

oriented and actionable approaches in the educational paradigm; creativity, dialogue (poly-subjectivity), openness, integrativeness, dynamism and relevance the content of the training courses, the integrity of the educational practice and the optimality of the content of the educational-thematic blocks of the curricula, adherence to the principles of facilitative interaction.

The basic psychological principles of pedagogical facilitation interaction were distinguished. They are: recognition of the value, uniqueness, integrity of the pupil's personality, his/her right to free development and display of his/her abilities, affirmation and protection of the individuality; regardless of any innovations, the right to accept/to reject a whole system of personal characteristics of pupils.

*Key words:* facilitation, person-centered approach, activity-based approach, creativity, dialogue, poly-subjectivity, openness, integrativeness, dynamism, integrity.

УДК 159.956.2

Чудакова О.М.

## ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПІДТРИМКА ВЧИТЕЛЕМ РОЗВИТКУ ОБДАРОВАНОЇ ДИТИНИ

**Чудакова О.М. Психолого-педагогічна підтримка вчителем розвитку обдарованої дитини.** У статті показано провідну роль педагога у створенні психолого-педагогічних умов для виявлення обдарованих дітей і розвитку їх здібностей, в організації освітнього розвивального середовища для забезпечення їх творчої діяльності в майбутньому. Охарактеризовано вчителя як ключову постать у виході за межі стереотипів у педагогічному спілкуванні з творчо обдарованими дітьми та подоланні їх негативних поведінкових проявів у шкільному житті, у наданні їм психолого-педагогічної підтримки у професійної взаємодії.

*Ключові слова:* обдарованість, обдарована дитина, психолого-педагогічні умови розвитку, освітнє предметно-розвивальне середовище, педагогічна взаємодія, психолого-педагогічна підтримка.

**Чудакова О.Н. Психолого-педагогическая поддержка учителем развития одаренного ребенка.** В статье показано ведущую роль педагога в создании психолого-педагогических условий для выявления одаренных детей и развития их способностей, в организации образовательной развивающей среды для обеспечения их творческой деятельности в будущем. Охарактеризован учитель как ключевая фигура в преодолении стереотипов в педагогическом общении с творчески одаренными детьми, а также их негативных поведенческих проявлений в школьной жизни; в предоставлении им психолого-педагогической поддержки в профессиональном взаимодействии.

*Ключевые слова:* одаренность, одаренный ребенок, психолого-педагогические условия развития, образовательная предметно-развивающая среда, педагогическое общение, психолого-педагогическая поддержка.

**Постановка проблеми.** Сучасний освітній процес справляє неабиякий вплив на розвиток дитячої обдарованості попри те, що у перші роки життя дитини природні здібності виявляються сильнішими, ніж виховання. Відтак, важливими є усвідомлення соціумом необхідності бережливого ставлення до свого внутрішнього ресурсу в особі обдарованих дітей, затребуваність їхнього творчого потенціалу як запоруки успішного функціонування суспільства, а також задоволення потреби обдарованих у наданні їм психолого-педагогічної підтримки в розвитку творчих здібностей.

Тим часом сучасна освіта поки що не може створити належних умов, потрібних для реалізації творчого потенціалу дітей в процесі навчання і виховання. Нинішня система освіти має здебільшого традиційний характер: це транслявання знань, вироблення в учнів умінь та навичок і контроль за їхнім засвоєнням. Така рутинна система згубно позначається на формуванні пізнавальної мотивації будь-якої дитини і, як наслідок, робить незатребуваними вже наявні у дітей творчі можливості. Втім, навчити творчості взагалі неможливо. Та можна і необхідно сформулювати передумови творчої діяльності, закласти у структуру навчальної діяльності умови для розвитку пізнавальної активності учнів та реалізації їхніх дослідницьких потенцій. Крім того, вчитель має виступати ключовою постаттю в подоланні негативних особистісно-поведінкових проявів, які часто супроводжують творчо обдарованих дітей у шкільному житті і які ускладнюють роботу педагога з ними.

У зв'язку з цим сучасна система професійної освіти в Україні націлює педагогічну спільноту на вирішення одного з найважливіших її завдань – посилити сприяння розвитку різних компетентностей і кваліфікацій вчителя з метою розширення меж та стандартів його педагогічного спілкування з творчо обдарованими дітьми, а також для повноцінного надання їм психолого-педагогічної підтримки у психічному розвитку.

Відтак, **метою** статті є розкриття провідної ролі вчителя у створенні психолого-педагогічних умов для виявлення обдарованих дітей і розвитку їхніх здібностей, в організації освітнього розвивального середовища для реалізації їхніх потенційних можливостей, у створенні стимулів для творчої діяльності, починаючи з молодшого шкільного віку як сенситивного до проявів у дітей обдарованості.

**Теоретичне підґрунтя дослідження.** Проблема особливих людських здібностей завжди викликала у дослідників неабиякий інтерес. Та попри різноманітність поглядів на явище обдарованості, й досі проблема підходів до його дослідження лишається гостро дискусійною, спонукаючи науковців до вдосконалення наукових дефініцій цього поняття і психологічного інструментарію його вивчення та розвитку.

Так, Д.Б. Богоявленська (2009) – у зв'язку з проблемою розробки методів психологічного супроводу дітей з метою розвитку їхньої обдарованості – зауважує, що ця проблема потребує передусім відповіді на запитання: «*що*» ми розвиваємо й уточненого визначення понять «творчість» і «обдарованість», оскільки це не тільки теоретичне питання. Крім того, однозначна відповідь на поставлене запитання – одна з важливих умов вдосконалення обдарованості дитини, бо без цього будь-яка стратегія розвитку призводитиме до спотвореного результату [2].

