

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЗАПОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**

**ФАКУЛЬТЕТ СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ПСИХОЛОГІЇ
КАФЕДРА СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ**

КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА

магістра

на тему: **«РОБОТА СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА З ТВОРЧО
ОБДАРОВАНИМИ ДІТЬМИ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ»**

Виконала: студентка 2 курсу, групи 8.2318-сп
спеціальності 231 «Соціальна робота»
освітньої програми «Соціальна педагогіка»
А. О. Літвіненко

Керівник: професор кафедри педагогіки та
психології освітньої діяльності, професор,
доктор пед.н. _____ О. І. Гура

Рецензент: доцент кафедри соціальної
педагогіки, доцент, к.пед.н. _____
Ю. Р. Мацкевіч

Запоріжжя
2020

РЕФЕРАТ

Кваліфікаційна робота: 81 с., 2 таблиці, 2 рисунки, 90 джерел, 4 додатки.

Об'єкт дослідження: процес розвитку обдарованості молодших школярів.

Предмет дослідження: соціально-педагогічні умови розвитку обдарованості молодших школярів.

Мета дослідження: визначити та експериментально перевірити ефективність соціально-педагогічних умов розвитку обдарованості дітей молодшого шкільного віку.

Методи дослідження: аналіз наукових джерел, спостереження; соціально-педагогічний експеримент, тестування, вивчення продуктів діяльності, методи кількісної та якісної обробки отриманих результатів.

Теоретичне значення: уточнення поняття «обдарованість», визначення сприятливих особливостей молодшого шкільного віку для розвитку творчої обдарованості.

Практичне значення: визначення соціально-педагогічних умов та розробка рекомендацій для розвитку творчої обдарованості дітей молодшого шкільного віку.

Галузь використання: заклади освіти.

**ОБДАРОВАНИСТЬ, ТВОРЧА ОБДАРОВАНИСТЬ, РОЗВИТОК,
СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ, МОЛОДШИЙ ШКІЛЬНИЙ ВІК**

SUMMARY

Litvinenko A. O. Social pedagogue's work with creative-gifted children of primary school age.

The qualification work consists of introduction, 2 parts, conclusions, list of literature sources (90 items, 4 of them in foreign language), and 4 addenda. The qualifying work volume is 102 pages long, 81 of them – main text. There are 2 tables and 2 illustrations.

The qualifying work gives the reveal of phenomenon, study and development of primary school aged creative-gifted children and the role of social pedagogue in providing the support of them.

The research object: the process of giftedness development of primary school children.

The research subject: socio-pedagogical conditions of giftedness development of primary school children.

The research purpose: theoretical background and experimental verification of the socio-pedagogical conditions of giftedness development of primary school children.

The research tasks are:

- to analyze the definition «giftedness» in scientific researches;
- to define types and features of giftedness and its manifestation;
- to characterize the primary school age as a sensitive period for giftedness development;
- to identify a diagnostic toolkit to define the giftedness development of primary school children;
- to define socio-pedagogical conditions of creative giftedness development of primary school children.

In Part 1 «The problem of giftedness of primary school children as an object of scientific knowledge» the definition «giftedness» is revealed; types and features of

giftedness are defined; the peculiarities of primary school age as a sensitive period for giftedness development are discovered.

In Part 2 «Social pedagogue work organization with primary school aged creative-gifted children» diagnostics of the giftedness of primary school children is given, socio-pedagogical conditions of creative giftedness development are revealed, the results of research work are given.

The analysis of the results has proved the effectiveness of the proposed socio-pedagogical conditions for the development of primary school aged creative-gifted children.

Keywords: giftedness, creative giftedness, development, socio-pedagogical conditions, primary school age.

ЗМІСТ

Вступ.....	8
Розділ 1. Проблема обдарованості молодших школярів як об'єкт наукового пізнання.....	11
1.1. Поняття обдарованості у філософському, психологічному та педагогічному аспектах.....	11 28
1.2. Типи та прояви обдарованості.....	48
1.3. Характеристика молодшого шкільного віку як сензитивного періоду для розвитку обдарованості.....	56
Розділ 2. Організація роботи соціального педагога з творчо обдарованими молодшими школярами.....	56 65
2.1. Діагностика творчої обдарованості молодших школярів.....	81 87
2.2. Соціально-педагогічні умови розвитку творчо обдарованих молодших школярів.....	90 98
2.3. Результати дослідно-експериментальної роботи.....	
Висновки.....	
Список використаних джерел.....	
Додатки.....	

ВСТУП

З реформуванням і модернізацією системи освіти в Україні в умовах Болонського процесу пріоритетна увага повинна надаватися підготовці нової генерації суспільства, здатної вивести нашу країну на новий рівень розвитку. Надзвичайно важливим є питання пошуку й ідентифікації обдарованих дітей та методів їх навчання і розвитку, які слід використовувати для підготовки високоосвічених, енергійних випускників шкіл, спроможних внести свій вклад у розвиток країни. Соціум потребує людей, які б не мислили стереотипно та шаблонно, а були рушійною силою його розвитку, покращення його стандартів та умов, брали безпосередню участь у вирішенні суспільно важливих ситуацій та проблем, інтегрували б його у міжетнічне та міжкультурне середовище.

Саме тому стає важливим раннє виявлення, навчання та розвиток обдарованих дітей. У зв'язку з цим актуальним є вивчення обдарованості в цілому, дослідження умов та факторів, що сприяють розвитку обдарованих дітей.

Обдарованість – це системна якість психіки, що розвивається протягом життя і визначає можливість досягнення людиною більш високих результатів в одній або декількох видах діяльності порівняно з іншими людьми. Виявлення обдарованих дітей – тривалий процес, пов'язаний з аналізом розвитку конкретної дитини.

Обдарованість постає як одне із найцікавіших соціально-педагогічних явищ і предмет дослідження педагогічних та психологічних наук.

Вивчення даної теми зумовлено рядом суперечностей:

- між наявністю у дитини творчих або інтелектуальних здібностей і відсутністю мотивації або умов до їх розвитку;
- між бажанням дитини займатися творчою чи інтелектуальною діяльністю та відсутністю доступних закладів, які цим займаються;
- між здібностями до творчості і великим навчальним навантаженням

учнів;

- між наявністю у дитини високого рівня творчості й обдарованості та низьким виховним потенціалом і матеріальним забезпеченням сім'ї та школи.

Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить, що проблемою розвитку обдарованості займалися багато науковців, зокрема Н. Казакова займалася діагностикою обдарованості в молодшому шкільному віці; В. Моляко – здібностями, творчістю та обдарованістю; О. Михайленко досліджує обдарованість як комплексну соціально-педагогічну проблему; О. Разукова вивчає особливості роботи з даною категорією дітей; О. Музика аналізує співвідношення здібностей, обдарованості та творчої активності, О. Антонова досліджує перспективи розвитку обдарованості у студентському середовищі.

Об'єкт дослідження: процес розвитку обдарованості молодших школярів.

Предмет дослідження: соціально-педагогічні умови розвитку обдарованості молодших школярів.

Мета дослідження: визначити та експериментально перевірити ефективність соціально-педагогічних умов розвитку обдарованості дітей молодшого шкільного віку.

Відповідно до поставленої мети визначимо **завдання дослідження:**

- проаналізувати поняття «обдарованість» у наукових дослідженнях;
- з'ясувати типи та особливості прояву обдарованості;
- охарактеризувати молодший шкільний вік як сензитивний період для розвитку обдарованості;
- дібрати діагностичний інструментарій для визначення творчої обдарованості молодших школярів;
- визначити соціально-педагогічні умови розвитку творчої обдарованості у молодшому шкільному віці.

Методи дослідження: для виконання поставлених завдань дослідження

ми використали аналіз наукових джерел, спостереження; соціально-педагогічний експеримент, тестування, вивчення продуктів діяльності, методи кількісної та якісної обробки отриманих результатів.

Теоретичне значення роботи полягає в уточненні поняття «обдарованість», визначенні сприятливих особливостей молодшого шкільного віку для розвитку творчої обдарованості.

Практичне значення дослідження полягає у визначенні соціально-педагогічних умов та розробці відповідних рекомендацій для розвитку творчої обдарованості дітей молодшого шкільного віку.

РОЗДІЛ 1

ПРОБЛЕМА ОБДАРОВАНOSTІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЯК ОБ'ЄКТ НАУКОВОГО ПІЗНАННЯ

1.1. Поняття обдарованості у філософському, психологічному та педагогічному аспектах

З давніх часів в усіх культурах виняткові здібності і таланти особистостей інтригували вчених та широку громадськість. Природа геніальності завжди цікавила людей, але незважаючи на тривалий досвід вивчення цієї проблеми, однозначної відповіді щодо зародження, видів та визначення обдарованості не існує [17, 33]. Сучасні дослідження в цій галузі пов'язані з психологією індивідуальних відмінностей.

До XIX століття такого поняття як «обдарованість» не існувало. Замість нього вживалось слово «геніальність» (від лат. «genius» – «дух»), яке уособлювало в собі поєднання людини і божества, тим самим створюючи міфічну постать. З XIX століття психологічні концепції інтелекту, творчості і мотивації іспанського філософа і лікаря Хуана Урте («Дослідження здібностей до наук», 1575) та німецького вченого-енциклопедиста Крістіана Вольфа (здібності – це спонтанна активність душі) лягли в основу розуміння такого інтегрального явища як обдарованість [11, 47].

Давньогрецький мислитель Платон у своєму трактаті «Держава» стверджував, що геніальність – це непідвладний людині Божий дар. У той час вважалося, що вона проявляється переважно в мистецтві, а джерелом творчості є одержимість. Платон негативно відносився до розвитку обдарованості, вважаючи, що «при невідповідному вихованні найдосконаліша природа стає гіршою...» [48]. Його ідеї наслідували також давньогрецькі філософи Плотін і Посідоній та давньоримський філософ Сенека.

Існувала і протилежна думка. Так, давньогрецький філософ Геракліт

вважав, що всі люди від природи розумні, але тільки незначна частина людей використовує свої здібності [48]. Він наголошував на користі освіти і саморозвитку в виховуванні істинних талантів. Ці ідеї підтримував і Аристотель, який теж надавав великого значення вихованню, за допомогою якого, на його думку, можна розвинути зародки здібностей, що були надані людині природою. Саме Аристотель вперше наголосив на важливій ролі педагогів в навчанні обдарованих дітей, адже у них є «ознака знавця», вони більше знають, ніж ремісники, і мудріші за них, так як їх відомі причини того, що створюється [2, 66].

Відтоді суперечки стосовно божественної або земної сутності геніальності продовжувались. Упродовж XI-XII століття, завдяки євангельській притчі от Матфея, поняття «талант» (від грец. «talanton» – «вага», самої великої міри маси та найбільшої грошової одиниці Давньої Греції, Єгипту, Вавилону, Персії, Малої Азії), набуло сучасного значення міри високого ступеню здібностей. Згідно цієї притчі, хазяїн, збираючись у тривалу мандрівку, дав трьом своїм рабам, що залишались вдома: одному – десять талантів, другому – п'ять, третьому – один талант. Після повернення, він запитав їх, як вони використали свої гроші. Виявилось, що перший та другий раб значно примножили свої гроші, а третій свій один талант зарив у землю на «чорний день». Хазяїн схвалив дії своїх перших двох рабів, а у третього, лінивого, забрав навіть той один, подарований йому, талант. Сутність цієї притчі полягає в тому, що кожній людині Бог при народженні дає здібності. Одні люди розвивають свої здібності і таланти: вони вчаться, до чогось прагнуть, чогось досягають, а інші плывуть за течією часу, нічого не змінюючи у собі, тобто «заривають у землю» свої таланти, які їм подарував Бог. З тих часів і виник цей вираз [10, 18].

В епоху Відродження, яка спиралась на ідеї античності, геніальність так само вважалась Божим даром, але великого значення надавалось волі людини та її самотворенню. Глибоке дослідження в цю епоху провів іспанський філософ і лікар Хуан Уарте. Він висунув ідею щодо відбору дітей за

обдаруваннями і обов'язкового навчання їх у тих сферах знань, до яких вони мають схильність. Саме з талановитими дітьми, їх професійним вихованням і навчанням, Х. Уарте пов'язував перспективи відродження майбутньої могутності Іспанської імперії. Його ідеї були викладені в трактаті «Дослідження здібностей до наук» (1575 р.), де перше місце віддавалось людським здібностям, особливо інтелекту, уяві та пам'яті. Х. Уарте досліджував види та ознаки обдарування, мистецтва та науки, які відповідають кожному з них.

Основоположник емпіризму, провісник епохи Просвітництва, англійський філософ Френсіс Бекон, стверджував, що істинні знання можна отримати з чуттєвого досвіду, а обдарованість – це поєднання інтелекту, свободи волі, уяви та передбачення. Саме передбачення, іншими словами, інтуїції, за Ф. Беконом, є характерною рисою обдарованої людини. Але французький філософ Рене Декарт зі своєю концепцією «вроджених ідей» заперечував важливість досвіду та вважав обдарованість природним феноменом. Його послідовниками були німецький вчений та філософ Г. Лейбніц, німецький вчений та публіцист Г. Ліхтенберг, шотландський філософ Ф. Хатчесон та інші [18].

Британський педагог і філософ Джон Локк всупереч декартівській філософії, стверджував, що люди народжуються без вроджених ідей, їх розум є «чиста дошка» («*tabula rasa*»), і знання ґрунтується на досвіді, що був отриманий через чуттєве сприйняття. Французький літератор і філософ К. Гельвецій вважав, що розум є не даром природи, а результатом виховання, всі люди є обдарованими і мають однакові здібності до розумової праці [33, 34].

Французький філософ-просвітник Жан-Жак Руссо підтримував природні витоки обдарованості, але зазначав, що суспільство не стимулює розвиток природних здібностей, а навпаки, псує талант, і застерігав педагогів від застосування однакових прийомів навчання до дітей з різними талантами, адже, за його думкою, цим вони знищують природні обдарування у дітей, які вже не відродяться. Таким чином, Ж.-Ж. Руссо повністю заперечував позитивний

вплив оточення і вчителів на розвиток обдарованих дітей [33, 38].

Вагомий внесок в дослідження обдарованості зробив німецький філософ Іммануїл Кант. В своєму трактаті «Про генія», він представив цілісну концепцію цього поняття, проаналізував характеристики обдарованості, її види, якості та обґрунтував класифікацію природних здібностей. В своєму трактаті «Критика здібності судження» він зазначає, що талант – це здібність до навчання, так звана «академічна обдарованість», а геніальність – це здатність творити, оригінальність, те, чому не можна навчитися. На його думку, геніальність проявляється лише в мистецтві. Але, пізніше, в трактаті «Антропологія з прагматичної точки зору» він майже відмовляється від своїх попередніх суджень і вважає за генія людину не тільки реалізовану в мистецтві, а й у науці. Оригінальність він поєднує з розумом та здібністю до навчання [3, 253].

