої обдарованості існує багато суперечливих аспектів, які продовжують перебувати на етапі подальшого дослідження, а відтак, потребують глибшого аналізу.

Не зважаючи на багатогранність та різноманітність підходів і концепцій стосовно обґрунтування понять, пов'язаних з обдарованістю, однією з поширених на сьогоднішній день є думка, за якої поняття обдарованості трактують та розглядають як сукупність здібностей, внутрішніх задатків та передумов, які дають змогу людині за звичних умов життєдіяльності досягати кращого результату на відміну від пересічної людини. Однак, даний, найбільш поширений підхід доповнюється й іншими теоріями. Для прикладу, В.В.Химинець стверджує, що «Сьогодні вивчення всіх видів обдарованості загалом сконцентровано на механізмах успішної діяльності та виявленні тих особистісних властивостей, які можуть її забезпечити» [103, с. 263]. Науковець переконаний, що обов'язковою умовою прояву академічної, а тим більше спеціальної обдарованості, є осмислене оволодіння достатньою кількістю знань, умінь і навичок [103]. У загальному вигляді поняття обдарованості, за переконаннями дослідника, розкривають когнітивний, соціальний і мотиваційний потенціал, у якому останнє займає чільне місце [103]. Подібною точки зору дотримуються російські дослідники Д.Б.Богоявленська та В.Д.Щадриков, які трактують обдарованість не лише як кількісний ступінь прояву здібностей, але й характеризують це поняття як системну якість психіки людини, яка розвивається впродовж життя та надає їй можливість досягати високих результатів в одному або декількох видах діяльності у порівнянні з іншими людьми [6]. Не менш поширеною на даний

момент часу є концепція американського психолога Дж. Рензуллі, згідно якої обдарованість науковець розглядає як множину трьох характеристик, а саме: інтелектуальних здібностей, які перевищують середній рівень, креативність та наполегливість або мотивація, орієнтована на завдання [61]. Співзвучним з вище загаданими твердженнями є положення американського вченого Р. Стернберга, за яким обдарованість являє собою щось більше, ніж коефіцієнт розумового розвитку; поряд з когнітивними, в структурі обдарованості чільне місце займають некогнітивні, тобто мотиваційні компоненти, які, у більшості випадків, є вирішальними у реалізації потенціалу обдарованих учнів [121].

Як бачимо, що більшість науковців акцентують увагу на тому, що треба виходити за межі кінцевого інтелектуального результату особистості обдарованої дитини. Психологи неодноразово доводять, що становлення та розвиток дитячої обдарованості можливі в результаті успішної взаємодії закладених природних можливостей та суспільного середовища, опосередкованого ігровою та навчальною діяльністю дитини. Так Г.О.Гулько стверджує, що «Кожна дитина є окремою складно утвореною особистістю і супровід її включає багато аспектів: педагогічний, соціальний, виховний, психологічний, здоров'язберігаючий, які мають бути інтегровані в єдину систему, працювати злагоджено і взаємно доповнювати один одного» [16, с. 9]. Автор наголошує, що «Конкурсний відбір допомагає відібрати найкращих, найбільш здібних, але всі діти різні, зі своїми особливостями характеру, типом темпераменту, провідною формою сприйняття інформації, цілями, стилем поведінки, організацією навчання, загальними психологічними особливостями особистості» [16, с. 9].

Аналіз результатів вище згаданих досліджень продовжує підкреслювати той факт, що запитом сьогодення є пошук обдарованих дітей з метою підтримки їхнього розвитку. Оскільки потенційні можливості дітей проявляються поступово та нерівномірно, то ідентифікувати обдарованість буває вкрай складно.

Науковий підхід до такого явища, як обдарованість виник на початку ХХ ст. та вивчався А.Біне та Т.Сімоновим. Вони розробили першу шкалу, що дозволила визначити рівень відхилень розумового розвитку дітей від вікової норми [105]. Психологами також визнано, що рівень, якісна своєрідність та характер розвитку обдарованої дитини – це результат складної взаємодії спадковості та її оточення [105]. Крім того, не слід забувати про роль психологічних механізмів саморозвитку особистості, що становлять основу формування та реалізації індивідуальної обдарованості зокрема [105].

Ми розділяємо наступне положення Н.Д.Вінник, згідно якого «Багатоаспектна обдарованість дитини зумовлена розвитком її особистісних якостей у взаємодії з факторами оточення, що на кожному віковому етапі об'єднуються в інтегральні характеристики (внутрішні фактори, підсистеми). Вони визначають оптимальне функціонування і розвиток не лише окремих сторін обдарованості, а й психічний розвиток обдарованої дитини в цілому. Інакше кажучи, інтегральні характеристики особистості обдарованого учня детермінують прояв і розвиток його обдарованості, будучи об'єктом цього розвитку» [9, с. 25].

Н.С.Лейтес в своїх дослідженнях акцентує увагу на вікових аспектах розумової обдарованості [44]. Під обдарованістю вчений розуміє внутрішні сприятливі передумови розумового розвитку, що проявляються у дитини в незвичній, високій сприйнятливості до навчання [44]. Кожний віковий рівень характеризується якісно своєрідними, не властивими ні попереднім, ні наступним віковим етапам можливостями розвитку [44]. Створені Н.С.Лейтесом психологічні портрети обдарованих учнів відображають цілісні та всебічні характеристики не лише інтелектуальних здібностей дітей різного віку, але й рівень їх потреб та інтересів, емоційного реагування, характер взаємин з ровесниками та дорослими людьми, особливостей прояву їхньої поведінки у різних ситуаціях [44]. Виявлення ранніх ознак обдарованості автор вбачає у тому, щоб крізь призму вікових переваг

інтелекту виявити, наскільки це можливо, індивідуальні риси в їх розвитку [44].

Вище згадані твердження корелюють з думкою Н.Д.Вінник, за якої обдарованість може розглядатися не лише як «закрита система» її внутрішньої структури, але й як динамічна «відкрита система», що здатна змінюватися під впливом внутрішніх та зовнішніх детермінант [8].

Різноманітність підходів з питань дослідження проявів дитячої обдарованості можна простежити також в контексті інших закордонних досліджень. Для прикладу, у США раннє визначення обдарованості пов'язувалося з проходженням інтелектуального тесту Стенфорда-Біне, розробленого Льюїсом Терманом у 1916 році. За результатами виділяли обдарованих дітей, які зазвичай складали 1-3 % вікової групи. Таким чином, наголос робився не на тому, *що* діти роблять, а на тому, *коли* (в якому віці) відповідно до розвитку вони це роблять. Згідно з вищезгаданими переконаннями, кривій інтелектуального розвитку присвоювали біологічні властивості, схожі до кривої розподілу зросту чи ваги [11].

Однак, сучасні дослідження американських науковців, за переконаннями М.С.Гальченко, вказують на те, що нове покоління досягає кращих результатів у тестуванні [11]. Федеральне визначення обдарованості репрезентує сучасне бачення предмета [11].

Ці діти та молодь виявляють високі здібності до інтелектуальної, творчої та / або мистецької сфер, володіють надзвичайними лідерськими здібностями або проявляють себе у специфічних академічних напрямках. Вони вимагають діяльності, не представлені у навчальному закладі [11].

Крім того, обдаровані учні мають переваги у можливості обробки інформації. У більшості випадків їхня здатність використовувати існуючу інформацію для генерування нової на декілька років випереджає однолітків. Необхідно також зважати на те, що обдарований учень може (хоча можливо інтуїтивно) розв'язати проблему інноваційним методом [11]. Проте, як стверджують Гласер і Рабінович, обдарована дитина не зможе користуватись

знайденою стратегією повною мірою, поки її не буде відкрито представлено вчителем [11]. Відповідно, основне завдання начального закладу – це відкрите представлення стратегій мислення в розмаїтті змісту та завдань, що досі є проблемною сферою в системі освіти США [11].

Згідно класифікації обдарованості, запропонованої Г.Гарднером, можна виокремити дев'ять чітких категорій здібностей: 1) лінгвістична; 2) логіко-математична; 3) музична; 4) просторова; 5) тілесно-кінестетична; 6) інтерперсональна; 7) інтраперсональна; 8) натуралістична; 9) екзистенційна (не підтверджена) [57]. Усі вони вимагають специфічної навчальної уваги, що полягає не лише у плануванні загальної програми для учнів, які мають таланти в багатьох з перелічених галузей, а й у знаходженні способів роботи з односторонніми талантами [11].

Однак, наявність таланту ще не гарантує успішності. Дослідження Р.Шнайдера вказують на те, що виняткова успішність базується на багатій платформі знань, засвоєних через довготривалий процес вмотивованого навчання. У цьому вбачається роль навчального закладу, який забезпечує дітей ресурсами та доступом до поглиблених знань та підтримує мотивацію кожного учня [11].

Дж.Гетзелз і П.Джексон спробували здійснити порівняльну характеристику «високо інтелектуальних» та «високо креативних» учнів. Результати досліджень показали, що всі учні відзначаються високими когнітивними здібностями, але креативним школярам більшою мірою притаманними є такі характеристики, як відданість, практика та висока мотивація. Інші високо здібні учні відзначалися дещо нижчим рівнем мотивації, а відтак, не мали видатних досягнень, окрім високих оцінок [118].

М.Фрайзер, в свою чергу, дотримується протилежної точки зору, згідно якої, всі учні з високими здібностями від народження потребують допомоги від сім'ї, школи, суспільства для повного розкриття власного потенціалу у різноманітних напрямках креативного процесу генерування ідей [11]. Неспроможність цих зовнішніх сил забезпечити підтримку обдарованих

дітей стане причиною зниження практичного таланту, а учні перестануть вважатись обдарованими і, відповідно, не підлягатимуть під спеціальні програми [11].

Однак існують й інші фактори, що доповнюють обдарованість і талант. Для прикладу, згідно досліджень М.Морлока, В.Фелдмена, Дж.Пломіна та Р.Шнайдера феномен вундеркіндів не є наслідком виключно оточення, хоча його важливість неможливо недооцінити [11]. Блум, дослідивши ранні роки життя всесвітньо відомих обдарованих особистостей, а також звернувши увагу на їхніх вчителів і батьків, зробив висновок, що підтримка оточення відіграла критичну роль у долі обдарованості на етапі її виявлення [11]. Крім того, вчений виявив спільні риси, притаманних обдарованим дітям: 1) прагнення великого об'єму роботи для досягнення високого рівня чи стандарту; 2) конкуренція серед аналогічно обдарованих товаришів та прагнення бути найкращим; 3) здібність до швидкого засвоєння нових засобів, ідей чи процесів [11].

Таким чином, М.С.Гальченко, виходячи з аналізу американських досліджень, переконливо доводить, що і спадковість, і оточення доповнюють обдарованість і талант [11].

Аналіз зарубіжних досліджень свідчить також про наявність труднощів у визначенні понять, пов'язаних з обдарованістю як в дорослому, так і в дитячому віці. Для прикладу, в Австралії «Обдаровані діти – це насамперед діти з яскравими проявами інтелектуальних, творчих та інших здібностей і задатків, для яких потрібні відмінні методи та форми навчання, ніж ті, які пропонує звичайна школа» [52]. Поняття обдарованості також детально розглядається в багатьох освітніх документах, наукових статтях, доповідях [52]: 1) Освітня модель для обдарованих дітей і розвитку талантів (2000 р.); Юнський проект. Доповідь (1996-1997 р.р.). У цих документах можна зустріти такі терміни: «... виявлення та задоволення потреб потенційно обдарованих учнів», «...для розвитку таланту обдарованих невстигаючих», «...підвищення ефективності заходів шкільної програми для потреб учнів з

обдарованістю і талановитістю»; «...заохочення співробітників для виявлення учнів, які мають потенціал» [52].

Деякі джерела постулюють демонстрацію досягнень або потенційних здібностей, що проявляються у: 1) загальних інтелектуальних здібностях; 2) конкретних академічних здібностях; 3) лідерських здібностях; 4) психомоторних здібностях; 5) образотворчому та виконавчому мистецтві; 6) творчому або продуктивному мисленні [52]. Цю ідею різних видів обдарованості було запропоновано Г.Гарднером у теорії множинного інтелекту. Вона передбачає, що обдаровані діти можуть мати труднощі у навчанні або навіть інвалідність. Дитина може мати надзвичайний талант у літературі, а також труднощі в математиці тощо [52].

Відповідно, обдарованість дітей визначити буває досить складно, оскільки потенціал не завжди виявляється в досягненнях. Може існувати багато перешкод, що блокують або неправильно спрямовують розвиток здібностей [52]. Учений Р.Ганьє (1995 р.) розробив концепцію усвідомлення ролі мотивації дитини та факторів впливу навколишнього середовища (сім'я, школа, оточення тощо), що можуть перешкоджати реалізації здібностей дитини у досягненні мети. Не всі обдаровані діти мають високу успішність [52].

Питання визначення обдарованості – це не лише питання IQ-тестування, яке може визначити обдарованість далеко не всіх типів. Школи, орієнтуючись на академічну обдарованість, можуть використовувати такі характеристики: 1) визначення вчителів; 2) поведінкові характеристики (існують характеристики, які обдаровані учні можуть проявляти в одній або декількох сферах); 3) визначення батьків (опитування обох або одного з батьків через анкетування з метою виявлення певних характеристик дитини, її інтересів і досягнень на момент зарахування в школу; однак будь-які опитування здатні виявляти розбіжності між продуктивністю вдома і в школі); 4) сукупність номінацій (визначень); 5) шкільне самоврядування (під

час таких заходів може бути виявлено деякі приховані таланти); 6) стандартизовані тести; 7) IQ-тести [52].

Тому в Австралії підтримується визначення Управління освіти Сполучених Штатів (Marland, 1982), що визначає обдарованих і талановитих учнів / студентів такими, «...які мають видатні здібності, здатні до високої продуктивності й потребують диференційованих освітніх програм (окрім тих, що надаються регулярними програмами шкіл) [52].

Концепція обдарованості в сучасній Австралії є плюралістичною, поєднуючи досвід загальноприйнятих визначень обдарованості Дж.Марланда, Дж.Рензуллі та Е.Танненбаума, прийнятих в освітній політиці та практиці. Ці визначення окреслюють широке коло критеріїв, що охоплюють успішність та потенційну успішність у багатьох галузях, забезпечуючи прояв (окрім інтелектуальних) художнього, драматичного, музичного талантів тощо [52].

Намагаючись зрозуміти, чому деяким обдарованим і талановитим молодим людям вдається реалізувати власний потенціал, а інші не можуть досягти таких же результатів, учений Д.Гоулмен (1995 р.) зазначає, що рівень IQ складає лише 20% з факторів, які визначають життєвий успіх. Також він стверджує, що академічні «розвідки» мають мало спільного з емоційним життям. Фактори, охоплюючи і той, який він називає емоційним інтелектом, становлять більшу частину успішного життя людини. Учений стверджує, що є різні способи бути розумним та досягти успіху, а емоційний інтелект є одним із них. Емоційний інтелект охоплює самоусвідомлення й імпульсивне керування, наполегливість, старанність, самомотивацію, співчуття та соціальну виразність [52].

Не менш цікавий підхід до дитячої обдарованості проголошений в Японії. Повага до людини, її суб'єктивності пронизує життєдіяльність японців. В освітній стратегії держави головний акцент робиться на тому, що кожна дитина є цінністю, незалежно від характеристик та здібностей. Гуманістичний принцип проголошує, що «...необдарованих дітей не існує!».

Обдарованість сприймається не як щось унікальне, закладене природою, а як те, що можливо розвинути у більшості [5].

Таким чином, важливі чинники раннього розвитку дітей в Японії створюють передумови становлення здібностей і талантів, а саме: створення сприятливих умов для розвитку дитини з перших днів народження; симулювання психічних пресів, функцій головного мозку, рухової активності; заохочення пізнавальних інтересів малюка; забезпечення зразків творчої, культурної поведінки, педагогічного професіоналізму вихователів та батьків; створення розвивального середовища; ранній розвиток здібностей та соціальної взаємодії [5].

У Іспанії, в свою чергу, законодавством обдаровані учні розглядаються як одна з груп з особливими потребами [64]. У законодавстві більшості кантонів Швейцарії обдаровані діти також віднесені до груп з особливими освітніми потребами [64].

В цілому, підходи закордонних науковців з питань змісту дитячої обдарованості, особливостей її прояву та розвитку співзвучні в деякій мірі з результатами численних вітчизняних наукових досліджень щодо обґрунтування понять, віднесених до психології обдарованості. Так, виходячи з результатів численних вітчизняних наукових досліджень [20, 31, 41, 42, 54, 66, 67, 68, 91, 92], здібності полегшують засвоєння знань, формування вмінь і навичок, які сприяють подальшому їх розвитку. Природними передумовами здібностей є задатки – генетично закріплені анатоμο-фізіологічні особливості організму (будова головного мозку, органів чуття, властивості нервової системи). Однак, задатки – це ще не готові здібності, а тільки потенції їх розвитку [67].

Тому розвиток здібностей – це складний процес. Він не зводиться до кількісного їх збільшення. У процесі розвитку відбувається насамперед якісна перебудова здібностей [61].

Не завжди здібності лежать на поверхні. Нерідко доводиться відшуковувати їх. Необхідно вивчати внутрішній світ кожного вихованця,

його нахили, інтереси, пізнавати його можливості в різних видах діяльності ще з дошкільного віку. Це допоможе знайти галузь знань, вид діяльності, до якої найбільш здібна дитина, адекватні методи для розвитку її здібностей [67].

Відповідно, обдарована дитина – рідкісне явище. Обдарованість не тотожна обсягу отриманих знань, вона охоплює й високу природну енергетику, пізнавальну активність, нестандартність мислення, наполегливість, надзвичайну працездатність тощо [67].

Тому надалі вважаємо за необхідне розглянути проблему гуманістичного підходу до розвитку здібностей дітей в контексті вітчизняної психолого-педагогічної науки. Один з таких підходів запропонований С.Є.Кулачківською [40]. Здібності в психології розглядаються як індивідуальні психологічні особливості, що забезпечують дитині успішне та продуктивне здійснення різноманітних видів діяльності (що не зводиться до набуття знань, умінь і навичок), які проявляються у швидкості, глибині та міцності оволодіння способами та прийомами конкретної діяльності, а їхній розвиток зумовлений подвійною детермінацією: вродженою, генетичною програмою (задатки) та прижиттєвою ампліфікованою програмою вироблення способів діяльності [40].

Ампліфікація розвитку в гуманістичній психології та педагогіці – це не формування запрограмованих ззовні якостей, властивостей та особливостей особистості дитини, а створення умов для всебічного розгортання можливостей її психіки. Без індивідуалізації цей процес не можливий [40].

Визначальними умовами повноцінного розвитку здібностей дитини мають стати: 1) активне та інтенсивне присвоєння культурного спадку людства; 2) забезпечення творчої атмосфери життя та діяльності дитини; 3) свобода та розвивальне спілкування з дорослими та ровесниками [40].

С.Є.Кулачківська вважає, що слово «вундеркінд» або геніальна дитина, останнім часом не є таким популярним, як раніше [40]. Автор наголошує, що був період, за якого проблемам обдарованих дітей приділяли набагато

більше уваги як на загальнодержавному рівні, так і на рівні окремих сімей [40]. Сьогодні, як вважає дослідник, маємо іншу статистику. Для прикладу, встановлено, що кількість дітей, які розвиваються у швидкому темпі, ніж їх однолітки, становлять приблизно 10 % у віці до 3 років, 2-3 % - у віці до 7 років і близько 15 % - у шкільний період [40].

Ознаками обдарованості є високий рівень розвитку інтелектуальних та спеціальних (музичних, поетичних, художніх) здібностей і пов'язана з цим значна легкість в опануванні різних видів діяльності. Маленькі «вундеркінди» уже з дошкільного віку здатні володіти кількома мовами, писати вірші, створювати музику, грати у шахи, цікавитися математикою, проблемами створення світу. В цілому їхній кругозір та обсяг знань тотожний досягненням дорослих. Однак, С.Є.Кулачківська підкреслює, що особливу обдарованість дитини варто розглядати не лише за досягнутими результатами, а й за специфічною творчою спрямованістю, схильністю до винахідництва й експериментування, а також за оригінальною творчою діяльністю [40].

Відповідно, вважаємо за необхідне розглянути підхід до виховання обдарованої дитини, запропонований О.Л.Кононко [32]. Автор вважає, що виховання обдарованої дитини вимагає наступних знань, а саме: 1) кожна психічно нормальна дитина здібна в певній сфері (якщо не в математиці чи художній діяльності, то високого рівня розвитку можуть сягнути організаційні вміння, чутливість або практична вправність); 2) достатній обсяг знань, умінь та навичок не є безпосереднім показником здібної дитини; ним є здатність дитини швидко та легко оволодівати знаннями, а відтак, вміло використовувати їх у різноманітних життєвих ситуаціях; 3) різноманітність середовища, в якому перебуває дитина, сприяє швидкому виявленню її здібностей та активності її поведінки; 4) не всі обдаровані діти дивують своїми здібностями в майбутньому: процес розвитку здібностей нелінійний, стрибкоподібний та важкопрогнозований, а відтак, залежить від багатьох чинників [32].

Разом з тим, обдарованість, як і будь-яке психічне явище, за переконаннями деяких дослідників, має свою процесуальну та результативну сторону [64]. Для зовнішнього оцінювання доступною є, як правило, тільки результативна сторона, тоді як процесуальна сторона, яка власне і визначає можливість становлення обдарованої особистості, залишається прихованою для зовнішнього спостереження та оцінки [64]. Зовнішні прояви обдарованості визначаються низкою факторів, до яких належать як особистісні властивості дитини, так і умови зовнішнього середовища [64].

Аналіз наявних у психолого-педагогічній науці вітчизняних та зарубіжних концепцій обдарованості дає нам підстави вважати, що чинниками, які б виступали в якості стимуляторів розвитку дитячої обдарованості у загальноосвітньому навчальному закладі мають стати наступні, а саме: 1) забезпечення гуманізованого освітнього середовища школи; 2) інформаційна насиченість навчального закладу задля стимулювання пізнавальних можливостей школяра; 3) культивування вчителями та адміністрацією школи інтелектуальних цінностей і творчих досягнень учнів; 3) відсутність статусної ієрархії та демократичний стиль управління навчальною діяльністю школярів; 4) високий рівень толерантності педагога до обдарованої дитини та виважене ставлення до її невдач.

М.І.Тадєєва та М.М.Воронко наголошують на тому, що у наш час дуже мало обдарованих дітей, а ще менше обдарованих підлітків, і зовсім мало обдарованих дорослих [95]. На думку авторів «До певного рівня талант може сам рости, а коли він уже пробивається в соціум, йому потрібна підтримка» [95, с.259]. О.М.Лукашевич, в свою чергу, переконаний, що обдарованість характеризується як здатність до визначних досягнень не лише в академічній галузі, але й в будь-яких соціально-важливих сферах людської діяльності [48]. Тому обдарованість, як стверджує науковець, слід розглядати як досягнення, і як можливість досягнення [48]. Зміст подібного твердження

зводиться до того, що слід підтримувати не лише ті здібності, які є очевидними, але й ті, які можуть проявити себе в майбутньому.

На думку деяких науковців, обдарованість трактується не як константний особистісний показник, а як системна якість психіки, як потенціал, що постійно розвивається, існує тільки в динаміці, а тому практично безперервно змінюється [64].

Тому, за переконаннями авторів, акцент у роботі з обдарованими дітьми та молоддю зміщується з проблеми діагностики, відбору та навчання на проблему розвитку та створення умов для прояву й повноцінної реалізації потенціалу обдарованості [64].

Для екопсихологічного підходу характерним є онтологічний погляд на обдарованість як особливу психічну реальність, яка набуває актуальної форми прояву при взаємодії індивіда з оточуючим середовищем і послідовно проходить у своєму становленні форму психічного процесу, психічного стану та особистісної структури або риси свідомості індивіда [64]. В рамках такого підходу основне завдання сучасної освіти полягає у створенні освітнього середовища розвивального або творчого типу, яке забезпечує можливість прояву й розвитку потенційних здібностей школярів. Освітнє середовище такого типу дозволяє створити умови для зняття психологічних бар'єрів розвитку учнів і таким чином сприяти розкриттю творчого потенціалу усіх сфер його психіки [64].

При такому підході до проблеми виявлення, навчання та розвитку обдарованості на перший план виходить здатність учня до подолання стереотипних способів сприймання та мислення, переживання, які склалися у нього в минулому особистому досвіді. А освітнє середовище в цілому повинно створювати можливість учневі по-різному проявити себе, і, відповідно, відчути та пізнати свою здатність бути різним як в одній і тій же ситуації, так і в різних. Освітнє середовище має забезпечувати можливість кожного учня знайти свою «екологічну» нішу для розвитку і таким чином сприяти становленню своєї власної індивідуальності [64].

Психологи та педагоги, що займаються питаннями дитячої обдарованості, переважно дотримуються визначення обдарованості, запропонованого Комітетом освіти США. Суть його полягає в тому, що обдарованість дитини може бути встановлена професійно підготовленими людьми, які розглядають такі параметри: видатні здібності, потенційні можливості в досягненні чималих результатів і вже продемонстровані досягнення в одній чи більше сферах [109]. Таке визначення стало корисним як підґрунтя для розробки методів пошуку та виявлення обдарованих і талановитих учнів із сенсорними і фізичними недоліками. Проте Рензулі виступив із критикою визначення, наданого відділом освіти США. Він відзначив, що в цій формулі поєднано процеси різного рівня, однак мотивація, одна з важливих властивостей індивіда, залишається поза межами цього визначення [109].

Тому у сучасній психолого-педагогічній науці прийнято вважати обдарованість явищем динамічним [109]. Психіка людини – це результат взаємодії процесів біологічного дозрівання і навчання. Від моменту народження ці процеси зливаються у єдину лінію розвитку. Через те й дитяча обдарованість постає перед нами як загальний підсумок складно прогнозованих взаємодій генотипних і суспільних чинників [109]. В.В.Щорс переконливо доводить, що обдарованість є багатофакторною моделлю [109]. Найвищі досягнення, за переконаннями автора, являють собою продукт обдарованості, взаємодії особистісних характеристик і соціального оточення [109].

В.В.Щорс також слушно зауважує, що поняття «обдарованість» позбавляє себе змісту у випадку, якщо його розглядати виключно як біологічну категорію [109]. Розуміння обдарованості, за переконаннями автора, суттєво залежить від того, якої цінності надано тим чи іншим видам діяльності і що розуміють під успішним виконанням конкретного виду діяльності [109]. Дослідник переконливо доводить, що «Від обдарованості залежить не успіх виконання діяльності, а тільки можливість досягнення

цього успіху. Навіть якщо обмежити психологічний бік питання, маємо сказати, що для успішного виконання будь-якої діяльності потрібна не лише обдарованість, тобто наявність відповідного поєднання здібностей, але й володіння необхідними навичками й вміннями. Яку б феноменальну музичну обдарованість не мала людина, але якщо вона не вчилася музики і систематично не займалася музичною діяльністю, вона не зможе виконувати функції оперного диригента чи естрадного піаніста» [109, с. 23]. Тому ми розділяємо наступну думку автора, згідно якої «Існує значне розходження між такими двома положеннями: «людина за своєю обдарованістю має можливість успішно виконувати такі види діяльності» та «людина своєю обдарованістю схильна до будь-якого виду діяльності». Обдарованість не є визначальним чинником вибору діяльності, як не є єдиним чинником, що визначає успішність виконання діяльності» [109, с. 24].

М.І.Тадєєва та М.М.Воронко вважають, що з психологічної точки зору «обдарованість являє собою складний психологічний об'єкт, в якому нерозривно переплетені пізнавальна, емоційна, вольова, мотиваційна, психофізіологічна та інші сфери психіки людини» [95, с. 260]. Тому науковці й наголошують, що «Досі немає комплексної діагностики, яка дозволяє визначити загальну і специфічну обдарованість, схильність дитини до того чи іншого виду творчості. Обдарованість виявляється тільки тоді, коли їй якимсь чином вдалось проявитися і закріпитися. Ще не повністю враховується той факт, що в силу особистих особливостей розвитку обдаровані діти найбільш чутливі і неадекватні до оцінок, несправедливих і негативних чинників. У цій сфері спостерігається дефіцит знань про особливості поведінки й мислення обдарованих дітей, їх особистісного розвитку й виховання» [95, с. 260].

Таким чином феномен обдарованості являє собою комплексну проблему, в якій пересікаються інтереси та результати досліджень різних наукових дисциплін. Основним з них є проблеми виявлення, навчання та

розвитку обдарованих дітей, а відтак, проблеми професійної та особистісної підготовки педагогів до роботи з обдарованими учнями.

Особистість вчителя виступає в якості пріоритетного фактору будь-якого навчання. Однак діти з високим інтелектом потребують «свого» вчителя. Тому робота педагога з обдарованими дітьми являє собою складний та неперервний процес. Він потребує від учителів особистісного росту та прагнення поповнювати власні знання в галузі психології обдарованих школярів та їх навчання, а також плідної співпраці з психологами загальноосвітніх навчальних закладів та батьками обдарованих дітей.

1.2. Загальні та спеціальні складові обдарованості. Показники обдарованості

У зарубіжній психології помітна тенденція до обережного узагальнення результатів дослідження, які були отримані під час вивчення окремих професійних груп, видів обдарованості або креативності, та непоширення цих висновків на природу та механізми обдарованості в цілому. Існує точка зору, що «мультиплікативні» прояви креативності в різних сферах в однієї людини фактично неможливі. Відповідно, питання співвідношення загальних і спеціальних здібностей, загальних і спеціальних моментів у структурі обдарованості є актуальним та важливим [107].

Вітчизняна психологія розглядала насамперед проблему співвідношення загальних та спеціальних здібностей. В.А.Крутецький дотримувався точки зору, що між ними є різниця. Ю.О.Самарін вважав, що у загальних здібностей є своя специфіка й вони можуть входити в певне протиріччя зі спеціальними здібностями, що розвиваються. Б.М.Теплов наголошував на загальних та спеціальних моментах в здібностях, а Н.С.Лейтес акцентував увагу на більш спеціальних та більш загальних здібностях [107].

З приводу вище згаданого Л.Чорна вважає, що «...все залежить від того, як розуміти загальні здібності: якщо як цілісність, загальну основу

багатьох видів діяльності (диференційованість аналізу, широта узагальнення, тобто як якісні особливості процесів аналізу-синтезу мислення (Л.С.Рубінштейн), співвідношення абстрактного та конкретного – (Н.С.Лейтес)), то, безумовно, існують загальні здібності та обдарованість, якщо ж розглядати загальні здібності як сукупність здібностей до багатьох видів діяльності, то навряд чи ми знайдемо багато якихось конкретних спільних механізмів функціонування моторних і розумових здібностей, і навряд чи між цими віддаленими видами здібностей існують тісні зв'язки, а поєднання таких різнобічних видів здібностей високого рівня в однієї людини більш схоже на абстракцію або недосяжний ідеал» [107, с. 126].

Разом з тим, загальні здібності часто розуміють як загальні розумові здібності або ж як розумову обдарованість (В.С.Юркевич, Н.С.Лейтес, В.М.М'ясищев). Властивості розуму, в дійсності, є спільною основою для багатьох видів діяльності, навіть для таких віддалених як когнітивні та моторні, для прикладу, в певних моментах аналізу, контролю за діяльністю тощо. Саме розвиток таких загальних здібностей веде за собою розвиток, «підтягує» до свого рівня спеціальні здібності (В.С.Юркевич) [107].

Деякі вчені не поділяють здібності на види та говорять про них як про єдність загального, типологічного та індивідуального (Г.С.Костюк, Т.І.Артем'єва). Індивідуальне проявляється в специфіці та рівні здібностей, усвідомленні мети, плануванні діяльності [107].

Аналіз положень і концепцій зазначених авторів дає підстави Л.Чорній вважати, що «в безпосередніх проявах діяльності взаємодіють загальні та спеціальні компоненти здібностей, причому загальні містять як когнітивні, так і особистісні, як операційні, так і мотиваційні, як конкретні, так і узагальнені складові» [107, с. 127]. Науковець припускає, що суттєвими характеристиками обдарованості, а отже загальними компонентами всіх видів обдарованості є її когнітивні та когнітивно-особистісні складові [107].

На даний момент часу найбільш поширеною є думка, згідно якої під час вивчення психолого-педагогічної характеристики різних здібностей можна виокремити як загальні якості, що відповідають вимогам багатьох видів діяльності, так і спеціальні якості, які відповідають вузькому колу вимог до певного виду діяльності [109]. Успіхи дитини в певній діяльності зумовлені комплексом відповідних здібностей, прояви яких більшість дослідників об'єднують у наступні види: 1) загальні інтелектуальні здібності; 2) конкретні досягнення; 3) творчість і продуктивна діяльність; 4) комунікативність і лідерство; 5) художньо-образотворчі здібності; 6) психомоторні здібності [109]. Такий диференційований підхід дає змогу завчасно, ще у дошкільному віці, з'ясувати конкретні нахили, уподобання, які пов'язані з природно закладеними передумовами здібностей [109].

За результатами численних досліджень в галузі психології обдарованості психологічна практика пропонує розглядати наступні **показники обдарованості** [98], а саме: 1) інтелект; 2) некогнітивні особистісні характеристики обдарованої особистості; 3) креативність; 4) соціальна компетентність; 5) психомоторні здібності дитини.

Інтелект – латинське слово, у перекладі означає «розуміння, пізнання». Це сукупність загальних розумових здібностей, що забезпечують людині успіх у розв'язанні різноманітних завдань [49]. Основою інтелекту є мислення. Воно має свої форми, свою структуру й стадії розвитку. Інші психічні процеси: сприймання, пам'ять, увага – розвиваючись, стають розумовими та входять у структуру інтелекту [49]. Не зважаючи на різні тлумачення цього поняття, інтелект, в більшості випадків ототожнюють з мисленнєвими операціями, зі стилем та стратегіями розв'язання проблемних ситуацій, зі здатністю до учіння, пізнання, з індивідуальними особливостями орієнтування в ситуації, з когнітивним стилем, з біохімічною адаптацією до наявних обставин життя, з пізнанням – накопиченням систематизованої інформації про навколишній світ, з інноваційністю – творенням нового знання, предметів і різновидів діяльності, а отже, і нової інформації, з

управлінням – здатністю поставити мету, завдання, знайти метод її досягнення чи вирішення завдання і довести окреслене до реалізації; з прогнозуванням – на підставі досвіду і знань передбачити майбутнє [104]. Загальновідомим визначенням інтелекту в психології є також здібність індивіда адаптуватися до навколишнього середовища [109].

Для вимірювання інтелекту використовують різні тести, які, здебільшого, представлені різноманітними закордонними дослідниками: Амтхауер, Равен, Векслер та ін.. (додаток 1).

Широкого застосування у практиці шкільних психологів набув тест Равена. Він дає можливість масово досліджувати дітей, але не дає повного уявлення про інтелект. Найбільш популярний у всьому світі тест Векслера, який на даний момент часу є найбільш інформативним та надійним. Він дає можливість виявити обдарованість, навіть якщо вона прихована. Цим тестом користуються й у міжнародній практиці, порівнюючи, наприклад, рівень інтелекту населення різних країн. Для прикладу, за даними тесту Векслера встановлено, що в розвинених країнах світу рік у рік спостерігається зростання рівня інтелектуального розвитку населення. Наприклад, у Японії, яка за коефіцієнтами інтелекту посідає одне з перших місць серед країн світу, в кожному наступному поколінні рівень інтелекту підвищується на сім одиниць (у віці від 6 до 59 років), причому його зростання, як з'ясувалося, має не генетичну (уроджену) природу, а залежить від середовища, зокрема від поліпшення здоров'я, якості харчування, навчання й виховання [49].

Серед багатьох людей поширеним є термін IQ (ай-кью). Це коефіцієнт інтелекту, формулу визначення якого запропонував німецький психолог Штерн. Це відношення розумового віку до хронологічного, помножене на 100. Якщо вашій дитині, наприклад, 6 років і вона відповіла на запитання тесту за нормою для 6 років, то робимо обчислення $6/6 \times 100$, тобто її інтелект дорівнює 100. Якщо дитина відповіла на тест для віку 9 років (а їй 6 років), то її коефіцієнт буде $9/6 \times 100 = 150$, і це вже дуже високий інтелект [49].

Ю.З.Гільбух переконливо доводить, що якщо ґрунтовно протестувати велику групу дітей (скажімо 800-900 чоловік), що мають однаковий хронологічний вік (ХВ), то їхні коефіцієнти інтелектуальності (КІ) розподіляються в діапазоні від 170 до 30 балів [14]. Розкид, як бачимо, дуже значний, характеризується приблизно співвідношення 6 : 1 (якщо взяти нижчий показник за одиницю, то вищий становитиме майже шість одиниць) [14]. Відповідно, дослідник задається питанням: «Як розподілити дітей з різними інтелектуальними показниками в процентному відношенні»? Відповідь на це питання дає таблиця 1. Науковець одразу зауважує, що вона має грубо орієнтовний характер, бо залежно від конкретних умов наведені в ній дані можуть змінюватися [14].

Таблиця 1.

Процентний розподіл дітей з різними інтелектуальними показниками

КІ в балах	Якісні рівні	%
141-170	Розумова обдарованість	2
111-140	Підвищені розумові здібності	15-16
91-110	Розумова норма	65
71-90	Знижені розумові здібності	15-16
30-70	Різні ступені розумової дефективності	4-5

До розумово-обдарованих відносять дітей, які за шкалою розподілу здібностей становлять найвищі 2 %. При цьому, як стверджує видана ще в 1971 році в Вашингтоні «Спеціалізована інструкція щодо обдарованих учнів у державних школах», у містах такі діти становлять 3 %, а в сільській місцевості – тільки 1 %. Цю відмінність пояснюють неоднаковістю культурно-педагогічних умов [14].

Тому надалі вважаємо за необхідне розглянути **некогнітивні особистісні характеристики** обдарованої дитини. Згідно з життєвими та звичними психологічними уявленнями вважається, що незвичайна за інтелектом дитина повинна легко й стрімко розвиватися, майже по дорослому висловлюватися й мати великі знання в різних галузях, швидше за інших міркувати й не зазнавати ніяких труднощів у навчанні. І такі діти є, їх

важко не помітити, вони ніби самі про себе заявляють. Але відомо, що значну частину найвидатніших учених, письменників, суспільних діячів становлять люди, чия обдарованість у дитячі роки залишалася непоміченою. Не тільки педагоги, але й батьки досить часто можуть недооцінювати, не помічати ознаки обдарованої дитини. Консультанти-психологи стикаються саме з тим, що батьки учня, якого не вдається змусити добре навчатися в школі, готові припускати в нього ледве не розумову недостатність, хоча самі не підозрюють, що їхня дитина наділена великими здібностями [49].

У світі проведено не менше декілька десятків тисяч досліджень, присвячених установленню співвідношення між рівнем інтелекту й шкільною успішністю. І хоча інтелект розглядають як здібність, що лежить в основі здатності навчатися, інтелект не завжди є істотним чинником, що обумовлює успішність навчання. У групах невстигаючих школярів зустрічаються діти як із високим, так і з низьким рівнем інтелекту. Діти ж з інтелектом нижче середнього не можуть бути успішними учнями. А от діти із середнім інтелектом досить часто можуть бути навіть відмінниками. Шкільна успішність залежить не стільки від високих показників інтелекту, скільки від особистісних властивостей: бажання вчитися, старанності, дисциплінованості, самоконтролю, довіри до авторитетів, витривалості, емоційної стійкості, працездатності [49].

При обдарованості в дітей крім високого рівня інтелекту є прагнення дізнаватися про щось нове. Їм потрібна інтелектуальна пожива. Вони потребують постійної розумової напруги. Це їхня потреба і від цього вони одержують задоволення [49].

Тому беззаперечним продовжує залишатися той факт, згідно якого незважаючи на те, що людина народжується вже з певними розумовими здібностями, неоціненним є вплив середовища, в якому виховується дитина. Атмосфера сім'ї, в якій росте дитина, в спромозі впливати не стільки на розвиток інтелекту, скільки на стимулювання прояву некогнітивних

особистих характеристик обдарованої дитини, які, в свою чергу, вже здатні підтримувати високий рівень її інтелекту.

Неодноразово виникають і проблеми у розмежуванні таких понять як **креативність і творчість**, а також проблеми, зумовлені спробою дати відповідь на запитання: *«чи існує взаємозв'язок між інтелектом і творчістю»?*

Креативністю називаються творчі можливості (здібності) людини, які можуть проявлятися в мисленні, почуттях, окремих видах діяльності. Вони характеризують особистість в цілому і / або її окремі сторони, продукти діяльності та процес їх створення [60]. Креативність розглядається з трьох сторін: як процес творчості, його продукт і як властивість особистості [60].

Існують різні погляди на взаємозв'язок інтелекту і творчості. В більшості випадків протиріччя виникають в результаті неоднозначного трактування цих понять. Намагаючись відійти від дискусій, частина авторів віддає перевагу називати інтелектом те, що вимірюється тестами на інтелект [60]. Існує точка зору, згідно якої інтелект – це здібність людини ефективно адаптовуватися до оточуючого середовища. Тому в цьому випадку розрізняють різні види інтелекту: академічний, соціальний та емоційний інтелект [60]. Інтелектом також називають форму організації індивідуального ментального досвіду, в якій відображені властиві людині картина світу, її становище в ній та відносини між людьми [60].

Існують відмінності і в тому, що розуміється під творчістю. В більшості випадків творчість розглядається як вища форма інтелектуальної діяльності, поглиблене пізнання. Якщо розглядати креативність як здатність до творчості, а не саму творчість, то, можливо протиріччя зникне: щоб креативність переросла в творчість, вона повинна бути поєднана з високими показниками інтелекту та особистісними якостями, які б відображали настирливість особистості на шляху до досягнення цілі [60].

Як свідчить шкільна практика, творчі діти різко виділяються із середовища ровесників через нестандартність ідей, які вони пропонують на

розгляд, неоднозначність світогляду, який не завжди узгоджується із світоглядом не лише однолітків, але й дорослих людей, а також через неординарний склад мислення, який вони демонструють в контексті щоденної взаємодії. Подібний стан речей не рідко спонукає дітей приховувати свої творчі успіхи, по мірі можливості не демонструвати їх задля того, щоб підлаштуватись «під інших», «виглядати такими, як всі». Відповідно, обдаровані діти також потребують підтримки в них особистісних некогнітивних можливостей розвитку творчого потенціалу та бажання його втілювати в практику повсякденної дійсності.

В контексті соціально-економічних перетворень нашої країни пріоритетного значення набуває проблема розвитку **соціальної компетентності** як передумови становлення зрілої та самодостатньої особистості дитини, спроможної гнучко діяти та самореалізуватися в змінних умовах нашого суспільства. Результати досліджень деяких науковців [76] дають нам підстави вважати, що поняття **соціальної компетентності** передбачає такий рівень розвитку особистості учня, який відображає: готовність дитини ставити перед собою соціально-прийнятні корисні цілі та бажання досягати їх; можливість оволодівати конструктивно-перетворювальною позицією в процесі вирішення проблем; вміння демонструвати та знаходити шляхи виходу з конфліктних ситуацій; здатність школяра до набуття знань і уявлень про себе як соціального суб'єкта.

Для учнів, в яких переважають **психомоторні здібності**, характерним є: бажання брати участь у спортивних іграх і змаганнях; часте вигравання в різних спортивних іграх у однолітків; здатність бігати швидше за всіх у класі; гарна координація рухів; бажання проводити вільний час у рухливих іграх; більша фізична витривалість порівняно з однолітками [98].

Незважаючи на багатогранність проведених наукових досліджень в руслі як дитячої обдарованості, так і обдарованості в дорослому віці, на запитання «*Чи успадковується талант?*» й досі немає однозначної відповіді.

Першим намагався з наукових позицій підійти до цього питання відомий англійський психолог і антрополог ХІХ століття Френсіс Гальтон. Як психолог Ф.Гальтон формувався під безпосереднім впливом еволюційного вчення Ч.Дарвіна. Ф.Гальтон не тільки беззастережно сприйняв усі головні ідеї Ч.Дарвіна – про мінливість видів, спадкове передавання вроджених і набутих відхилень, боротьбу за існування та природній добір, - а й поклав собі за мету застосувати їх для пояснення індивідуально-психологічних відмінностей між людьми. Результати своїх теоретичних і фактологічних досліджень він опублікував у 1969 році в книжці «Спадковість таланту. Її закони і наслідки» [14].

Вихідні положення міркувань дослідника прості й нібито логічні. Якщо діти успадковують фізичні характеристики своїх батьків (особливо це помітне щодо зовнішнього вигляду: кольору волосся й очей, статури, тембру голосу тощо), то, за переконаннями Ф.Гальтона, чому ж діти не повинні успадковувати особливості головного мозку, який є механізмом функціонування інтелектуальних здібностей [14].

Спадковому фактору науковець відводив виняткову, монопольну роль. Ф.Гальтон не приховував, в ім'я якої практичної мети він висував свою гіпотезу, - «вивести високообдаровану расу людей за допомогою відповідних шлюбів протягом кількох поколінь». Іншими словами, мова йшла про те, щоб вирощувати інтелектуальних суперменів за допомогою штучного добору – так, як виводять нові породи собак і декоративних рибок. Першим проголосивши хибну тезу про розумову неповноцінність негрів, про бідність їхнього генофонду, Ф.Гальтон тим самим заклав основи расистської теорії, взятої пізніше на озброєння фашистами [14].

Створюваній ним дисципліні, покликаний вивчати умови і способи покращення людської природи, Ф.Гальтон дав назву «євгеніка». Намагаючись обґрунтувати висунуту ним гіпотезу про спадкову обумовленість таланту, основоположник євгеніки розробив спеціальний метод, який дістав назву генеалогічного. Суть його полягає в дослідженні

схожості між родичами різних поколінь. Ф.Гальтон вивчав біографії і простежив генеалогію 997 видатних людей Англії – відомих суддів, державних діячів, полководців, письменників, музикантів, художників. При цьому він не тільки вважав усіх знаменитих людей талановитими. Він був переконаний, що кожна обдарована дитина з часом сформується в талант, перетвориться у видатну людину [14].

Але, незважаючи на великий фактологічний матеріал, зібраний Ф.Гальтоном, обґрунтованих висновків йому зробити не вдалось. Ці та подібні до них аргументи не підтвердили істинності висунутої ним гіпотези. Як справедливо відзначається в одному авторитетному посібнику з психології, «схожість поколінь за психологічними ознаками може пояснюватися не тільки генетичною їх передачею, а й соціальною спадкоємністю». Маються на увазі такі фактори, як можливість здобути першокласну освіту, престиж інтелектуальних цінностей у сім'ї, насичена духовна атмосфера, можливість для дитини відтворювати зразки інтелектуальної поведінки батьків, слухати їх професійні розмови тощо [14].

Багато психолого-педагогічних досліджень сьогодні на противагу закладеним природним можливостям дитини підкреслюють важливість соціального виховного фактору у стимулюванні та розвитку дитячої обдарованості. Важливо не лише помітити в дитини обдарованість та її показники, а забезпечити умови, за яких вона буде розвиватись як творча особистість, створити таке середовище, в якому вона зможе виявляти бажання демонструвати свої розумові можливості та втілювати їх в контекст навколишньої дійсності.

1.3. Типи і види обдарованості

Результати досліджень вітчизняних та зарубіжних науковців стосовно питань, пов'язаних з визначенням понять обдарованості, вивченням психолого-педагогічних умов розвитку та підтримки здібних і обдарованих дітей дають нам змогу дотримуватися того факту, що одностайного

визначення обдарованості не існує, що обдарованість являє собою багатогранне явище, яке уособлює в собі різноманітність трактувань даного феномену в залежності від етапу вікового зростання дитини. Тому критеріїв для класифікації типів і видів обдарованості визначено багато.

У психологічній літературі поширеною є класифікація обдарованості, згідно якої існує два аспекти цього феномену. Першим аспектом є **вроджена обдарованість**, або її ще розглядають як «**актуальну**», та **набута** – «**потенційна**» обдарованість [109]. **Вроджена («актуальна»)** обдарованість – це особливий стан індивіда, характерний насамперед активністю, швидкістю сприймання і переробки інформації, пошукової поведінки водночас із сильною індивідуалізацією (спеціалізацією) цих процесів, бо здібні інакше відображають світ, його логіку тощо. Фахівці до цього аспекту обдарованості додають і природні здібності [109].

Набутою, або «**потенційною**», називається така обдарованість, за якої діти не проявили себе у певній галузі в дитинстві, а досягли високих результатів у дорослому віці [109].

Відповідно, Н.Лейтес, один з відомих фахівців у галузі дитячої обдарованості, виділяє **три категорії обдарованих дітей**, зокрема [43].

1) *Актуальна обдарованість* – діти із надзвичайно високим загальним рівнем розумового розвитку.

2) *Потенційна обдарованість* – діти з ознаками спеціальної розумової обдарованості, що мають лише певні психологічні передумови (потенціал), які сприяють високій успішності в певному виді діяльності.

3) *Прихована обдарованість* – діти, які не досягають успіхів у навчанні, але мають яскраву пізнавальну активність, оригінальність психічного складу, чималі розумові резерви.

Не менш поширеною є класифікація, згідно якої обдарованість поділяється на **загальну** як «універсальну здібність» (здібності до всього) та **спеціальну** [109]. Більшість дослідників упевнені в тому, що обдарованість являє собою інтеграційну (сумарну, загальну) особистісну властивість.

Іншими словами, якщо людина обдарована, то вона здатна досягнути успіхів у багатьох галузях. Цю обдарованість називають **загальною** [109].

Спеціальна обдарованість, тобто обдарованість в одній сфері діяльності, завжди придатна до певного типу обдарованості (математична, літературна, спортивна тощо) [109].

Подібною до вищезгаданої класифікації є класифікація дитячої обдарованості, запропонована Ю.З.Гільбухом [14]. Окрім **загальної (розумової) та спеціальної (художньої, соціальної, спортивної)** обдарованості автор ще також виділяє **однобічну обдарованість**.

Однією з домінуючих якостей, яка характеризує дитину із **загальною (розумовою) обдарованістю**, є вміння вчитися [14]. Подібна якість, на думку автора, характеризується двома групами властивостей: 1) навчальними навичками (вільне осмислене читання й рахування, звичка акуратно, чітко оформляти продукти своєї розумової діяльності); 2) навчальними вміннями інтелектуального плану [14]. Науковець переконаний, що дослідження саме другої групи властивостей дозволяє проникнути в таємницю високої ефективності розумової діяльності обдарованої дитини [14].

