

НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ ОБДАРОВАНОЇ ДИТИНИ

М. С. Гальченко, К. А. Андросович, Л. І. Ткаченко,
О. А. Ковальова, Л. М. Найдьонова

**ІНТЕРАКТИВНА
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПІДТРИМКА
СОЦІАЛІЗАЦІЇ ОБДАРОВАНИХ
СТАРШОКЛАСНИКІВ**

Методичний посібник

Київ
2018

УДК 159.92+37-042.4:004

I-73

*Рекомендовано до друку Вченою радою
Інституту обдарованої дитини НАПН України
(від 30 травня 2018 року протокол № 5)*

Авторський колектив:

Гальченко М. С., кандидат філософських наук (*передмова, післямова, підрозділ 1.1*),
Андросович К. А., кандидат психологічних наук (*підрозділи 1.2, 1.3, 2.2, 3.3*),
Ткаченко Л. І., кандидат педагогічних наук (*підрозділи 2.1, 2.3*),
Ковальова О. А., кандидат психологічних наук (*підрозділ 3.2*),
Найдьонова Л. М., кандидат психологічних наук (*підрозділ 3.1*)

Рецензенти:

Локшина О. І., доктор педагогічних наук, професор, завідувач відділу порівняльної педагогіки Інституту педагогіки НАПН України;
Подшивайлов Ф. М., кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник відділу проектування розвитку обдарованості Інституту обдарованої дитини НАПН України

I-73 **Інтерактивна** психолого-педагогічна підтримка соціалізації обдарованих старшокласників : методичний посібник / М. С. Гальченко, К. А. Андросович, Л. І. Ткаченко, О. А. Ковальова, Л. М. Найдьонова. – Київ : Інститут обдарованої дитини НАПН України, 2018. – 136 с.

У методичному посібнику представлено аналіз вітчизняного та світового досвіду щодо психолого-педагогічної підтримки обдарованих учнів старших класів. Авторами розроблено й описано теоретичні психологічну та педагогічну моделі, що забезпечує мультидисциплінарний підхід до вивчення проблеми соціалізації обдарованої особистості.

Запропоновані інтерактивні засоби в роботі вчителя для підвищення ефективності соціалізації обдарованих учнів. Розроблено серію практичних занять щодо підвищення соціально-комунікативної компетентності вчителя. Представлено практичний досвід використання проектної діяльності педагогів із застосуванням Інтернет-технологій.

Посібник призначений для науковців, педагогічних працівників, психологів, соціальних педагогів і студентів закладів вищої освіти.

ISBN 978-966-2633-97-9

УДК 159.92+37-042.4:004

© Гальченко М. С., Андросович К. А., Ткаченко Л. І.,
Ковальова О. А., Найдьонова Л. М., 2018
© Інститут обдарованої дитини НАПН України, 2018

ПЕРЕДМОВА

Психолого-педагогічна підтримка обдарованості має важливе значення і для особистості, і для суспільства. Тому в *першому розділі* посібника представлено історичний аспект становлення та розвитку психолого-педагогічної підтримки обдарованих дітей.

В українській науковій спадщині вивченням цієї проблеми займалися такі науковці, як В. Войтко, О. Ворошук, С. Гончаренко, А. Капська, О. Кульчицька, Л. Липова, О. Матюшкін, В. Моляко, Б. Теплов та ін.

Чимало видатних американських учених (Дж. Гілфорд, Дж. Рензулі, Р. Стернберг, П. Торренс та ін.) порушували у своїх дослідженнях питання проблеми діагностики, навчання та розвитку обдарованих дітей. Результати їхньої праці та виявлені ними закономірності стали базою навчальних програм і спеціальних, і загальноосвітніх шкіл значної кількості розвинених держав світу.

Дослідивши та проаналізувавши практику підтримки обдарованих дітей у різних країнах, нами було визначено, що психолого-педагогічна підтримка – це різновид діяльності, спрямованої на надання допомоги обдарованим дітям у процесі їхньої соціалізації та навчання, батькам під час виховання обдарованої дитини в родині, вчителям для усунення конфліктів під час навчання та спілкування з обдарованими учнями.

