

О.П. Демченко

СУБ'ЄКТНІСТЬ СОЦІАЛЬНО ОБДАРОВАНОЇ ОСОБИСТОСТІ В КУЛЬТУРНО-ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРИ

Демченко О.П. Суб'єктність соціально обдарованої особистості в культурно-освітньому просторі. У статті проаналізовано проблему створення культурно-освітнього простору для розвитку соціальної обдарованості та визначено його параметри, показано необхідність формування суб'єктності соціально обдарованої особистості в процесі її взаємодії з соціокультурним і освітнім оточенням.

Дослідження теоретичних і практичних аспектів розвитку соціальної обдарованості необхідно здійснювати в контексті концепції освітнього простору, що дозволить моделювати сприятливі умови самореалізації обдарованої особистості. Для успішної «селекції» дітей з ознаками соціальної обдарованості доречним є змістове наповнення середовища соціокультурними смислами. Дефініцію «культурно-освітній простір для розвитку соціальної обдарованості» розглядаємо в ракурсі суб'єкт-суб'єктного підходу, який передбачає взаємодію середовищ і особистостей. Формування суб'єктності соціально обдарованої особистості є метою створення такого простору.

Ключові слова: соціальна обдарованість, суб'єкт, суб'єктність, простір, освітній простір, культурно-освітній простір, культурно-освітній простір для розвитку соціальної обдарованості.

Демченко Е.П. Субъектность социально одаренной личности в культурно-образовательном пространстве. В статье анализируется проблема создания культурно-образовательного пространства для развития социальной одаренности, определены его параметры, показана необходимость формирования субъектности социально одаренной личности в процессе ее активного взаимодействия с социальным, культурным и образовательным окружением.

Исследование теоретических и практических аспектов развития социальной одаренности важно осуществлять в контексте концепции образовательного пространства, что позволит моделировать благоприятные условия для самореализации одаренной личности. Для успешной «селекции» детей с признаками социальной одаренности уместно наполнение среды социокультурными смыслами. Дефиницию «культурно-образовательное пространство для развития социальной одаренности» рассматриваем в ракурсе субъект-субъектного подхода, который предусматривает взаимодействие сред и личностей. Формирование субъектности социально одаренной личности является целью создания такого пространства.

Ключевые слова: социальная одаренность, субъект, субъектность, пространство, образовательное пространство, культурно-образовательное пространство, культурно-образовательное пространство для развития социальной одаренности.

Постановка проблеми та її зв'язок з важливими практичними завданнями. Місце, в якому народилася й проживає людина, завдяки своєрідності історичного,

етнічного, культурного потенціалів є природними та найбільш комфортними умовами для розвитку як когнітивних, так і соціально значимих якостей. Ураховуючи специфіку соціальної обдарованості, зазначимо, що в успішному розгортанні її основних компонентів середовище відіграє особливу роль. Органічне поєднання, педагогічне впорядкування та використання всіх його ресурсів має забезпечити неповторні культурно-освітні можливості для розвитку соціальних здібностей, задоволення екзистенційних потреб, ефективної самореалізації дітей і підлітків з ознаками соціальної обдарованості.

Останні дослідження і публікації, виділення невирішених питань загальної проблеми, якій присвячується стаття. Виходимо з того, що, по-перше, в останні десятиріччя актуалізувалося вивчення соціальної обдарованості в зарубіжному науковому дискурсі (А. Галіахметова, Т. Гущина, Г. Зверєва, І. Івенських, Т. Кісєльова, Н. Колодій, Я. Коломінський, Д. Люсіна, Є. Панько, М. Рожков, Д. Ушаков, Т. Хрустальова та ін.) в декількох напрямках: визначення статусу і сутності, специфіки розгортання її компонентів на різних вікових етапах; розробки ефективних методик діагностики дітей з ознаками соціальної обдарованості тощо. Інтерес сучасних психологів і педагогів до такої проблеми наразі спостерігається в Україні: проведено фундаментальне дослідження соціальної обдарованості як високого рівня вияву соціальних здібностей (О. Власова), започатковані наукові розробки різних аспектів цього феномену (Н. Мацюк, О. Науменко, М. Янковчук та ін.).

По-друге, вважаємо, що дослідження теоретичних і практичних аспектів розвитку соціальної обдарованості доречно проводити в контексті середовищного підходу, що дозволить вирішувати питання формування обдарованої особистості з позиції забезпечення сприятливих умов для розгортання її потенціалів. Виходимо з того, що в психології розробляється концепція соціокультурного детермінізму таланту, згідно якої соціум впливає на становлення обдарованості, «санкціонує» її розвиток; сприятливе середовище стимулює розгортання й реалізацію здібностей (Д. Амброс, Р. Перссон, Д. Сімонтон та ін.). Спираємося на дослідження вітчизняних психологів, присвячені вивченню психологічної структури й принципів побудови розвивального освітнього середовища, спрямованого на випереджувальний характер навчання, індивідуалізацію та соціалізацію обдарованої особистості на різних етапах онтогенезу (Д. Корольова, О. Музики, Р. Семенової та ін.); розробці психологічних засад моделювання сприятливих умов для розвитку дітей і молоді з різними типами обдарованості: інтелектуальної (І. Карабаєва, Д. Корольов, М. Мельник, О. Нечаєва); соціальної (О. Науменко, М. Янковчук); образотворчої (М. Сніжна) тощо.