Кантівську концепцію продовжив німецький філософ ХІХ століття Георг Гегель в своїй праці «Енциклопедія філософських наук». Він також, як і Кант, чітко розмежує талант і геніальність, визнає важливість їх розвитку.

Для німецького філософа Артура Шопенгауера сутність геніальності полягає в розвитку споглядального пізнання. В його працях містяться глибокі міркування про природу генія. На його думку, талант відрізняє швидкість і правильність мислення, тоді як мислення генія йде вглиб і бачить інший світ – світ сутностей. Тобто А. Шопенгауер, як і І. Кант, були у витоків когнітивного напрямку вивчення феномену обдарованості [4, 91-93].

У другій половині ХІХ століття одним з перших, хто запропонував орієнтуватися при визначенні обдарованості на особливості сенсорних процесів, був англійський антрополог Ф. Гальтон. Він висунув ідею, що «геніальність – результат дії спадкових факторів і передається біологічним шляхом», але для розвитку таланту необхідне ще сприятливе середовище. З початку ХХ століття стали розроблятися ідеї інтелектуальної обдарованості. У 1904 році у Франції вчені А. Біне та Т. Симон розробили тести для вимірювання рівня розумової відсталості дитини, але саме ці методики отримали широке

визнання як і засіб визначення обдарованості [9, 29].

З двадцятих років XX століття понад 30 років тривало унікальне психолого-педагогічне дослідження американського психолога, професора Л. Термена у галузі інтелектуальної обдарованості, яке базувалося на ідеях А. Біне і уточнювало уявлення про психологію обдарованості. Створивши новий тест, який отримав назву «шкала Стенфорд-Біне», в ході своїх досліджень Л. Термен прийшов до обґрунтування своєї теорії первинних розумових здібностей, до яких він відносив: словесне розуміння, швидкість мовлення, числові обчислення, просторові відносини, асоціативну пам'ять, швидкість сприйняття, логічне (індуктивне) мислення, але ж основним чинником обдарованості він вважав, як і Гальтон, спадковість [12].

Англійський психолог Чарльз Спірмен розробив цикл методів для вимірювання структури інтелекту та запропонував його двофакторну теорію, згідно з якою він виділяв фактори загальної обдарованості та спеціальних здібностей, потрібних для вирішення завдань в окремих сферах науки та культури [4, 141].

Опонентом Ч. Спірмена був Л. Терстоун, який заперечував наявність загальної основи розумових дій та вважав, що певний інтелектуальний акт є результатом взаємодії безлічі окремих чинників. На основі численних тестувань студентів він розробив багатофакторну модель інтелекту, що базується на дванадцяти факторах, сім з яких найбільш часто відтворювалися в дослідженнях, одержавши назву «первинні розумові здібності» і вперше були викладені в авторській книзі «Первинні розумові здібності» («Primary Mental Abilities») [241]. Це фактори V, W, N, S, M, P та I:

V. Словесне розуміння – тестується завданнями на розуміння тексту, словесні аналогії, понятійне мислення, інтерпретацію прислів'їв та ін.

W. Мовленнєва швидкість – вимірюється тестами на знаходження рими, назви слів, які належать до певної категорії.

N. Числовий фактор – тестується завданнями на швидкість і точність арифметичних обчислень.

S. Просторовий фактор – поділяється на два підфактори: перший визначає успішність і швидкість сприйняття просторових відносин (впізнавання плоских геометричних фігур); другий пов'язаний з мисленням та маніпулюванням зоровими уявленнями в тривимірному просторі.

M. Асоціативна пам'ять – вимірюється тестами на механічне запам'ятовування словесних асоціативних пар.

P. Швидкість сприйняття – визначається швидкістю й точністю сприйняття деталей, подібностей і відмінностей в зображеннях. Розділяють вербальний («сприйняття клерка») і «подібний» підфактори.

I. Індуктивний чинник – тестується завданнями на знаходження правил і на завершення послідовності (по типу тесту Д. Равена).

Спочатку вважалось, що ці фактори (V, W, N, S, M, P, I) не залежать один від одного. Але як показали дані подальших досліджень, фактори, виявлені Л. Терстоуном, виявилися залежними (неортогональними). «Первинні розумові здібності» позитивно корелюють один з одним, що говорить на користь існування єдиного g-фактора, тобто фактора загального інтелекту [4].

На основі багатofакторної теорії інтелекту та її модифікацій були розроблені численні тести структури здібностей. До найбільш поширених належать Комплекс тестів загальних здібностей (General Aptitude Test Battery, GABT), тест структури інтелекту Амтхауера (Amthauer Intelligenz Struktur-Test, I-S-T) і ряд інших [7].

Американський психолог Дж. Гілфорд, автор моделі структури інтелекту, відкидав погляди Ч. Спірмена на інтелект, але підтримував ідеї Л. Терстоуна. Структура інтелекту, за Дж. Гілфордом – це єдина система інтелектуальних здібностей. Ця система широко використовується у світі, особливо в роботі педагогів з обдарованими дітьми та підлітками. На її основі створені програми навчання, які дозволяють раціонально планувати освітній процес і направляти його на розвиток здібностей. Згідно теорії Дж. Гілфорда, за успішністю людини в тестах на інтелект можна оцінити її розумові здібності або коефіцієнт інтелекту.

Теорія структури інтелекту містить до 150 різних здібностей, що організовані в трьох напрямках – оперативному, змістовному і результативному [37].

Структура інтелекту в оперативному напрямку включає в себе шість операцій або загальних інтелектуальних процесів:

1. Пізнання – здатність розуміти, осягати, виявляти і усвідомлювати інформацію.
2. Запам'ятовування – здатність кодувати інформацію.
3. Збереження даних в пам'яті – здатність згадати інформацію.
4. Продукування інформації – здатність продукувати кілька рішень однієї задачі; творчість.
5. Продукування інформації в заданих межах – здатність вивести єдине рішення задачі; дотримання правил або рішення задачі.
6. Оцінювання – здатність розпізнати достовірність і логічність інформації.

Структура інтелекту в змістовному напрямку має чотири широкі складові:

1. Фігуральна – конкретна інформація з реального світу, де матеріальні об'єкти – речі в навколишньому середовищі. Вона включає до себе: а) візуальну – інформацію, що сприймається через бачення; б) слухову – інформацію, що сприймається через слух; в) кінестетичну – інформацію, що сприймається через власні фізичні дії.
2. Символічна – інформація, що сприймається як символи чи знаки, які означають щось інше, наприклад, арабські цифри, літери алфавіту, або музичні та наукові позначення.
3. Семантична – стосується словесного значення та ідей. Вважається, що вона має абстрактний характер.
4. Поведінкова – інформація, що сприймається як дії людей. (Цей напрямок, не повністю досліджений в проекті Гілфорда, залишається теоретичним та не входить до остаточної моделі, яку він запропонував для

опису людського інтелекту).

Модель структури інтелекту включає в себе шість складових, в зростаючій складності:

1. Юніти – окремі елементи знань.
2. Класи – набори юнітів, що мають спільні атрибути.
3. Зв'язки – юніти, пов'язані як протилежності, або в асоціаціях, або в аналогіях.
4. Системи – численні зв'язки, взаємопов'язані для утворення структури або мережі.
5. Трансформації – зміни, перспективи, перетворення або модифікації знань.
6. Наслідки – прогнози, висновки або передбачення знань.

Оригінальна модель Гілфорда спочатку складалась з 120 компонентів, тому що він не поділяв фігуральний зміст на окремі слухові і зорові складові, а пам'ять – на пам'ять запису та пам'ять утримання. Коли ж він відокремив слуховий і зоровий зміст, його модель збільшилася до 150 категорій, а після поділу ще й функції пам'яті модель інтелекту Гілфорда збільшилась ще на 30 компонентів [37]. Американський педагог-психолог М. Мікер вперше в 1971 році застосувала цю структуру інтелекту Гілфорда до освітнього процесу.

За радянських часів дослідження навчання обдарованих і талановитих дітей у психології були включені в систему міжнародних досліджень. Проте, в 1936 році психолого-педологічні дослідження були припинені через заборону педології як науки постановою «Про педологічні перекручення в системі Наркомпросу». Вже пізніше дослідження різних аспектів проблеми обдарованості були продовжені, і праці радянських психологів Н. Лейтеса, О. Леонтєва, О. Матюшкіна, Я. Пономарьова, С. Рубінштейна, Б. Теплова та інших надали багатий матеріал з проблем психології творчості, загальних і спеціальних здібностей, психофізіології тощо. Але єдиної концепції або визначення обдарованості розроблено не було. Професор психології Б. Теплов вважав обдарованість якісно своєрідним поєднанням здібностей, від якого

залежить можливість досягнення більшого чи меншого успіху у виконанні тієї чи іншої діяльності. Російський психолог Н. Лейтес надає наступне формулювання: «Під обдарованістю дитини слід розуміти більш високу, ніж в його однолітків, за інших рівних умов, сприйнятливість до вчення і більш виражені творчі прояви. Поняття «обдарованість» походить від слова «дар» і означає особливо сприятливі внутрішні передумови розвитку» [3, 17]. Згідно «Робочій концепції обдарованості» російських дослідників Д. Богоявленської та В. Шадрікова обдарованість є системною, динамічною впродовж життя якістю психіки, що визначає можливість досягнення людиною високих результатів в одному або декількох видах діяльності порівняно з іншими людьми [3, 53].

Український психолог В. Моляко запропонував «реєстр визначень» сутності творчого обдарування та його рівнів, а саме:

- задатки – спадкові анатомо-фізіологічні особливості, на основі яких розвиваються здібності творчо обдарованої особистості;
- нахили – ставлення, конкретна вибіркова спрямованість особистості на певну діяльність, що ґрунтується на інтересах, постійних потребах виконання певної діяльності, прагненні її удосконалення, що становить основу покликання;
- здібності – індивідуально-психологічні властивості особистості, які дають їй змогу більш успішно виконувати певну діяльність з її конкретними завданнями і проблемами;
- загальні здібності – індивідуальні властивості особистості, які лежать в основі оволодіння будь-якою діяльністю і її реалізації;
- спеціальні здібності – конкретні властивості особистості, які дозволяють їй оволодіти і виконувати певну діяльність;
- творчі здібності – що дають змогу успішно виконувати будь-яку або конкретну (наприклад, літературну) творчу діяльність;
- обдарованість – специфічне поєднання здібностей, інтересів, потреб, що дає можливість виконувати певну діяльність на якісно новому, високому рівні, який значно піднімається над умовним середнім рівнем;

- творча обдарованість – здатність особистості успішно розв’язувати творчі завдання, виконувати творчу діяльність більш оригінально, ніж за наявності «простих» творчих здібностей;
- талант – система якостей, властивостей особистості, які дають їй змогу досягати значних успіхів в оригінальному виконанні творчої діяльності;
- геніальність – системна характеристика особистості, що свідчить про надоригінальність її досягнень, про дуже суттєве переважання нею рівня звичайної, творчої і, навіть талановитої діяльності [50, 26].

Британський і американський психолог Р. Кеттелл і його колеги створили у 1949 році 16-факторний особистісний тест, який здобув широкої популярності та дозволив з’ясувати особливості характеру, схильностей та інтересів особистості. Він був перекладений на 35 різних мов, а його п’яте видання використовують і дотепер. Р. Кеттелл назвав особистісні риси літерами (А, В, С, D, Е...). Фактор-аналітичні дослідження багатьох дослідників (наприклад, Л. Голдберга, А. Шмельова) показали, що система з 16 факторів є найбільш сталою і універсальною для різних народів. Університети, підприємства, компанії використовують ці тести для досліджень та відбору персоналу [72].

Тести Р. Кеттелла на основі 16 особистісних факторів оцінюють риси людини в різних вікових діапазонах – для дорослих, для підлітків та для дітей. З самого початку свого дослідження Кеттелл передбачив, що в структурі інтелекту може бути додатковий, більш високий рівень організації особистості, який забезпечуватиме структуру для багатьох первинних ознак. Коли він проаналізував фактори 16 первинних рис, він виділив п’ять глобальних чинників, в даний час широко відомих як «Велика п’ятірка». Ці риси, а саме: екстраверсія, невротизм, лагідність, сумлінність і відкритість досвіду, охоплюють назви поведінки та складаються з різних особливих ознак. Дослідження 16 основних структурних елементів особистості показало їх необхідність у розумінні та прогнозуванні широкого спектру реальної поведінки. Наприклад, ці елементи були використані в навчальних закладах для вивчення і прогнозування таких речей, як мотивація досягнень, стиль навчання

або когнітивний стиль, креативність і вибір професії; в робочих умовах – для передбачення стилю керівництва, міжособистісних навичок, креативності, сумлінності, стрес-менеджменту та схильності до аварій; в медичних установах – для передбачення схильності пацієнтів до серцевих нападів, при застосуванні знеболювальних засобів, для дотримання медичних інструкцій, одужання від опіків або трансплантації органів; в клінічних умовах – для моніторингу самооцінки, міжособистісних потреб, толерантності до розчарування і схильність до змін; в умовах досліджень – для прогнозування широкого спектру рис, таких як агресія, поступливість і авторитаризм [50, 18].

Американський психолог Дж. Б. Керролл, відомий за свій внесок у психологію, освітню лінгвістику і психометрію, отримав популярність за свою дослідницьку роботу у 1993 році «Пізнавальні здібності людини: огляд аналітичних досліджень факторів (Human Cognitive Abilities: A Survey of Factor Analytic Studies), в якій він проаналізував більше 400 наборів даних з оцінок інтелекту (з 1927 року до 1987 року). На основі цього аналізу, він запропонував трьохрівневу модель пізнавальних здібностей людини. «Теорія трьох рівнів пізнавальних здібностей є продовженням і розширенням колишніх теорій. Вона визначає види індивідуальних відмінностей пізнавальних здібностей та їх зв'язок. Також вона пропонує досить велику кількість різних індивідуальних відмінностей у когнітивних здібностях і три рівня їх класифікації: I рівень – «вузькі» здібності; II рівень – «широкі можливості» і III рівень – «загальні здібності»» [3, 122].

I рівень (конкретний рівень) складається з 69 різних пізнавальних здібностей.

II рівень (широкий рівень) складається з восьми широких факторів, що впливають з наступних конкретних здібностей: гіпотетичний інтелект (Gf), узагальнений інтелект (Gc), загальна пам'ять і навчання (Gv), широке зорове сприйняття (Ga), широке слухове сприйняття (Gu), широка здатність відтворення інформації (Gr), широка пізнавальна швидкість (Gs) та швидкість обробки інформації (Gt).