Визначено мету психолого-педагогічної підтримки, яка полягає у створенні умов для становлення обдарованої дитини як особистості, визнанні її унікальності, індивідуальності, розкритті та підтримці її актуальних і потенційних можливостей у процесі соціалізації та навчання.

Також окреслено напрями психолого-педагогічної підтримки обдарованих дітей, серед яких: створення освітнього середовища; організація процесу вияву та відбору обдарованих дітей під час навчання в закладах загальної середньої освіти; вибір і здійснення спеціальних програм, що відповідають потребам дітей із надзвичайними здібностями; підтримка та стимулювання розвитку здібностей обдарованих дітей; психологічна підтримка обдарованої особистості з соціально-позитивною спрямованістю; організація позашкільної діяльності обдарованих дітей; комплексна допомога обдарованим дітям і педагогам

для створення сприятливих соціально-педагогічних умов в освітніх закладах; забезпечення різних форм оптимізації взаємодії дитини з найближчим оточенням; запобігання відчуженню дитини від соціального середовища; консультування та просвітницька робота з батьками та педагогами щодо вироблення стилю ефективного спілкування з обдарованою дитиною, а також діагностики обдарованості; попередження негативного ставлення вчителів до обдарованих дітей; культурно-просвітницька робота серед населення з метою забезпечення прийняття дорослими обдарованості дитини, особливостей її поведінки, інтересів; допомога в розв'язанні конфліктів між педагогами й учнями, батьками та дітьми; матеріальне й моральне стимулювання обдарованих дітей тощо.

У посібнику наголошено на тому, що будь-яка підтримка має враховувати особливості обдарованої дитини й орієнтуватися на ефективну допомогу в розв'язанні її проблем. Обдарована дитина досягає розвитку здібностей під час перебування в певному середовищі (соціальному та віртуальному). Динаміка її розвитку безпосередньо залежить від тієї всебічної підтримки, яку вона буде отримувати. Необхідно використовувати можливості сучасного інформаційного суспільства, зокрема застосовуючи Інтернет для організації психолого-педагогічної підтримки та супроводу обдарованих учнів.

У *другому розділі* посібника, з урахуванням сучасних соціологічних досліджень, було розкрито сутність і зміст поняття «агенти соціалізації», транспоновано їх в площину соціалізації обдарованих старшокласників. Наголошено на особливостях сучасного світу, коли на перші місця серед агентів соціалізації виходять Інтернет і мультимедіа. Особливу увагу привернуто до необхідності соціалізації сучасного учителя з метою підвищення його кваліфікації, розширення застосовуваних ним методичних прийомів інтерактивного характеру, що має підтримати його вплив як одного з головних соціалізаторів обдарованих старшокласників.

На основі мультидисциплінарного й трансдисциплінарного підходів до окреслення питання соціалізації обдарованих учнів автори пропонують дві теоретичні моделі соціалізації із застосуванням Інтернет-технологій: модель інтерактивної психологічної підтримки та супроводу обдарованих учнів у мережі Інтернет; педагогічну модель підтримки соціалізації обдарованих учнів із застосуванням Інтернет-технологій.

Психологічну підтримку особистості обдарованого учня закладу загальної середньої освіти ми розуміємо як систему соціально-психологічної діяльності, спрямовану на забезпечення умов для успішного навчання, підготовки до майбутньої професії, комунікації, особистісного та соціального зростання на підставі системного саморозвитку та самореалізації особистості як суб'єкта власної навчальної діяльності та життєтворчості. Психологічну підтримку здійснюють на чотирьох рівнях: учні, учителі, батьки, адміністрація освітнього закладу. Психологічну модель вибудовано як діалог між учнями і тьютором за посередництва мережі, що полегшує розв'язання індивідуальних проблем обдарованої дитини.

Педагогічна модель підтримки соціалізації обдарованих учнів із застосуванням Інтернет-технологій розкриває спосіб створення адекватного освітнього середовища, активізації потенційних можливостей обдарованих дітей, залучення до інтерактивної взаємодії в системах відносин «учитель – учень» і «учень – учень».

У *третьому розділі* посібника розглянуто питання про підготовку вчителя до соціалізації обдарованих учнів інтерактивними засобами.