Відтак, під *обдарованістю* зазвичай розуміється високий рівень розвитку певних здібностей: інтелектуальних, художніх, практичних і т. ін., який або вже виявляється у дитини, або існує потенційно, тобто його можна розвинути за наявності сприятливих умов. До того творці концептуальних моделей обдарованості – Дж. Галахер, П. Кляйн, Н.С. Лейтес, К. Хеллер, В.Є. Чудновський, В.С. Юркевич й інші – включають у її структуру й особистісні чинники: мотиваційні

утворення, інтереси, вольові прояви, якості, творчі потенції, почуття тощо. А на думку О. Мелік-Пашаєва, обдарованість або, що є тим самим, творча обдарованість – це не елітарна якість небагатьох людей, а загальнолюдська норма, в нормальних (оптимальних) умовах розвитку [7].

Образно кажучи, обдарованість, – це і здатність, і потреба людини втілювати потенціал «внутрішньої енергії душі» в об'єктивному світі, в тій чи іншій галузі життя і культури суспільства.

Аналіз підходів до вивчення психологічних особливостей обдарованості людини показав, що особлива увага у дослідженнях зарубіжних і вітчизняних вчених: Дж. Гілфорда, Р. Кеттелла, Дж. Рензулі, К. Роджерса, Р.Д. Стернберга, П.П. Блонського, Л.С. Виготського, О.В. Запорожця, О.М. Матюшкіна, В.О. Моляко, Т.В. Мурашова, Н.С. Лейтеса, Я.О. Пономарьова й ін. – приділялась вивченню природи обдарованості – її інтелектуальному та креативному напрямкам. Крім «інтелектуального» тлумачення поняття обдарованості, у літературі набула поширення ще й інтерпретація цього поняття через вид творчої діяльності, що знайшло своє відображення у понятті «творча обдарованість».

У свою чергу, *творчість* (згідно з традиційним визначенням) розглядається як ініціативність суб'єкта, що породжує щось нове, якого раніше не існувало. Так, Л.С. Виготський у своїх працях називає творчістю, творчою діяльністю таку діяльність людини, яка створює щось нове: «безвідносно до того, чи буде це створене через творчу діяльність якоюсь річчю зовнішнього світу чи відомою побудовою розуму або почуття, що живе і виявляється тільки в самій людині» [4, с.1]. За Н.С. Лейтесом, здатність до творчості, або «творчоскість», означає передусім «особливий склад розуму, особливу якість розумових процесів» [7, с.82]. Вчений солідарний з позицією ряду дослідників, згідно з якою творчі здібності – це не те саме, що високий рівень розвитку інтелекту. Відповідно до результатів низки досліджень, оцінка інтелекту традиційними методами (обчислення IQ) не дає змоги безпосередньо судити про творчі можливості людини.

Тим часом В.Т. Кудрявцев (1990), говорячи про дитячу творчість і обдарованість, розрізняє дві форми творчості – «відкриття для себе» і «відкриття для інших». Він стверджує, що закономірний результат першого – це не стільки отримання суб'єктивно нового продукту, скільки зміни в самій дитині, опанування нею нових способів діяльності, поява нових знань та вмінь. Інакше кажучи, «відкриття для себе» – це багато в чому «відкриття себе», хоча досить часто неусвідомлюване самим відкривачем. З цього випливає, що творчість виступає основою психічного розвитку людини.

У зв'язку з цим дехто з вчених підходив до вирішення проблеми обдарованості з позиції вияву дитиною творчого потенціалу. У концепціях О.М. Матюшкіна (1989) і В.С. Юркевич (1996) обдарованість розглядається як прояв творчого потенціалу, що виражається у високій дослідницькій і творчій активності.

Зокрема, О.М. Матюшкін пов'язує обдарованість з особливостями власне творчої діяльності. Відповідно до його концепції, психологічна структура обдарованості збігається з основними елементами, що характеризують творчість і творчий розвиток людини. У своїй «Концепції творчої обдарованості» вчений

підкреслює, що в основі обдарованості лежить не інтелект, а творчий потенціал, вважаючи, що розумовий розвиток є надбудовою. Обдарованість – це передусім обдарованість до творчості, що спонукається пізнавальною потребою як її «ядром» [5]. Створена О.М. Матюшкіним концепція творчої обдарованості виступає підґрунтям його праць, які присвячені розвитку у дітей творчого мислення за допомогою методів проблемного навчання і в яких наголошується, що обдарованість дитини проявляється та розвивається насамперед у творчій діяльності.

Згідно з результатами досліджень (О. Матюшкіна, О. Мелік-Пашаєва, О. Савенкова, О. Савченко, В. Салєєва, І. Синкевич, В. Шадрікова, Н. Шумакової й ін.), саме прагнення до творчої діяльності є відмітною рисою обдарованих дітей: у процесі навчання вони висловлюють власні ідеї і відстоюють їх. Названі дослідники звертають особливу увагу на потребу вияву проблем обдарованих дітей, що ускладнюють процес їх самореалізації та розвитку.