I рівень (загальний рівень) – фактор загального інтелекту, тобто gфактор (англ. general factor).

Модель Керролла включає ряд факторів, раніше представлених багатьма дослідниками, наприклад, «g» та інші специфічні фактори Ч. Спірмена, «Gc» і «Gf» фактори Р. Кеттелла та фактори Л. Терстоуна.

У 1972 році у США в документі, відомому сьогодні як «доповідь Марланда», стверджувалось, що «обдарованими і талановитими є діти, що виявлені професійними педагогами, і які, володіючи видатними здібностями, можуть досягати високих результатів. Таким дітям необхідні спеціальні освітні програми та послуги для їх самореалізації на благо суспільства, які не надаються в рамках звичайної шкільної програми [90]. До дітей, здатних домагатися високих результатів в одній або кількох галузях відносяться ті, хто демонструє високі досягнення і має загальні інтелектуальні здібності, схильність до академічних дисциплін, продуктивне творче мислення, лідерські якості, художні, мистецькі та психомоторні здібності». Взнявши за основу це визначення, багато дослідників намагалося виявляти здібності за цим критерієм і, таким чином, удосконалювати програми навчання.

Американський професор психології Дж. Рензулі в 1978 році запропонував визначення обдарованості на основі трьохкільцевої концепції: «Обдарованість полягає у взаємодії трьох основних характеристик: інтелектуальні здібності вище середнього рівня, висока цілеспрямованість (мотивація) і творче мислення» (рис. 1.1). Він також припускав, що на розвиток обдарованої дитини впливають особистісні фактори (самосвідомість, характер, прагнення до успіху) та фактори середовища (батьки, школа, оточення, здоров'я та талан). Він наголошував, що таким дітям потрібний широкий спектр освітніх програм і послуг, які не надаються в рамках звичайного навчання [90, 90].

В 1983 році професор психології А. Танненбаум запропонував модель обдарованості, яку він, враховуючи зовнішні і внутрішні чинники особистості, назвав «психосоціальною» та визначив чотири категорії талантів, які потребує

суспільство в певний період часу: таланти, яких недостатньо, в надлишку, в нормі і аномальні таланти, та визначив обдарованість як «психологічний феномен, який може проявити себе в одному з таких талантів». На основі свого визначення, що обдарованість – це здатність виконувати роботу, яка покращує моральне, фізичне, емоційне, соціальне, інтелектуальне або естетичне життя людства, Танненбаум розробив модель, яка конкретизує якості, що свідчать про наявність потенційного таланту. Він вважає, що для його розкриття необхідна наявність п'яти факторів, таких як: 1) найвищий розумовий розвиток; 2) схильності до науки та мистецтва; 3) неінтелектуальні фактори, що необхідні для досягнення успіху: енергійність, мотивація, готовність піти на ризик, здоров'я, інтерес, самооцінка, інтуїція; 4) підтримка з боку сім'ї, школи, однолітків, місцевої громадськості; 5) випадковість, яка призводить до вдачі та успіху (наприклад, опинитися в потрібний час у потрібному місці), здатність розпізнати свій шанс, коли він випаде. Найважливіший з випадкових чинників – це сім'я, в якій дитина народилася [88]. Хоча всі ці фактори взаємопов'язані, але у кожного є своє мінімальне значення, яке залежить від конкретної сфери прояву таланту.

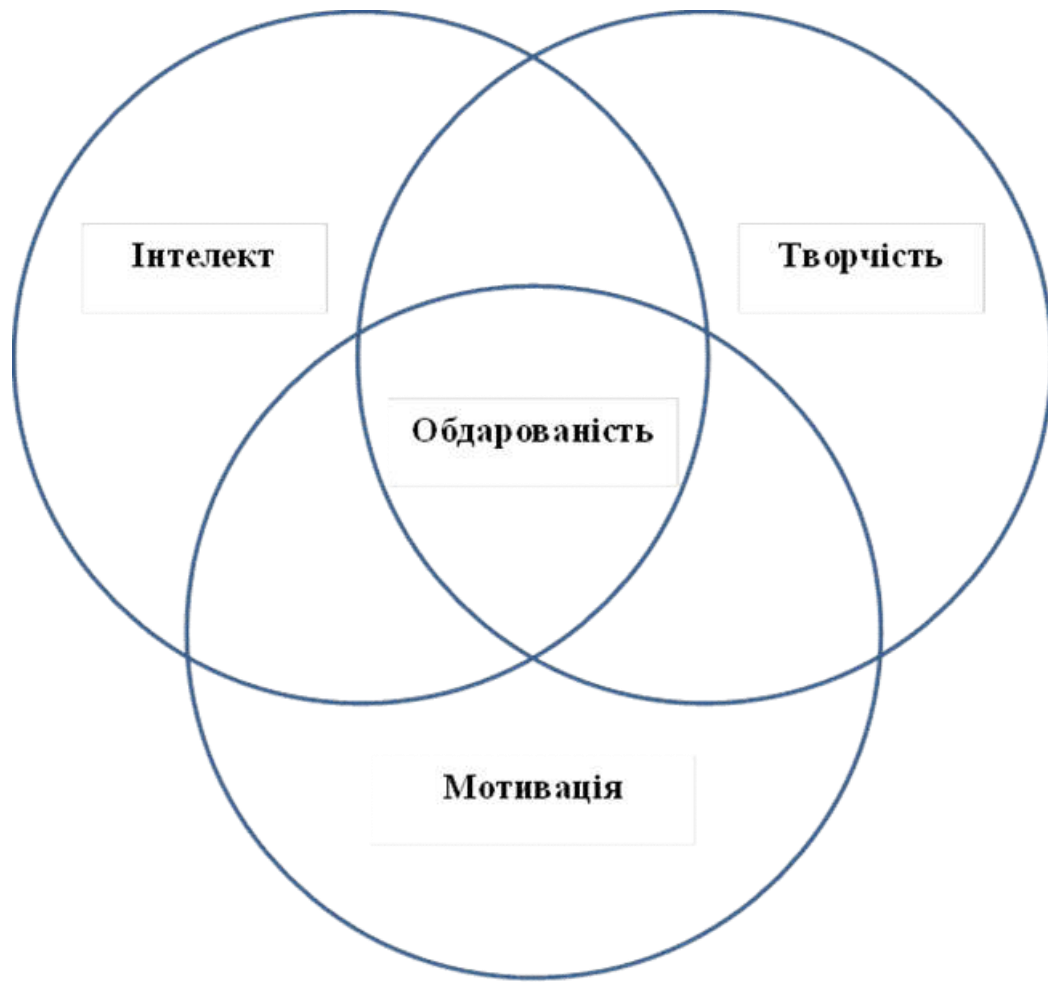


Рисунок 1.1. – Трикільцева модель обдарованості Джо Рензулі.

Американський психолог Г. Гарднер, автор «Теорії множинних інтелектуальних здібностей», у 1999 року визначив вісім здібностей людини:

- 1) лінгвістичні – здатність вивчати і ефективно використовувати мову;
- 2) логіко-математичні – схильність до точних наук, числових комбінацій і логічного мислення;
- 3) просторові – здатність образно мислити, тонко помічати найдрібніші деталі навколишнього світу, відтворювати їх словами або графічно;
- 4) музичні – здатність сприймати та створювати музику;
- 5) тілесно-рухові – здатність володіння тілом для самовираження або досягнення поставленої мети;
- 6) міжособистісні – здатність відчувати і розуміти інших людей, їх настрій, бажання і мотивацію;

- 7) внутріособистісні – розуміння власних емоцій;
- 8) натуралістичні – здатність виявляти і класифікувати різні явища природи, або створювати що-небудь цінне для однієї або декількох культур з різних сфер.

Неофіційно Г. Гарднер виділяє ще дві додаткові здібності – екзистенційну (здатність людини сприймати і продукувати незаперечну цінність, що не має матеріального змісту, до якої відносяться: любов, краса і божественність) та педагогічну (психологічні особливості особистості, які є умовою досягнення нею високих результатів у навчанні та вихованні дітей) [14, 216].

Американські професори психології Р. Штернберг і Р. Вагнер в 1982 році виявили, що ключовою психологічною основою обдарованості є інтуїтивні навички, які складаються з трьох процесів:

1. Відділення цінної інформації від непотрібної.
2. Об'єднання розрізнених фактів в єдине ціле.
3. Зв'язування знов отриманої інформації з інформацією, що засвоєна раніше [11].

Ці вчені особливо виділяли здатність знаходити рішення для поставлених завдань і вважали обдарованим такого учня, який швидко опановує інформацію і володіє інтуїцією.

Роберт Штернберг в 1985 році визначив інтелект як здатність досягти успіху в житті з точки зору певних стандартів особистості, в рамках свого соціально-культурного контексту; він назвав його «успішним» інтелектом. Згідно з його теорією (також відомою як триархічна теорія), існують три аспекти інтелекту; аналітичний інтелект (психологічні кроки, які використовуються для вирішення проблем), творчий інтелект (використовується досвід у такий спосіб, що розвиває інтуїцію) і практичний інтелект (вміння розуміти і адаптуватися в контекстах повсякденного життя), і що успіх може бути досягнутий завдяки тільки балансу цих трьох аспектів [11, 48].

Колумбійська група (США) в 1991 році визначила обдарованість як

асинхронний розвиток, при якому незвичайні когнітивні здібності разом з підвищеною працездатністю створюють внутрішній світ і свідомість, які якісним чином відрізняються від норми. Асинхронізм тим вище, чим вище інтелектуальні здібності людини. Але унікальність обдарованих робить їх особливо вразливими і вимагає коректування підходів до виховання, навчання та консультивання для їх оптимального розвитку [3].

У своєму дослідженні «Талановиті підлітки: коріння успіху та невдач» М. Чіксентміхайі, К. Ратхунд і С. Уейлен називають додаткові фактори, що необхідні для розкриття таланту, окрім п'яти, сформульованих А. Танненбаумом: здібності, що вважаються корисними в певному суспільстві; здатність концентрувати увагу; прагнення до знань; розуміння та навички культивувати талант (наприклад, витратити менше часу на спілкування і безцільне проведення часу з друзями). Обдаровані учні обирають більш активні і складні завдання; вони шукають усамітнення і демонструють менш радісний настрій, ніж звичайні підлітки. Такі діти, в основному, мають довірливі відносини з батьками і проводять більше часу з родиною. У них добрі стосунки з тими вчителями, які надають їм підтримку та стимулюють інтерес до цієї сфери, до якої у них є схильність [3, 324-326].

Проблема освіти обдарованих дітей почала досліджуватись в Україні з 1990 року, коли держава прийняла Декларацію про державний суверенітет. Реформування системи навчально-виховних заходів стало однією з головних умов успішного розвитку незалежної держави, адже виховання інтелектуального потенціалу забезпечує підйом в різних сферах науки і культури та робить країну конкурентоспроможною у світовому суспільстві. Саме в цей час академік АПН України, доктор психологічних наук, професор В. Моляко засновує наукову школу, яка займається проблемами творчої обдарованості. До складу цієї школи входять такі провідні українські психологи, як О. Кульчицька, О. Антонова, О. Музика, М. Гнатко та ін. Вони досліджують психолого-педагогічні проблеми здібностей, розроблюють нові концепції загальної, творчої, професійної та спеціальної обдарованості,

виокремлюючи наукову, педагогічну, технічну, релігійну та художню обдарованість; проводять практичні заходи в дошкільних закладах, школах, а також в університетах [9, 28]. У 1991 році В. Моляко та його послідовники розроблюють програму «Творча обдарованість», яка була затверджена колегією Президії НАН України, Міністерством освіти та науки України, Міністерством молоді та спорту України і спрямована на виявлення й навчання обдарованих дітей.

В Україні існує низка законів і програм щодо підтримки обдарованої молоді, а саме Закон України «Про освіту» (1991), «Про вищу освіту» (2014), «Про сприяння соціальному становленню та розвитку молоді в Україні» (1993), «Про соціальну роботу з дітьми та молоддю» (2001), «Про охорону дитинства» (2001), «Про основні засади державної підтримки обдарованих дітей та молоді на Україні» (2005), Національна програма «Діти України» (1996), Програма розвитку обдарованих дітей і молоді, Указ Президента України від 30.09.10 р. № 927/2010 «Про заходи щодо розвитку системи виявлення та підтримки обдарованих і талановитих дітей та молоді», Державна цільова соціальна програма «Молодь України» від 28 січня 2009 р. № 41 на 2009-2015 роки, Державна національна програма «Освіта» (Україна ХХІ століття) та інші. На основі загальнонаціональних програм розроблюються обласні, міські та районні комплексні програми «Обдаровані діти» та удосконалюється якість навчання в навчальних закладах різних типів і рівнів акредитації. Таким чином, формується цілісна державна система підтримки обдарованих учнів та студентів та підготовки педагогічних кадрів для роботи з ними.

25 червня 2013 року було підписано Указ № 344/2013 про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року, де визначено цілі та задачі, які обумовлюють напрямки і стратегії політики держави в цій сфері. Ця стратегія була розроблена через необхідність кардинально змінити, підвищити якість і конкурентоспроможність освіти в умовах нової економічної і соціокультурної ситуації, прискорити інтеграцію України у міжнародний освітній простір, конкретизувати головні шляхи впровадження концепцій та

ідей щодо покращення якості освіти для всіх верств населення.

Таким чином, в терміни «обдарованість» та «талант» мають різні визначення та концепції. Сучасна педагогіка і психологія не розглядають обдарованість як генетичний дар, який нікуди не дінеться, а вважають її поєднанням дару з середовищем, яке впливає на розвиток особистості.

Для якісної модернізації системи освіти в сфері виховання юних талантів необхідно приймати рішучі дії з боку держави, змінювати ставлення еліти, владних і бізнесових структур до освіти, до особистості вчителя і учнів. Реалізація різних державних і недержавних проектів призведе до створення нового типу наукових та освітніх закладів, зростанню наукових відкриттів, культурних та духовних надбань у суспільстві, що підвищить матеріальний добробут, буде сприяти духовному відродженню, покращенню міжнародних взаємовідносин, самостійності та самодостатності юних геніїв, їх творчої активності. А це, в свою чергу, прискорить розвиток та зміцнення демократичного громадянського суспільства нашої країни, підвищить його авторитет та національну самоідентифікацію не тільки в Україні, а й на світовому рівні. Шляхом удосконалення та відбудови цілісної системи освіти Україні, її спеціалісти стануть конкурентоспроможними та затребуваними у світі, а високий науковий потенціал країни зумовить ініціювання прогресу сучасного матеріального виробництва та інформаційних технологій, що прискорить темп розвитку економіки та наблизить нашу країну до рівня життя провідних розвинутих країн світу.

1.2. Типи та прояви 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 [2; 76]. 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.