Сучасні процеси глобалізації, технологізації й інформатизації суспільного життя, а також інноваційні вектори в розвитку економіки, політики та соціокультурної сфери висувають нові вимоги до освітньої системи й організації процесу навчання. Інтернет та інші інформаційно-комунікаційні технології глибоко інтегровані в урочне навчання.

Також у цьому розділі посібника розкрито поняття інтерактивності, виокремлено завдання вчителя щодо опанування інтерактивних методів і засобів з метою успішної соціалізації обдарованих учнів із застосуванням Інтернет-технологій.

Приділено увагу комунікативній компетентності учителя як основній умові здійснення соціалізації обдарованих учнів. Запропоновано інтерактивні засоби в роботі вчителя для покращення соціалізації обдарованих учнів, а також розроблено серію практичних занять щодо підвищення соціально-комунікативної компетентності вчителя.

Наголошено на проектній діяльності із застосуванням Інтернет-технологій як на умові успішної соціалізації обдарованих учнів. Інтернет – це безмежне поле інформації, яку мають навчитися правильно використовувати в освітньому процесі як учні, так і вчителі. Учасникам освітнього процесу запропоновано спеціальні навчально-

розвивальні портали, веб-ресурси та інші Інтернет-платформи, які дають змогу здійснювати проектну діяльність.

Новизну методичного посібника становить міждисциплінарний підхід до вивчення процесу соціалізації обдарованого учня: психологічний і педагогічний розріз вивчення досліджуваної проблеми з опорою на соціологічні дослідження.

Методичний посібник має важливе практичне значення. Особливу увагу в посібнику приділено навчально-методичним рекомендаціям освітянам щодо практичних аспектів застосування інтерактивних засобів для забезпечення психолого-педагогічної підтримки соціалізації обдарованих учнів.

Розділ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ОБДАРОВАНИХ УЧНІВ

1.1. Психолого-педагогічна підтримка обдарованих учнів в історичному контексті

Психолого-педагогічна підтримка обдарованих дітей завжди викликала значний інтерес у науковців і громадян. У кожній державі стан підтримки обдарованих дітей як членів суспільства визначався по-різному та мав вираження в різних формах психолого-педагогічної підтримки. У цьому контексті цікавими є дослідження американських учених, оскільки США мають багату історію вивчення проблеми обдарованості. Чимало науковців спираються на досвід американських дослідників у галузі вивчення обдарованості й таланту людини. Аналіз методик надання психолого-педагогічної підтримки дітей із надзвичайними здібностями, що використовують на практиці в США, надають можливість виявити засоби психолого-педагогічної підтримки та визначити доцільність їх застосування у вітчизняній практиці. Окрім цього, доцільно виявити етапи розвитку обдарованості в США та проаналізувати головні державні документи щодо підтримки обдарованих дітей в Україні.

У США історія психолого-педагогічної підтримки обдарованих дітей бере початок ще з XIX століття. На зламі XIX–XX ст. розвиток педагогічної науки сприяв формуванню розуміння необхідності спеціальної освіти для обдарованих. Ранні вчення щодо обдарованості в 1920–30-х рр. розвинулися в контексті досліджень розумової спадковості до створення інструментарію щодо визначення обдарованих і талановитих дітей, визначення факту, що спеціальні школи не відповідали потребам усіх учнів. Перші дослідники Л. М. Термен та Л. Холінгворт очолювали рух підтримки обдарованих дітей і виконали перші широковідомі дослідження обдарованих дітей [29; 53].

Сфера досліджень обдарованих дітей продовжувала еволюціонувати, головним чином, з огляду на потреби країни, що постійно змінювались, особливо після того, як Радянський Союз запустив у космос супутник наприкінці 1950-х років. Надалі дії федерального уряду в законодавчій сфері на початку 1970-х рр. сприяли тому, що школи для обдарованих дітей знову були в центрі уваги.

Тлумачення обдарованості також розширило межі через збільшення опцій і спрямованостей спеціалізованих програм, які розробляли та

пропонували для обдарованих дітей. Багато визначних подій відбулося в період із XVIII до початку XXI ст., що визначили своєрідні етапи розвитку проблеми підтримки обдарованих дітей. Іноді навіть прийняття закону впливало на зміну в сприйнятті суспільством цієї проблеми.