До даної групи властивостей входять: а) самостійна побудова орієнтовної основи наступних дій (насамперед усвідомлення необхідності мати таку основу); б) здійснення з власної ініціативи (для реалізації попереднього пункту) ретельного аналізу поставленого завдання; точне усвідомлення моменту розуміння вимог завдання, наявності або відсутності в себе знань для його розв'язання, інших пізнавальних засобів; в) побудова чіткого образу мети наступної діяльності, усвідомлення критеріїв якості майбутнього продукту; г) попереднє планування всього процесу наступної роботи, чітке відмежування розумової частини роботи від її виконавської, маніпулятивної складової; при цьому не включається використання обмеженої кількості цілеспрямованих маніпулятивних проб, які створюють зорову опору для розумових дій; д) неухильне додержання визначених

орієнтирів, безперервний контроль ходу виконуваної роботи, точна ідентифікація моменту заходження потрібного способу діяльності [14].

З приводу вище згаданого Ю.З.Гільбух задається наступними питаннями: «У якому понятті можна об'єднати всі ці особливості розумової діяльності обдарованої дитини?», «Яка психічна властивість виконує тут роль «несучої конструкції»?». Автор вагому роль відводить процесам самосвідомості людини. Він вважає, що «...свідомість учня, який виконує певне завдання, має одnobічну спрямованість – на усвідомлення суті розв'язуваної задачі. Якщо ж говорити про сам процес розв'язання, то в кращому випадку контролюється якість одержуваних проміжних продуктів: «Чи правильно написано це слово?», «Чи вийде зменшуване, якщо додати різницю до від'ємника?», «Чи правильно названо дату?» і т.д. Власні ж розумові дії, їхній процесуальний бік при цьому не усвідомлюється, ніби залишаються «за кадром». Це приводить до того, що розумова діяльність учня вдосконалюється порівняно повільно (тобто учіння не має достатньою мірою розвиваючого характеру)» [14, с. 9].

За переконаннями автора, іншим чином відбувається навчальна діяльність в тих дітей, у яких прослідковується повноцінне вміння вчитися [14]. Дослідник переконливо доводить, що «У кожної такої дитини свідомість має двобічну спрямованість: то на розв'язувану задачу, то на самого себе – на те, як власна психіка (увага, пам'ять, мислення, уява) справляється з цією задачею. Якщо в якомусь місці виявляються збої, відразу ж діагностується причина, наприклад: «...я почав розв'язувати, не закінчивши належне вивчення умови задачі» [14, с. 9].

У кожного з нас може скластися враження, що не кожний дорослий в спроможності на подібний самоаналіз (у психології частіше вживається слово «рефлексія»). У тому й невизначеність обдарованих дітей, що вони за рівнем розумового розвитку (і насамперед за рівнем розумової рефлексії) перевершують не лише однолітків, а й багатьох дорослих людей [14].

У своїх дослідження автор неодноразово звертається до термінології. На його думку, термін «розумова обдарованість» має багато синонімів: «розум», «розумові здібності», «інтелект», «інтелектуальні здібності», «пізнавальна сфера», «пізнавальні здібності». У терміна «здібності» - свої синоніми: «узагальнені вміння», «можливості», «потенції», «рівень розвитку» і т. д. На багатогранність подібних синонімів, звичайно, слід зважати. Однак, це лише одна сторона справи. Другий бік – це багатозначність терміна «розумова обдарованість». У науковому вжитку він окреслює принаймні шість понять, значення яких звучать наступним чином [14]:

Перше. Будь-який рівень розумових здібностей даної людини незалежно від місця в діапазоні міжіндивідуальних відмінностей, причому цей рівень зумовлюється, переважно, вродженими якостями нервової системи; ці якості фактично ототожнюються із здібностями.

Друге. Рівень розумових здібностей, властивий найбільш розвиненим 2% людей; причому цей рівень знов-таки приписується в основному дії вроджених якостей.

Третє й четверте значення відрізняється відповідно від першого й другого тим, що, навпаки, домінуюча роль щодо рівня обдарованості тієї чи іншої людини відводять культурно-педагогічним факторам (культурне середовище, якість освіти).

Нарешті, п'яте й шосте значення відрізняється від попередніх тим, що вроджені якості розуму й нервової системи розглядаються як задатки, на базі яких залежно від культурно-педагогічних умов можуть бути сформовані розумові здібності (обдарованість) різного рівня.

У зв'язку з тим, що у більшості випадків у людей викликають інтерес найбільш розвинені діти, то відповідно до позиції значної кількості сучасних психологів Ю.З.Гільбух використовує термін «обдаровані діти» в останньому з перелічених значень [14]. Під даним поняттям він розуміє дітей, які різко виділяються із середовища ровесників високим розумовим розвитком, який,

в свою чергу, є наслідком як природних задатків, так і сприятливих умов виховання [14].

Спеціальна обдарованість в дитини корелює зі високим рівнем розвитку здібностей в певній галузі: художній, спеціальній, спортивній [14].

Окрему увагу дослідник приділяє **однобічній розумовій обдарованості**, яка також може мати місце в контексті навчально-виховного процесу [14]. Автор акцентує увагу на тих випадках, коли в структурі дитячого розуму спостерігаються значні внутрііндивідуальні відмінності [14]. Для прикладу, такий варіант: вербальні тести (завдання, оцінка за якими великою мірою залежить від рівня мовного розвитку) дитина виконує блискуче, а невербальні тести (вони не потребують активізації мовних здібностей, зате ставлять підвищені вимоги до просторового мислення та уяви) – у межах норми або й гірше. Буває й обернене співвідношення: вербальний інтелект розвинений у дитини порівняно слабо, а невербальний – дуже високий. В обох випадках загальний інтелектуальний показник значно нижчий від показника, яким характеризується переважний вид інтелекту [14].

Може видатися, що «однобічна розумова обдарованість», за переконаннями Ю.З.Гільбуха, є синонімом терміна «спеціальні розумові здібності»; однак в дійсності справа стоїть інакше [14].

Однобічність означає дисгармонію в здібностях, тобто наявність в даної людини й таких здібностей, рівень яких не досягає норми. Коли ж ми говоримо, що даний учень має високі спеціальні здібності (наприклад, у галузі музики), то це зовсім не означає, що інші здібності у нього не розвинені. Як правило, високі спеціальні здібності розвиваються на фоні досить високого загального інтелекту [14].

Однобічна розумова обдарованість – одна з можливих причин добре відомої всім однобічної навчальної спрямованості. Кому не відомі випадки, коли учень, який виділяється яскравими результатами у вивченні одного предмета (або групи споріднених предметів) і цілком захоплений ним, ледве встигає з інших дисциплін? Чи вважати таких дітей розумово обдарованими?

Відповідь, на думку дослідника, має бути така: звичайно, вважати, але при цьому зазначати, про яку розумову обдарованість йдеться: про всебічну чи однобічну [14].

Ю.З.Гільбух вважає, що кожний із названих типів, який в цілому відповідає поняттю групових здібностей, має ряд видів. А кожен з видів, у свою чергу, може розглядатися як спеціальна здібність. Так, розумові здібності поділяються за предметною ознакою на фізико-математичні (або просто математичні), здібності до вивчення гуманітарних предметів і т. д. При певному розвитку кожний із цих видів учбових здібностей може сформуватись у відповідну науково-дослідницьку здібність. Технічна обдарованість має два основних види: інженерна (її в свою чергу можна поділити на ряд підвидів – конструкторсько-винахідницьку, технологічну тощо) і обдарованість до технічної майстерності. Художня обдарованість поділяється на літературну, музичну, хореографічну та ін. Соціальна обдарованість охоплює здібності до правової діяльності, педагогічні, а також здібності, які стосуються організаторської діяльності у різних сферах життя суспільства [14].

Звичайно, за переконаннями автора, усі ці типи й види обдарованості не ізольовані один від одного. Тут можна виділити щонайменше два типи зв'язків. Так, людина може мати одну якусь спеціальну здібність, а може бути обдарованою цілою групою споріднених здібностей (наприклад, художніх або спортивних). Разом з тим усі типи обдарованості обов'язково передбачають певний рівень розвитку розумових здібностей. І чим він вищий, тим, за інших рівних умов, плідотворнішою та одухотворенішою виявиться діяльність у тій чи іншій сфері. Щодо технічної та загальної обдарованості, деяких видів художньої обдарованості (наприклад, літературної) це очевидне. Трохи по іншому стоїть справа в тих видах діяльності, де вирішальну роль відіграють фізичні й психофізіологічні якості індивіда (спорт, хореографія, живопис, деякі види технічної майстерності). Але при близькому розгляді виявляється, що і в цих видах діяльності досягти

особливо видатних результатів можливо лише при досить високому розвитку розумових здібностей [14].

Серед критеріїв задля класифікації видів обдарованості Д.Б.Богоявленська виокремлює наступні [6]:

1) **форма обдарованості**, яка може бути *явною* (проявляється та спостерігається в діяльності дитини на яскравому та чіткому рівні) та *прихованою* (виявляється в прихованій та завуальованій формі);

2) **ступінь сформованості обдарованості**, який може бути *потенційним* (являє собою лише певні можливості, потенціал для реалізації високих досягнень, але не реалізований у реальний момент дійсності в силу їх функціональної недостатності) та *актуальним* (очевидна, помічена психологами, батьками обдарованість. Дітей, які демонструють даний вид обдарованості, зазвичай розглядають як талановитих);

3) **широта проявів у різних видах діяльності**. Подібний критерій допускає розподіл людей за індивідуально-психологічними особливостями, які є основою *загальних (пізнавальних) здібностей* (пам'ять, мислення, сприйняття, сенсорні відчуття) та *спеціальних*, серед яких, в свою чергу можна виокремити: практичні (організаторські, конструкторські, технічні тощо) та художні (малювання, акторські, музичні, літературні тощо) здібності. Дітям, здебільшого, притаманні загальні здібності, які з віком набувають специфічних рис і конкретної предметної спрямованості;

4) за **особливостями вікового розвитку** можна виділити *ранню* (проявляється в дитинстві) та *пізню обдарованість* (проявляється в зрілому віці).

5) **вид діяльності та сфери психіки, що її забезпечують**. Даний критерій дозволяє систематизувати види діяльності, кожен з яких обґрунтовує певний вид обдарованості у відповідному ракурсі, а саме:

- *спільна інтелектуальна* (діти, яких залучають до даного виду діяльності, схильні оперувати основоположними поняттями, легко запам'ятовувати та зберігати інформацію. Передумовою досягненням дітьми

успіху в різних сферах діяльності є високорозвинені здібності переробки інформації);

- *академічна діяльність* (проявляється в успішному володінні окремим навчальним предметом, і тому вважається індивідуально вибірковою. Її поділяють на наступні підвиди, а саме: математичну, лінгвістичну, обдарованість у галузі фізики, хімії, біології тощо);

- *лідерська*, яка являє собою виняткову здібність досягати зрілих та конструктивних взаємовідносин з іншими людьми. Поняття соціальної обдарованості охоплює широкий спектр проявів, пов'язаних з легкістю встановлення міжособистісних контактів та їх високою якістю;

- *практична діяльність* (за Р.Стенбергом вона є однією з ключових особливостей знання своїх сильних і слабких сторін, а також здатністю використовувати ці знання на практиці);

- *художня діяльність*, яка, в більшості випадків, розвивається та підтримується в системі позашкільної освіти; результатом подібного виду діяльності є досягнення в галузі художньої творчості, виконавської майстерності в музиці, в скульптурі, живописі, в діяльності, яка вимагає акторських здібностей. Художню діяльність поділяють на кілька підвидів, а саме: театральну, музичну, літературну, образотворчу тощо;

- *творча діяльність*, основними типами якої, за В.О.Моляко є [56]: науково-логічна, техніко-конструктивна, образно-художня, вербально-поетична, музично-рухова, практико-технологічна, ситуативна (спонтанна, розсудлива). За даними численних досліджень можна стверджувати, що даний тип обдарованості є одним з найбільш суперечливих. Для прикладу, деякі вчені (Д.Б.Богоявленська [6], В.М.Дружинін [17]) сходяться на думці, що природа творчості єдина, а здатність до творчості є універсальною. Навчившись творити у сфері техніки або мистецтва, дитина без будь-яких зусиль в спромозі буде перенести набутий досвід у будь-яку іншу область діяльності. Саме тому творчість (креативність) Н.Лук'янчук розглядає як відносно автономну, самостійну та універсальну здатність, що перетинається

з іншими видами діяльності [46]. Подібне твердження корелює з думкою О.М.Матюшкіна, за якою будь-яка обдарованість є творчою, якщо не має творчості, то не може бути обдарованості [50]. В.М.Дружинін дотримується протилежної точки зору, за якої можна говорити про існування творчої обдарованості як окремого самосійного виду [17]. Творча обдарованість, за переконаннями автора, являє собою здатність продукувати, шукати нові ідеї та гіпотези, нестандартно мислити та створювати оригінальні речі.

Узагальнення результатів досліджень вітчизняних та зарубіжних науковців дає підстави Н.Лук'янчук вважати, що до основних видів діяльності необхідно віднести практичну, теоретично-пізнавальну, художньо-естетичну, комунікативну та духовно-ціннісну [46]. Подібні міркування дозволили автору за видами діяльності виокремити та систематизувати види обдарованості, віднівши до них наступні: практична обдарованість, пізнавальна, художньо-естетична, комунікативна, духовно-ціннісна та творчість (креативність) [46]. Завдяки самооцінці особистості, за переконаннями дослідника, її активної життєвої позиції, інших індивідуальних особливостей, від яких залежить реалізація здібностей, відмінності між видами обдарованості повинні розглядатися з урахуванням мотивації особистості на досягнення успіху [46].

В плані розуміння природи дитячої обдарованості класифікація видів обдарованості за критерієм «Вид діяльності і сфери психіки, що її забезпечують», на думку Н.Лук'янчук, є найбільш вдалим і важливим [46]. Автор переконливо доводить, що виділення видів обдарованості за даним критерієм дає змогу відійти від життєвого уявлення про обдарованість як кількісний ступінь вираження здібностей і перейти до її розуміння як системної якості [46].

Л.В.Сенчишак і Т.О.Сливінська вважають, що діти дуже відрізняються за рівнем обдарованості. Тому термін «обдаровані діти», за переконаннями дослідників, можна застосовувати до всіх різних за своїми здібностями дітей [84].

Аналіз літератури з проблем психології обдарованості, а також питань дитячої обдарованості зокрема, дозволив авторам виокремити два основних типи обдарованості [84]:

1. Особлива виняткова обдарованість, яку видно неозброєним оком. Для її виявлення не потрібні тести та спеціальні обстеження. Саме діти з особливою винятковою обдарованістю найчастіше складають «групу ризику». У них є проблеми у спілкуванні, підвищена нервова збудженість.

2. Висока норма обдарованості. Це теж обдаровані діти, але їхня обдарованість більш нормальна, скоріше звичайна. Це ті діти, яким поталанило спочатку – нормальні пологи, хороша сім'я, увага, любов матері. Дитина, як правило, не ходила до дитячого садку або пішла туди досить пізно і не надовго.

Ці дві групи дітей навіть за зовнішнім виглядом дуже відрізняються. Якщо діти з особливою винятковою обдарованістю часто менші на зріст і фізично слабші за своїх однолітків, то діти з групи *високої норми* здоровіші за своїх однолітків. Якщо швидке випередження дітей з надзвичайною обдарованістю за своїх ровесників не минає безслідно для їхнього соціального та емоційного розвитку, то для іншої групи обдарованих дітей характерною є лідерська позиція в дитячому колективі.

Л.В.Сенчишак і Т.О.Сливінська вважають за необхідне розглянути ще одну підставу для класифікації дитячої обдарованості – **відмінності за особливостями вікового розвитку** [84].

Дуже часто обдарованість має тільки тимчасовий характер, коли в певному віковому періоді поєднуються можливості одразу кількох вікових періодів. Це чудово показав у своїх роботах відомий психолог Н.С.Лейтес. Багато «вундеркіндів» - це саме діти з **прискореним віковим розвитком**. Таке прискорення має тільки тимчасовий характер, і з віком ці діти стають помітно «посередніми», тьмяніють.

Однак, не завжди прогноз прискореного розвитку песимістичний: у частини дітей з помітним випередженням розвитку яскрава обдарованість

залишається на все життя, будучи індивідуальною, стійкою характеристикою. Для прикладу, прискорено розвивалися Норберт Вінер, Лев Ландау, поет Олександр Грибоєдов.

Тому автори наголошують на тому, що треба завжди пам'ятати відносність самого явища *яскравої обдарованості*, його умовність і в багатьох випадках тільки віковий, тимчасовий характер. Існують обдаровані діти, в яких за високого розумового розвитку не має різкого вікового випередження. Їхню обдарованість в спромозі помітити тільки кваліфіковані психологи чи уважні вчителі, які багато працюють з дитиною. Очевидно, до цього типу належав великий математик А.Колмогаров.

Однак, як зауважують дослідники, існує своєрідний *«антивундеркіндний» тип вікового розвитку обдарованості*, коли обдарованість не тільки не супроводжує забігання вперед у розвитку, а й іноді, як це не парадоксально, супроводжується уповільненим розвитком. Так, Е.Ейнштейн пізніше, ніж інші діти, заговорив, не відрізнявся успіхами в гімназії і навіть був вигнаний.

Тому автори акцентують увагу на тому, що з одного боку не завжди «вундеркінд», який подав багато надій у дитинстві, виросте видатною людиною, з іншого боку, не завжди виняткова обдарованість виявляється у блискучих шкільних успіхах чи явно випереджає в розвитку.

Дослідники також виокремлюють **типи обдарованості, які одразу помічає вчитель** [84]:

1. Інтелектуальний тип обдарованості. Саме цих учнів учителі називають «розумними», «кмітливими», «світлими головами» й «надією школи». Ці школярі, як правило, мають глибокі знання, самостійно їх здобувають – самі читають складну літературу, навіть можуть критично поставитися до певних джерел. Учні цього типу обдарованості точно й глибоко аналізують навчальний матеріал, нерідко схильні до філософського осмислення матеріалу.

Високий інтелект, розвинутий розум дозволяють їм з легкістю засвоювати різні предмети, однак, різне ставлення цих учнів до шкільних предметів і, відповідно, вчителів призводить до того, що з одних предметів вони вчаться блискуче, а з інших – ні.

Виділяють *два основних підтипи інтелектуальної обдарованості*:

- виявляються насамперед загальні розумові здібності;
- коли високі здібності виявляються у спеціальній галузі знання.

Пізнавальна потреба, яка є неодмінною характеристикою будь-якого типу обдарованості, саме в цих учнів виявляється найбільше. Як правило, цей тип обдарованості має стійку систему пізнавальних інтересів, що простежується у розумових акселератів, «вундеркіндів». Однак успішність інтелектуально обдарованих учнів не завжди збігається з рівнем їх здібностей: серед інтелектуалів є і відмінники, і ті, які різко відстають у навчанні. Тут усе визначає не тільки інтелект, а й ставлення дитини до навчання та школи.

2. Академічний тип обдарованості. Для цього типу обдарованості теж характерний досить високий інтелект, однак на перший план виходять особливі здібності саме до навчання. Учні цього типу обдарованості насамперед уміють добре засвоювати матеріал, тобто навчатися. Особливості їхньої пізнавальної сфери (мислення, пам'яті, уваги), деякі особливості їхньої мотивації такі, що роблять навчання легким, приємним. Медалісти, учні, яких називають гордістю школи, найчастіше належать саме до цього типу обдарованості. Саме з цих учнів виростають справжні майстри своєї справи.

Академічний тип обдарованості теж має свої підтипи: є учні з широкою здатністю до навчання (вони легко засвоюють будь-яку діяльність, виявляють помітні успіхи у всіх шкільних науках), а є учні, у яких підвищені здібності виявляються лише в одній чи кількох близьких галузях.

В деяких випадках буває складно розрізнити інтелектуальний та академічний тип обдарованості – вони можуть блискуче навчатися, у них є пізнавальна потреба. Різниця, мабуть полягає в особливій розумовій

самостійності інтелектуалів, у їхній підвищеній критичності мислення, здатності самостійно, глобально та філософсько осмислювати складні інтелектуальні проблеми. Академічно обдаровані учні – це завжди генії саме навчання, це професіонали шкільної (а потім і студентської) праці, чудові майстри швидкого та якісного засвоєння знань.

3. Художній тип. Цей вид обдарованості, як правило, виявляється у високих досягненнях художньої діяльності – музиці, танці, живописі, скульптурі, сценічній діяльності.

4. Креативний тип. Головна особливість цього типу обдарованості виявляється в нестандартності мислення, в особливому, часто несхожому на інші погляди на світ. Цей тип обдарованості дуже складно виявити в шкільній практиці, тому що стандартні шкільні програми не дають можливості цим дітям виявити себе. До того ж учителі часто не розуміють, а іноді й недолюблюють цих учнів. Їхня підвищена незалежність у судженнях, зневага до умовностей (зокрема у побуті) та авторитетів створюють у вчителів у роботі з такими учнями великі проблеми.

В цих учнів легко можна побачити вади, труднощі, а от побачити в їх шкільній діяльності творчі здібності дуже складно, а часом і неможливо без спеціальної роботи в цьому напрямку. Дуже часто учні з цим типом обдарованості не надто добре вчаться через знижену мотивацію до засвоєння знань (придумувати їм буває легше, ніж засвоїти готове) і свій іноді дуже вигадливий пізнавальний світ, у якому не завжди є місце для шкільних уроків.

Для того, щоб побачити справжні творчі здібності цих дітей, їм потрібно пропонувати особливу діяльність, яка передбачає вияв їхньої самобутності, незвичайного бачення світу – нестандартні теми творів, особливі творчі завдання чи дослідницькі проекти.

У творчої обдарованості багато різних варіантів: є учні, які виявляють неабиякі творчі можливості у будь-якій діяльності, але бувають

школярі, у яких нестандартне бачення досить яскраво виявляється лише в одній сфері.

5. Лідерська або соціальна обдарованість («організаторські здібності»). Така обдарованість характеризується здатністю розуміти інших людей, налагоджувати з ними конструктивні взаємини, керувати ними. Лідерська обдарованість, на думку багатьох дослідників, передбачає досить високий рівень інтелекту, однак поряд з цим необхідна й добре розвинута інтуїція, розуміння почуттів і потреб інших людей, здатність до співпереживання; в багатьох випадках у людей з цим типом обдарованості спостерігається й яскраве почуття гумору, яке допомагає їм подобатися іншим людям.

Існує багато варіантів лідерської обдарованості. Є емоційні лідери, своєрідна «жилетка» для кожного, з ними радяться, їх поважають. Є лідери дії – вони вміють приймати рішення, важливі для багатьох людей, визначати мету й напрямок руху, вести за собою.

На жаль, у багатьох школярів з вираженими лідерськими здібностями інтерес до шкільного навчання недостатній. Багато учнів з цими здібностями не мають достатньої шкільної мотивації і, маючи сильний характер і незалежність, відверто нічого не роблять у школі. Неможливість засвоювати статус лідера у школі веде їх на вулицю, де вони стають лідерами антисоціальних угруповань. Таких учнів учителі часто характеризують як пересічних хуліганів. Це викликає відповідне негативне ставлення з боку учнів. Усе це ще більше спричиняє проблеми в цих учнів і їхніх учителів. Потрібна спеціальна, іноді тривала і складна робота, щоб повернути таких учнів до школи.

6. Психомоторна чи спортивна обдарованість. Популярна думка про занижені розумові здібності у спортсменів є необґрунтованою. Численні дослідження засвідчили, що у видатних спортсменів значно вищі від середніх інтелектуальні можливості – це стосується навіть таких, здавалося б, далеких від інтелекту спорту, як важка атлетика та футбол. Невипадково багато

видатних спортсменів, залишивши спорт, стають письменниками (Ю. Власов), вдалими бізнесменами (Пеле) і талановитими педагогами (І.Родніна). Хоча учні зі спортивною обдарованістю рідко добре вчаться. Це пов'язано насамперед із браком часу та належного бажання. Якщо у школярів, що захоплюються спортом, створити відповідну мотивацію, настрій, вони, як правило, можуть чудово навчатися.

Дуже дефіцитна в будь-якому суспільстві і найменш вивчена *соціальна обдарованість* (яку ще називають лідерською). На думку Ю.З.Гільбуха в контексті психології обдарованості має місце таке поняття як соціальний інтелект [14]. Під цим терміном розуміють спроможність розбиратися в людях і встановлювати з ними ефективні ділові взаємовідносини. Звичайно, тут багато важать відповідні навички, які виробляються з вихованням, а також спеціальним тренуванням. Але безперечним є й те, що неабияку роль відіграють відповідні здібності [14].

Як і будь-яка здібність, соціальна обдарованість формується на основі певних задатків. Правда, їх склад поки що майже не вивчено. Можна припустити, що значну роль тут відіграє гармонійне поєднання сили і врівноваженості нервової системи. Про існування таких задатків свідчать і ранні прояви соціального інтелекту. Є діти, які не цікавляться індивідуально-психологічними особливостями людей аж до юнацького віку. А є такі, що вже в дошкільному дитинстві виявляють виняткову спостережливість у цій сфері [14].

Зрозуміло, що соціальна спостережливість, на думку Ю.З.Гільбуха, інтерес до людських характерів і доль не охоплює всю гаму якостей, які становлять соціальну обдарованість [14]. Головним тут, на думку автора, є те, що виступає в якості мотиву такого інтересу, на що спрямовується соціальна спостережливість – на благо людей чи на задоволення власних егоїстичних інтересів [14].

Емпатія (здатність до співпереживання), активна, дійова доброта – стрижень соціального інтелекту. Оскільки ж мова йде про психологічну

здатність, є люди, яким вона властива в більшій чи меншій мірі. В багатьох випадках здатність психологічної проникливості й здатність активної доброти зовсім не є супутніми. Мабуть це мав на увазі Б.Пастернак, який з гіркотою констатував: *«Талантов много, духа нет»*. Цими словами поета психолог В.П.Зінченко почав свою доповідь у вересні 1990 року в Москві на конференції з проблем роботи з обдарованими дітьми і молоддю. Важко не погодитися з його основною тезою: *«...обдарованість у духовній сфері – ось та якість, яку треба культивувати в нашому суспільстві»* [14].

Окремої уваги заслуговують також **духовна та практична обдарованість**. Це ті види обдарованості, які поки що мало вивчені, однак є важливими для нашого суспільства. **Духовна обдарованість** пов'язана з моральними якостями, альтруїзмом. Для вивчення даного феномену застосовують методики оцінювання морального рівня розвитку дитини [109].

Психолог із Йельського університету Роберт Стенберг виділяє **практичну обдарованість**, яку майже зовсім не визначають у школі та не вважають обдарованістю взагалі. Однак психолог вважає, що особливістю практичної обдарованості є знання особистістю своїх сильних сторін і здатність використовувати ці знання на практиці [109].

Названі вище види обдарованості проявляють себе по-різному й зустрічають специфічні бар'єри на шляху свого розвитку залежно від індивідуальних особливостей і зовнішнього оточення дитини [109].

Аналіз закордонних підходів щодо обґрунтування понять, пов'язаних з дитячою обдарованістю та проблем, які можуть виникати в дорослих у взаємодії з даною категорією дітей дозволили М.С.Гальченко систематизувати та виокремити **спеціальні групи обдарованих дітей** [11].

1. Діти з надзвичайними здібностями. Р.Фельдман, досліджуючи дві групи дорослих, які мали IQ 150-180, зробив висновок, що геніальність не є окремою функцією інтелекту, а скоріше комбінацією інтелекту, індивідуальності, мотивації та навколишнього середовища.

Екстраординарно розвинені учні є найбільшим та найрідкіснішим ресурсом людства. Необхідно глибше вивчати походження їхньої обдарованості та способи, що допомогли б їм адаптуватись у складному соціальному середовищі.

2. Обдаровані андеравічери. Обдаровані андеравічери – це учні, академічні успіхи яких знаходяться нижче межі очікуваних (у межах оцінки – «задовільно»). Згідно з дослідженням Ф.Термана та У.Одена, характерними рисами представників цієї групи є: відчуття неповноцінності, недостатня самовпевненість, недостатня наполегливість, нечітке відчуття життєвих цілей у зрілому віці і, як результат, недостатньої самовпевненості, передбачуваності, а також бажання відзначитись у дитинстві.

Розв'язання цих проблем науковці вбачають у створенні сприятливого середовища, такого, що розуміє та підтримує дитину. Дж. Рензуллі вбачає у застосуванні «моделі збагаченої тріади» інший підхід до андеравічерів. Він вважав, що для обдарованих андеравічерів корисною є діяльність, побудована на дослідженні справжніх життєвих проблем.

3. Обдаровані діти з вадами. С.Хуа та Д.Колман стверджують, що обмеженість учнів у зорі, слуху чи рухах не означає, що вони не можуть бути інтелектуально обдарованими. Навіть серед дітей, хворих на аутизм, трапляються діти з синдромом Аспергера, які володіють високим інтелектом. Д.Колман рекомендує забезпечити всіх учнів з вадами стратегіями, що допомогли б їм вижити у навчальному середовищі.

Аналіз психолого-педагогічних джерел з проблеми класифікації дитячої обдарованості дає підстави нам вважати, що кожен з типів дитячої обдарованості може мати пряме відношення до навчально-виховного процесу. Однак результати численних досліджень феномену дитячої обдарованості свідчать про те, що у шкільній практиці з найбільшою частотою себе виявляють академічна, інтелектуальна та творча обдарованість, з детальним аналізом яких можна ознайомитися у третьому розділі даного посібника.

1.4. Особливості та проблеми обдарованих учнів

В умовах модернізації сучасної освіти зусилля психолого-педагогічної науки спрямовані на інтенсивний пошук обдарованих дітей та інноваційних технологій щодо вдосконалення процесу навчання і виховання особистості обдарованої дитини.

Однак, виявлення обдарованих дітей, на думку Н.Д.Вінник, є складним завданням [9]. За переконаннями автора, воно полягає у необхідності виявлення прихованих можливостей, визначення особливих потреб та інших особистісних якостей обдарованих дітей [9]. Науковець стверджує, що «Складність цього завдання пов'язане з тим, що обдарованість не зводиться до наявності певної ознаки або ознак, а є результатом функціонування та розвитку цілісної особистості у соціально-культурному контексті» [9, с. 23]. Подібне твердження співзвучне з положенням В.О.Киричука та Л.Є.Єнотаєвої, за якого незважаючи на те, що обдарованість учня відзначається навченістю та значними академічними показниками, більшість обдарованих дітей не отримують задоволення від процесу навчання, внаслідок чого мають слабо сформовані цінності освіти в цілому [26].

Саме тому Ж.І.Ханзель вважає, що «Увагу та занепокоєння сьогодні викликає інша категорія учнів – тих, які за наявності високого інтелектуального потенціалу не прагнуть до його реалізації та вирізняються низькою мотивацією до досягнень у будь-яких сферах і видах діяльності» [101, с. 6]. Науковець переконана, що «У підлітковому віці учням з прихованою обдарованістю властива нестабільність самооцінки, що зумовлена активним пошуком життєвих цінностей, очікувань від себе та власних здібностей, висока вимогливість стосовно інших, що викликає в обдарованих підлітків руйнівні переживання, зменшення впевненості в собі, часті конфлікти з оточенням і, як наслідок, прояви захисної агресії» [101, с. 6]. Відповідно, на думку автора, «Низька оцінка власних здібностей (непомірно завищена) сприяє переживанню підлітком соціального стресу, страхів самовираження або невідповідності очікуванням оточуючих,

створюючи бар'єр на шляху формування мотивації досягнення успіху» [101, с. 6].

Результати досліджень, проведених Ж.І.Ханзель, показали, що для більшості учнів притаманними є проблеми, пов'язані з позитивною мотивацією навчальної діяльності [101]. Для прикладу, 58 % підлітків (дослідження здійснювалось серед учнів 7-8 класів у 490 навчальних закладах Київської області) характеризуються низькою навчальною мотивацією: учні негативно або байдуже ставляться до навчального закладу, не проявляють інтересу до самостійних занять і часто відчують труднощі у навчальній діяльності. У 50 % учнів спостерігається страх перед невдачею: учні бояться опинитися у незручному становищі перед товаришами або вчителями, бути висміяними, тому їм безпечніше, на думку учнів, уникнути ризику, і навіть, не намагатися виконувати роботу на високому рівні [101]. Відповідно, ми цілком погоджуємося з наступною думкою дослідника, за якої «...дитина вчиться ефективно тоді, коли помиляється, а один з найкращих уроків, що вчитель має дати учням на багато років, полягає в тому, щоб навчити їх долати невдачі» [101, с. 7].

Науковець акцентує увагу на тому, що перехід дітей з класу в клас спонукає їх опановувати складні завдання за межами власних можливостей, що, в свою чергу, з часом може призводити до появи невдач в академічній та соціальній сферах [101]. Саме тому, за переконаннями автора, між успішними та неуспішними школярами часто виникає різниця в інтелекті та набутому досвіді, а відтак, у відсутності здібностей долати невдачі та демонструвати стійкість перед ними [101]. Відповідно, ми розділяємо наступне твердження дослідника, а саме: «Щоб розвинути необхідні навички та вміння для подолання невдач, може знадобитись багато часу, але ми зможемо мотивувати дитину так, щоб вона навчилась керувати складною ситуацією самостійно і це стане основою для її подальшого життя. Вміння долати труднощі – це важлива навичка, що буде сприяти розвитку успіху не тільки у навчанні, а й у будь-яких відносинах» [101, с. 7].

Ж.І.Ханзель розділяє результати досліджень академіка П.Капиці, який, в свою чергу, виходячи з аналізу рис обдарованих дітей, акцентував увагу на «творчому непослуху» як прояві нонконформізму та відмові від слухняного виконавства [101]. Непослух, за переконаннями вище згаданого академіка, є однією з неминучих рис, що проявляється в людини, яка прагне до пошуку і створення нового в науці, мистецтві, літературі [101]. На думку П.Капиці, свобода непослуху є однією з важливих умов розвитку таланту людини [101]. Творча людина в спромозі охопити універсальні взаємозв'язки Всесвіту, які недоступні розуму пересічної людини, однак дуже часто, на жаль, не може пристосуватись до буденної дійсності [101]. Саме тому, на думку Ж.І.Ханзель, «Така відстороненість творця від інтересів широкого загалу, загадковість мотивації його вчинків для інших, безпорадність у побутових питаннях породжують нерозуміння та глузування з боку сучасників, а той агресію» [101, с. 7].

Ми цілком погоджуємося з наступною думкою Ж.І.Ханзель, згідно якої «ЗНЗ сьогодні викликає у дітей страх перед помилками: за невірні відповіді карають або висміюють, виставляють незадовільні оцінки, записують у щоденники. Напрошується твердження: сучасний навчальний заклад вбиває один із вроджених інстинктів – прагнення до пізнання, що є головною умовою самовизначення особистості» [101, с. 7].

В контексті освітнього процесу американський вчений А.Маслоу вбачав дві протилежні тенденції. З однієї сторони, більшість вчителів стурбована необхідністю дати учням більшу кількість фактів та інформації. Однак, дуже часто подібні знання втрачають цінність для учня, забуваються, не сприяють розвитку його інтелектуальних здібностей та не дають зорієнтуватися у собі. З іншої сторони, меншість гуманістично орієнтованих вчителів непокоїть сама дитина, вони отримують задоволення від спілкування з нею, її психологічної самоактуалізації. Під час міжособистісного спілкування такі вчителі створюють навколо дитини атмосферу прийняття та розуміння, що призводить до зменшення страхів й

тривожності [101]. Тому аналіз вище згаданих положень дає змогу Ж.І.Ханзель вважати, що «навчання не повинно базуватися на академічних знаннях і запам'ятовуванні. Тоді людство стане роботом. Щоб досягнути реального успіху, необхідно розвивати такі здібності, які недоступні роботам: креативність, уяву, ініціативу, лідерські якості» [101, с. 7].

Відповідно Ж.І.Ханзель задається наступним питанням, на яке багато людей намагаються дати відповідь: «Чи є гарантією успішності людини в житті, кар'єрному зростанні хороші розумові здібності?». Науковець з приводу цього переконливо доводить, що «Високий рівень інтелекту є важливою умовою самореалізації особистості в житті, але недостатньою, бо не меншої значущості має здатність будувати позитивні відношення з іншими людьми, враховуючи внутрішній стан, уміння протистояти стресам та залишатися оптимістом, працювати в команді, незважаючи на окремі невдачі та перешкоди» [101, с. 7]. Дослідник переконана, що «Часто особистості з помірними здібностями, але сильним характером та волею творять дива. Самовиховання та зміцнення волі базується на самоповазі особистості. Довіра дорослих породжує в дитині самоповагу, підносить у власних очах та спонукає бути гідною цієї довіри» [101, с. 7].

Відповідно, цілком слушною в контексті зазначеної проблематики є думка Н.Д.Вінник про те, що «...традиційне навчання націлене на передачу знань, а також передбачає адаптацію учнів до умов навчального закладу без урахування особливих пізнавальних та творчих потреб обдарованих дітей» [9, с. 24]. Науковець переконливо доводить, що традиційне навчання блокує у більшості дітей прагнення до самостійного пошуку знань та творчого мислення, зростає страх невдачі, звужується сфера пізнавальних інтересів [9]. Відповідно, сьогодні змінюється роль психологічного супроводу навчання обдарованих дітей, в руслі якого основними пріоритетами, за переконаннями Н.Д.Вінник, мають стати забезпечення відповідності умов навчання особливим пізнавальним можливостям та потребам обдарованих учнів, а

також узгодження процесу навчання з індивідуальною траєкторією розвитку обдарованої дитини [9].

Враховуючи велику кількість досліджень в контексті психології обдарованості важко сьогодні не погодитись з тим фактом, що обдаровані діти характеризуються специфічними якостями та особливостями особистісного розвитку. З іншої сторони, більшість психологів звертають увагу на те, що особистісний розвиток обдарованої дитини часто корелює з належно забезпеченими психолого-педагогічними умовами в найближчому оточенні, в якому вона виховується.

Слушною з приводу вище згаданого, на нашу думку, є твердження К. Текекса, згідно якого під впливом оточення в обдарованої дитини можуть бути сформовані такі властивості та якості, які будуть заважати їй досягати консенсусу та конструктивної взаємодії з іншими людьми, а саме: висміювання оточуючих, яке, в більшості випадків виникає як захисна реакція на травмуючий фактор; невміння слухати співбесідника; звичка виправляти інших, яка, здебільшого, являє собою поєднання альтруїзму та егоцентризму [61]. На специфіці впливу оточення щодо стимулювання в обдарованої дитини позитивних та негативних проявів її особистості звертав увагу Н.С.Лейтес [77]. Він вважав, що прискорений темп розумового розвитку визначає не лише ступінь інтелекту дитини, але й характеризує риси її особистості [77]. Тому ми розділяємо наступну думку дослідника, за якою для педагогів основним критерієм оцінювання, як це буває в більшості випадків, є успішність навчання учнів в школі [77]. Тому, як зауважує автор, особливості обдарованої дитини (труднощі в пошуках друзів; проблеми спільної участі в іграх з однолітками, які для них стають нецікавими; прагнення підлаштуватись під інших, для того, щоб бути схожим на всіх; прискорений інтерес до проблем світу і буття) досить часто соціумом сприймаються як аномалії, а іноді й як ознаки відставання та нездатності до адаптації [77]. Дослідник наголошує, що діти, які відзначаються яскравими творчими здібностями, схильні демонструвати такі риси, які часто

викликають з боку оточення негативні емоції [77]. До таких рис автор відносить: висока ступінь незалежності в судженнях, відсутність уваги до авторитетів, порядку та належної організації праці, своєрідність гумору, яскравість темпераменту [77]. Відповідно, Н.С.Лейтес особливо акцентує увагу на тому, що «Складність становища збільшується й тим, що самі діти усвідомлюють свою несхожість. Вони можуть звинувачувати себе, сприймаючи свої особливості як аномалію, можуть почати свідомо приховувати свої досягнення і таким чином маскувати свої здібності» [77, с. 41]. Підтвердженням вище згаданої думки є підхід М.Е.Боцманової та О.В.Захарової, згідно якого нестача знань дитини про себе, їх невідповідність дійсності призводить до того, що дитина стає ранимою та чутливою до зовнішніх негативних оцінок, що, в свою чергу, може виступати в якості блокатора її активності, формуючи негативне ставлення до себе [22].

Беззаперечним продовжує залишатися той факт, що кожна дитини потребує допомоги у розкритті її можливостей та подальшому формуванні цілісної і гармонійної особистості. Однак, обдарована дитина належить до особливої категорії дітей, які наділені не лише яскравими досягненнями, але й неповторними особливостями характеру та стилем поведінки.

Для прикладу, в групі психологічних чинників серед існуючих рис характеру Г.О.Гулько виокремлює такі, які є типовими для обдарованих дітей, зокрема: емоційна чутливість, наївність, довірливість, сором'язливість, невпевненість у собі, загострене відчуття власної гідності, самолюбство, недолік спонтанності і природності в прояві почуттів, рефлексивність [16].

Групу ризику також можуть складати обдаровані діти з невротичними розладами [16]. Г.О.Гулько вважає, що в контексті можливого переліку соціально-педагогічних чинників окремої уваги заслуговує психотравмуюче виховання, сутність якого складає безліч протиріч: суперечливі вимоги дорослих, що перевищують можливості дітей; нестача любові, терпіння; тривожність за дитину, гіперопіка [16]. Крім того, за переконаннями автора, невротичні розлади обдарованої дитини можуть бути зумовлені самою

конституцією обдарованості, зокрема її нервово-фізіологічними та психологічними особливостями [16]. Науковець також стверджує, що «...обдаровані діти, мотивовані на досягнення, в ситуаціях, де від них вимагається прояв здібностей на найвищому рівні, можуть відчувати тривожність, серйозне занепокоєння та втрату впевненості, що в свою чергу, може призвести до посилення прояву невротичних розладів особистості, унеможливлення гармонійного розвитку та подальшої її соціалізації» [16, с. 10].

Обдарованим дітям, в свою чергу, притаманний також нестандартний прояв мислення, такий світогляд, який не завжди узгоджується із світоглядом не лише ровесників, але й дорослих людей. Відповідно, обдаровані діти схильні перебувати в ситуації постійного вибору між стримуванням своїх досягнень і прийняттям однолітків чи реалізацією власного потенціалу та самотністю [120]. Зарубіжні та вітчизняні вчені-педагоги і психологи стверджують, що основною проблемою для виявлення обдарованості та розвитку дитини є проблема відносин з іншими людьми. Часто обдарована дитина змушена гальмувати розвиток, щоб пристосуватися до колективу та відповідати формальним вимогам, що висуває навчальний заклад [25].

Деякі діти свідомо намагаються приховати свою обдарованість, вважаючи, що «все одно ніхто не оцінить», «мої ровесники розважаються, чому ж я не можу». Однак сьогодні поки що в дітей відсутні здібності, які б давали змогу їм приховати власні здібності. Педагог завжди в спроможності відчути обдаровану дитину, її можливості та здібності. Однак цього недостатньо. Вчитель має забезпечити у загальноосвітньому навчальному закладі гуманізоване освітнє середовище, яке б виступало в якості запоруки не лише інтелектуального, але й особистісного зростання обдарованої дитини на подальших етапах онтогенезу.

Досить болісною для багатьох обдарованих дітей і, насамперед, для особливо обдарованих, є проблема соціалізації. За рахунок особливої ролі пізнавальної потреби та специфічної ситуації розвитку, одностороннього

характеру виховання, орієнтованого головним чином, на пізнання, у таких дітей, зазвичай, значно деформована сфера спілкування, немає навичок групової діяльності з ровесниками, не формуються побутові навички [64].

Окремої уваги, за переконаннями Г.О.Гулько, можуть заслуговувати обдаровані підлітки [16]. Ситуація ускладнюється тим, як стверджує науковець, що в підлітковому віці «дитина дуже швидко розвивається, починає розуміти себе як дорослу самостійну людину, у неї остаточно формується самооцінка, самоусвідомлення та система цінностей» [16, с. 10]. Така дитина, на думку автора, «інтегрується у широкий суспільний простір задля того, щоб у подальшому досягти своїх цілей, життєвого успіху, самоактуалізуватися через свою професійну діяльність та досягти власного акме» [16, с. 10].

Однак, обдаровані підлітки неодноразово схильні відчувати труднощі у соціалізації. В процесі дослідно-експериментальної діяльності В.О.Киричуку вдалося з'ясувати проблеми соціалізації обдарованих підлітків, зокрема: прийняття самостійних рішень, вияв ініціативи у класному та шкільному житті (50 % підлітків ніколи не беруть участь в шкільному житті та не мають постійних доручень), дотримання норм та правил (кожний другий підліток порушував встановлені правила) [25]. Крім того на етапі дослідно-експериментальної роботи науковцем встановлено протиріччя між термінальними та інструментальними ціннісними орієнтаціями обдарованих учнів. Для прикладу, обдаровані підлітки визначають пріоритетними загальнолюдські цінності (дружбу, здоров'я, освіту, життя, мир та спокій у державі, батьківщину, любов тощо), сприймаючи їх як даність, що не потребує зусиль. З'ясовано, що 45,4 % обдарованих підлітків орієнтовані на задоволення власних потреб, 40,3 % – на колективну взаємодію, 14,8 % – на організаційну діяльність [25]. Науковцем також з'ясовано, що більшість учнів в експериментальних закладах мають проблеми зі самостійністю, ставленням до власних обов'язків, упевненістю у власних силах..., тобто, з

боку обдарованих дітей, за часту, відбувається обвинувачення дорослих у недосягненні власних життєвих цілей [25].

Тому Г.О.Гулько вважає, що педагог, в першу чергу має спрямувати свою діяльність на супровід обдарованої дитини, надати їй розуміння, підтримку та прийняття [16]. Одним з варіантів таких дій, за переконаннями автора, є створення «ситуацій успіху» на уроках, які б допомагали дитині відчувати успіх та закріплювати відповідний алгоритм дій для подальшого його застосування в житті [16].

Аналіз вище згаданих джерел дає нам підстави вважати, що обдарована дитина виступає для дорослих в ролі об'єкта задля експериментування розвивальних впливів, які нам пропонує сучасна психолого-педагогічна практика. Так, більшість педагогічних працівників результат власної діяльності вбачають у кількості засвоєних обдарованими учнями знань. Однак, основною потребою сучасної освіти, яка сьогодні у нашому суспільстві є пріоритетною, є потреба в особистостях, які готові демонструвати не лише кількісний, але й якісний рівень засвоєння знань, які в спромі проаналізувати пропоновану вчителем інформацію крізь призму власної особистості, співставляючи її з власними цінностями та життєвими переконаннями.

Однак, як зауважує В.Юркевич, багатьом обдарованим дітям притаманною є властива віку вразливість та пов'язана з нею підвищена емоційна чутливість, яка може виявляти себе в різноманітних формах [113]. Для прикладу, підвищена емоційність, за переконаннями автора, «іноді має досить «голосний» характер, виявляючись у схильності до бурхливих, яскравих афектів. В інших випадках вона має прихований, внутрішній характер, виявляючись у надмірній сором'язливості під час спілкування, у відсутності сну, а іноді у деяких психосоматичних захворюваннях» [113, с. 3]. Співзвучною, з вище згаданою інформацією, на нашу думку, є підхід Дж. Фрімен, за яким прояви обдарованості неодноразово корелюють з якостями і властивостями особистості; іноді особистісні характеристики здатні вносити

більший внесок у досягненні значущих результатів на противагу інтелектуальному фактору [99]. Відповідно, автор робить акцент на ролі позитивних емоцій у розвитку здібностей в дітей [99]. Страх, за переконаннями дослідника, може паралізувати інтелектуальні прояви дитини; надмірне керівництво дорослих виступає в якості дестабілізуючого фактора на шляху до формування у високоінтелектуальних дітей розвинутої саморегуляції [99]. Серед особистісних якостей індивідів, які домоглися значних успіхів, Дж. Фрімен виділяє наступні: емоційна стабільність; висока продуктивність; мотивація; захоплення; низький рівень тривожності [99]. Однак, як зауважує науковець, здібним людям притаманні свої проблеми: інтелект іноді здатний виступати в якості психологічного бар'єру; «особливі стреси» обдарованих підлітків здатні провокувати розвиток депресій та суїцидальних намірів [99]. У випадку, якщо в процесі навчання здібних дітей їх потенціал не помічається і не використовується в повному обсязі, виникають емоційні проблеми. Частина дітей може почати ігнорувати навчання, виявляючи при цьому нонконформіський настрій і впевненість у власних силах. Інша частина поступово втрачає інтерес до навчання, зникає мотивація до діяльності, виникає емоційний дискомфорт, можлива занижена самооцінка. За думкою Дж. Фрімен, такі особистісні якості, як мотивація, самодисципліна, допитливість і прагнення до автономії є ключовими для обдарованої дитини [99].

В контексті вище згаданого переліку особистісних якостей, запропонованого Дж. Фрімен, окрему увагу ми б хотіли приділити мотивації як важливій особистісній детермінанті у становленні та розвитку обдарованості у підлітковому віці. З приводу мотиваційного компоненту як важливої складової дитячої обдарованості слухним, на нашу думку, є особистісний підхід до проблеми здібностей, розроблений В.Е.Чудновським [108]. На думку автора, неправомірно вважати, що здібності виключно позитивно впливають на формування особистості людини. В історії людства існує чимало прикладів, за яких люди, не відзначаючись особливими

можливостями, завдяки позитивним особистісним якостям, досягли високих успіхів у обраній професії [108]. Відповідно, В.Е.Чудновський наголошує, що розвиток здібностей, у більшості випадків, обумовлюється спрямованістю особистості та сформованою ієрархією мотивів [108]. Людина з видатними обдаруваннями, за переконаннями дослідника, повинна відзначатися такими якостями особистості, які б для неї виступали в ролі поштовху задля реалізації власного потенціалу [108].

В контексті психології обдарованості, її загальних та спеціальних складових, окремої уваги, на нашу думку, заслуговує підхід Л.Чорної [107]. Науковець переконана, що «Незважаючи на всезагальне прийняття аксіоми про універсальний характер творчості людини, про різноманітність і різнобічність проявів її обдарувань, дослідження взаємодії складових креативності, інтелекту та особистості є вкрай недостатніми» [107, с. 125]. Автор вважає, що суттєвими характеристиками обдарованості, а отже загальними компонентами всіх видів обдарованості є її когнітивні та когнітивно-особистісні складові, а саме: оригінальність та творче настановлення мислення. [107]. Останнє розуміється автором як готовність особистості діяти творчо й оригінально в різноманітних умовах діяльності [107]. Гіпотеза експериментального дослідження науковця полягала в тому, що обдаровані особистості будуть проявляти стабільно високий рівень оригінальності мислення незалежно від тих інструкцій (або настанов), які подає експериментатор, тобто від зовнішніх стимулів діяльності [107]. У своєму дослідженні Л.Чорна використовувала модифіковані завдання класичного тесту творчих здібностей Дж.Гілфорда, а саме: складання речень, які б обов'язково містили в собі серед інших три слова, які були задані експериментатором і створення нових визначень поняття [107]. Результати дослідження дозволили науковцю констатувати, що в цілому учні, які використовували завдання з «нейтральною» інструкцією, склали значно більше речень і визначень поняття, ніж учні, які використовували завдання, яке містило настанову на оригінальність мислення, тобто показники

продуктивності падають, коли діє творча настанова [107]. Відповідно, автор розділяє твердження значної кількості дослідників, за якими притаманність обдарованій особистості таких якостей, як соціальна незалежність, нонконформізм, готовність до ризику, наполегливість, винахідливість тощо пов'язується лише з певними видами креативності, а саме з умінням вирішувати проблеми, яке, в свою чергу відноситься і до академічно наукової обдарованості [107].

