

О.М. Чудакова

ОСОБЛИВОСТІ ТА ПРОБЛЕМИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ МІЖ ВЧИТЕЛЕМ ТА ОБДАРОВАНИМИ ШКОЛЯРАМИ

Чудакова О.М. Особливості та проблеми педагогічної взаємодії між вчителем і обдарованими школярами. В статті розкрито зміст поняття «обдарованість» і визначено психологічні характеристики обдарованої дитини. Показано зв'язок креативності як актуальної особистісної якості з обдарованістю дитини. З'ясовано психологічні особливості та основні проблеми взаємодії обдарованого школяра з учителем, а також однолітками в умовах шкільного навчання. Розкрито важливе значення педагогічної взаємодії між вчителем і обдарованим школярем, на якості якої позначаються не тільки особистісні та індивідуальні особливості дитини, а й особистісні особливості, позиція (ставлення) самого педагога, його здатність виявляти творчу обдарованість, а також рівень підготовки до психолого-педагогічного супроводу талановитих дітей.

Ключові слова: обдарованість, творча обдарованість, креативність, педагогічна взаємодія, творча діяльність, обдаровані школярі.

Чудакова Е.Н. Особенности и проблемы педагогического взаимодействия между учителем и одаренными детьми. В статье раскрыто содержание понятия «одаренность» и представлены психологические характеристики одаренного ребенка. Показана связь креативности как актуального личностного качества с одаренностью ребенка. Выявлены психологические особенности и основные проблемы взаимодействия одаренного школьника с учителем, а также ровесниками в условиях школьного образования. Раскрыто важное значение педагогического взаимодействия между учителем и одаренным школьником, на качестве которого сказываются не только личностные и индивидуальные особенности ребенка, но и личностные особенности, позиция (отношение) самого педагога, его способность проявлять творческую одаренность, а также уровень подготовки к психолого-педагогическому сопровождению талантливых детей.

Ключевые слова: одаренность, творческая одаренность, креативность, педагогическое взаимодействие, творческая деятельность, одаренные школьники.

Постановка проблеми. Сучасне українське суспільство потребує особистостей, здатних до успішної й творчої реалізації себе у нинішніх складних і швидко змінюваних соціально-економічних умовах. Здійснювана у зв'язку з цим модернізація освіти поставила перед школою низку нових завдань: всебічний розвиток людини, виховання у неї здатності до успішної самореалізації в майбутній професії, саморозвиток дитини в процесі соціалізації та педагогічної взаємодії в умовах шкільного навчання, вироблення вміння ефективно взаємодіяти у соціумі та ін.

І саме вчителю як ключовій постаті у створенні освітнього середовища належить виняткова роль у розв'язанні поставлених завдань – зокрема, у забезпеченні постійного вияву особистістю креативності в діяльності, повноцінного розкриття в ній свого творчого потенціалу. Адже, як показує повсякденне життя, в динамічному, інноваційному й нерідко суперечливому світі найкраще орієнтується, приймає рішення і працює творчо

обдарована людина, здатна до генерування і використання нових ідей і задумів, до нових підходів і вияву креативності в діяльності.

Аналіз останніх публікацій. Аналіз підходів до вивчення психологічних особливостей обдарованості людини показав, що особлива увага у дослідженнях зарубіжних і вітчизняних вчених: Р. Айзенка, Р. Амтхауера, Дж. Гілфорда, Р. Кеттелла, Дж. Рензуллі, К. Роджерса, Р. Стернберга, Л. Терстоуна, П.П. Блонського, Д.Б. Богоявленської, Л.С. Виготського, Ю.З. Гільбуха, Г.С. Костюка, Н.С. Лейтеса, О.М. Матюшкіна, В.О. Моляко, М.М. Поддьякова, Я.О. Пономарьова, Б.М. Теплова, М.О. Холодної, В.Д. Шадрікова й ін. – приділялась вивченню природи обдарованості – зокрема, її інтелектуальному та креативному напрямкам. Крім «інтелектуального» тлумачення поняття обдарованості, у літературі набула поширення інтерпретація цього поняття через вид творчої діяльності, що знайшло своє відображення у понятті «творча обдарованість».

У зв'язку з цим дехто з вчених підходив до вирішення проблеми обдарованості з позиції вияву дитиною творчого потенціалу. Так, О.М. Матюшкін підкреслював, що у підґрунті обдарованості лежить не інтелект, а творчий потенціал, тому обдарованість дитини проявляється і розвивається насамперед у творчій діяльності [12]. Його концепція творчої обдарованості викладена у працях, присвячених розвитку творчого мислення дітей за допомогою методів проблемного навчання.