Набутою, або «потенційною», називається така обдарованість, за якої діти не проявили себе у певній галузі в дитинстві, а досягли високих результатів у дорослому віці [2, 11].

Відповідно, Н. Лейтес, один з відомих фахівців у галузі дитячої обдарованості, виділяє три категорії обдарованих дітей, зокрема [3].

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 [15, 118]. 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.

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

Подібною до вищезгаданої класифікації є класифікація дитячої обдарованості, запропонована Ю. Гільбухом [21]. 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. 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. Науковець переконаний, що дослідження саме другої групи властивостей дозволяє проникнути в таємницю високої ефективності розумової діяльності обдарованої дитини [21, 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 [21, 14].

З приводу вище згаданого Ю. 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 однобічну 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 написане 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)» [11, 9].

За переконаннями автора, іншим чином відбувається навчальна діяльність в тих дітей, у яких прослідковується повноцінне вміння вчитися. 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» [11, 9].

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:

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. Гільбух використовує термін «обдаровані діти» в останньому з перелічених значень. 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 [11, 10].

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

Окрему увагу дослідник приділяє однобічній розумовій обдарованості, яка також може мати місце в контексті навчально-виховного процесу. Автор акцентує увагу на тих випадках, коли в структурі дитячого розуму спостерігаються значні внутрішньоіндивідуальні відмінності.

Однобічність означає дисгармонію в здібностях, тобто наявність в даної

людини й таких здібностей, рівень яких не досягає норми. Однобічна розумова обдарованість – одна з можливих причин добре відомої всім однобічної навчальної спрямованості, наприклад, коли учень, який виділяється яскравими результатами у вивченні одного предмета (або групи споріднених предметів) і цілком захоплений ним, ледве встигає з інших дисциплін.

Натомість серед критеріїв класифікації різних видів обдарованості Д. Богоявленська виокремлює наступні:

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: інтелектуальна,

академічна, лідерська, практична, художня діяльність, творча діяльність [19].

Узагальнення результатів досліджень вітчизняних та зарубіжних науковців дає підстави Н. Лук'янчук вважати, що до основних видів діяльності необхідно віднести практичну, теоретично-пізнавальну, художньоестетичну, комунікативну та духовно-ціннісну. Подібні міркування дозволили автору за видами діяльності виокремити та систематизувати види обдарованості, віднісши до них наступні: практична обдарованість, пізнавальна, художньо-естетична, комунікативна, духовно-ціннісна та творчість (креативність). 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 [40, 75].

Л. Сенчишак і Т. 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.

Аналіз літератури з проблем психології обдарованості, а також питань дитячої обдарованості зокрема, дозволив авторам виокремити два основних типи обдарованості [64]:

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.

Дослідники вважають за необхідне розглянути ще одну підставу для класифікації дитячої обдарованості – відмінності за особливостями вікового розвитку.

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. 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 [72].

Однак, не завжди прогноз прискореного розвитку песимістичний: у частини дітей з помітним випередженням розвитку яскрава обдарованість залишається на все життя, будучи індивідуальною, стійкою характеристикою. 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 спроможності помітити тільки кваліфіковані психологи чи уважні вчителі, які багато працюють з дитиною. 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.

Дослідники також виокремлюють типи обдарованості, які одразу помічає вчитель [9]:

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, вдалими бізнесменами і талановитими педагогами. 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.

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.

Психолог із Йельського університету Р. 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 [72].

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.

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. Гальченко систематизувати та виокремити спеціальні групи обдарованих дітей [32].

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. Рензулі 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 [90].

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 [73].

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.

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 психологічним та соціально-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 обдарованій 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 [3, 61]. На специфіці впливу оточення щодо стимулювання в обдарованій дитини позитивних та негативних проявів її особистості звертав увагу Н. Лейтес. Він вважав, що прискорений темп розумового розвитку визначає не лише ступінь інтелекту дитини, але й характеризує риси її особистості. 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. Тому, як зауважує автор, особливості обдарованій 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. Дослідник наголошує, що діти, які відзначаються яскравими творчими здібностями, схильні демонструвати такі риси, які часто викликають з боку оточення негативні емоції. До таких рис автор відносить: висока ступінь незалежності в судженнях, відсутність уваги до авторитетів, порядку та належної організації праці, своєрідність гумору, яскравість темпераменту [3, 124].

Підтвердженням вище згаданої думки є підхід М. Боцманової та О. 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 [32].

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.

Так, 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. Групу ризику також можуть складати обдаровані діти з невротичними розладами. 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. Крім того невротичні розлади обдарованої дитини можуть бути зумовлені самою конституцією обдарованості, зокрема її нервово-фізіологічними та психологічними особливостями. 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» [32, 48].

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. 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 [2; 11; 30].

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 спромозі відчуті обдаровану дитину, її можливості та здібності. Однак цього недостатньо. Вчитель має забезпечити у закладі освіти 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 [25, 19].

Окремої уваги можуть заслуговувати обдаровані підлітки. Ситуація ускладнюється тим, що в підлітковому віці «дитина дуже швидко розвивається, починає розуміти себе як дорослу самостійну людину, у неї остаточно формується самооцінка, самоусвідомлення та система цінностей». Така дитина «інтегрується у широкий суспільний простір задля того, щоб у подальшому досягти своїх цілей, життєвого успіху, самоактуалізуватися через свою професійну діяльність та досягти власного акме» [25, 20].

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 спромозі проаналізувати пропонувану

вчителем інформацію крізь призму власної особистості, співставляючи її з власними цінностями та життєвими переконаннями.

Однак багатьом обдарованим дітям притаманною є властива віку вразливість та пов'язана з нею підвищена емоційна чутливість, яка може виявляти себе в різноманітних формах. Так, підвищена емоційність «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» [83, 26]. Співзвучною, з вище згаданою інформацією, 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 [3, 234]. Відповідно, автор робить акцент на ролі позитивних емоцій у розвитку здібностей в дітей. Страх, за переконаннями дослідника, може паралізувати інтелектуальні прояви дитини; надмірне керівництво дорослих виступає в якості дестабілізуючого фактора на шляху до формування у високоінтелектуальних дітей розвиненої саморегуляції. Серед особистісних якостей індивідів, які домоглися значних успіхів, Дж. Фрімен виділяє наступні: емоційна стабільність; висока продуктивність; мотивація; захоплення; низький рівень тривожності [3, 235].

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. 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 [3, 237].

В контексті психології обдарованості, її загальних та спеціальних складових, окремої уваги, на нашу думку, заслуговує підхід Є. Чорного. Науковець переконаний, 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 [84, 14]. 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. Останнє розуміється автором як готовність особистості діяти творчо й оригінально в різноманітних умовах діяльності. 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. У своєму дослідженні Є. Чорний використовував 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. 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. 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 [84, 16-18].

Стосовно особливостей обдарованих дітей деякі науковці дотримуються й інших точок зору. Для прикладу, З. Хоменко до характерних особливостей обдарованих дітей відносить такі: 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 [83]. К. 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 [88].

Аналіз результатів досліджень науковців стосовно питань, пов'язаних з дитячою обдарованістю, дозволили нам систематизувати та виділити найхарактерніші особливості обдарованих дітей, зокрема:

- 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.

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. Дж. Уїтмор до особистісних проблем обдарованих дітей відносить наступні, зокрема: надчутливість, потреба в увазі дорослих, перфекціонізм, відчуття особистої неповноцінності, нереалістичні цілі [3].

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; часто проблеми обдарованих дітей полягають не в їх здібностях, а в

сукупності супутніх їм якостей.

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 [33].

Цей перелік доповнюють чотири супутніх якості, описані Дж. Уїтмором, 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 [72, 68].

Отже, 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.

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.

1.3. Характеристика молодшого шкільного віку як сензитивного періоду для розвитку обдарованості

Творче мислення дитини починає розвиватися з того моменту, коли вона вперше запитує: «Чому...?», тоді, коли дитина перший раз задумується над якоюсь, дріб'язковою проблемою. Адже, якщо розвивається будь-який тип мислення (наочно-дійове, образне та ін.), то формується і творчий інтелект.

Для ефективного розвитку творчого мислення молодших школярів необхідно обов'язково спиратися на вікові особливості психічних процесів дітей та їхні анатомо-фізіологічні особливості.

Молодший шкільний вік охоплює період життя дитини від 6-7 до 10-11 років. Молодший школяр – ще маленька людина, але вже дуже складна, зі своїм внутрішнім світом, зі своїми індивідуально-психологічними особливостями. Молодший шкільний вік називають вершиною дитинства. Дитина зберігає багато дитячих якостей – легковажність, наївність, погляд на дорослого знизу вгору. Та вже починає втрачати дитячу безпосередність у поведінці, у нього з'являється інша логіка мислення [27].

Цей віковий період характеризується наявністю суттєвих зрушень у розвитку мислення дітей під впливом цілеспрямованого навчання, яке в початковій школі будується на основі характеристики предметів і явищ навколишнього світу. Особливістю дітей молодшого шкільного віку є пізнавальна активність. До моменту вступу до школи молодшому школяреві, крім пізнавальної активності, вже доступне розуміння загальних зв'язків, принципів і закономірностей, що лежать в основі наукового знання. Тому одним із основних завдань, які покликана вирішувати початкова школа для освіти учнів, є формування якомога повнішої картини світу, що досягається, зокрема, за допомогою логічного мислення, інструментом якого є розумові операції [30, 11].

У дітей молодшого шкільного віку інтенсивно відбувається розвиток таких важливих для подальшого шкільного життя психічних процесів, як рефлексія, внутрішній план дій, довільна увага, пам'ять, уява, вміння спостерігати. Вік 6-10 років є найсприятливішим для розвитку цих психічних процесів [30, 13].

Отже, на сучасному етапі проблема розвитку творчого мислення молодших школярів набуває особливої актуальності, оскільки гуманістична тенденція в освіті детермінує необхідність упровадження нових підходів до процесу навчання й виховання учнів початкової школи з максимальним

використанням творчого потенціалу і сензитивності молодшого шкільного віку. Відтак, цілком закономірно постає необхідність з'ясувати що таке сензитивність та сензитивний період.

Сензитивність (пізньолат. *sensitivus* – чутливий) – властивість темпераменту людини, яка визначається найменшою силою зовнішніх впливів, необхідних для виникнення психічної реакції. Характеризується підвищеною чутливістю людини до подій, які відбуваються з нею і навколо неї [14].

Сензитивність (латин. *sensibilis* – чутливий) визначається найменшою силою зовнішніх впливів, необхідною для виникнення психічної реакції людини, тобто визначає мінімальну силу подразника, що викликає у людини ледь помітне відчуття. Характеризується підвищеною чутливістю людини до подій, які відбуваються з нею і навколо неї. Отже, «сензитивність» – міра чутливості до явищ дійсності, що стосуються особистості.

Зауважимо, у дитини виникають особливі періоди в розвитку, які провокують інтенсивну активність організму у визначеному напрямі. Такі тимчасові стани, які закінчуються здобуттям певного досвіду названо М. Монтесорі, італійським педагогом (1870-1952), «сензитивними періодами».

Оскільки у дослідженні йдеться про молодший шкільний вік як сензитивний віковий період у розвитку творчого мислення дітей цілком правомірно постає необхідність уточнення понять «сензитивний вік» та «сензитивний період». За українським педагогічним словником С. Гончаренка «сензитивний вік» – найсприятливіший вік для розвитку тих чи інших психічних функцій (сприймання, мовлення, пам'яті тощо), що визначають психічний розвиток дитини і мають вирішальне значення для її навчання та виховання.

Концептуальні підходи щодо сензитивності у контексті дослідження сензитивних періодів подані у працях Л. Виготського, Л. Божович, О. Запорожця, Н. Лейтеса та ін. У сучасних виданнях «сензитивний період – період онтогенетичного розвитку, протягом якого організм має підвищену чутливість до певного роду впливів зовнішнього середовища і виявляється, як

фізіологічно, так і психологічно, готовим до засвоєння нових форм поведінки і знань».

Термін «сензитивний період» використовується для позначення відрізка часу, в який певний набір стимулів надає більший вплив на розвиток функції, ніж до і після. Фактично сензитивний період є періодом підвищеної пластичності, під час якого структура і функція демонструють свою здатність до модифікаційної мінливості у відповідності зі специфікою зовнішніх умов [50, 9].

Отже, сенситивний період – найсприятливіший для розвитку тих чи інших психічних функцій (сприймання, мислення, мовлення, пам'яті тощо), що визначають психічний розвиток дитини і мають вирішальне значення для її навчання та виховання.

Нещодавно американські психологи встановили, що вік від 6 до 12 років – це сензитивний період для розвитку навичок вирішення проблем. Упущений цей період – і людині важко опанувати прийомами творчого мислення на більш високому рівні [73, 110].

Маленька дитина дуже пластична, сенсильна, легко навчається. Вона багато може. Проте підвищення можливостей виховання вимагає суворого врахування вікових психофізіологічних особливостей дитини. Насамперед слід урахувати, що ми маємо справу з «підростаючим» дитячим мозком, дозрівання якого ще не завершилося, функціональні особливості якого ще не склалися і робота якого ще обмежена. Як не парадоксально звучить, але з огляду на передумови розвитку діти нібито більш обдаровані, ніж дорослі [48].

На думку Н. Лейтеса молодший шкільний вік є сензитивним для формування мотивів учіння, розвитку стійких пізнавальних потреб і інтересів, продуктивних прийомів і навичок навчальної роботи, «вміння вчитися», для розвитку навичок самоконтролю, самоорганізації та саморегуляції, становлення адекватної самооцінки, розвитку критичності по відношенню до себе та оточуючих тощо [73].

Л. Виготський наголошує, що центром свідомої діяльності є мислення

молодшого школяра. Адже саме мислення допомагає розвивати й інші пізнавальні процеси особистості. У зв'язку з розвитком мислення з'являється і рефлексія, аналіз, внутрішній план дій. У цей період на якісно новому рівні реалізується потенціал розвитку дитини як активного суб'єкта, що пізнає оточуючий світ і самого себе, набуває власного досвіду діяльності в цьому світі. Відтак, можна стверджувати, що молодший шкільний вік – важливий етап виховання творчого мислення дитини [1, 189].

За висновками деяких науковців старший дошкільник і молодший школяр-першокласник у нормі мають низький рівень розвитку творчого мислення за всіма показниками. Високий рівень розвитку креативності та творчого мислення дітей цих вікових категорій характерний тільки для обдарованих дітей [47, 155].