Перелік вище згаданих якостей, притаманних обдарованій особистості, можна доповнити, на нашу думку, інтелектуальною незалежністю (яка, в більшості випадків, є притаманною і творчим особистостям), запропонованою Дж. Стігер [3]. Дослідник з'ясував, що високий рівень розвитку здібностей людини не виступає в якості гаранта її успіху. Розум, за переконаннями науковця є основою умовою розвитку творчості, але не достатньою. Дослідник задається наступним питанням: «Що ж тоді є властивим творчим особистостям?». За висновками Дж. Стігера, обов'язковою умовою збагачення творчого потенціалу особистості є її інтелектуальна незалежність, яка виявляється ще в ранньому дитинстві і дозволяє мислити і говорити, незважаючи на усталені стереотипи й авторитети [3]. Притаманною творчим особистостям, за переконаннями дослідника, є також виняткова допитливість, задовольняючи яку, майбутні новатори, як правило, вже в дуже ранньому віці навчаються читати. Типовою їхньою прикметою є значна гнучкість під час зіткнення з будь-якими проблемами; розв'язуючи завдання, вони завжди розглядають (причому нерідко водночас) кілька альтернативних варіантів їх вирішення. Ось і пояснення їхньої високої продуктивності [3].

Не менш цікавою є точка зору австралійця Г.Карна та англійця М.Кертона [3]. Вони вважають, що люди, які відзначаються творчими досягненнями, поділяються на «новаторів» і «адапторів». І ті, і другі, на думку вчених, здатні до творчості, але відрізняються не продуктивністю, а стилем мислення [3]. «Адаптори», на думку науковців, відзначаються

здатністю вдосконалювати та покращувати використовувані методи, дотримуючись загальноприйнятих поглядів. «Новатори» ж пропонують ідеї, що передбачають радикальні зміни [3].

Для того, щоб людина могла краще уявити собі стиль діяльності «новаторів» і «адаптаторів», В.І.Барко і А.М.Тютюнников наводять два кумедних епізоди [3]. Припустимо, що трирічна дитина хоче доторкнутися до великого собаки, а мати забороняє їй це зробити. Як же діятимуть у такому поставленому життєвому експерименті «новатор» і «адаптатор»?

Дитина «новатор» у відповідь на заборону торкатися собаки руками робить це ногою, що не було заборонено. Якщо не дозволяється і це, вона швидко стає рачки і обережно тикається в собаку головою.

А як же за такої ситуації чинить маленький «адаптатор»? Виявляється, що він ридатиме доти, поки знесилена мати не дозволить йому робити все, що тільки заманеться. Як бачимо, «новатор» і «адаптатор» досягнули свого. Однак, більшість з нас мабуть погодиться, що поведінка першої дитини більше схожа на те, що ми звикли вважати за творчість [3].

Чимало дослідників дотримується думки, за якої однією з домінуючих властивостей, яка є важливою для винахідника, є твердість у досягненні мети та впевненість у собі. Рішучість у досягненні успіху формується ще у молодшому шкільному віці, і, здебільшого, є властивою дітям, батьки яких ставляться до них з турботою і любов'ю [3]. Однак, як наголошують В.І.Барко та А.М.Тютюнников, «...шкільна освіта дуже часто придушує в дитині цю рису: сприймаючи, як правило, готові знання, учень починає ставитися до них як до чогось одвічно наявного і сумніватися у власній здатності відкрити щось нове, невідоме» [3, с. 13].

Тому, як зауважують деякі науковці, знаннєва парадигма в освіті останнім часом справедливо критикується, оскільки, як свідчить життєва практика, не завжди є показником успішності людини та гарантом плекання гармонійної особистості [76]. О.В.Прашко стверджує, що «У час постійних реформ, що супроводжуються зниженням рівня життя, втратою традиційних

ціннісних орієнтацій, послабленням соціальних зв'язків між людьми, збільшенням поляризації населення у духовній, політичній площині, різними поглядами на культурну спадщину, діти та підлітки опинилися вразливою групою населення. Знижується рівень народжуваності, фізичного та психічного здоров'я дітей. Відбулися зміни в ціннісних орієнтаціях підлітків. Фіксується збільшення ролі особистісних цінностей при зниженні суспільнозначущих (бути корисним та потрібним людям)» [76, с. 66]. Відповідно автор переконливо доводить, що «Від успішного здійснення процесу розвитку залежить реалізація підлітками у майбутньому власних здібностей і задатків, можливість стати соціально зрілою особистістю, бути корисним суспільству, створювати сприятливі умови для власної життєтворчості» [76, с. 66].

Однак, як зауважує М.Карне, в дійсності можуть мати місце ряд психологічних чинників, які схильні виступати в якості дестабілізуючого фактора на шляху до реалізації обдарованими дітьми власних здібностей [61]. До них автор відносить: погані міжособистісні стосунки, недовіра до інших, розлад у стосунках з батьками; відрив до школи і навчання; низька самооцінка; емоційна неврівноваженість, туга, часта зміна настрою, депресії; тенденція до пояснень та виправдань своїх недоліків, перекладання провини на інших, схильність до фантазування; неприйняття змагання, відсутність лідерських здібностей; відсутність самодисципліни і нездатність нести відповідальність за наслідки своїх дій, неухважність, відсутність наполегливості та схильність до постійного перенесення справ, надмірна увага до захоплень або їх відсутність [61].

Тому ми погоджуємося з думкою А.А.Юсіфовой, за якої «Визначальним чинником життєдіяльності творчої особистості можна вважати мотиваційні механізми як систему збуджувальних чинників, що стимулюють та спрямовують поведінку суб'єкта» [117, с. 140]. Вище згадане твердження корелює з іншими поширеними підходами. Для прикладу, Дж. Рензулі у порівнянні з високим рівнем інтелекту та креативністю однією з

домінуючих складових обдарованості вважає мотивацію. Співзвучною з вище згаданим положенням є підхід А.Маслоу, який в контексті ієрархії людських потреб окрему увагу приділяє прагненню людини до самоактуалізації, реалізації власного потенціалу та досягнення максимального розкриття власних здібностей. А це можливе за умови використання особистістю притаманних їй креативних властивостей [106]. В контексті зазначеної проблеми не менш поширеним є підхід Р.Бернса, за яким розвиток обдарованості визначається Я-концепцією дитини [4]. Згідно теорії автора Я-концепція у становленні та розвитку дитячої обдарованості відіграє потрійну роль, зокрема: сприяє досягненню особистістю гармонії внутрішнього світу, інтерпретує досвід і виступає в якості джерела очікувань [4].

В свою чергу, І.В.Ушакова звертає увагу на те, що самооцінка і характер її змін обумовлює хід психічного розвитку дитини, а відтак, впливає на формування її обдарованості [99]. Слушними з приводу вищезгаданого є дослідження В.І.Панова, за якими обдарованих дітей він умовно поділяє на дві великі групи. Першу групу складають діти з гармонійним розвитком різноманітних сторін психічного розвитку, другу – діти, психічний розвиток яких за рівнем сформованості характеризується дисинхронією (дисбалансом) [70]. Дитина, якій притаманний високий інтелект, на думку автора, зазвичай, відрізняється емоційною нестійкістю та нестабільною самооцінкою [70]. До негативних особливостей таких дітей автор відносить різкі перепади у відношенні до себе та інших, вияв неспокою та тривожності у зв'язку зі своєю несхожістю на ровесників. Крім того, внутрішня скованість, за переконаннями дослідника, може змінюватись потребою у постійному висловлюванні та відстоюванні власної думки [70]. З приводу вище згаданої інформації, цілком доречним, на нашу думку, є положення В.Юркевича, за якого значній частині обдарованих дітей притаманним є так званий перфекціонізм, який, в свою чергу, зводиться до прагнення досягнути досконалості у виконанні тої чи іншої роботи [113].

В свою чергу, Ю.З.Гільбух звертав увагу на специфіці прояву в інтелекті дитини творчого елементу, [14]. Однією з характерних особливостей дітей, обдарованих у розумовому відношенні, за переконаннями автора, є надзвичайно високий рівень їхньої експресивної діяльності, тобто «видачі», виразу назовні сприйнятої та переробленої інформації [14]. Багато чого з того, що було засвоєно дітьми в певній галузі знань, вони прагнуть відразу виразити назовні, але вже в перетвореному вигляді, трансформуючи сприйняту інформацію відповідно до свого індивідуального досвіду. І ось тут їх поведінка має вже більш вибіркового характер – вона підпорядковується певним нахилам [14].

Ю.З.Гільбух переконаний, що при всій індивідуальній різноманітності в інтелектуальному складі, розумово обдарованим дітям притаманними є певні характеристики, найістотнішими серед яких є наступні: надзвичайно ранній прояв високої пізнавальної активності й допитливості; швидкість і точність виконання розумових операцій, зумовлені стійкістю уваги та оперативної пам'яті, сформованістю навичок логічного мислення; багатство активного словника, швидкість і оригінальність вербальних (словесних) асоціацій; явна установка на творче виконання завдань, розвинутість творчого мислення та уяви; наявність основних компонентів уміння вчитися [14].

Незважаючи на те, що в психології обдарованості випереджаючому розвитку відводиться чільне місце, неправомірно, за переконаннями дослідника, зводити це складне й суперечливе явище до самої лише акселерації [14]. На думку автора, «Не можна уявляти собі обдаровану дитину тільки як скороспілого ерудита, малолітнього мудреця. Не менш істотною ознакою є наявність у її інтелекті творчого елемента. Багато хто з обдарованих дітей вражає оригінальністю, незвичайністю продуктів своєї розумової діяльності: несподіваними асоціаціями, яскравими метафорами, сміливими аналогіями» [14, с. 15].

Ю.З.Гільбух також задається питанням щодо фізичного розвитку вундеркіндів. Адже, як вважає автор, в масовій свідомості людей закріпилось уявлення про розумово обдаровану дитину як про кволого «очкарика» [14]. Науковець не заперечує того факту, що бувають обдаровані діти із слабким здоров'ям; є серед них і такі, хто через фізичну недугу подовгу прикутий до ліжка (що іноді сприяє зосередженню на розумових заняттях). Однак, такі випадки є досить рідкісними. Навпаки, Ю.З.Гільбух підтримує думку більшості дослідників, за якою, як правило, розумово обдаровані діти характеризуються міцним здоров'ям і добрим фізичним розвитком; у них підвищений потенціал розумової та взагалі життєвої енергії [14].

З іншої сторони, психологи звертають увагу на те, що багатьом обдарованим дітям притаманною є емоційна чутливість, яка, в свою чергу, заважає їм скористатися внутрішніми ресурсами. Для прикладу, Г.В.Бурменська та В.М.Слущкий окрему увагу приділяють психосоціалній чутливості обдарованих дітей, до якої вони відносять: негативне самосприйняття, егоцентризм, емоційний дисбаланс, загострене почуття справедливості, перебільшення страхів, ранимість тощо [61]. Подібної точки зору дотримується К.Текекс, згідно якої в процесі психосоціального розвитку обдарованих дітей від ровесників відрізняє ряд особливостей, а саме: розвинена система особистісних цінностей, загострене почуття справедливості та наполегливість у досягненні результату, наявність перебільшених страхів [61]. З приводу вище згаданого не менш слушною є думка Ф.М.Подшивайлова, згідно якої «Обдарована дитина має чутливу психіку, загострене почуття справедливості, а спостереження за навколишнім середовищем, відчуття непотрібності своїх сильних сторін змушує її вдаватись до захисту власного «Я», що відображається у високому рівні мотивації уникнення невдач» [73]. Недаремно аналіз особливостей обдарованих дітей в свій час дозволив К.Абромсу сформулювати висновок, згідно якого «надмірна чутливість таких дітей до навколишнього середовища, загострене сприйняття власних досягнень та невдач, наявність

динамічного зв'язку між емоційним настроєм, здатністю до саморегуляції і шкільною успішністю, говорить про те, що афективний розвиток повинен стати предметом пристальної уваги при навчанні обдарованих дітей» [61, с. 319].

Стосовно особливостей обдарованих дітей деякі науковці дотримуються й інших точок зору. Для прикладу, О.А.Хоменко до характерних особливостей обдарованих дітей відносить: висока пізнавальна активність та розвинений інтелект, що виходить за межі вікових особливостей; багата фантазія, творчість, винахідливість, емоційна безпосередність, розвинене почуття гумору, швидка реакція на несправедливість; високий енергетичний рівень, чітка моторна координація, фізична стабільність [105]. К.А.Хеллер виділяє ряд інших значних особистісних параметрів, які відрізняють обдарованих дітей від однолітків, а саме: потреба в пізнанні, самостійність суджень, високий рівень відповідальності, інернальний локус-контролю, позитивна Я-концепція, адекватна самооцінка, креативність як спосіб мислення [102]. М.І.Тадеєва та М.М.Воронко в свою чергу вважають, що обдаровані діти від своїх ровесників відрізняються за особливими здібностями [95]. На думку науковців, їм властиві: порівняно високий розвиток мислення, довготривале запам'ятовування навчального матеріалу, добрі навички самоконтролю в навчальній діяльності, велика працездатність, а також неординарність висловлювання думки, багатство уяви, чіткість різних видів пам'яті, швидкість реакції, вміння піддавати сумніву й науковому осмисленню явища, стереотипи, догми [95].

Аналіз результатів досліджень науковців стосовно питань, пов'язаних з дитячою обдарованістю, дозволив В.В.Щорсу систематизувати та виділити найхарактерніші особливості обдарованих дітей, зокрема [109]:

- мають непогану пам'ять, добре розвинене абстрактне мислення;
- як правило, досить активні й завжди чимось зайняті;

- ставлять високі вимоги до себе, болісно сприймають суспільну несправедливість, у них гостро розвинене почуття справедливості;

- наполегливі в досягненні результату з галузі, яка їх цікавить; для них характерний творчий пошук;

- хочуть навчатися і досягають у навчанні успіхів, що надає їм задоволення;

- завдяки численним умінням (класифікувати, категоризувати, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, планувати і прогнозувати, робити висновки) здатні краще за інших займатися самостійною діяльністю, особливо в галузі літератури, математики, проведенні дослідів, фенологічних спостережень;

- уміють фантазувати, критично оцінювати навколишню дійсність і прагнуть зрозуміти суть речей та явищ;

- ставлять багато запитань і зацікавлені в позитивних відповідях на них;

- виявляють інтерес до читання, мають чималий словниковий запас;

- із задоволенням виконують складні та тривалі завдання;

- завдяки частому звертанню до засобів масової інформації уміють швидко виділяти значущі відомості, самостійно знайти важливі джерела інформації;

- порівняно зі своїми ровесниками краще вміють розкривати взаємозв'язки між явищами і сутністю, індуктивно та дедуктивно мислити, здійснювати логічні операції;

- чимало з них ставлять перед собою завдання, виконання яких потребує багато часу;

- їм притаманне почуття гумору, вони мають відмінне здоров'я, життєрадісні, хоча зрідка зустрічаються й зі слабким здоров'ям;

- у них перебільшене почуття страху, емоційна залежність, емоційна незбалансованість порівняно з їхніми однолітками.

Н.В.Лук'янчук наголошує, що вчителі, працюючи у класі, одразу звертають увагу на учнів, які постійно розмовляють, голосно поведуться, націлені на зовні, і тих, які люблять самозаглиблюватися, не привертаючи до себе зайвої уваги [47]. За переконаннями дослідника, це прояв індивідуально-психологічних характеристик представників двох протилежних типів особистості: екстравертів та інтровертів, що безпосередньо проявляється в обдарованих учнів [47].

У сучасному тлумачному психологічному словнику за редакцією В.Б.Шапара поняття «екстраверсія» та «інтроверсія» (від латин. extra – понад, поза, intro – всередину і verto – повертаю, звертаю) являють собою крайні полюси характеристики людини, що відповідають домінуючій спрямованості особистості у світ зовнішніх об'єктів, або на явища власного суб'єктивного світу [47]. Екстравертований тип характеризується спрямованістю особистості на навколишній світ, зовнішні об'єкти притягують до себе інтереси і «життєву енергію» суб'єкта. Певною мірою це призводить до відчуженості суб'єкта від самого себе, до зменшення особистісної значущості явищ суб'єктивного світу [47].

Для інтровертів характерні фіксація інтересів особистості на явищах власного внутрішнього світу, яким надається найвища цінність, а також нетовариськість, замкнутість, соціальна пасивність, схильність до самоаналізу, ускладнення соціальної адаптації [47].

Науковець переконана, що для вчителя важливо вміти швидко переходити з одного стилю спілкування до іншого, враховуючи екстравертність/інтровертність обдарованого учня для налагодження контакту і розвитку його здібностей та обдарованостей. Так, наприклад, учням з екстравертованим типом особистості можна допомогти вчитися прислуховуватися до співрозмовників, більше слухати, ніж говорити; вчитися розуміти власний і співрозмовника душевний стан; учитися стримувати емоції, добирати слова під час конфліктних ситуацій, використовуючи систему адаптованих ділових, сюжетно-рольових ігор.

Учителю краще спілкуватися у формі відкритої дружньої підтримки, товариської поради, застосовуючи лідерські прояви такого учня в колективі, його бажання брати участь в організації вечорів, диспутів та інших суспільно корисних заходів [47].

Інтровертів необхідно частіше долучати до спільних справ, але не наполягати на їхньому активному спілкуванні. Можна організовувати для них «ситуацію успіху», де вони зможуть відчувати власну цінність для колективу [47].

Н.В.Лук'янчук переконливо доводить, що надати одразу всі поради неможливо, але тим, хто спілкується з обдарованими дітьми, важливо бути відкритим до співпраці, позбутися категоричності, спробувати проявляти толерантність до невизначеності та просто любити дітей [47].

Аналіз вище згаданих джерел дає нам підстави вважати, що обдарованим дітям притаманними є свої проблеми, які також виступали в якості предмета окремого дослідження багатьох науковців. Для прикладу, Л.Холлінгуорт серед особистісних проблем обдарованих дітей виділяє наступні, а саме: неприязнь до школи, наявність конформного типу поведінки та поглинання у філософські проблеми [61]. Дж. Уїтмор до особистісних проблем обдарованих дітей відносить наступні, зокрема: надчутливість, потреба в увазі дорослих, перфекціонізм, відчуття особистої неповноцінності, нереалістичні цілі [61].

Тому окремої уваги, на нашу думку, заслуговують проблеми обдарованих дітей, пов'язаних з соціальною адаптацією. Не дивлячись на те, що дитина вирізняється з поміж інших дітей загальними чи спеціальними здібностями, з точки зору виховання вона може бути досить «важкою» в контексті налагодження емоційного контакту через нерозуміння дистанції між дорослими і дітьми. За дослідженнями Д.Б.Богоявленської, проблеми обдарованих дітей полягають не в їх здібностях, а в сукупності супутніх їм якостей [7].

Так, Л. Холлінгуорт виділяє п'ять основних супутніх якостей обдарованих дітей, що ускладнюють їх соціальну адаптацію:

1. Негативне ставлення до школи у зв'язку з тим, що стандартний навчальний план, за яким здібна дитина також навчається, розрахований на освітні потреби і можливості «середнього учня» і не відповідає індивідуальному запиту більш талановитого школяра.

2. Ізоляція, оскільки ігри та захоплення однолітків не цікаві глибокій та психологічно чутливій обдарованій особистості.

3. Нонконформізм – обдарованим дітям важко змиритися з прийнятими вимогами, які здаються їм безглуздими і, відповідно, відстоюють «суб'єктивну істину» всіма можливими для незрілої особистості можливостями.

4. Серйозне ставлення до питань релігії та філософії, яке, за часту, відштовхує або викликає стурбованість батьків чи вчителів, насмішки з боку однолітків.

5. Невідповідність між фізичним, інтелектуальним та соціальним розвитком, яке іноді досить дезорганізує вихователів – дитина залишається незрілою і вразливою, незважаючи на дуже високі успіхи в певних сферах [61].

Цей перелік доповнюють чотири супутніх якості, описані Дж. Уйтмором, які утруднюють соціальну адаптацію обдарованої дитини і заважають повноцінному розкриттю творчого потенціалу як самої особистості, так і суспільства, в якому вона живе:

1. Пефекціонізм – в тих питаннях, які є суб'єктивно важливими, такі діти прагнуть досягти досконалості.

2. Низька самооцінка, зумовлена високою вимогливістю до себе і невідповідним до вікових можливостей рівнем досягнень.

3. Вразливість, загострене сприйняття випадкових слів, жестів і міміки оточуючих як проявів неприйняття себе. Високий прояв дітьми реактивності

щодо різного роду подразників і стимулів сприймаються дорослими як прояв надмірної активності і розсіяності.

4. Нетерпимість або низька толерантність до тих, хто не відповідає їх інтелектуальному розвитку. Зверхнє ставлення збільшує соціальну дистанцію та збільшує почуття самотності [61].

В контексті дослідження соціально-психологічних проблем обдарованих дітей, яке було проведене О.В.Нестерук-Володимирець на базі міського Палацу дітей та молоді у м. Рівному, було проаналізовано тематику учнівських звернень щодо запитів на корекційно-розвивальну та консультативну роботу практичного психолога [59]. У дослідженні взяло участь 84 дитини віком від 4,5 до 21 року. За даними проведеного дослідження серед дошкільних та учнівських звернень переважали запити щодо подолання тих чи інших комунікативних бар'єрів (46 %). В залежності від віку зверталась увага як на порушення мовлення і сором'язливість, так і на конфліктність і почуття самотності внаслідок відсутності порозуміння з батьками та однолітками.

Небажання ходити до загальноосвітніх навчальних закладів через нецікавість стандартних навчальних програм (невідповідність індивідуальним запитам здібної особистості), або через відсутність друзів серед однокласників – 22 % звернень вихованців позашкільного закладу.

Вразливість, загострене сприйняття випадкових слів, жестів і міміки оточуючих, сенситивність, фобії, порушення настрою та пов'язані з цим психосоматичні прояви, висока реактивність на різного роду подразники і стимули, через що такі діти сприймаються своїми вихователями як занадто активні і розсіяні (20 %).

І тільки 12 % обдарованих вихованців різних профільних шкіл звертались за порадою до практичного психолога з метою кращого пізнання власних здібностей та можливостей, за допомогою у виборі професійної перспективи [59].

Дослідження, проведене О.В.Нестерук-Володимирець, показало, що більшість утруднень даної категорії дітей пов'язані з комунікативною та емоційними сферами [59]. Дослідження науковця підкреслює необхідність пошуку і апробації сучасних ефективних методів та підходів щодо вирішення соціально-психологічних проблем обдарованих дітей [59]. В якості одного з альтернативних варіантів дослідник використовує підвищення комунікативної компетентності та розвиток емоційного інтелекту, як основу для подальшої успішної соціальної адаптації здібних вихованців [59].

Емоційний інтелект (EI) – це сукупність інтелектуальних здібностей до розуміння емоцій та керування ними, що досить часто розглядається сучасними дослідниками як передумова успішної соціальної адаптації [59].

Взаємозв'язок рівня EI із соціальною адаптацією був виявлений І.О.Власовою під час досліджень, проведених зі старшими підлітками: ті, хто виявили високий рівень емоційного інтелекту, легко входили у колектив однолітків, часто мали високий статус в групі, легко адаптовувались до зміни соціальної ситуації і сприяли покращенню соціально-психологічного мікроклімату в групі [59].

Результати досліджень, проведених С.П.Дерев'янку, виявили провідну роль EI у сфері емоційних міжособистісних переживань. Для юнаків з високим рівнем емоційного інтелекту притаманні прояви адаптивності у загальній позитивній спрямованості особистості на себе та інших («прийняття»), зумовленої афіліативною потребою [59].

Результати, отримані такими дослідниками, як І.М.Андрєєва та С.П.Дерев'янку, чітко виявляють значні переваги щодо соціальної адаптації в навчальному колективі однолітків для індивідів, які демонструють високий рівень розвитку емоційного інтелекту. Розвиток цієї важливої для успішної соціалізації особистості дитини якості передбачає такі характеристики особистості:

1. Увага до себе, тобто правильне розуміння власних емоцій, а також самоповага на нормальному рівні.

2. Самоконтроль, управління власними емоціями, здатність діяти раціонально та адекватно реагувати на зміни, відповідальність, надійність, оптимізм.

3. Увага до інших, тобто розуміння емоцій інших людей та правильне реагування на них. Крім того, важливим є здатність до емпатії, небайдужість до інших, визнання їх здібностей і талантів.

4. Здатність керувати усіма їх видами стосунків, успішно вирішувати конфліктні ситуації і уникати зайвих конфліктів, вести за собою оточуючих [59].

Стосовно прояву дитячої обдарованості у психології продовжують існувати дві крайні точки зору: «всі діти народжуються обдарованими» або «обдаровані діти зустрічаються надто рідко». Тому, незважаючи на надто велику кількість наукових праць, присвяченим проблемам дитячої обдарованості як у вітчизняному вимірі, так і в контексті закордонних досліджень, одним з найбільш дискусійних питань, яке на даний момент часу залишається відкритим, є питання, яке стосується частоти прояву дитячої обдарованості.

Можна назвати найбільш загальні риси, які характеризують всіх обдарованих дітей – прагнення до нових пізнавальних ситуацій, які таких дітей не лише не лякають, а навпаки, викликають у них відчуття радості. Навіть, якщо в новій ситуації виникають труднощі, обдарована дитина не втрачає до неї інтересу [85].

Н.Ю.Синягіна та Н.В.Зайцева акцентують увагу на тому, що «Дитяча обдарованість часто виступає як прояв закономірностей вікового розвитку. Кожний дитячий вік має свої передумови розвитку здібностей. Наприклад, дошкільники характеризуються особливою схильністю до засвоєння мови, високим рівнем зацікавленості, надзвичайною яскравістю фантазії; для старшого підліткового віку характерними являються різні форми поетичної і літературної творчості. Відносно висока вага вікового фактору в показниках обдарованості іноді створює бачення обдарованості у формі прискореного

розвитку окремих психічних функцій, спеціалізації інтересів і т. п.» [85, с. 236].

Відповідно, науковці наголошують на своєрідності динаміки формування дитячої обдарованості, яка може проявлятися у вигляді нерівномірності психічного розвитку [85]. Так, за переконаннями дослідників, високий рівень спеціальних здібностей може поєднуватися з недостатнім розвитком загального інтелекту дитини, в результаті чого за одними показниками вона може ідентифікуватися як обдарована, за іншими – як дитина, яка відстає в своєму психічному розвитку [85]. Тому автори вважають за необхідне розглянути ще одну проблему обдарованої дитини, яку вкрай важливо враховувати в контексті навчально-виховного процесу – так звана «дисинхронія розвитку», суть якої полягає в тому, що дуже важливі сфери особистості дитини, такі як сфера емоцій та почуттів, сфера спілкування (особливо з ровесниками) і багато інших, просто не встигають в своєму розвитку за талантом дитини [85]. Тобто, поняття «дисинхронія» передбачає ефект прискореного розвитку одного з психічних процесів при взаємодії зі звичайним (властивим певному віковому періоду) або загальмованим розвитком іншого [96]. Ж. Тарасьє переконливо доводить, що здебільшого обдаровані діти зазнають страждань від так званої дисинхронії в темпах розвитку інтелектуальної, афективної та моторної сфери [96].

Найпоширеніший вид дисинхронії пов'язаний із розвитком інтелектуальних і комунікативних процесів. Відомо, що високий рівень інтелектуального розвитку ще не виступає в якості гаранта досягнення успішності у спілкуванні з оточуючими не лише для дитини, але й для дорослої людини. Це призводить і до ускладнень у встановленні контактів під час комунікації, в чому уже проявляється феномен інтелектуально-соціальної дисинхронії [109]. Саме тому обдаровані діти і підлітки, які зазнають труднощів у спілкуванні, часто замінюють візуальний контакт з іншими людьми на спілкування у чаті [109].

Інший, розповсюджений вид дисинхронії викликаний нерівномірністю розвитку інтелектуальних і психомоторних (які відповідають за рухову активність людини) процесів. Багаточасові заняття і тренування, дефіцит вільного часу, постійна фізична втома талановитих спортсменів не спонукають до розвитку їхніх інтелектуальних здібностей. Досить розповсюдженим різновидом інтелектуально-психомоторної дисинхронії є погане володіння навичками письма дітьми, здібними в інтелектуальній сфері [109].

Вважається, що дисинхронія може бути причиною неадаптивної поведінки обдарованої дитини чи підлітка в його взаємодії з оточенням. Особливості навчання можуть як посилювати, так і послаблювати дисинхронію [109].

Сьогоднішній високий інтерес до питань дитячої обдарованості, як в науковій сфері, так і на державному рівні, пояснюється суспільними потребами в неординарній творчій особистості, з однієї сторони, і проблемами соціальної самореалізації та професійного самовизначення обдарованих дітей, з іншої. Сучасна реальність потребує високої активності людини, великого діапазону вмінь, здатностей до нестандартного мислення і поведінки. І саме високо обдаровані люди в спроможні внести свій найбільший внесок у розвиток суспільства. Ось чому вирішенню мають підлягати не лише питання виявлення обдарованих дітей, створення оптимального комфортного середовища для навчання та розвитку творчої особистості, але й проблеми їх особистісного і професійного становлення [2].

В розумінні феномену обдарованості, не дивлячись на протиставлення результатів досліджень різноманітних концепцій, наукове співтовариство, тим не менше, сходиться на виділенні деяких суттєвих характеристик, характерних для обдарованих дітей, зокрема:

- високий рівень розвитку здібностей, які являються системноутворюючими для того чи іншого типу обдарованості (наприклад, розумових здібностей для інтелектуального типу обдарованості);

- висока мотивація, прагнення до певної діяльності (пізнавальна мотивація і потреба в розумовому навантаженні для інтелектуальних здібностей);

- сформованість ефективних способів діяльності-навчання, пізнання і / або творчості у вказаній сфері діяльності (для обдарованості, яка себе проявила) [2].

Таким чином, як зауважує Е.Г.Артамонова, «обдарована дитина – це дитина, яка виділяється яскравими, очевидними, іноді видатними досягненнями (або має внутрішні передумови для таких досягнень) в тому чи іншому виді діяльності» [2, с. 17]. З іншої сторони, науковець наголошує, що «Феномен обдарованості неоднозначний: це і високий рівень загального та інтелектуального розвитку, пізнавальних і спеціальних здібностей і, разом з тим, певні досить серйозні труднощі в становленні власного «Я», самореалізації і соціалізації обдарованої дитини» [2, с. 17]. Слушною з приводу цього є думка К.Г.Юнга, за якою обдарованість не лише компенсується деякою неповноцінністю в іншій області, але й іноді межує з паталогічним дефектом [112]. Автор підкреслює, що дитяча обдарованість являє собою комплексну категорію, яка акумулює в собі гострі, а іноді й суперечливі особливості особистості [112]. Тому дослідник переконаний, що в подібних випадках, за часту, складно з'ясувати, що переважає: дар чи психопатична конституція [112].

Відповідно, ми цілком погоджуємося з наступною думкою Е.Г.Артамонової, згідно якої «Звертаючись до феномену обдарованості, дослідники, за часту, задаються питаннями діагностики (в тому числі, ранньої), розвитку і психолого-педагогічного супроводу обдарованих дітей (в тому числі, підвищення їх навчальної мотивації, створення ефективних методів і умов навчання і т.д.). Безумовно, ці питання залишаються актуальними, не дивлячись на велику кількість як вітчизняних, так і зарубіжних наукових зусиль, уже проведених в цій області. При цьому складається враження, що вчених, в більшій степні, цікавить фактор

феномену обдарованості, способи збереження і посилення його проявів, ніж сама дитина, наділена цією тяжкою ношею – обдарованістю, талантом» [2, с. 17].

Так чим же тяготить обдарованість? Е.Г.Артамонова підкреслює, що «...багато психологічних досліджень підтверджують, що обдаровані діти, в цілому, більш благополучні, у порівнянні зі звичайними ровесниками, оскільки не відчують проблем в пізнавальній діяльності, а їх інтереси і схильності, які розвинуті вже з дитинства, виступають в якості хорошої основи для успішного особистісного та професійного самовизначення. В деякій мірі це справедливо. Але існують й абсолютно інші, загальні для таких дітей специфічні особливості, які й ускладнюють реалізацію покладеного на них дару винятковості. Особливості, які визначають нелегкий шлях особистісного становлення і самореалізації обдарованої особистості, ускладнюють процес професійного самовизначення» [2, с. 17].

Так, в обдарованих дітей, за часту, виникають труднощі в пошуку близьких друзів, проблеми у спілкуванні з ровесниками (іноді це виявляється навіть в конформності – намаганні підлаштуватись під інших, здаватися такими як всі, відмовляючись від своєї індивідуальності). В більшості випадків, подібна категорія дітей прагне до втечі від соціальних проблем, замість того, щоб їх вирішувати [2]. Але при цьому науковець наголошує також на серйозній комунікативній труднощі, яка, в свою чергу, може бути спровокована і ровесниками обдарованих дітей, які не готові зрозуміти і прийняти їх особливу винятковість [2]. Крім того, за переконаннями дослідника, нерідко у високо обдарованих дітей існують явні проблеми в емоційному розвитку [2]. В складних ситуаціях вони проявляють інфантильну реакцію: критичні зауваження можуть викликати негайні сльози, а будь-яка невдача призводить до відчаю. Такі діти, на жаль, не завжди навчені долати невдачі [2].

У багатьох обдарованих дітей також помітні проблеми, пов'язані з їх фізичним розвитком, деякі з них уникають всього, що потребує фізичних

зусиль, і не лише фізичних. Ситуація розвитку обдарованих дітей часто складається таким чином, що вони займаються тільки цікавою діяльністю, легкою для них, що якраз і визначає суть їх обдарованості, і тому проблема вольових навиків і саморегуляції особливо гостро виявляється в даній категорії дітей. Будь-яку іншу діяльність, яка не входить в сферу їх схильностей і потребує виражених вольових зусиль, багато обдарованих дітей уникають. Також, не дивлячись на стійку особистісно значущу пізнавальну мотивацію, яка супроводжує обдарованість і являється невід'ємною умовою її розвитку, у частини обдарованих дітей може спостерігатися зниження початкової мотивації як потреби у високій успішності безпосередньо в навчальній діяльності [2].

Вище згадане положення ми б хотіли доповнити об'єктивною теорією, запропонованою Н.Робінсоном, згідно якої інтелект вважається сталою одиницею. На противагу даній теорії автором була запропонована також наростаюча теорія, згідно якої інтелект зростає завдяки докладеним зусиллям. Відповідно Двек стверджує, що учні, які є прихильниками об'єктивної теорії, намагаються уникнути труднощів з метою збереження статусу високих здібностей. Разом з тим прихильники наростаючої теорії докладають зусилля, і, долаючи перепони, досягають успіху [11].

Тому на думку деяких дослідників, пізнавальна активність, яка є домінуючою у таких дітей, і високий рівень розвитку розумових здібностей, який значно перевищує вікову норму, призводить до того, що їх пізнавальна діяльність є досить успішною і, практично завжди, знаходиться в зоні комфорту [64]. З ситуаціями подолання серйозних пізнавальних перешкод, які до того ж супроводжуються негативними емоціями, такі діти практично незнайомі. У них не розвиваються вольові навички ні в побутовій, ні в пізнавальній діяльності, а характерною реакцією на невдачу є істерична поведінка і залишення травмуючої ситуації [64].

Ще одна перешкода – стійка звичка до неперервного накопичення і переробки знань, до буквального їх засвоєння, що, по великому рахунку,

заохочується в рамках шкільного навчання, однак стає причиною неможливості вийти за рамки вірних, але стандартних рішень в процесі професійної самореалізації [2].

Для обдарованих дітей характерною в більшості випадків є також так звана проблема перфекціонізму. Тому роль вчителя має зводитися до пояснення учням того, що досягнення можуть супроводжуватися певними невдачами [11].

Спільною проблемою багатьох обдарованих є нудьга. Проте незважаючи на це, учні можуть приховувати власну обдарованість задля того, щоб не вирізнятися із загальної маси. Разом з тим проблема у приховуванні зникає, коли дитина знаходиться у колі собі подібних [11].

Ще одна поширена проблемна ситуація, яка стає перепорою на шляху успішної самореалізації дітей з незвичайними здібностями, виникає, коли на етапі ще не сформованої діяльності та становлення особистості, обдарована дитина стає об'єктом надмірної уваги, вільного або мимовільного захоплення. Це призводить до різкого підвищення рівня домагань, який, однак, не завжди реалізується на відповідному очікуванню рівні, що, в свою чергу, розчаровує оточення, а у самої дитини призводить до формування «синдрому колишнього вундеркінда», нервових зривів, депресивних станів, а в деяких випадках – і до суїцидальних настроїв [64].

Саме надмірна увага до демонстрації досягнень дитини, на думку Д.Б.Богоявленської, є першим кроком до загибелі обдарованості. Дитина-феномен стає експонатом, а це серйозне випробовування владою та славою навіть для дорослої людини. Ще свого часу Л.М.Толстой зазначав, що зірки, які спалахнули в атмосфері, отруєній ядом винятковості та марнославства, гаснуть. А відомий фізик академік М.А.Мигдал з жалем відзначав, що безліч талантів загинуло для науки через нестримне прагнення до самоствердження та гонитву за ефективними результатами [64].

Разом з тим, одним з найпоширеніших засобів реалізації та демонстрації досягнутих можливостей в освітній системі традиційно є

проведення різноманітних заходів, що мають явно виражений характер змагальності. В цілому такі конкурсні заходи мають ряд позитивних моментів, оскільки вчать мобілізувати сили, проявляти наполегливість, витримувати тривалу напругу, стимулюють формування мотивації досягнення [64].

Водночас, Д.Б.Богоявленська звертає увагу, що такі заходи не можна розглядати як засоби розвитку обдарованості, оскільки в цьому випадку відбувається «зсув мотиву». Перемога в конкурсі стає самоціллю і запускає механізми, які зовсім не пов'язані з розвитком дитини. Окрім того, прагнення до досягнень як основної мети деформує особистість. Це особливо тривожний факт з огляду на те, що протягом останніх років спостерігається стійка тенденція зниження вікової планки учасників таких змагань [64].

Значне домінування мотиву досягнення в мотиваційній структурі, як наголошує Д.Б.Богоявленська, є найнебезпечнішим джерелом нервових зривів за умови відсутності соціально фіксованих зовнішніх успіхів і аж ніяк не сприяє процесу самоактуалізації. Адже в такому випадку дитина орієнтована, насамперед, на отримання високих результатів заради схвалення від дорослого як основну мету, що безперечно, веде до деформації особистості та гальмує процес самоактуалізації. Реальний творчий процес має свою динаміку, періоди спаду і підйому, підвищеної активності та затишшя. Ігнорування цього незаперечного факту, штучна стимуляція активності та категорична орієнтація на надвисокий рівень успішності ведуть до невротизації й формування різних видів дисгармоній у структурі особистості обдарованої дитини, які пов'язані з уявленням про успішне життя, що транслуються дитині батьками та засобами масової інформації [64].

Тільки особиста зацікавленість змістом тієї предметної галузі, якою дитина займається, і внутрішня мотивація на сам процес пізнання можуть привести до реалізації потенціалу обдарованості та становлення зрілої конкурентоздатної особистості [64].

Серйозна проблематичність виникає в обдарованих дітей в професійній орієнтації – по закінченню підліткового періоду обдаровані юнаки і дівчата відчують труднощі у виборі свого призначення [2]. Процес професійного самовизначення, на думку М.Ю.Мельник, «протікає досить складно через те, що у них виникає багато психологічних проблем, серед яких можна виділити ворожість до школи, не сформовані професійні інтереси, нонконформізм, занурення у філософські проблеми, невідповідність між фізичним, інтелектуальним і соціальним розвитком. До того ж у юнаків не достатньо знань про себе, про світ професій, про потреби країни у певних професіях тощо. Разом з тим, у них часто не сформована потреба у професійному самовизначенні, у необхідності заробляти на життя. Отже, соціальна ситуація обдарованого старшокласника містить суперечність між необхідністю професійного самовизначення та недостатнім розвитком особистісних якостей, відсутністю сформованих мотивів для цього» [51, с. 152].

На думку Н.Ю.Синягіної та Н.В.Зайцевої, однією із значущих проблем обдарованості являється актуалізація виховання конкурентоздатної особистості [85]. За переконаннями науковців ще «...зі школи в дітей стимулюється прагнення до ранніх досягнень, високого рейтингу, перемог в різного роду змаганнях. За своєю суттю це не погано. Однак, не слід забувати, що в такій ситуації важливим виступає результат конкурсу, а не результат розвитку особистості. А це не має ніякого відношення до виховання обдарованої дитини, скоріше тут варто говорити про демонстрацію досягнутих дитиною можливостей» [85, с. 237].

Тому Е.Г.Артамонова переконана, що «...в цілому ця категорія дітей відчуває значні труднощі в особистісному та професійному становленні, що перешкоджає ефективній самоактуалізації, стаючи витокком особистісних проблем і психосоматичних захворювань внаслідок відчуття «втраченості», незатребуваності, руйнувань очікувань, конфлікту між сформованою самооцінкою і рівнем домагань та оточуючою дійсністю. Через цю причину, ймовірно, лише невелика частина обдарованих в дитинстві дітей згодом

здійснюють покладені на них надії і ефективно реалізують себе в професійній діяльності» [2, с. 18].

Аналіз вище згаданих джерел дає нам змогу систематизувати проблеми обдарованої дитини як в контексті навчально-виховного процесу, так і в процесі щоденної взаємодії, зокрема: асинхронія психічного розвитку, труднощі дитини досягати взаєморозуміння в середовищі ровесників, завищена або занижена самооцінка, низький рівень розвитку емоційно-вольового потенціалу, загострена емоційність, проблеми в особистісному та професійному самовизначенні, а також проблеми, зумовлені соціальною адаптацією.

Таким чином аналіз психолого-педагогічних джерел вітчизняних та зарубіжних науковців дає змогу нам стверджувати, що підґрунтям цілеспрямованого розвитку дитячої обдарованості та її подальшого збереження у дорослому житті має стати створення і забезпечення сприятливих умов для розвитку особистості обдарованої дитини з урахуванням як специфіки виду обдарованості, так і особливостей та проблем обдарованої дитини зокрема.

Питання для самоконтролю

1. Охарактеризуйте загальні здібності людини.
2. Визначте передумови розвитку здібностей дітей.
3. Назвіть визначальні умови повноцінного розвитку здібностей дітей.
4. Охарактеризуйте сутність поняття обдарованість.
5. Який із компонентів у структурі дитячої обдарованості займає чільне місце?
6. Що собою являють обдаровані діти. Охарактеризуйте поняття.
7. Назвіть, якими особливостями характеризується дитина із загальною розумовою обдарованістю.
8. В чому полягає сутність однобічної розумової обдарованості?
9. Охарактеризуйте поняття «соціальний інтелект».

10. В чому полягає сутність дисинхронії психічного розвитку дитини?
Які види дисинхронії мають місце в житті обдарованої дитини?
11. Назвіть загальні та спеціальні складові обдарованості.
12. Назвіть та охарактеризуйте основні показники обдарованості.
13. Назвіть основні критерії для класифікації типів і видів обдарованості.
14. Охарактеризуйте групи обдарованих дітей.
15. Проаналізуйте особливості та проблеми обдарованих дітей.
16. Назвіть характерні риси обдарованих дітей.
17. Проаналізуйте існуючі підходи в педагогіці та психології щодо розвитку потенціалу обдарованої дитини.

Розділ 2. Особливості психолого-педагогічного супроводу обдарованих школярів в контексті функціонування сучасної школи

2.1. Теоретичні підходи до проблеми супроводу обдарованих школярів у психолого-педагогічній науці

Загальні тенденції розвитку людської цивілізації визначають нові вимоги до особистості, її інтелектуального рівня, моральних якостей, вимагають від неї активної творчої позиції щодо вирішення нестандартних наукових та виробничих проблем, високого професіоналізму, соціальної відповідальності, толерантності тощо. Це зумовлює докорінні зміни загальної освітньої політики, трансформацію її основних підходів, переорієнтацію освіти з держави на людину, створення належних умов щодо максимально ефективного розвитку особистості, дотримання проголошених Генеральною Асамблеєю ООН у Декларації прав людини фундаментальних загальнолюдських цінностей [97].

В.В.Тесленко вважає, що оскільки на рівні навчально-виховного закладу формуються основні риси майбутньої розвиненої та конкурентоздатної особистості, то важлива роль у розвитку потенційних можливостей людини належить загальній середній освіті [97]. Автор наголошує, що «попередня багаторічна педагогічна політика і практика не були належним чином орієнтовані на актуалізацію власного потенціалу обдарованої дитини, розвиток її здібностей, задоволення наявних потреб та інтересів, що було стримуючим фактором її гармонійного розвитку» [97, с. 5]. Тому у сучасному педагогічному середовищі в цілому, за переконаннями дослідника, сформовано розуміння необхідності приділення особливої уваги до розвитку обдарованих дітей, як найбільшої цінності суспільства [97].

Відповідно, у контексті сучасної шкільної освіти пріоритетного значення набуває модернізація освіти щодо навчання та виховання обдарованих дітей і молоді. Тому інноваційні тенденції розвитку освітнього простору нашої країни диктують нові вимоги до професіоналізму сучасного

педагога. Одним з основних завдань післядипломної педагогічної освіти сьогодні має стати формування психологічної готовності вчителя до роботи з обдарованими дітьми. Відповідно система шкільної освіти має модернізуватись в напрямі створення таких психолого-педагогічних умов, які сприятимуть не лише інтелектуальному вдосконаленню обдарованого учня, але й його особистісному зростанню на подальших етапах онтогенезу. Тому запорукою повноцінної реалізації дитячої обдарованості та збереження школярами її в майбутньому, виходячи з аналізу психолого-педагогічної літератури, має стати сприятливе освітнє середовище в контексті навчально-виховного процесу.

Аналіз численних психолого-педагогічних досліджень дає нам змогу констатувати факт, що більшість науковців акцентують увагу на повноцінному розкритті потенціалів обдарованої дитини у відповідності з індивідуальними особливостями та віковими можливостями. Однак В.В.Тесленко зауважує, що ознаки обдарованості дитини можуть проявлятися у вигляді високого рівня спеціальних або загальних здібностей, мати як постійний, так і тимчасовий характер, бути явними або прихованими (потенційними) [97]. Тому важлива роль в ефективному розвитку обдарованої дитини, за переконаннями дослідника, належить створенню та впровадженню сучасної системи професійного психолого-педагогічного супроводу цієї категорії учнів з урахуванням наведених характеристик та інших суттєвих зовнішніх та внутрішніх факторів впливу [97].

Однак аналіз психолого-педагогічних джерел з проблеми феномену дитячої обдарованості засвідчив, що особливості психолого-педагогічного супроводу дитячої обдарованості у вимірі сучасної шкільної освіти не було предметом окремого дослідження. Недостатньо проаналізовано виклики сучасної шкільної освіти та психологічні можливості педагога до їх сприйняття, а також не досліджувались критерії ефективної методології психолого-педагогічного супроводу особистості обдарованої дитини на різних етапах онтогенезу.

Тому сьогодні забезпечення належного психолого-педагогічного супроводу особистості обдарованої дитини в контексті навально-виховного процесу є одним з домінуючих завдань нашої держави. Психологи неодноразово доводять, що успішний розвиток дитячої обдарованості не є результатом єдиного генотипу, а результатом, в першу чергу, складної взаємодії спадковості та соціуму, яке оточує дитину.

Однак крім психолого-педагогічного супроводу у психологічній та педагогічній науках використовуються поняття інших видів супроводу: «педагогічний», «фасилітативний», «психологічний», «соціально-педагогічний» тощо. Відповідно існують різні поняття «супроводу». У словнику В.Даля «супровід» визначається як «йти разом», «слідувати». Вчений Е.Зеєр трактує супровід як засіб залучення особи до процесу взаємодії з метою створення умов для саморозвитку, саморуку у діяльності усіх суб'єктів взаємодії [97].

Кожна обдарована дитина потребує індивідуальної допомоги у розкритті її потенціалів та можливостей, в удосконаленні розумових операцій, підвищенні пізнавальної та інтелектуальної активностей, а відтак, у формуванні в майбутньому самодостатньої, зрілої та гармонійної особистості. Недаремно в свій час К.Роджерс зазначав, що педагог лише тоді зможе надати дитині реальну підтримку, якщо між ними будуть встановлені «відносини взаємодопомоги» [80]. Відносини взаємодопомоги, на думку автора, є «такими відносинами, в яких один з учасників прагне до того, щоб у однієї або обох сторін відбулися зміни у бік більш тонкого розуміння себе, у бік посилення вираження і використання всіх своїх потенційних внутрішніх ресурсів» [80, с. 350].

Відтак, модель освіти, яка відповідає педагогіці супроводу, за переконаннями О.І.Міхеєвої та Д.О.Смоляр, принципово відрізняється від звичних підходів до організації виховання та навчання [53]. Науковці стверджують, що «Її зміст відображає гуманістичну сутність освіти: педагог повинен бути завжди на боці дитини, допомагати їй у самотійному

зростанні, приймати її природну здатність і, долучаючи до соціальних і моральних цінностей, культивувати індивідуальну унікальність» [53, С. 20].

В.В.Тесленко в своїх дослідженнях зосереджує увагу на педагогічному супроводі обдарованих учнів в контексті сучасного загальноосвітнього навчального закладу [97]. **Педагогічний супровід**, за переконаннями дослідника, доцільно розглядати як процес створення оптимальних умов розвитку та прояву індивідуальних здібностей обдарованих учнів та одночасної корекції факторів, що негативно впливають на реалізацію відповідних здібностей дітей [97]. *Головна мета педагогічного супроводу* полягає у максимальному сприянні всебічного, гармонійного та ефективного розвитку обдарованого учня [97].

Оптимальність умов може визначатися високими результатами та досягненнями конкретної обдарованої дитини у навчанні, творчих конкурсах, турнірах, олімпіадах тощо; раціональними витратами часу учасників навчально-виховного процесу та залучених фахівців для досягнення певних запланованих результатів; мінімальними витратами зусиль учня для досягнення позитивних результатів. Важливо, щоб у цьому випадку навчальний заклад виконував роль своєрідного «розвивального середовища», що максимально сприяє розв'язанню конкретних навчально-виховних задач, надає можливість обдарованим учням розкрити особистісний потенціал та реалізувати власні здібності, спонукає бути активним, комунікабельним та цілеспрямованим [97].