По-третє, пов'язуємо дослідження проблеми пошуку шляхів і методів розвитку соціальної обдарованості дітей і підлітків із сучасною концепцією освітнього/виховного простору, яка в останні десятиріччя оформилася в межах середовищезнавства як окремий напрям і розробляється в працях Д. Алфімова, І. Беха, Н. Боритко, А. Гавриліна, К. Крутій, А. Куракіна, Ю. Мануйлова, Л. Новікової, К. Приходченко, О. Савченко, Н. Селіванової, А. Сидоркіна, М. Соколовського, А. Цимбалару, В. Ясвіна та ін. Дослідниками вже накопичено певний теоретичний і емпіричний масив

щодо сутності, структури освітнього/виховного простору та його характерних ознак.

По-четверте, вважаємо, що умови, сприятливі для розвитку соціальної обдарованості, не повинні обмежуватися рамками і завданнями навчально-виховного процесу, який організовується в закладі освіти. Для успішної «селекції» дітей з ознаками соціальної обдарованості доречним є змістове наповнення освітнього простору соціокультурними смислами. З нашим баченням корелюється позиція вчених щодо об'єктивності саме культурно-освітнього контексту простору, який виражає єдність культури й освіти як взаємодоповнювальних сфер соціальної життєдіяльності. Теоретичним підґрунтям для формування власної наукової позиції є праці вчених (А. Бондаревської, О. Кондратьєвої, О. Мертенс, О. Петренка, О. Смолінської, С. Тарасова, М. Харламової та ін.).

Констатуємо актуалізацію просторової проблематики в психолого-педагогічному дискурсі, з одного боку, та фокусування наукової уваги на моделюванні умов, сприятливих для розвитку обдарованості, з другого боку, водночас зауважимо, що недостатньо розробленим є аспект, пов'язаний зі створенням культурно-освітнього простору, сприятливого для розгортання потенціалів соціально обдарованої особистості.

Формулювання цілей і постановка завдань статті. У межах статті покажемо необхідність створення культурно-освітнього простору для розвитку соціальної обдарованості та представимо авторське пояснення такого соціально-педагогічного конструкту; розкриємо важливість суб'єктності соціально обдарованої особистості в процесі активної взаємодії з усіма суб'єктами просторотворення і соціальним, культурним та освітнім оточенням як умови успішного формування компонентів соціальної обдарованості.

Виклад результатів дослідження. Експлікація «культурно-освітнього простору для розвитку соціальної обдарованості» як дефініції, а, відповідно, його створення як наукового конструкту ускладнюється внаслідок декількох чинників.

З одного боку, відсутній єдиний підхід до тлумачення базового поняття «простір» як метафори в філософському та психолого-педагогічному дискурсі. У сферу соціального життя такий термін прийшов з фізики і математики, де під ним мають на увазі об'єкти і відстань між ними. Сучасні уявлення про цей феномен суттєво змінюються в контексті досліджень постнекласичної фізики, представники якої (В. Аршинов, Дж. Чу (Чью) та ін.) відходять від розуміння простору класичної механіки І. Ньютона до релятивістського простору як динамічної мережі взаємопов'язаних подій. У філософії простір характеризується як форма існування буття, осмислення якого відбувалося в межах різних концепцій: реляційної (Аристотель, Ф. Бекон, Т. Гоббс, А. Ейнштейн, Дж. Локк, М. Мерло-Понті та ін.); прагматизму (Ч. Пірсом, У. Джеймсом, Дж. Д'юї); позитивізму (О. Конт, Г. Спенсер, Е. Мах, Л. Вітгенштейн, К. Поппер); філософії життя (А. Бергсон, В. Дільтей, Ф. Ніцше, Г. Зіммель та ін.); феноменології (Е. Гуссерль, Г. Гадамер); екзистенціалізму (М. Гайдеггер, К. Ясперс) тощо. У педагогічному контексті поряд зустрічаються два терміни «середовище» й «простір» та їхні похідні («освітнє», «виховне», «освітньо-виховне», «розвивальне»,

«культурно-освітнє» тощо) й допоки немає єдиної точки зору щодо їх експлікації та диференціації. Більшість учених визнають, що ці категорії є близькими, але не тотожними; пояснюючи різницю між ними, по-різному показують співвідношення між ними. Не зважаючи на відмінності їх розмежування, науковці стверджують, що вони є аналогічними за змістом і параметрами вияву, включають в себе умови (природні й спеціально змодельовані), в яких відбувається виховання, розвиток і самореалізація особистості. Ці феномени не можуть існувати паралельно, незалежно один від одного; навпаки – накладаються, взаємоперетинаються, взаємодоповнюються.