Проте на думку В. Дружиніної та Н. Хазратової вік 3-5 років визначається як найбільш сензитивний для розвитку творчих здібностей, причому кожен рік є сензитивним для розвитку різних психічних властивостей. У 3 роки найбільш чутливою до змін є мотиваційно-особистісна сфера дитини, у 4 роки – мотиваційно-особистісна сфера та продуктивний показник креативності, у 6 років – тільки продуктивний показник креативності. Спад творчих проявів до 6 років (при активізації розумової активності) є наслідком зменшення ролі неусвідомлюваного в регуляції поведінки і зростання критичності та розсудливості в свідомості дитини [51, 30].

Аналогічної позиції дотримуються Г. Сміт та І. Карлсон, наголошуючи, що значне дозрівання мозкових структур відбувається в 5-6 років, коли і спостерігається максимальний рівень дивергентного мислення. Початок навчання в школі в 7-8 років веде до деякого зниження цього показника. Потім він зростає в початковій школі, досягаючи максимуму в 10-11 років, різко падає в 12 (4-й клас) практично до рівня 7-8 років і пізніше поступово наростає [72, 20].

Більшість науковців сходяться на думці, що ключовими ознаками творчого мислення у молодшому шкільному віці є:

- уміння генерувати нові ідеї, знаходити альтернативні підходи та шляхи вирішення навчальних завдань;
- уміння вдосконалювати та втілювати власні ідеї;
- уміння долати психологічну інерцію мислення.

Розвивати творче мислення, відзначає Д. Ліфференко, особливо актуально в молодшому шкільному віці, оскільки саме в початковій школі закладаються прийоми розумової діяльності та формуються мисленнєві дії [46].

Зауважимо, навчання – обов’язковий компонент, без якого розвиток загалом, а особливо розвиток мислення, неможливий. Із цього приводу Г. Костюк підкреслював: «Досягнення в розвитку мислення дітей залежить не просто від їхнього віку, а й від того, як організовується і спрямовується їхня навчальна діяльність у кожному віці» [1, 241].

Суттєвою нам видається думка О. Музики: виховувати творче мислення в процесі навчання означає забезпечити можливість творчого засвоєння знань у складних, проблемних ситуаціях, які характеризуються розкриттям все більш загальних закономірностей і більшими можливостями переходу від вже засвоєних до нових знань. Розвинути, виховати в дітей творче мислення – завдання кожного педагога, при цьому особливо вражаючим є досвід педагогів-новаторів. Вони, впроваджуючи нові, нестандартні методи навчання, роблять неймовірне – прищеплюють дітям жадобу знань, насаджують в них зернята творчості, а в результаті отримують розумних, талановитих учнів, які люблять навчатися, прагнуть нових знань, здібні до творчого мислення, творчої діяльності. Адже творче мислення означає пізнання чогось нового, а пізнання найінтенсивніше відбувається у школі [51, 30].

Багато вчених (Дж. Гілфорд, З. Калмикова, Б. Олмо та ін.) стверджують, що творче мислення слід розвивати у дитини вже в початковій школі з допомогою методів, які спонукають учнів до активного творчого мислення, гнучкості суджень, швидкості й оригінальності відповідей. Творче мислення розвивається тільки в тому випадку, коли учні стикаються з навчальними труднощами, для вирішення яких немає готових зразків, а також

продуктивність мислення залежить від створення оптимальної робочої атмосфери, творчого клімату.

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 [55].

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. Литина на етапі навчання в початковій школі міняє соціальну особистісну позицію. Тому учні цього віку є вкрай емоційними, а їх самооцінка є ситуативною та конкретною; рівень бажань визначається ступенем досягнутих успіхів і невдач у попередніх видах діяльності. Важливим також є врахування вчителями у навчанні молодших школярів кризи семи років, або яку ще називають кризою саморегуляції. Основними симптомами даної кризи, за Д. Ельконіним, є: манірність поведінки, переживання та хвилювання, замикання в собі, некерованість, невміння керувати власними почуттями. Народження соціального «Я» в цьому віці є особливо болючим [31].

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.

Отже, крізь призму викладеного не виникає сумнів, що молодший шкільний вік є найбільш сензитивним періодом для розвитку творчого мислення. Але у пошуках методів, засобів розвитку творчого потенціалу слід урахувувати особливість психіки, своєрідність пізнавальної та емоційної сфер

дітей цього віку, адже це суперчутливий процес, що залежить від багатьох складових (знання, якими дитина володіла раніше, мова, уява, фантазія та ін.).

РОЗДІЛ 2

ОРГАНІЗАЦІЯ РОБОТИ СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА З ТВОРЧО ОБДАРОВАНИМИ МОЛОДШИМИ ШКОЛЯРАМИ

2.1. Діагностика творчої обдарованості молодших школярів

Побудова правильної стратегії роботи з обдарованою дитиною передбачає її всебічне вивчення. Однак, попри всю важливість цього завдання, головна увага дослідників звертається не на комплексне обстеження обдарованої дитини, а на виявлення самого феномена обдарованості. Не заперечуючи потребу в розробці анкет, спрямованих на діагностику дитячої обдарованості, слід відмітити, що така робота може бути лише першим етапом у комплексному вивченні особливої дитини.

Крім тестування, застосовуються моделі діагностики дітей шляхом довготривалих спостережень за ними. Діагностика обдарованості ґрунтується на здібностях, інтересах і манері засвоєння матеріалу. Спостереження спрямовані на виявлення переваг учня, а не на його недоліки.

Для виявлення обдарованості можна скористатись і комплексною діагностикою, популярною серед учених та практиків усього світу. Вона стимулює процес самопізнання, самовиховання та самореалізації, дає змогу виявити індивідуально-психологічні передумови, від яких залежить прискорення (чи уповільнення) розвитку творчої обдарованості. Комплексне діагностування починають із темпераменту, потім рис характеру (інтересів, нахилів, здібностей тощо).

На сьогоднішній день уже існують способи виявлення обдарованих дітей, розробляються програми допомоги їм у реалізації здібностей. Однак проблема діагностики й розвитку високообдарованих і талановитих дітей на всіх етапах навчання, проблема розуміння дітьми своєї обдарованості і особистої відповідальності за творчу самореалізацію існує.

Найчастіше у діагностуванні обдарованості взагалі і творчої обдарованості зокрема використовують такі методи:

1. Стандартизовані методи вимірювання інтелекту. Тести спрямовуються на визначення вербальних і невербальних здібностей дитини. Найбільш поширеними методами є шкала інтелекту Станфорда-Біне, тест Слоссона, Векслерівська шкала інтелекту та ін.

2. Стандартизовані тести досягнень для школярів використовують для виявлення виняткових здібностей з навчальних дисциплін. Тести призначені для вимірювання готовності дітей до школи (володіння основними поняттями, розуміння шкільних інструкцій, слухової пам'яті, копіювання, впізнавання букв і т.д.). До них належать тест загальної підготовки, Станфордський тест досягнень тощо.

3. Стандартизовані тести на перцептивно-руховий розвиток. Спрямований на виявлення у дітей рухових здібностей, вимірюється здатність контролювати і регулювати рухи різної амплітуди, координувати роботу рук, очей, відтворювати геометричні малюнки, закінчувати малюнки, конструювати із кубиків.

4. Стандартизовані тести оцінки соціального розвитку. Оцінка соціальної компетенції і зрілості дітей дошкільного віку передбачає визначення навичок спілкування, уміння налагоджувати контакти.

5. Вимірювання творчих здібностей (тест Торренса). Дані тести призначені для визначення виконання конструювання картин, використання словесних асоціацій, застосування звичайних предметів для виконання нестандартних проблем і т.д.

6. Спостереження і контрольні записи.

7. Методика вивчення особистісних характеристик включає вивчення блок показників-факторів: стурбованість при тестуванні, занепокоєність з приводу шкільних оцінок, загальну стурбованість, стабільність якості мислення, академічну самооцінку, контроль мотивації, потребу в знаннях, побоюванню щодо невдач.

8. Методика вивчення оточення: заохочення в сім'ї, освітній рівень батьків, міське (сільське) проживання, шкільна атмосфера, визначальні події в житті, досвід щодо успіху, невдач.

9. Життєві спостереження близьких людей. [44, 10]

Основними показниками творчих здібностей є швидкість і гнучкість думки, оригінальність, розробленість що виявляється в наступному:

- Легкість (швидкість) – кількісний показник, що відображає здатність дітей молодшого шкільного віку до породження великої кількості ідей (асоціацій, образів). Вимірюється числом результатів.

- Гнучкість – відображає здатність дітей молодшого шкільного віку висувати різноманітні ідеї, переходити від одного аспекту проблеми до інших, використовувати різні стратегії вирішення. Вимірюється числом категорій: світ природи; тваринний світ; людина; механічне; символічне; декоративні елементи; видове (місто, будинок, шосе, двір); мистецтво; динамічні явища.

- Оригінальність – характеризує здатність дітей молодшого шкільного віку до висування ідей, відмінних від очевидних, нормативних. Вимірюється кількістю неординарних відповідей, образів, ідей.

- Розробленість (ретельність, деталізація образів) – фіксує здатність дітей молодшого шкільного віку до винахідництва, конструктивної діяльності. Вимірюється кількістю істотних і несуттєвих деталей при розробці ідеї.

На основі зазначених показників було встановлено рівні розвитку творчих здібностей.

Низький рівень. У процесі творчої діяльності відсутні активність і самостійність, діяльність здійснюється під безпосереднім контролем і за прямими вказівками педагога; проблеми розв'язуються по аналогії з попередніми рішеннями з внесенням незначних змін; відсутнє відчуття особистісної значущості творчої діяльності.

Середній рівень. Активність і самостійність виявляються тільки під час постановки мети діяльності; під час здійснення діяльності спостерігається комбінування відомих способів розв'язування аналогічних проблем у рамках

відомого зразка діяльності; присутній ситуативний інтерес до використання засвоєних знань; не виявляється прагнення до самостійного пошуку оригінальних способів вирішення проблем.

Високий рівень. У ході творчої діяльності виявляються активність, прагнення до творчих досягнень і самостійність; уміння самостійно ставити проблему, обирати способи її розв'язання; широко використовується додаткова інформація; пропонуються нові способи вирішення проблем, самостійно робляться висновки і узагальнення.

Комплексне використання спостереження, аналіз продуктів діяльності учнів, бесід з вчителями, психологом та методики вимірювання Торренса дозволило нам встановити рівень розвитку творчих здібностей учнів в ході експериментального дослідження, яке було проведено у відповідності до визначеної процедури та складалося з наступних етапів:

1) перший – констатувальний етап (квітень 2019 року) складався зі збору та обробки первинних даних щодо встановлення рівня розвитку творчих здібностей учнів, відбір творчо обдарованих учнів;

2) на другому етапі (травень, вересень, жовтень 2019 року) проходив формувальний етап педагогічного експерименту;

3) на третьому контрольному етапі (листопад 2019 року) було здійснено повторну діагностику та аналіз динаміки рівнів розвитку творчих здібностей.

Дослідження проводилось на базі Новоолексіївської загальноосвітньої школи № 2 Херсонської області, Генічеського району. В діагностуванні приймали участь 50 учнів 2-4 класів.

В якості основного психодіагностичного інструментарію використано тест творчого мислення П. Торренса, адаптований для тестування дітей даної вікової категорії. Цей тест запропонований американським психологом П. Торренсом в 1962 році. Тест призначений для діагностики креативності, починаючи з дошкільного віку (5-6 років). Завдання, яке ставив Торренс, – отримати модель творчих процесів, що відображає їх природну складність. В основі методу лежить здатність до дивергентного мислення (Д. Гілфорд), до

перетворень і створення асоціацій, здатність породжувати нові ідеї, розробляти їх.

12 тестів творчої продуктивності згруповані в вербальну, образотворчу і звукову батареї. Перша позначається як вербальне творче мислення, друга – образне творче мислення, третя – словесно-звукове творче мислення. Проте для дітей молодшого шкільного віку використовується лише субтест «Заверши малюнок». Тест припускає можливість різних варіантів і модифікацій. Останнім часом з'явилися адаптовані модифікації тесту (Т. Баришева, В. Козленко, А. Матюшкін, А. Симановський, Е. Тунік, Е. Шелбанова, Н. Шумакова, Н. Щербо).

Охарактеризуємо етапи тестування дітей молодшого шкільного віку за «класичним варіантом» тесту П. Торренса.

1. Підготовка до тестування.

Перед пред'явленням учням початкової школи тесту враховувалися наступні аспекти роботи. Тести не допускають ніяких змін і доповнень. Навіть невеликі «імпровізації» в інструкціях вимагають повторної стандартизації та валідазації тесту. Не слід збільшувати час виконання тесту дітьми молодшого шкільного віку, бо нормативні дані відповідають зазначеному ліміту часу.

Під час тестування дітей молодшого шкільного віку необхідно створити сприятливу емоційну атмосферу. Вживання слів «тест», «перевірка», «іспит» необхідно уникати, так як тривожна, напружена обстановка блокує свободу творчих проявів. Тестування проходить у формі захоплюючої гри, цікавих завдань, в обстановці заохочення уяви, допитливості дітей, стимулювання пошуку альтернативних відповідей.

Оптимальний розмір групи – 15-35 досліджуваних дітей молодшого шкільного віку. Для молодших дітей розмір груп слід зменшити до 10-15 осіб, а для дошкільнят переважно використовувати індивідуальне тестування.

Час виконання фігурної форми тесту – 30 хв. Враховуючи підготовку, читання інструкцій, можливі питання, необхідно для тестування дітей молодшого шкільного віку відвести 45 хв.

Якщо інструкція викличе запитання дітей молодшого шкільного віку, треба відповісти на них повторенням інструкції, але більш зрозумілими словами. Необхідно уникати прикладів можливих відповідей-зразків. Це призводить до зменшення оригінальності і кількості відповідей.

В процесі діагностики дітей молодшого шкільного віку використовувався субтест 2 «Закінчи малюнок», що передбачав побудову образу на основі графічного стимулу. Тестовий матеріал: а) простий олівець; б) тестовий бланк, що складається з десяти квадратів, в яких зображені графічні контури різної форми.

Перш ніж роздавати листи із завданнями, ми намагалися пояснити дітям молодшого шкільного віку, що вони будуть робити, викликати у них інтерес до завдань і створити мотивацію до їх виконання. Для цього використовувався текст: «Діти! Ви отримаєте велике задоволення від майбутньої роботи. Ця робота допоможе нам дізнатися, наскільки добре ви вмієте вигадувати нове і вирішувати різні проблеми. Вам буде потрібно вся ваша увага і вміння думати. Я сподіваюся, що ви дасте простір своїй увазі і вам це сподобається».