Створення та функціонування «розвивального середовища» у різних загальноосвітніх навчальних закладах (особливо інноваційного характеру діяльності) може відрізнятися організаційними формами, змістом та спрямованістю, але у будь-якому випадку воно має надавати більш широкий вибір шляхів гармонійного розвитку обдарованої дитини. Відповідно, просування обдарованого учня за власною траєкторією розвитку, за переконаннями В.В.Тесленка, буде плідним за умови професійної та цілеспрямованої допомоги з боку педагогічних працівників, тому

педагогічний супровід буде основним системноутворюючим компонентом «розвивального середовища» [97].

Виходячи з результатів дослідження Є.П.Ільїна, педагогічна діяльність сучасного вчителя характеризується безліччю протиріч, які здатні накладати свій відбиток на результатах його професійної діяльності. З однієї сторони, діяльність з обдарованими учнями вимагає додаткових зусиль. З іншої сторони, перевантаження сучасного педагога не завжди надає йому можливість своєчасно реагувати на інноваційні тенденції та впровадження в навчально-виховний процес. Тому фасилітація (від англ. facilitation – полегшення, сприяння) є необхідним та дієвим засобом діяльності з обдарованими дітьми [23].

Н.В.Лук'янчук переконливо доводить, що необхідні для діяльності з обдарованими дітьми та молоддю умови, які сприяють розвитку обдарованості учня, виникають під час фасилітативного супроводу [47]. **Фасилітативний супровід** – це сучасна психолого-педагогічна форма професійної діяльності, спрямована на створення комфортного середовища для особистості, умов для її вільного розвитку, підтримки активності та особистого досвіду, побудови суб'єкт-суб'єктних взаємин, спрямованих на полегшення процесу самопізнання та саморозвитку особистості [47].

Учитель, який застосовує фасилітативний супровід:

- 1) створює атмосферу довіри, безпеки, прийняття, відкритості, емпатичного розуміння під час групових та індивідуальних занять з учнями;
- 2) допомагає здійснювати самоаналіз особистісного розвитку обдарованих учнів та формувати навички рефлексії у процесі занять;
- 3) закріплює в учнів розуміння відповідальності за власні слова, вчинки та дії під час спілкування;
- 4) активізує вміння та навички ефективного спілкування обдарованих учнів з однолітками та дорослими під час навчання;
- 5) схвалює прояв саморозвитку та самовдосконалення обдарованих учнів.

б) підтримує здатності учнів бути щирими у ставленнях під час навчальної діяльності [47].

Значну роль у вирішенні подібного роду завдань відіграє шкільна психологічна служба. Саме вона покликана забезпечити обдарованим дітям належні психолого-педагогічні умови повноцінного розвитку в рамках певного соціально-педагогічного простору.

Психологічний супровід розглядається досить широко. М.Бардієр, І.Ромазан, Т.Чередникова вважають, що дорослий повинен цінувати природні механізми розвитку дитини, не руйнувати їх, а розкривати, при цьому самому бути і спостерігачем, і співучасником, і дослідником. Залежно від ситуації розвитку групи, міжособистісних відносин окремих дітей психологічний супровід з'являється в різних формах психологічних розвиваючих занять [78].

Значна кількість поглядів на проблему психологічного супроводу почасти зумовлена й різною спрямованістю навчальних закладів: корекційних та спеціалізованих шкіл, гімназій, шкіл-інтернатів. Адже здійснення психологічного супроводу, приміром, у гімназії значно відрізняється від методів супроводу, які застосовують у школі-інтернаті. Проте неважливо, з якою категорією працює психолог, - обдаровані діти, діти із затримкою у розвитку, діти з вадами мовлення. Головне, щоб в основі роботи з дітьми була орієнтація на зону найближчого розвитку та на соціальну адаптацію – орієнтація на особистість [78].

Спостереження деяких дослідників показують, що періодичні зустрічі психолога з дорослими і дітьми більш ефективні, ніж епізодичні, кваліфіковано проведені інтенсивні тренінги. У щоденному спілкуванні дітей чи учителів, які брали участь у інтенсивах, що проводилися запрошеними психологами, продовжується розмова про гострі проблеми, що обговорювалися на тренінгу. Шкільному психологу доводиться працювати з проблемами, виявленими в тренінговій групі. Виникає серйозне професійне питання про визначення міри глибинності особистісного саморозкриття

батьків, учителів, дітей. І його треба вирішувати хоча б із принципу «не зашкодь» [78].

Незважаючи на багатогранність наукових підходів щодо трактування даного поняття, у психологічній практиці прийнято вважати, що **психологічний супровід** – це коли психолог не йде поруч із дитиною, а знаходиться дещо попереду, створюючи умови для її розвитку [78]. Психологічний супровід – це не ситуативні, випадкові кризові зустрічі. Це цілеспрямована, з обов'язковим урахуванням вікової психології, грамотно спланована робота (з перспективами психологічного супроводу дітей з першого до одинадцятого класу) зі всіма категоріями учасників навчального процесу: дітьми, вчителями, батьками, громадськістю. Якщо йдеться про психологічний супровід дітей, то акценти зміщуються в бік розвитку їхніх взаємин з оточенням, спілкування та пізнавальної діяльності [78].

Психолого-педагогічний супровід розглядається окремими вченими як система діяльності, спрямована на створення комплексних умов педагогічного, психологічного та соціального характеру для ефективного особистісного розвитку дитини, або як система, спрямована на створення соціально-психологічних умов для успішного гармонійного розвитку учня в ситуаціях соціально-педагогічних взаємодій, організованих у межах навчального закладу [97]. Інші дослідники визначають його як систему професійної діяльності вчителів та психологів у напрямі створення умов щодо позитивного, плідного розвитку взаємин учня і вчителя у шкільній освітній ситуації [97]. Психолого-педагогічний супровід визначається також як процес надання своєчасної педагогічної та психологічної допомоги учням, які її потребують, та система корекції різних впливів на основі аналізу змін у процесі розвитку дитини [97]. Найчастіше у педагогічній теорії та практиці психолого-педагогічний супровід розглядається вченими і практиками з двох позицій: як принцип психолого-педагогічної діяльності та як її технологія [97].

Тому стосовно психолого-педагогічного супроводу особистості обдарованої дитини вважаємо за необхідне зупинитись на дослідженнях К.Л.Крутій. Супровід, на думку автора, являє собою комплексний метод, основу якого складає єдність наступних функцій: діагностика проблеми, яка постала; інформація про проблему та шляхи її розв'язання; вироблення плану розв'язання проблеми; первинна допомога під час виконання плану рішення [37]. Виходячи з даного положення розвиток дитячої обдарованості має пройти шлях від діагностики обдарованості до створення умов для її прояву та подальшого збереження на наступних етапах онтогенезу. Відповідно, пропонуємо модель психолого-педагогічного супроводу особистості обдарованої дитини на різних етапах онтогенезу, детально з якою можна буде ознайомитися у п'ятому розділі даного посібника.

Практичному психологу, соціальному педагогу, адміністрації навчального закладу, що віддали перевагу у своїй роботі стратегії супроводу обдарованих школярів, їхніх вчителів та батьків, необхідно бути освіченим у сфері психолого-педагогічного супроводу, а відповідно мати: 1) знання з психології обдарованості (обґрунтування понять, пов'язаних з обдарованістю в дитячому віці, види обдарованості, групи обдарованих школярів, особливості та проблеми обдарованих дітей); 2) навички ефективного спілкування з обдарованими учнями 3) інтерпретаційні та аналітичні вміння в процесі роботи з обдарованими школярами та людьми, які їх оточують 4) навички виваженого ставлення до помилок та невдач обдарованих дітей; 5) навички творчого мислення у конфліктних ситуаціях; 6) професійна здатність гнучко орієнтуватися у сфері викликів сучасної шкільної освіти; 7) навички організації груп дітей і дорослих задля спільної діяльності та ефективної комунікації; 8) здатність забезпечити обдарованим дітям диференційоване ставлення залежно від наявного у них відповідного потенціалу та своєчасного розпізнавання і планового розвитку індивідуальної обдарованості учня.

Критеріями ефективності психолого-педагогічного супроводу обдарованих школярів у загальноосвітньому навчальному закладі мають стати:

1) педагогічний самоаналіз вчителем професійної діяльності, психологічна готовність педагога до сприйняття педагогічних інновацій, а відтак, впровадження в практику навчання обдарованих дітей особистісно-орієнтованих технологій; рефлексія навчальних відносин між вчителем та обдарованим учнем, встановлення діалогових взаємостосунків між обдарованими школярами та їх батьками, здатність педагога забезпечити обдарованим дітям індивідуально-диференційований підхід;

2) сформованість в обдарованих дітей потреб у самопізнанні та позитивної мотивації до особистісного саморозвитку; наявність особистісної саморегуляції та високого рівня стресостійкості у різноманітних навчальних та життєво-побутових ситуаціях;

3) розвиток батьківської рефлексії стосовно особливостей виховання та навчання обдарованої дитини, спілкування з нею.

Зважаючи на те, що шкільна освіта є одним із потужних засобів соціалізації дитини, оскільки педагог виступає для учня в ролі фасилітатора, то обґрунтованим є навчання психологічного супроводу обдарованих дітей та молоді вчителів предметників та класних керівників. Серед особистісних рис педагогічних працівників, які працюють з обдарованими дітьми, особливе значення мають відповідальність, впевненість, виважене та адекватне ставлення до особливостей та проблем обдарованих школярів, оптимізм, почуття гумору.

Відпрацювання психологічної готовності педагога до роботи з обдарованими дітьми можливе шляхом забезпечення участі педагогічних працівників у діяльності тренінгових груп, вибір тематики яких та їх організація є прерогативою діяльності практичного психолога загальноосвітнього навчального закладу.

2.2. Особливості забезпечення психолого-педагогічного супроводу обдарованих школярів у сучасному загальноосвітньому навчальному закладі

Пошук обдарованих учнів та створення умов для їхнього розвитку являє собою спільну проблему для вчителів, батьків, психологів, адміністрації навчального закладу, і взагалі для широкого кола людей, які прагнуть пізнати глибинні мотиви поведінки обдарованих дітей.

Безперервність психолого-педагогічного супроводу обдарованих школярів обумовлюється як закономірностями їх особистісного розвитку та ситуативними кризами, які виникають в їх житті, так і розвитком професійних можливостей педагогічного колективу та гармонійним розвитком дитячо-батьківських стосунків в сім'ях, в яких виховуються обдаровані діти.

Діяльність з обдарованими дітьми вимагає належної змістовної наповненості знань, зорієнтованої на новизну інформації та різні види наукової, аналітичної, розвивальної та творчої діяльності. Така діяльність під силу педагогічним працівникам, які психологічно готові впроваджувати у практику навчально-виховного процесу індивідуально-диференційований підхід обдарованим дітям.

Однак, незважаючи на значні зміни в освітній політиці та переосмислення освітніх цінностей сучасної школи, до сьогоднішнього дня відчутними залишаються наслідки тоталітарної освіти, поширеними серед яких є стереотипне використання педагогами методів і прийомів навчання та виховання обдарованих школярів. Молоді фахівці сьогодні готові працювати творчо, але не маючи педагогічного досвіду, слабо володіють навичками спілкування з обдарованими дітьми. Відповідно, гуманістичний розвиток обдарованого учня буде можливий за умови розширення професійних можливостей педагога з даною категорією дітей.

Тому одним з основних завдань практичного психолога загальноосвітнього навчального закладу є забезпечення підвищення рівня

професійної компетентності педагогічних кадрів у застосуванні методів, форм, засобів, технологій навчання і виховання обдарованих дітей і молоді. Серед ефективних організаційних форм підготовки вчителів до роботи з обдарованими дітьми найбільш поширеними є: проблемні та творчі семінари, семінари-практикуми, школи перспективного досвіду, майстер-класи, творчі та тренінгові групи, проблемні лабораторії.

Одним з основних завдань практичного психолога у роботі з педагогічними працівниками є формування та удосконалення професійних здатностей і вмінь, необхідних для роботи з обдарованими дітьми, зокрема: 1) вміння організувати диференційоване навчання обдарованих школярів відповідно до отриманих в ході діагностичного обстеження результатів; 2) вміння забезпечувати учням гуманізоване та розвивальне освітнє середовище; 3) вміння організувати дослідницьку роботу обдарованих школярів та прогнозувати її результати.

Психологічний супровід вчителів, які працюють з обдарованими учнями, дає їм змогу долати психологічні бар'єри, пов'язані з нововведеннями у навчальну взаємодію з обдарованими дітьми, розвивати позитивні взаємини з різними типами обдарованих дітей та їх батьками.

У світлі гуманістичної психолого-педагогічної парадигми освіти і впровадження її в шкільний процес у роботі з вчителями на перший план виходять два аспекти психологічної роботи, зокрема: 1) психологічна допомога педагогам, спрямована на розвиток у них здатностей до впровадження особистісно-орієнтованих технологій в практику навчання та виховання обдарованих учнів; 2) формування психологічного ставлення вчителя до дитячої обдарованості не лише як до високого рівня розумових можливостей, але й як до сукупного поєднання некогнітивних характеристик дитини, серед яких мотивація займає чільне місце.

Зміст взаємодії з педагогами включає: 1) інформування вчителів про особливості та проблеми обдарованих дітей, види і типи дитячої обдарованості, про вплив особистісних якостей і властивостей на

становлення та розвиток дитячої обдарованості на різних етапах онтогенезу;

2) навчання вчителів продуктивних методів спілкування з обдарованими учнями, методики проведення заходів щодо адаптації обдарованих дітей до соціальних умов.

Адаптаційний період обдарованих школярів під час переходу з початкової до основної школи потребує додаткової уваги вчителів, які працюють з даною категорією дітей. Адже беззаперечним є той факт, що життя п'ятикласника само по собі є стресовим. В якості стресових чинників виступають: збільшення кількості нових предметів, наявність нових вчителів з різними вимогами, необхідність самостійного виконання домашніх завдань, невміння спланувати та розподілити час на навчання та відпочинок. Як результат – перевтома, хронічні захворювання, зниження успішності, що не завжди розуміють батьки. В обдарованих учнів проблема ускладнюється тим, що очікування найближчого оточення по відношенню до обдарованої дитини не завжди узгоджується з її мотивами та психофізіологічними можливостями в адаптаційний період. Неможливість обдарованої дитини виконати завдання на найвищому рівні (проблема перфекціонізму) призводить до розчарування, загострення внутрішніх конфліктів, невпевненості та переосмислення мотивації стосовно отриманих результатів. Тому від педагога вимагається не лише здатності допомогти дитині адаптуватися під час переходу з початкової в середню школу, але й забезпечити індивідуально-диференційоване навчання окремим категоріям дітей. Під час забезпечення індивідуально-диференційованого підходу до категорії обдарованих школярів від вчителя, в свою чергу, вимагається врахування рівня розумового розвитку дитини, креативного потенціалу особистості, індивідуальних і творчих здібностей учнів.

Вважається, що діагностика дитячої обдарованості є не лише психологічною, але й педагогічною проблемою. Якщо в класному середовищі не створено педагогічні умови для її прояву, то її розвиток на подальших етапах вікового зростання втрачатиме своє значення.

Психологічний супровід батьків, які виховують обдарованих дітей, в цілому, також має психопрофілактичну спрямованість, пов'язану з набуттям у батьків навичок психологічної здатності проникати у внутрішній світ обдарованої дитини, розглянути проблему її очима, демонструвати виважене ставлення до її невдач.

Зміст взаємодії з батьками включає інформування про психологію дитячої обдарованості, вплив сімейної атмосфери на розвиток здібностей та творчого потенціалу дитини, шляхи допомоги у виборі дітьми стратегії професійної освіти (з тематикою батьківських зборів можна ознайомитися у додатку 9 даного посібника).

За результатами комплексної діагностичної роботи з обдарованими школярами психологи розробляють рекомендації для вчителів-предметників, класних керівників та батьків. Дані діагностичного обстеження використовуються для розробки корекційно-розвивальних програм з обдарованими дітьми, із завданнями яких можна буде ознайомитися у наступному параграфі даного розділу. В цілому, здійснюючи з обдарованими дітьми корекційно-розвивальні заняття, психолог в спромозі ставити перед собою наступні цілі, зокрема: виявлення та розвиток дослідницьких і творчих здібностей дитини, а також забезпечення гармонійного розвитку особистості обдарованої дитини.

Сприяння розвитку здібностей дітей, їх обдарувань і талантів можливе шляхом: 1) відкриття класів з поглибленим вивченням окремих предметів; 2) профілізації старшої школи; 3) розширення мережі творчих учнівських груп і лабораторій, наукових товариств; 4) забезпечення моніторингу вивчення і аналізу роботи педагогічного колективу щодо роботи з обдарованими дітьми і визначення на цій основі подальших перспектив.

На етапі функціонування сучасної школи основними завданнями психолого-педагогічного супроводу обдарованих учнів є:

1) розробка оптимальної системи виявлення та пошуку обдарованих дітей;

- 2) психолого-педагогічна підтримка обдарованих учнів;
- 3) забезпечення відповідних умов для творчого розвитку обдарованих школярів та їх самореалізації;
- 4) підвищення професійної компетентності педагогічних працівників щодо роботи з обдарованими дітьми.

Реалізація подібного роду завдань можлива шляхом застосування в контексті шкільної практики комплексу психолого-педагогічних та науково-методичних заходів з усіма учасниками навчально-виховного процесу, які передбачають проведення психологічних та методичних практикумів, конкурсів, творчих груп та лабораторій.

В цілому значення психолого-педагогічного супроводу для обдарованих дітей полягає в наступному, а саме: 1) обдаровані діти набирають досвіду відносин з дорослими та ровесниками, маючи можливість отримувати постійний зворотний зв'язок; 2) психологічна допомога розвиває здібності дітей і їх батьків до взаєморозуміння, підтримки і взаємодопомоги.

2.3. Форми та методи роботи з обдарованими дітьми. Принципи роботи з обдарованими учнями

Стосовно впливу соціокультурних факторів на становлення та розвиток дитячої обдарованості цікавими та продуктивними, на нашу думку, є дослідження В.П.Єфроїмсона [111]. За переконаннями дослідника, вплив чинників зовнішнього середовища здатний відображати динаміку можливих суттєвих змін у показниках рівня інтелектуального розвитку дитини. Однак соціальні умови, на думку автора, здатні не лише стимулювати, але й виступати в якості блокатора на шляху розвитку потенціалу, який закладений в дитині природою [111]. Тому виходячи з висновків науковця можна вважати, що будь-які біологічні «допінги» не спрацьовують при непридатному вихованні, при консервативних та застарілих методах навчання [111]. Відповідно, стимулювання та розвиток дитячої обдарованості значною мірою залежить від педагога, що, в свою чергу, зумовлює особливі

вимоги до його професійної діяльності. Від педагогічного працівника сьогодні вимагається зміни не лише сформованих раніше стереотипів сприйняття себе та учня в навчально-виховному процесі, але й психологічної готовності опанувати нові форми та методи роботи з обдарованими дітьми.

У роботі з такими учнями ефективними є фронтальні, групові та індивідуальні форми роботи. Корисними є фронтальні заняття, які можуть проходити у формі семінарів, дебатів, дискусій, ділових ігор. Широкого поширення набули групові форми заняття, основу функціонування яких складають парні, постійні і тимчасові групи зі зміною функцій їх учасників, однаковими та різними завданнями і різними формами співпраці (тренінги, творчі конкурси та фестивалі, захист турнірів і фестивалів, організація діяльності постійно діючих учнівських творчих груп і лабораторій, забезпечення участі обдарованої молоді у всеукраїнських і міжнародних інтелектуальних та творчих змаганнях). Індивідуальні форми роботи передбачають виконання дітьми творчих завдань, завдань на самопізнання, залучення дітей до участі в олімпіадах, залучення обдарованої молоді до інтелектуальної, науково-дослідницької та пошуково-краєзнавчої діяльності у філіях Малої академії наук, захист творчих і наукових робіт, участь в індивідуальних корекційних заняттях.

Окрему категорію складають розвивальні форми організації навчальної діяльності (захист творчих завдань, заняття в творчих і дослідницьких лабораторіях) та позакласної роботи (наукові товариства, МАН, творчі студії, творчі клуби, школи творчості).

В контексті застосування сучасних методів навчання у роботі з обдарованими учнями пріоритетного значення набувають тренінгові методи та проектні технології, технології розвитку критичного мислення, методи та прийоми розвивального навчання (проблемні, дослідницькі, творчі, діалогічні, ігрові).

У методах навчання обдарованих школярів повинні переважати самостійна робота, частково-пошукові та дослідницькі підходи щодо

засвоєння ними знань, умінь і навичок. Вчителю особливу увагу слід приділяти організації самостійної роботи учнів, ефективність якої залежить від наступних умов: посиленість завдань, диференційований підбір завдань для здібних дітей, диференційована допомога учням у виконанні завдань, поєднання індивідуальної, групової та позакласної форм організації навчальної діяльності. Педагогу також слід подбати про індивідуалізацію домашніх завдань та їх творчий характер.

З метою розвитку пізнавальної активності і розвитку творчих здібностей учнів слід проводити інтелектуальні та дидактичні ігри, інтелектуальні турніри, КВК, брейн-ринги, інтелектуальні конкурси, вікторини, забезпечувати роботу гуртків інтелектуального спрямування. Корисним буде розширення мережі учнівських наукових товариств і творчих лабораторій, учнівських науково-практичних конференцій, організація родинного свята обдарованої дитини.

В.В.Щорс переконливо доводить, що під час роботи з обдарованими дітьми у початково-виховному процесі в загальноосвітній школі треба надавати перевагу методам, що сприяють розвитку творчої уяви [109]. Якщо в обдарованої дитини розвинене глобальне мислення, то, за переконаннями автора, у роботі педагога переважають методи, що розвивають логічні здібності; у разі змішаного типу мислення розвиваємо логічне, оригінальне й образне мислення однаковою мірою [109].

Операючись на класифікацію методів М.Лейтеса, автор виділяє наступні основні методи, якими керуються вчителі у роботі з обдарованими дітьми, а саме: метод евристичного навчання, конструювання правил, гіпотез, взаємного навчання, помилок, учнівського планування, створення освітніх програм учнів, самоорганізації навчання і метод контролю [109].

У загальноосвітній школі під час навчання використовують різноманітні *прийоми роботи з обдарованими дітьми*, зокрема [109]:

1. *Творчі, тематичні й індивідуальні завдання*, спрямовані на розширення, поглиблення знань.

2. *Проблемно-ситуативні завдання*, які сформульовано таким чином, щоб набути характеру морально-етичної чи суспільно-політичної проблеми, яку необхідно розв'язувати учням із використанням різних мисленнєвих операцій.

3. *Науково-дослідницька діяльність* – це шлях ознайомлення учнів з методами наукового пізнання, який формує пізнавальну, особистісну, самоосвітню та соціальну компетентність.

4. *Індивідуальне навчання* – робота з обдарованими дітьми за індивідуальними навчальними планами.

5. *Профільні класи*. Специфікою цих класів є цілеспрямований розвиток певного типу обдарованості. Діти вивчають крім загальнообов'язкових предметів ще ті предмети, які відповідають обраному профілю.

6. *Класи з поглибленим вивченням окремих предметів*.

Виявлення здібних учнів та відстеження динаміки розвитку їх обдарованості можливе шляхом спостереження педагога за учнями в руслі щоденної взаємодії і спілкування як на уроках, так і в позаурочний час (у випадку, коли мова йде про яскраву очевидну обдарованість); шляхом проведеного психологом анкетування і тестування як в індивідуальній, так і в груповій формі (з комплексом методик, спрямованих на відстеження інтелектуального розвитку дітей можна ознайомитися у додатку 1).

За результатами діагностики психолог проводить тренінгові заняття, спрямовані на удосконалення розумових операцій, на розвиток інтелектуального та творчого потенціалу обдарованих дітей в залежності від етапу вікового зростання.

Однак, у роботі з обдарованими школярами треба дбати не лише про створення умов для виявлення їх здібностей, але й дбати про цілковите задоволення їх потреб у пізнавальному, моральному та емоційному становленні власної особистості.

Реалізація подібного роду завдань можлива шляхом проведення з обдарованими дітьми тренінгових занять, спрямованих на розв'язання особистісних проблем і внутрішніх суперечностей, оптимізацію емоційних станів та розвиток навичок саморегуляції, а також комунікативних здібностей і навичок ефективного поводження в різноманітних навчальних та життєвих ситуаціях (з тематикою додаткових тренінгів для роботи з обдарованими дітьми можна ознайомитися у додатку 6). В цілому, при розробці корекційно-розвивальних програм для обдарованих дітей слід враховувати такі напрямки, зокрема: 1) розвиток творчого мислення та пізнавальних інтересів школярів; 2) оптимізація емоційних станів та розвиток навичок саморегуляції обдарованих учнів.

Особливості пізнавального та особистісного розвитку обдарованих дітей часто стають серйозними бар'єрами на шляху до їх майбутньої самореалізації [64]. З метою вирішення завдання подолання таких перешкод В.С.Юркевич пропонує метод «розвивального дискомфорту», який одночасно є і принципом роботи з обдарованими дітьми. Полягає цей метод у формуванні регулярно-вольових навичок подолання ситуацій з різко вираженими або тривалими негативними емоціями, які збільшують стійкість до стресу та формують ефективні способи діяльності в таких ситуаціях [64].

Базується метод розвивального дискомфорту на ідеї про особливу роль негативних емоцій, оскільки доведено, що перевищення певного розумного та безпечного обсягу позитивних емоцій розслабляє людину, приводить до душевного застою, а іноді й до деградації. Крайнім випадком негативного впливу надмірної кількості позитивних емоцій є вживання наркотичних речовин. Тому дозована неуспішність повинна такою ж мірою супроводжувати життя обдарованої дитини, як і звична для нього успішність [64].

Автор вважає цей метод придатним для роботи саме з обдарованими дітьми, оскільки, по-перше, саме вони досить довго живуть в особливому ізолюваному від реального життя світі, в атмосфері практично постійного

захоплення з боку оточуючих, звикають до успіху, який дається їм занадто легко, а тому, як правило, абсолютно не готові до переживання ситуацій поразки, не мають досвіду конструктивного виходу із стресових ситуацій. На думку В.С.Юркевич, у обдарованих дітей необхідно цілеспрямовано формувати свого роду сценарій переможця, який, з одного боку, включає в себе впевненість у перемозі, а з іншого боку, - певну психологічну готовність до невдачі, демонструючи, що успіх в складній діяльності включає в себе ситуації поразки, як один з абсолютно природних моментів. По-друге, висока базальна самооцінка, притаманна таким дітям, виконує певну захисну функцію, що робить цей метод безпечним саме для них. Узагальнюючи власний досвід роботи з обдарованими дітьми, В.С.Юркевич зазначає, що метод «розвивального дискомфорту» довів свою ефективність у вирішенні проблем, які не вирішуються ніяким іншим шляхом [64].

І.В.Соловйова, в свою чергу, запропонувала метод педагогічного моделювання освітнього й творчого процесу як основу програми розвитку художньої обдарованості [90]. За переконаннями науковця, оптимальний художньо-творчий розвиток буде ефективним в тому випадку, якщо враховуватиметься індивідуальний прояв обдарованості дитини, що можливе за умови взаємодії педагога з учнем за наступною моделлю: «вчитель веде за собою учня», «вчитель і дитина взаємодіють на рівних», «дитина веде за собою вчителя» [90]. Подібна модель, на думку дослідника, дозволяє педагогу зрозуміти обдарованих дітей на більш глибокому професійному рівні [90].

В цілому, методи навчання обдарованих дітей, за переконаннями О.В.Качур, мають відповідати: 1) своїм основним завданням – наданню допомоги обдарованим учням в отриманні знань; 2) рівню інтелектуального та соціального розвитку дитини, різним вимогам та можливостям, аби виявляти основний та послідовний варіанти розвитку здібностей дитини; 3) переходу від перцептивного рівня пізнання до вищих понятійних рівнів [24].

Окремої уваги заслуговують **організаційні форми роботи з обдарованими дітьми в дозвільний час**. На думку В.В.Щорса, основними формами і видами позакласної роботи з обдарованими дітьми є [109]: 1) виконання позанавчальних завдань; 2) відвідування занять гуртка; 3) участь у масових тематичних заходах (літературні вечори; огляди-конкурси художньої, технічної та інших видів творчості; зустрічі з ученими, науковими працівниками, людьми, які працюють у сфері інтересів учнів; науково-практичні конференції; творчі тижні; конкурси, концерти, постановки, спортивні змагання; турніри знавців, вікторини; КВК, «ЩО? Де? Коли?», інтелектуальні аукціони, ігрові тренінги та інтелектуальні ігри, творчі тренінги, телерадіовікторини, інтелектуальні марафони); 4) факультативи (шкільні, міжшкільні, міжрайонні з різних предметів); 5) участь в олімпіадах; б) мікорвикладання з певного предмета.

За переконаннями деяких науковців, вчителю потрібно враховувати, що основне завдання розробки педагогічних технологій навчання й виховання, орієнтованих на особистісний розвиток обдарованих учнів, передбачає постійне забезпечення та поглиблення ментального досвіду, формування механізмів саморегуляції та самореалізації особистості кожної дитини [64]. Головною відмінністю таких технологій, на думку дослідників, має бути виховання школяра як самоцінності, як носія ментального досвіду, через призму яких сприймаються будь-які педагогічні впливи [64]. Пріоритетне місце у реалізації нового підходу до навчально-виховного процесу має посісти дотримання системності, узагальненості єдиної творчої та моральної настанови на взаємодію педагога й учня як творців [64]. До найсуттєвіших психолого-педагогічних принципів такої творчої взаємодії, за переконаннями науковців, правомірно віднести наступні [64]:

- взаємини педагога з учнями будуються як творча діяльність; принципи педагогічного спілкування – не зі своїми знаннями до учня, а з ним – до науки та її глибин;

- навчання, освіта і самоосвіта ґрунтуються на особистісній зацікавленості учня, його індивідуальних інтересах, здібностях, завдяки чому пізнавально-суб'єктна активність формується на основі внутрішніх потреб самого школяра;

- спільну діяльність педагога та учня, а також його самостійну роботу пронизує ідея досягнення трудової мети, не боячись помилок, неправильних відповідей;

- ідея вільного вибору форм, напрямів, методів діяльності формує мотиваційну сферу, розвиває творче мислення, вміння критично оцінювати свої можливості та прагнення до самостійного розв'язання все більш складних завдань;

- бачення учнем перспективи своєї власної підготовки, самоосвіти і самовиховання формує цілеспрямованість (реалізація ідеї випередження в навчальній та науково-дослідній діяльності створює ту зацікавленість в оволодінні знаннями, що стимулює усвідомлення учнями освоєння основ професійної майстерності);

- формування системного мислення, вміння «згортати» й деталізувати інформацію не тільки дисциплінує розум, але й формує широкі інтелектуальні здібності, які утворюють найважливішу рису професійної культури майбутнього спеціаліста;

- домінантою виховання стає особистісний підхід, абсолютне визнання гідності кожної особистості, її право на вибір, власну думку, самостійний вчинок. Повинні змінюватися акценти: особистість учня – не об'єкт виховання, а суб'єкт діяльності;

- нові смислові константи навчання й виховання передбачають і нове педагогічне середовище – співдружність педагогів, колег, однодумців у творчому вихованні майбутніх спеціалістів.

Серед базових принципів у роботі з обдарованими дітьми В.С.Юркевич виділяє принцип мотивації саморозвитку. Оскільки, на думку автора, чисте «накачування» дитини інформацією може дати лише хороші знання, вміння

та навички, однак не сприяти розвитку здібностей, то саме принцип мотивації саморозвитку виступає в якості рушійної сили та важливої умови розвитку високого рівня здібностей дітей [114, 115].

Другий принцип зводиться до того, що будь-яка пересічна звичайно здорова дитина в спроможності досягнути високої норми прояву її здібностей, якщо, як наголошує науковець, для її розвитку будуть забезпечені «сприятливі умови». Причому дослідник акцентує увагу на розмежуванні таких понять, як «хороші» та «сприятливі» умови. Результати аналізу численних психологічних досліджень неодноразово підкреслюють той факт, що потреба в саморозвитку проявляється практично у всіх здорових дітей, відповідно, потенційно обдарованих учнів у будь-якій школі є значно більше, ніж насправді, проте відсутність індивідуального підходу та спеціальних освітніх умов блокують можливості розвитку їх здібностей та обдарувань [114, 115].

Третій принцип, як наголошує автор, стосується ролі педагога як ключової фігури у забезпеченні освітнього середовища для обдарованих учнів. Окрім професійних навичок високого рівня та наявності певних особистісних якостей, домінуючим принципом у роботі такого вчителя має бути принцип «прийняття іншого», який від самого початку передбачає сприйняття учня як особистості зі своїми особливостями та уподобаннями, за якого стосунки між педагогом та учнем будуються на засадах партнерства [114, 115].

Втілення вище згаданих підходів і принципів можливе лише з боку вчителя, якому притаманний високий рівень професійної та загальнолюдської культури, що висуває до нього низку професійних обов'язків. Одним з таких обов'язків є адаптування педагогічним працівником сучасних технологій, форм та методів навчання відповідно до типу дитячої обдарованості та в залежності від етапу вікового розвитку, про що буде іти мова в параграфах наступних розділів даного посібника.

В цілому, ефективність навчання і виховання обдарованих дітей, за переконаннями В.В.Щорса, можна суттєво підвищити за наступних умов [109]:

- урахування у навчально-виховному процесі специфічних характеристик обдарованих дітей: інтелектуально-когнітивних, творчо-продуктивних, мотиваційно-особистісних, емоційно-вольових;

- упровадження у навчальний процес варіативних за змістом і формами програм роботи з обдарованими дітьми;

- спрямування обдарованих дітей до саморозвитку на підставі використання сучасних психолого-педагогічних технологій навчання і розвитку талановитих учнів;

- включення у систему виховної роботи з обдарованими учнями занять, спрямованих на реалізацію у позашкільній діяльності творчих здібностей дітей.

Значну роль у роботі з обдарованими дітьми відіграє використання можливостей психологічної служби загальноосвітнього навчального закладу задля своєчасного виявлення здібних і обдарованих дітей, визначення типу обдарованості і творчого потенціалу кожної дитини зокрема. Саме вона покликана сприяти озброєнню вчителів знаннями щодо психології обдарованості, психологічних можливостей дітей з конкретним типом обдарованості, освоєння практичними методами розвитку творчого мислення школярів, а також створення сприятливого психологічного мікроклімату в школі та сімейному середовищі.

Питання для самоконтролю

1. Обґрунтуйте поняття супроводу у психолого-педагогічній науці.
2. Які види супроводу школярів можливі у навчально-виховному процесі?
3. Яка мета педагогічного супроводу обдарованих учнів?
4. В чому полягає суть фасилітативного супроводу?

5. Чим обумовлюється безперервність психолого-педагогічного супроводу обдарованих школярів?

6. Назвіть основні завдання психолого-педагогічного супроводу обдарованих школярів на етапі функціонування сучасної школи.

7. Що є критеріями ефективності психолого-педагогічного супроводу обдарованих учнів у загальноосвітньому навчальному закладі?

8. Які форми та методи роботи є ефективними у роботі з обдарованими школярами?

9. Що собою являє метод педагогічного моделювання у роботі з обдарованими дітьми?

10. Обґрунтуйте застосування вчителем методу «розвивального дискомфорту» у роботі з обдарованими учнями.

11. За яких умов можна підвищити ефективність навчання і виховання обдарованих дітей?

12. Назвіть можливі форми та види роботи з обдарованими дітьми в дозвільний час.

13. Які прийоми можна застосовувати у роботі з обдарованими дітьми у загальноосвітній школі під час навчання?

14. Назвіть домінуючі психолого-педагогічні принципи творчої взаємодії педагога з обдарованими учнями.

Розділ 3. Характеристика учнів з різними видами обдарованості

3.1. Психологічні особливості дітей з академічною обдарованістю

Академічна обдарованість та її відстеження є однією з важливих проблем психології учнівської обдарованості. Незважаючи на значну кількість досліджень в цій галузі, феномен обдарованості в більшості випадків асоціюється з високими інтелектуальними здібностями людини, з високим коефіцієнтом інтелекту. Однак сфера прояву людських обдарувань сьогодні зазнає значного розгалуження. Окрім інтелектуальної обдарованості широкого вжитку набувають творча, лідерська, і в тому числі академічна обдарованість.

Аналіз результатів останніх досліджень дають нам підстави вважати, що в контексті існуючих видів обдарованості феномен академічної обдарованості є найменш вивченим, а тому немає однозначного підходу до розуміння і трактування цього поняття.

На початкових етапах дослідження цей вид обдарованості ототожнювали з високим рівнем розвитку інтелекту дитини. Для прикладу, А.І.Савенков вважає, що в дійсності інтелектуальний коефіцієнт дає певні уявлення про рівень розумових можливостей дитини в шкільному віці, а інтелектуальна обдарованість, в свою чергу, здатна забезпечувати взаємообумовлений вплив на розвиток академічної обдарованості [82]. Г.Тарасова не розмежовує поняття академічна та інтелектуальна обдарованість, а користується терміном академічна обдарованість як один з проявів розумової обдарованості дитини [36]. В.М.Онацький розглядає академічну обдарованість як один з індивідуальних проявів обдарованості дитини [63].

Оскільки інтелект є однією з важливих здібностей у структурі академічної обдарованості, то на даний момент часу дослідження інтелекту пов'язують з прогнозуванням академічної успішності школярів у загальноосвітніх навчальних закладах. Відповідно, у сучасній психолого-

педагогічній науці акцентується увага на важливості розмежування інтелектуальної та академічної обдарованості, що є одним з важливих питань сучасної шкільної практики.

Академічна обдарованість, так само як і інтелектуальна, передбачає високий рівень розвитку інтелекту та особливих здібностей, які сприяють навчанню. Однак, у академічно обдарованих школярів рівень успішності не завжди відповідає рівню розвитку їх здібностей. Адже учні з академічним рівнем обдарованості досягають результату не лише завдяки гнучкості розумових процесів, але й за допомогою здатості навчатися, вмінням самостійно вчитися.

Академічна обдарованість проявляється в успішності засвоєння окремих навчальних предметів, а тому є більш вибірковою. Ці діти можуть показати високі результати по легкості і швидкості засвоєння знань з математики й іноземної мови, фізики або біології, і іноді мати низьку успішність з інших предметів, які сприймаються ними не так легко. Виражена вибіркковість прагнень до засвоєння знань у відносно вузькій області створює свої проблеми в школі та сім'ї. Батьки та вчителі іноді незадоволені тим, що дитина не вчиться однаково добре з усіх предметів, а тому й відмовляються визнавати її обдарованість і, відповідно, не прагнуть шукати можливості для підтримки і розвитку спеціальних обдарувань даної категорії дітей. З іншої сторони, багато педагогічних працівників, як показує практичний досвід, на стереотипному рівні схильні зменшувати значущість академічної обдарованості у порівнянні з інтелектуальною, вважаючи, що ці два поняття взаємодоповнюють один одного.

У вимірі сучасних психолого-педагогічних досліджень академічну обдарованість трактують як складне багатогранне поняття, як інтегральну характеристику особистості, яка ґрунтується на складному поєднанні психологічних та психофізіологічних особливостей індивіда; реалізація даного виду обдарованості відбувається через успішну діяльність в конкретній галузі. Академічна обдарованість являє собою той вид дитячої

обдарованості, що проявляється в неординарних досягненнях у навчанні, швидкості та легкості засвоєння великих обсягів знань. Запорукою високих показників успішності з усіх або деяких предметів є вміння самостійно вчитися, розвиток якого на даний момент часу є одним з пріоритетних в контексті навчання сучасних школярів. Виходячи з практичного досвіду сучасної освітньої практики можна стверджувати, що серед учнівської аудиторії значний відсоток припадає саме на дітей з академічним проявом обдарованості, тоді як інтелектуально обдарованих дітей значно менше.

Серед академічно обдарованих дітей В.М.Онацький виділяє дві групи, а саме [62]: 1) учні, які легко засвоюють будь-яку діяльність та досягають значних результатів з усіх предметів, тобто відзначаються широкою здатністю до навчання; 2) учні, які мають підвищені здібності до засвоєння знань в одній або декількох близьких сферах діяльності.

Результати аналізу досліджень з проблеми академічної обдарованості дає підстави вважати, що діти з академічним типом обдарованості також відзначаються специфічними стійкими некогнітивними характеристиками. Для прикладу, оскільки академічна обдарованість розвивається на основі улюбленої діяльності, то академічно обдаровані учні відзначаються стійкістю інтересів до обраного виду занять. Якщо «інтелектуали» вирізняються критичним мисленням, то академічно обдаровані школярі є хорошими виконавцями, майстрами своєї справи, що в майбутньому дає змогу їм стати хорошими професіоналами в обраній сфері діяльності. Однією з емоційних проблем академічно обдарованої учнівської групи є наявність перфекціонізму, яке полягає у прагненні дитини виконувати завдання на найвищому досконалому рівні. Невідповідність якості та результативності власної роботи високому рівню домагань призводить у дитини до відчаю, розчарувань, депресій та інших негативних станів, які блокують подальші можливості дітей у навчально-виховному процесі.

Аналіз сучасних психолого-педагогічних підходів дає нам підстави зробити висновок, що розвиток даного типу обдарованості недостатньо

стимулюється педагогами у загальноосвітньому навчальному закладі. Відповідно, педагогічні працівники потребують поповнення власних знань щодо психології академічної обдарованості, розмежування академічного та інтелектуального типів обдарованості, а відтак, забезпечення сприятливих психолого-педагогічних умов для розвитку некогнітивного особистісного потенціалу академічно обдарованих школярів.

3.2. Психологічні особливості інтелектуально обдарованих школярів

У інтелектуально обдарованих дітей розумовий розвиток випереджає комунікативний та фізичний, які відповідають віковій нормі, хоча серед інтелектуалів зустрічаються і хворі, і здорові діти [18]. Ще одна особливість інтелектуально обдарованих – великий когнітивний ресурс: вони одночасно можуть слідкувати за декількома подіями (хороший розподіл уваги); як правило, у них відмінна пам'ять; вони мають великий словниковий запас, відрізняються невтомним прагненням до читання енциклопедій, колекціонування; люблять розв'язувати задачі самостійно і не сприймають насадження відповіді, при чому часто поглинаються в процес виконання настільки, що не помічають оточуючих [18].

Відповідно, рисами інтелектуальної обдарованості є [109]: гострота мислення, спостережливість, виключна пам'ять, виражена і різнобічна допитливість, тривалі заняття однією справою, легкість у навчанні, вміння викладати свої думки, демонстрація здібностей до практичного набуття знань, виняткові здібності до розв'язування задач.

Інтелектуально обдарованим дітям дуже важко спілкуватися з ровесниками: їх інтелект дуже гнучкий і рухливий, вони не розуміють, що інші думають повільно, люблять перебивати співбесідника, критикувати дорослих, вважають себе завжди правими. Тому вони віддають перевагу спілкуватися з дорослими, у яких знаходять інтелектуальне розуміння, а не з ровесниками. Від конфліктів з однолітками їх рятує розвинене почуття справедливості і не по-дитячому широкі погляди на життя, а також почуття

гумору [18]. Вважається, що розвинене почуття гумору і перфекціонізм (прагнення до досконалості) являються самими головними особистісними рисами – супутниками ранньої інтелектуальної обдарованості [18].

Інтелектуальна обдарованість, як правило, пов'язується з високими показниками успішності інтелектуальної діяльності. Однак, щодо критеріїв та чинників, які забезпечують такий результат, думки дослідників різняться. Спроби використовувати високий рівень IQ, високий рівень навчальних досягнень, високий рівень креативності та інші критерії як кореляти інтелектуальної обдарованості не виправдали себе як надійні індикатори прогнозу інтелектуальних досягнень високого рівня. На сучасному етапі багатомірні психологічні теорії витіснили уявлення про один фактор обдарованості. Специфіка інтелектуальної обдарованості полягає не в надзвичайно високих кількісних показниках розвитку тих або інших здібностей чи психічних функцій, а в тому, що це унікальна індивідуально-своєрідна форма організації психіки, незвичайна комбінація, незвичайний сплав звичайних людських здібностей, на фоні яких виникає абсолютно нова якість, яка дозволяє отримувати екстраординарні результати. Видатні досягнення є продуктом складної взаємодії багатьох когнітивних та особистісних якостей, а також взаємодії цих якостей з такими факторами навколишнього середовища як сім'я, школа та суспільство в цілому [64].

Одна з найбільш відомих концепцій обдарованості у світовій психології – теорія трьох кілець Дж.Рензуллі – описує обдарованість через взаємодію трьох «складових частин»: інтелектуальні здібності вище середнього рівня, високий рівень мотиваційного включення в завдання та високий рівень креативності. Причому акцент робиться саме на необхідності взаємодії вказаних елементів, а інтелектуальна обдарованість знаходиться на «місці перетину» вказаних факторів. Мотивація, з позицій цього підходу, розглядається не як зовнішня умова, а як ядерне утворення обдарованості у сполученні зі здібностями та креативністю [64].

Особливе значення при обговоренні проблем обдарованості має мотивація як сукупність сполук, які викликають активність суб'єкта, визначають її спрямованість і, як результат, відповідають за повноцінне функціонування інтелекту, реалізацію потенційних можливостей та самовиховання здібностей [64].

До характеристик мотиваційної сфери інтелектуально обдарованої особистості, як правило, відносять самодостатність, честолюбство, орієнтацію на досягнення, домінантність, схильність до ризику, ентузіазм, широкі інтереси, здатність отримувати задоволення від парадоксів та протиріч тощо. Окрім вище сказаного, відмітною рисою обдарованих є високий рівень захопленості своїм заняттям та наявність домінуючого мотиву, що підкоряє в собі всі інші мотиви та прагнення [64].

Р.О.Семенова, О.Л.Музика, Д.О.Корольов до специфічних характеристик мотиваційної сфери обдарованої особистості відносять такі фактори як інтелектуальні інтенції та емоційну спрямованість [64].

Згідно з моделлю інтелекту М.О.Холодної, один із шарів ментального досвіду представляють інтенційні структури, які окреслюють суб'єктивні критерії вибору відносно певної предметної сфери, напрямок пошуку рішень, певних джерел інформації, суб'єктивних засобів їх подання, тобто окреслюють спрямованість та вибірковість індивідуальної інтелектуальної активності. На думку автора, в структурі інтелекту талановитої людини формується «беззмістовне знання», завдяки якому така людина наперед чітко знає, що їй потрібно, а що непотрібно робити. Ігнорування або абсолютне відторгнення інтенційного шару, що, власне, й має місце в умовах традиційної шкільної освіти, може бути однією з причин зниження темпу інтелектуального розвитку і, що особливо сумно, за таких умов знижується творчий потенціал дитини, вона втрачає свою самобутність, що, в підсумку, може привести до нереалізованості потенціалу обдарованості [64].

Існування саме таких інтенцій (знамените лютерівське «на тому стою і не можу інакше») може пояснити надзвичайну стійкість до перешкод

інтелектуальної праці обдарованих людей [64]. Багато фізиків і математиків - сучасників Ейнштейна – знали фізику та «володіли» математичним апаратом краще, ніж він, однак вони не зробили такого вкладу в розвиток науки. Альберт Ейнштейн відзначав, що протягом усіх років роботи над теорією відносності у нього було «відчуття напрямку» пошуку, відчуття руху вперед до чогось конкретного, що дуже важко передати словами, а це відчуття, безумовно, було і воно явно було відмежоване, за оцінкою самого вченого, від подальших логічних роздумів та раціональної форми остаточного рішення [64].

Відомий математик А. Пуанкаре стверджує, що творити в математиці, робити відкриття дано не всім людям, а тільки тим, чий пам'ять і увага, можливо, й не є якимись особливими, однак у них розвинуте інтуїтивне чуття математичного порядку, почуття математичної краси, гармонії чисел і форм, геометричної виразності. Саме це естетичне почуття, на думку великого математика, відіграє роль сита, яке відбирає з численних комбінацій, утворених нашою підсвідомістю, найбільш гармонійні, а тому одночасно і гарні і корисні. І той, хто позбавлений такого почуття, стверджує автор, ніколи не стане справжнім винахідником, оскільки відкриття в математиці полягає не в тому, щоб створювати нові комбінації із уже відомих математичних фактів (це міг би робити будь-хто), а творити – це значить не виводити марних комбінацій, які абсолютно зайві, а створювати корисні, яких мізерно мало, але саме вони можуть привести до пізнання математичного закону [64].

Не менш важливим фактором, що визначає характер мотивації обдарованої особистості є емоційна спрямованість [64]. Вітчизняний психолог Б.Г. Додонов, який є автором оригінальної теорії, де емоції аналізуються з точки зору теорії цінностей, стверджує, що у тій або іншій діяльності, окрім усього іншого, людина ще й шукає певну гаму переживань, яка властива її особистості і до якої людину несвідомо непереборно тягне. Здатність же різних видів діяльності викликати у людини інтерес та

задоволення, угамовувати її «емоційний голод», який сигналізує відчуттям нудьги, залежить не тільки від змісту власне діяльності, але й від структури емоційної спрямованості самого діяча. Емоційна спрямованість як система внутрішніх установок на ті або інші переживання як специфічні цінності є складовою, найхарактернішим компонентом схильності людини до того або іншого виду діяльності [64].

На думку В.С.Юркевича, група інтелектуально обдарованих дітей не є однозначною. В контексті даної категорії дітей автор виокремлює три групи [115, 114]. Першу групу складають особливо обдаровані діти, які відзначаються досить високим рівнем розумового розвитку, що помітно відрізняє їх від ровесників. Суттєве випередження дитиною своїх однолітків призводить до значних труднощів в її особистісному розвитку, до проблем у спілкуванні. Саме тому Всесвітньою організацією охорони здоров'я цих дітей віднесено до групи ризику; вони потребують спеціального навчання та створення спеціальних психолого-педагогічних програм розвитку.

До другої групи автор відносить дітей, які характеризуються високою нормою розумового розвитку. За типом вікового розвитку ці діти близькі до звичайних дітей, однак завдяки сприятливим умовам, які їм забезпечуються, здібності цих дітей розвинулись до високого рівня. У порівнянні з першою групою ці діти більш благополучні.

До третьої групи дослідник відносить високо мотивованих потенційно обдарованих дітей, які відзначаються підвищеними можливостями інтелектуального розвитку. За сприятливих умов та наявності високої мотивації можливості даної категорії дітей можуть трансформуватися в реальні здібності високого рівня.