Щодо пояснення освітнього простору апелюємо до позиції А. Цимбалару [19], яка тлумачить його як педагогічний феномен зустрічі та взаємодії людини з елементами-носіями культури, що її оточують (освітнім середовищем), у результаті чого відбувається їх осмислення та пізнання. У зміст цього поняття дослідниця вкладає суть спеціально організованого педагогічного середовища як структурованої системи педагогічних чинників та умов їх освоєння особистістю у процесі її становлення. Таке розуміння освітнього простору, її на думку, зміщує акценти у визначенні цілей шкільного навчання та засобів вирішення проблем, які виникають у зв'язку зі змінами парадигми освіти.

З другого боку, науковий конструкт «культурно-освітній простір» не є суто педагогічним феноменом, а має міждисциплінарний статус і вивчається в різних аспектах у межах філософії, культурології, соціології, психології, педагогіки. Результати системного аналізу генезису цього поняття в гуманітарному знанні представлено в дослідженні О. Смолінської [16]. Вчена класифікувала різні тлумачення такої дефініції та вжитих дослідниками в синонімічному значенні інших співвідносних конструктів у сучасній педагогічній думці за критеріями: фізичної просторової організації, управління, педагогічного впливу, відображення суспільних і етнічних цінностей, соціально-психологічних комунікацій, становлення суб'єктності особистості, метафоризації-омовлення дійсності. Співставивши різні підходи до експлікації культурно-освітнього простору, дослідниця робить висновок, що вони сходяться в точці визнання його як причини та наслідку символізації взаємодій суб'єктів, які відбуваються в певному фізично-інтелектуальному ландшафті, створюючи нову культурно-часову дійсність, що може мати різний характер (професійно-педагогічний, соціальний, культурний, науковий) [16, с.45-48].

Апелюючи до наукової розвідки О. Смолінської [16], експериментальні висновки якої є теоретичним підґрунтям формування авторської позиції, водночас розуміємо відмінність між феноменами «культурно-освітній простір університету» і «культурно-освітній простір для розвитку соціальної обдарованості», який формується в дошкільному чи загальноосвітньому закладі, та суб'єктами їх створення.

Привертає увагу пояснення поняття «культурно-освітнього простору», запропоноване А. Бондаревською [2], як зумовленого часом способу існування, взаємодії, взаємної детермінації освіти й культури, буття й освіти в світі культури, а культури в сфері освіти. З огляду на те, що потрібно використовувати для розвитку соціальної обдарованості дітей умови дошкільного/загальноосвітнього закладу, в

якому вони перебувають більшу частину дня, апелюємо до праці О. Кондратьєвої [9]. Так, культурно-освітній простір навчального закладу визначається дослідницею як відкрита система, де особливим чином організоване соціокультурне й педагогічне середовище, в якому стимулюється творчий розвиток і саморозвиток усіх суб'єктів освітнього процесу. Такий простір є системою умов для особистісного й творчого розвитку всіх суб'єктів освітнього процесу.

Взявши за основу формування авторського підходу погляди дослідників [2; 9; 16], культурно-освітній простір для розвитку соціальної обдарованості експлікуємо як інтегративний соціально-педагогічний конструкт, що об'єднує різнорівневі соціально-культурні та навчально-виховні умови, природні й спеціально змодельовані, педагогічно структуровані й упорядковані, та комплекс можливостей, які сприяють формуванню суб'єктності соціально обдарованої особистості як у процесі інтеріоризації гуманістичних і національних цінностей, розвитку соціального інтелекту й соціальних здібностей, досягнення високих успіхів у соціономічних видах діяльності та задоволення екзистенційних потреб, так і в ході якісного перетворення соціальної дійсності та різнорівневої взаємодії з усіма суб'єктами простору.

Для успішного моделювання такого простору потрібно визначити його параметри як психолого-педагогічні координати, на які потрібно орієнтуватися. Наші пропозиції базуються на працях середовищної/просторової проблематики (І. Бех, Н. Боритко, А. Гаврилін, Ю. Мануйлов, Л. Новікова, Н. Селіванова та ін.), в яких знаходимо якісні характеристики, параметри освітнього/виховного простору. В такому контексті важливими для нас є показники, взяті науковцями (О. Науменко, М. Янковчук) [12] за основу в процесі дослідження психологічних засад побудови освітнього середовища для соціально обдарованих підлітків та юнаків: інтенсивність освітнього середовища; емоційно-психологічний клімат; задоволеність освітнім середовищем; демократичність освітнього середовища; сприяння формуванню пізнавальної мотивації (навчальної, професійної, творчої), розвитку пізнавальних інтересів; задоволеність якістю освітніх послуг, що надаються освітньою установою.