**Виклад результатів дослідження.** Як показало наше дослідження, термін «обдарована дитина» вживається стосовно зовсім різних за своїми здібностями дітей. Насправді ж, на думку В.С. Юркевич, існують два основних типи обдарованості дитини:

- «особлива, або виняткова, обдарованість», коли діти виявляють особливий інтерес до інтелектуальної діяльності, легко розуміють та засвоюють складні пізнавальні матеріали, мають високу ефективність розумової діяльності, характеризуються підвищеною критичністю у сприйманні неточної інформації;

- «звичайна обдарованість», або «висока норма», притаманна учням, які характеризуються високими пізнавальними потребами, успішністю у навчанні, високою адаптивністю до нових ситуацій, зовнішньою привабливістю та здоров'ям [13].

Згідно з даними В.С. Юркевич, «особливо обдарованим дітям» складно спілкуватися з іншими людьми. А швидке випередження однолітків позначається на їхньому соціальному та емоційному розвитку. Неординарні особливості цих дітей можуть сприйматися оточенням як навмисне бажання виділитися, що, у свою чергу, може викликати несхвалення вчителів і глузування однолітків. Водночас у другій групі обдарованих – дітей «високої норми» – проблем у спілкуванні виникає навіть менше, ніж у звичайних учнів.

Творчо обдаровані діти вирізняються серед однолітків яскраво вираженими можливостями в досягненні результатів на якісно вищому рівні, який перевершує умовний «середній» рівень. Ці діти відзначаються дослідницькою активністю, винахідливістю та кмітливістю. Обдаровані учні не обмежуються у своїй діяльності тими вимогами, які містить завдання, відкриваючи нові способи вирішення проблеми. Обдарованій дитині притаманні підвищена концентрація уваги на тому, що викликає у неї інтерес, заглибленість у задачу. Талановиті діти легко справляються з пізнавальною невизначеністю, вони із задоволенням сприймають складні і довгострокові завдання, їх дратує, коли їм нав'язують готову відповідь. Важливі риси їхньої поведінки – невтомна жага нових вражень, допитливість, здатність породжувати незвичні ідеї, багатство уяви, швидкість вирішення проблемних ситуацій, постійний потяг до експериментування.

Тим часом психологічні проблеми, з якими стикається педагог у взаємодії з учнями з нестандартними мисленням та поведінкою, пов'язані передусім з різноманітністю видів творчої обдарованості. Адже обдарованість як психологічне явище проявляється по-різному. Практика свідчить, що є обдарованість явна і стабільна, яка має місце протягом усього життя школяра. Значно частіше вчителі мають справу з обдарованістю віковою (тимчасовою), коли, яскраво проявляючись в одному віці, вона раптово зникає (або зненацька виникає) в іншому віці. Цим зумовлюються безліч теоретичних підходів до з'ясування обдарованості учнів і множинність запропонованих методів їх навчання. А це ускладнює роботу педагога з цими учнями.

Дослідження показало, що нестандартність мислення, особлива емоційна чутливість і не завжди зрозумілі поведінкові реакції обдарованих дітей зумовлюють необхідність створення у школі відповідних психолого-педагогічних умов для розвитку обдарованості і роблять педагога ключовою постаттю у подоланні стереотипів у педагогічному спілкуванні з ними, що має спонукати його до оволодіння спеціальними психотехнічними навичками педагогічної взаємодії.

Педагогічна практика свідчить про наявність численних перешкод у розвитку обдарованих дітей: і це не тільки відсутність соціально-матеріальної бази, простору для прояву творчості дітей, нестача механізмів і автоматизованих систем навчання. Це передусім рутинні форми оцінювання навчальних досягнень дітей і педагогічної взаємодії з ними в освітньому процесі. Бо чинна і досі традиційна система шкільної освіти робить акцент на формуванні навичок виконавства, зовнішньої дисципліни, слухняності, що пригнічує прояви обдарованості.

І тут вихідною позицією мають стати: *по-перше*, виявлення обдарованих дітей завдяки правильному погляду вчителя на самостійну дитячу активність і, *по-друге*, забезпечення особливого – психологічно рівноправного – спілкування між педагогом і обдарованим. У зв'язку з цим украй важливою стає роль педагога у створенні умов для реалізації діалогічності навчально-виховного процесу і забезпечення психологічної комфортності *комунікативного середовища* з властивою йому рівноправністю сторін у педагогічній взаємодії, що закладає основи становлення самостійності особистості і сприяє розвитку її обдарованості.

Зважаючи на це, уточнимо зміст понять чинників і умов розвитку дитячої обдарованості, які сприяють/перешкоджають її вияву в процесі навчання. Так, чинники можуть впливати як позитивно, так і негативно – бо можливість управління їх дією обмежена. Умови ж – це те, що спеціально може сконструювати педагог у межах реалізації педагогічного процесу, щоб забезпечити становлення і розвиток передумов обдарованості дитини, всіляко спонукати її до творчої діяльності.

Як показало дослідження К. Роджерса, внутрішні умови розвитку творчих можливостей залежать від зовнішніх. Він виокремив кілька важливих умов, що стимулюють розвиток творчості у дітей: психологічна безпека і свобода, свобода від оцінювання, атмосфера дозволених дій. Розвиток дитини визначається як пошук відповідей на власні проблеми і питання, які зумовлюють вибірковість щодо

нового. І навіть невдача породжує пізнавальну проблему і викликає дослідницьку активність.

Дослідники називають серед умов, чинників і принципів, які сприяють становленню обдарованості дитини, передусім принцип визнання права на помилку, забезпечення умов для підтримки допитливості і дослідницької активності, створення особливої атмосфери, «вільної від страху, знецінення результатів, завищеного очікування успіху, психологічного тиску, вимог відповідності та високих результатів» [7]. Вияв обдарованості є результатом поєднання творчої інтелектуальної свободи і самоорганізації дитини.