Одним з альтернативних підходів, який набуває все більшої популярності в освітньому просторі, став компетентнісний підхід, у рамках якого на перший план виходять реальні інтелектуальні досягнення в певній предметній галузі, увага концентрується на інтелектуальних ресурсах людини, які забезпечують високий рівень досягнень в умовах реальної

життєдіяльності. Згідно з таким підходом, обдарованість трактується як форма компетентності, що розвивається поступово шляхом набуття ключових компетентностей. Ознакою обдарованих дітей, які мають позитивний проноз щодо інтелектуальних досягнень високого рівня, є стійкий інтерес до певного виду предметної діяльності, висока мотиваційна включеність та успішність володіння цією діяльністю як формою компетентності [64].

Аналіз інтелектуальної обдарованості як форми компетентності виводить на перший план: а) змістовну форму інтелектуальної діяльності (засвоєння різних типів знання, ускладнення репертуару способів переробки знань); б) метакогнітивний досвід (спонтанна і свідома саморегуляція інтелектуальної діяльності); в) інтенційний досвід (інтеграція пізнавальних, емоційних, духовно-ціннісних складових, особистий досвід, наявні знання).

Процес становлення інтелектуальної обдарованості як форми компетентності розглядається як: 1) повільний і поступовий процес, пов'язаний з особливостями еволюції індивідуального ментального досвіду, що включає прояви кристалізації досвіду, збагачення концептуальних структур; 2) занурення дитини, підлітка, юнака в певне предметне середовище, включеність у відповідну предметну сферу діяльності; 3) інтеграція когнітивних, понятійних, метакогнітивних та інтенційних структур індивідуального ментального досвіду [64].

Тому, якщо розглядати інтелектуальну обдарованість як форму компетентності, що розвивається, то на думку М.О.Холодної, необхідно враховувати, що на перший план виходить зміст шкільної освіти, який є живильним середовищем для формування інтелектуальних ресурсів учнів з метою підвищення їх компетентності. Спроби звужити індивідуальний освітній простір чотирма обов'язковими та двома-трьома предметами за вибором, зробити платними додаткові освітні послуги, знизити питому вагу фундаментальних теоретичних знань і таке інше, не тільки блокують процес формування інтелектуальних ресурсів учнів, але й перешкоджають

становленню інтелектуальної обдарованості на найвідповідальніших етапах – у підлітковому та юнацькому віці [64].

Особистісний розвиток інтелектуально обдарованих старшокласників, в свою чергу, характеризується особистісною зрілістю (зрілість інтелектуальних особистісних характеристик) та інтелектуальними досягненнями (високий інтелект) [9]. Особистісна зрілість (структура особистості за В.В.Рибалко) представлена наступними особистісними якостями інтелектуально обдарованого старшокласника [9]:

1) комунікативність (комунікативна мотивація, активність, лідерські схильності, організаційні схильності, емоційна регуляція);

2) мотивація (активність діяльності, сумлінність, мотивація досягнення успіху, уникнення невдач);

3) характер (наполегливість, зосередженість, незалежність, критичність, допитливість);

4) рефлексія (самоствавлення, самоусвідомлення, самопізнання, самовпевненість, самоорганізація);

5) досвід (академічна успішність);

6) інтелект (подив, інтерес, догадка, сумнів, захоплення);

7) психофізіологія (варіабельність серцевого ритму, швидкість та надійність когнітивних процесів).

Інтелектуальні досягнення включають: вербальний, невербальний та загальний інтелект; здатність формувати судження, здатність до абстрагування, комбінаторні здатності, математичні здібності, мисленнєві здатності, увага, пам'ять [9].

Рівень загального інтелекту, зберігаючи сталість (постійність) упродовж тривалого часу у більшості учнів, істотно впливає на індивідуально-психологічні особливості розвитку інтелектуально обдарованих учнів старшої школи [9]. Потреба в складній розумовій діяльності, в розумовому напруженні, що притаманна інтелектуально обдарованим старшокласникам, є основою для подальшого розвитку та

становлення обдарованої особистості, що, в свою чергу, потребує створення підвищеної інтенсивності інформаційно насиченого освітнього середовища [64].

3.3. Психологічна характеристика творчо обдарованих учнів

В.В.Щорс зазначає, що серед фахівців продовжуються суперечки про необхідність виділення цього виду обдарованості [109]. Неузгодженість, за переконаннями автора, виявляється у таких фактах. З однієї сторони, деякі фахівці вважають, що творчість, креативність є невід'ємним елементом усіх видів обдарованості, які не можуть існувати окремо від творчої складової. З іншої сторони, дослідники наполягають на існуванні творчої обдарованості як окремого, самостійного виду [109].

Щоб краще зрозуміти, що собою являє творча обдарованість, варто спробувати охарактеризувати поняття «творчість». Радянський енциклопедичний словник визначає її як діяльність, що породжує щось об'єктивно нове і позначене неповторністю, оригінальністю та суспільно-історичною унікальністю і значущістю [109]. Можна доповнити значення цього слова уточненням, що **творчість** – це діяльність людини, яка створює нові матеріальні та духовні цінності, має суспільну значимість [109]. Тому В.В.Щорс переконаний, що у разі віднесення будь-якої діяльності до творчої або шаблонної слід виходити з двох критеріїв – психологічних і соціальних [109]. Адже новим і цінним результатом діяльності, за переконаннями автора, може бути в масштабах як суспільства загалом, так і окремої людини (суб'єктивна новизна) [109].

За висновками В.В.Щорса, дитяча вигадка відрізняється від зрілої творчості тим, що перша є творчістю лише у психологічному відношенні (дитина створює нове для себе), а друга – і в психологічному, і в соціальному (створюється нове для себе, що є новим для всіх). Інколи малюки створюють речі, які мають справжню естетичну цінність, є творами мистецтва [109].

Деякі вчені вважають, що люди з творчим стрижнем належать до парадоксального класу сутностей, які не підлягають класифікації. Проте не

всі згодні з такою думкою, тому не припиняються спроби виокремити найголовніше в людях, які активно та успішно створюють нове [109].

В свій час Дж.Стігер обстежив фахівців шістнадцяти галузей науки і техніки із сорока п'яти університетів. З'ясувалося, що не існує єдиного показника людських якостей, який би відображав відмінність між людьми, здатними до творчості й тих людей, яким не притаманна здатність до творення. У вихованні та формуванні новаторів відіграють роль спадковість, суспільне середовище, характер освіти і професійна підготовка [3].

В.В.Щорс, в свою чергу, переконливо доводить, що «У дитячому віці людина більш здібна до творчості, ніж у зрілому. На дитину не впливають стереотипи. Вона вільна у своїх творчих виявах, творить, тому що їй подобається власне процес творчості. Ця діяльність приносить дітям радість відкриття. Іншими словами, для дітей, на відміну від дорослих, творчість є життям» [109, с. 35]. Автор стверджує, що «Дитяча творчість у більшості випадків має неусвідомлений характер, вона найчастіше виникає спонтанно. Природа наділяє маленьку людину багатьма можливостями розвитку» [109, с. 35].

Однак до сьогоднішнього дня існують вкрай суперечливі уявлення про психологічні особливості творчо обдарованих дітей. Одна з поширених точок зору полягає в тому, що у творчо обдарованих дітей їх глибоке пізнання в тих чи інших видах мистецтва переплітається з примітивними уявленнями про життя суспільства, важкістю входження в колектив ровесників, нестійкістю психіки. Науковці з подібним спрямуванням своїх досліджень обґрунтовують висновки щодо неадаптованості таких дітей [60].

Наприклад, в одному з досліджень проведення занять по підвищенню рівня креативності сприяло змінам у емоційно-особистісних уявленнях дітей: підвищилась агресивність, сенситивність, депресивність. Дослідники роблять висновок, що підвищення креативності супроводжується деякою невротизацією дітей. Вони вважають, що в основі невротизації лежать ті ж механізми, що і в формуванні креативності: установка на сприйняття

складностей оточуючої дійсності. Пошук різноманітних можливостей ускладнює процес вибору, прийняття рішень; труднощі також виникають у функціонуванні системи психологічного захисту [60]. Все це, в більшій чи меншій степені, порушує рівновагу в системі життєдіяльності особистості [60].

Обумовленість проблем творчо обдарованих дітей не самою обдарованістю, а способами їх виховання, підкреслюють дослідження, проведені Д.В.Ушаковим [60]. Автор вважає, що сам по собі високий інтелект виступає, скоріше всього, в якості позитивного фактору адаптації. Обдаровані діти при сприятливих умовах виховання адаптовані. Однак, в тому випадку, якщо обдарована дитина, яка являється єдиною дитиною в сім'ї, витрачає свій час і зусилля на опанування певною областю культури, для прикладу, музикою, математикою чи шахматами, вона випадає із сфери соціальних контактів. Є певні категорії дітей, батьки яких не вважають за необхідне навчити дитину соціальних навичок, орієнтуючи їх при цьому на спеціалізацію в абстрактній і віддаленій від життєдіяльності сферах [60].

Зв'язок обдарованості з ефективною адаптацією також підкреслюють дослідження, проведені С.А.Котовою. За переконаннями дослідника, більш творча позиція дитини може розглядатися як фактор її готовності до школи. Однак, при традиційному навчанні, на думку автора, подібна позиція, яка характеризує здатність дитини отримувати задоволення від самої можливості виконувати завдання різними способами, притаманна лише 12 % дітей [60].

Основною умовою розвитку творчості, з точки зору Д.Б.Богоявленської, являється розвиток особистості дитини. У дітей з високим рівнем креативності до 7 років практично сформовані важливі характеристики особистості (позитивне відношення до себе і оточуючого світу, розвинена рефлексія); із середнім і низьким рівнем креативності – середній і низький рівень розвитку особистісних якостей [60].

Відповідно, при роботі по формуванню творчих здібностей дітей, щоб не нашкодити їм, необхідно спрямовувати зусилля не на посилення одного з

аспектів дорослого прояву творчості, а створювати умови для розвитку особистісних якостей дитини, її прагнень творити, діяти у відповідності з системою цінностей, досягати результатів [60].

Безумовно, творчо обдаровані діти більшою мірою складніші у вихованні, оскільки більш зацікавлені, ініціативні, безпосередні. Але наявність з ними чи відсутність проблем залежить не стільки від них, скільки від мікросоціуму, в якому перебуває дитина. В жорстких умовах авторитарного начання та виховання така дитина може сприйматися як неадекватна, і як наслідок – поява невротичних станів творчо обдарованої дитини [60].

Відповідно, результати вище згаданих досліджень дають нам підстави вважати, що педагогічні працівники і батьки, які виховують творчо обдарованих дітей, потребують обізнаності як з характерними рисами творчої особистості загалом, так і з показниками творчої обдарованості дитини зокрема.

На думку деяких авторів, в загальному **творча особистість характеризується наступними рисами**, а саме [84]:

1. Не властивий конформізм. Саме незалежність суджень дає змогу знаходити шляхи, на які через страх виглядати смішно, не насмілюються інші люди.

2. Творча людина хоч і відверта з оточенням, користується певною популярністю, та все ж важко входить у життя соціальної групи.

3. Творча особистість лише тоді сприймає загальноприйнятні цінності, коли вони збігаються з її власними.

4. Вона не догматик, її уявлення про життя та суспільство, а також про сенс власних вчинків можуть бути неоднозначними.

5. Творча людина допитлива, вона постійно прагне об'єднати дані з різних галузей.

6. Така особистість характеризується здатністю продукувати безліч чудернацьких ідей, вона має дитячу здатність дивуватися та захоплюватися.

7. Мрійник, може видаватися дивакуватою людиною через те, що впроваджує в життя власні «безглузді» ідеї, інтегруючи ірраціональні аспекти своєї поведінки.

Крім того, дослідники також виділяють **умови, що заважають виявленню творчості**, зокрема [84]: 1) виникнення стереотипів мислення; 2) страх перед помилкою; прагнення не до оригінального розв'язання задачі, а до високої оцінки; 3) оптимальна мотивація й відповідний рівень емоційного збудження (надто велике бажання може гальмувати творчий процес; щоб імпровізувати та творити, потрібне натхнення); 4) однопланові знання, що не сприяють творчості (потрібні широкі інтереси в різних життєвих сферах); 5) схильність до конформізму (людина боїться бути в центрі уваги, бути «білою вороною», не прагне бути екстравагантною; «*Краще я буду як усі*» - її кредо); 6) страх критики; 7) дуже висока самооцінка; 8) велика тривожність.

Оскільки вчитель є вирішальним фактором у системі навчання обдарованих дітей, то має бути обізнаним з **показниками творчої обдарованості дитини (дитини як особистості)** [84]. До таких показників науковці відносять наступні, зокрема: 1) стійка підвищена потреба в самоактуалізації, виявленні себе, самоствердженні; 2) наявність особистої думки; 3) інтелектуальна незалежність, зневажливе ставлення до стереотипів, авторитетів; потреба чинити опір шаблону, нав'язаному стилю діяльності; 4) висока самооцінка; потреба мати свій «Я-образ»; 5) схильність до гри, почуття гумору, дотепність; 6) оригінальність; 7) імпульсивність, поривчастість; 8) широта інтересів; інтерес до філософських питань; 9) прагнення самому долати труднощі; 10) постійне прагнення покращувати якість своєї продукції, вимогливість до себе; 11) завзяття й наполегливість; 12) потреба у внутрішній роботі, творенні власної індивідуальності, духовному зростанні.

Не менш важливими також для вчителя є знання про **показники творчої обдарованості дитини (дитини як учня)**, серед яких дослідники виділяють [84]: 1) почуття нового, чутливість до протиріч, парадоксів; уміння

бачити незвичайне у звичайному, по-новому сприймати звичайне; здатність дивуватися; вміння знаходити проблеми там, де здається, що вже все розв'язано; 2) наявність дивергентного мислення, на відміну від конвергентного, лінійного, логічного, шаблонного, яке орієнтується на відомі тривіальні способи вирішення проблем.

Аналіз численних психологічних досліджень дає нам підстави зробити висновок, що креативність формується тоді, коли в найближчому оточенні, в якому перебуває дитина (сім'я, школа) відсутній зразок, який визначає її поведінку. Для реалізації творчого потенціалу дітей необхідно багато об'єктивних і суб'єктивних чинників, серед яких важливими є: мотивація досягнень обдарованої дитини; готовність учня до ризику при відсутності нестандартних шляхів вирішення проблем; наявність знань педагога, які дозволяють оцінити ефективність різноманітних варіантів виконання дітьми творчих завдань.

Питання для самоконтролю

1. Обґрунтуйте сутність поняття академічна обдарованість.
2. Чи доцільно ототожнювати поняття інтелектуальна та академічна обдарованість?
3. Охарактеризуйте психологічні особливості дітей з академічним проявом обдарованості.
4. Охарактеризуйте психологічні особливості інтелектуально обдарованих школярів.
5. Що є специфічними характеристиками мотиваційної сфери інтелектуально обдарованої особистості?
6. Обґрунтуйте компетентнісний підхід у трактуванні дитячої обдарованості.
7. Охарактеризуйте процес становлення інтелектуальної обдарованості як форми компетентності.

8. Чим характеризується особистісний розвиток інтелектуально обдарованих старшокласників?

9. Охарактеризуйте психологічні особливості творчо обдарованих учнів.

10. Якими рисами характеризується творча особистість?

11. Назвіть показники творчої обдарованості дитини (дитини як особистості).

12. Назвіть показники творчої обдарованості дитини (дитини як учня).

13. Назвіть умови, що заважають виявленню дитячої творчості.

Розділ 4. Психолого-педагогічні основи диференційованого та індивідуалізованого навчання здібних і обдарованих школярів у загальноосвітній школі

4.1. Психолого-педагогічні умови виявлення та розвитку дитячої обдарованості у загальноосвітньому навчальному закладі

Впродовж багатьох років дослідники психолого-педагогічної науки неодноразово здійснювали спроби пояснити феномен дитячої обдарованості та обґрунтувати механізми саморозвитку особистості обдарованої дитини. Однак, до сьогоднішнього дня на подібні питання немає однозначної відповіді, і, відповідно, подібного роду запитання на даний момент часу залишаються відкритими.

Оскільки запитом сучасної освітньої практики є виявлення та пошук обдарованих і талановитих дітей, то цілком доречним, на нашу думку, є положення О.Хоми, за якого незважаючи на те, що діагностика дитячої обдарованості є не педагогічною, а суто психологічною проблемою, сучасна психологічна практика, враховуючи концептуальні засади особистісно-орієнтованого та розвивального навчання, змушує розглядати діагностику дитячої обдарованості як невід'ємну складову педагогічного процесу [104]. Дослідник стверджує, що діагностику повинні проводити ті, хто займається навчанням і розвитком дітей [104]. Автор переконана, що учитель, працюючи з дитиною, має можливість постійно спостерігати за її індивідуальним розвитком у повсякденному навчально-виховному процесі та професійно реагувати і впливати на зміни в її розвитку [104]. Якщо для прояву дитячої обдарованості не забезпечуються не лише психологічні, але й педагогічні умови, то, як стверджує науковець, обдарованість губиться та втрачає своє значення для дитини на подальших етапах її психічного розвитку [104].

Тому до сьогоднішнього дня не втрачає думка М.Карне, за якою у шкільному віці виявляється понад 3-5 % обдарованих дітей. За переконаннями дослідника, таких дітей від природи значно більше, але через

неправильні умови навчання та виховання ми втрачаємо обдарованих дітей. Дехто з науковців вважає, що обдарованість являє собою явище, яке розвивається впродовж життя завдяки зовнішнім факторам (навчання, виховання та навколишнє середовище) [119]. Співзвучним з вище згаданою думкою є твердження Ю.Гільбуха, за якого дитяча обдарованість може бути встановлена та вивчена у процесі виховання і навчання шляхом залучення дитини до діяльності [15]. В свою чергу, прояв у дитини розумової обдарованості, за переконаннями автора, корелює з можливостями її дитячих років [15]. Виходячи з вище згаданого положення можна стверджувати, наскільки важливо стимулювати в дитини закладені потенційні можливості, спонукати її до ініціативності, фантазії та кмітливості. З ранніх років життя дитина має прагнути досліджувати, експериментувати, ставити запитання та вимагати негайної відповіді. Адже, якщо ми втрачаємо дитячі запитання, то втрачаємо саму дитину у всіх її виявах та можливостях.

Відтак, виявлення обдарованих дітей та забезпечення умов для їх подальшого розвитку має стати спільною метою усіх учасників навчально-виховного процесу, реалізувати яку можна комплексно спланованими зусиллями діяльності дорослих: вихователів ДНЗ, вчителів ЗНЗ, керівників гуртків, практичних психологів та соціальних педагогів, батьківської аудиторії, адміністрації загальноосвітнього навчального закладу.

Так ефективний розвиток дитячої обдарованості у загальноосвітньому навчальному закладі можливий шляхом залучення дитини до пошукової, дослідницько-розвивальної та творчої видів діяльності. Максимальний розвиток природних можливостей обдарованих учнів можливий за умов опанування вчителем специфічних форм та методів роботи з обдарованими дітьми у навчально-виховному процесі, застосування на уроках технологій проблемного навчання, інтерактивних та особистісно-зорієнтованих педагогічних технологій. Відповідно, удосконаленню системи навчання та виховання обдарованої дитини має передувати вияв нового педагогічного мислення вчителя. Ефективний розвиток дитячої обдарованості можливий за

умов психологічної готовності педагога вдосконалювати професійну діяльність, працювати в творчому режимі, створювати свою творчу лабораторію, забезпечувати суб'єкт-суб'єктну взаємодію в практиці навчально-виховного процесу, дбати про реалізацію проблемно-діалогічного підходу в процесі навчання та виховання обдарованих дітей, а відтак, прагнути до нестандартного проведення навчальних занять.

Корекційно-розвивальна діяльність практичного психолога, в свою чергу, має бути спрямована на полегшення та покращення процесів адаптації та соціалізації обдарованої дитини.

Психолого-педагогічний супровід розвитку обдарованого учня у загальноосвітньому навчальному закладі, в цілому, має передбачати реалізацію наступних завдань: 1) забезпечення наступності між усіма ланками навчально-виховного процесу; 2) відстеження інтелектуальної та емоційно-вольової сфер дитини в адаптаційні періоди навчання; 3) актуалізація в обдарованої дитини внутрішнього ресурсу та природних можливостей шляхом застосування інтерактивних технологій; 4) формування в дитини адаптаційних навичок та полегшення процесу соціалізації в групі однолітків.

Врахування вищезазначеного дає підстави зробити висновок, що виявлення та розвиток дитячої обдарованості у загальноосвітньому навчальному закладі можливі, в цілому, за умов психологічної готовності усіх учасників навчально-виховного процесу забезпечити обдарованим дітям гуманізоване освітнє середовище крізь призму врахування індивідуальних інтересів та особливостей обдарованої дитини.

4.2. «Диференціація» та «індивідуалізація» у навчально-виховному процесі: розмежування понять

В сучасних умовах навчально-виховного процесу «індивідуалізація та диференціація навчання» міцно закріпилась в лексиконі педагога. Однак, чи насправді всі вчителі усвідомлюють зміст даної термінології, питання

залишається відкритим. Адже як серед науковців, так і серед педагогів немає усталеного погляду на трактування та обґрунтування цих понять.

Сьогодні мабуть розуміє кожен вчитель, що будь-яка дитина є особистістю; вона відзначається індивідуальною специфікою сприйняття та опрацювання інформації, а також особливостями реагування на зауваження та впливи педагога. Практичний досвід неодноразово показує, що майже у кожному класі зустрічаються діти, які зазнають труднощів в усвідомленні пояснень не тому, що відрізняються за рівним інтелекту, а тому, що у них спостерігаються інші особливості мисленнєвої діяльності, які роблять їх відмінними від інших дітей.

Такі учні потребують інших підходів від вчителів. Однак, в силу певних обставин, педагог до сьогоднішнього дня зіштовхується з проблемою, яка на даний момент часу не зникла: програма розрахована на «середнього учня». Поки вчитель пояснює матеріал, одні учні слухають, другі вже все зрозуміли, в результаті чого починають нудьгувати, а для третьої категорії дітей темп навчання здається надто високим, внаслідок чого вони починають відставати від думки вчителя, а відтак, починають «губитися» на подальших етапах навчально-виховного процесу. Диференціація навчання повинна була б вирішити цю проблему.

Диференціація у навчально-виховному процесі була предметом дослідження багатьох фахівців: Ю.К.Бабанського, І.Д.Бутузової, В.А.Зубранського, З.І.Калмикової, В.М.Монахова, В.А.Орлова, М.М.Поташника, В.В.Фірсова, І.М.Чередова. Незважаючи на багатогранність понять, пов'язаних з проблемою диференціації у навчально-виховному процесі, можна систематизувати та виокремити, на нашу думку, основні положення, які характеризують зміст даного поняття. Узагальнюючи існуючі підходи вище згаданих дослідників можна підкреслити, що диференціація в цілому передбачає роботу за різними програмами й підручниками, розрахованими на декілька рівнів інтелектуальної обдарованості учнів; основним принципом диференціації навчання має бути

не диференціація змісту освіти, а диференціація допомоги учням без зниження складності змісту; в контексті навчально-виховного процесу диференціація в цілому також передбачає створення спеціалізованих класів і шкіл, розрахованих на врахування тих чи інших психологічних особливостей учнів.

В педагогічній науці розрізняють також різні види диференціації навчання. Для прикладу, в «Енциклопедії освіти» розрізняють зовнішню та внутрішню диференціацію. При зовнішній диференціації на підставі вивчення інтересів та навчальних можливостей школярів їх навчання організовують у спеціально створених для цього класах (класи з поглибленим вивченням окремих навчальних предметів, прискореного навчання, профільні класи). Внутрішня диференціація полягає в тому, що навчаючись в одному звичайному класі школяреві в процесі засвоєння знань пропонують завдання різного рівня складності з різним ступенем допомоги з боку педагога [19]. В.М.Монахов, В.А.Орлов, В.В.Фірсов під зовнішньою диференціацією розуміють створення відносно стабільних груп, в яких зміст освіти та вимоги до учнів відрізняються між собою. Внутрішня диференціація, за переконаннями авторів, являє собою різне навчання дітей в достатньо великій групі, підібраній за випадковими ознаками [57]. Окрім зовнішньої та внутрішньої диференціації у «Словнику-довіднику з педагогіки» піднімається питання наявності елективної диференціації, згідно якої учням надається право обирати для себе ряд предметів для вивчення як доповнення до обов'язкового переліку учбових дисциплін [89].

Крім диференціації як такої деякі автори окрему увагу приділяють диференційованому навчанню. Для прикладу, П.І.Сікорський диференційоване навчання трактує як внутрішню диференціацію, а диференціацію навчання як зовнішню диференціацію [86]. Автор стверджує, що даний тип навчання може бути реалізований в трьох формах, зокрема: індивідуалізованій, індивідуалізовано-груповій та груповій [86].

Значна кількість науковців наполягають на тому, щоб розглядати диференціацію як один із засобів індивідуалізації. Будучи навчанням колективним, диференційоване навчання так чи інакше передбачає поділ дітей на окремі групи, схожих за індивідуальними особливостями. Оскільки можливості організації індивідуального навчання в умовах сучасної класно-урочної системи обмежені, то на сучасному етапі функціонування та розвитку школи організація диференційованого навчання для різних груп учнів набуває особливої актуальності.

У сучасній психолого-педагогічній науці немає єдиного підходу до трактування поняття, пов'язаного з індивідуалізацією навчання. В цілому під індивідуалізацією навчання розуміють організацію навчального процесу з урахуванням індивідуальних особливостей учнів. Узагальнюючи існуючі визначення М.Е.Пісоцька пропонує ґрунтовне визначення цього поняття і, відповідно, підкреслює, що індивідуалізація: це процес, який спрямований на розвиток індивідуальності; передбачає відокремлення (виділення) учня (студента) в процесі навчання для урахування притаманних йому індивідуальних особливостей; потребує певної організації цього процесу (система індивідуальних способів та прийомів взаємообумовлених дій вчителя (викладача) та учнів (студентів) на всіх етапах учбової діяльності) [72].

В цілому індивідуалізація навчання передбачає: 1) створення умов для вільної реалізації учнів природних можливостей; 2) індивідуально орієнтовна допомога школярам в усвідомленні власних потреб та інтересів; 3) психолого-педагогічна підтримка школярів у творчому самовираженні.

Сутність індивідуального підходу полягає в управлінні розвитком учня, що базується на глибокому пізнанні рис і особливостей його особистості, а також особливостей середовища, в якому виховується дитина. Психологія та педагогіка індивідуального підходу передбачають адаптацію форм та методів педагогічного впливу до індивідуальних особливостей школяра з метою

забезпечення закономірного та повноцінного рівня розвитку його особистості на подальших етапах вікового зростання.

Окремої уваги в контексті індивідуалізації та диференціації навчально-виховного процесу заслуговує навчання обдарованих і талановитих дітей і молоді, про що буде йти мова у наступному параграфі даного посібника.

4.3. Психологічні особливості забезпечення диференційованого та індивідуалізованого навчання здібних і обдарованих учнів у загальноосвітньому навчальному закладі

Згідно традиційного напрямку мета шкільної освіти – передача молодому поколінню культурних цінностей людської цивілізації, які реалізуються за рахунок вивчення традиційних навчальних предметів в межах стандартизованих програм. Раціоналістична модель передбачає здатність індивіда адаптуватися до соціальних умов життя, використовуючи необхідні знання, здобуті в школі. В межах цієї моделі людина бачиться як сировина, як матеріал, піддатливий до певних змін, якщо тільки вдатися до правильних методів впливу та управління. Деякий інший погляд на функції освіти у представників феноменологічного напрямку, які проголошують гуманістичну спрямованість освіти, диференційованість навчання, врахування індивідуальних особливостей кожного учня [93].

Освіта повинна забезпечувати умови для формування глобального поліфункціонального та толерантного мислення в учнів і педагогів, а також комунікабельності й готовності до особистісного та професійного самовизначення в мінливих умовах полікультурної взаємодії. Для цього повинен відбутися перехід від «знаннєвої» та адаптивно-дисциплінарної парадигми навчання та виховання до компетентнісної та особистісно-орієнтованої парадигм, які забезпечують розвивальний та випереджувальний характер навчання, розвитку та соціалізації обдарованих дітей та молоді [69].

І.В.Супруненко наголошує, що для покращення стану справ використовують випереджаюче й інтенсивне навчання. Перше має на меті

підготувати учнів до майбутніх соціальних, економічних і культурних змін. Друге орієнтоване на кількісні, а не якісні зміни у шкільній освіті [93]. Окремі навчальні заклади, за переконаннями науковця, задовільно справляються з поставленими завданнями, але освіта, яку вони дають, не відповідає потребам і можливостям обдарованих і талановитих дітей. Адже такі діти завдяки своїм унікальним психічним характеристикам потребують організації навчання, що спонукає до виборювання знань [93]. Тому метою навчання таких учнів, на думку автора, має бути розвиток їхнього творчого потенціалу, а не засвоєння знань і формування відповідних вмінь. А це означає, що без відповідних змін на змістовному і процесуальному рівнях навчання і виховання, без залучення обдарованих і талановитих школярів до спеціальних програм домогтися повної реалізації їх здібностей не можливо [93].

Існують як позитивні, так і негативні аспекти угруповання учнів за здібностями. Прихильники такого угруповання вважають, що повноцінний розвиток обдарованої дитини можливий завдяки оточенню, в якому вона перебуває. Саме в таких групах обдарована і талановита дитина має змогу опанувати програмний матеріал відповідно до рівня її розумових здібностей. Противники подібного угруповання учнів стверджують, що воно породжує серйозні проблеми, оскільки обдаровані школярі, навчаючись в елітній школі чи класі, схильні зараховувати себе до інтелектуальної еліти чи учнівської касты. Бувають й випадки, що диференційоване навчання стає причиною самозакоханості обдарованих чи талановитих дітей. А це, в свою чергу може сприяти появі проблем етичного характеру, моральної деградації обдарованих школярів. Однак, як зауважує науковець, спотворенню і деформації моральних якостей учнів можна не допустити, якщо приділяти належну увагу їх вихованню [93].

Відносно дітей з ознаками інтелектуальної обдарованості на етапі початкової та середньої школи, на думку М.О.Холодної, недоцільно застосовувати селективну диференціацію навчання в окремих

спеціалізованих школах, оскільки психічні механізми обдарованості на цьому етапі онтогенезу ще знаходяться на стадії становлення. Навчання таких дітей має бути індивідуалізованим і здійснюватись в умовах варіативного та збагаченого освітнього середовища з можливістю вибудовувати індивідуальні освітні траєкторії з урахуванням специфіки пізнавальних потреб кожної дитини [64].

У старшій школі навчання повинно стати профільним та багаторівневим з можливістю вибору як профілю спеціалізації навчання, так і форми освіти (факультативна, поглиблена тощо). Пріоритетним напрямком роботи з такими дітьми повинні бути не стільки принципи прискорення та інтенсифікації, скільки методи, які забезпечують зростання компетентності у відповідній предметній галузі, як наприклад, різні варіанти збагачувального навчання, дослідницькі та проектні методи, різні форми взаємодії з компетентними дорослими і таке інше [64].

Відсутність адекватного середовища, яке дозволяє обдарованій дитині вільно проявляти свої особливості, розвивати свої таланти, розвиватися як унікальній особистості, може мати досить негативні наслідки. Роботи Дж.Гілфорда показали, що в старших класах школи багато обдарованих дітей переживають тяжкі депресивні стани, вимушені маскувати від ровесників і дорослих свою обдарованість. Обдаровані діти відчувають в школі «дискримінацію» через відсутність диференційованого навчання, через орієнтацію школи на середнього учня, через надмірну уніфікацію програм [64].

І.В.Супруненко у своїх дослідженнях акцентує увагу на чинниках, які виступають в якості блокатора на шляху до запровадження у загальноосвітніх навчальних закладах диференційованого навчання для обдарованих і талановитих школярів. Для прикладу, запровадження програм для обдарованих і талановитих дітей гальмується пересторогою, що внаслідок концентрації на проблемах зазначеної категорії школярів буде завдано шкоди якості освіти учнів із звичайним і середнім рівнем розумового

розвитку. Створення належних умов для навчання обдарованої і талановитої учнівської молоді в Україні ускладнюється великою амплітудою коливання пріоритетів держави в галузі освіти. Автор з приводу цього переконана, що коли ми надаємо перевагу одному напрямку, то при цьому зовсім руйнуємо альтернативний. Автор також вважає, що черговим проявом українського максималізму, який негативно позначається на результативності роботи з обдарованою і талановитою учнівською молоддю, є прагнення охопити експериментом всю територію країни, а не окремий регіон. До того ж, в Україні обдаровані і талановиті діти чи їхні батьки не згуртовані в одну спільну силу, як це має місце у більшості країн світу, а тому позбавлені елементарної можливості заявити про свої освітні потреби [93].

Індивідуалізація навчання та розвитку обдарованих дітей полягає в перетворенні умов і факторів освітнього середовища, загальних для всіх учнів, у конкретні ситуації розвитку, які забезпечують можливість реалізації їх рівня актуального розвитку та актуалізації зони, яку Л.С.Виготський визначає як зону найближчого розвитку. Однак, у випадку з обдарованими дітьми, враховуючи наявність у них природної або спеціально створеної потреби в розвитку самих себе, представники екопсихологічного підходу вводять ще й поняття зони проблемного розвитку [64]. Це поняття означає таку навчальну проблемно-розвивальну ситуацію, коли акт розвитку має своєю основою суб'єктивне створення та проживання критичного психічного стану, тобто мікрокризи. Продуктивність проживання такої мікрокризи забезпечується не підказкою з боку дорослого, як у ситуації зони найближчого розвитку, а власним зусиллям по знаходженню рішення, та, відповідно, по подоланню такої проблемної ситуації. Інакше кажучи, зона проблемного розвитку характеризує таку ситуацію, відносно якої у індивіда немає готового способу вирішення і він не може розраховувати отримати його ззовні, тому, як наслідок, він сам повинен відшукати це рішення. Така ситуація може бути охарактеризована для індивіда як критична [64].

В психологічному плані за таких умов учень починає переживати особливий критичний психічний стан – мікрокризу, змістом якої є усвідомлення або рефлексія обмеженості своїх пізнавальних та особистісних можливостей для вирішення заданої проблемної ситуації. При конструктивному розвитку цей стан мікрокризи веде до формування якісно нових та особистісних новоутворень у психіці цього учня і, як наслідок, до ефекту актуалізації його обдарованості. У різі ж непродуктивної або навіть і деструктивної динаміки проживання такої мікрокризи, її результатом може стати формування в учня психологічного бар'єру у вирішенні проблемних ситуацій та негативного ставлення до них [64].

В.В.Тесленко наголошує, що в основі процесу педагогічного супроводу обдарованих учнів має бути **індивідуально-диференційований підхід**, що передбачає диференційоване ставлення до дітей залежно від наявного у них відповідного потенціалу та своєчасного розпізнавання і планового розвитку індивідуальної обдарованості учня [97]. Метою означеного підходу, на думку автора, є глибокий аналіз та визначення для кожної обдарованої дитини власного темпу засвоєння програмного та позапрограмного (додаткового) навчального матеріалу, близької та дальньої перспективи розвитку, гармонійного особистісного становлення тощо [97]. Крім того дослідник зауважує, що «на сучасному етапі розвитку освіти склалися сприятливі умови для реалізації індивідуально-диференційованого підходу, що насамперед пов'язані з демократизацією суспільних відносин, гуманізацією навчально-виховного процесу, наявністю багатоваріативних навчальних програм і курсів за вибором, наданням педагогічним колективам широких можливостей у виборі форм та методів навчання, поширення інноваційного творчого простору, експериментальних майданчиків тощо» [97, с. 6]. Саме тому, на думку науковця, індивідуально-диференційований підхід необхідно вважати визначальним та перспективним у процесі педагогічного супроводу обдарованих учнів [97].

У реальній педагогічній практиці застосовують різні стратегії навчання та розвитку обдарованих дітей – поглиблення, прискорення, збагачення та інші, що поєднуються залежно від умов і ступеня готовності учасників навчально-виховного процесу до їх сприйняття. Відповідно, й освітні програми розвитку обдарованості, що створюються в умовах загальної освіти, мають відповідати цим стратегіям та бути спрямованими на розвиток і вдосконалення когнітивних, емоційних, мотиваційних та інших структур особистості дитини [97]. Програма повинна оптимально поєднувати традиційні підходи та інноваційні методи активного характеру з елементами психологічного навчання (тренінги, рольові ігри проблемної спрямованості, різноформатні дискусії тощо). При цьому гармонійне взаємодоповнення у процесі виконання навчальних, діагностичних, прогностичних та корегувальних функцій в межах програми забезпечить вивчення потенційних можливостей обдарованої дитини та відповідної динаміки її розвитку [97].

Однак, сучасні освітні системи для обдарованих, як правило, є дещо однобокими модифікаціями традиційних освітніх технологій з акцентом на інтенсифікацію навчальної діяльності та розвиток інтелектуальної складової особистості [64]. Відносно обдарованих дітей, зазвичай прийнято розширювати, прискорювати, поглиблювати та ускладнювати навчальні предмети, однак, інформаційний потік знань задається незалежно від суб'єкта пізнання з орієнтацією на більш високий в середньому рівень здібностей до навчання. Такі програми не стільки розвивають, скільки просто експлуатують дітей, які за рахунок перевантаження втрачають свою самобутність. Для повного розкриття потенціалу їм необхідні спеціальні модифікації програм та методів навчання у відповідності з їх психологічними особливостями, видом та рівнем обдарованості, інтересами, мотиваційно-особистісними характеристиками [64]. В основі навчання дітей з підвищеними інтелектуальними можливостями повинна лежати ясна і послідовна педагогічна система, яка базується на знанні психологічних особливостей цих дітей, враховує високий рівень їх розумового розвитку,

допитливості та здатності до самоосвіти. Така система за рахунок своєї гнучкості та варіативності повинна відповідати потребам розвитку кожна учня, якщо суспільство дійсно зацікавлене в реалізації їх потенційних можливостей [64].

Таким чином, виходячи з досліджень В.В.Тесленка, у процесі педагогічного супроводу учнів серед прийнятих загальнопедагогічних принципів (принцип гуманістичної спрямованості, цілеспрямованості та компетентності педагогічного впливу, мотивації діяльності обдарованої дитини) **принципи диференціації та індивідуалізації організації навчальної та позанавчальної діяльності** займає чільне місце у роботі педагога з обдарованими дітьми. **Принцип диференціації навчання** передбачає врахування індивідуально-типологічних особливостей обдарованих учнів, їхніх загальних та індивідуальних здібностей, інтересів та нахилів; використання гнучких підходів до організації процесу їхнього навчання і розвитку, аналіз та корекцію отриманих результатів; оптимальне поєднання класної, групової та індивідуальної форми навчання; оперативне реагування на потреби учнів; розробку та реалізацію спеціальних навчальних програм та варіативних дидактичних конструкцій у процесі педагогічного супроводу тощо [97].

Принцип індивідуалізації в організації навчальної та позанавчальної діяльності потребує: врахування індивідуально-особистісних характеристик обдарованої дитини у різних варіантах її діяльності (відповідні педагогічні задачі мають бути орієнтовані на зони як близького, так і перспективного розвитку); впровадження моделей навчання обдарованих учнів з урахуванням оптимального індивідуального темпу навчання, що відповідає можливостям кожної дитини; максимального розкриття потенціалу особистості у навчальному процесі, позакласній та позашкільній діяльності [97].

Індивідуальні форми роботи можуть бути реалізовані за трьома напрямками [109].

1. *Індивідуальний темп навчання* – визначає характер і міру навчального навантаження обдарованої дитини, але за умови створення для неї мотиваційних передумов.

2. *Реалізація особистості* – самостійний вибір профілю навчання, з огляду на схильності особистості.

3. *Особистісно зорієнтоване навчання* – підбір учителем індивідуальних, різнорівневих прийомів навчання на підставі рекомендацій психолога, соціального педагога.

В.В.Щорс зазначає, що усі три названі напрями можуть дати оптимальний ефект лише за умови формування пізнавальної спрямованості та вищих духовних цінностей школярів [109].

Серед **групових форм диференціації** у навчальному процесі застосовують наступні види, зокрема [109]: навчання за здібностями, інтересами учнів, за талантами дітей.

Такий вид диференціації у навчальному процесі як навчання за здібностями, за переконаннями В.В.Щорса, викликає сумніви. На думку автора, дитина, яка потрапила до класу здібних учнів, може вважати себе кращою за інших, нерідко спричиняє відхилення від норми у вихованні. І, навпаки, діти, зараховані до класу менш здібних, щодня почуватимуться неповноцінними. Крім того, як зауважує автор, «...здібності дитини розвиваються, і важливе значення для її розвитку мають умови, в які вона потрапляє. Якщо її оточують більш розвинені однолітки, то вона отримує більше шансів для свого розвитку. До того ж здібності людини можуть виявлятися на різних вікових етапах» [109, с. 48].

В цілому, позитивним у диференційованому навчанні є те, що [109]:

- а) воно дає можливість ставити перед учнями навчальні завдання, що передбачають пошук;
- б) створюються передумови для використання комплексних розумових дій;

в) навчальні завдання, які вирішуються у процесі спілкування членами групи, сприяє вихованню у них колективізму, формуванню комунікативних якостей, поділу раці між членами групи;

г) учитель здійснює керівництво навчальним процесом опосередковано.

Отже, попри все сказане, вітчизняний досвід показує, що диференціація навчання обдарованих і талановитих школярів доцільна. Проблема забезпечення індивідуально-диференційованого підходу до обдарованих учнів охоплює основні питання навчально-виховного процесу, є актуальною як для психолого-педагогічної науки, так і для реальної шкільної практики, а відтак, потребує психологічної готовності педагогічного працівника працювати з обдарованою учнівською аудиторією в умовах індивідуально-диференційованого навчання.

Питання для самоконтролю

1. Назвіть основні психолого-педагогічні умови виявлення та розвитку дитячої обдарованості у загальноосвітньому навчальному закладі.

2. Обґрунтуйте сутність понять диференціації та індивідуалізації в початково-виховному процесі.

3. Чи доцільно розглядати диференціацію як один із засобів індивідуалізації в навчально-виховному процесі?

4. Що є метою сучасної шкільної освіти?

5. Обґрунтуйте раціоналістичну модель освіти.

6. Обґрунтуйте сутність феноменологічного напрямку шкільної освіти?

7. В чому сутність випереджаючого та інтенсивного навчання?

8. Назвіть позитивні та негативні аспекти угруповання учнів за здібностями.

9. Чи доцільно застосовувати селективну диференціацію навчання для дітей з ознаками інтелектуальної обдарованості на етапі початкової та середньої ланок навчання в окремих спеціалізованих школах?

10. Який з напрямків роботи з обдарованими дітьми старшої школи є найбільш пріоритетним?

11. Назвіть чинники, які перешкоджають впровадженню у загальноосвітні навчальні заклади диференційованого навчання.

12. Обґрунтуйте значення проблемного розвитку у роботі з дитиною (з позиції екопсихологічного підходу).

13. Обґрунтуйте сутність та мету індивідуально-диференційованого підходу щодо обдарованих дітей в практиці навчально-виховного процесу.

14. Які із стратегій навчання та розвитку обдарованих дітей на сучасному етапі функціонування сучасної школи є найбільш ефективними?

15. Що передбачають принципи диференціації та індивідуалізації навчання обдарованих і талановитих дітей в контексті навчально-виховного процесу?

Розділ 5. Особливості психолого-педагогічного супроводу обдарованого учня на різних етапах вікового зростання

5.1. Психолого-педагогічна підтримка становлення та розвитку обдарованості у молодшому шкільному віці

Кожна обдарована (талановита) дитина є індивідуальністю та потребує особливого підходу по відношенню до неї. Створення умов для виявлення обдарувань дитини виступає в якості основного завдання психологічної служби та педагогічних працівників загальноосвітнього навчального закладу.

Обдарована дитина потребує допомоги не лише в стимулюванні індивідуальної обдарованості, але й підтримки в залежності від етапу вікового зростання. Тому пропонуємо модель відстеження природних можливостей дитини і психолого-педагогічної допомоги в становленні та розвитку дитячої обдарованості на кожному етапі вікового розвитку в період навчання в школі.

Беззаперечним залишається той факт, що існують психологічні особливості прояву та розвитку дитячої обдарованості в залежності від етапу вікового зростання. Навчальна діяльність, як відомо, стає провідною у молодшому шкільному віці, а відтак, потребує від молодшого школяра багато часу та зусиль. З іншої сторони, загальна інтелектуальна обдарованість може характеризуватися надзвичайно високим рівнем інтелектуального розвитку і якісною своєрідністю розумової діяльності. Однак, виклад навчального матеріалу в молодшому шкільному віці не завжди відповідає інтелектуальним особливостям сприйняття та засвоєння учнями навчального матеріалу. Саме тому форми та методи, які вчитель застосовує у початковій школі, мають відповідати як віковим та індивідуальним особливостям учнів, так і психологічним особливостям обдарованих дітей, забезпечуючи їх розвиток.

На початку навчання в молодших школярів недостатньо проявляється диференційованість сприйняття. Діти іноді можуть плутати подібні за

написанням букви й цифри, а з іншої сторони, здатні цілеспрямовано розглядати та виділяти за формою і величиною яскраві малюнки. У молодшому шкільному віці завершується перехід від наочно-образного до словесно-логічного мислення. Дитина стає спроможною на логічно правильні міркування. З іншої сторони, не дивлячись на те, що домінантою в молодшому шкільному віці для обдарованої дитини виступає наочно-образне мислення, в силу певних обставин, дитина продовжує сприймати все те, що не заважає їй міркувати. В процесі навчання молодший школяр в спроможності оволодівати системою наукових понять, що, в свою чергу, виступає в якості запоруки розвитку у молодших школярів основ понятійного або теоретичного мислення. Впродовж навчальної діяльності інтенсивно розвивається довільна увага обдарованої дитини. Працюючи під постійним контролем педагога, учні згодом набувають здатності виконувати завдання самостійно, ставлячи перед собою мету й контролюючи свої дії задля її виконання. Обдаровані діти молодшого шкільного віку також відзначаються хорошою механічною пам'яттю. Однак механічне запам'ятовування не є безмежним. До певної міри дитини запам'ятовує поняття, а далі настає блокада, в результаті чого дитячий мозок перестає сприймати та опрацьовувати інформацію, яку дитині «штучно» насаджують. Удосконаленню пам'яті в цьому віці має передувати освоєння дітьми системою раціональних способів запам'ятовування, здатності мислити на рівні суджень та умовисновків.

Індивідуальність молодшого школяра визначається особливою спрямованістю його інтересів та активним відношенням до оточуючої дійсності. Однак, не кожний вияв активності дитини корелює з творчістю чи обдарованістю. Незважаючи на те, що рівень прояву здібностей молодших школярів може коливатися в різних сферах життєдіяльності, чільне місце у процесі розвитку обдарованості відводиться здатності дитини правильно розуміти та адекватно оцінювати власні здібності та можливості. Доречним з приводу цього, на нашу думку, є твердження І.Ю.Кулагіної, згідно якого

дитина на етапі навчання в початковій школі міняє соціальну особистісну позицію. Тому учні цього віку, за переконаннями автора, є вкрай емоційними, а їх самооцінка є ситуативною та конкретною; рівень бажань визначається ступенем досягнутих успіхів і невдач у попередніх видах діяльності [39]. Важливим також є врахування вчителями у навчанні молодших школярів кризи семи років, або яку ще називають кризою саморегуляції. Основними симптомами даної кризи, за Д.Б.Ельконіним, є: манірність поведінки, переживання та хвилювання, замикання в собі, некерованість, невміння керувати власними почуттями. Народження соціального «Я» в цьому віці є особливо болючим [110].

Тому дорослі, які навчають та виховують дітей молодшого шкільного віку, повинні знати, як себе поведуть обдаровані діти в цьому віці. Така дитина може бути самосійною та незалежною у діяльності, демонструвати наполегливість у досягненні поставленої мети, відзначатися тонкою спостережливістю та зосередженістю у процесі виконання завдань. З іншої сторони, така дитина є надто чутливою щодо ставлення до неї оточення; вона болюче реагує на соціальну несправедливість та є ранимою у ситуаціях, за яких вона не змогла реалізувати сподівання значущих для неї людей (батьків, вчителів). Ігнорування думки молодшого школяра, примус і нав'язування іншої стратегії виконання завдань блокують його прояви справжніх природних можливостей. Занадто рання спеціалізація збіднюють та ускладнюють подальше життя обдарованої дитини у цьому віці. Тому обдарована дитина на даному етапі вікового зростання потребує гармонійного розвитку, актуалізації не лише розумових, але й тілесних і душевних сил та можливостей.

Аналіз психолого-педагогічних джерел стосовно прояву дитячої обдарованості у молодшому шкільному віці та узагальнення результатів досліджень науковців стосовно даної проблеми дає змогу нам вважати, що **критеріями** для виявлення **ознак обдарованості** у дітей молодшого шкільного віку можуть бути наступні, а саме: продуктивна та розвинута

оперативна пам'ять, логічне мислення, словесно-логічне запам'ятовування, багата та яскрава уява; тонка моторна координація; володіння основними компонентами уміння вчитися та установка на творче виконання завдань; велика допитливість, володіння мистецтвом мовною комунікацією; наполегливість у власних діях, досягнення успіхів у різноманітних починаннях; самовпевненість, егоцентризм, болюча реакція на несправедливість, важкість у стримуванні емоцій та почуттів; прагнення до спілкування зі старшокласниками та дорослими людьми.

Відтак, **діагностика обдарованих молодших школярів** передбачає вирішення наступних завдань:

- відстеження довільності пізнавальних процесів;
- відстеження комунікативного потенціалу та соціально-когнітивних здібностей;
- дослідження мисленнєвої діяльності та розумових здібностей;
- дослідження позитивної навчальної мотивації, адекватної самооцінки та почуття компетентності;
- відстеження спеціальних здібностей молодших школярів у конкретних видах діяльності.

Вирішення проблем, пов'язаних з низьким рівнем прояву даних характеристик можливе шляхом: 1) забезпечення оптимального соціально-адаптивного стилю міжособистісної взаємодії молодшого школяра з вчителем та ровесниками через належно організоване дорослим педагогічне середовище; 2) організації умов освітнього середовища, адекватним потребам і когнітивним можливостям молодшого шкільного віку; 3) стимулювання різних видів активності обдарованої дитини та її мотивування до самостійних і творчих дій; 4) навчання дитини з урахуванням зони актуального та найближчого розвитку; 5) сприяння прояву потенційних можливостей та здібностей дитини в різних сферах діяльності.