До домінантних параметрів, на які потрібно орієнтуватися в процесі моделювання культурно-освітнього простору, сприятливого для розгортання компонентів соціальної обдарованості, відносимо: системність, багаторівневість і структурованість; поєднання природних і педагогічно змодельованих умов; педагогічна корельованість стихійності й перманентності впливів; употужнення інтеріоризованості всіх підструктур і компонентів; подієва насиченість і емоційна забарвленість; включеність у регіональний контекст і оптимальна протяжність; високий коефіцієнт соціо-культуро-освітньої щільності; оптимальна імерсивність; інтерактивність і педагогічний альянс усіх суб'єктів простороутворення з домінуванням позитивної динаміки суб'єктності соціально обдарованості особистості.

Авторське бачення феномену культурно-освітнього простору для розвитку соціальної обдарованості та його параметрів розробляється на засадах особистісно зорієнтованого й діяльнісного підходів до побудови педагогічних систем. Це потребує моделювання таких умов для соціально обдарованих дітей і молоді, інтегративним

показником якості яких виступає здатність забезпечити їм систему можливостей для ефективного особистісного саморозвитку й досягнення успіхів у соціонімічній діяльності. Розглядаючи освітній простір у ракурсі суб'єкт-суб'єктної взаємодії, маємо на увазі всіх учасників просторотворення та взаємодію в площинах: середовищ і особистостей.

У такому контексті актуальною залишається думка Л. Виготського, що виховний процес є тристороннє активним: активний учитель, активний учень, активне створене між ними середовище [3, с. 322]. Згідно позиції вченого, середовище є не лише обстановкою, а й джерелом розвитку особистості; сферою, що інтегрує зовнішнє та внутрішнє, об'єктивне та суб'єктивне. Взаємодіючи із середовищем, людина розвивається сама, змінюючи при цьому середовище. За твердженням С. Моложавого [11], людина вступає в активну взаємодію з середовищем як суб'єкт, реагує на зовнішні та внутрішні умови середовища: змінюється соціальне середовище – змінюється поведінка людини. Тобто виникає певна динаміка, гнучкість процесу взаємодії людини і середовища, при цьому немає простого й однозначного результату, обумовленого (відомого) заздалегідь. На активності людини як суб'єкта опанування свого життєвого середовища звертав увагу Дж. Гібсон [6] у контексті розробки «теорії можливостей». З одного боку, він не заперечував безпосередній вплив «активного» середовища на «пасивного» об'єкта; з другого – наголошував на суб'єктності людини, яка активно взаємодіє з середовищем, змінюючи його. Своєрідною проміжною ланкою між суб'єктом і середовищем є можливість, що визначається властивостями як середовища, так і суб'єкта. Чим більше й повніше особистість використовує можливості середовища, тим успішніше відбувається її вільний і активний саморозвиток.

До того ж І. Бех додає, що особистісно розвивальні можливості виховного простору залежать не лише від перетворювальної сили його компонентів, а й значною мірою від інтенсивності взаємодії з ним кожного вихованця, в основі якої має лежати його емоційне переживання. Завдання педагога полягає в тому, щоб вихованець позитивно переживав суспільно значущі впливи, які спрямовує на нього виховний простір і прагнув мінімізувати всі ті моменти, що стають на заваді його духовно-моральному розвитку. Такої спрямованості перепони об'єктивно діятимуть, оскільки у виховному просторі окрім цілеспрямованих впливів, мають місце і впливи стихійні, які своїми особистісно деструктивними тенденціями уповільнюють процес сходження підростаючої особистості до духовно-моральної зрілості [1, с. 14].

Екстраполюємо думку А. Гавриліна [5] щодо системності виховного простору на культурно-освітній простір, яка, за твердженням дослідника, передбачає рівень системотвірних відносин (функціональна структура). Вони виникають між суб'єктами простору в ході реалізації виховних функцій і відображають поле діалогу (полілогу), який відбувається між виховними системами. Також науковець виділяє субстратний рівень відносин, який включає пасивні (елементи екологічного середовища та артефакти) та активні (виховні колективи, педагоги, вихованці та батьки) складові простору.

З огляду на це, до суб'єктів створення культурно-освітнього простору для розвитку соціальної обдарованості входить широке коло осіб, які повинні активно взаємодіяти з середовищем. Своєчасне виявлення дітей з ознаками соціальної обдарованості, належний розвиток їхніх здібностей і психолого-педагогічний супровід має здійснюватися завдяки об'єднанню зусиль педагогічного колективу закладу освіти, батьків, органів виконавчої влади і місцевого самоврядування, соціальних служб, творчих об'єднань, громадських організацій, благодійних фондів тощо. Усі вони повинні стати учасниками просторотворення в регіональному контексті й вибудовувати його «архітектуру», використовуючи, структуруючи, впорядковуючи та збагачуючи умови середовища.