Натомість творці концептуальних моделей обдарованості – К. Абромс, Ю.Д. Бабаєва, Д.Б. Богоявленська, Дж. Галахер, В.М. Дружинін, П. Кляйн, Н.С. Лейтес, А. Маслоу, А. Танненбаум, Дж. Уїтмор, Д.В. Ушаков, К. Хеллер, В. Холлінгуорт, В.Е. Чудновський, Н.Б. Шумакова, О.І. Щєбланова, В.С. Юркевич й ін. – включають у її структуру й особистісні чинники: мотиваційну сферу, інтереси, вольові прояви, якості, почуття тощо.

Так, автор мюнхенської моделі обдарованості К. Хеллер зазначає, що мотивація досягнень, наполегливість, стійкість до стресу й інші особистісні якості, а не тільки здібності, були типовими для тих учнів, які досягали найбільшого успіху. Аналізуючи дані стосовно високообдарованих і середньообдарованих дітей, вчений доходить низки цікавих висновків. Високообдарованим дітям більшою мірою властиві високі інтелектуальні здібності – надчутливість до знань, інтерес до дивергентних завдань, висока концентрація уваги. Їх вирізняють неабиякі креативні здібності: оригінальність, продуктивність й асоціативність мислення. Високообдаровані діти мають феноменальну пам'ять, високу здатність до швидкого засвоєння знань, виявляють інтелектуальний інтерес [22].

До того, згідно з результатами досліджень (В.І. Андрєєва, В.М. Дружиніна, Є.П. Ільїна, А.М. Лука, В.О. Моляко, Л.О. Музики, О.М. Поддьякова, О.І. Савенкова, О.О. Мелік-Пашаєва, О.Л. Яковлевої й ін.), відмітною рисою обдарованих дітей є їх прагнення до творчої діяльності: в процесі навчання вони висловлюють власні ідеї і відстоюють їх. 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 і терпіти не можуть, коли їм нав'язують готову відповідь. Важливі риси їх поведінки – невтомна жага нових вражень, допитливість, здатність породжувати незвичні ідеї, багатство уяви, швидкість вирішення проблемних ситуацій, постійний потяг до експериментування.

Разом з тим діти з випереджаючим розвитком здібностей стикаються з безліччю особистісних і міжособистісних проблем. Огляд зарубіжних і вітчизняних досліджень щодо особливостей емоційної сфери обдарованих дітей не дає змоги зробити однозначний висновок про цю сферу [1; 4; 9; 15; 20; 24; 25; 27; 29]. В одних дослідженнях підкреслюється, що обдаровані діти здебільшого високо мотивовані, добре адаптовані, незалежні, спокійні в ситуації невизначеності. В інших дослідженнях стверджується, що творчо обдаровані діти постійно стикаються з емоційними і соціальними труднощами. Підвищена емоційність у деяких випадках може набувати досить «гострого» характеру, проявляючись у схильності до бурхливих, яскравих афектів.

Дослідження показало, що до суто особистісних проблем належать проблеми емоційного розвитку, саморегуляції, автономності, професійної орієнтації та ін. До міжособистісних проблем зазвичай відносяться проблеми соціалізації, адаптації і навчання, а також проблеми педагогічної взаємодії з учителем і спілкування з однолітками – про сутність останніх йтиметься в подальшому аналізі.

Формулювання мети і завдань статті. Метою статті є з'ясування основних особливостей та проблем взаємодії вчителя з обдарованими дітьми в умовах освітнього простору і визначення специфіки впливу методів педагогічного спілкування на їх психічний розвиток.

Виклад методики і результатів дослідження. Термін «обдарована дитина» застосовують, як засвідчило дослідження, до зовсім різних за своїми здібностями дітей. Насправді існують, на думку В.С. Юркевич, два основних типи обдарованості дитини:

1. «Особлива, виняткова обдарованість». Для виявлення таких учнів не потрібні спеціальні тести та спостереження. У таких дітей особливий інтерес викликає інтелектуальна діяльність, вони легко розуміють та засвоюють складні пізнавальні матеріали, мають високу ефективність розумової діяльності, характеризуються підвищеною критичністю у сприйнятті неточної інформації.

2. «Звичайна обдарованість», або «висока норма». Звичайна обдарованість притаманна учням, які характеризуються високими пізнавальними потребами, успішністю у навчанні, високою адаптивністю до нових ситуацій, зовнішньою привабливістю та здоров'ям [28].

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 навіть менше, ніж у звичайних учнів. Тому в подальшому аналізі особливостей педагогічної взаємодії в системі «вчитель – учні» йтиметься саме про школярів з особливою, високою обдарованістю [29].

Відносно самостійним чинником обдарованості виступає креативність: вона не обов'язково корелює з рівнем інтелекту школяра та успішністю його навчання. Креативність дитини залежить не тільки від її особистісних якостей, а й від умов виховання в сім'ї та навчання. Креативного учня зазвичай вирізняють інтерес і підвищена чутливість до всього складного, незвичного; він відкритий до нового досвіду; вміє бачити проблеми в тому, що іншим здається тривіальним і зрозумілим. Його відмітними рисами є самостійність поглядів та оцінок, нехтування стереотипами, відкритість до різних ідей – в тому числі взаємовиключних. Загалом креативне мислення характеризується гнучкістю (пропонуються численні варіанти розв'язання там, де більшість людей обмежується одним), рухливостю (відбувається легкий перехід від однієї точки зору до іншої, від одного аспекту розгляду проблеми до іншого), оригінальністю у вирішенні проблеми.