На межі XX ст. розвиток педагогічної та психологічної науки сприяв розумінню необхідності надання спеціальної освіти обдарованим дітям. Ранні дослідження обдарованості в 1920–30-х рр. розвинулися на базі вчень про розумову спадковість, що сприяло створенню інструментарію з метою визначення обдарованих і талановитих дітей, визначення факту, що програми загальноосвітніх шкіл не відповідали потребам усіх учнів.

Проблема обдарованості особливо інтенсивно почала розвиватися в США з середини 1950-х років. Цьому *сприяли такі чинники:*

- накопичені відомості про природу таланту;
- умови, які забезпечують розвиток таланту;
- значне зростання наукових технологій.

Дослідження та розроблення питання обдарованості здійснював Інститут вивчення особистості, який було засновано 1949 р. при Університеті Південної Каліфорнії. Дослідження проводила група молодих науковців, з-поміж яких були Дж. Гілфорд, П. Торренс, Ф. Баррон, К. Тейлор та ін. на чолі з директором інституту МакКоненом. У 1960-ті рр. відбувалися суттєві зміни щодо дослідження обдарованості. Група науковців Інституту вивчення особистості дослідили нові межі в психології творчої обдарованості, що сприяло об'єднанню теоретичних знань із психології індивідуальних розбіжностей і практичної роботи. Це сприяло створенню нових навчальних програм у галузі диференційованого навчання. Дослідники будували діяльність на засадах спостережень за поведінкою творчо обдарованих людей не в лабораторних умовах, а в природному середовищі, під час спілкування, роботи та відпочинку [37; 52].

Варто зазначити, що наприкінці 1950-х рр. дослідники перебували під впливом практичних завдань і діяльності директорів шкіл, які вимагали, по-перше, розробити засоби ідентифікації обдарованих дітей, для яких створювалися програми навчання, а по-друге, назвати умови, які б найкраще забезпечили повноцінне виявлення творчого потенціалу обдарованої дитини.

Водночас питання майбутньої генерації потребувало розв'язання. Так, у 1955 р. американський уряд створив академічну програму Меріт, що була призначена для виявлення обдарованих дітей та їх подальшої підтримки і розвитку. Ця програма допомагала виявляти обдарованих учнів старших класів і надалі надавала їм підтримку у вигляді спеціально розроблених навчальних програм і стипендії [55].

У державному законі США 91-230 від 1986 р. подано визначення обдарованості: «Обдаровані діти – це діти, ідентифіковані професійно кваліфі-

кованими людьми, які завдяки унікальним здібностям можуть досягти високих результатів. Це діти, які потребують особливих програм навчання» [21].

Історія психолого-педагогічної підтримки обдарованих і талановитих дітей у США нараховує декілька століть.

З дослідження проблеми психолого-педагогічної підтримки випливають такі етапи періоду становлення психолого-педагогічної підтримки обдарованих дітей у США.

Етап I (XVI–XIX ст.) – етап становлення системи навчання обдарованих дітей. У цей період розвиток освіти й освіти для обдарованих дітей, зокрема був досить повільний, що зумовлено розвитком суспільства, економічним, культурним і політичним становищем у країні.

Ще в XVI ст. у багатьох колоніях освіту надавали церкви або батьки вдома. Діти із заможних родин могли навчатися в приватних учителів. Першу офіційну систему освіти було сформовано в штаті Массачусетс. Уже тоді діти, які мали надзвичайні здібності, отримували освіту за більш поглибленою програмою [28].

Упродовж двох наступних століть відбувалися суттєві зміни в освітній системі Сполучених Штатів. Науковці почали звертати увагу на обдарованих дітей, про що свідчить праця одного з перших англійських дослідників обдарованості Ф. Гальтона «Спадкова геніальність» (*англ.* – «Hereditary Genius»), присвячена проблемі розумових здібностей, які успадковують наступні генерації. Науковець здійснив дослідження інтелектуальних здібностей понад 7500 осіб. Результатом став запропонований Ф. Гальтоном розподіл людей на обдарованих або із середніми здібностями, і на таких, які були розумово відсталими [38].

У 1868 р. В. Т. Херес, суперактивіст суспільних шкіл, зробив перші спроби надати спеціальну освіту обдарованим учням, які пізніше стали систематичними. На жаль, після цього пройде ще 120 років, перш ніж конгрес США прийме Акт Дж. Джемінга, що стосується освіти обдарованих і талановитих учнів. Цей документ надав статусу учням з надзвичайними здібностями [41].