До того ж наголосимо, що культурно-освітній простір є не лише об'єктом педагогічної діяльності (проектування, моделювання, створення, употужнення, корекції), а й суб'єктом. Відповідно до циклічної моделі освітнього середовища Т. Менга [10], воно самоорганізується та змінюється, перебуваючи в таких статусах, як: ресурс, процес, поле активності, дискурс. Оскільки освітнє середовище/простір є структурованим утворенням, психологічним і соціально-педагогічним конструктом, то воно включає динамічну сукупність різних середовищ (предметного, екологічного, інформаційного, освітнього, соціокультурного тощо), які взаємоперетинаються, взаємодіють і взаємовпливають одне на одне. Середовище/простір є засобом впливу на дитину, оскільки його підструктури й елементи як зовнішній фактор активізують її особистісний розвиток, суб'єктивно сприймаються нею й викликають вербальні й поведінкові реакції. Щодо соціально обдарованої особистості, то елементи культурно-освітнього простору виступають як засоби діяльності, як її межі та одночасно як стимули до активності.

Вважаємо, що одним з головних суб'єктів культурно-освітнього простору є соціально обдарована дитина чи підліток, формування суб'єктності яких у процесі взаємодії з усіма його підструктурами, елементами та суб'єктами, є метою створення такого простору. В авторській позиції важливий акцент робимо саме на суб'єктності особистості з ознаками соціальної обдарованості, виходячи з характеристики й структури як одного, так і другого феноменів.

Термін «суб'єктність», який активно використовується в сучасному тезаурусі психології та педагогіки, є похідним від слова «суб'єкт». У цьому зв'язку звернемося до праці С. Рубінштейна, який зазначав, що суб'єкт – це активно діюча людина, самосвідомість якої – це усвідомлення себе як істоти, яка змінює світ, як діючої особи в процесі діяльності – практичної та теоретичної, суб'єкта діяльності свідомості в тому числі [14, с. 126]. Уточнюючи думку психолога стосовно світу соціальних взаємодій, зазначимо, що соціально обдарована особистість є суб'єктом, активно діючою в соціономічних сферах людиною, що пізнає та перетворює соціальні умови, людей, з якими взаємодії та себе.

Щодо пояснення «суб'єктності» апелюємо до В. Сластьоніна, який під цим терміном розумів центральне утворення людської суб'єктивності, складну інтегративну характеристику особистості, що відображає її активно-вибіркове,

ініціативно-відповідальне, перетворювальне відношення до самого себе, діяльності, людей, світу та життя в цілому [15, с. 265]. Для з'ясування сутності вказаної категорії звернемося також до праці В. Татенка, який вважає, що цей феномен відображає, насамперед, характер активності людини як суб'єкта і розкривається в таких поняттях як вільний, самостійний, автономний, ініціативний, творчий, оригінальний [18, с. 224]. Важливим для нас є тлумачення дефініції «суб'єктності» як соціально-ціннісної якості особистості, що позначає здатність людини бути стратегом діяльності, ставити цілі, усвідомлювати мотиви, самостійно вибудовувати дії та оцінювати їх відповідність задуму, корегувати цілі тощо [8, с. 329].

Нашу увагу привертає дослідження Л. Сокурянської [17], яка вважає, що поняття «суб'єкт» відображає самодіяльність, самостійність індивіда (або соціальної групи), його «авторство» конкретної соціальної дії, здатність до самостійного вибору типу діяльності, цілей та засобів їх досягнення. До того ж відмітимо, що вчена найважливішою атрибутивною властивістю суб'єкта визначає його соціальну суб'єктність, яка може бути: диспозиційною (суб'єктна диспозиція) як схильність особистості або соціальної групи до самостійної й відповідальної соціальної діяльності, що знаходить своє відбиття у відповідній системі цінностей і ціннісних орієнтації, а також установок на актуалізацію життєвої стратегії самореалізації; актуалізованою соціальною суб'єктністю, що, містячи в собі суб'єктну диспозицію, обов'язково припускає певний рівень підготовленості до здійснення життєвої стратегії самореалізації (відповідне утворення, вміння й навички професійної, політичної тощо діяльності) і властиво активну, цілеспрямовану, самостійну, творчу, відповідальну діяльність у різних сферах [17, с. 13-14].

До того ж відмітимо, що на думку вчених [13], формування суб'єктності та відповідної їй активності пов'язується з успішністю людини в різних аспектах соціальної адаптації та діяльності, у тому числі професійній. Дослідники зазначають, що суб'єктність формується в усіх видах діяльності та виявах активності, а найбільше в ході спілкування і в соціономічній сфері.

Дефінітивний аналіз соціальної обдарованості показує, що науковці, пояснюючи цей феномен, роблять акцент на суб'єктності обдарованої особистості. Так, на думку О. Власової [4], соціально обдарована особистість має стійку потребу та значний дієвий потенціал для здійснення активних перетворень у соціальному середовищі, об'єктами яких може бути як конкретна особистість, так і спільнота. Соціальна обдарованість розгортається в сфері «людина – світ соціальний», де провідними є суб'єкт-суб'єктні зв'язки та закономірності відносин. За висновками Т. Кисельової [7], в розгортанні потенціалів обдарованості такого виду важливе значення відіграє сама людина, її активність, спрямованість, система цінностей, що забезпечують розвиток здібностей і визначають, наскільки буде реалізована соціальна обдарованість.