Як показало дослідження, психологічні проблеми, з якими стикається педагог у роботі з учнями з нестандартними мисленням та поведінкою, пов'язані передусім з різноманітністю видів творчої обдарованості.

Адже обдарованість як психологічне явище проявляється по-різному. 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 зникає) в іншому віці [9]. Цим зумовлюються безліч теоретичних підходів до з'ясування креативності учнів і множинність запропонованих методів їх навчання. А це ускладнює роботу педагога з учнями.

У психології існує також термін «згасання обдарованості». Згасання може бути обумовлене різними причинами. Одна з них – відсутність у структурі обдарованості творчого компонента. Ще одна можлива причина пов'язана зі зміною зовнішніх умов, оскільки школа з її нівелюючою системою навчання заважає розвивати творчі здібності дітей.

Менш вивчена і важко піддається визначенню прихована обдарованість. Тому вчителю у своїй роботі слід враховувати ту обставину, що повільність і погана успішність у шкільному навчанні не є безумовними ознаками відсутності в учня обдарованості. Обдарованість може мати латентний, потенційний характер. Прихована обдарованість виступає більше як явище природно-психологічне: це означає, що кожна дитина за своєю природою має здатність до творчого саморозвитку.

Зі вступом до школи очевидною стає невідповідність обдарованого школяра вимогам навчальної діяльності: виконувати репродуктивні завдання йому нецікаво і нудно. А існуючі норми поведінки перешкоджають його вільному самовираженню. Крім того, дослідники (О.М. Матюшкін, О.Л. Яковлева, Ж.К. Тerasьє) зауважили, що у обдарованих школярів – через особистісні особливості – має місце ціла низка психологічних проблем: передусім це труднощі спілкування з вчителями й однолітками, а також підвищена тривожність, недостатня саморегуляція через невміння керувати собою у важких ситуаціях і працювати в умовах монотонної, нудної діяльності. Більшість дослідників творчо обдарованих дітей визначає серед специфічних особистісних рис емоційну невірноваженість, нейротизм (В.І. Панов), підвищену вразливість (А. Танненбаум, Ю.Д. Бабаєва), надзвичайну чутливість (К. Абромс, Дж. Уїтмор, Д.Б. Богоявленська), невротичні розлади (К.О. Курілович) тощо.

У зв'язку з цим обдарований школяр у своєму розвитку потребує інакших навчальних програм, зміни наявних норм взаємин, що і становить зміст головного проблемного поля в роботі вчителів з цією категорією учнів. Практика свідчить, що творче або дослідницьке навчання, засноване на самостійному набутті дитиною знань про навколишній світ, – найбільш природна і продуктивна форма навчання для дітей, яких вирізняє висока пізнавальна потреба і дослідницька активність.

Робота з креативною дитиною вимагає від вчителя компетентності та неабиякої віддачі і водночас великого терпіння, випробування на міцність. Тим часом багато вчителів відчують особистісні труднощі в роботі з креативними школярами. За твердженням О.Л. Яковлевої [12], вони передусім «остерігаються» можливого прояву своєї некомпетентності, прагнуть до рольової дистанції, боячись визнати перевагу учня. Їм іноді заважають учні з високим рівнем знань, не завжди зрозумілою творчою активністю. Допитливість часто робить цих дітей настирливими, внаслідок чого вони можуть перешкоджати традиційно вести урок, ставлячи несподівані запитання або висловлюючи оригінальні думки, що часом неабияк дратує вчителів. Такі вчителі не мають психологічної готовності прийняти факт обдарованості школярів. У підґрунті цієї проблеми лежить особистісна і професійна невпевненість педагога, низька самооцінка, що часто призводить до нерозпізнавання креативності учнів, негативної оцінки їх здібностей і досягнень.

Крім того, в обдарованій дитині вчитель нерідко бачить передусім сприйнятливого або несприйнятливого до навчання школяра, не розуміючи, що така дитина потребує особливого підходу. На думку О.Л. Мельникової [13], в особистості учня більшість педагогів схильні помічати тільки здібності до засвоєння знань, а не творчі можливості. Нерідко нестандартність мислення, вихід за межі усталеної думки оцінюються не як творчий результат, а скоріше як безвідповідальність – іноді навіть як свідомо неповага до вчителя.

А в працях таких авторів, як Н.С. Лейтес, Г.В. Бурменська і В.М. Слуцький, зазначається, що оточуючі часто не розуміють реальний рівень здібностей творчо обдарованих дітей і нормальний для такої дитини процес розвитку розглядають як аномальну непристосованість до життя в суспільстві [9; 14].