Обдаровані діти мають великі здібності до творення, досягнення визначних результатів у різних сферах діяльності в майбутньому. Та при цьому слід враховувати, що це передусім діти, які нерідко стикаються з серйозними труднощами в шкільному житті. Нестандартність мислення, оригінальність, потяг до самовираження і самостійності, часом незрозуміла поведінка обдарованої дитини можуть відлякувати від неї оточуючих людей. Тому перше, що має зробити психолог у школі, – це допомогти вчителям змінити свою позицію, внутрішнє упередження стосовно такої дитини; допомогти створити сприятливу атмосферу для педагогічної взаємодії, нормального перебігу процесу її навчання.

В цих умовах вчителям важливо навчитися розуміти неординарного школяра. Адже ставлення педагога до дитячої обдарованості – головний чинник, який впливає на реалізацію можливостей дитини [1].

Аби сприяти прояву творчих здібностей дітей, стимулювати їх розвиток, педагог має дозволяти їм якомога частіше висловлювати свої ідеї, знаходити час, щоб уважно їх вислухати, бути сприйнятливим до їхніх проблем і стати порадником у складних ситуаціях. Вчитель має сприймати обдарованого учня як індивіда з особливими можливостями і створювати умови (внутрішні та зовнішні), що забезпечують виявлення і розвиток обдарованості школярів, реалізацію в діяльності їх високих потенційних можливостей.

Як відомо, середовище – передусім *освітнє середовище* – відіграє ключову роль у розвитку творчих здібностей і в забезпеченні різноманітності форм творчої діяльності. Багато дослідників ставили собі за мету з'ясувати вплив шкільного середовища – а особливо психолого-педагогічний вплив вчителів – на розвиток дитячої обдарованості. Підсумком тривалих досліджень став висновок про необхідність правильного погляду вчителя на самостійну дитячу активність, про потребу створення спеціального розвивального середовища через забезпечення особливої (суб'єкт-суб'єктної) організації взаємодії компетентного дорослого зі школярем. Врахування цього важливе, бо обдаровані діти, як правило, вже з раннього віку вирізняються високим рівнем здатності до самонавчання, тому вони потребують не стільки цілеспрямованих навчальних впливів, скільки «створення варіативного, збагаченого й індивідуалізованого освітнього середовища» [10, С. 15].

На підставі результатів цих досліджень нинішня освітня система розглядає створення вчителем розвивального середовища як одну з найважливіших умов

становлення передумов обдарованості. На відміну від попередніх років, пріоритетом для організації роботи з дітьми у навчальному середовищі стає не програма освітньої організації, нехай навіть найідеальніша, і не плани, написані педагогом, а *власна активність дитини*. Крім того, система освіти висуває низку важливих вимог до організації розвивального предметно-просторового середовища, серед яких найбільш значущими є вимоги до трансформованості й поліфункціональності предметного простору.

В умовах спеціально організованого предметного середовища дитина виступає, за Л.С. Виготським, дослідником, який самостійно впливає на явища і предмети, що його оточують. У зв'язку з цим Л.С. Виготський відзначає: «чим більше дитина бачить, чує і переживає, чим більше вона дізнається і засвоює; чим більшу кількість елементів дійсності вона має у своєму досвіді, тим більшою і продуктивнішою за інших рівних умов буде її творча діяльність» [4].

Створення такого середовища дослідники пов'язують насамперед з методом експериментування, експериментально-дослідницькою діяльністю в процесі навчання. Адже спеціально організована дослідницька діяльність сприяє розвитку активної, самостійної і творчої особистості. Крім того, дослідницька діяльність спрямована на пізнавальний розвиток, що є одним з основних напрямків розвитку дитини в молодшому шкільному віці й справляє неабиякий вплив на процес її творчого становлення. Така діяльність поєднує в собі освітні вимоги і враховує вікові особливості молодших школярів, даючи змогу самостійно знаходити рішення, підтвердження або спростування власних уявлень, забезпечуючи управління тими чи іншими явищами і предметами.

У зв'язку з еволюцією пізнавальних потреб у дітей О.М. Матюшкін відзначав, що дослідницька активність обдарованої дитини до 3-5 років перетворюється в більш високі форми і виражається у самостійній постановці питань щодо нового та невідомого. З початком навчальної діяльності (з 5-6 років) основним структурним компонентом обдарованості й творчого розвитку дитини стає проблемність. Вона забезпечує відкритість дитини новому, виражається в пошуку відповідностей і розв'язанні протиріч, у власній постановці нових питань і вирішенні проблем [5].

І в цьому пошуку, постановці й вирішенні проблемних ситуацій особливе значення має, на думку С.Л. Новосолової (2001), саме предметне розвивальне середовище, що передбачає створення низки варіативних дизайн-проектів для забезпечення розвивального ефекту. Таке середовище має створювати можливості для розв'язання власних проблемних завдань кожною дитиною, в тому числі обдарованою [6].

Експериментально-дослідницька діяльність є унікальним методом навчання, який дає дітям реальне уявлення про різні сторони об'єктів, які вони вивчають, про їхні взаємини з іншими людьми та середовищем їх проживання. В основі виникнення і розвитку орієнтовно-дослідницької (пошукової) діяльності дитини, спрямованої на пізнання навколишнього світу, лежить потреба в нових враженнях. І чим різноманітнішою й інтенсивнішою вона є, тим більше нової

інформації дитина дістає, тим швидше та повноцінніше розвивається її творча особистість [3].