Далі учням молодшого шкільного віку пропонувалася інструкція: «На цих аркушах намальовані незакінчені фігурки. Якщо додати до них лінії, вийдуть цікаві предмети або сюжетні картинки. Спробуйте придумати такі картинки або історію, які ніхто більше придумати не зможе. Зробіть її цікавою, додайте до неї нові ідеї. Придумайте цікаву назву для картинки і напишіть її внизу цієї картинки. (Якщо діти засмучені, що не встигають закінчити завдання, слід сказати: «Ви всі працюєте по-різному. Деякі встигають намалювати всі малюнки швидко, а потім повертаються до них і додають деталі. Інші встигають намалювати лише кілька, але з кожного малюнку створюють складні розповіді. Продовжуйте працювати так, як більше подобається, як зручніше».)

Хоча в інструкціях вказано, що завдання включають дві сторінки, деякі діти молодшого шкільного віку не виявляють другу сторінку. Тому ми спеціально нагадували про другу сторінку з завданнями. Після закінчення 10 хв

ми вимкнули секундомір і зупинили роботу. Якщо діти молодшого шкільного віку не змогли написати назви до своїх малюнків, ми з'ясували у них ці назви відразу ж після тестування.

2. Обробка експериментальних даних.

Далі проводилася характеристика показників творчого мислення дітей молодшого шкільного віку.

При обробці експериментальних даних враховувалося, що причини низьких і високих показників дітей молодшого шкільного віку по всіх параметрах креативності можуть бути різними. Так, низькі показники за фактором «швидкість» можуть бути пов'язані з високою деталізацією, розробленістю ідей. Високі показники по даному фактору можуть свідчити про імпульсивність або поверховість мислення. Низькі показники за фактором «гнучкість» свідчать про ригідність мислення або низьку інформованість, слабку мотивацію. Надзвичайно високі показники мають «негативний відтінок» і можуть свідчити про нездатність до єдиної лінії в мисленні. Високий коефіцієнт оригінальності іноді спостерігається при психічних і невротичних розладах. Тому при обробці емпіричних даних істотним був не тільки кількісний результат, а й причини цього результату.

3. Оцінка виконання завдання по субтесту 2 «Закінчи малюнок».

Швидкість. Цей показник визначається підрахунком числа завершених фігур. Максимальний бал дорівнює 10.

Гнучкість. Цей показник визначається числом різних категорій відповідей. Для визначення категорій можуть використовуватися як самі малюнки, так і їх назви (що іноді не збігається).

Оригінальність. При обробці використовується шкала від 0 до 5 балів, згідно частоти однакових відповідей. Відповіді, що зустрічаються в 5 % і більше випадків, отримують 0 балів. Так само оцінюються і очевидні відповіді, на кшталт «крапля», «груша», «яйце». Відповіді, що зустрічаються в 4,00-4,99 %, оцінюються 1 балом, в 3,00-3,99 % – 2 балами, в 2,00-2,99 % – 3 балами, в 1,00-1,99 % – 4 балами. Всі інші відповіді отримують 5 балів. Не

зараховуються відповіді, які не відповідають завданню, якщо малюнок не пов'язаний з кольоровою фігурою.

Ретельність розробки. При оцінці ретельності розробки бали даються за кожну значущу деталь (істотну ідею), що доповнює вихідну стимульну фігуру, як в межах її контуру, так і за її межами. При цьому основна найпростіша відповідь має бути значущою, інакше її розробленість не оцінюється. Один бал дається за кожну істотну деталь загальної відповіді (при цьому кожен клас деталей оцінюється один раз і при повторенні не враховується): колір, якщо він доповнює основну ідею; штрихування (але не за кожну лінію, а за загальну ідею); прикраса, якщо вона має сенс; кожну варіацію оформлення (крім чисто кількісних повторень), значиму по відношенню до основної відповіді; кожну подробицю у назві понад необхідного.

Якщо лінія розділяє малюнок на дві значущі частини, підраховуються бали в обох частинах малюнка. Якщо лінія позначає певний предмет (пояс, шарф ...), вона оцінюється одним балом.

Структура факторів креативності учнів 2, 3, 4 класів показана на рисунку 2.1.

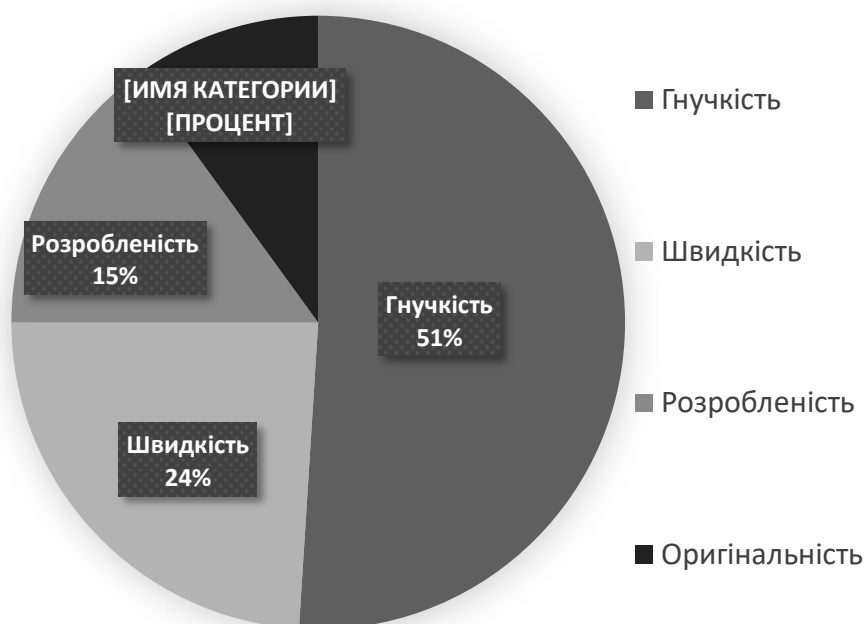


Рис. 2.1. – Структура факторів креативності учнів за методикою

П. Торренса.

Аналізуючи структуру факторів креативності по класах, можна стверджувати, що в учнів 2 і 3 класу переважає фактор гнучкості (51 %). На наступному місці – фактор швидкості (24 %), розробленості (15 %) і оригінальності (10 %). В учнів 4 класу переважає фактор швидкості (46 %). На наступному місці – фактор оригінальності (36 %), гнучкості (10 %) і розробленості (8 %).

Аналіз результати тестування учнів класу за методикою Торренса, показав, що на низькому рівні розвиток творчих здібностей спостерігається у 24 % учнів, на середньому – у 60 %, на високому – у 16 %.

Бесіди з вчителями і спостереження за учнями підтвердили результати тестування. Так, середній рівень креативності характерний для дітей молодшого шкільного віку, які мають необхідні творчі сили, проте не використовують їх повною мірою. Психологічні бар'єри, комплекси, або ж просто лінощі стоять на заваді самоактуалізації. Вони не прагнуть виділитися серед інших, хоча відчувають в собі творчі здібності. Інколи важкі на підйом, але якщо починають щось робити, роблять це творчо, з натхненням, доводячи розпочату справу до кінця. Такі діти молодшого шкільного віку відповідальні, самостійні, можуть взяти на себе організаційну роль, здатні до самоуправління.

Високий рівень креативності характерний для дітей молодшого шкільного віку, які швидко включаються в роботу і засвоюють новий матеріал. Вони готові до прийняття нетипових рішень, сповнені рішучості, впевнені, що з будь-якої проблемної ситуації є вихід, а будь-яке завдання чи задача може мати декілька способів розв'язання. Працюючи, пропускають роботу «через себе», використовуючи творчу уяву та подумки прогножуючи результат. Такі діти до всього, в тому числі до навчання, намагаються підходити творчо, отримуючи задоволення від відчуття новизни. Володіючи ознаками сформованого мислення, здатні обрати найлегший і найкращий спосіб розв'язання проблеми. Важливою рисою є конструктивний характер роботи, що не виходить за межі

норм. Активна життєва позиція, відданість принципам, допомагають усвідомити проблему як особистісну та досягти максимальної концентрації творчих сил для її розв'язання.

Отже, на основі отриманих даних з учнів, які виявили високий рівень творчих здібностей, ми створили експериментальну (ЕГ) і контрольну групу (КГ) по 4 дитини в кожній. В наступному параграфі ми опишемо соціально-педагогічні умови, які має створити соціальний педагог для роботи з даною категорією дітей.

2.2. Соціально-педагогічні умови розвитку творчо обдарованих молодших школярів

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.

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.

Як було зазначено в параграфі 1.3. з психологічної точки зору 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.

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. Для розвитку творчого мислення та творчої уяви учнів початкових класів ми пропонували виконання наступних завдань:

- 1) класифікувати об'єкти, ситуації, явища;
- 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;
- 9) представляти просторові об'єкти.

Диференціація творчих завдань, можлива за наступними параметрами, зокрема:

- складність проблемних ситуацій;
- складність розумових операцій, необхідних для їх вирішення;
- форми подання протиріч (явні, приховані) (див. додаток А).

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, ми запропонували батькам створити належні умови, за яких здібності дитини змогли себе виявляти, зокрема:

- створити затишну і безпечну психологічну базу для творчих 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 (див. додаток Б, В).

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 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.

Модель освіти, яка відповідає педагогіці супроводу принципово відрізняється від звичних підходів до організації виховання та навчання. Відтак на формульованому етапі соціально-педагогічного експерименту ми розробили і впровадили модель соціально-педагогічного супроводу творчо обдарованих молодших школярів експериментальної групи.

Педагогічний супровід ми розглядали як процес створення оптимальних умов розвитку та прояву індивідуальних здібностей творчо обдарованих учнів та одночасної корекції факторів, що негативно впливають на реалізацію відповідних здібностей дітей [22, 18]. Головна мета педагогічного супроводу полягає у максимальному сприянні всебічного, гармонійного та ефективного розвитку обдарованого учня.

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

Створення та функціонування «розвивального середовища» у різних закладах освіти (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 буде плідним за умови професійної та цілеспрямованої допомоги з боку педагогічних працівників, тому педагогічний супровід під час формувального етапу експерименту став основним системноутворюючим компонентом «розвивального середовища».

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 [19].

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 [22, 52].

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;
- 6) підтримує здатності учнів бути щирими у ставленнях під час

навчальної діяльності.

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

Соціально-педагогічний супровід – це не ситуативні, випадкові кризові зустрічі. Це цілеспрямована, з обов'язковим урахуванням вікової психології та соціальної педагогіки, грамотно спланована робота (з перспективами супроводу дітей з першого до одинадцятого класу) зі всіма категоріями учасників навчального процесу: дітьми, вчителями, батьками, громадськістю. Тому соціально-педагогічний супровід являє собою комплексний підхід, 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. 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 (див. додаток Г).

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: знання з психології обдарованості (обґрунтування понять, пов'язаних з обдарованістю в дитячому віці, види обдарованості, групи обдарованих школярів, особливості та проблеми обдарованих дітей); навички ефективного спілкування з обдарованими учнями; інтерпретаційні та аналітичні вміння в процесі роботи з обдарованими школярами та людьми, які їх оточують; навички виваженого ставлення до помилок та невдач обдарованих дітей; навички творчого мислення у конфліктних ситуаціях; професійна здатність гнучко орієнтуватися у сфері викликів сучасної шкільної освіти; навички організації груп дітей і дорослих задля спільної діяльності та ефективної комунікації; 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 закладі освіти 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 соціально-педагогічного 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.

Безперервність соціально-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.

Тому одним з основних завдань соціального педагога закладу освіти 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 соціального педагога 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.

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 роботи соціального педагога і психолога, зокрема:

1) допомога педагогам, спрямована на розвиток у них здатностей до впровадження особистісно-орієнтованих технологій в практику навчання та виховання обдарованих учнів;

2) формування 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:

- 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;

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

Соціально-педагогічний супровід батьків, які виховують обдарованих дітей, в цілому, також мав 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.

За результатами комплексної діагностичної роботи з обдарованими школярами психологи та соціальні педагоги розробляють рекомендації для вчителів-предметників, класних керівників та батьків. Дані діагностичного обстеження використовуються для розробки корекційно-розвивальних програм з обдарованими дітьми. В цілому, здійснюючи з обдарованими дітьми корекційно-розвивальні заняття, соціальний педагог та 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.

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

- 1) розробка оптимальної системи виявлення та пошуку обдарованих дітей;
- 2) соціально-педагогічна та психологічна 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.

Вплив чинників зовнішнього середовища здатний відображати динаміку

можливих суттєвих змін у показниках рівня інтелектуального розвитку дитини. Однак соціальні умови здатні не лише стимулювати, але й виступати в якості блокатора на шляху розвитку потенціалу, який закладений в дитині природою [29, 43]. Тому виходячи з висновків науковців можна вважати, що будь-які біологічні «допінги» не спрацьовують при непридатному вихованні, при консервативних та застарілих методах навчання. 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.

До того ж під час роботи з обдарованими дітьми у початково-виховному процесі в загальноосвітній школі треба надавати перевагу методам, що сприяють розвитку творчої уяви.

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. 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. З метою вирішення завдання подолання таких перешкод було застосовано 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 [42].

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. Тому дозована неуспішність повинна такою ж мірою супроводжувати життя обдарованої дитини, як і звична для нього успішність. Цей метод придатним для роботи саме з обдарованими дітьми, оскільки, по-перше, саме вони досить довго живуть в особливому ізольованому 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. 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.

В цілому, методи навчання обдарованих дітей 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.

Окремої уваги заслуговують організаційні форми роботи з обдарованими дітьми в дозвільний час. Основними формами і видами позакласної роботи з обдарованими дітьми є:

- виконання позанавчальних завдань;
- відвідування занять гуртка;
- 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);
- участь в олімпіадах, конкурсах тощо.

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. 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. 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. До найсуттєвіших психолого-педагогічних принципів такої творчої взаємодії, за переконаннями науковців, правомірно віднести наступні [55]:

- 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 науковці виділяють принцип мотивації саморозвитку. Оскільки 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 [59].

Другий принцип зводиться до того, що будь-яка пересічна звичайно здорова дитина в спроможності досягнути високої норми прояву її здібностей, якщо для її розвитку будуть забезпечені «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.

Третій принцип 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.

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. В цілому, ефективність навчання і виховання обдарованих дітей, можна суттєво підвищити за наступних умов:

- 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.

Отже, значну роль у роботі з обдарованими дітьми відіграє використання можливостей психологічної служби, а саме координаційної діяльності педагогів, батьків, адміністрації з боку соціального педагога чи психолога, закладу освіти 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.

2.3. Результати дослідно-експериментальної роботи

Соціальний педагог (ним виступав автор кваліфікаційної роботи) у роботі по виявленню, розвитку обдарованих дітей на формульованому етапі

експерименту діяв спільно з учителями школи, батьками, співпрацював з практичним психологом. Виявлена творча обдарованість була розвинута за допомогою різних форм, методів та прийомів роботи.