Часто обдаровані діти не хочуть підкорятися вимогам у школі: не виконують домашніх завдань, не хочуть вивчати те, що їм вже відомо, проявляють нетерпимість, підвищену вимогливість до себе і до інших. За цих обставин взаємини педагога з тими, кого він навчає, характеризуються конфліктністю, неприйняттям один одного. Разом з тим вчитель з вільним стереотипом мислення, котрий вміє відкинути звичайну вчительську позицію «непогрішності», здатний з повагою і розумінням ставитися до неординарного в дитині.

Відтак, у межах педагогічної взаємодії відносини між вчителем і обдарованими школярами можуть бути не тільки відносинами домінування, диктату, вимог, а й відносинами співпраці, уваги і турботи.

Саме взаємини творчо обдарованої дитини з однолітками і дорослими – через незвичність самої дитини – значною мірою визначають історію її життя і тим самим формують її особистість. Нерідко особливий пізнавальний розвиток відбувається в якомусь сенсі завдяки іншим сферам. Звідси спілкування з однолітками у сфері особистісних інтересів займає у багатьох обдарованих набагато менше місця, ніж у інших

дітей того самого віку. За твердженням американського психолога К. Текекс, невміння вислуховувати співрозмовника до кінця, переривання співрозмовника справляють на інших негативний вплив, а також служать причиною складних відносин з однолітками [18]. Властива усім обдарованим дітям неконформність у цьому випадку підсилює цей негативний момент, що призводить до своєрідної відчуженості дитини від групи однолітків, і вона починає шукати інші ніші для спілкування: товариство більш молодших або, навпаки, значно старших дітей, чи тільки дорослих.

Додаткові труднощі у спілкуванні для обдарованих дітей створюють особливості їхньої поведінки, які пов'язані з творчою обдарованістю. Наприклад, цікавість спонукає ставити незручні та соціально неприйнятні запитання. Схильність до критичного мислення часто сприймається іншими як нетолерантність, а великий словниковий запас – як прояв зарозумілості «всезнайки» [24; 26].

У вчителів «нестандартний» учень викликає зазвичай суперечливе ставлення: з одного боку, вчитель розуміє, що така дитина потребує спеціальної і більш складної роботи, індивідуального підходу, а з другого – він не має часу окремо займатися з найбільш здібними дітьми, оскільки зосереджений на тому, щоб дати знання школярам середнього і нижчого рівнів.

Навчальна програма для творчо обдарованих учнів, як зазначалося, нудна й нецікава, тому що не відповідає їх здібностям. Такі діти схильні постійно привертати до себе увагу. Найбільш здібного учня майже перестають запитувати – адже вчитель впевнений, що він і так знає. Якщо ж учень наполегливо намагається щось сказати – стає «вискочкою», що може призвести до порушень у його поведінці. А оскільки творчо обдаровані діти часто виявляються незручними, бо вимагають багато уваги й занадто відрізняються від інших дітей, то вони нерідко «відкидаються» вчителями, однокласниками і навіть батьками.

Психологічні дослідження останніх років показали, що розвиток обдарованої дитини може бути загальмований на будь-якому етапі шкільного життя. Надання великого обсягу не зовсім привабливої для учня інформації, використання репродуктивних методів навчання привчає його до шаблонності у виконанні завдань та призводить до гальмування творчих процесів мислення. Будь-яка спонтанність, нестандартність обдарованих, «незручних», дітей зумовлює критику з боку вчителя: від дитини вимагають слухняності та відповідності шаблонам «гарного учня». Тому творчий потенціал обдарованого учня, його продуктивні здібності розвиваються здебільшого стихійно і не завжди використовуються у процесі навчання.

Як відомо, професійна педагогічна діяльність й індивідуальний життєвий досвід формують у педагога певним чином відтворювані способи поведінки в стандартних ситуаціях. Такі стереотипи неусвідомлено позначаються на сприйманні, мисленні і спілкуванні. Це, з одного боку, дає змогу традиційними і вже напрацьованими методами швидко і без особливих зусиль вирішувати проблеми, що виникають у стандартних навчальних ситуаціях. З другого боку, в нестандартній ситуації зазначені стереотипи не дають змоги побачити всю проблемність ситуації і величезний діапазон можливостей для її розв'язання. У зв'язку з цими особливостями обдаровані школярі вільно чи мимоволі можуть створювати своєю поведінкою такі нестандартні ситуації, коли напрацьовані «вчительські» стереотипи не тільки не є корисними для їх розв'язання, а навіть шкідливими і для дитини, і для самого вчителя.

Звідси одним з основних психологічних принципів роботи педагога з обдарованими учнями має бути вироблення здатності перебувати на позиції рефлексії до самого себе. Повсякчас здійснюючи «роботу над власними помилками», вчитель водночас має постійно поповнювати та урізноманітнювати свій педагогічний арсенал, виявляти терпіння у взаєминах і толерантність до думки інших.