Процес експериментування, за результатами дослідження Д.Б. Богоявленської і В.Д. Шадрікова (1998), стимулює розвиток мови, уваги, мислення й уяви дитини, збагачує її пам'ять, активізує розумові процеси, формує уяву як внутрішній план дії і, завдяки постійному здійсненню операцій аналізу і синтезу, порівняння і класифікації, а також узагальнення, дає змогу нагромадити фонд розумових прийомів і операцій, що породжує у підсумку «колективного суб'єкта». Дитина, включена у процес дослідницької діяльності, може вигадувати оригінальні історії і розповідати їх одноліткам і дорослим, ділитися з педагогом і ровесниками враженнями, вміє підтримувати бесіду, висловлювати свою точку зору тощо.

Та попри надзвичайно важливу роль предметно-розвивального середовища, а також ігрової та експериментально-дослідницької діяльності з її проблемними ситуаціями, важко переоцінити роль – на що вказував у свій час С.Л. Рубінштейн – *близького дорослого та взаємодії з ним*.

Такий близький дорослий – маємо на увазі вчителя – має бути чуйним і уважним. Він сам відчуває задоволення від своєї діяльності, щиро взаємодіє з дитиною. Це він – педагог за покликанням – формує особистість, яка в майбутньому зможе повноцінно послуговуватися у своїй життєдіяльності такою системою якості, як обдарованість. Партнерська позиція відкритого і зацікавленого дорослого допомагає розкрити творчий потенціал обдарованих дітей, сприяє його всебічному розвитку.

Практика показує, що більшість вчителів визнають безсумнівну цінність творчих проявів обдарованих дітей у навчальній діяльності і заявляють про потребу вияву ними креативності у просторі свого класу. Разом з тим дослідники стверджують (В. Дружинін, 2006; Н. Шумакова, 2015; О. Щєбланова, 2004; Newton, 2013; Runco, 2007 й ін.), що розуміння обдарованості вчителями часто є суперечливим. У педагогів нерідко відсутні й уявлення про те, як проявляється творчий потенціал учнів у контексті навчальних предметів, а не тільки у сфері мистецтва.

Крім того, тлумачення вчителями творчості і творчої поведінки дитини відрізняється від визначень цих понять фахівцями. Це, ймовірно, відбувається тому, що поняття творчості є складним і ця складність створює проблеми для вчителів – особливо в початкових класах, в яких потрібно навчити багатьом предметам дітей 6-11 років. Відтак, мусимо констатувати: і вчителям-початківцям, і досвідченим вчителям, незалежно від змісту предмета викладання, зазвичай складно збагнути шляхи та способи розвитку творчості на їхніх уроках.

Та особливо багато сумнівів (праці Кроплі, 2011; Freeman, 2010; Renzulli, Reis, 2014; Runco, 2007) викликає адекватність оцінки вчителями творчих можливостей дітей, оскільки умови шкільного навчання рідко сприяють цьому.

Наші спостереження за перебігом процесу оцінювання дають можливість стверджувати, що вчителі при оцінці обдарованості молодших школярів орієнтуються здебільшого на рівень їх інтелекту і меншою мірою – на здатність до



організованості (самостійності) у процесі навчання. До того вчителі часто не уявляють, як можна виявити, оцінити і розвинути обдарованість дітей у межах обов'язкової програми навчання, результати якого, як правило, оцінюються за допомогою формалізованих оцінок або тестів з предметів. Прояви учнями творчого потенціалу, які встановлюються за допомогою тестів, зазвичай проходять повз увагу більшості педагогів, орієнтованих переважно на навчальні види діяльності. Це може призводити до нерозуміння вчителем нестандартно мислячих дітей і конфліктів з ними, що вимагає від нього особливої компетентності у спілкуванні.

Такий стан справ зумовлений передусім тим, що шкільні заклади змушені «муштрувати» учнів через побоювання того, що школа зменшить свій рейтинг і не зможе виконати завдання, поставлені державою перед освітньою системою. Це підтверджують і дослідження, проведені у Франції – Любарт, 2009; Paton, 2010. Вони показали, що вчителі, які відчувають такий тиск системи, змушені вдаватися до традиційних, навіть авторитарних, методів навчання для підтримання дисципліни й уникати в класі умов, що стимулюють творче і проблемне мислення. Подібні методи навчання призводять до гальмування як дивергентного мислення (генерування множини ідей або рішень для проблем з відкритою відповіддю), так і оціночного та критичного мислення (судження про придатність, точність і/або правильність відповіді). Тим часом для розвитку творчого мислення потрібна наявність всіх названих видів мислення, що можуть співіснувати на паритетних началах.

Обдарованість дитини – як проблема оточуючих її дорослих – стосується передусім педагога, зумовлюючи труднощі у педагогічній взаємодії. Дослідники проблеми дитячої обдарованості – Ю.З. Гільбух, Н.С. Лейтес, О.М. Матюшкін, Л.В. Попова, В.С. Юркевич, О.Л. Яковлева – відзначають, що вчитель обдарованих школярів повинен мати, крім спеціальних психотехнічних навичок, ще й особливий психічний склад. Іншими словами, здібного учня повинен вчити здібний, сприйнятливий до змін і компетентний вчитель.