Отже, на описаному етапі розвиток психолого-педагогічної підтримки обдарованих дітей забезпечувало суспільство. Варто зауважити, що в цей період не всі діти мали змогу навіть отримати мінімальний рівень освіти, не говорячи вже про те, щоб продемонструвати весь потенціал та отримати відповідну підтримку для його розвитку.

Етап II (перша половина XX ст.) – етап створення перших діагностичних тестів. Для цього етапу розвитку психолого-педагогічної підтримки характерним є розвиток досліджень у галузі надання освіти та початок розвитку процесу виявлення обдарованих і талановитих учнів.

Упродовж першої половини XX ст. психолого-педагогічна підтримка набуває стрімкого розвитку. У 1901 р. І. Ворстер відкрив першу

спеціалізовану школу для обдарованих дітей у штаті Массачусетс. Пізніше (1905 р.), французькі дослідники А. Біне та Т. Саймон розробили тести на ідентифікацію дітей із високими розумовими здібностями для того, щоб надавати обдарованим дітям навчання в окремих спеціалізованих класах. Ці тести визначали розумові здібності учнів шляхом порівняння їх зі здібностями звичайних дітей (із середніми розумовими здібностями) відповідно до віку [51].

Знадобилося ще десять років для впровадження цих тестів, щоб в 1926 р. Л. Термен, видатний американський учений, який зробив неоціненний внесок у дослідження обдарованості й у 1919 р. був нагороджений освітнім відділом Фонду Рокфеллера за значний внесок у національний розвиток тестів інтелекту (адже саме завдяки цьому впродовж року понад 400 000 тестів було проведено в загальних початкових школах [53; 54]), запропонував зміни до тестів Біне–Саймона й опублікував працю «Вимір інтелекту». У ній було презентовано тести Стенфорда–Біне, які назавжди змінили тести інтелекту в американській освіті. Їх почали широко використовувати в США для вимірювання інтелектуальних здібностей людини. Зазначена праця суттєво вплинула на сферу освіти не лише в США, а й в інших країнах, особливо в першій половині ХХ століття. Окрім цього, Л. Термен створив Стенфордські тести досягнення, які було використано в його лонгitudних дослідженнях обдарованих дітей. Одним із важливих і визначних фактів цього дослідження було впровадження автором терміна «*коефіцієнт розумових здібностей*» (IQ) [53].

Упродовж зазначеного десятиліття відбулися також інші події, зумовлені політичним й економічним становищем країни, що вплинуло на розвиток проблеми підтримки обдарованих дітей. Участь США в Другій світовій війні викликала необхідність мобілізувати велику армію. Тести Альфа та Бета було створено й апробовано на понад мільйоні солдатів. Саме Л. Термен та його студент А. Отіс допомагали військовим силам США розробляти зазначені тести [47]. Тести Альфа та Бета було розроблено на базі тестів інтелекту з урахування лінгвістичного аспекту. Альфа тести були розроблені для англомовних солдатів, тоді як Бета тести – для тих, хто погано говорив і розумів англійську мову або взагалі не володів нею. Кожен тест складався з пунктів, що варіювалися залежно від того, для кого вони були призначені (англомовні або ні). Розроблення таких тестів уможливило виявлення людей із надзвичайними здібностями, незалежно від їхнього походження [53].

Розвиток підтримки та виявлення обдарованих учнів надалі ставав усе більшим. Так, протягом 1918–1926 рр. майже щороку відбувалися визначні події в історії розвитку дослідження обдарованості. У 1918 р. Л. Стедмен заснувала «кімнату можливостей» для обдарованих учнів при Університеті Каліфорнії.

У 1922 р. Л. Термен розпочав своє найдовше лонгїтюдне дослідження обдарованих учнів, до якого було залучено 1500 обдарованих учнів [53]. Заразом 1922 р. Л. Холінгворт заснувала клас спеціальних можливостей у Нью-Йорку для обдарованих учнів, де група дітей віком від 7 до 9 років із показником IQ вищим за 155 навчалися протягом трьох років. Цей експеримент мав на меті досягнення двох цілей: 1) дізнатися якомога більше про обдарованих учнів, з огляду на родинне оточення, психологічні, фізичні та соціальні характеристики дітей; 2) підібрати відповідну програму, яка б відповідала всім потребам обдарованих учнів. Результатом цього дослідження стали 40 наукових статей і підручник «Обдаровані діти» [54].