Названі проблеми педагогічної взаємодії та малопривабливі особистісні риси творчо обдарованої дитини зумовлюють складності соціально-психологічного характеру: демонстративну асоціальність, захисну агресію. Досить часто в шкільній практиці має місце і протилежна соціально-психологічна реакція обдарованого школяра на ситуацію придушення його природних проявів і потреб в активності, лідируванні, демонстрації своїх можливостей: заглиблення в себе, у світ своїх фантазій і мрій, апатичність, млявість, відсутність інтересу до контактів з іншими. Депресивна поведінка може набувати і демонстративних рис. Вразливість і тривожність обдарованих дітей також часто не враховуються вчителем, але вони справляють істотний вплив на їх успішність і здоров'я, визначають їх домагання зараз і в майбутньому [1; 8; 15; 25].

Якщо всі ці особистісні особливості не враховуються вчителем, то виникають або нерозуміння між ним і обдарованою дитиною, або спроби «переробити» дитину. Від цього навчання починає викликати в учня стрес, а його настрої і відносини з оточуючими погіршуються, досягнення падають чи стають засобом компенсації несприятливого ставлення. Але при правильному ставленні педагога багато з цих якостей стають перевагами дитини. Зокрема, більш делікатне і підтримувальне спілкування з такими дітьми забезпечує позитивні результати.

Тому одним з головних психологічних принципів роботи педагога з творчо обдарованими дітьми має бути принцип «прийняття іншого», орієнтований на спільну співпрацю і творчість [7]. Згідно з цим принципом вчитель має приймати учня як індивідуальність з уже сформованими особливостями, а взаємодія між ними повинна будуватися на основі суб'єкт-суб'єктності, коли учень і вчитель виступають стосовно один одного в ролі рівноправних партнерів спілкування. Цей принцип є базовим для педагогіки співпраці, гуманістичної психології і для розвивальної освіти в цілому.

Педагогічна взаємодія вчителя з обдарованими школярами багато в чому визначає становлення і розвиток їх творчих здібностей. Психологічне благополуччя цієї спілки залежить передусім від вчителя, від його ставлення до дитини, котра так явно відрізняється від решти дітей. Та, як відомо, творчо обдарована дитина зазвичай не знаходить взаєморозуміння у спілкуванні через притаманні їй особистісні особливості: імпульсивність, нонконформність, конфліктність, невміння слухати співрозмовника, прагнення брати на себе роль організатора, звичку поправляти інших тощо. Через це обдаровані учні в школі часто сприймаються дорослими й однолітками як «важкі», «дивні» і нерідко опиняються у становищі вигнанців [23]. У цих умовах вчитель – як ключова постать у створенні сприятливого середовища для розвитку творчої природи дитини – має забезпечувати організацію навчального простору таким чином, щоб в учнів виникла потреба в творчості, дослідницькій активності, самостійності та відповідальності.

Психологічна практика роботи з вчителями показує, що подолання стереотипності сприймання, мислення, поведінки й ефективне формування у вчителя особистісних якостей, потрібних у роботі з креативними дітьми, є важким завданням, що його не можна

розв'язати традиційними (лекційними, семінарськими) методами професійної підготовки. Тому психологами розроблені так звані тренінгові методи – в рамках системи підвищення психолого-педагогічної компетентності вчителя, що дають йому змогу виявити і подолати внутрішні психологічні бар'єри, а також усвідомити і змінити сформовані власні стереотипи сприймання (учня, навчального процесу та самого себе) та поведінки і, в підсумку, методи навчання і виховання [3; 10].

До того педагогічна взаємодія вчителя з обдарованими дітьми створює можливість для його власного професійного й особистісного становлення та розвитку. Добрий вчитель сприймає здібного учня не тільки як джерело додаткової роботи, а й як можливість для власного розвитку. Якщо вчитель хоче розвивати обдарованість і творчість учнів, він і сам повинен розвивати свої творчі навички, кругозір та гнучкість мислення, знижувати розумову ригідність, іноді відмовлятися від традиційних думок і критично перевіряти їх своїми силами. Тоді він не відкидатиме незвичайні думки учнів, а заохочуватиме їх до творчого пошуку і незалежності в судженнях.

Висновки і перспективи подальших досліджень. У процесі психолого-теоретичного дослідження ми дійшли таких висновків:

- одним з пріоритетних напрямків розвитку сучасної освіти має стати створення у школі сприятливої атмосфери для навчання та виховання обдарованої особистості, здатної до саморозвитку. Вчитель тут виступає ключовою постаттю у подоланні негативних особистісно-поведінкових аспектів, які часто супроводжують творчо обдарованих дітей у шкільному житті і які утрудняють роботу з ними; у забезпеченні якомога повнішого вияву та реалізації їх здібностей, потенцій, особистісних можливостей.
- у процесі педагогічної взаємодії вчителя й обдарованого школяра важливе значення відіграють не тільки особистісні та індивідуальні особливості дитини, а й особистісні особливості, позиція (ставлення) самого педагога, його здатність виявляти творчу обдарованість, а також рівень підготовки до психолого-педагогічного супроводу талановитих дітей. До причин виникнення непорозумінь між вчителем і обдарованими школярами дослідники зазвичай відносять недостатню теоретичну і практичну підготовку педагогів до роботи з обдарованими дітьми, занадто високий рівень підготовки учня, коли вчитель не в змозі утримати свій авторитет власними знаннями і вмінням справлятися з класом; психологічну неготовність вчителя прийняти факт обдарованості неординарного учня і надання педагогом переваги формальним чинникам замість знань; жорсткі авторитарні методи навчання, які автоматично викликають спротив з боку творчих школярів, або, навпаки, занадто лояльне ставлення в тих питаннях, де вчителю треба тримати все під контролем.
- задоволення потреби в ґрунтовному вивченні педагогами психологічних особливостей обдарованості дитини з метою створення сприятливих умов для розкриття та розвитку її неординарних особливостей, для захисту від можливих небезпек у різних сферах життєдіяльності, особливо важливе в нинішніх умовах посилення у обдарованих дітей проблем у сфері соціалізації та адаптації до традиційних методів навчання, примноження складнощів соціально-психологічного характеру, пов'язаних з неординарністю обдарованої дитини. Як показало дослідження, найбільш продуктивним для всіх учасників педагогічного

процесу є суб'єкт-суб'єктна взаємодія, стиль спілкування, орієнтований на спільний творчий пошук.

У зв'язку з багатоаспектністю проблеми педагогічної взаємодії між вчителями і обдарованими школярами *перспективи наших подальших досліджень* полягають передусім у з'ясуванні та емпіричному вивченні особистісних чинників, що сприяють ефективності перебігу педагогічного процесу. Адже не тільки індивідуально-особистісні властивості обдарованої дитини справляють вплив на процес її навчання та розвитку. Освітнє та особистісне зростання творчо обдарованого школяра не меншою мірою визначають соціально-психологічні особливості вчителя як ключової постаті у створенні сприятливого середовища для навчання та спілкування обдарованих дітей.

Список використаних джерел

1. Богоявленская М.Е. Природа «проблем» одарённых. *Одарённый ребёнок*. 2004. № 4. С. 74-83.
2. Гильбух, Ю.З. Внимание: одаренные дети. Москва: Знание, 1991. 79 с.
3. Городецька Н.Г. Психологічний аналіз інноваційних бар'єрів у діяльності сучасних педагогів. *Проблеми загальної та педагогічної психології: Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН України*. 2008. Т. X. Ч. 1. С. 100-108.
4. Дружинин В.Н. Структура психометрического интеллекта и прогноз индивидуальных достижений. *Основные современные концепции творчества и одарённости* / под ред. Д.Б.Богоявленской. Москва: Молодая гвардия, 1997. С. 161-185.
5. Здібності, творчість, обдарованість: теорія, методика, результати досліджень: монографія / за ред. В.О. Моляко, О.Л. Музики. Житомир: Вид-во Рута, 2006. 320 с.
6. Ильин Е.П. Психология творчества, креативности, одаренности. Санкт-Петербург: Питер, 2009. 448 с.
7. Кашапов М.М. Специфика творческого мышления педагога в работе с одаренными обучающимися: материалы VI Международной конференции / под ред. Л.И. Ларионовой. Иркутск, 2009. С. 92-101.
8. Курилович Е.А. Школьные неврозы и одаренные дети. *Одаренный ребенок*. 2002. № 2. С. 87-92.
9. Лейтес Н.С. Способности и одаренность в детские годы. Москва: Знание, 1984. 80 с.
10. Матійків І.М. Тренінг емоційної компетентності: навч.-метод. посібник Київ: Педагогічна думка, 2012. 112 с.
11. Матюшкин А.М. Концепция творческой одаренности. *Вопросы психологии*. 1989. № 6. С. 29-33.
12. Матюшкин А.М., Яковлева Е.Л. Учитель для одаренных. *Общественные движения и социальная активность молодежи: материалы Всесоюзной научной конференции*. Москва, 1991. С. 192-202.
13. Мельникова Е.Л. Представления педагогов об одарённости. *Психологические особенности развития творческих способностей: материалы научно-практической конференции*. Челябинск, 1992. Ч. 3. С. 36-39.
14. Одаренные дети: пер. с англ. / общ. ред. Г.В. Бурменской, В.М. Слущкого. Москва: Прогресс, 1991. 376 с.
15. Савенков А.И. Психология детской одаренности: учебное пособие. Москва: Генезис, 2010. 448 с.