Поза тим відсутність у багатьох педагогів спеціальних навичок взаємодії з обдарованими дітьми зумовлює численні соціально-психологічні проблеми. Вони виявляються нерідко в добре відомих шкільному психологу формах дезадаптивної поведінки (асоціальної чи навіть агресивної) обдарованих дітей як їх реакції на практику недоброзичливого ставлення та недовіру до них (їхніх дій) ровесників і дорослих; на незадоволення взаєминами з оточенням; на тривале нехтування важливих потреб обдарованих в активності, демонстрації своїх можливостей, лідируванні в навчанні тощо. Можлива і протилежна реакція дитини на придушення її природних проявів та потреб – апатичність, втрата інтересу до дружніх контактів, відсутність прагнення брати участь у шкільних справах тощо. До того особистісні труднощі обдарованих дітей ще більше посилюються у разі формування у них неадекватно заниженої самооцінки, низького рівня оцінки своїх можливостей, не виправданої критичності до себе, неспроможності реалізувати свої потенційні здібності. За цих обставин роль психолога чи педагога у

роботі з обдарованою дитиною з соціально-психологічними проблемами – намагатися змусити її повірити в те, що вона має неординарні, властиві лише їй, можливості для навчання і творчої діяльності. В протилежному випадку її творчі можливості можуть нівелюватися з часом.

У зв'язку з цим зазначимо, що дослідники зазвичай називають труднощі обдарованих, але рідко вказують на проблеми тих педагогів, що працюють з ними. При цьому вони наголошують на нібито головній проблемі вчителя в роботі з обдарованою дитиною – браку методичних матеріалів, які містять різні диференційовані завдання високого рівня складності. Але фокусуючись на предметній компетентності педагога, потрібній у навчанні обдарованого учня, дослідники не приділяють належної уваги проблемам, наявним у практиці взаємодії з такими дітьми – зокрема, відсутності близьких міжособистісних відносин з оточенням, невмінні адаптуватися в шкільному середовищі, безконфліктно спілкуватися з ровесниками, втраті мотивації учіння тощо. Суперечність полягає в тому, що педагоги, керуючись у своїй діяльності названими настановами та рекомендаціями вчених, вбачають свої труднощі здебільшого у сфері засвоєння предметних компетентностей і нехтують певною мірою у край важливим питанням виховання й оптимальної міжособистісної взаємодії обдарованої дитини у просторі освітньо-виховного закладу.

В цих умовах вчитель повинен мати не лише спеціальну *предметну компетентність*, спрямовану на забезпечення ефективності педагогічного процесу, а й *психолого-педагогічну компетентність*, потрібну для реалізації комунікативно-виховної функції навчання і для надання відповідної підтримки обдарованій дитині у професійній взаємодії. Ця компетентність передбачає дотримання певних правил у спілкуванні – адже дитина особливо потребує, за С.В. Балеєм (1938), довірливого ставлення до себе, схвалення її поведінки з боку дорослого і створення ситуації успіху.

Уникнути наслідків специфічної педагогічної взаємодії між вчителем і обдарованою дитиною можна, на думку А.М. Федосєєвої, тільки за умови розвитку у педагога *здатності до співпереживання*. Вона розуміє таку здатність як спроможність педагога повсякчас спостерігати за учнем, розуміти його переживання, обирати оптимальну тактику реагування на ті чи інші прояви обдарованого; як здатність до діалогічного спілкування. Ці важливі особливості психолого-педагогічної компетентності у край необхідні в реалізації виховної функції. Безумовно, вони мають бути особливо затребувані у взаємодії з обдарованим учнем, якому притаманні особливі індивідуально-особистісні характеристики й «особливий склад особистості, виражений якістю проактивності й суб'єктності» [11]. Разом з тим А.М. Федосєєва зауважує, що кожен учень має такі особливості і, зрештою, немає якоїсь особливої специфіки у взаємодії і співпереживанні педагога з будь-яким учнем у шкільному середовищі.

Відтак, психолого-педагогічна підтримка вчителя полягає у його здатності розуміти дитячі почуття, вміти обирати продуктивну тактику реагування на прояви обдарованої дитини, віддаючи перевагу здатності до співпереживання. Практика педагогічної діяльності свідчить про те, що співпереживання педагога

обдарованій дитині в ході розв'язання навчальних та життєвих завдань створює оптимальні умови для її психічного розвитку, вияву творчих потенцій. І в такому підході спеціальні здібності вчителя стають менш значущими порівняно з його психолого-педагогічною компетентністю як ефективним засобом надання підтримки учню в умовах набуття шкільної освіти.

У зв'язку зі сказаним зауважимо, що прояв обдарованості в молодшому шкільному віці можна розглядати як потенціал психічного розвитку, конче потрібний зростаючій особистості на наступному етапі її життєвого шляху.

В результаті психологічного дослідження ми дійшли таких **висновків**.

Педагог – компетентний, уважний і чуйний – розвиває обдаровану особистість через відкриту позицію і поважне ставлення до її особистості, надаючи їй психолого-педагогічну підтримку у педагогічній взаємодії і допомагаючи розкрити та реалізувати її творчий потенціал. Як показало дослідження, ймовірні психологічні та педагогічні складнощі у роботі вчителя з обдарованими дітьми вимагають від нього наявності особливих знань з їх навчання і виховання, педагогічної інтуїції для їх розуміння, особливого психічного складу, здатності до співпереживання та певних психотехнічних навичок для успішного перебігу педагогічної взаємодії.