Реалізація плану рішення виникаючих проблем можлива у формі тренінгових технологій, спрямованих на: 1) розвиток у молодших школярів

всебічного сприйняття інформації шляхом залучення різних органів чуттів; 2) розширення пізнавальних можливостей обдарованого учня; 3) формування в школяра адекватної самооцінки; 4) стимулювання творчого, інтелектуального та соціального потенціалів обдарованої дитини; 5) вдосконалення розумових операцій та забезпечення умов для виявлення спеціальних здібностей в обдарованої дитини молодого шкільного віку.

Також вважаємо за необхідне приділити окрему увагу становленню та розвитку творчості в цьому віці та чинникам, які виступають в якості дестабілізуючого фактора на шляху до розвитку творчих здібностей в дітей молодшого шкільного віку.

З психологічної точки зору, за переконаннями Г.В.Лисиціної, молодший шкільний вік є сприятливим періодом для розвитку творчих здібностей завдяки тому, що в цьому віці дитина вперше усвідомлює відношення між ним і навколишніми, починає розбиратися в громадських мотивах поведінки, моральних оцінках, значущості конфліктних ситуацій, тобто в цьому віці формування особистості набуває свідомої стадії [45].

Одним з найважливіших факторів творчого розвитку дітей є створення умов, що сприяють формуванню їх творчих здібностей [45]. На основі аналізу деяких робіт Г.В.Лисиціна виділила важливість шести умов, забезпечення яких дорослими сприятимуть успішному розвитку творчих здібностей дітей [45]. Першим кроком до успішного розвитку творчих здібностей є ранній фізичний розвиток малюка: раннє плавання, гімнастика, раннє повзання та ходіння. Другою важливою умовою розвитку творчих здібностей дитини є створення обстановки, що випереджає її розвиток; заздалегідь оточити дитину таким середовищем і такою системою відносин, які б стимулювали її найрізноманітнішу творчу діяльність і поволи б розвивали в неї саме те, що у відповідний момент здатне найбільш ефективно розвиватися (для прикладу, ще задовго до навчання читання однорічній дитині можна купити кубики з літерами, повісити абетку на стіні і під час ігор називати дитині букви. Це сприяє ранньому оволодінню читанням) [45].

Третя умова ефективного розвитку творчих здібностей впливає з самого характеру творчого процесу, який вимагає максимальної напруги сил (здібності розвиваються тим успішніше, чим частіше у своїй діяльності людина добирається до «до стелі» своїх можливостей і поступово піднімає цю стелю все вище і вище). Четверта умова успішного розвитку творчих здібностей полягає в наданні дитині великої свободи у виборі діяльності, у чергуванні справ, в тривалості занять справою, у виборів способів і т.д. (за реалізації такої умови бажання дитини, її інтерес та емоційний підйом послужать надійною гарантією того, що вже більше напруження розуму не призведе до перевтоми, і піде дитині на користь). Однак надання дитині такої свободи не виключає, а, навпаки, передбачає нав'язливу, розумну та доброзичливу допомогу дорослих, що і є п'ятою умовою успішного розвитку творчих здібностей. Шостою умовою розвитку творчих здібностей дітей є тепла дружня атмосфера в сім'ї і дитячому колективі [45].

В свою чергу, Г.С.Лисиціна переконливо доводить, що сприятливих умов недостатньо для виховання дитини з високим творчим потенціалом, хоча деякі західні психологи і зараз вважають, що творчість спочатку властиво дитині і, що треба тільки не заважати їй вільно самовиражатися [45]. Автор зауважує, що такого невтручання замало: не всі діти можуть відкрити дорогу до творення, і надовго зберегти творчу активність [45]. За даними досліджень нашого сучасника Шаховальнікова, які проводилися в лабораторії інституту нейрофізіології імені Сеченова, дітям притаманними є так звані зони очікування в корі головного мозку. Мозок дитини здатний вбирати велику кількість інформації, і якщо залишаються незавантажені ділянки мозку, то період, найбільш сприятливий для розвитку, втрачається [45].

Тому ми розділяємо наступне положення науковця, згідно якого виховання творчих здібностей дітей буде ефективним лише в тому випадку, якщо воно буде являти собою цілеспрямований процес, у ході яких вирішується ряд приватних педагогічних завдань [45]. Для розвитку творчого

мислення та творчої уяви учнів початкових класів науковець пропонує виконання наступних завдань [45]: 1) класифікувати об'єкти, ситуації, явища за різними підставами; 2) встановлювати причинно-наслідкові зв'язки; 3) виявляти нові зв'язки між системами; 4) розглядати систему у розвитку; 5) робити припущення прогнозованого характеру; 6) виділяти протилежні ознаки об'єкта; 7) виявляти і формувати протиріччя 8) розділяти суперечливі властивості об'єктів у просторі і в часі; 8) представляти просторові об'єкти.

Диференціація творчих завдань, на думку дослідника, можлива за наступними параметрами, зокрема [45]: 1) складність проблемних ситуацій; 2) складність розумових операцій, необхідних для їх вирішення; 3) форми подання протиріч (явні, приховані).

Виявлення та розвиток дитячої обдарованості є тривалим процесом. Симулювання дитячої обдарованості обумовлюється не лише творчістю педагогів та взаєморозумінням у колі однолітків, але й вимагає неабиякої уваги від батьківської аудиторії. Тому, за переконаннями Л.В.Сірокурової, батькам необхідно створити належні умови, за яких здібності дитини змогли себе виявляти, зокрема [87]:

- створити затишну і безпечну психологічну базу для пошуків дитини;
- підтримувати її схильність до творчості, виявляти співчуття до невдач, уникати несхвальних оцінок;
- бути терпимим до дивних ідей дитини, поважати її допитливість;
- створити свободу простору задля занять своїми справами, уникати надлишку опіки;
- допомагати дитині у формуванні її системи цінностей, поважати її ідеї;
- сприяти задоволенню основних людських потреб (любові, безпеки, поваги до себе);
- підтримувати словесно, ставитися з теплом;
- підтримувати необхідну дитині атмосферу творчості.

Дуже часто педагогічні працівники скаржаться на відсутність належної допомоги від батьківської аудиторії стосовно стимулювання творчих можливостей в дітей. Тому беззаперечним продовжує залишатися той факт, згідно якого ефективний, гармонійний та творчий розвиток школярів можливий лише при спільних зусиллях педагогічного колективу та сім'ї. З батьками доцільно проводити психологічну роботу, в ході якої відбувалося б їх ознайомлення з важливістю розвитку творчих здібностей в дітей з дитинства та забезпеченню в сім'ях умов, необхідних для розвитку творчого потенціалу дітей та їх обдарувань.

5.2. Психологічні засади роботи з обдарованими підлітками

Беззаперечним є той факт, що підлітковий вік є одним із складних періодів життя людини. Підлітки інтегруються у широкий соціальний простір, швидко розвиваються, починають відчувати себе дорослими, прагнуть до автономії та незалежності, відчують потребу у визнанні оточуючими їх самостійності та значущості. Прояви внутрішнього світу підлітка корелюють з амбівалентністю та нестійкістю почуттів, глибиною внутрішніх суперечностей та безліччю протиріч, які виникають в цьому віці.

Аналіз психологічних та особистісних якостей підлітка дозволив Ю.Ю.Савченко скласти та запропонувати психолого-педагогічний портрет учнів підліткового віку [83]. У цьому віці, на думку автора, їм притаманні: теоретична свідомість; інтелектуальна зрілість, самостійність у вирішенні та виборі способу дій; оволодіння пізнавальними процесами, аргументація та доказ істинності переконань; критичність мислення, здатність до пізнання загальних законів природи та спілкування; науковий світогляд; творча активність; рефлексія; психічні стани; почуття власної гідності, соціальна зрілість; усвідомлення себе членом суспільства та критичне ставлення до себе; професійні інтереси; самовизначення; відкриття внутрішнього світу; усвідомлення індивідуальної цілісності та неповторності; потреба у пошуку

сенсу життя; соціальні та моральні переконання; громадянський світогляд; моральне самовизначення.

В.І.Моросанова та Е.М.Коноз вважають, що в підлітковому віці відбувається формування основних характеристик, які в спромозі чинити вплив на становлення особистості обдарованої дитини [58]. Науковці переконливо доводять, що в залежності від умов середовища, в якому розвивається дитина, можуть сформуватися такі якості та характеристики, які здатні сприяти становленню обдарованості, або ж навпаки, перешкоджати їй [58]. Тому, обдарований підліток часто характеризується підвищеною чутливістю та вразливістю до ситуацій навколишньої дійсності. Якщо його поглядів не розділятимуть, він може замкнутись та втратити інтерес і насагу до навчання, прагнення до самовдосконалення і особистісного зростання.

В свою чергу, Ю.Ю.Савченко вважає, що «Одним із важливих моментів у розвитку особистості підлітка – це формування самосвідомості, потреби пізнати себе як особистість. У підлітка виникає потреба оцінювати власні можливості для того, щоб знайти місце в колективі. Спочатку в основі самосвідомості підлітка міститься судження про нього інших дорослих, друзів. Підліток дивиться на себе очима оточуючих» [83, с. 16]. Науковець переконливо доводить, що «З віком учень самостійно аналізує та оцінює власну особистість, але оскільки він ще не може правильно аналізувати себе, то можуть виникати конфлікти між думкою про себе та реальним положенням у колективі» [83, с. 16].

Аналіз вище згаданих тверджень дає змогу нам вважати, що незважаючи на наявність у підлітків потенційних можливостей до самостійності у виборі способів дій, інтелектуальної та соціальної зрілості, рефлексії та здатності до аргументації власних поглядів та переконань, психіка підлітка є чутливою та нестійкою. А самооцінка обдарованого підлітка, в свою чергу, надто часто корелює з думкою найближчого оточення. Тому вважаємо за необхідне наголосити на тому, наскільки важливо спрямувати діяльність таких важливих соціальних інститутів, як

сім'я та загальноосвітні навчальні заклади стосовно забезпечення належних психолого-педагогічних умов для становлення та розвитку особистості саме обдарованого підлітка.

Наявні теоретичні підходи щодо розуміння підліткового періоду, а точніше підліткової кризи, А.М.Гельбак представляє у вигляді двох точок зору, зокрема: з одного боку – акцент робиться на раптових змінах у розвитку, які і призводять до значних змін у поведінці, мисленні та уяві, а з іншого – розуміння кризи як психологічного відхилення (порушення), яке супроводжується стражданнями, пригніченістю і тривожністю [12]. Тому автор переконана, що у підлітковому віці внутрішні суперечності набувають особливого значення, так як здатні чинити суттєвий вплив на особистісний розвиток підлітка [12].

На значній ролі внутрішніх суперечностей, вирішення яких, як вважають сьогодні більшість дослідників, дає змогу виводити підлітка на більш високий рівень розвитку, в свій час звертав увагу Г.С.Костюк, який розкрив співвідношення зовнішніх і внутрішніх чинників розвитку, а також педагогічних впливів зокрема [35]. Дослідник переконливо доводив, що все те зовнішнє та об'єктивне, яке засвоює індивід, поступово стає його внутрішнім надбанням, яке і визначає його ставлення до зовнішнього світу [35]. А.М.Гельбак продовжує розглядати підняту проблему, вважаючи, що «Соціальні обставини визначають тривалість підліткового періоду, наявність або відсутність кризи, конфліктів, труднощів дорослішання і особливості переходу від дитинства до дорослості» [12, с. 6]. Науковець переконливо доводить, що «...в особі підлітка чисто природне наповнюється соціальним і психологічним вмістом» [12, с. 6]. А.М.Гельбак у своїй статті виділяє та систематизує існуючі протиріччя, які можуть мати місце у підлітковому віці [12]. Значної ролі у формуванні особистості підлітка, на думку науковця, набувають суперечності між: 1) вимогами, що пред'являються новою діяльністю, і вже відомими способами її виконання; 2) особливостями навчання в початковій і середній школі; 3) масовим характером навчання та

індивідуальними пізнавальними маршрутами; 4) потребами і можливостями їх задоволення; 5) потребами проявити себе в середовищі однолітків, бажанням виглядати привабливим, особливо в очах протилежної статі, і переживаннями з приводу зовнішності; 6) бажанням реалізувати себе та в невмінням це зробити [12].

Відповідно, аналіз вище згаданих джерел дає нам підстави погодитись з неодноразово доведеним фактом про те, що підлітки є важкою категорією, яка характеризується специфічними особливостями, які, в свою чергу, нам дорослим вкрай важливо враховувати як під час навчально-виховного процесу, так і в контексті щоденної взаємодії. Обізнаність педагогів і батьків із суперечностями, які є рушійними силами психічного розвитку підлітка, сприяють виробленню ними здатностей досягати оптимальної стратегії у спілкуванні та взаємодії з дітьми даної вікової категорії.

Однак, ігнорування батьками та вчителями психологічних проблем дітей підліткового віку, що сьогодні є непоодиноким явищем, неврахування ними внутрішніх суперечностей, не вирішення яких, в свою чергу, призводить до загострення внутрішньо-особистісних конфліктів у підлітків, здатні призводити до появи невротичних розладів, які, в цілому, за частотою прояву, найбільш є характерними саме для обдарованих підлітків.

Е.І.Ніколаєва вважає, що підліток має пройти складний шлях від дитинства до дорослості, в процесі якого він зіштовхується з безліччю труднощів [60]. Науковець стверджує, що «Шлях, який підлітку необхідно здолати, залежить від мужності (життєстійкості) та інтеграції особистості» [60, с. 190]. При недостатній спрямованості вищезгаданих аспектів особистості ймовірно пригнічення творчості, в результаті чого, як зауважує автор, «можлива повна конформна деіндивідуалізація особистості – цілковита відповідність особистості наявним в даний момент часу потребам тої соціальної групи, яка в дійсності буде віддзеркалювати для неї ціннісні уявлення суспільства» [60, с. 190]. Е.І. Ніколаєва переконливо доводить, що «За наявності особистісної інтеграції, але недостатньої мужності долати

зовнішні бар'єри, можливе обмеження творчості... За наявності високого рівня мужності, але недостатньої особистісної інтеграції велика ймовірність появи дезадаптивної творчості. В даному випадку вона пов'язана з невротизмом та іншими порушеннями... Виникає динамічна нерівновага: збереження творчості досягається за рахунок принесення в жертву особистісної адаптації» [60, с. 190].

В свою чергу, невроз – це психогенне захворювання, в основі якого лежить протиріччя, яке невдало, нераціонально, непродуктивно вирішується особистістю, що лежить між нею і значущими для неї сторонами дійсності, що викликає болісно-тяжкі переживання: невдач в життєвій боротьбі, незадоволення потреб, не досягнення мети, непоправної втрати [16]. Обдаровані діти, особливо підлітки, неодноразово становлять групу ризику стосовно частоти прояву у них невротичних розладів.

Для прикладу, часто обдаровані діти, мотивовані на досягнення, в ситуаціях, де від них вимагається прояв їх здібностей на найвищому рівні (іспити, ЗНО) можуть відчувати тривожність, занепокоєння, втрату впевненості в собі, в гіршому випадку це може призвести до появи невротичних проявів особистості [16]. Г.О.Гулько з приводу цього систематизувала можливі чинники, які провокують невротичні зміни в особистості підлітка, і до них віднесла: 1) біологічні (емоційна лабільність, рухливість нервової системи, хороша емоційна пам'ять, асинхронність розвитку низки функцій та систем організму (випередження розумового розвитку при відставанні моторного), несумісна генетична кореляція окремих властивостей і ознак (наприклад, суміщення яскравої емоційності і холеричного темпераменту зі здібностями до математики чи гри у шахи)); 2) психологічні, в контексті яких також можна виокремити такі риси характеру, які є типовими для обдарованих дітей загалом, а саме: емоційна чутливість, жалісність, наївність, довірливість, сором'язливість, невпевненість у собі, загострене відчуття власної гідності, самолюбство, недолік спонтанності та природності в прояві почуттів, рефлексивність [16]. Особливої уваги автор

приділяє групі соціально-педагогічних чинників, до яких відносить психотравмуюче виховання, в руслі якого, в свою чергу, можна виокремити: вимоги дорослих, що перевищують задатки, можливості та потреби дітей; нестача любові, пестощів та терпіння; непослідовні та суперечливі вимоги по відношенню до дитини; гіперопіка [16]. Цей перелік автор доповнює специфічними невротизуючими чинниками, до яких обдаровані діти особливо чутливі: стримування дитини нормами та вимогами, які прийняті в соціумі; примус дитини до виконавчої позиції; оцінна любов (наприклад, за перемоги, за успіх, а решта – неприйняття або байдужість) [16].

Аналіз вище згаданих джерел дає нам підстави вважати, що обдарована дитина виступає для дорослих в ролі об'єкта задля експериментування інноваційних впливів, які нам пропонує сучасна психолого-педагогічна практика. Так, більшість педагогічних працівників результат власної діяльності вбачають у кількості засвоєних обдарованими учнями знань, умінь та навичок, а відтак, в кількості отриманих перемог в олімпіадах, конкурсах, МАН тощо. Однак, основною потребою сучасної освіти, яка сьогодні у нашому суспільстві є пріоритетною, є потреба в особистостях, які готові демонструвати не лише кількісний рівень засвоєних знань, але й вміння застосовувати здобуті знання на практиці, співставляючи їх з власними цінностями та життєвими переконаннями.

Сім'я, яка виховує обдаровану дитину, також не завжди виступає гарантом для плекання гармонійної особистості. В практиці сімейного виховання обдарованого підлітка непоодинокими є ситуації, за яких батьки виховують дитину в міру своїх амбітностей, вбачають в дитині можливість компенсування не досягнутих життєвих цілей і поставлених стратегій, які в свій час не вдалося реалізувати (наприклад, нереалізація професійних можливостей в контексті обраної професії, недопустимість порушення «династії» певної професії, яка довгий час існувала в їх сім'ях).

Плекання педагогами, батьками не лише в обдарованого, але й в будь-якого іншого підлітка виконавської позиції, споживацького підходу до життя

унеможливиює його гармонійний розвиток та успішну соціалізацію на подальших етапах вікового зростання, перешкоджає становленню та розвитку його як самодостатньої і зрілої особистості, формуванню людини, яка в спроможі акумулювати в собі високоморальні якості, жити в гармонії як з собою, так і соціумом. Важливо дати зрозуміти підлітку, що здатність помилятися є нормою будь-якої людини, яка живе, працює, контактує з іншими людьми. Сприйняття підлітком життєвої помилки як виклику сучасності має допомогти йому виробити в собі культуру самоаналізу, розвинути рефлексію та напрацювати поведінковий алгоритм у вирішенні несподіваних проблем, які постають в його житті.

Аналіз психолого-педагогічних джерел стосовно відстеження особливостей протікання підліткової кризи, а також психологічних проблем обдарованого підлітка зокрема, дозволив нам систематизувати психологічні детермінанти становлення та розвитку особистості обдарованої дитини у підлітковому віці. В якості запоруки формування та розвитку гармонійно розвиненої особистості обдарованого підлітка виступають: 1) узгодження вимог дорослих з психофізіологічними особливостями розвитку підлітків, потребами та можливостями обдарованих дітей; 2) забезпечення педагогами психолого-педагогічних умов для сприйняття підлітком себе як соціального суб'єкта та розвитку в нього оцінних суджень; 3) наявність в обдарованих підлітків внутрішніх суперечностей, реалістичного рівня домагань; 4) забезпечення вчителями суб'єкт-суб'єктної взаємодії у роботі з обдарованими підлітками; 5) заохочення свободи мислення обдарованого підлітка, забезпечення педагогами в обдарованих дітей мотивації на досягнення успіху; 6) забезпечення батьками по відношенню до обдарованого підлітка неоцінної любові.

Відповідно, в контексті функціонування сучасної школи перед педагогами постає складне завдання, яке потребує забезпечення психолого-педагогічних умов для становлення та розвитку обдарованості в підлітковому віці. Психолого-педагогічний супровід обдарованих підлітків також

передбачає завдання щодо відстеження особистісних та когнітивних можливостей обдарованого підлітка, і, відповідно, забезпечення корекційно-розвивальної роботи для даної категорії дітей.

Діагностика обдарованих підлітків має на меті вирішення наступних завдань, зокрема:

- відстеження мотивації досягнень й активної життєвої позиції обдарованого підлітка;
- відстеження здатності підлітка до саморегуляції та самопізнання;
- дослідження пізнавальної активності та інтелектуальної зрілості підлітка;
- відстеження спеціальних здібностей обдарованого підлітка у різних видах діяльності.

Вирішення проблем, пов'язаних з низьким рівнем розвитку вище згаданих характеристик у обдарованих підлітків, можливе шляхом: 1) забезпечення розвивального характеру освітнього середовища, його системності та впорядкованості; 2) забезпечення емоційного фону розвитку дитини; 3) забезпечення активної взаємодії та співпраці дитини підліткового віку з соціумом; 4) досягнення демократичності в освітньому середовищі.

На етапі реалізації плану рішення проблем обдарованих підлітків психологічна допомога може включати застосування комплексу тренінгових технологій, спрямованих на: 1) розвиток комунікації та адаптаційних навичок обдарованого підлітка; 2) формування навчально-професійної та творчої мотивації; 3) розвиток особистісної рефлексії обдарованого підлітка.

Таким чином, обізнаність щодо природи обдарованості дітей у підлітковому віці є важливою як для педагогів, які розділяють відповідальність за їх освіту і турботу про них, так і для сімей, що їх виховують. Усвідомлення і розуміння психологічних детермінант у становленні та розвитку особистості обдарованого підлітка є необхідним фактором щодо розвитку його соціальної компетентності. Крім того, з'ясовано, що відкриті стосунки у сім'ї та з вчителями є важливим чинником

щодо стабілізації психофізичного стану, подолання невротичних розладів особистості, які є непоодиноким явищем в цьому віці, а відтак, досягнення підлітком стану внутрішньої рівноваги. Однак, піднята проблема, в свою чергу, не вичерпує її багатогранності. Перспективою подальших досліджень може стати відстеження психологічних детермінант у становленні та розвитку обдарованої особистості у період ранньої юності, а також допомога старшокласникам у період професійного самовизначення, про що буде іти мова у наступному параграфі даного розділу.

5.3. Особливості надання психолого-педагогічної допомоги обдарованим старшокласникам на етапі професійного самовизначення

Підвищена увага до обдарованої дитини – закономірний відгук на соціальні замовлення, які обумовлені особливостями сучасного суспільства, зацікавленого у розвитку особистостей з яскраво вираженими інтелектуальними, творчими, комунікативними та лідерськими здібностями. На сучасному етапі розвитку суспільства, коли ставлення до дитини кардинально змінюється, а інтерес до феномену обдарованості лише посилюється, виникає необхідність у створенні адекватного освітнього середовища для обдарованих дітей та молоді. Основними завданнями такого освітнього середовища повинні бути: максимально можливе розкриття та розвиток потенціалу кожної обдарованої особистості; підготовка її до самовизначення, самовдосконалення та самореалізації; формування її як повноцінного суб'єкта соціального і професійного життя [64].

Тому, виходячи з вище згаданого положення, окремої уваги, на нашу думку, заслуговують обдаровані старшокласники, які, в свою чергу, потребують допомоги та підтримки в контексті професійного самовизначення та самовдосконалення.

В загальному, психологічним критерієм переходу від підліткового до юнацького віку є різка зміна внутрішньої позиції, зміна ставлення до майбутнього. Професійне самовизначення як центр соціальної ситуації

розвитку формує своєрідну внутрішню позицію старшокласника, яка пов'язана зі зміною ставлення до майбутнього. Зверненість у майбутнє, побудова життєвих планів і перспектив – афективний центр життя юнацтва [65].

В контексті психології ранньої юності одним з поширених понять є професійне самовизначення старшокласника. У науковій літературі поняття «професійне самовизначення» вживається у різних значеннях. Для прикладу, словник психолога-практика трактує професійне самовизначення як вибір особистістю майбутньої професійної діяльності, що здійснюється на основі наявних у неї професійних нахилів, інтересів і сформованих здібностей [88]. За переконаннями І.Дубровіної та В.Моляко професійне самовизначення школярів являє собою не тільки вибір майбутньої професії, але й обумовлює його реалізацію [55, 100]. На думку М.Р.Гінзбурга, необхідність особистісного та професійного самовизначення детермінується, з однієї сторони, вимогами суспільства, а з іншої сторони – внутрішньою логікою психічного розвитку особистості і пов'язана з потребою у самореалізації, яка загострюється у саме у юнацтві [13]. Одним з поширених є визначення І.С.Кона, згідно якого професійне самовизначення являє собою багатовимірний процес, в якому відбувається виділення задач суспільства і формування індивідуального стилю життя, частиною якого є професійна діяльність [29, 30]. Професійне самовизначення, за переконаннями автора, можна розглядати як серію задач, які суспільство ставить перед особистістю, що формується, і які ця особистість повинна послідовно розв'язати протягом певного періоду часу; як процес поетапного прийняття рішень, за допомогою яких індивід формує баланс між своїми перевагами і схильностями, з одного боку, і потребами існуючої системи суспільного розподілу праці, а з іншого – як процес формування індивідуального стилю життя, частиною якого є професійна діяльність [29, 30].

За переконаннями деяких науковців професійне самовизначення не можна розглядати як «стоп-кадр» процесу розвитку: досвід, що набувається

на обраному шляху, змінює картину можливостей людини і напрям її подальшого розвитку. Професійне самовизначення складає важливий момент особистісного самовизначення, розглядається як неперервний процес пошуку сенсу в професійній діяльності, яка обирається, засвоюється і виконується, як процес чергових виборів, кожний з яких – важлива життєва подія, що визначає подальші кроки на шляху професійного розвитку особистості. Центром професійного самовизначення є ціннісно-моральний аспект, розвиток самосвідомості, потреба в професійній компетентності [65].

До психологічних чинників, які складають основу професійного самовизначення, можна віднести [65]: 1) усвідомлення цінності суспільно корисної праці; 2) загальна орієнтація в соціально-економічній ситуації в країні; 3) усвідомлення необхідності загальної та професійної підготовки для повноцінного самовизначення і самореалізації; 4) загальна орієнтація у світі професійної праці; 5) виділення подальшої професійної мети (мрії); 6) узгодження мрії з іншими важливими життєвими цілями (сімейними, особистими); 7) знання про вибрані цілі; 8) знання про внутрішні перепони, які ускладнюють досягнення вибраної мети.

До об'єктивних умов професійного самовизначення належать: соціальне становище, матеріальний добробут сім'ї, рівень освіти батьків, соціальна престижність професії [65].

В сучасному розумінні професійне самовизначення розглядається не тільки як конкретний вибір професії, але і як безперервний процес пошуку смислу в обраній професійній діяльності [65]. В юності відбувається принципово важлива зміна в поглядах на майбутнє; тепер предметом обмірковувань стає не тільки кінцевий результат, але й способи та шляхи його досягнення. Особливо складності набула задача професійного орієнтування в сучасних соціокультурних умовах, коли старші (батьки і вчителі) часто самі невпевнені в правильності самих порад [65].

Узагальнюючи погляди дослідників стосовно обґрунтування понять, пов'язаних із професійним самовизначенням старшокласників,

М.Ю.Мельник переконливо доводить, що на етапі ранньої юності професійне самовизначення можна розглядати як свідомий та самостійний вибір особистістю професії на основі власних нахилів, інтересів та здібностей [51]. Автор стверджує, що «Для успішного професійного самовизначення молода людина повинна вміти співвідносити свої психологічні та фізичні можливості із вимогами професії та усвідомлювати свою відповідальність у зв'язку зі зробленим вибором» [51, с. 154].

За переконаннями М.Ю.Мельник, укорінені інтереси і нахили, які розвинуті в обдарованого старшокласника вже з дитинства, слугують для нього хорошою основою для вдалого вибору професії [51]. Однак, на думку автора, по закінченню школи обдаровані учні відчують труднощі у професійному самовизначенні, які, в свою чергу, пов'язані з високим розвитком у них здібностей у багатьох областях [51].

Тому ми розділяємо наступне положення М.Ю.Мельник, згідно якого «Проблема професійного самовизначення обдарованих дітей багато в чому визначається саме тими якостями особистості, які і складають поняття «обдарованості». З одного боку обдарованість (інтелектуальна, творча) дають такій дитині явну перевагу перед однолітками у багатьох видах професійної діяльності, що, в більшості випадків, усвідомлює і сам обдарований старшокласник. Це усвідомлення надає йому впевненості у власних силах, в тому числі і в перспективі, у нього значно менший страх перед майбутнім. З іншого боку, розуміння того, що він може досягти успіху у різних видах діяльності значно ускладнює саму проблему вибору через більшу кількість можливих варіантів» [51, с. 154].

Відповідно, під професійним самовизначенням обдарованої дитини науковець розуміє самостійний вибір професії, здійснений через аналіз власних внутрішніх можливостей, в тому й числі й своїх інтересів та здібностей, а також їх співвіднесення з вимогами обраної професії [51]. Сене профорієнтаційної роботи, за переконаннями автора, полягає в поступовому формуванні внутрішньої готовності обдарованого старшокласника до

свідомого й самостійного вибору професії, яка відповідає індивідуальним особливостям учня, а також співвідноситься з вимогами ринку праці [51].

Тому, як стверджує Е.Г.Артамонова, виникає необхідність вибудовувати такі форми роботи з обдарованими дітьми, які будуть:

- в повній мірі враховувати їх особливості, сприяючи ефективному вирішенню специфічних проблем обдарованих дітей;

- забезпечувати необхідні умови для особистісного розвитку, зміцнення та збереження психічного здоров'я дітей;

- допомагати обдарованим дітям в професійному і особистісному самовизначенні, адаптації їх до життя в суспільстві і максимально продуктивної самореалізації в соціумі [2].

Автор переконана, що у вирішенні цього завдання треба враховувати наступні психолого-педагогічні аспекти, а саме:

- створення благоприємних умов для виявлення, розвитку і підтримки обдарованих дітей в інтересах особистості, суспільства, держави;

- розширення можливостей для участі обдарованих і здібних школярів у міжнародних конференціях, творчих конкурсах, виставках, олімпіадах, які сприяють пошуку себе та конкретизації своїх можливостей і обдарувань;

- застосування методичного пошуку і творчості педагогів у роботі з обдарованими учнями, які б забезпечували їх особистісну, соціальну самореалізацію і професійну орієнтацію;

- втілення нових освітніх технологій задля задоволення запитів обдарованих учнів, реалізації їх особистісного зростання;

- оптимізація методів роботи з обдарованими дітьми (та їх сім'ями) по наданню психолого-педагогічної допомоги в професійній орієнтації і професійному самовизначенні [2].

Виходячи з аналізу психолого-педагогічних джерел стосовно проблем обдарованих старшокласників, вважаємо за необхідне запропонувати модель психолого-педагогічного супроводу обдарованих школярів на етапі професійного самовизначення. Допомога обдарованим дітям на даному етапі

вікового розвитку повинна включати постановку діагностичних завдань, і, розробка на цій основі корекційних програм щодо розв'язання внутрішніх суперечностей обдарованого старшокласника та актуалізації його внутрішніх можливостей задля самостійного вибору професії.

Діагностика обдарованих старшокласників має на меті вирішення наступних завдань:

- відстеження психологічних механізмів становлення обдарованої особистості у старшому шкільному віці;
- відстеження рівня розумового розвитку обдарованого старшокласника;
- дослідження динаміки розвитку спеціальних здібностей обдарованого старшокласника у різних видах діяльності;
- дослідження впливу соціокультурних факторів на динаміку інтелектуального розвитку обдарованого учня у старшому шкільному віці;
- вивчення особистісно-мотиваційної сфери обдарованого старшокласника;
- вивчення потреби обдарованого старшокласника у самоактуалізації.

Вирішення проблем, пов'язаних з низьким рівнем розвитку вище згаданих характеристик у обдарованих старшокласників, можливе шляхом: 1) забезпечення сприятливих умов для повного розкриття всіх сфер психіки та здібностей, а також повноцінної реалізації інтелектуального та творчого потенціалу особистості обдарованого старшокласника; 2) організації гуманізованого освітнього середовища розвивального або творчого типу, спрямованого на оптимальне збагачення перцептивної, емоційної та духовно-моральної сфер обдарованого школяра; 3) забезпечення творчої атмосфери у класному середовищі та суб'єкт-суб'єктної взаємодії між вчителем та учнем.

На етапі реалізації плану рішення проблем обдарованих старшокласників психологічна допомога може включати застосування комплексу тренінгових технологій, спрямованих на: 1) розвиток здатностей в обдарованого старшокласника бути активним суб'єктом власного розвитку;

2) формування рефлексивного відношення до самого себе; 3) розвиток здатностей свідомо регулювати власні пізнавальні дії та емоційні стани; 4) розвиток вміння проявляти себе та демонструвати свої когнітивні можливості.

Отже, підсумовуючи вище сказане, можна зробити висновок, що одним з пріоритетних завдань психолого-педагогічного супроводу обдарованого старшокласника на етапі професійного самовизначення є досягнення відповідності умов конкретного освітнього середовища потребам і можливостям даної категорії учням, тобто створення освітнього середовища розвивального типу, яке б сприяло не лише прояву, але й усвідомленню обдарованим старшокласником своїх потенційних здібностей та можливостей, а відтак, їх втіленню в контекст навколишньої дійсності.

Питання для самоконтролю

1. Назвіть основні критерії для виявлення ознак обдарованості у молодшому шкільному віці?
2. Що є основними завданнями на етапі діагностики обдарованих дітей молодшого шкільного віку?
3. Що є основними завданнями на етапі застосування тренінгових технологій у роботі з обдарованими дітьми молодшого шкільного віку?
4. Охарактеризуйте основні умови, забезпечення яких сприяють успішному розвитку творчих здібностей дітей.
5. Назвіть основні параметри диференціації творчих завдань для дітей молодшого шкільного віку.
6. Назвіть та охарактеризуйте основні суперечності, притаманні підлітковому віку.
7. Що виступає в якості можливих причин, які провокують невротичні зміни в особистості підлітка?
8. Що виступає в якості основних детермінант становлення та розвитку особистості обдарованої дитини у підлітковому віці?

9. Що є основними завданнями на етапі діагностики обдарованих підлітків?
10. Що є основними завданнями на етапі застосування тренінгових технологій у роботі з обдарованими підлітками?
11. Що виступає в якості психологічного критерію переходу від підліткового до юнацького віку?
12. Який зміст Ви вкладаєте в поняття «професійне самовизначення» старшокласника?
13. Що можна віднести до психологічних чинників, які складають основу професійного самовизначення старшокласників?
14. Чим зумовлені проблеми професійного самовизначення обдарованих старшокласників?
15. Що є основними завданнями на етапі діагностики обдарованих старшокласників?
16. Що є основними завданнями на етапі застосування тренінгових технологій у роботі з обдарованими старшокласниками?
17. Що виступає в якості пріоритетного завдання психолого-педагогічного супроводу обдарованого старшокласника?

Використана література:

1. Антошак О. Розуміння. Розум. Творчість / О.Антошак, І.Ганжала, Н.Ніколаєнко. – К.: Вид. дім «Шкіл. світ»: Вид. Л.Галіцина, 2006. – 112 с.
2. Артамонова Е.Г. Проблемы личностного и профессионального самоопределения одаренных детей / Е.Г.Артамонова // Обдаровані діти – інтелектуальний потенціал держави: матеріали III Міжнар. наук-практ. конф., (Київ, 21 верес. 2010 р.) / Київський інститут обдарованої дитини. – К.: Київський інститут обдарованої дитини, 2010. – С. 16-21.
3. Барко. В.І., Тютюнников А.М. Як визначити творчі здібності дитини? / В.І.Барко, А.М.Тютюнников. – К.: Вид-во «Україна», 1991. – 79 с.
4. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Р.Бернс. – М.: Прогресс, 1986. – 420 с.
5. Біла І.М. Досвід становлення талантів в Японії / І.М.Біла // Освіта та розвиток обдарованої особистості: Щомісячний науково-методичний журнал. - № 11 (42). – К., 2015. – С. 59-61.
6. Богоявленская Д., Щедриков В. Рабочая концепция одаренности / Д.Богоявленская, В.Щедриков. – М. 1996. – 96 с.
7. Богоявленская Д.Б., Богоявленская М.Е. Одаренность и проблемы ее идентификации / Д.Б.Богоявленская, М.Е.Богоявленская // Психол. наука и образование. – 2001. - № 4.
8. Вінник Н.Д. Психологічні особливості особистісного розвитку інтелектуально обдарованих старшокласників / Н.Д.Вінник // Освіта та розвиток обдарованої особистості: Щомісячний науково-методичний журнал. - № 12 (43). – К., 2015. – С. 73-77.
9. Вінник Н.Д. Психолого-педагогічні умови особистісного розвитку інтелектуально обдарованих старшокласників / Н.Д.Вінник // Освіта та розвиток обдарованої особистості: Щомісячний науково-методичний журнал. - № 7 (38). – К., 2015. – С. 23-26.
10. Воронцова Т.В., Пономаренко В.С. Захисти себе від ВІЛ. Тренінги життєвих навичок: методичний посібник для педагога тренера /

Т.В.Воронцова, В.С.Пономаренко. – Тернопіль: «Навчальна книга – Богдан», 2012. – 208 с.

11. Гальченко М.С. Досвід підтримки та розвитку обдарованих дітей у Сполучених Штатах Америки / М.С.Гальченко // Освіта та розвиток обдарованої особистості: Щомісячний науково-методичний журнал. - № 3 (34). – К., 2015. – С. 77-81.

12. Гельбак А.М. Суперечності як рушійні сили психічного розвитку в підлітковому віці / А.М.Гельбак // Матеріали Всеукраїнської науково-методичної інтернет - конференції «Наукова спадщина Григорія Костюка і сучасні проблеми особистісно-орієнтованої освіти». – Кіровоград, 18-29 квітня 2016 року [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://ppko-koippo.edukit.kr.ua>. – Заголовок з екрану.

13. Гинзбург М.Р. Личностное самоопределение как психологическая проблема / Гинзбург М.Р. // Вопросы психологии. – 1998. - № 2. – С. 3-11.

14. Гільбух Ю.З. Розумово обдарована дитина: Психологія, діагностика, педагогіка: Пер. з рос. / Ю.З.Гільбух. – К.: Фірма «Віпол», 1993. – 75 с.

15. Гільбух Ю.З. Розумово обдарована дитина: психологія, діагностика, педагогіка [Текст] / Ю.З.Гільбух. – К.: Укрвузлотелеграф, 1992. – 84 с.

16. Гулько Г.О. Психологічна профілактика неврозів обдарованих підлітків / Г.О.Гулько // Сучасні погляди на актуальні питання педагогічних та психологічних наук: Збірник наукових робіт учасників міжнародної науково-практичної конференції: (19-20 грудня 2014 р., м. Одеса). – Одеса: ГО «Південна фундація педагогіки», 2014. – С. 9-12.

17. Дружинин В.Н. Психология общих способностей / В.Н.Дружинин. – СПб.: Издательство «Питер». – 1999. – 368 с.

18. Дружинин В.Н. Психология общих способностей / В.Н.Дружинин. - 3-е изд. - СПб.: Питер, – 2007. – 368 с.

19. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головний ред.. В.Г.Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.

20. Заброцька С.Г. «Обдарованість» - риса тільки обдарованих / С.Г.Заброцька // Обдарована дитина. – 2007. - № 5. – С. 48-54.

21. Заняття психолога з підлітками / Упоряд. Т.Гончаренко. – К. Вид. дім «Шкіл. світ»: Вид. Л.Галіцина, 2006. – 120 с.

22. Захарова А.В., Боцманова М.Э. Как формировать самооценку у школьника / А.В.Захарова, М.Э.Боцманова // Начальная школа. – 1992. - № 3. – с. 58-65.

23. Ильин Е.П. Психология для педагогов [Текст] / Е.П.Ильин. – СПб.: Питер, 2012. – 640 с.

24. Качур О.В. Робота психолога в системі пошуку та диференціації обдарованих дітей / О.В.Качур // Обдарована дитина. № 3. 2013. – С. 35-41.

25. Киричук В.О. Соціально-педагогічне проектування розвитку обдарованості учня в системі взаємодії учасників навчально-виховного процесу / В.О.Киричук // Освіта та розвиток обдарованої особистості: Щомісячний науково-методичний журнал. - № 6 (37). – К., 2015. – С. 68-72.

26. Киричук В.О., Єнотаєва Л.Є. Соціально-педагогічне проектування як компонент практичної діяльності в системі освіти [Текст] / В.О.Киричук, Л.Є.Єнотаєва // Навчання і виховання обдарованої особистості: теорія та практика: зб. наук. пр. / ред.. кол.: І.С.Волощук (гол. ред.), О.Ю.Буров, М.І.Бурда та ін.; Інститут обдарованої дитини НАПН України. – К., 2013. – Вип. № 1 (10). – С. 54-61.

27. Книга класного керівника: Довідково-методичне видання / Упоряд. С.В.Кириленко, Н.І.Косарева. – Харків: ГОРСІНГГ ПЛЮС, 2005. – 560 с.

28. Комінко С.Б., Кучер Г.В. Кращі методи психодіагностики: Навч. посіб / С.Б.Комінко, Г.В.Кучер. – Тернопіль: Карт-бланш, 2005. – 406 с.

29. Кон И.С. Психология ранней юности / И.С.Кон. – М., 1989. – 254 с.

30. Кон И.С. Психология старшеклассника/И.С.Кон. – М., 1982.–207 с.

31. Кононко О. Дитяча креативність крізь призму Базової програми «Я у світі» / О.Кононко // Дошкільне виховання. – 2008. - № 7. – С. 3-7.

32. Кононко О. Л. Обдарована дитина та її виховання // Методичні рекомендації до програми розвитку та виховання дитини раннього віку «Зернятко» / Під ред. О.Л.Кононко. – К.: Кобза, 2004. – 188 с.

33. Коробко Л.С., Коробко О.І. Робота психолога з молодшими: методичний посібник / Л.С.Коробко, О.І.Коробко. – К.: Літера ЛТД, 2006. – 416 с.

34. Костенко І.В. Психологія та психопрофілактика стресу / І.В.Костенко // Шкільному психологу. Усе для роботи. Науково-методичний журнал. – 2010. - № 12.

35. Костюк Г.С. Загальна характеристика онтогенезу людської психіки // Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Г.С.Костюк. – К. Рад. школа, 19889. – С. 70-98.

36. Круковська І.М. До проблеми визначення видів обдарованості / І. М. Круковська // Інтелектуальна, академічна та творча обдарованість: спільне і відмінне: матеріали круглого столу. – 2012. – С. 6-9.

37. Крутій К.Л. Концептуальні засади психолого-педагогічного супроводу: принципи і техніки / К.Л.Крутій // Гуманізація навчально-виховного процесу: збірник наукових праць. – Ч.1. – Слов'янськ: СДПУ, 2010. – С. 115-121.

38. Кузікова С.Б. Теорія і практика вікової психокорекції: Навч. посібник / С.Б.Кузікова. – 2-ге вид., стер. – Суми: ВТД «Університетська книга», 2008. – 384с.

39. Кулагина І.Ю. Возрастная психология (Развитие ребенка от рождения до 17 лет) / І.Ю.Кулагина. – М.: Просвещение, 1997. – 218 с.

40. Кулачківська С.Є. Гуманістичний підхід до розвитку дітей // Дошкільне виховання. – 2002. - № 7. – С. 15.

41. Кульчицкая Е.И. Одаренность как психологическая проблема / Е.И.Кульчицкая // Практична психологія та соціальна робота. – 2001. - № 7. – С. 5-13.

42. Кульчицкая Е.И. Одаренность: природа и сущность / Е.И.Кульчицкая // Обдарована дитина. – 2002. - № 1. – С. 21-30.

43. Лейтес Н.С. Возрастная одаренность школьников: учеб. пособие / Н.С.Лейтес. – М.: Академия, 2000. – 320 с.

44. Лейтес Н.С. Возрастная одаренность школьников: учебное пособие / Н.С.Лейтес. – М.: Академия, 2001. – 320 с. - [Электронный ресурс]. – Режим доступа:<http://lib.mgppu.ru/OpacUnicode/index.php?url=/notices/index/idNotice:1830>.

45. Лисицина Г.В. Развитие творчих здібностей у дітей молодшого шкільного віку / Г.В.Лисицина // Матеріали Всеукраїнської науково-методичної інтернет - конференції «Наукова спадщина Григорія Костюка і сучасні проблеми особистісно-орієнтованої освіти». – Кіровоград, 18-29 квітня 2016 року [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://ppko-koippo.edukit.kr.ua>. – Заголовок з екрану.

46. Лук'янчук Н. Види обдарованості в системі проектування розвитку особистості / Н. Лук'янчук // Обдаровані діти – інтелектуальний потенціал держави: матеріали III Міжнар. наук-практ. конф., (Київ, 21 верес. 2010 р.) / Київський інститут обдарованої дитини. – К.: Київський інститут обдарованої дитини, 2010. – С. 145-151.

47. Лук'янчук Н.В. Рекомендації вчителю для професійної діяльності з обдарованими учнями / Н.В.Лук'янчук // Освіта та розвиток обдарованої особистості: Щомісячний науково-методичний журнал. - № 2 (45). – К., 2016. – С. 37 - 39.

48. Лукашевич О.М. Технічна обдарованість: ціннісна регуляція розвитку / О.М.Лукашевич // Обдарована дитина. - № 2. – 2002. – с. 17-23.

49. Мартиненко О.А. Як розвинути інтелект вашої дитини / О.А.Мартиненко. – Х.: Видавництво «Ранок», 2009. – 144 с.

50. Матюшкин А.М. Концепция творческой одаренности / А.М.Матюшкин // Вопросы психологи. – 1989. № 6. – С. 29-33.

51. Мельник М.Ю. Психологічні особливості професійного самовизначення обдарованих дітей / М.Ю.Мельник // Обдаровані діти – інтелектуальний потенціал держави: матеріали III Міжнар. наук-практ. конф., (Київ, 21 верес. 2010 р.) / Київський інститут обдарованої дитини. – К.: Київський інститут обдарованої дитини, 2010. – С. 152-156.

52. Міленіна М.М. Форми роботи з обдарованими дітьми в Австралії / М.М.Міленіна // Освіта та розвиток обдарованої особистості: Щомісячний науково-методичний журнал. - № 5 (36). – К., 2015. – С. 68-73.

53. Міхеєва О.І., Смоляр Д.О. Парадигма педагогічного супроводу у сучасному освітньому просторі / О.І.Міхеєва, Д.О.Смоляр // «Актуальні тенденції розвитку світової психологічної та педагогічної практики»: Збірник тез наукових робіт учасників міжнародної науково-практичної конференції (м. Львів: 26-27 грудня 2014 року): - Львів: ГО «Львівська педагогічна спільнота», 2014 – С. 20-24.

54. Моляко В.А. Проблемы психологии творчества и разработка подхода к изучению одаренности / В.А.Моляко // Обдарована дитина. – 2002. - № 4. – С. 27-33.

55. Моляко В.А. Психологічна готовність до творчої праці / Моляко В.А. – К.: Знання УРСР, 1989. – 48 с.

56. Моляко В.О. Актуальні соціально-психологічні аспекти проблеми обдарованості / В.О.Моляко // Обдарована дитина. № 2. 1998. – С. 2-6.

57. Монахов В.М., Орлов В.А., Фирсов В.В. Дифференциация обучения в средней школе / В.М.Монахов, В.А.Орлов, В.В.Фирсов // Педагогіка. – 1990. - № 8. – С. 42-47.

58. Мороссанова В.И., Коноз Е.М. Стилевая саморегуляция поведения человека / Е.М.Коноз, В.И.Мороссанова // Вопросы психологи 2000. № 2.

59. Нестерук-Володимирець О.В. Вирішення соціально-психологічних проблем обдарованих дітей підвищення їх комунікативної культури та розвиток їх емоційного інтелекту засобами корекційно-розвивальної і консультативної роботи практичного психолога позашкільного навчального

закладу / О.В.Нестерук-Володимирець // Обдаровані діти – інтелектуальний потенціал держави: матеріали III Міжнар. наук-практ. конф., (Київ, 21 верес. 2010 р.) / Київський інститут обдарованої дитини. – К.: Київський інститут обдарованої дитини, 2010. – С. 171-176.

60. Николаева Е.И. Психология детского творчества / Е.И.Николаева. - СПб.: Речь, 2006. – 220 с.

61. Одаренные дети: Пер. с англ. / Общ. ред. Г.В.Бурменской и В.М.Слуцкого; Предисл. В.М.Слуцкого. – М.: Прогресс, 1991. – 376 с.

62. Онацький В.М. Академічна обдарованість та методи її діагностики / В.М.Онацький // Обдарована дитина. – 2002. - № 2. – С. 51-56.

63. Онацький В.М. Спостереження як засіб вивчення академічно обдарованих дітей / В.М.Онацький // Обдарована дитина. – 2005. - № 2. – С. 44-54.

64. Освітнє середовище як чинник становлення обдарованої особистості: [монографія] / Р.О.Семенова, Л.О.Музика, Д.К.Корольов та ін.; [за ред.. Р.О.Семенової]. – К.: Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2014. – 228 с.

65. Павелків Р.В. Вікова психологія: підручник / Р.В.Павелків. – К.: Кондор, 2011. – 469 с.

66. Павелків Р.В. Дитяча психологія: навч. посіб. / Р.В.Павелків, О.П.Цигипало. – К.: Академвидав, 2008. – 432 с.

67. Павелків Р.В. Дитяча психологія: навч. посіб. для самостійної роботи студента / Р.В.Павелків, О.В.Цигипало. – К.: Академвидав, 2011. – 376 с.

68. Павелків Р.В. Дитяча психологія: практикум / В.В.Павелків, О.П.Цигипало. – Рівне: Волинські обереги, 2008. – 320 с.

69. Панов В.И. Введение в экологическую психологию: [учебное пособие] / В.И.Панов. – М.: НИИ Школьных технологий, 2006. – 184 с.

70. Панов В.И. Если одаренность – явление, то одаренные дети – это проблема / В.И.Панов // Начальная школа: плюс-минус. – 2000. - № 3. – С. 58-65.

71. Пашнєв Б.К. Психодіагностика обдарованості / Б.К.Пашнєв. - Х. Вид. група «Основа» «Тріада+», 2007. – 128 с.

72. Пісоцька М.Е. Питання індивідуалізації навчання у педагогічних дослідженнях / М.Е.Пісоцька // Збірник наукових праць «Педагогіка та психологія». – Харків, 2015. – Вип. 49, С. 104-114.

73. Подшивайлов Ф.М. Мотивація досягнення та рівень розвитку інтелектуальних здібностей старшокласників / Ф.М.Подшивайлов // Освіта та розвиток обдарованої особистості: Щомісячний науково-методичний журнал. - № 4 (35). – К., 2015. – С. 42 - 46.

74. Поліщук С.А. Методичний довідник з психодіагностики: Навчально-методичний посібник / С.А.Поліщук. – Суми: ВТД «Університетська книга», 2009. – 442 с.

75. Практическая психология в тестах, или Как научиться понимать себя и других. – М.: АТ-ПРЕСС КНИГА, 2003. – 400 с.