16. Стернберг Р. Модель структуры интеллекта Гилфорда: структура без фундамента. *Основные современные концепции творчества и одаренности*: монография. Москва, 1997. С.110-126.
17. Теличко Н.В. Американський досвід роботи з обдарованими дітьми в Україні. *Обдарована дитина*. 2005. № 10. С. 27-35.
18. Тэкэкс К. Счастливые родители одарённых детей. *Одарённые дети* / под ред. Г.В. Бурменской, В.М. Слуцкого. Москва: Прогресс, 1991. С. 13-146.
19. Терасье Ж.К. Сверходаренные дети / Ж.К. Терасье. – М.: Академия, 1999. – 215 с.
20. Ушакова І.В. Емоційні стани інтелектуально обдарованих осіб. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка*. Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2009. Вип. XI. С. 86-95.
21. Фримен Дж. Одаренные дети и их образование: Обзор международных исследований. *Иностранная психология*. 1999. № 11. С. 10-18.
22. Хеллер К.А. Диагностика и развитие одаренных детей и подростков. *Основные современные концепции творчества и одаренности* / под ред. Д.Б. Богоявленской. Москва: Молодая гвардия, 1997. С. 243-264.
23. Холодная М.А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. 2-е изд., перераб. и доп. Санкт-Петербург: Питер, 2002. 272 с.
24. Чудновский В.Э., Юркевич В.С. Одаренность: дар или испытание. Москва: Знание, 1990. 80 с.
25. Шарапановская Е.В. Социально-психологическая дезадаптация детей и подростка.: диагностика и коррекция. Москва. 2006. 300 с.
26. Шумакова Н.Б. Обучение и развитие одарённых детей. Москва: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2004. 336 с.
27. Щепланова Е.И. Неуспешные одаренные школьники. Москва: Изд-во БИНОМ, Лаборатория знаний, 2011. 245 с.
28. Юркевич В.С. Одаренный ребенок: иллюзии и реальность / В.С. Юркевич. – М.: Просвещение, 1996. – 136 с.
29. Юркевич В.С. Современные проблемы работы с одаренными детьми. *Электронный журнал «Психологическая наука и образование»*. 2010. № 5. С. 118-129. DOI: http://psyjournals.ru/files/33829/psyedu_ru_2010_5_Yurkiewich.pdf

References transliterated

1. Bogoyavlenskaya M.E. Priroda «problem» odaryonnyh. *Odaryonnyj rebyonok*. 2004. № 4. S. 74-83.
2. Gil'buh, YU.Z. Vnimanie: odarennye deti. Moskva: Znanie, 1991. 79 s.
3. Horodetska N.H. Psykholohichniy analiz innovatsiinykh barrieriv u diialnosti suchasnykh pedahohiv. *Problemy zahalnoi ta pedahohichnoi psykholohii: Zbirnyk naukovykh prats Instytutu psykholohii im. H.S.Kostiuka APN Ukrainy*. 2008. T. Kh. Ch. 1. S. 100-108.
4. Druzhinin V.N. Struktura psihometricheskogo intellekta i prognoz individual'nyh dostizhenij. *Osnovnye sovremennye koncepcii tvorchestva i odaryonnosti* / pod red. D.B.Bogoyavlenskoj. Moskva: Molodaya gvardiya, 1997. S. 161-185.
5. Zdibnosti, tvorchist, obdarovanist: teoriia, metodyka, rezultaty doslidzhen: monohrafiia / za red. V.O. Moliako, O.L. Muzyky. Zhytomyr: Vyd-vo Ruta, 2006. 320 s.