Створення у школі психологічно комфортного *предметно-розвивального середовища*, спеціальна організація педагогом *дослідницької діяльності* сприяють формуванню та розвитку в обдарованої дитини уяви як внутрішнього плану її діяння, виробленню навичок самоорганізованості й наполегливості у вирішенні складних проблем: вони є чинниками розвитку активної, самостійної і творчої особистості.

Крім потреби у високому рівні розвитку у вчителя спеціальної *предметної компетентності*, спрямованої на забезпечення ефективності педагогічного процесу, необхідна ще й сформованість у нього *психолого-педагогічної компетентності*, що має на меті реалізацію комунікативно-виховної функції навчання і надання відповідної підтримки обдарованій дитині у професійній взаємодії. Ця компетентність передбачає дотримання вчителем певних правил у спілкуванні з дитиною – довірливого ставлення до неї, розуміння її почуттів, співпереживання у складних умовах, схвалення дорослим її активної поведінки, створення ситуації успіху, що забезпечує оптимальні умови для її психічного розвитку.

У **перспективі** дослідження – вивчення психолого-педагогічних чинників та умов реалізації і розвитку творчих можливостей обдарованої дитини у різні періоди шкільного навчання, які збагачують своєю специфікою процес її особистісного і творчого зростання.

### Список використаних джерел

1. Бабаева Ю.Д. Современные тенденции в исследовании одаренности / Ю.Д. Бабаева // Вестник Московского университета, 2008. № 2. С. 154-168.
2. Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей: монография / Д.Б. Богоявленская. Самара: Федоров, 2009. 416 с.

3. Богоявленская Д.Б., Богоявленская М.Е. Одаренность: природа и диагностика / Д.Б. Богоявленская, М.Е. Богоявленская. Москва: АНО «ЦНПРО», 2013. 208 с.
4. Выготский Л.С. Умственное развитие ребенка в процессе обучения / Л.С. Выготский. Москва – Ленинград, 1935. 416 с.
5. Матюшкин А.М. Концепция творческой одаренности / А.М. Матюшкин // Вопросы психологии., 1989. № 6. С. 29-33.
6. Новоселова С.Л. Развивающая предметная среда. /Методические рекомендации по проектированию вариативных дизайн-проектов развивающей предметной среды в детских садах и учебно-воспитательных комплексах / С.Л. Новоселова. Москва: Центр «Дошкольное детство» им. А.В. Запорожца; Московский департамент образования, 2001. 74 с.
7. Одаренность: методы выявления и пути развития. Сборник статей, докладов и материалов Всероссийской конференции, 28 сентября 2017 года, г. Москва: в 2-х частях/ Отв. ред. Д.Б. Богоявленская, В.К. Балтян. Москва: МГТУ им. Н.Э. Баумана, 2018. 302 с. Часть I. С. 20-26.
8. Психология одаренности детей и подростков / Под ред. Н.С. Лейтеса. Москва: Академия, 2000. 416 с.
9. Психологія обдарованості. Київ–Житомир: Вид-во ЖДУ імені І. Франка, 2019. Вип. 15. С. 422-433.
10. Рабочая концепция одаренности / Отв. исп. Д.Б. Богоявленская, науч. рук. В.Д. Шадриков. Москва: Магистр, 1998. 68 с.
11. Федосеева А.М. Сравнительный анализ эффектов в психологическом развитии младших школьников в разных системах обучения, или Что развивают развивающие системы обучения / А.М. Федосеева // Начальная школа: плюс до и после, 2014. №12. С. 29-35.
12. Чудакова О.М. Особливості та проблеми педагогічної взаємодії між вчителем і обдарованими школярами / О.М. Чудакова // Актуальні проблеми психології: зб. наук. праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Т. VI: Психологія обдарованості. Київ-Житомир: Вид-во ЖДУ імені І. Франка, 2019. Вип. 15. С. 422-433.
13. Юркевич В.С. Одаренный ребенок: иллюзии и реальность / В.С. Юркевич. Москва: Просвещение, 1996. 136 с.
14. Gross M.U. Social and emotional issues for exceptionally intellectually gifted students // The social and emotional developments of gifted children. That do we know? / Ed. By M. Neihart, S.M. Reis, N.M. Robinson, S.M. Moon. Washington: Prufrock Press, Inc., 2002. P. 19–29.
15. Ziegler, A., Raul, T. Myth and reality: a review of empirical studies on giftedness // High Ability Stud. 2000. Vol. 11. № 2.
16. Winner E. Gifted children: Myths and realities. New York: Basic Books, 1996.

### **Spisok vikoristanih dzherel**

1. Babaeva Yu.D. Sovremennyye tendenczii v issledovanii odarennosti / Yu.D. Babaeva // Vestnik Moskovskogo universiteta, 2008. # 2. S. 154-168.