76. Прашко О.В. Програма спецкурсу з розвитку соціальної компетентності підлітків / О.В.Прашко // Освіта та розвиток обдарованої особистості: Щомісячний науково-методичний журнал. - № 3 (34). – К., 2015. – С. 66-76.

77. Психология одаренности детей и подростков / Под ред. Н.С.Лейтеса. – М.: Изд. Центр «Академия», 1996. – 416 с.

78. Психологічний супровід школярів / Упорядник Т.Гончаренко. – 2-ге вид., стереотипне. – К.: Ред. загальнопед. газ., 2005. – 128 с.

79. Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога / Е.И.Рогов. - В 2 кн. Кн. 1.: Система работы психолога с детьми разного возраста: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2006. – 383 с.

80. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека / К.Роджерс. – М., 1994. – 480 с.

81. Розвивальні та корекційні заняття психолога / Упорядник Т.Гончаренко. – 2-ге вид., стереотипне. – К.: Ред. загальнопед. газ., 2005. – 120 с.

82. Савенков А.И. Психология детской одаренности. Учебное пособие / А.И.Савенков. - М.: Госиздат, 2010. – 442 с.

83. Савченко Ю.Ю. Психолого-педагогічний супровід обдарованої дитини підліткового віку у професійному та особистісному самовизначенні / Ю.Ю.Савченко // Освіта та розвиток обдарованої особистості: Щомісячний науково-методичний журнал. - № 12 (43). – К., 2015. – С. 13-18.

84. Сенчишак Л.В., Сливінська Т.О. Психолого-педагогічний супровід роботи з обдарованою дитиною: методичний посібник. / Л.В.Сенчишак, Т.О.Сливінська. – Миколаїв, 2008. – 76 с.

85. Синягина Н.Ю., Зайцева Н.В. Развитие одаренности: проблемы, опыт, перспективы / Н.Ю.Синягина, Н.В.Зайцева // Обдаровані діти – інтелектуальний потенціал держави: матеріали III Міжнар. наук-практ. конф., (Київ, 21 верес. 2010 р.) / Київський інститут обдарованої дитини. – К.: Київський інститут обдарованої дитини, 2010. – С. 236-239.

86. Сікорський П.І. Теоретико-методологічні основи диференційованого навчання / П.І.Сікорський. – Львів: Каменяр, 1998. -196 с.

87. Сірокурова Л.В. Особливості виховання і навчання дітей молодшого шкільного віку в сім'ї / Л.В.Сірокурова // Початкове навчання та виховання. – 2010. - № 19-21 (239-241), липень. – С. 83-93.

88. Словарь психолога-практика / [Сост. С.Ю.Головин] – Мн.: Харвест, 1997. – 800 с.

89. Словарь-справочник по педагогике / авт.. – сост. В.А.Мижериков; под общ. ред. П.И.Пидкасистого. – М.: ТЦ Сфера, 2004. – 448 с.

90. Соловьёва И.В. Художественно-творческая деятельность детей как фактор развития одаренности: автореферат дис. ...канд. пед. Наук: 13.00.01 / И.В.Соловьёва. – Магнитогорск, 2000. – 21 с.

91. Сорич І. Організація роботи з обдареними дітьми у навчальних закладах / І.Сорич // Психолог. – 2006. - № 25-28. – С. 36-37.

92. Струтинська Г.В. Обдарованість і творчість: орієнтири взаємодії / Г.В. Струтинська // Психологічна газета. – 2007. - № 14. – С. 20-23.

93. Супруненко І.В. Проблема організації диференційованого навчання обдарених і талановитих школярів / І.В.Супруненко // Обдаровані діти – інтелектуальний потенціал держави: матеріали III Міжнар. наук-практ. конф., (Київ, 21 верес. 2010 р.) / Київський інститут обдарованої дитини. – К.: Київський інститут обдарованої дитини, 2010. – С. 247-250.

94. Тадеєв П.О. Сучасні концепції обдарованості: ретроспективний огляд праць американських учених / П.О.Тадеєв // Обдаровані діти – інтелектуальний потенціал держави: матеріали III Міжнар. наук-практ. конф., (Київ, 21 верес. 2010 р.) / Київський інститут обдарованої дитини. – К.: Київський інститут обдарованої дитини, 2010. – С. 251-257.

95. Тадеєва М.І., Воронко М.М. Професійна підготовка вчителя до роботи з обдарованими дітьми в умовах сучасної школи / М.І.Тадеєва, М.М.Воронко // Обдаровані діти – інтелектуальний потенціал держави: матеріали III Міжнар. наук-практ. конф., (Київ, 21 верес. 2010 р.) / Київський інститут обдарованої дитини. – К.: Київський інститут обдарованої дитини, 2010. – С. 257-261.

96. Тарасьє Ж. Сверходаренные дети или отягчающее раннее развитие [Текст] / Ж.Тарасьє. – М.: Академия, 1999. – 469 с.

97. Тесленко В.В. Педагогічний супровід обдарованих учнів у сучасному загальноосвітньому навчальному закладі / В.В.Тесленко // Освіта та розвиток обдарованої особистості: Щомісячний науково-методичний журнал. - № 3 (34). – К., 2015. – С. 5 - 9.

98. Туріщева Л.В. 101 схема й таблиця. На допомогу шкільному психологу / Л.В.Туріщева. – Х.: Вид. група «Основа», 2008. – 94 с.

99. Ушакова І.В. Специфіка особистісних якостей в становленні обдарованої особистості / І.В.Ушакова // Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. Серія № 12. Психологія. Зб. наукових праць. – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2005. - № 6 (30). – Ч. II. – С. 119-125.

100. Фельдштейн Д.И. Психология взросления: структурно-содержательные характеристики процесса развития личности / Д.И. Фельдштейн. – М.: Моск. пс.-соц. ин-т: Флинта, 2004. – 672 с.

101. Ханзель Ж.І. Творчий розвиток учня – запорука соціального успіху / Ж.І.Ханзель // Освіта та розвиток обдарованої особистості: Щомісячний науково-методичний журнал. - № 6 (37). – К., 2015. – С. 5 - 8.

102. Хеллер К.А. Диагностика и развитие одаренных детей и подростков // Основные современные концепции творчества и одаренности / Под ред.. Д.Б.Богоявленской – М.: Молодая гвардия, 1997. – 243-264.

103. Химинець В.В. Інноваційна освітня діяльність / В.В.Химинець. – Тернопіль: Мандрівець, 2009. – 360 с.

104. Хома О.В. Організація діяльності з обдарованими дітьми (з досвіду діяльності міста) / О.В.Хома // Освіта та розвиток обдарованої особистості: Щомісячний науково-методичний журнал. - № 10 (41). – К., 2015. – С. 65-67.

105. Хоменко О.А. Формування професійної готовності вихователів до діяльності з обдарованими дітьми / О.А.Хоменко // Освіта та розвиток обдарованої особистості: Щомісячний науково-методичний журнал. - № 6 (37). – К., 2015. – С. 48 - 54.

106. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности / Л.Хьелл, Д.Зиглер. – СПб: Питер, 1999. – 608 с.

107. Чорна Л. Обдарованість, її загальні та спеціальні складові / Л.Чорна // Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. Серія № 12. Психологія. Зб. наукових праць. – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2005. - № 6 (30). – Ч. II. – С. 125-134.

108. Чудновский В.Э. Воспитание способностей и формирование личности / В.Э.Чудновский – М.: Знание, 1986. – 80 с.

109. Щорс В.В. Робота з обдарованими учнями: психолого-педагогічні та методологічні аспекти / В.В.Щорс // Завучу. Усе для роботи. Науково-методичний журнал. – 2016. - № 17-18, С. 18-40.

110. Эльконин Д.Б. Психология игры / Д.Б.Эльконин. – М.: Педагогика, 1978. – 304 с.

111. Эфроимсон В.П. Загадка гениальности / В.П.Эфроимсон. – М., 1991. – 64 с.

112. Юнг К.Г. «Феномен одаренности». Доклад, прочитанный на съезде работников средней школы в Базеле 4 декабря 1942 г. Напечатан в *scweifer ErziehungsRundschau XVI/1 (Zurich, April 1943, p. 3-8)*. Позже в *Psychologie und Erziehung* вместе с разделами I и IV этого тома. Rascher, 1946. Новое издание (в мягкой обложке) 1970.

113. Юркевич В. Особистість і проблеми обдарованої дитини / В.Юркевич // Завуч. – 2003. - № 17-18. – С. 2-3.

114. Юркевич В.С. Где и как учить одаренных детей / В.С.Юркевич. – М., 2013. - № 2. - [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www/ug/ru/frhive/49390>.

115. Юркевич В.С. Одаренный ребенок: иллюзии и реальность / В.С.Юркевич. – М.: Просвещение, 2000. – 136 с.

116. Юсім Ю.Д. Короткий психологічний довідник / Ю.Д.Юсім. - Видання друге, перероблене і доповнене. – Тернопіль: «Джура», 1998. – 92 с.

117. Юсіфова А.А. Роль творчості у розвитку особистості / А.А.Юсіфова // Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. Серія № 12. Психологія. Зб. наукових праць. – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2005. - № 6 (30). – Ч. II. – С. 135-142.

118. Getzels J., & Jackson P. *Greativity and intelligence*. New York: Wiley. – 1962.

119. <http://novomikhaje-as-kij-nvk.webnode.com.au/news/skrinka-prad-dlya-roboti-iz-zdibnimi-shkolyarami/>.

120. Peterson J.S. *Counseling the Gifted* / J.S. Peterson // *Handook of Giftedness in Children: Psychoeducational Theory, Research, and Best Practices* / J.S. Peterson, S.M.Moon. Ed. S.I. Pfeiffer. – New York: Springer Sciens+Business Media, LLC, 2008. – p/ 223-245.

121. Sternberg, R. J. What do we mean by giftedness? A pentagonal implicit theory / R. J. Sternberg & Zang, L. // *Gifted Child Quarterly*, 25 (3), 1995. – P. 103-107.

Додаток 1

Методики на відстеження інтелектуального розвитку обдарованих дітей

№ п/п	Назва та автор методики	Короткий зміст методики
1.	Тест структури інтелекту Р.Амтхауера [74], [18]	<p>Використовується для дітей від 12 років і старше.</p> <p>Мета застосування: вимірювання мовленнєвих, математичних здібностей, просторової уяви та пам'яті.</p> <p>Тест містить завдання на діагностику вербального, математично-просторового та мнемонічного інтелекту.</p> <p>Субтести тесту:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) на загальну обізнаність та інформованість у різних галузях (не лише наукових, але й побутових); 2) на класифікацію понять; 3) на встановлення аналогій; 4) на узагальнення; 5) на вміння розв'язувати прості арифметичні задачі; 6) на вміння знаходити числові закономірності; 7) на вміння подумки оперувати зображеннями фігур на площині; 8) на вміння подумки оперувати зображенням об'ємних фігур; 9) на заучування слів. <p>Інтерпретація результатів:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) визначення загального рівня інтелекту (підсумкова оцінка, сума балів за кожний субтест, переведена в стандартні показники); 2) інтерпретація групи субтестів, наближених за факторним принципом. <p>Завдяки субтестовій структурі тест диференційовано оцінює рівень розвитку окремих сторін інтелекту.</p> <p>Окремі субтести, за методикою Р.Амтхауера, об'єднано в такі групи:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>вербальні</i> – вимагають здатності оперувати словами як символами (ЗО, ВЗ, ПА, ВС, З); висока результативність свідчить про переваги вербального інтелекту, більшу орієнтацію на суспільні науки або вивчення іноземних мов. - <i>математичні</i> – вимагають певного рівня розвитку здатності оперувати математичними символами й числами (субтести АР та ВЗак), високі результати вказують на «математичну обдарованість» опитантів; - <i>просторові уявлення</i> – визначають рівень розвитку

		<p>наочно-образного мислення, побудованого на основі оперування просторовими образами та відношеннями (субтести ГД та ПУ); висока результативність вказує на технічну та наукову обдарованість; ізольована висока результативність свідчить про переваги «конкретного» мислення, про технічну або іншу практичну спрямованість інтелекту.</p> <p>За результатами окремих субтестів тест Р.Амтхауера дозволяє також визначити профілі особистості. Найкраща результативність за субтестами ЗО (загальна обізнаність) та ПА (пошук аналогій) свідчить про теоретичну обдарованість опитаних.</p> <p>3) інтерпретація результативності окремих субтестів, що дозволяє проаналізувати структуру інтелекту.</p>
2.	<p>Стандартизована методика для визначення рівня розумового розвитку молодших школярів Е.Замбацявічене [74], [33]</p>	<p>Вікова група – 7-9 років.</p> <p>Мета застосування: діагностика рівня розумового розвитку молодших школярів.</p> <p>Структура методики містить 4 субтести, які складаються з 40 вербальних завдань, підібраних з урахуванням програмного матеріалу початкових класів:</p> <p>1) <i>субтест</i> – дослідження диференціації істотних і неістотних ознак предметів та явищ, а також запасу знань опонента;</p> <p>2) <i>субтест</i> – визначення рівня розвитку операції узагальнення та абстрагування, здатності виокремлювати істотні ознаки предметів;</p> <p>3) <i>субтест</i> – дослідження здатності встановлювати логічні зв'язки та відношення між предметами;</p> <p>4) <i>субтест</i> – вивчення здатності до узагальнення.</p> <p>Інтерпретація результатів: 100-80 балів – високий рівень розумового розвитку; 79-60 балів – середній рівень; 59-40 балів – недостатній (нижчий за середній) рівень розвитку; 39-20 балів – низький рівень розвитку; менший за 20 балів – дуже низький рівень розумового розвитку.</p> <p>При обговоренні результатів слід враховувати не тільки загальний рівень розвитку, а й роль кожної складової у загальному результаті.</p> <p>Важливо оцінити, наскільки гармонійно розвинені інтелектуальні уміння, що діагностуються, а також, який із параметрів суттєво поліпшує або погіршує результат.</p>

3.	Тести Д.Векслера [18]	<p>Вікова група – 4-64 роки.</p> <p>Мета застосування: діагностика загального інтелекту і його складових: вербального і невербального інтелекту.</p> <p>Використовується три варіанти тесту Векслера: 1) тест WAIS, призначений для тестування дорослих (від 16,5 до 64 років); 2) тест WISC - для тестування дітей і підлітків (від 6,5 до 16,5 років); 3) тест WPPSI (для дітей від 4 до 6,5 років).</p> <p>В книзі В.Н.Дружиніна розглядається адаптований варіант перших двох тестів. Замість показника «розумовий вік» автор запропонував вікові норми.</p> <p>Тест WAIS опублікований в 1955 році, редакція тесту – WAIS-R вийшла в 1981 році.</p> <p>Тест включає в себе 11 субтестів. З них 6 становлять вербальну шкалу і 5 – невербальну.</p> <p>У вербальну частину ввійшли наступні субтести.</p> <p>1) <i>Загальна обізнаність:</i> включає 29 запитань. Діагностує рівень простих знань.</p> <p>2) <i>Розуміння:</i> 14 завдань на розуміння суті висловлювань. Оцінюється здібність до побудови суджень.</p> <p>3) <i>Арифметика:</i> включає 14 задач з курсу арифметики початкової школи. Діагностується легкість оперування числовим матеріалом.</p> <p>4) <i>Знаходження подібності:</i> 13 завдань. Досліджуваний повинен підвести 2 предмета під загальну категорію, виявити, що між ними спільного. Діагностується понятійне мислення.</p> <p>5) <i>Запам'ятовування цифр:</i> перша частина містить ряди, в яких від 3 до 9 цифр. Досліджуваний повинен прослухати цифри і усно їх відтворити. Друга частина включає ряди від 2 до 8 цифр. Досліджуваний повинен відтворити ряд в зворотному порядку.</p> <p>6) <i>Словниковий запас:</i> 42 поняття. Тест спрямований на вивчення вербального досвіду і уміння давати визначення поняттям.</p> <p>Невербальна шкала, або «шкала дій», складається з 5 субтестів.</p> <p>7) <i>Кодування (або Цифрові символи):</i> являється варіантом тесту на кодові заміни. Діагностується зорово-моторна швидкість.</p> <p>8) <i>Завершення картинок:</i> складається з 21 картки, на яких зображені картинки з відсутньою деталлю, і</p>
----	--------------------------	---

		<p>діагностує зорову спостережливість, а також здібність виявляти суттєві ознаки.</p> <p>9) <i>Конструювання блоків (Кубики Косса)</i>: 40 завдань. Включає набір карток з чорно-білими кресленнями і набір чорно-білих кубиків. Досліджуваний повинен, дивлячись на зразок, скласти з кубиків картинку. Діагностується рухова координація і візуальний синтез.</p> <p>10) <i>Послідовність картинок</i>: 8 серій картинок. Кожна серія передбачає сюжет. Досліджуваний повинен їх правильно розкласти. Діагностуються здібності організації цілого із частин, розуміння ситуації, екстраполяції.</p> <p>11) <i>Складання фігур</i>: 4 завдання. Досліджуваний повинен скласти фігуру добре знайомого предмета із окремих деталей (фігури «людина», «профіль», «рука», «слон»). Діагностується здібність до синтезу цілого із деталей.</p> <p>Шкала інтелекту для дітей (WISC) вийшла в 1950 році, удосконалений варіант WISC-R виданий в 1974 році. Шкала призначена для тестування дітей у віці від 6,5 до 16,5 років. В тест входить 12 субтестів, які відповідають субтестам тесту WAIS, але доповнених більш легкими однотипними завданнями.</p> <p>В шкалу дій включено додатковий субтест «Лабіринти». Крім того, при проведенні дослідження субтест «Розуміння» може бути замінений «Запам'ятовуванням цифр», а субтест «Лабіринт» субтестом «Кодування».</p> <p>Обробка та інтерпретація результатів може проходити на трьох рівнях:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) підрахунок та інтерпретація балів загального інтелекту, вербального та невербального інтелектів; 2) аналіз профілю оцінок виконання субтестів досліджуваними на основі підрахунку відповідних коефіцієнтів; 3) якісна інтерпретація індивідуального профілю із залученням даних спостережень за поведінкою респондента в процесі дослідження та іншою діагностичною інформацією.
4.	Тест «Прогресивні матриці Дж. Равена» [18], [71], [33]	<p>Вікова група – 5-65 років.</p> <p>Мета застосування: вимірювання рівня розвитку загального інтелекту і невербальних здібностей, незалежних від впливу культури, у вигляді показника IQ.</p>

		<p>В якості матеріалу були обрані абстрактні геометричні фігури з внутрішнім малюнком, побудованим за певною закономірністю.</p> <p>Тест передбачає 60 завдань, які складаються з матриць прямокутної форми, що містять в собі різні фігури, а також сукупності фігур, згруповані таким чином, що вони складають логічне ціле, елементи якого розташовано з певною закономірністю і певними правилами. Кожній матриці бракує однієї частини, яку випробовуваний повинен знайти. Тест починається з простих завдань, які поступово ускладнюються. Звідси реалізується принцип «прогресивності». Існують показники норми для дітей різного віку.</p> <p>Методика передбачає три варіанти тесту: 1) більш простий колірний тест, призначений для дітей від 5 до 11 років (використовується три серії, які відрізняються між собою за рівнем труднощів. В кожній серії – 12 матриць);</p> <p>2) чорно-білий варіант для дітей і підлітків від 8 до 14 років і дорослих від 20 до 65 років (складається з 5 серій (А, В, С, D, Е) по 12 завдань, розміщених за принципом збільшення труднощів);</p> <p>3) варіант тесту, сконструйований в 1977 році Дж. Равеном у співпраці з Д.Кортом і призначений для осіб з високими інтелектуальними досягненнями (включає не лише невербальну, але і вербальну частину).</p> <p>Прогресивні матриці Равена (дитячий варіант) використовується саме задля того, щоб з'ясувати реальний потенціал здатності до навчання дитини, яка за умов педагогічної співбесіди та за мовленнєвими тестами оцінюється як недостатньо підготовлена до шкільного навчання.</p> <p>За кожну правильну відповідь нараховуються бали за Контрольним бланком. Підрахунок загальної кількості балів за правильні відповіді за допомогою таблиці перерахунку (Коробко Л.С., Коробко О.І., 2006) дозволяє отримати остаточну оцінку.</p>
5.	Шкала тестів розумового розвитку А.Біне-Т.Сімона (варіант Л.Термена) [1]	<p>Вікова група – 6-10 років.</p> <p>Мета застосування: дослідження розумового розвитку.</p> <p>Тест містить по 6 завдань для кожного періоду вікового зростання. В залежності від вікового етапу характер виконуваних завдань ускладнюється</p>

6.	<p>ШТРР (шкільний тест розумового розвитку) Гуревича [79]</p>	<p>Вікова група – учні підліткового та юнацького віку. Мета застосування: діагностика розумового розвитку. Тест включає 6 наборів завдань (субтестів): «обізнаність» (2 субтести), «аналогії», «класифікації», «узагальнення», «числові ряди». Тест має дві еквівалентні форми А і Б. Обробка результатів тестування: 1) індивідуальні показники по кожному набору завдань (за винятком №5) виводяться шляхом підрахунку кількості правильно виконаних завдань; 2) результати набору завдань №5 оцінюються в залежності від якості узагальнення 2 балами, 1 балом і 0. 3) індивідуальним показником виконання тесту в цілому являється сума балів, отриманих при складанні результатів виконання всіх наборів завдань. Методика також передбачає якісний аналіз результатів за всіма субтестами.</p>
7.	<p>Методика на визначення рівня особистих досягнень В.Ф.Вандерліка [28]</p>	<p>Вікова група – учні 9-11 класів. Мета застосування: 1) встановити загальний рівень інтелекту; 2) визначити особливості деяких компонентів структури інтелекту, які зумовлюють потенціал розвитку здібностей: індуктивне мислення, здатність до розсудливості, абстрагування, налізу і синтезу, комбінаторне (просторово-візуальне) мислення і уява, практичне математичне (арифметичне) мислення, теоретичне математичне мислення. Тест включає завдання, виконання особистістю яких дозволяє експериментатору оцінити в ній: а) загальний кругозір і культуру мислення, швидкість обробки інформації, здатність до мобілізації уваги; б) вербальний інтелект (словесно-логічний, абстрактне мислення, абстрагування); в) формально-логічне мислення; г) невербальний інтелект: - математичний (арифметичний) інтелект (осмислювання умов, встановлення закономірностей, усний рахунок); - просторово-візуальне (конструктивне) мислення.</p>

8.	Тест «Загальні розумові здібності» А.Отіса-Р.Ленона [28]	<p>Вікова група – 9-14 років.</p> <p>Мета застосування: визначення рівня загальнорозумових здібностей.</p> <p>Тест забезпечує нормативне визначення результатів роботи дітей, поділених за віковим принципом. Стени, у відповідності з оцінками за тестом Отіса-Ленона, визначають рівень здібності дитини до загально-абстрактного мислення у порівнянні з іншими дітьми конкретного періоду.</p>
9.	Тест на інтелект Р.Кеттела [75]	<p>Вікова група – 8-12 років.</p> <p>Мета застосування: діагностування рівня інтелектуального розвитку незалежно від впливу факторів оточуючого середовища (культури, освіти і т. д.).</p> <p>Тест складається з двох частин, кожна з яких містить по чотири субтести. Всі завдання мають графічну форму.</p> <p>Кожне завдання передбачає тільки одну правильну відповідь. Автор методики акцентує увагу на тому, що важливим інтелектуальним компонентом творчості являється так зване дивергентне мислення, яке передбачає, що на одне і те ж саме питання може бути багато однаково правильних рівноправних відповідей. Таким чином, тест в цілому орієнтований на протилежний – <i>конвергентний</i> - тип мислення, спрямований на пошук єдиного рішення, яке анулює проблему як таку.</p> <p>Обробка даних та інтерпретація результатів.</p> <p>Результати тестування співставляються з ключем. Далі підраховується кількість правильних відповідей по кожному тесту та їх загальна сума в першій і другій частині методики. Суми балів обох частин також сумуються, отриманий результат являється сирим балом, який переводиться в стандартну оцінку IQ за допомогою таблиці вікових норм.</p> <p>Вважається, що середня норма IQ знаходиться в межах від 90 до 110 балів. Показники вище цього рівня можуть свідчити про обдарованість досліджуваного, нижче нього – про відставання в розумовому розвитку.</p>
10.	Опитувальник для обдарованих дітей [33]	<p>Вікова група – 8-10 років (надається дітям з проявами інтелектуальної обдарованості).</p> <p>Опитувальник включає 24 твердження.</p> <p>Завдання 1</p> <p>Після вступу-мотивації учням пропонується</p>

	<p>позначити власну згоду або незгоду з кожним твердженням, обравши одну з трьох відповідей:</p> <ul style="list-style-type: none">- «Рішуче так», можна писати – «Р. так»;- «Так»;- «Ні»;- «Рішуче ні», можна писати – «Р. ні». <p>Завдання 2 Учням пропонується написати про свої захоплення.</p> <p>Завдання 3 Учням пропонується уявити, що з'явився такий комп'ютер, який може відповісти на всі їх запитання. Напишіть, про що б ви хотіли у нього запитати.</p>
--	---

Додаток 2

Психологічна програма корекції і розвитку особистості обдарованої дитини

Одним з пріоритетних завдань сучасної школи є виявлення та відстеження дитячої обдарованості, забезпечення умов задля ефективного розвитку креативної особистості обдарованої дитини, її здатності до творчих і незалежних дій в навчальних та життєвих ситуаціях, які постають перед нею в контексті взаємодії з навколишнім соціумом.

Стимулювання та розвиток дитячої обдарованості буде ефективним за умови забезпечення відповідності психокорекційної практики до психології обдарованого учня в залежності від етапу його вікового зростання.

Для прикладу, соціальна ситуація розвитку у молодшому шкільному віці робить особистість учня особливо чутливою до становлення оптимального соціально-адаптивного стилю міжособистісної взаємодії через спілкування з ровесниками в педагогічному середовищі, організованому дорослими.

Беззаперечним є той факт, що підлітковий вік є одним зі складних періодів життя людини. Підлітки інтегруються у широкий суспільний простір, швидко розвиваються, прагнуть до самостійності та незалежності. Прояви внутрішнього світу підлітка корелюють з амбівалентністю почуттів, глибиною внутрішньо-особистісних конфліктів та безліччю протиріч, які виникають в цьому віці.

Окремої уваги заслуговують також обдаровані старшокласники. Адже період ранньої юності – це період формування психологічної готовності до особистісного та професійного самовизначення, час усвідомлення допущених помилок на попередніх етапах онтогенезу та забезпечення сприятливих умов для повного розкриття усіх сфер психіки та здібностей, повноцінної реалізації інтелектуального та творчого потенціалу особистості.

Відповідно, в контексті функціонування сучасної школи перед педагогами постає складне завдання, яке потребує забезпечення

психологічного становлення та розвитку особистості обдарованої дитини в залежності від етапу вікового розвитку.

Одним з ефективних шляхів вирішення подібного роду завдань є застосування у роботі з обдарованими дітьми психологічного тренінгу, який, в свою чергу, сприяє самостійному аналізу та якісному осмисленню учнями досвіду, одержаного в процесі взаємодії в тренінговій групі.

Корекційна програма являє собою тренінг інтерактивного типу з елементами застосування психологічних технік, вправ і прийомів задля розвитку в обдарованих учнів здатності до самопізнання та гармонійного розвитку «Я-концепції».

Мета психологічної програми: актуалізація та активізація внутрішніх ресурсів обдарованих учнів.

Завдання, що впливають із мети програми:

1) Підвищення рівня прийняття себе, розвиток впевненості в собі, формування адекватної самооцінки.

2) Допомога дітям у вирішенні внутрішньоособистісних суперечностей.

3) Збагачення обдарованих школярів засобами самопізнання.

4) Озброєння обдарованих учнів способами внутрішнього контролю. Розвиток навичок рефлексії.

5) Формування в обдарованих дітей позитивної мотивації до саморозвитку. Розширення моделей ефективного поведіння в різноманітних життєвих ситуаціях.

Програма тренінгу включає три етапи:

I етап – ознайомлюючий.

Мета етапу: забезпечення емоційної згуртованості учасників групи.

Основний зміст складають вправи, спрямовані на зняття психологічного напруження та активізацію групи.

II етап – конструктивно-формуючий.

Мета етапу: активізація процесу усвідомлення дітьми власних можливостей, їх уявлень про себе; гармонізація «Я-концепції» обдарованої дитини, актуалізація внутрішнього ресурсу.

Основою змісту даного етапу є вправи, способи і прийоми, спрямовані на оптимізацію психічного стану, розвиток вмінь в оволодінні обдарованими дітьми засобами особистісного саморозвитку.

III етап – закріплюючий.

Мета етапу: актуалізація психоемоційних ресурсів. Основний зміст складають вправи, спрямовані на закріплення та формування навичок рефлексії.

Тренінг проводиться за традиційною для всіх видів тренінгів і тренінгових занять схемою та включає наступні покрокові елементи: 1) вступ (повідомлення мети та завдань тренінгу, привітання, знайомство, напрацювання правил роботи групи, активізація групи, підвищення групової згуртованості, аналіз домашніх завдань щодо самопізнання, формування найближчої мети); 2) основна частина (вправи, спрямовані на оптимізацію внутрішніх ресурсів та розвиток навичок в оволодінні засобами особистісного саморозвитку; рефлексія попереднього кроку); заключна частина (рефлексія заняття, домашнє завдання, прощання).

У цьому тренінгу використовуються наступні **методичні засоби:** вступне й заключне слово ведучого, бесіда, міні-лекція, групова дискусія, інформаційне повідомлення, рольові ігри, інсценування, аналіз історій та ситуацій, метод «репетиції поведінки» (відпрацювання навичок конструктивної взаємодії та розширення ефективного поведінкового репертуару поводження в різноманітних життєвих ситуаціях), завдання на самопізнання.

Під час тренінгової взаємодії практикуються також вправи на активізацію групи та релаксаційні методи.

Тренінг призначений для роботи з молодшими школярами (оптимальна кількість учасників – 6-8 осіб), з обдарованими підлітками та старшокласниками (оптимальна кількість учасників – 12-15 осіб).

Основна ідея тренінгу полягає в тому, щоб сформувати в обдарованої дитини позитивну мотивацію до особистісного саморозвитку.

На розсуд тренера, відповідно до вище згаданої схеми тренінгової взаємодії стосовно активізації внутрішнього ресурсу обдарованих дітей, кількість тренінгових занять можна збільшувати або зменшувати. Все залежить від того, наскільки досягнуто поставленої мети під час інтерактивної взаємодії з обдарованими дітьми.

В межах даної програми у роботі з обдарованими дітьми можна застосовувати комплекс різноманітних тренінгів, з тематикою яких можна ознайомитися у додатку 6 даного посібника.

Для прикладу, пропонуємо структуру деяких психологічних тренінгів, взятих з переліку даного посібника (додаток 6). Вправи, наведені в подібних тренінгах, підібрані шляхом відповідності до можливостей обдарованої дитини в залежності від етапу її вікового розвитку.

Додаток 3

«Я-особистість»

(структура психологічного тренінгу з розвитку особистості обдарованої дитини в молодшому шкільному віці)

1. Повідомлення мети і завдань тренінгу, ознайомлення учасників тренінгової взаємодії з регламентом роботи.

2. Вправа «Хай щастить усім» (привітання, авторська)

Учасників просять об'єднатися у пари і за п'ять хвилин якомога більше пригадати та сказати приємних слів один одному. Тренер пропонує учасникам стати у тісне коло, покласти праві руки одна на одну в центрі і хором сказати «Хай сьогодні нам щастить, нехай завжди усім щастить! Доброго дня усім!».

3. Вправа «Сонячний портрет» (знайомство, авторська)

Учасникам на початку тренінгу демонструють аркуш паперу із задалегідь намальованим сонцем з багатьма промінчиками. Кожен учасник виходить у центр кола, а всі інші учасники запитують його: «Який (яка) ти?». Відповіді на поставлені запитання повинні включати виключно риси характеру (наприклад, ініціативний, терплячий, рішучий, вольовий, веселий, добрий, поступливий, розумний, кмітливий і т. д.).

Завдання кожного учасника на одному з промінчиків сонця написати свою найкращу, на його думку, рису характеру.

Вправа триває до тих пір, поки усі сонячні промені не стануть випромінювати позитивні людські якості.

4. Вправа «Гриби» (для напрацювання учасниками очікувань від тренінгу) [10]

Гриби ростуть навколо кошика. По завершенні ті сподівання, що справдилися, «складають» до кошика.

Після цього учасники напрацьовують **правила роботи в групі**: бути активним; критикувати не людину, а конкретний вчинок; зберігати таємниці; включатися у дискусію за власним бажанням; говорити про те, що турбує

мене лише сьогодні; толерантно спілкуватися; з розумінням ставитись до думок іншої людини.

Це допоможе змінити уявлення про себе та інших учасників групи, а, відповідно, подолати деякі стереотипи комунікативної взаємодії.

Основана частина

1. Вправа «Ти-молодець» (на активізацію групи) [10]

Мета: підвищити самооцінку, отримати підтримку групи.

Усі стоять у колі, один виходить у центр, називає своє ім'я і те, що він любить чи вміє добре робити («я люблю танцювати» або «я вмію робити шпагат»). У відповідь усі промовляють: «Ти молодець!» і піднімають вгору великий палець.

2. Вправа «Я не такий, як усі, і всі ми різні» [38]

Дітям пропонується за допомогою кольорових олівців намалювати або описати, що таке «радість». Підкреслюється, що малюнок може бути конкретним, абстрактним, яким завгодно. Після виконання завдання (яке не підписується) усі малюнки й описи складають у «чарівну шухляду». Усе перемішують, виймають, і діти розглядають малюнки, передаючи аркуші один одному. Ведучий просить звернути увагу на розбіжності в розумінні й уявленні поняття «радість». Проводиться невелике обговорення й робиться висновок про те, як по-різному люди розуміють ті самі речі. Далі кожному пропонується знайти свій аркуш. *Обговорюється*, легко чи важко це було зробити. Робиться висновок про те, що кожна людина – особлива, неповторна. Тому кожна людина незмінна, і це важлива підстава для того, щоб вона відчула свою цінність і поважала інших людей.

3. Інформаційне повідомлення «Кожна людина – особистість» [81]

Кожна людина – це окреме «Я», це особистість, мало чим подібна на сусіда по парті. Ви говорите по-різному, по-різному думаєте і висловлюєтеся, мирно живете, уболіваєте один за одного, іноді сперечаєтесь, але завжди повинні пам'ятати, що всі люди на Землі мають однакові права, незалежно від того, як вони думають.

Ти – дитя світу. Хто б не були твої батьки, де б не жили і у що б не вірили, ми поводитимемося з тобою як із рівним собі. Ти гідний того, щоб отримати все найкраще з того, що може дати світ (*За Принципами Декларації прав дитини*).

4. Вправа «Щоденник розвитку особистості учня початкової школи» [81]

Яка це радість – жити!

Творити чудеса!

Сміятись і радіти, як вранішня роса!

Ти знаєш, що ти – людина?

Знаєш про це чи ні?

Усмішка – твоя єдина,

Мука – твоя єдина,

Очі – твої одні,

Більше такого не буде.

Завтра, на цій Землі,

Інші ходитимуть люди:

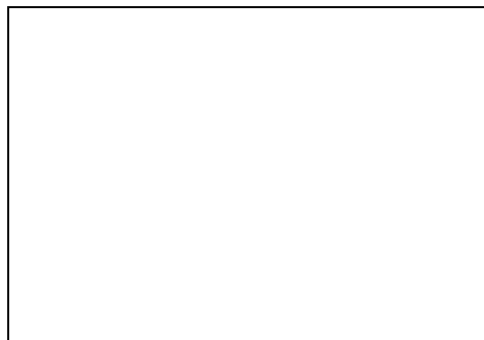
Добрі, ласкаві чи злі,

Але такого ж не буде –

Єдиний ти на Землі.

Роздайте дітям білий аркуш паперу (формат А4 або А3) і запропонуйте його заповнити за наступною схемою:

Ось так Я виглядаю:



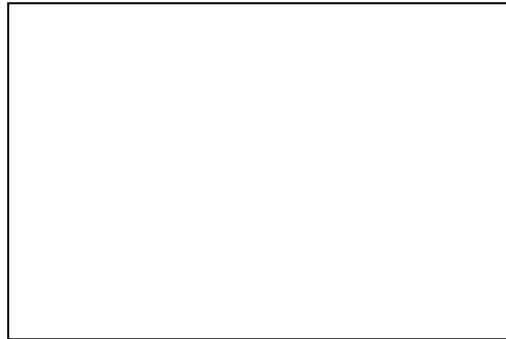
Мене звати:

.....
.....

Я народився (лася):

.....

Я маленький (а) був (ла) таким (ою):



Я сьогодні ось такий (а):



5. Вправа «Поїзд дружби» (руханка, на зняття емоційного та м'язового напруження) [10]

Усі стають один за одним, тримаючи руки на поясі тих, хто перед ними. Той, хто попереду, - паровозик. Він задає темп руху і звуковий супровід, решта підлаштовуються, не порушуючи руху поїзда.

6. Тест «Який (а) Я? Що про мене думають інші?» [81]

Обведи ті риси, які тобі властиві, друже.

- | | |
|----------|----------|
| Добрий | Злий |
| Щедрий | Жадібний |
| Скромний | Егоїст |

Дбайливий	Брехливий
Ввічливий	Грубий
Працьовитий	Задакуватий
Простодушний	Ледачий
Дисциплінований	Хитрий
Вольовий	Упертий
Відповідальний	Легковажний
Старанний	Неслухняний
Товариський	Байдужий
Наполегливий	Лінивий
Відвертий	Безпорадний
Доброзичливий	Боягуз

6. Дидактична гра «Продовж за мною» [81]

1. Найбільше мені подобається в собі...
2. Я хотів (ла) б (би) бути людиною...
3. Я почуваюся щасливим (ою), коли...
4. Я сумую тоді, коли...
5. Моя улюблена гра...
6. Понад усе я люблю...
7. Моє ім'я означає...

7. Дидактична гра «Слухаємо Тебе, Друже!» [81]

Скажу по секрету:

Мама називає мене...

Тато називає мене...

Дідусь називає мене...

Бабуся називає мене...

Дядько називає мене...

Сестра називає мене...

Друзі називають мене...

Я хочу, щоб однокласники називали мене...

8. Вправа «Мій всесвіт» [38]

Кожному учаснику роздається альбомний аркуш паперу, в центрі якого пропонується намалювати коло – сонце. У його центрі написати велику букву Я. Потім від Я – центра твого всесвіту – накреслити лінії-промені до інших зірок і планет:

1. Моє улюблене заняття...
2. Мій улюблений колір...
3. Моя улюблена тварина...
4. Мій найкращий друг...
5. Мої улюблені книги...
6. Моя улюблена гра...
7. Мій улюблений запах...
8. Мій улюблений одяг...
9. Моя улюблена музика...
10. Моя улюблена пора року...
11. Моя улюблена рослина...
12. Мій улюблений вид спорту...
13. Мій улюблений виконавець...
14. Місце, де Я люблю бувати...
15. Найкраще Я вмію...
16. Найкраще Я вмію...
17. Мій улюблений герой...
18. Людина, якою Я захоплююся...
19. Мій улюблений урок...

Може у твоєму всесвіті є ще й інші зірки і планети?

9. Вправа «Ураган для тих...» (руханка, на зняття емоційного та м'язового напруження) [10]

Для цієї вправи приберіть зайві стільці. Учасники сидять, а тренер стоїть (йому не вистачає стільця) і каже: «Ураган для тих, у кого чорне взуття». Усі, хто в чорному взутті, встають зі свого місця і намагаються сісти

на інше. Той, кому не вистачило стільця, стає ведучим і каже: «Ураган для тих, хто народився влітку (в кого довге волосся, коротке волосся, хто ходить до школи, бачив море, любить солодке...)».

Заключна частина

1. Рефлексія заняття:

- *Що сподобалося на тренінгу?;*

- *Яка вправа, на Вашу думку, була найбільш ефективною?*

2. Домашнє завдання

Вправа «Яким я хотів би бути?» [38]

Подумайте і напишіть список якостей, якими б Ви хотіли володіти («Я хочу бути...») і запропонуйте шлях до їх набуття.

3. Вправа «Чарівний острів» (на релаксацію) [38]

Сядьте зручніше, закрийте очі, розслабтеся. Ви бачите прекрасний чарівний острів. Це може бути місце, де ви один раз побували, яке бачили в телепередачі або будь-яке, намальоване вашою уявою. Ви – одні на цьому острові. Крім вас тут тільки звірі, птахи і квіти. Які звуки ви чуєте? Які запахи відчуваєте? Ви бачите піщаний берег і прозору воду. Поплавайте в морі. Яке воно? Як ви себе відчуваєте? Який у вас настрій? Захопіть це почуття з собою, повертаючись назад у цю кімнату. Тепер ви можете уявляти цей острів, коли захочете і мандрувати туди в будь-який час.

4. Прощання (обмін враженнями від проведеного заняття, передача «імпульсу» по колу).

З комплексом додаткових вправ у роботі з обдарованими дітьми молодшого шкільного віку можна ознайомитися у додатку 11 даного посібника.

Додаток 4

Структура психологічного тренінгу особистісного саморозвитку обдарованого підлітка

Вступ:

1. Повідомлення мети і завдань тренінгу, ознайомлення учасників тренінгової взаємодії з регламентом роботи.

2. Вправа «Хай щастить усім» (привітання, авторська; аналогічно до попереднього заняття)

3. Вправа «Сонячний портрет» (знайомство, авторська; аналогічно до попереднього заняття)

4. Вправа «Гора» (для напрацювання учасниками очікувань від тренінгу) [10]

Ви можете намалювати на аркуші гору, а очікування учасників, записані на клейких папірцях, розмістити біля її підніжжя. По закінченні тренінгу попросіть учасників проаналізувати, які сподівання справдилися, і перенести їх на вершину цієї гори.

Після цього учасники напрацьовують **правила роботи в групі:**

- бути активним;
- критикувати не особистість а конкретний вчинок;
- дотримуватися принципу конфіденційності;
- включатися у дискусію за власним бажанням;
- діяти за принципом «тут і тепер»;
- толерантно вести полеміку;
- з розумінням ставитись до думок і позицій іншої людини.

Це допоможе змінити уявлення про себе та інших учасників групи, а, відповідно, подолати деякі стереотипи комунікативної взаємодії.

Основна частина:

1. Вправа «Мені у житті щастить» (на активізацію групи) [10]

Мета – розвиток позитивного мислення, налаштування на успіх.

Усі сидять в колі. Тренер пропонує учням розповісти про ті моменти їхнього життя, коли їм пощастило. Почати розповідь треба словами «*Мені у житті щастить...*».

2. Вправа «Дружні долоньки» [10]

Мета – підвищити самооцінку, покращити психологічний клімат у групі.

Роздайте учасникам аркуші паперу. На них учасники обводять свої долоні і у верхньому кутку пишуть свої ініціали. Аркуші з долонями пускають по колу, щоб інші могли писати щось хороше про того, чия це долоня.

3. Вправа «Хто Я?» [38]

Ця вправа сприяє розвитку самосвідомості і виявленню свого справжнього «Я». Вона ґрунтується на тому припущенні, що кожний із нас, наче цибулина, має безліч «оболонок», які ховають центральну «серцевину». Ці оболонки є різними сторонами нашої особистості і нашого ставлення до світу. У ході виконання цієї вправи шляхом послідовного запитування: «Хто Я?» - ми поступово наближаємося до свого справжнього «Я».

Виконуючи вправу, виберіть місце, де вам ніхто не заважатиме. Візьміть аркуш паперу, угорі поставте дату й напишіть запитання: «Хто я?». Нижче запишіть свою відповідь. Вона має бути відкритою і чесною. Потім, роблячи періодичні паузи, продовжуйте подумки ставити собі це запитання і записуйте відповідь.

4. Інформаційне повідомлення «Прийняття відповідальності на себе» [38]

Люди часто схильні перекладати відповідальність за свої негативні вчинки і почуття на інших. Багато з них щиро вважає, що в їх пороках і невдачах винуваті не вони самі, а інші люди або обставини.

Тенденцію уникати відповідальності за самих себе і робити відповідальними за свої вчинки інших людей Ф.Перлз називав «дірами в

особистості». Згідно з Перлзом, людина проектує неприємні для неї почуття зовні тільки тоді, коли не в змозі усвідомити їх у самій собі.

Відповідно, для кожної людини важливо перебувати в ситуаціях, за яких вона в спроможності не лише усвідомити суть власної проблеми, а й брати на себе відповідальність за її розв'язання.

Для освоєння подібної техніки підліткам можна запропонувати наступну вправу.

5. Вправа «Прийняття відповідальності на себе» [38]

Сядьте віч-на-віч із партнером, і дивлячись йому в очі, скажіть, три фрази, що починаються словами: «Я повинен» (можете зробити це перед дзеркалом). Партнер, дивлячись вам в очі, на кожну вашу фразу «Я повинен» має вимовити свою фразу: «А що станеться, якщо ти цього не зробиш?»

З'явиться перелік подій. Нехай партнер визначить, чи належать запропоновані вами події до вашого власного життя або ж вони відносяться до життя оточуючих вас близьких і далеких людей.

Звичайно, ви можете вказати на такі події, що потребують додаткових запитань від вашого партнера. Якщо партнер не може вирішити, чи належить ця подія до переліку подій вашого життя або до життя близьких, то нехай він визначить, чи маєте ви реальну владу над ситуацією, чи не маєте. Якщо реальна влада у вас в руках, значить ви можете прийняти відповідальність і забрати слова «я повинен», замінивши їх словами «я хочу», «я надаю перевагу». Смысл цієї вправи полягає в тому, що змінюєте модальний безособовий вислів «я повинен» (а в ньому звучить не наша відповідальність, а відповідальність когось, кому ви «повинні») на особисте відповідальне «я хочу». Поділіться з партнером переживанням, пов'язаним з начебто простою заміною. Усвідомлення того, що з вами відбувається, і того, до чого ви прагнете, допоможе вам відчути, наскільки все у ваших силах і зрозуміти, що в будь-якій ситуації, при будь-якому рішенні й виборі – слово за вами.

6. Вправа «Саймон сказав...» (руханка, на зняття емоційного і м'язово напруження) [10]

Учасники тренінгу стають у коло, і тренер каже: «Саймон сказав: «Зроби так» і показує певний рух (присісти, поплескати в долоні, підняти ногу, покрутитися, підскочити, виконати танцювальний рух). Решта учасників повторює його. Потім другий учасник каже: «Саймон сказав: «Зроби так» і показує інший рух, і так далі по колу.

7. Вправа «Чарівні дзеркала» [38]

За одними дверима знаходиться дзеркало і в ньому ти виглядаєш таким, яким би хотів стати. За другими – дзеркало, в якому відбивається все, що ти не любиш у собі. Це особливі дзеркала – у них ти можеш побачити не тільки свій зовнішній вигляд, але й свої риси характеру та інші психологічні якості.

Підійди до першого дзеркала, яке відбиває тебе таким, яким би ти хотів стати, і ретельно роздививсь себе – постать, вираз обличчя, психологічні якості, які ти маєш. Тепер зроби крок прямо крізь дзеркало. Ти потрапив у світ, про який мріяв, де здійснюються всі твої бажання. Що і кого ти там побачив? Пауза. Тепер повернись назад і підійди до іншого дзеркала (процедура повторюється). Що ти побачив за ним? Як у цьому дзеркалі до тебе ставляться? Намалюй себе в обох світах.

8. Вправа «Футболка з надписом» [38]

Ведучий говорить про те, що будь-яка людина «подає» себе іншою. Говорить про футболки з іншими написами. Наводить приклади таких написів. Дітям пропонується придумати і записати на обкладинці щоденника заняття напис для своєї «футболки». Наголошується, що цей напис з часом може змінитися. Важливо, щоб він що-небудь говорив про автора зараз – про його захоплення, ставлення до інших, про те, чого він хоче від інших, і т.д.

9. Вправа «Формула самозміни» [38]

Візьміть ручку і запишіть на аркуші паперу: «Я хочу бути...», «Я можу бути...», «Я буду...» і назвіть ті цілі, які ви хочете досягти або якості, які бажаєте виробити в собі. Цю формулу самозміни слід повторювати

якнайчастіше, бажано щодня, адже думки, які ми собі дозволяємо, створюють нас.

10. Вправа «Дерево мети» [38]

Прочитайте свою формулу самозміни: «Я хочу бути, Я можу бути, Я буду» і проаналізуйте, що необхідно зробити для досягнення поставленої мети. Напишіть: «Дерево мети» і визначте кроки до успіху (їх не повинно бути багато, і вони мають бути реальними). Попросіть дорослих і однолітків, яким довіряєте, допомогти вам.

11. Вправа «Кроки до успіху» [38]:

1. На аркуші паперу (згодом можна просто в уяві) намалюйте сходи. На кожній сходинці напишіть дію, яка приведе вас до успіху (вершину сходів).

2. Заплющте очі й уявіть собі кожен «крок». Почекайте, поки образ стане виразним, чітким, поки його не відчує тіло (наприклад, ви пишете за столом).

3. Усвідомте (складіть список) усього, що вам заважає. Якщо це думки, які відволікають вас (радісні чи неприємні), зробіть глибокий вдих і «видихніть» їх. Якщо це якісь проблеми, наприклад, незавершена попередня справа чи просто неприбраний стіл, по-можливості вирішіть їх.

4. Якщо вам важко почати творчу роботу – спробуйте спочатку виконати вправи на релаксацію, медитацію, дихальні або тілесні вправи.

12. Вправа «Чарівний магазин» (з технік психодрами) [38]

Режисер пропонує членам групи уявити, що на сцені виник невеликий магазин, який має у своєму асортименті такі прекрасні «речі», як «любов», «сміливість», «мудрість» тощо. Доброволець може спробувати виміняти одну чи декілька подібних «речей» замість власних, на його погляд, негативних психологічних якостей. Наприклад, учасник просить у продавця «повагу». Режисер, який грає роль власника магазину, запитує «покупця», скільки йому потрібно поваги, хто повинен почати його поважати і за що, а потім просить що-небудь натомість. Можливо, що «покупець» запропонує як плату за повагу свою схильність постійно погоджуватися з людьми. Ця вправа

допомагає усвідомленню внутрішніх суперечностей, цілей і наслідків своїх дій.

13. Групова дискусія на тему: «Чи важко пізнати себе?»

14. Вправа «Тостери-грінки» (руханка, на зняття емоційного і м'язового напруження) [10]

Учасники об'єднуються в трійки. Двоє беруться за руки і стають тостером. Один заходить усередину. Він – грінка. За командою «тостер» тостери міняються місцями. За командою: «Грінка» грінки міняються місцями. За командою: «Грінка готова» грінки підстрибують на місці.