На контрольному етапі експерименту нами було перевірено ефективність визначених соціально-педагогічних умов. Для цього повторно застосовано методику П. Торренса. Крім цього протягом проведення формувального етапу експерименту здійснювалося цілеспрямоване спостереження, проводились бесіди з батьками і вчителями, вивчались продукти діяльності учнів, відслідковували результативність учнів в олімпіадах, творчих конкурсах тощо.

На констатувальному етапі соціально-педагогічного експерименту серед учнів, у яких попередньо було виявлено високий рівень творчих здібностей, констатовано схожий рівень розвитку гнучкості, швидкості, розробленості та оригінальності і в контрольній, і в експериментальній групах (табл. 2.1.).

Таблиця 2.1.

Результати діагностики креативності П. Торренса
(констатувальний етап експерименту, у %)

Ріень/Показник	Експериментальна група				Контрольна група			
	Гнучкість	Швидкість	Розробленість	Оригінальність	Гнучкість	Швидкість	Розробленість	Оригінальність
Високий	50	25	50	50	50	50	50	50
Середній	50	75	25	50	50	50	50	25
Низький	-	-	25	-	-	-	-	25

Після проведення формувального етапу експерименту, ми спостерігаємо помітне зростання у визначених показниках в учнів ЕГ. Натомість результати учнів КГ фактично не змінились (табл. 2.2.).

Таблиця 2.2.

Результати діагностики креативності П. Торренса
(контрольний етап експерименту, у %)

Ріень/Показник	Експериментальна група				Контрольна група			
	Гнучкість	Швидкість	Розробленість	Оригінальність	Гнучкість	Швидкість	Розробленість	Оригінальність
Високий	75	50	75	75	50	50	50	50
Середній	25	50	25	25	50	25	50	50
Низький	-	-	-	-	-	25	-	-

Крім діагностики, яка була застосована на констатувальному етапі експерименті, ми використали методику вивчення мотиваційної структури навчальної діяльності молодшого школяра [56]. Вона дозволяє виявити такі мотиваційні компоненти у пізнавальній діяльності дитини:

- Комунікативні, пов'язані з прагненням до визнання поваги з боку однокласників та взаємодії з ними.
- Емоційні, які передбачають переживання привабливості самого процесу пізнання.
- Мотиви саморозвитку, тобто прагнення стати у подальшому цікавою та культурною людиною.
- Мотивація, пов'язана з реалізацією позиції школяра та усвідомленням її важливості.
- Мотивація досягнення як намагання у процесі діяльності добитися якнайкращого успішного результату.
- Пізнавальні мотиви, які передбачають передусім бажання вчитися, дізнаватися про нові цікаві явища та факти.
- Зовнішні мотиви, які зазвичай пов'язуються молодшими школярами з покаранням або заохоченням (оцінкою, похвалою чи несхваленням батьків або

вчителя).

Школярам ЕГ та КГ пропонувалися завдання, які вимагали реалізації творчого потенціалу при створенні образів уяви.

1. Складання речення з трьох запропонованих слів (за Є. Росляковою) полягає у складанні якомога більше речень, у яких би описувалися якісь незвичайні або фантастичні події і які б містили ці три слова. При оцінюванні підраховувалась кількість речень (продуктивність), а також оригінальність кожного речення.

2. «Неповні фігури» (за К. Речицькою та О. Сошиною) діагностує креативні (творчі) здібності дітей. Пропонується на основі кожної із запропонованих фігур намалювати якомога більше малюнків, причому домальовування може проводитися як усередині контуру, так і за його межами при будь-якому зручному для дитини повороті листа і зображені фігури, тобто можна використовувати кожен фігуру у різних ракурсах. Методика активізує діяльність уяви, виявляючи одну з її основних властивостей – бачення цілого раніше частин. Дитина сприймає запропоновані тест-фігури як частини яких-небудь цілісностей і добудовує, реконструює їх. Можливість здійснення такої реконструктивної функції уяви закладена у са-мій специфіці цього психічного процесу.

Як свідчать результати проведеного дослідження, найвища результативність виконання завдань із створення образів творчої уяви за першою методикою притаманна учням із яскраво вираженою мотивацією досягнення (62 % учнів ЕГ та 48 % КГ). На другому місці за результативністю учні з переважаючою комунікативною мотивацією. Так, серед них високий рівень виконання завдання на складання речень із запропонованих слів продемонстрували 50 % опитуваних ЕГ та 32 % КГ. Третє місце за результативністю виконання завдання зайняли учні з яскраво вираженою емоційною мотивацією (32 % учнів ЕГ та 24 % учнів КГ). Найнижча успішність виконання цього завдання притаманна для учнів із зовнішньою мотивацією пізнавальної діяльності (10 % учнів ЕГ та 6 % учнів КГ).

Дещо відрізняються результати дослідження творчої уяви молодших школярів за методикою «Неповні фігури». У школярів з яскраво вираженою мотивацією досягнення найвищий рівень виконання цього завдання виявився у 59 % учнів ЕГ та 39 % учнів КГ. Учні ЕГ з переважаючою пізнавальною мотивацією досягли найвищого успіху у 46 % випадків, натомість в КГ цей показник становив 32 %. У групі досліджуваних із емоційною мотивацією цього результату досягли 27 % опитуваних ЕГ та 14 % КГ.

Відмінності у результатах виконання обох методик обумовлюються специфікою самих завдань. Так, у першому випадку вимагалось виконання завдання на вербальному матеріалі, друге ж завдання передбачало переважно створення образу – малюнка, де комунікативна складова була менш вираженою. Проте в обох випадках зафіксовано найкращу результативність у школярів ЕГ з переважаючою мотивацією досягнення. Можна виділити низку чинників, що сприяють розвитку творчого потенціалу дитини. Їх умовно можна поділити на кілька груп.

Загальні фактори соціального впливу. Вони передбачають побудову взаємин дорослих з обдарованою дитиною на основі індивідуального підходу, із урахуванням специфічних особистісних якостей. Серед них найбільш сприятливими виявилися такі:

1. Терпляче ставлення до неординарної поведінки творчо обдарованої дитини, її дивних, нестандартних запитань.
2. Намагання уникнути суспільного несхвалення проявів творчої обдарованості. У спілкуванні з учнями велике значення має підкреслення позитивних сторін творчої особистості з об'єктивної, неупередженої точки зору.
3. Творчій особистості необхідно надавати допомогу у процесі переборення «незрозумілості» з боку інших. З психологічної точки зору доцільним є її залучення до соціальних тренінгів, що мають за мету формування здатності узгоджувати дії творчої особи-стості з діями оточуючих, висловлюватись мовою, доступною для інших, коректно критикувати думки та

поведінку однолітків, відстоювати власну думку тощо.

4. У взаєминах з творчою особистістю важливим є уникнення зайвої опіки, шефства над нею. Надання учневі можливості самостійно розв'язувати посильні проблеми у сфері навчання чи взаємостосунків сприяє загальному особистісному розвитку.

5. Особливе значення має коректна критика як творчих здобутків дитини, так і її недоліків. Доцільно здійснювати її з конструктивних позицій, що передбачали б шляхи переборення труднощів чи помилок.

До другої групи факторів розвитку творчої особистості, які довели свою ефективність, належать ті, що сприяють формуванню особливостей її пізнавальної сфери.

Фактори розвитку пізнавальної сфери творчої особистості.

1. Формування чутливості до проблем, уміння окреслити протиріччя у навчальному матеріалі через включення в активну інтелектуальну діяльність, сти-муляцію до постанови питань.

2. Розвиток швидкості мисленнєвої діяльності та її економічності за допомогою включення в комп'ютерні ігри навчально-пізнавального характеру.

3. Формування критичності мислення, що виражається у об'єктивності та доказовості висновків. Відбувається за рахунок залучення учнів до дискусій, а також до розв'язання завдань, що вимагають логічного доведення.

4. Гнучкість мислення як здатність до переборення штамтів, стереотипів розвиваються при залученні школярів до обговорення проблем, які вимагають плюралізму міркувань.

5. Розвиток інтуїції та творчої уяви при розв'язанні проблемних задач, створенні мовних образів у творах, віршах, малюнках.

Особливої уваги заслуговують чинники, які можуть сприяти формуванню мотивації досягнення людини. До їх складу входять: розвинутий науковий світогляд; наявність «Я-концепції»; вольові якості особистості; оціночні якості; естетичні почуття.

Таким чином, отримані результати на контрольному етапі

експерименту свідчать про ефективність запропонованих умов розвитку творчо обдарованих учнів.

ВИСНОВКИ

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.

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.

Отже, дослідження роботи соціального педагога з розвитку обдарованості дітей молодшого шкільного віку дозволило зробити такі висновки:

1. Обдарованістю є своєрідне поєднання здібностей, від якого залежить можливість досягнення більшого чи меншого успіху у виконанні різних видів діяльності. Наковці виділяють інтелектуальний, академічний, креативний (творчий), художній, лідерський, спортивний типи обдарованості. 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.

2. Сензитивним періодом для її розвитку є молодший шкільний вік, адже саме тоді дитина починає максимально активно соціалізуватися, включаючись не лише у ігрову діяльність, спілкування з однолітками та батьками, а й у провідну діяльність – навчальну, створення і формування

чогось суспільно значущого.

3. Соціально-педагогічними умовами розвитку обдарованості ми визначили такі: забезпечення оптимального соціально-адаптивного стилю міжособистісної взаємодії молодшого школяра з вчителем та ровесниками через належно організоване дорослим педагогічне середовище; організація умов освітнього середовища, адекватним потребам і когнітивним можливостям молодшого шкільного віку; стимулювання різних видів активності обдарованої дитини та її мотивування до самостійних і творчих дій; навчання дитини з урахуванням зони актуального та найближчого розвитку; сприяння прояву потенційних можливостей та здібностей дитини в різних сферах діяльності. Крім того важливим є урахування у навчально-виховному процесі специфічних характеристик творчо обдарованих дітей, 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.

4. Найчастіше у діагностуванні обдарованості взагалі і творчої обдарованості зокрема використовують такі методи: стандартизовані методи вимірювання інтелекту, стандартизовані тести досягнень для школярів використовують для виявлення виняткових здібностей з навчальних дисциплін, стандартизовані тести на перцептивно-руховий розвиток, стандартизовані тести оцінки соціального розвитку, вимірювання творчих здібностей (тест Торренса), спостереження і контрольні, методику вивчення особистісних характеристик включає вивчення блок показників-факторів, методику вивчення оточення, життєві спостереження близьких людей.

5. Рівень розвитку основних показників творчих здібностей (швидкість і гнучкість думки, оригінальність, розробленість) дозволив нам простежити позитивну динаміку в учнів експериментальної групи.

Соціально-педагогічну роботу щодо розвитку обдарованості дітей молодшого шкільного віку здійснює соціальний педагог навчального закладу,

діяльність якого спрямована на підтримку обдарованої дитини в різних видах її життєдіяльності, формування здатності дитини та її сім'ї самотужки долати свої труднощі, надання допомоги з метою розв'язання різних проблем, створення сприятливого мікроклімату шкільного класу та оптимальних умов для розвитку здібностей та обдарованості всіх учнів навчального закладу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Айзенк Г. Классические IQ тесты. Москва : Эксмо, 2005. 192 с.
2. Ананьев Б. Г. Про соотношение способностей и одаренности. Москва : Высшая школа, 1962. 157 с.
3. Антонова О. Є. Обдарованість : досвід історичного та порівняльного аналізу: монографія. Житомир : Житомир. Держ. Ун-т ім. І. Франка, 2005. 458 с.
4. Антонюк Л. Діагностика обдарованих дітей і підлітків – важливе завдання педагогічного колективу навчального закладу. *Нова педагогічна думка*. 2008. № 1. С. 140-146.
5. Архипова С. П., Майборода Г. Я., Тютюнник О. В. Методи та технології роботи соціального педагога : навчальний посібник. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2011. 496 с.
6. Архипова С., Архипов О. Розвиток соціального досвіду особистості в умовах школи. URL : www.psy.univ.kiev.ua/lib/book/5246.html.
7. Баєв Б. Ф. Психологічне вивчення учнів. Київ : Радянська школа, 1977. 108 с.
8. Базай В. Форми та методи здійснення соціального супроводу сімей, які опинилися у складних життєвих ситуаціях. URL : www.Conferences.neasmo.org.ua/node/633.
9. Балацінова А. Д. Дитяча обдарованість як психолого-педагогічна проблема. *Педагогіка і психологія: збірник наукових праць*. 2010. Вип. 26. С. 28-35.
10. Басюк Н. А., Вірковський А. П., Москвіна Т. П. Обдарованість : її виявлення та розвиток. *Вісник Житомир. Держ. Ун-ту ім. І. Франка*. 2009. № 46. С. 17-20.
11. Бевз О. Питання дитячої обдарованості в американській системі шкільної освіти. *Рідна школа*. 2006. № 7. С. 78-80.

12. Бине А. Современные идеи о детях. Москва : Космос, 1990. 216 с.
13. Богданова І. М. Соціальна педагогіка: навч. посібник. Київ : Знання, 2008. 343 с.
14. Божович Л. И. Этапы формирования личности в онтогенезе. *Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии* / под ред. И. Ильасова, В. Ляудис. Москва : Просвещение, 1981. С. 129-138.
15. Бондар Л. О., Гладушина Н. О. Актуальні проблеми роботи з обдарованою молоддю. *Освіта на Луганщині*. 2006. № 1. С. 117-124.
16. Будій Н. Д. Теоретичні аспекти розвитку творчої особистості молодшого школяра. *Наука і освіта*. 2007. № 4-5. С. 14-17.
17. Волощук В., Волощук І., Шепотько В. Здібнісна природа інтелектуальної обдарованості. *Рідна школа*. 2009. № 11. С. 33-38.
18. Волощук В., Волощук І. Ретроспективний огляд результатів вивчення людського інтелекту: педагогічний контекст. *Нова педагогічна думка*. 2008. № 3. С. 4-9.
19. Галендей Г. Роздуми про шляхи розвитку творчих здібностей і обдарованості учнів. *Початкова освіта*. 2001. № 15. С. 6.
20. Гаркавенко Н. В. Роль гри у розвитку творчих можливостей дітей. *Наука і освіта*. 2007. № 4-5. С. 28-31.
21. Гільбух Ю. З. Розумово обдарована дитина. Київ : Радянська школа, 1993. 77 с.
22. Главник О. Психологічна підтримка творчості учня. Київ : Ред. Загальнопед. Газ., 2003. 128 с.
23. Грига М. Соціальні служби-родині : розвиток нових підходів в Україні / за ред. М. Григи, Т. Семигіної. Київ : Просвіта, 2003. 128 с.
24. Демченко В. Проблеми професійної готовності педагогічних кадрів до роботи з обдарованими школярами. *Нова педагогічна думка*. 2009. № 2. С. 31-37.
25. Дерев'яна Л. Й. Творча реалізація особистості та формування соціальної креативності. *Вісник Житомир. Держ. Ун-ту ім. І. Франка*. 2009. № 44.