2. Bogoyavlenskaya D.B. Psikhologiya tvorcheskikh sposobnostej: monografiya / D.B. Bogoyavlenskaya. Samara: Fedorov, 2009. 416 s.
3. Bogoyavlenskaya D.B., Bogoyavlenskaya M.E. Odarennost': priroda i di`agnostika / D.B. Bogoyavlenskaya, M.E. Bogoyavlenskaya. Moskva: ANO «CzNPRO», 2013. 208 s.
4. Vy`gotskij L.S. Umstvennoe razvitie rebenka v proczesse obucheniya / L.S. Vy`gotskij. Moskva –Leningrad, 1935.416 s.
5. Matyushkin A.M. Konczepczija tvorcheskoj odarennosti / A.M. Matyushkin // Voprosy` psikhologii.,1989. # 6. S. 29-33.
6. Novoselova S.L. Razvivayushhaya predmetnaya sreda. /Metodicheskie rekomendaczii po proektirovaniyu variativny`kh dizajn-proektov razvivayushhej predmetnoj srede` v detskikh sadakh i uchebno-vospitatel`ny`kh kompleksakh / S.L. Novoselova. Moskva: Czentr «Doshkol`noe detstvo» im. A.V. Zaporozhczja; Moskovskij departament obrazovaniya, 2001. 74 s.
7. Odarennost': metody` vy`yavleniya i puti razvitiya. Sbornik statej, dokladov i materialov Vserossijskoj konferenczii, 28 sentyabrya 2017 goda, g. Moskva: v 2-kh chastyakh/ Otv. red. D.B. Bogoyavlenskaya, V.K. Baltyan. Moskva: MGTU im. N.E`. Baumana, 2018. 302 s. Chast` I. S. 20-26.
8. Psikhologiya odarennosti detej i podrostkov / Pod red. N.S. Lejtesa. Moskva: Akademiya, 2000. 416 s.
9. Psikhologiya obdarovanosti`. Kiyiv–Zhitomir: Vid-vo ZhDU i`meni`. I. Franka, 2019. Vip. 15. S. 422-433.
10. Rabochaya konczepczija odarennosti / Otv. isp. D.B. Bogoyavlenskaya, nauch. ruk. V.D. Shadrikov. Moskva: Magistr, 1998. 68 s.
11. Fedoseeva A.M. Sravnitel`ny`j analiz e`ffektov v psikhologicheskom razvitii mladshikh shkol`nikov v razny`kh sistemakh obucheniya, ili Chto razvivayut razvivayushhie sistemy` obucheniya / A.M. Fedoseeva // Nachal`naya shkola: plyus do i posle, 2014. #12. S. 29-35.
12. Chudakova O.M. Osoblivosti` ta problemi pedagogi`chnoyi vzayemodi`yi mi`zh vchitelem i` obdarovanimi shkolyarami / O.M. Chudakova // Aktual`ni` problemi psikhologiyi: zb. nauk. pracz` I`nstitutu psikhologiyi i`meni` G.S. Kostyuka NAPN Ukrayini. T. VI: Psikhologiya obdarovanosti`. Kiyiv-Zhitomir: Vid-vo ZhDU i`meni` I. Franka, 2019. Vip. 15. S. 422-433.
13. Yurkevich V.S. Odarenny`j rebenok: illyuzii i real`nost` / V.S. Yurkevich. Moskva: Prosveshhenie, 1996. 136 s.14. Gross M.U. Social and emotional issues for exceptionally intellectually gifted students // The social and emotional developments of gifted children. That do we know? / Ed. By M. Neihart, S.M. Reis, N.M. Robinson, S.M. Moon. – Washington: Prufrock Press, Inc., 2002. – P. 19-29.
14. Gross M.U. Social and emotional issues for exceptionally intellectually gifted students // The social and emotional developments of gifted children. That do we know? / Ed. By M. Neihart, S.M. Reis, N.M. Robinson, S.M. Moon. Washington: Prufrock Press, Inc., 2002. P. 19–29.

15. Ziegler, A., Raul, T. Myth and reality: a review of empirical studies on giftedness // High Abilit. Stud. – 2000. – Vol. 11. – № 2.
16. Winner E. Gifted children: myths and realities. – New York: Basic Books, 1996.

**Chudakova O.M. Psychological and pedagogical support by teachers of gifted children's development.** The article considers the period of school education as one of the most important stages of gifted individuals' personal and creative growth. A teacher's leading role to organise psychological and pedagogical conditions for revealing children's giftedness and abilities and, then, to maintain the educational developmental environment that supports children's creativity is shown. A teacher can be described as a key figure for going beyond stereotypes in pedagogical communications with creatively gifted children and for overcoming the negative behaviour characteristic for such children in school life.

The study emphasizes that a dialogue should be ensured during the educational process by creation of a *psychologically comfortable communicative environment* where parties participated in pedagogical interactions are equal. Teachers should organize special experimental research activities as a unique teaching method and a developmental factor for an active, independent and creative individual.

To meet these needs, teachers should have not only the *special competence in a taught subject* that ensure effective pedagogical interactions, but also the *psychological-pedagogical competence* implementing the communicative- educational functions and providing appropriate support to gifted children in interactions with them. This competence means observance by teachers of certain rules in communication with children: a trusting attitude towards them, approval of their behaviour by adults, creation of a situation of children's success. Teachers' psychological support includes their ability to understand children's feelings, to choose an optimal tactics to react properly on a gifted child's actions with empathy during solving of educational and life problems; all this creates optimal conditions for mental development.

In addition, if a gifted child has some psychological problems, the teacher should try to make them believe that they have extraordinary, unique to them opportunities for learning and creativity in order to prevent reducing (in difficult conditions) of their creative potential. The psychological and pedagogical difficulties that appear at work with gifted children require from the teacher special knowledge on their education, specific mental composition, as well as pedagogical intuition to achieve mutual understanding, respect for their personality and special psychotechnical skills for successful pedagogical interactions.

*Key words:* giftedness, gifted child, psychological and pedagogical developmental conditions, educational subject-developmental environment, pedagogical interaction, psychological and pedagogical support by a teacher.