Отже, системотвірним елементом культурно-освітнього простору є активність самої соціально обдарованої особистості (її поведінка) як суб'єктивна складова, яка представлена в умовах простору низкою внутрішніх спонукань, індивідуально-психологічними та особистісними властивостями, діяльними характеристиками.

Завдяки активності особистості, її цілям і прагненням, а також способам і засобам їх реалізації стає можливим окреслення того кола елементів середовища, яке утворює простір. Педагог актуалізує чи створює умови та елементи культурно-освітнього простору, які стимулюють соціально обдаровану дитину, але її поведінкова реакція, дії, судження, вчинки мають бути результатом власної ініціативи, бажання, вибору.

Соціально обдарована особистість має можливість самореалізуватися в умовах культурно-освітнього простору, а також, змінюючись сама, впливати на його параметри. Суб'єкт не просто реагує на комунікативну ситуацію, яка виникає у процесі взаємодії з елементами простору, а розв'язує її. Залежно від того, на якому рівні сформовані компоненти соціальної обдарованості (соціальна мотивація, соціальний і емоційний інтелект, соціальні здібності тощо), умови сприймаються й змінюються по-різному: можуть узгоджуватися з внутрішнім світом дитини чи неузгоджуватися, бути цікавими або нецікавими, прийнятими чи неприйнятними, впливати на мотивацію та активність чи ні, викликати позитивну чи негативну реакцію тощо. Тому при всій конкретності, визначеності культурно-освітнього простору, що забезпечується наявністю стійких зв'язків між його елементами, способів поведінки особистості може бути декілька. Це залежить не тільки від об'єктивних елементів, включених до неї, а й від самого суб'єкта (соціально обдарованої особистості): його мотивації, морально-вольових якостей, знань, досвіду, ступеня свободи.

Виходячи з досліджень суб'єктності [8; 14; 17; 18 та ін.] та соціальної обдарованості [4; 7], вважаємо, що суб'єктність соціально обдарованої особистості в умовах культурно-освітнього простору виявляється у високому рівні соціальної мотивації, стійкій потребі до спілкування, участі в громадському й політичному житті; постійній готовності до перетворювальної діяльності в соціальному середовищі; самостійності суджень, незалежності, ініціативності, рішучості, наявності власної позиції й оригінального стилю поведінки в ході розв'язання соціально-комунікативних завдань. Вона також передбачає здатність соціально обдарованої особистості до:

- усвідомленої постановки та визначення ієрархії цілей, пов'язаних із спілкуванням, управлінням людьми;
- прогнозування, передбачення, стратегічного мислення й накреслення програми дій, визначення декількох варіантів розв'язання комунікативних ситуацій;
- розробки стратегії та тактики реалізації планів, оперативного внесення змін в процесі їх виконання;
- мобільного реагування на труднощі й пошуку способів їх подолання, швидкого прийняття рішень у нестандартних ситуаціях;
- систематичного пізнання себе й інших людей, вивчення соціальних умов, аналізу і виявлення тенденцій, причин;
- активної перетворювальної взаємодії з усіма суб'єктами й компонентами простору;
- робити моральний вибір у суперечливих аксіологічно-комунікативних ситуаціях, брати відповідальність за прийняті рішення;
- самоорганізації, саморегуляції й рефлексії.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Для формування компонентів соціальної обдарованості важливо використовувати й употужнювати наявні й моделювати нові навчально-виховні й соціальні умови, які в єдності утворюють культурно-освітній простір закладу освіти. Основним механізмом створення є взаємодія всіх суб'єктів просторотворення, об'єднаних спільною перетворювальною діяльністю. Важливим суб'єктом культурно-освітнього простору є сама соціально обдарована особистість, яка вступає в активну взаємодію з усіма суб'єктами й елементами простору, розвиваючи свої здібності й реалізуючись у соціономічних видах діяльності. Перспективним напрямом для подальших наукових розвідок є розробка технологічних аспектів створення культурно-освітнього простору в регіональному контексті, що забезпечить можливості пошуку, розвитку соціально обдарованих дітей, починаючи з дошкільного віку.