- С. 18-21.
26. Джурина Л. М. Интерес как мотив учебной деятельности одаренных детей. *Наука и образование*. 2007. № 4-5. С. 49-52.
 27. Дубініна К. Психологічні особливості розвитку молодшого школяра. URL : www.lib.npu.edu.ua
 28. Дубровина И. В., Данилова А. М., Прихожан А. М. Психология : учебник для студ. сред. пед. учеб. заведений / под ред. И. В. Дубровиной. Москва : Академия, 2001. 464 с.
 29. Дьяченко В. Система організації роботи з талановитою учнівською молоддю. *Рідна школа*. 2008. № 7/8. С. 43-44.
 30. Эльконин Д. Б. Психология обучения младшего школьника. Москва : Знание, 1974. 64 с.
 31. Ельконін Д. Б. Психологічні питання формування навчальної діяльності в молодшому шкільному віці / *Хрестоматія з вікової і педагогічної психології* / под ред. І. Ільєсова, В. Ляудіс. Москва : Просвещение, 1981. С. 84-85.
 32. Заброцька С. Г. Обдарованість – риса тільки обраних. *Обдарована дитина*. 2007. № 5. С. 48.
 33. Здібності, творчість, обдарованість : теорія, методика, результати досліджень: моногр. / під ред. В. О. Моляко, О. Л. Музика. Житомир : Рута, 2006. 320 с.
 34. Зимняя И. А. Педагогическая психология : учебник для вузов. Москва : Логос, 2000. 384 с.
 35. Зоц В. Обдаровані діти : про умови роботи з обдарованими дітьми. *Завуч*. 2003. № 17. С. 1-32.
 36. Кабусь Н. Д. Організація навчально-творчої діяльності старшокласників загальноосвітніх навчальних закладів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Харк. Нац. Пед. Ун-т ім. Г. С. Сковороди. Харків, 2009. 21 с.
 37. Казакова Н. Діагностика обдарованості в дітей молодшого шкільного віку. URL : www.catalog.mk.ua/cgiirbis_64.

38. Капранова Г. Формування здібностей особистості старшокласників. *Рідна школа*. 2009. № 11. С. 56-59.
39. Карабаєва І. Психологічні умови виявлення інтелектуальної обдарованості старших дошкільників. URL : www.lib.npu.edu.ua
40. Кременський Б. Г. Обдарованість та проблема розвитку здібностей особистості. *Практична психологія та соціальна робота*. 2004. № 12. С. 74-80.
41. Коваленко О. І. Обдарованість як багатогранне явище. *Вісник Черкас. Ун-ту. Педагогічні науки*. 2009. Вип. 157. С. 82-86.
42. Ксьонзович І. Обдарованість – кінцевий результат, збіг багатьох факторів. *Психолог*. № 19. 2006. С. 10.
43. Кульчицька О. І. Обдарованість: природа і суть. *Обдарована дитина*. 2007. № 1. С. 17-24.
44. Липова П., Морозова П., Бондарєв І. Діагностика дитячої обдарованості та психолого-педагогічні особливості обдарованих дітей. *Рідна школа*. 2003. № 5. С. 9-11.
45. Лінєвич К. Проблема творчості в дослідженнях вітчизняних та зарубіжних вчених : понятійний аспект. *Рідна школа*. 2008. № 11. С. 19-22.
46. Ліфєренко Д. Поняття обдарованості у сучасній науці та чинники впливу на розвиток обдарованих учнів. URL : www.core.kmi.open.ac.uk.
47. Лучанська В. Проблема креативності в сучасній психології. *Соціальна психологія*. 2007. № 3. С. 154-161.
48. Майданенко С. Обдарованість як соціально-педагогічне явище. URL : www.lib.npu.edu.ua
49. Мозговий О. І. Особливості раннього спортивного відбору орієнтації і спортивної обдарованості юних спортсменів. *Педагогіка, психологія та мед.-біол. проблеми фіз. виховання і спорту*. 2006. № 8. С. 63-66.
50. Моляко В. А., Кульчицкая Е. И., Литвинова Н. И. Психология детской одаренности. Киев : Знание, 1995. 83 с.
51. Музика О. Л. Інвенційна модель початкових етапів розвитку творчо

- обдарованої особистості. *Наука і освіта*. 2006. № 3-4. С. 29-31.
52. Музика О. Л., Загурська І. С. Самооцінка і розвиток творчих здібностей : навч. посіб. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2007. 168 с.
53. Обдаровані діти. Форми, методи, робота з обдарованими дітьми. URL : <http://novosvit.pp.ua/fenomenosobystisnoji-obdarovanosti>.
54. Осадько О. Молодший шкільний вік : адаптаційні, навчальні, поведінкові труднощі. *Основи практичної психології* / під ред. В. Панок, Т. Титаренко, Н. Чепелєва та ін. Київ : Либідь, 1999. С. 423-432.
55. Падалка Л. Обдарованість дитини: знайти і підтримати. *Рідна школа*. 2010. № 6. С. 74.
56. Полякова Г. С. Шляхи вивчення творчої дитини : до картотеки педагога і психолога. *Обдарована дитина*. 1999. № 6. С. 20-24.
57. Рабченюк Т. Діяльність науково-дослідницької лабораторії «Творча обдарованість» з питань підготовки вчителя до роботи з обдарованими дітьми. *Нова педагогічна думка*. 2007. № 2. С. 40-43.
58. Рогальська І. Сутнісні характеристики соціально-педагогічного супроводу соціалізації особистості в дошкільному дитинстві. *Актуальні проблеми психолого-педагогічного та соціального супроводу дитини на ранніх етапах соціалізації*. Слов'янськ, 2010. Спецвипуск 4. Частина 1. С. 231-236.
59. Рожко М. М. Обдарованість дітей як теоретична проблема в педагогіці й психології. *Освіта на Луганщині*. 2011. № 2. С. 45-50.
60. Розіна І. В. Особливості динаміки розвитку креативності в підлітковому віці. *Наука і освіта*. 2008. № 7. С. 156-160.
61. Розіна І. В. Психологічні особливості взаємозв'язку між креативністю та інтелектом у підлітковому віці. *Наука і освіта*. 2007. № 4. С. 51-56.
62. Роїк В. Проектування розвитку обдарованої особистостів умовах дитячого закладу праці та відпочинку «креатив» Волинської обласної МАН. URL : www.lib.npu.edu.ua
63. Савчин М. В., Василенко Л. П. Вікова психологія : навч. посіб. Київ :

- Академвидав, 2009. 360 с.
64. Семенова Р. А., Королев Д. К., Снежная М. А., Янковчук М. Н. Психологические факторы развития одаренной личности : монография. Житомир : Ин-т психологии им. Г. С. Костюка 2007. 186 с.
 65. Семьонова І. Особливості навчання і виховання обдарованих дітей : сторінка психолога. *Завуч*. 2001. № 2. С. 6-7.
 66. Словник-довідник соціального працівника. URL : <http://ipp.lp.edu.ua/Library/004/004.html>.
 67. Смалько М. Ф. Психологічна допомога особистості у професійній підготовці музиканта. *Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти*. 2008. Вип. 41. С. 172-175.
 68. Сологуб А. И. Креативное образование : талант и здоровье. Кривой Рог : ИВИ, 2000. 264 с.
 69. Союз обдарованої молоді. Всеукраїнська молодіжна громадська організація. URL : <http://som.org.ua/k18011.html>
 70. Сташук О. А. Розвиток творчої особистості учнів у педагогічній взаємодії на уроках образотворчого мистецтва. *Наука і освіта*. 2008. № 3. С. 163-168.
 71. Сухомлинський В. О. Сто порад учителям. Київ : Радянська школа. 262 с.
 72. Тадеєв П. О. Обдарованість і творчість особистості : Американський підхід : монографія. Тернопіль : Навч. кн. «Богдан», 2008. 240 с.
 73. Тадеєв П. О. Різні підходи до поняття «обдарованість» в психолого-педагогічній науці США. *Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах світи*: збірник наукових праць. 2008. № 40. С. 109-113.
 74. Тадеєва І. М. Виховання гуманних якостей обдарованих дітей молодшого шкільного віку. URL : www.lib.npu.edu.ua
 75. Тадеєва І. М. Характеристика розрізнення студентами понять «здібності» й «обдарованість». *Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я у сучас. суспільстві*. 2008. № 1. С. 118-120.

76. Теплов Б. М. Избранные труды : в 2-х т. Москва : Педагогика, 1985. Т. 1. 329 с.
77. Терещенко Л. Роль сім'ї у вихованні і розвитку обдарованої особистості. URL : lib.npu.edu.ua/cgiirbis_64.
78. Тітов С. І. Музична обдарованість та її розвиток. *Вісник Житомир. Держ. Ун-ту*. 2004. № 19. С. 223-226.
79. Уарте Х. Исследование способностей к наукам. Москва : Академия наук, 1960. 320 с.
80. Устименко С. Ф. Психологічні основи розвитку креативності особистості в умовах педагогічної інноватики : метод. посіб. Кривий Ріг : Вид. Дім, 2007. 268 с.
81. Федорова Н. Технологія особистісно орієнтованого навчання – один із елементів модернізації педагогічних умов для розкриття обдарованості дитини. *Рідна школа*. 2009. № 4. С. 62-65.
82. Харченко С. Я., Краснова Н. П., Харченко Л. П. Соціально-педагогічні технології : навч.-метод. посіб. Луганськ : Альма-Матер, 2005. 552 с.
83. Хоменко З. І Психологічні особливості роботи з обдарованими дітьми. *Обдарована дитина*. 2008. № 3. С. 26.
84. Черный Е. В. Родители и одаренные дети. *Обдарована дитина*. 2001. № 2. С. 14-20.
85. Шидловська С. Організація підвищення рівня готовності вчителя з проблеми обдарованості в міжкурсовий період у системі методичної роботи з педагогічними кадрами району. *Нова педагогічна думка*. 2007. № 4. С. 77-82.
86. Шопіна М. О. Психолого-педагогічні умови формування творчого потенціалу. *Освіта на Луганщині*. 2008. № 1. С. 64-67.
87. Bainbridge C. Is My Child Gifted. URL: <http://giftedkids.about.com/od/gifted/howtoidentify.htm>.
88. Michaylenko O. V. Socio-Pedagogical Help Families with Gifted Ghildren. URL : www.lib.npu.edu.ua.

89. Proud A. Your child is not genius. URL :
<http://giftedkids.about.com/od/gifted101/p/howtoidentify.htm>.
90. Renzulli J. S. The three-ring conception of giftedness: a developmental model for creative Productivity. New York : Cambridge University Press, 1986. 269 p.

ДОДАТКИ

Додаток А

Орієнтовна тематика тренінгів у роботі з обдарованими дітьми

- 1) «Ключі до успіху».
- 2) «Створи себе сам».
- 3) «Мистецтво залишатися самим собою».
- 4) «Крок до пізнання власного «Я»».
- 5) «Я-особистість».
- 6) «Кроки до успіху».
- 7) «Пізнання себе: можливості та перешкоди».
- 8) «Хто Я? Пізнай себе та інших».
- 9) «Я треную волю».
- 10) «Я серед інших».
- 11) «Вчимося відчувати й розуміти іншого».
- 12) «Світ почуттів і волі людини».

Додаток Б

Орієнтовна тематика батьківських зборів (в межах проблем виховання обдарованих дітей)

- 1) Про родинну демократію.
- 2) Спільна діяльність школи і сім'ї щодо формування в учнів потреби у самоосвіті та інтелектуальному саморозвитку.
- 3) Спільна робота школи та сім'ї у вихованні обдарованих дітей.
- 4) Вплив сім'ї на формування особистості творчо обдарованої дитини.
- 5) Здібності дітей та їх розвиток у сім'ї.
- 6) Труднощі та помилки у сімейному вихованні, їх причини та шляхи запобігання.
- 7) Розвиток пізнавальних інтересів дитини в сім'ї.
- 8) Вплив сімейного спілкування на формування особистості обдарованої дитини.
- 9) Розвиток творчих здібностей дитини в сім'ї.

Додаток В

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 Г

Поради педагогічному працівникові Як розвивати творчі здібності обдарованих дітей

1. Підхоплюйте думки учнів й оцінюйте їх одразу, наголошуючи на їх оригінальності, важливості тощо.
2. Підкреслюйте інтерес дітей до нового.
3. Заохочуйте оперування предметами, матеріалами, ідеями. Нехай дитина практично розв'язує дослідницькі завдання.
4. Навчайте дітей систематичної самооцінки кожної думки. Ніколи не відкидайте її.
5. Виробляйте у дітей терпиме ставлення до нових понять, думок.
6. Не вимагайте запам'ятовування схем, таблиць, формул, одностороннього рішення там, де є багатоваріативні способи.
7. Культивуйте творчу атмосферу – учні повинні знати, що творчі пропозиції, думки клас визнає, приймає їх, використовує.
8. Учіть дітей цінувати власні та чужі думки. Важливо занотовувати їх у блокноті.
9. Іноді ровесники ставляться до здібних дітей агресивно, тому це необхідно попередити. Найкращим засобом є пояснення обдарованій дитині, що це може статися, і розвивати у неї терпимість і впевненість.
10. Пропонуйте цікаві факти, випадки, технічні та наукові ідеї.
11. Розсіюйте страх у талановитих дітей.
12. Стимулюйте та підтримуйте ініціативу учнів, самостійність. Пропонуйте проекти, що можуть захоплювати.
13. Створюйте проблемні ситуації, що вимагають альтернативи, прогнозування, уяви.
14. Створюйте в школі періоди творчої активності, адже більшість геніальних рішень з'являється саме в такий момент.

15. Допомагайте опанувати технічні засоби для записів.
16. Розвивайте критичне сприйняття дійсності.
17. Учіть доводити розпочате до логічного завершення.
18. Впливайте особистим прикладом.
19. Під час занять чітко контролюйте досягнуті результати та давайте завдання підвищеної складності, створюйте ситуації самоаналізу, самооцінки, самопізнання.
20. Залучайте до роботи з розроблення та впровадження власних творчих задумів й ініціатив, створюйте ситуації вільного вибору і відповідальності за обране рішення.
21. Використовуйте творчу діяльність вихованців під час проведення різних видів масових заходів, відкритих та семінарських занять, свят.
22. Під час опрацювання програмового матеріалу залучайте учнів до творчої пошукової роботи з використанням випереджальних завдань, створюйте розвивальні ситуації.
23. Активно залучайте до участі в районних, обласних, Усеукраїнських конкурсах, змаганнях, виставках.
24. Відзначайте досягнення вихованців, підтримуйте та стимулюйте активність, ініціативу, пошук.