Заключна частина

1. Рефлексія заняття:

- *Що сподобалося на тренінгу?;*

- *Яка вправа, на Вашу думку, була найбільш ефективною?*

2. Домашнє завдання

Вправа «Формула самонавіювання» (авторська)

Складіть та запропонуйте можливі варіанти формул самонавіювання на: оптимізацію свого настрою, формування творчого стилю мислення, а також на загальне зміцнення емоційно-вольового тону. Запропонуйте підбадьорливі формули самонавіювання щодо стабілізації внутрішнього стану та опануванням неефективними проявами поведінки. При складанні кожної з формул намагайтесь дотримуватися наступних вимог, зокрема: чіткість висловлювання та лаконічність звучання, уникнення у реченні формул навантаження негативної інформації, використання у формулі слів оптимістичного «навантаження» («можу», «буду», «прагну», «досягну» і т. д.), які, в сукупності, сприятимуть розвитку не лише в учня, але й у будь-якої іншої дорослої людини впевненості та власної значущості.

3. Вправа «Веселка» (на аутогенне тренування) [34]

Зручно сядьте, заплющте очі і протягом 1-2 хвилин уявляйте легку, чарівну веселку, прекрасну гру барв і себе – у спокійному, приємному,

розслабленому стані. Ви відпочиваєте. Вас поступово заповнює почуття спокою, розслаблення....

Роздивіться уважно всі кольори веселки. Які кольори ви бачите? Зафіксуйте кожний колір. Відчуйте, як зміна кольорів (червоний, жовтогарячий, жовтий, зелений, голубий, синій, фіолетовий) робить приємність вашій душі і тілу. Відчувши повний спокій і задоволення, зафіксуйте цей стан, розплющте очі, поділіться враженнями з іншими.

4. Прощання (обмін враженнями від проведеного заняття, передача «імпульсу» по колу.

З комплексом додаткових вправ у роботі з обдарованими підлітками можна ознайомитися у додатку 11 даного посібника.

**Структура психологічного тренінгу з розвитку
навичок самоактуалізації обдарованого старшокласника**

Вступ

1. Повідомлення мети і завдань тренінгу, ознайомлення учасників тренінгової взаємодії з регламентом роботи.

2. Вправа «Хай щастить усім» (привітання, авторська; аналогічно до попередніх занять)

3. Вправа «Сонячний портрет» (знайомство, авторська; аналогічно до попередніх занять)

4. Вправа «Берег сподівань і звершень» (для напрацювання учасниками очікувань від тренінгу) [10]

Очікування записуються на човниках. На аркуші паперу малюють річку з двома берегами. Човники прикріплюють поблизу берега сподівань. Наприкінці тренінгу сподівання, які справдилися, переносять до берега звершень.

Після цього учасники напрацьовують **правила роботи в групі** (аналогічно до попередніх занять), що, в свою чергу, допоможе змінити уявлення про себе та інших учасників групи, а, відповідно, подолати деякі стереотипи комунікативної взаємодії.

Основна частина:

1. Вправа «Ви про мене ще не знаєте такого...» (на активізацію групи) [10]

Якщо учасники давно знають один одного, попросіть їх розповісти те, про що вони раніше нікому не розповідали (кумедний випадок зі свого життя або те, що найбільше запам'яталося з дитинства, про свою родину, найкращого друга, улюблену книгу, фільм).

2. Вправа «Що моя річ знає про мене» [10]

Мета – самопізнання, розвиток креативності.

Узяти будь-яку свою річ і від її імені розповісти щось про себе.

3. Вправа «Продовжіть речення» [10]

Запропонувати учасникам продовжити речення: *«В людях я найбільше цінує те...»*, *«Я пишаюся тим, що...»* або *«Моє життєве кредо – це»*.

4. Вправа «Щоденник або психологічний зошит» [38]

Ведучий розповідає про призначення щоденника. Кожна людина так чи інакше за собою спостерігає, але далеко не кожна усвідомлює це, і тому забуває про свої спостереження. Якщо ми будемо записувати свої спостереження, то дістанемо багато цікавого матеріалу для міркувань про себе самого. Для того, щоб навчитися аналізувати свої думки, почуття, вчинки, емоційні стани, ми будемо виконувати в щоденнику різні завдання на самопізнання. Ведучий підкреслює, що не можна без дозволу читати чужий щоденник, вказує на суверенність внутрішнього світу іншої людини, на те, що ніхто не має права вторгтися в цей внутрішній світ.

5. Вправа «Ми йдемо полювати на лева» (руханка, на зняття емоційного і м'язового напруження) [10]

Учасники стають в коло один за одним. Тренер промовляє слова, які супроводжуються певними рухами, а всі повторюють за ним:

«Ми йдемо полювати на лева! (впевнений хід по колу).

Не боїмося ми нікого! (заперечувальні рухи руками).

Ой, а це що? Це болото! Чвак! Чвак! Чвак! (хід, високо піднімаючи коліна).

Ой, а це що? Це море! Буль! Буль! Буль! (імітація плавання).

Ой, а це що? Це поле! Туп! Туп! Туп! (гучне тупотіння)

Ой, а це що? Такий великий! (показують, який).

Такий пухнастий! (показують руками, ніби погладжуючи).

Ой, так це ж лев! (показують, як злякалися. Далі рухи повторюються).

Побігли додому! Через поля! Туп! Туп!

Через моря! Буль! Буль! Буль!

Через болото! Чвак! Чвак! Чвак!

Побігли додому! Двері зачинили! Які ми молодці!

Які ми хоробрі! (показують мімікою).

Похвалимо себе! (погладжують себе по голові)».

6. Вправа «Старий покинутий магазин» [38]

Учасникам пропонують дати розгорнутий образ, метафору, що відбиває їхню «сутність», те, як вони себе розуміють і почувають.

Заплющте очі й розслабтеся. Уявіть собі, що ви йдете міською вулицею ввечері. Що ви бачите, чуєте, відчуваєте? Ви помітили маленьку бічну вуличку, де знаходиться стрий забутий магазин. Його вікна брудні, але, якщо зазирнути в них, ви можете помітити якийсь предмет. Уважно його розгляньте. Відійдіть від покинутого магазину й поверніться в місто. Опишіть предмет, який ви побачили в магазині. Потім уявіть себе цим предметом, описуючи його від першої особи. Як ви відчуваєте себе? Чому вас залишили в магазині? Хто й коли забере вас звідси? Через кілька хвилин «станьте собою». Поділяться своїми враженнями: ким ви себе уявляли, що ви відчували.

7. Вправа «Який Я» [38]

Ведучий пропонує учасникам виписати в стовпчик із заданого списку прикметників слова, що максимально точно характеризують кожного з них, проранжувати їх і відповісти на запитання: які якості вам у собі подобаються, які ні (можна відзначити кольоровим олівцем); скільки тих і інших; що хотіли б набути, від чого позбутися. Проводиться обговорення з використанням запропонованих вище запитань.

Список прикметників до вправи «Який Я».

Акуратний, активний, ввічливий, ощадливий, життєрадісний, вдумливий, уважний, запальний, добрий, щирий, допитливий, надійний, наполегливий, товариський, слабовільний, організований, чуйний, терплячий, господарський, спортивний, сміливий, самостійний, скромний, кмітливий, старанний, стриманий, працьовитий, умілий, упевнений, сумлінний, ініціативний, цікавий, компетентний, обережний, рішучий, боязкий, привітний, розважливий, уразливий, лагідний, захоплений, чесний,

справедливий, чуйний, цілеспрямований, ерудований, спритний, життєрадісний, упертий, відповідальний, грубий, гордий, мрійливий, вмiє володіти собою.

8. Вправа «Чарівний базар» [38]

Психолог пояснює умови гри: «Ми всі, імовірно, маємо такі якості, які нам допомагають або, навпаки, заважають жити. Пропоную зіграти в гру «Чарівний базар». Особливість цього базару полягає в тому, що на ньому обмінюються особистісними якостями людей. Візьміть по аркушу паперу і вгорі аркуша великими буквами напишіть «Куплю», нижче розбірливо, щоб могли прочитати торговці, великими буквами, напишіть якості, які ви б хотіли придбати. Приколiть цей аркуш шпилькою на груди. Тепер візьміть маленькі листочки і на кожному напишіть по одній якості, яку ви б хотіли обміняти або продати на базарі. І ось ви на «чарівному базарі». Походіть, придивіться до товару, дізнайтесь, кому які якості потрібні, хто чим торгує. Поводьтєся вільно, поторгуйтєся. Ви можете обміняти свій товар на одну чи кілька якостей, робити подвійний чи потрійний обмін. Тільки пам'ятайте, не можна просто віддавати якості, нічого не діставши взамін. Обов'язково необхідно обмінятися якостями. Якщо вас щось не влаштовує, шукайте варіанти». У ході гри психолог допомагає гравцям, стимулює їх.

Обговорення: учасники групи діляться своїми враженнями. Легко чи важко було знайти якості, які хотілося б придбати? А від яких хотілося позбутися? Що вдалося, що не вдалося реалізувати на «чарівному базарі» й чому? Що відчували, про що думали, коли були в ролі продавця або покупця? Яка роль більше сподобалась?

9. Вправа «Будинки-господарі-землетрус» (руханка, на зняття емоційного і м'язового напруження) [10]

Учасники об'єднуються в трійки. Двоє беруться за руки і стають будинком. Один заходить усередину. Він – господар. За командою «Будинок» будинки міняються місцями. За командою «Господар», господарі міняються місцями. За командою «Землетрус» усі міняються місцями.

10. Групова дискусія щодо питання: *«Чи згодні Ви, що позитивне мислення людини є однією із заporук її успіху в житті?»*

11. Вправа «Позитивна переоцінка» [38]

Складіть перелік п'яти негативних ситуацій або явищ вашого життя. Спробуйте знайти в них позитивні моменти. До завдання поставтесь легко, з гумором – це допоможе знизити негативне сприйняття життєвих обставин, подивитись на них з іншого боку.

12. Вправа «Усвідомлення бажань» [38]

Візьміть ручку та аркуш паперу. Влаштуйтесь зручніше там, де відчуваєте себе максимально комфортно. Складіть список того, про що ви мрієте: ким і яким хочете стати, де жити, чим займатися, що мати і т.д. Дайте волю своїй уяві. Ні в чому себе не обмежуйте. Запишіть усі свої бажання і мрії.

Записуючи те, чого б ви хотіли досягти, дотримуйтеся правил:

- Формулюйте свої мрії у позитивних термінах.
- Будьте конкретними – чим більш детально, сенсорно забарвлено ви уявляєте свою мету, тим чіткіше вона за фіксується у вашому мозку (стане ніби реальною).
- Ясно уявіть результат досягнутого бажання – що буде, яким ви будете, коли здійсниться ваша мрія.
- Важливо формулювати такі цілі, досягнення яких залежить переважно від вас.
- Проаналізуйте, чи не зашкодите ви реалізацією своєї мети іншим людям – наскільки вона «екологічно чиста».
- На наступному етапі слід проглянути список бажань і визначитися, до якого періоду вашого життя вони належать: теперішній час, близька чи далека перспектива. Складіть часову сітку ваших бажань і цілей.

Тепер з усього, що ви написали, виберіть кілька найважливіших цілей.

Проаналізуйте і запишіть, чому ви впевнені, що це для вас важливо. Річ у тім, що людина може досягти чого завгодно, якщо в неї є для цього

серйозні внутрішні підстави, впевненість у необхідності досягнення поставленої мети.

13. Вправа «Моя зоряна карта» [38]

Назвати якнайбільше областей, де ваше «Я» може бути реалізоване (де й у чому Я можу виявити свої здібності). Умова: сфери застосування ваших здібностей мають бути реальними.

14. Групова дискусія з приводу розуміння цитати Авраама Лінкольна: *«Більшість людей щасливі тією мрією, якою вони самі вирішили бути щасливими»*. Від кого залежить, будете Ви щасливі чи ні?

Заключна частина

1. Рефлексія заняття:

- *Що сподобалося на тренінгу?;*

- *Яка вправа, на Вашу думку, була найбільш ефективною?*

2. Домашнє завдання

Вправа «Словесний психологічний портрет» [38]

Зі списку прикметників (див. вправа «Який Я») виписіть слова, що характеризують ваш ідеал. Проранжуйте їх. Попросіть дорослих і однолітків, яким ви довіряєте, скласти з декількох прикметників ваш портрет. Порівняйте свої психологічні портрети: Я-реальне, Я-ідеальне, Я-очима інших.

3. Вправа «Джерело» (на аутогенне тренування) [38]

Уявіть джерело, що б'є з гранітної скелі. Ви бачите, як його чиста вода виблискує в променях сонця, чуєте його плескіт у навколишній тиші. Ви переймаєтеся відчуттям цього особливого місця, де все набагато чистіше і ясніше, ніж звичайно.

Почніть пити воду, відчуваючи як в середину вас проникає її цілюща енергія, що просвітлює почуття.

Тепер станьте під джерело, нехай вода ллється на вас. Уявіть, що вона здатна протікати крізь кожну вашу клітинку. Уявіть також, що вона протікає крізь незліченні відтинки ваших почуттів і емоцій, крізь ваш інтелект.

Відчуйте, що вода вимиває з нас усе те психологічне сміття, що неминуче накопичується день за днем – розчарування, засмучення, турботи, усякого роду думки. Поступово ви відчуєте, як чистота цього джерела стає вашою чистотою, а його енергія – вашою енергією.

Уявіть, що ви джерело, якому все під силу і життя якого постійно оновлюється.

4. Прощання (обмін враженнями від проведеного заняття, передача «імпульсу» по колу.

З комплексом додаткових вправ у роботі з обдарованими старшокласниками можна ознайомитися у додатку 11 даного посібника.

Додаток 6

Орієнтовна тематика психологічних тренінгів у роботі з обдарованими дітьми

- 1) «Ключі до успіху».
- 2) «Створи себе сам».
- 3) «Мистецтво залишатися самим собою».
- 4) «Шлях до самостворення».
- 5) «Дорога до самовдосконалення».
- 6) «Крок до пізнання власного «Я»».
- 7) «Шлях до розуміння себе».
- 8) «Тренінг з розвитку техніки прийняття рішення».
- 9) «Я-особистість».
- 10) «Тренінг особистісного саморозвитку».
- 11) «Тренінг з розвитку навичок самоактуалізації».
- 12) «Кроки до успіху».
13. Тренінг самостійного пошуку для обдарованого підлітка.
14. «Шлях до гармонії» (тренінг пошуку шляхів розв'язання внутрішніх суперечностей для обдарованого старшокласника).
15. «Пізнання себе: можливості та перешкоди».
16. «Хто Я? Пізнай себе та інших».
17. «Я треную волю».
18. «Кого ми можемо назвати особистістю?».
19. «Я серед інших».
20. «Що робить мене індивідуальністю?».
21. «Мистецтво самостереження».
22. «Учимося жити в злагоді з собою».
23. «Вчимося відчувати й розуміти іншого».
24. «Світ почуттів і волі людини».

Додаток 7.

Пропоновані теми рефератів

1. Технології креативного навчання у роботі з творчо обдарованими школярами.
2. Застосування технологій інтерактивного навчання у роботі з обдарованими дітьми.
3. Психолого-педагогічні умови розвитку здібностей обдарованих учнів у процесі пізнавальної діяльності.
4. Технологія становлення творчої обдарованості у молодшому шкільному віці.
5. Особливості навчання обдарованих дітей молодшого шкільного віку.
6. Розвиток обдарованості дітей молодшого шкільного віку.
7. Соціально-педагогічні умови розвитку обдарованості дітей молодшого шкільного віку.
8. Психологічна підтримка творчо обдарованих школярів.
9. Обдаровані діти: психологічні проблеми розвитку, навчання й виховання.
10. Проблеми обдарованих дітей молодшого шкільного віку.
11. Організація роботи з обдарованими дітьми в початковій школі.
12. Особливості адаптації обдарованих дітей в класному середовищі.
13. Особливості мотивації до навчальної діяльності обдарованих дітей.
14. Обдаровані діти: особливості психосоціального розвитку.
15. Здібності і обдарованість у молодшому шкільному віці.
16. Психологічні особливості особистісного та професійного самовизначення обдарованих підлітків.
17. Особливості соціально-психологічної адаптації обдарованих підлітків.
18. Розвиток комунікативної культури обдарованого школяра засобами інтерактивної взаємодії.
19. Проблеми емоційно-ціннісної адаптації обдарованих школярів.

20. Психологічні особливості забезпечення диференційованого навчання здібних і обдарованих школярів.

21. Сучасні концепції розвитку обдарованості: проблеми, досвід, перспективи.

22. Психологічні особливості розвитку особистості обдарованих підлітків з ранньою стратегією розвитку.

23. Психологічні особливості розвитку творчого потенціалу у молодшому шкільному віці.

24. Психологічні особливості розвитку творчого потенціалу у підлітковому віці.

25. Формування пізнавальної активності обдарованих школярів засобами тренінгової технології.

26. Проблеми виявлення та ефективний розвиток обдарованих школярів у молодшому шкільному віці.

27. Особливості надання психолого-педагогічної допомоги обдарованим старшокласникам у процесі професійного самовизначення.

28. Розвиток соціальної компетентності обдарованих підлітків засобами тренінгової технології.

29. Формування особистісних цінностей обдарованих підлітків засобами активного навчання.

30. Психологічні детермінанти становлення та гармонійного розвитку особистості обдарованої дитини у підлітковому віці.

31. Психолого-педагогічні умови професійного самовизначення обдарованих старшокласників.

32. Формування мотивації досягнень обдарованих школярів в умовах функціонування сучасної школи.

33. Формування творчої індивідуальності обдарованих школярів в умовах функціонування сучасного соціуму.

34. Виховання соціальної ініціативності обдарованих підлітків як психолого-педагогічна проблема.

35. Психолого-педагогічні умови особистісного розвитку інтелектуально обдарованих школярів.

36. Психолого-педагогічна підтримка дітей з академічною обдарованістю.

37. Психологічні засади роботи з творчо обдарованими школярами.

38. Феномен лідерської обдарованості: проблеми, досвід, перспективи розвитку.

39. Розвиток соціального інтелекту в учнівській молоді.

40. Психологічні засади роботи з обдарованими дітьми.

41. Особливості забезпечення психолого-педагогічного супроводу обдарованої дитини у сучасному загальноосвітньому навчальному закладі.

42. Проблема розвитку здібностей у сучасній психології.

43. Індивідуальний підхід до дітей у процесі формування їх здібностей.

44. Схильність до праці як фактор обдарованості.

45. Особливості роботи з обдарованими дітьми на сучасному уроці.

46. Психологічні аспекти навчання і виховання обдарованих дітей.

47. Розвиток творчої активності обдарованих учнів.

48. Застосування сучасних психолого-педагогічних технологій у навчанні обдарованих дітей.

49. Використання предметів профільного спрямування у створенні умов для розвитку дитячої обдарованості.

50. Характерні риси обдарованих дітей. Пошук обдарованої особистості.

51. Форми та методи роботи з обдарованими школярами.

52. Розвиток здібностей та інтелекту школярів.

53. Методи творчого розвитку учня.

54. Роль позакласної роботи в розвитку здібностей і обдарувань школярів.

55. Психолого-педагогічний супровід як засіб формування позитивної «Я-концепції» учня.

56. Психолого-педагогічні аспекти управління процесом навчання обдарованих дітей у сучасній системі освіти.
57. Психолого-педагогічні основи роботи з обдарованими дітьми.
58. Види та особливості дитячої обдарованості у навчально-виховному процесі.
59. Специфіка роботи педагога з творчо обдареними дітьми молодшого шкільного віку.
60. Особливості навчання обдарованих учнів у підлітковому віці.
61. Особливості навчання обдарованих учнів у старших класах.
62. Диференційоване навчання як психолого-педагогічна проблема.
63. Психологічні чинники професійного самовизначення обдарованих старшокласників.
64. Сучасні психолого-педагогічні підходи до розвитку дитячої обдарованості в умовах особистісно-орієнтованого навчання.

Додаток 8

Додаткові завдання

1. **Вправа «Самокритика».** Самокритично перевірте себе, чи відзначаєтеся Ви наступними професійними вміннями, необхідних для роботи з обдарованими дітьми: здатність забезпечувати відповідність навчальних програм запитам та можливостям одарованих учнів; створювати теплу емоційно-безпечну атмосферу в класному колективі; забезпечувати учням зворотній зв'язок; застосовувати у роботі з обдарованими дітьми різні стратегії навчання; поважати особистість учня, сприяти формуванню позитивної самооцінки школяра та поважати його цінності; заохочувати творчість та роботу мислення, стимулювати розвиток розумових процесів вищого рівня; стимулювати розвиток особистості обдарованої дитини та проявляти повагу до її індивідуальності.

2. Запропонуйте критерії ефективності психолого-педагогічного супроводу особистості обдарованої дитини у загальноосвітньому початковому закладі в залежності від етапу її вікового зростання.

3. Запропонуйте наявність та частоту прояву можливих конфліктних ситуацій у взаємодії обдарованої дитини з навколишнім соціумом; запропонуйте на цій основі алгоритм ефективних дій педагога з метою розв'язання конфліктних ситуацій обдарованого учня у процесі взаємодії з навколишнім середовищем.

4. Запропонуйте тематику консультацій для батьків щодо проблеми розвитку здібностей дітей молодшого шкільного віку, у підлітковому та старшому шкільному віці. Підберіть науково-популярну літературу з цієї проблеми.

5. Запропонуйте матрицю для виявлення ознак обдарованості дітей в молодшому шкільному віці, на етапі підліткового та юнацького періоду вікового зростання.

6. Чи погоджуєтеся ви з наведеними твердженнями. Відповідь обґрунтуйте.

- 1) «Людина, здається, створена для того, щоб мислити: в цьому її гідність, її заслуга» (*Б.Паскаль*);
- 2) «Творчість – це не розкіш для обдарованих, а загальна біологічна потреба, інколи не усвідомлювана ними» (*Г.Іванов*);
- 3) «Ніколи не може бути бажання без прагнення його втілити. Але для цього ви маєте попрацювати» (*Р.Бах*);
- 4) «Для того, щоб залишатись на місці, потрібно весь час бути попереду...» (*Л.Керрол*);
- 5) «Ваша сила – віра в себе. Ваша свобода – відповідальність за свій розвиток. Ваші здібності – культура самостворення» (*А.Смоловик*);
- 6) «Немає нічого, що не давалося б працею» (*Д.Бруно*);
- 7) «Те, що я встиг пізнати, - чудово. Сподіваюся, так само чудовим є те, що мені доведеться пізнати» (*Сократ*);
- 8) «Здібності не оцінюють за легкістю засвоєння людиною інформації. Успішним є той, хто в муках долає труднощі. Любов до пізнання – ось головне мірило» (*Антуан де Сент-Екзюпері*);
- 9) «Натхнення – це така гостя, що не любить відвідувати ледачих, вона приходить до тих, хто кличе» (*П.Чайковський*);
- 10) «Дитина, яка ніколи не заявляє про свою індивідуальність, нічим не цікавиться, нікого не покоїть, нікому не завдає ніяких турбот і прикросів – це найважча дитина» (*В.Сухомлинський*);
- 11) «На багато складніше побачити проблему, ніж знайти її розв'язання» (*Д.Бернал*);
- 12) «Допомагаючи іншому піднятися на гору, ви самі наближаєтеся до вершини» (*Н.Шварцкопф*);
- 13) «Задатки – це не готові здібності, а тільки потенції їх розвитку. Вони створюють більш чи менш сприятливі внутрішні умови для розвитку здібностей людини до певних галузей діяльності» (*Г.Костюк*);

14) «Розвиток здібностей здійснюється по спіралі: реалізуючи можливості, які представляють здібності одного рівня, відкривають можливості для розвитку здібностей більш високого рівня» *(С.Рубінштейн)*;

15) «У кожному віці дитина виявляється особливо чутливою, стабільною до певного роду впливів, у зв'язку з чим у неї на даному генетичному рівні за наявності відповідних соціально-педагогічних умов найбільш інтенсивно розвиваються психічні процеси і якості» *(О.Запорожець)*.

Додаток 9

Орієнтовна тематика батьківських зборів (в межах проблем виховання обдарованих дітей)

- 1) Про родинну демократію.
- 2) Роль сім'ї у вихованні інтелектуальних почуттів дитини.
- 3) Спільна діяльність школи і сім'ї щодо формування в учнів потреби у самоосвіті та інтелектуальному саморозвитку.
- 4) Спільна робота школи та сім'ї у вихованні обдарованих дітей.
- 5) Зміст шкільної освіти та її пріоритетні напрямки на сучасному етапі розвитку суспільства.
- 6) Вплив сім'ї на формування особистості обдарованої дитини.
- 7) Здібності дітей та їх розвиток у сім'ї.
- 8) Труднощі та помилки у сімейному вихованні, їх причини та шляхи запобігання.
- 9) Місце і роль розумового виховання дитини в сім'ї.
- 10) Розвиток пізнавальних інтересів дитини в сім'ї.
- 11) Вплив сімейного спілкування на формування особистості обдарованої дитини.
- 12) Розвиток пізнавальних інтересів школярів у процесі виконання ними домашніх завдань.
13. Роль батьків у підвищенні рівня розумової діяльності дитини.
14. Розвиток творчих здібностей дитини в сім'ї.

Додаток 10

Нетрадиційні форми роботи з батьками обдарованих дітей

1) «У сімейному колі» - анкетування батьків, індивідуальна робота, допомога сім'ям шляхом консультацій; практичні поради, зустрічі з психологами та соціальними педагогами.

2) «Родинний міст» - зустрічі з батьками та обговорення проблем виховання обдарованих дітей.

3) «Дискусійний клуб» - обговорення проблем виховання обдарованих учнів.

4) «Сімейна скринька» - добірка матеріалів з досвіду сімейного виховання обдарованих дітей.

5) «Батьківський ринг» - взаємонавчання, взаємозбагачення членів родини, розв'язання педагогічних ситуацій в контексті виховання обдарованих дітей.

6) «Батьківська школа» - організовується у формі клубу; передбачається проведення диспутів; формування банків ідей, добірок літератури, випуски інформаційних бюлетенів; проведення бесід, надання практичної допомоги.

7) «Дні довіри» - у визначені дні вчителі, соціальний педагог, психолог ведуть прийом батьків, консультують їх з проблем виховання обдарованих дітей.

Додаток 11.

Додаткові вправи щодо створення корекційних програм для роботи з обдарованими дітьми

№ п/п	Вікова група	Назва та зміст вправи (гри)
1	Молодший шкільний вік	<p>1) Вправа «Закон морквинки» [47] Для виконання даної вправи необхідно підготувати олівці або ручки та аркуш паперу. Завдання звучить так: «намалювати морквинку». На питання учнів, яку ж морквину потрібно намалювати, учитель має відповідати: таку, яка вам подобається. Після того, як учні намалюють морквину, необхідно написати, яка вона (прикметники, слова, що відповідають на питання <i>Яка?</i>). після виконання цих двох завдань, діти мають показати всім малюнок, а потім проводиться обговорення. Один учень зачитує записані слова, а інші – відслідковують ті слова, що ще не були озвучені та промовляють їх.</p> <p>Учитель разом з учнями може зробити висновок, що здавалось всі говорили про такий простий предмет як морквина, але у кожного вона виявилася своя – з <i>хвостиком, без нього, тоненька, з гострим носиком, з круглим носиком</i> тощо. Ще й слова у кожного власні. Обов'язковим має бути звернення до учнів: «Про що це нам говорить?». Адже, щоб спілкування було ефективним, потрібно спочатку обговорювати прості та зрозумілі речі, знаходити спільне у судженнях. Також ця вправа яскраво демонструє, як люди, спілкуючись між собою, вважають, що говорять про одне й те саме.</p> <p>2) Дидактична гра «Люстерко» [81] <i>Як у дзеркальце дивлюся Сам собі я похвалюся, Бачте, випадок який, Послухайте, я такий...</i></p> <p>Учням на аркушах паперу пропонується намалювати сонце, в центрі якого написати: «<i>Я така (ий)? / Хто Я?</i>» Згодом ведучий (вчитель, психолог) просить учнів на промінчиках сонця дописати, що про нього сказали друзі, порівняти, переконатись, чи добре вони знають себе, чи добре знають їх однокласники. «Дзеркалом» може бути вчитель, учень чи всі по черзі.</p> <p>3) Дидактична гра «Хороший я, чи не дуже» [81] <i>Хороший я чи не дуже Розкажи мені мій друже,</i></p>

		<p>Я тобі допоможу: Чи правий ти підкажу, Головою покиваю, Поки ти розповідаєш. <i>Клас ділиться на дві групи. Перша говорить, що в тебе хороше, друга – погане.</i> А ти нам допомагаєш: Згоден – голівкою киваєш. Цим нам дуже допомагаєш. Ми впевнені, що ти у нас – хороший.</p> <p>4) Вправа «По секрету» [81]</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Мені весело, коли... 2. Я люблю... 3. Я хочу... 4. Мені сумно, коли... 5. Мені страшно, коли... 6. Мені цікаво, коли... <p>5) Вправа «Прислухайся до порад мудрих людей» [81]</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Ніколи не забувай, що поруч із тобою думки і почуття інших людей. <i>(В.Сухомлинський)</i> 2. Допоможи тому, хто несе тягар, а не тому, хто покладе його поруч. <i>(Сенека)</i> 3. Мудрець шукає все в самому собі, а нерозумна людина – в іншому <i>(Конфуцій)</i> 4. Поведінка – це дзеркало, у якому кожен показує своє обличчя <i>(В.Гете)</i> 5. Говори лише про те, що тобі зрозуміло. <i>(Л.Толстой)</i> <p>6) Домашнє завдання «Щоб усім було добре... (нагадай собі друже) [81]</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Кожен повинен поважати права інших. 2. Ніхто не повинен заважати викладати. 3. Кожен має знати, де ти повинен бути у певний час. 4. Ніхто не повинен заважати вчитися. 5. Про людей треба думати лише добре. 6. Треба насмілитися мріяти. 7. Треба пам'ятати, що дещо у цьому житті залежить від мене та моїх дій. 8. Я повинен забезпечити зворотний зв'язок (підтримку).
2	Підлітковий вік	<p>1) Вправа «Мої позитивні риси» [21]</p> <p>Одним із способів прийняття себе є поглиблення усвідомлення власного «Я». Кожна людина має свої позитивні риси, саме на них ґрунтується спілкування з іншими. Іноді людина навіть не усвідомлює того найкращого, що в неї закладено. Якщо ти з'ясуєш це, то збільшиш самоповагу і поглибиш сприйняття себе іншими</p>

людьми. **Метою** вправи є зміцнення віри в себе. Спочатку пригадайте, що ви робите добре, чим пишаєтеся, згадайте свої успіхи в минулому. Запишіть: «*Мої досягнення – це...*» (3-5 хв.).

А тепер поділіться на пари. Кожен по черзі має розповісти про свої успіхи. Після цього поміркуюте з партнером над тим, які саме чесноти сприяли вашому досягненню успіху. Запиши: «*Мої найкращі риси – це ...*» (6-10 хв.).

Тепер кожен читає і називає свої позитивні риси, а потім запитує у всіх: «*Які ще чесноти ви в мені помітили?*», «*Що заважає мені використовувати свої позитивні риси?*». Запиши: «*Перешкоди у використанні моїх позитивних рис – це...*».

2) Вправа «Хочу. Мушу. Вирішую» (індивідуальна робота) [21]

Напишіть 10 або більше речень, які б починалися зі слів «*Я хочу*» (час роботи – 5 хв.).

Аналогічно з реченнями «*Я мушу...*», «*Я повинен...*» (час роботи – 5 хв.).

А тепер напишіть про самостійні рішення, які приймаєте «тут і тепер» (час роботи – 5 хв.).

Обговорення: хто бажає, нехай поділиться своїми враженнями від виконання цієї вправи:

- яка її частина була легшою, яка – важчою;
- у якій частині міститься більше речень;
- чи були теми і справи, що згадувалися у кількох реченнях;
- які висновки зроблено.

3) Вправа «Я повинен або я вибираю» («Я хочу») [21]

Розбийтеся на пари. Подивіться у свій список «Я мушу» і подумайте, що потрібно зробити, щоб воно перетворилося на «Я хочу» так, щоб вам справді хотілося виконати свої обов'язки.

4) Вправа «Ранжування рис, необхідних для успішного спілкування» [21]

За допомогою методу «Мозковий штурм» збирають і записують на дошці відповіді на запитання:

- *Які людські риси, на вашу думку, допомагають досягати успіху у спілкуванні, полегшують і допомагають нам встановлювати гарні взаємовідносини з іншими людьми?»*.

Пропонується згадати і описати поведінку людини, з якою було приємно спілкуватися.

На основі відповідей учнів складають перелік рис і

		<p>записують його кінцевий варіант на дошці. Цей перелік надалі може стати основою для самооцінки особливостей спілкування учнів у класі.</p> <p>5) Вправа «Телеграма» [21] Мета: формування навички позитивного сприйняття одне одного.</p> <p>Психолог роздає бланки телеграм із написаним ім'ям адресата, на яких треба написати найкращі слова на його адресу. Після виконання завдання психолог забирає телеграми й читає послання. Адресати, одержавши повідомлення, висловлюють за бажанням уголос свої враження.</p>
3	Старший шкільний вік	<p>1) Вправа «Машина часу» [38] Перегляньте список своїх бажаних якостей з домашнього завдання. Прочитайте їх про себе ще раз: «Я хочу бути...» і назвіть якості, які хотіли б мати.</p> <p>Тепер заплющте очі, розслабтеся, дихайте глибоко й рівно. Тепло і спокій розлилися по всьому тілу. Уявіть собі: ви сидите перед машиною часу, що може показати вам ваше майбутнє таким, яке задовольняє ваші найпотаємніші бажання. Перед вами пульт керування і величезний сріблястий екран, що може передавати об'ємне зображення. Натискайте будь-яку клавішу, наприклад: «Через три роки». Подивіться уважно, що відбувається на екрані. Ви бачите себе! Який ви? Що ви робите? Хто вас оточує? У яких відносинах ви з цими людьми? Натисніть ще одну клавішу: «Десять років по тому». Що ви бачите тепер? Ви бачите людину. Ця людина – ви такий, яким ви собі подобаєтеся. Зараз ви такий, яким хочете бути і можете стати. Уявіть себе в різних ситуаціях і зрозумійте, чого у вас – теперішньому - ще немає, що приваблює вас у тій людині. Згадайте такі недавні події свого життя, коли ви діяли не найкращим чином, події, які були для вас важкими. Як би та людина повелася в цих ситуаціях? Дайте їй зіграти ці сцени. Посидьте ще якийсь час. Запам'ятайте цей образ, вираз обличчя, позу, манеру поведінки. Усвідомте, що вас приваблює в тій людині, що в ній є такого, чого у вас немає.</p> <p>2) Вправа «Мої сильні сторони» [38] 1. Уявіть собі ту сферу життєдіяльності, у якій ви невпевнені в собі, уразливі, не можете домогтися бажаних успіхів (3-4 хв.). 2. Тепер уявіть ту сферу життєдіяльності, у якій у вас все в порядку, є успіхи і перспективи.</p>

3. Без удаваної скромності визначте причини ваших досягнень у другій сфері (не менше 5-6). Запишіть їх.
4. Подумайте, які уміння з другої сфери можна було б перенести в першу. Підкресліть їх чи обведіть у рамку. Коли ви потрапляєте в скрутне становище, невпевнені в собі, перечитайте їх.

3) Вправа «Угода із собою» [38]

Скласти контракт (офіційну угоду) із самим собою з переліком прав, які підліток (старшокласник) має намір реалізувати. Обов'язковий пункт контракту – поважати права інших (із зазначенням, які саме).

4) Вправа «Мої удачі та перемоги» [38]

Згадай: тобі було погано, сумно, не хотілося щось робити, а ти справився, переміг свій настрій, узяв ситуацію під контроль. Напиши список своїх удач, перемог. Згадай той стан, що ти відчував при цьому. Переймися почуттям: який я щасливий! Я можу справитися з усіма труднощами і проблемами.

5) Вправа «Психологічний портрет» (техніка отримання зворотного зв'язку) [38]

Психолог просить членів групи поділитися на пари і швидко зробити психологічні портрети один одного, а потім обмінятися підписаними портретами. Свої дії учасники супроводжують короткими репліками, що можуть прояснити особистісні характеристики, які привели до конкретних символічних образів у портреті партнера. Можна так само запропонувати внести зміни в малюнки у відповідь на запитання: *«Якою б хотів бачити цю людину?»*, *«Що хотілося б змінити в портреті?»*, *«Чим бажано доповнити малюнок?»*, *«Що підкреслити в ньому?»*.

Додаток 12

Рекомендації вчителям у роботі з обдарованими дітьми

Вчитель повинен:

1. Бути доброзичливим і чуйним; знати психологічні особливості обдарованих дітей, їх проблеми, розуміти їх потреби та інтереси.
2. Мати високий рівень інтелектуального розвитку; бути креативною особистістю.
3. Мати широке коло інтересів та професійних вмінь.
4. Бути готовим до виконання найрізноманітніших обов'язків, пов'язаних із навчанням та вихованням обдарованих дітей.
5. Бути професійно гнучким, самокритичним, готовим до перегляду своїх поглядів і переконань.
6. Прагнути до професійного збагачення та самовдосконалення.
7. Мати творчий особистий світогляд.
8. Бути психологічно готовим до застосування інновацій у роботі з обдарованими школярами.
9. У роботі з обдарованими школярами віддавати перевагу дослідницькому методу та методу самостійного здобуття знань.
10. Працювати над вихованням почуттів обдарованих дітей; допомагати їм у виробленні адекватної Я-концепції та самооцінки.
11. Забезпечити у класному середовищі сприятливу емоційну атмосферу, необхідну для набуття обдарованими дітьми емоційного досвіду та здатності до успішної адаптації в навколишньому соціумі.

Пам'ятка батькам обдарованих дітей

Батьки повинні:

1. Підтримувати творчі здібності дітей та виявляти виважене ставлення до їх невдач.
2. Уникати негативних оцінок творчих спроб дитини.
3. Допомогати дитині долати розчарування і сумніви в процесі творчого пошуку.
4. Допомогати дитині глибше пізнати себе та цінувати в собі творчу особистість.
5. Дбати про створення в сім'ї морально-психологічної атмосфери, необхідної для повноцінного розкриття дітьми творчого потенціалу та обдарувань, які їм притаманні.
6. Допомогати дитині задовольнити основні людські потреби, ігнорування яких дорослими згодом може призвести до появи у дитини проблем, пов'язаних із самовираження її як особистості.

Термінологічний словник

Абстракція (від лат. – відхилення) – один із основних процесів розумової діяльності людини, процес мисленнєвого виділення, ізолювання одних ознак, властивостей, зв'язків і відношень конкретного предмета або явища з численних інших ознак.

Адаптація тесту (від лат. – пристосовую) – комплекс заходів, які забезпечують адекватність тесту в нових умовах його застосування. У вітчизняній психодіагностиці особливої актуальності набуває адаптація зарубіжних тестів.

Акселерація (від лат. – прискорення) – прискорений індивідуальний розвиток людини (найвідчутніше в дитячі та юнацькі роки).

Активация (від лат. – діяльний) – нейрофізіологічний і психічний процеси підсилення активності організму.

Актуалізація (від лат. – справжній, сучасний) – перехід певного інстинкту, схильності, здатності із можливого (потенційного) у справжній (актуальний) стан.

Асиміляція і акомодация (від лат. – уподібнення і пристосування) – вихідні категорії в ученні швейцарського психолога Ж.Піаже, здатність організму засвоювати (асимілювати) середовище і водночас пристосуватися до нього (акомодация). На основі цих понять була розвинута відома концепція Ж.Піаже про стадіальний розвиток інтелекту дитини.

Валідність психологічного тесту – у найзагальнішому значенні міра відповідності між тим, що конкретній тестовій методиці приписується, і тим, що вона фактично являє собою.

Векслера інтелекту вимірювання шкали – група найбільш відомих тестів інтелекту, розроблених американським психологом Д.Векслером. Перший варіант 1939 р., останній – 1981 р. для обстеження людей віком від 16 до 64 років. Включає 11 субтестів, з них вербальна шкала – 6 субтестів (загальна обізнаність, загальне розуміння, арифметичний, встановлення подібності, повторення цифрових рядів, словниковий), невербальна шкала –

5 субтестів (шифрування цифр, знаходження відсутніх деталей, кубики Косса, послідовності картинок, складання фігур).

Відтворювальна (репродуктивна) уява – процес створення людиною образів об'єктів на основі опису, схем, креслень, нотних записів тощо.

Воля – свідомо саморегуляція людиною своєї поведінки і діяльності, регулююча функція мозку, що полягає у здатності активно домагатись свідомо поставленої мети, долаючи зовнішні та внутрішні перешкоди.

Ген – дискретна структурна одиниця, локалізована у хромосомі, що відповідає за передачу спадкових ознак.

Генетичний код (від гр. – походження) – відносно стійка система кодування спадкової інформації в молекулах нуклеїнової кислоти, формується з елементарних одиниць спадковості – генів.

Геніальність – 1) вищий рівень прояву творчих здібностей людини, являється суспільною оцінкою досягнень особистості, здатність людини досягати одночасно обдарувань у багатьох галузях; 2) найвищий ступінь розвитку обдарованості людини в багатьох галузях діяльності, який може випереджати досвід людства на кілька поколінь і тому часто визнається лише нащадками генія.

Генотип (від гр. – відбиток, зразок) – сукупність спадкових структур організму (насамперед генів), в ньому кореняться причини спадкових захворювань психіки, а для здорових людей – витоки темпераменту, індивідуальних рис обдарованості.

Гностично-інтелектуальна функція уяви – формування уявлень на основі попереднього досвіду під час отримання інформації про невідомі для суб'єкта предмети і явища.

Дивергентне мислення – мислення, за якого людина, намагаючись виконати складне завдання, створює не один а кілька варіантів вирішення.

Духовна обдарованість – вид обдарованості, який пов'язаний з моральними якостями та альтруїзмом.

Духовність – властивість душі, що полягає у переважанні духовних, естетичних і інтелектуальних інтересів над матеріальними.

Загальна обдарованість – високий розвиток інтелектуальних здібностей за умови достатнього обсягу знань.

Задатки – природжені анатомо-фізіологічні риси індивіда, природна передумова його розвитку.

Здібності – індивідуально-психологічні особливості, які є передумовою успішності виконання діяльності або ряду діяльностей, і, в свою чергу, не зводяться до знань, вмінь і навичок, але забезпечують легкість і швидкість в засвоєнні способів і прийомів діяльності (Б.М.Теплов).

Здібності спеціальні – властивості окремих психічних функціональних систем, які детермінують продуктивність окремих видів активності (математичні, музичні, лінгвістичні і т.д.).

Здібності специфічні або парціальні здібності, «первинні розумові здібності» - здібності, які детермінують успішність виконання окремих типів завдань (на запам'ятовування, обчислення, уявлення і т. д.), на відміну від загальних здібностей.

Зона найближчого розвитку – здатність дитини за допомогою дорослого або у співдружності з ним шляхом наслідування виконувати те, що вона не спроможна зробити самостійно, і таким чином піднятися на вищий ступінь розвитку; поняття введено Л.С.Виготським.

Емоції (від лат. – хвилюю, збуджую) – це особливий клас психічних процесів і станів, пов'язаний з інстинтами, потребами і мотивами, відображеними у формі безпосереднього тимчасового переживання (задоволення, радість, щирість, страх тощо) значущості дієвих явищ на індивіда і ситуації життєдіяльності.

Інсайт (від лат. – проникливість, збагачення) – момент осяяння, раптового розуміння, здатність мислення, при якому в процесі розв'язання проблеми здійснюється мисленне передбачення.

Інтелект (від лат. – розуміння, пізнання) – 1) загальна здібність до пізнання і вирішення проблем, яка визначає успішність будь-якої діяльності і лежить в основі інших здібностей; 2) система всіх пізнавальних здібностей індивіда: відчуття, сприймання, пам'ять, мислення, уява; 3) здібність до вирішення проблем без спроб і помилок «подумки». Поняття інтелект як загальна розумова здібність застосовується в якості узагальнення поведінкових характеристик, пов'язаних з успішною адаптацією до нових життєвих випробовувань; 4) здібність мислення, раціонального пізнання, розум.

Конвергентне мислення – різновид мислення, за якого людина прагне знайти єдиний правильний шлях виконання завдання, відшукавши який, вона зупиняє процес пошуку.

Креативність (від англ. *create* – створювати) – 1) творчі можливості (здібності) людини, які можуть проявлятися в мисленні, почуттях, окремих видах діяльності. Вони характеризують особистість в цілому і / або її окремі сторони, продукти діяльності, процес їх створення; 2) творчий дух, творчий потенціал індивіда, його творчі здібності, виявлені не лише в оригінальних продуктах діяльності, але й у мисленні, почуттях і спілкуванні з іншими людьми.

Критичне мислення – вид мислення, який характеризується незалежністю від загальноприйнятих стандартів сприйняття; об'єктивністю, відкритістю новому досвіду, тобто готовністю бачити нове в звичному ритмі життя; гнучкістю, тобто можливістю зміни власних суджень; інтелектуальним скептицизмом (здатністю переглядати все незалежно від того, яка його значущість в суспільстві).

Латентний період (від лат. – прихований) – прихований період (час) якогось процесу; латентний період реакції – це час, що проходить від моменту сприйняття подразника до появи дії у відповідь.

Мислення – процес опосередкованого і узагальненого пізнання предметів і явищ об'єктивної дійсності в їх істотних властивостях і зв'язках.

Навичка – психічне новоутворення, завдяки якому індивід спроможний виконувати певну дію раціонально, з належною точністю і швидкістю, без зайвих витрат фізичної та нервово-психічної енергії.

Надійність психологічного тесту – сукупність відносної постійності і стабільності оцінок, що забезпечуються даним тестом при повторних (через невеликі інтервали часу) тестуваннях одних і тих самих досліджуваних; визначається шляхом обчислення коефіцієнта кореляції між оцінками, одержаними при повторних тестуваннях; висока надійність психологічного тесту становить необхідну (але недостатню) умову валідності тесту.

Научіння, научування – у загальнопсихологічному розумінні – набуття людиною нового сенсомоторного та інтелектуального досвіду, нових форм поведінки.

Неврози (від. гр. – *нерв*) – функціональний розлад, «зрив» вищої діяльності у результаті перенапруження основних нервових процесів – збудження, гальмування та їх динаміки (неврастенія, істерія, психастенія). Клінічні вияви: синдром дратівливої слабкості, вередливість, плаксивість, неврівноваженість, пригнічений стан.

Обдарованість – 1) високий рівень задатків, схильностей, результат і свідчення високого рівня інтелектуального розвитку індивіда. Це сплав природженого і набутого індивідом; 2) якісно своєрідне поєднання здібностей, яке обумовлює діапазон інтелектуальних можливостей людини, своєрідність її діяльності і розвивається протягом усього її життя; 3) специфічне поєднання здібностей високого рівня, а також інтересів, потреб, що дає можливість виконувати певну діяльність на високому рівні, відмінному від умовно середнього.

Обдарованість загальна – рівень розвитку загальних здібностей, який визначає діапазон діяльності, в якій людина може досягнути великих успіхів.

Обдаровані діти – діти, які відрізняються високим рівнем розвитку загальних та спеціальних здібностей, мають визначні досягнення або внутрішні задатки для них у певному (кількох) видах діяльності.

Онтогенез (від гр. – *єство і породжує*) – індивідуальний розвиток будь-якого організму від зародження до кінця життя (термін ввів У.Геккель, 1880 р.).

Оптимальний рівень активації – рівень активації організму, що дозволяє йому діяти найбільш ефективним способом, змінюється в залежності від особистості, часу, ситуацій і душевного стану.

Особистість – інтегральне поняття, що характеризує людину як суб'єкт і об'єкт біосоціальних відносин і поєднує в ній загальнолюдське, соціально-специфічне та індивідуально-неповторне.

Практична обдарованість – це інтелектуальні здібності, які з чималим успіхом люди використовують у повсякденному житті, але на роботі не домінують у розв'язанні проблем, де задіяне абстрактне мислення, та й академічні здібності не завжди вказують на інтелект.

Рівень домагань – прагнення особистості на основі усталеної в її життєвому досвіді оцінки своїх можливостей і завдяки результатам своєї діяльності посісти певне місце у шкалі цінностей (поняття введене шкалою К.Левіна).

Розвивальне навчання – навчання, спрямоване на досягнення найбільшої ефективності розвитку пізнавальних можливостей дитини (сприймання, мислення, уяви, пам'яті тощо).

Розсудок – здатність людської свідомості оперувати поняттями без достатнього усвідомлення їх природи, здійснювати систематизацію і алгоритмізацію знань.

Розум – вища форма теоретичного осягнення дійсності, свідоме оперування поняттями, синтез знань на найвищому рівні теорій та ідей, висунення принципово нових ідей, вихід за межі відомого, забезпечення процесу наукового пізнання.

Розуміння – складна аналітико-синтетична діяльність головного мозку, спрямована на розкриття внутрішньої суті об'єктів, на усвідомлення зв'язків, відносин, залежностей, які в ній відображено.

Репродуктивна діяльність – вид діяльності, за якої людина в тій чи іншій степені повторює створені або напрацьовані раніше прийоми.

Рухова або психомоторна обдарованість – виключні спортивні здібності.

Самоактуалізація (від лат. – дійсний) – прагнення людини до більш повного вияву і розвитку своїх особистісних можливостей.

Сенситивні періоди (від лат. – відчуття) – періоди онтогенетичного розвитку, в яких організм, що розвивається, буває особливо чутливим до певних впливів на оточуючу дійсність.

Соціальна обдарованість – це виняткова здібність вибудовувати тривалі, конструктивні взаємини з іншими людьми. Ще цю обдарованість називають лідерською.

Стадіальність розвитку – різночасовість, розбіжність у часі темпу і ритму розвитку психічних процесів та властивостей у різні вікові періоди, складність організації.

Талант – система якостей та особливостей, яка дає змогу особистості досягати видатних успіхів у оригінальному здійсненні творчої діяльності. Його підґрунтям є ремесло (репродуктивний рівень) та майстерність (рівень комбінаторний та трансформаційний).

Творча діяльність – вид діяльності, за якої людина створює те, що до цього не існувало в природі і культурі.

Творча обдарованість – високий розвиток творчих здібностей, схильностей і прагнень до творчої роботи.

Творча уява – процес створення нових, оригінальних образів та ідей.

Творчість – 1) це здатність дивуватися й пізнавати, уміння знаходити рішення в нестандартних ситуаціях, налаштованість на відкриття нового і здатність до глибокого усвідомлення свого досвіду (Е.Фром); 2) продуктивна людська діяльність, здатна породжувати якісно нові матеріальні та духовні цінності суспільного значення. Розвиток творчого потенціалу діяльності є важливою умовою культурного процесу суспільства й виховання людини.