Список використаних джерел

1. Бех І.Д. Виховний простір: організаційно-змістові орієнтири / І.Д. Бех // Гірська школа українських Карпат. – 2013. – №10. – С. 3-14.
2. Бондаревская А.И. Культурно-образовательное пространство вуза как среда профессионально-личностного саморазвития студентов : автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук : спец. 13.00.08 / Алина Игоревна Бондаревская; Ростовский гос. пед. ун-т.– Ростов-на-Дону, 2004. – 24 с.
3. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский; под. ред. В.В. Давыдова. – М.: Педагогика, 1991. – 480 с.
4. Власова О. Чинники розвитку соціального потенціалу особистості / О. Власова // Соціальна психологія. – 2005. – № 2 (10). – С.55-63.
5. Гаврилин А.В. Воспитательное пространство: основные характеристики / А.В. Гаврилин // Стратегия воспитания в образовательной системе России / под ред. И.А. Зимней. – Изд. 2-е, доп. и перераб. – М.: Агентство «Издательский сервис», 2005. – С. 260-266.
6. Гибсон Дж. Экологический подход к зрительному восприятию / Дж. Гибсон. – М.: Прогресс, 1988. – 464 с.
7. Киселева Т.Г. Рефлексивно-аксиологический подход к исследованию социальной одарённости / Т.Г. Киселева // Ярославский педагогический вестник. – 2014. – Том II. – № 2. – С.78-83.
8. Коджаспирова Г. Словарь по педагогике / Г. Коджаспирова, А. Коджаспиров. – М.: ИКЦ «МарТ», 2005. – 448 с.
9. Кондратьева Е.А. Культурно-образовательное пространство сельской школы как среда личностного развития школьника : дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук : 13.00.01 / Елена Анатолиевна Кондратьева; Ростовский государственный пед. ун-т. – Ростов н/Д., 2005. – 186 с.
10. Менг Т.В. Средовой поход к организации образовательного процесса в современном вузе / Т.В. Менг // Известия государственного педагогического

- университета имени А.И. Герцена. – 2008. – №10. – С. 70-83.
11. Моложавый С.С. Учет среды и работа детских учреждений // Программа изучения ребенка и детского коллектива в ее практическом применении / С.С. Моложавый. – М., 1925. – 74 с.
 12. Освітнє середовище як чинник становлення обдарованої особистості: [монографія] / Р.О. Семенова, О.Л. Музыка, Д.К. Корольов та ін.; [за ред. Р.О. Семенової]. – К.– Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2014. – 228 с.
 13. Осницкий А.К. Структура и функции регуляторного опыта в развитии субъектности человека / А.К. Осницкий // Субъект и личность в психологии саморегуляции. – М.– Ставрополь: Изд-во ПИ РАО-СевКавГТУ, 2007. – 238 с.
 14. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб., 1999. – 720 с.
 15. Сластенин В.А. Педагогика : [учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений] / В.А. Сластенин. – М.: Академия, 2002. – 576 с.
 16. Смолінська О.Є. Теоретико-методологічні засади організації культурно-освітнього простору педагогічних університетів України : автореф. дис. на здобуття наукового ступеня док-ра пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Олеся Євгенівна Смолінська; Дрогобицький державний педагогічний університет ім. Івана Франка. – Дрогобич, 2015. – 32 с.
 17. Сокурянська Л.Г. Ціннісна детермінація становлення соціальної суб'єктності студентства в умовах соціокультурної трансформації : автореф. дис. на здобуття наукового ступеня док-ра соціологічних наук : спец. 22.00.04 «Спеціальні та галузеві соціології» / Людмила Георгіївна Сокурянська; Харківський національний університет ім. В.Н. Каразіна. – Харків, 2007. – 38 с.
 18. Татенко В.А. Психология в субъектном измерении: [монография] / В.А. Татенко. – К.: Видавничий центр «Просвіта», 1996. – 404 с.
 19. Цимбалару А.Д. Компонентно-структурний аналіз поняття «освітній простір» [Електронний ресурс]. – Режим доступа:
http://www.rusnauka.com/20_PRNiT_2007/Pedagogica/23997.doc.htm.

Spisok vikoristanih dzherel

1. Beh I.D. Vihovniy prostir : organizatsiyno-zmsstovs orientiri / I.D.Beh // Girskia shkola ukrainских Karpat. – 2013. – №10. – S. 3-14.
2. Bondarevskaya A. I. Kulturno-obrazovatelnoe prostranstvo vuza kak sreda professionalno-lichnostnogo samorazvitiya studentov : avtoref. dis. na soisk. uchen. step. kand. ped. nauk : spets. 13.00.08 / Alina Igorevna Bondarevskaya ; Rostovskiy gosudarstvenniy ped. un-t.– Rostov-na-Donu, 2004. – 24 s.
3. Vyigotskiy L.S. Pedagogicheskaya psihologiya / L.S. Vyigotskiy ; pod. red. V.V. Davyidova. – M. : Pedagogika, 1991. – 480 s.