6. Il'in E.P. Psihologiya tvorchestva, kreativnosti, odarennosti. Sankt-Peterburg: Piter, 2009. 448 s.
7. Kashapov M.M. Specifika tvorcheskogo myshleniya pedagoga v rabote s odarennymi obuchaemyimi: materialy VI Mezhdunarodnoj konferencii / pod red. L.I. Larionovoj. Irkutsk, 2009. S. 92-101.
8. Kurilovich E.A. SHkol'nye nevrozy i odarennye deti. Odarennij rebenok. 2002. № 2. S. 87-92.
9. Lejtes N.S. Sposobnosti i odarennost' v detskie gody. Moskva: Znanie, 1984. 80 s.
10. Matiikiv I.M. Treninh emotsiinoi kompetentnosti: navch.-metod. posibnyk Kyiv: Pedahohichna dumka, 2012. 112 s. Matyushkin A.M. Konceptiya tvorcheskoj odarennosti. Voprosy psihologii. 1989. № 6. S. 29-33.
11. Matyushkin A.M. Konceptiya tvorcheskoj odarennosti. Voprosy psihologii. 1989. № 6. S. 29-33.
12. Matyushkin A.M., YAKovleva E.L. Uchitel' dlya odarenyh. Obshchestvennye dvizheniya i social'naya aktivnost' molodezhi: materialy Vsesoyuznoj nauchnoj konferencii. Moskva, 1991. S. 192-202.
13. Mel'nikova E.L. Predstavleniya pedagogov ob odaryonnosti. Psihologicheskie osobennosti razvitiya tvorcheskih sposobnostej: materialy nauchno-prakticheskoy konferencii. CHelyabinsk, 1992. CH. 3. S. 36-39.
14. Odarennye deti: per. s angl. / obshch. red. G.V. Burmenskoj, V.M. Sluckogo. Moskva: Progress, 1991. 376 s.
15. Savenkov A.I. Psihologiya detskoj odarennosti: uchebnoe posobie. Moskva: Genezis, 2010. 448 s.
16. Sternberg R. Model' struktury intellekta Gilforda: struktura bez fundamenta. Osnovnye sovremennye konceptii tvorchestva i odarennosti: monografiya. Moskva, 1997. S.110-126.
17. Telychko N.V. Amerykanskij dosvid roboty z obdarovanyimi ditmy v Ukraini. Obdarovana dytyna. 2005. № 10. S. 27-35.
18. Tehkehks K. Schastlivye roditeli odaryonnyh detej. Odaryonnye deti / pod red. G.V. Burmenskoj, V.M. Sluckogo. Moskva: Progress, 1991. S. 13-146.
19. Teras'e ZH.K. Sverhodarennye deti / ZH.K. Teras'e. – M.: Akademiya, 1999. – 215 s.
20. Ushakova I.V. Emotsiini stany intelektualno obdarovanykh osib. Zbirnyk naukovykh prats Kam'ianets-Podilskoho natsionalnogo universytetu imeni Ivana Ohienka. Kam'ianets-Podilskij: Aksioma, 2009. Vyp. Khl. S. 86-95.
21. Frimen Dzh. Odarennye deti i ih obrazovanie: Obzor mezhdunarodnyh issledovanij. Inostrannaya psihologiya. 1999. № 11. S. 10-18.
22. Heller K.A. Diagnostika i razvitie odarenyh detej i podrostkov. Osnovnye sovremennye konceptii tvorchestva i odarennosti / pod red. D.B. Bogoyavlenskoj. Moskva: Molodaya gvardiya, 1997. S. 243-264.
23. Holodnaya M.A. Psihologiya intellekta: paradoksy issledovaniya. 2-e izd., pererab. i dop. Sankt-Peterburg: Piter, 2002. 272 s.
24. CHudnovskij V.EH., YUrkevich V.S. Odarennost': dar ili ispytanie. Moskva: Znanie, 1990. 80 s.
25. SHarapanovskaya E.V. Social'no-psihologicheskaya dezadaptaciya detej i podrostko.: diagnostika i korrekciya. Moskva. 2006. 300 s.

26. SHumakova N.B. Obuchenie i razvitie odaryonnyh detej. Moskva: MPSI; Voronezh: MODEHK, 2004. 336 s.
27. SHCheblanova E.I. Neuspeshnye odarennye shkol'niki. Moskva: Izd-vo BINOM, Laboratoriya znaniy, 2011. 245 s.
28. YUrkevich V.S. Odarennyj rebenok: illyuzii i real'nost' / V.S. YUrkevich. – M.: Prosveshchenie, 1996. – 136 s.
29. YUrkevich V.S. Sovremennye problemy raboty s odarennyimi det'mi. EHlektronnyj zhurnal «Psihologicheskaya nauka i obrazovanie». 2010. № 5. S. 118-129. DOI: http://psyjournals.ru/files/33829/psyedu_ru_2010_5_Yurkiewich.pdf

Chudakova O.M. Features and problems of pedagogical interaction between teachers and gifted pupils. The article reveals the meaning of the "giftedness" and defines the psychological characteristics of a gifted child. It shows correlation between creativity as an actual personal trait and giftedness. The performed research has determined the interpersonal problems impeding gifted child development, which include, apart from the problems of socialization, adaptation and learning, the problem of interactions with a teacher at classes and with peers. The article reveals importance of pedagogical interaction between a teacher and gifted schoolchildren, the quality of which is affected not only by children's personal traits, but also by personal traits, a position (attitudes) of the teacher him/herself, his/her ability to show creative talent, as well as his/her readiness to support psychologically and pedagogically talented children.

The main reasons for misunderstandings and problems at interactions between teachers and gifted pupils are, according different researchers, lack of theoretical and practical training of teachers to work with gifted children, too high knowledge level of a gifted pupil, when his/her teacher is unable to retain their authority with their own knowledge and skills and to cope with the class; psychological unpreparedness of a teacher to accept the fact of giftedness of an extraordinary child, so the teacher try to use formal factors as a leverage instead of knowledge; rigid authoritarian teaching methods that automatically evoke resistance of creative children or, conversely, too loyal attitudes in those areas where the teacher needs to keep everything under control.

Under these circumstances, the performed research have shown that subject-subject interactions are the most effective for all participants of the pedagogical process; it means such style of communication that is focused on a joint creative searches. The favorable atmosphere of pedagogical and interpersonal interactions between a teacher and gifted pupils contributes to a qualitative restructuring of their personality, creates new opportunities for their development and revealing of their creative potentials.

Key words: giftedness, creative talent, creativity, pedagogical interaction, creative activity, gifted pupils.