4. Vlasova O. Chinniki rozvitku sotsialnogo potentsialu osobistosti / O.Vlasova // Sotsialna psihologiya. – 2005. – № 2 (10). – S.55-63.
5. Gavrilin A.V. Vospitatelnoe prostranstvo : osnovnyie karakteristiki / A.V.Gavrilin // Strategiya vospitaniya v obrazovatelnoy sisteme Rossii / pod red. I.A.Zimney. – Izd. 2-e, dop. i pererab. – M. : Agentstvo «Izdatelskiy servis», 2005. – S. 260-266.
6. Gibson Dzh. Ekologicheskiy podhod k zritelnomu vospriyatiyu / Dzh. Gibson. – M. : Progress, 1988. – 464 s.
7. Kiseleva T.G. Refleksivno-aksiologicheskiy podhod k issledovaniyu sotsialnoy odaryonnosti / T.G. Kiseleva // Yaroslavskiy pedagogicheskiy vestnik. – 2014. – № 2. – Tom II. – С.78-83.
8. Kodzhaspirova G. Slovar po pedagogike / G.Kodzhaspirova, A.Kodzhaspirov. – M. : IKTs "MarT", 2005. – 448 s.
9. Kondrateva E. A. Kulturno-obrazovatelnoe prostranstvo selskoy shkolyi kak sreda lichnostnogo razvitiya shkolnika : dis... kand. ped. nauk : 13.00.01 / Elena Anatolievna Kondrateva ; Rostovskiy gos. ped. un-t. – Rostov n/D., 2005. – 186 s.
10. Meng T. V. Sredoviyi pohod k organizatsii obrazovatel'nogo protsessa v sovremennom vuze / T. V. Meng // Izvestiya gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta imeni A.I. Gertsena. – 2008. – №10. – S. 70-83.
11. Molozhaviy S. S. Uchet sredi i rabota detskih uchrezhdeniy // Programma izucheniya rebenka i detskogo kollektiva v ee prakticheskom primenenii / S.S.Molozhaviy. – M., 1925. – 74 s.
12. Osvitne seredovische yak chinnik stanovlennya obdarovanoi osobistosti : [monograflya] / R. O. Semenova, O. L. Muzika, D. K. Korolov ta in.; [za red. R. O.Semenovoyi]. – K.-Kirovograd : Imeks-LTD, 2014. – 228 s.
13. Osnitskiy A. K. Struktura i funktsii regul'yatornogo opyita v razvitii sub'ektnosti cheloveka / A. K. Osnitskiy // Sub'ekt i lichnost v psihologii samoregul'yatsii. – M. – Stavropol : Izd-vo PI RAO-SevKavGTU, 2007. – S. 238.
14. Rubinshteyn S. L. Osnovy obschey psihologii / S. L. Rubinshteyn. – SPb., 1999. – 720 s.
15. Slastenin V. A. Pedagogika : [ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ucheb. zavedeniy] / V.A. Slastenin. – M. : Akademiya, 2002. – 576 s.
16. Smolinska O.E. Teoretiko-metodologichni zasady organizatsiyi kulturno-osvitnogo prostoru pedagogichnih universitetiv Ukrayini : avtoref. dis. na zdobuttya naukovoogo stupenya dok-ra ped. nauk : spets. 13.00.01 «Zagalna pedagogika ta Istoriya pedagogiki» / Olesya Evgenivna Smolinska ; Drogobitskiy derzhavniy pedagogichniy universitet Imeni Ivana Franka. – Drogobich, 2015. – 32 s.
17. Sokuryanska L.G. Tsinnisna determinatsiya stanovlennya sotsialnoyi sub'ektnosti studentstva v umovah sotsiokulturnoyi transformatsiyi : avtoref. dis. na zdobuttya naukovoogo stupenya dok-ra sotsiologichnih nauk : spets. 22.00.04 «Spetsialni ta galuzevi sotsiologiyi» / Lyudmila Georgiyivna Sokuryanska ; Harkivskiy natsionalniy

universitet Imeni V.N. Karazina. - Harkiv, 2007. – 38 s.

18. Tatenko V.A. Psihologiya v sub'ektnom izmerenii : [monografiya] / V.A.Tatenko. – K. : Vidavniy tsentr «Prosvita», 1996. – 404 s.
19. Tsimbalaru A.D. Komponentno-strukturniy analiz ponyattya “osvitniy prostir” [Elektronniy resurs]. – Rezhim dostupa: http://www.rusnauka.com/20_PRNiT_2007/Pedagogica/23997.doc.htm.

Demchenko O.P. Social subjectivity gifted individuals in the cultural and educational space. The article shows that the study of the practical aspects of social endowments implement appropriate in the context of the concept of educational environment that will simulate favorable conditions for development and self-gifted person. For successful “selection” of children with signs of social giftedness is appropriate semantic filling medium socio-cultural meanings. Posted copyright explanation category “cultural and educational environment for social development talent”, explication which complicated due to several factors related to the lack of a unified approach to the interpretation of the basic concepts of differentiation; contradictory and uncertain social status and so gifted. In the author's approach, cultural and educational space in the perspective of the subject-subject interaction that involves the interaction of media and interaction of individuals. The parameters of the space as a psycho-educational dimension. Formation of the subjectivity of the individual characteristics of social talent is to create such a space, which is in the process of converting its active cooperation with all parties and components of space and turns in high social motivation and sustained need for social communication; independence of judgment, independence, availability of own position; the ability to anticipate, think strategically, consciously set goals and sketch a program of actions to develop strategies and tactics to implement them promptly make changes in the implementation plans flexibly respond to challenges and find effective ways to overcome them, regularly know themselves and others to study the social conditions, conflicting communicative situations and so on.

Key words: social talent, subject, subjectivity, space, educational space, cultural and educational space, cultural and educational space for the development of social skills.