Отже, для першої половини ХХ ст. характерним було зацікавлення процесом виявлення обдарованих дітей, стрімкий розвиток відповідної освіти для таких дітей, створення спеціальних шкіл і розроблення розширених навчальних програм. Навіть складне політичне й економічне становище в країні в цей період, її участь у Другій світовій війні не загальмувало дослідження обдарованості, а навпаки надало поштовх до більш детального вивчення цієї проблеми.

Етап III (друга половина ХХ ст.) – етап узгодження на законодавчому рівні нормативної бази щодо виявлення та навчання обдарованих дітей. Досліджуючи цей період розвитку психолого-педагогічної підтримки обдарованих дітей, варто зазначити, що впродовж ХХ ст. було здійснено чимало спроб реформувати американську освіту, охоплюючи розвиток нових методів навчання. Поява відкритих класів у 1970-х рр. зміна концепції середньої школи та чимало інших подій стали визначними характеристиками цього періоду.

Упродовж цього етапу відбулися такі події: 1941 р. школа Гантер запровадила нову політику школи для інтелектуально обдарованих учнів. До школи відбирали дітей із високими показниками IQ. Це була школа-лабораторія для обдарованих. Діти, які в ній навчалися, вирізнялися незалежністю та винахідливістю, зацікавленістю та наполегливістю, мали гарну пам'ять і великий словниковий запас – вони були творчо й інтелектуально обдаровані. Школа складалася з початкового рівня – до 12 класу (у середньому 360 учнів) та 1200 учнів старшого рівня.

Одну з перших освітніх реформ було запроваджено 1944 р., а саме було прийнято закон про пільги для демобілізованих, що надавало їм можливість здобути вищу освіту. Це переважно люди, які здобули вищу освіту, а отже, інтелектуально розвинуті.

Пізніше, у 1950 р., Дж. Гілфорд у своїй доповіді на конференції розширив вимір інтелекту до багатоаспектного [40].

Наступна реформа відбулася в 1950 р., коли Національний науковий фонд ухвалив документ, що забезпечив підтримку досліджень у галузі науки та техніки.

Визначним в історії розвитку психолого-педагогічної підтримки обдарованих дітей був 1954 р., оскільки саме тоді було засновано *Національну асоціацію обдарованих дітей*. Це некомерційна організація батьків, учителів, працівників освіти та громадських лідерів, які об'єдналися для того, щоб засобами відповідних навчальних і соціальних програм задовольнити унікальні потреби дітей із надзвичайними здібностями й потенційно обдарованих дітей. Поява такої асоціації засвідчила, що питання підтримки обдарованих дітей розглядали не лише у сфері освіти, а й у соціальному контексті.

У 1957 р. відбулася концептуальна зміна в розумінні урядом важливості питання виявлення та навчання обдарованих дітей для всієї держави. Цього року Радянський Союз запустив у космос перший супутник. Це стало передумовою того, що США було прийнято рішення переглянути якість американської освіти та науки. Результатом цього став законопроект про Національний захист освіти, що гарантував один мільярд доларів США на розвиток освіти, науки та техніки. Усі працівники освіти були зорієнтовані на пошук і виявлення обдарованих учнів, яким пізніше буде надано спеціальну освіту.

Того ж року вийшов друком перший номер періодичного видання «Обдарована дитина» – освітнього журналу Національної асоціації обдарованих дітей. Цей журнал публікував статті з новою інформацією та поглядом на розвиток обдарованості й таланту в контексті шкільної освіти, вдома та в суспільстві загалом. Цей журнал також був своєрідним архівом для Національної асоціації обдарованих дітей, оскільки в ньому публікували офіційні документи організації.

У 1958 р. відбулась одна з найбільших подій в освіті для обдарованих дітей, а саме було прийнято закон про національний захист освіти. Насамперед він забезпечував надання поглибленої освіти з математики, фізики та іноземних мов. У документі також було зафіксовано впровадження підтримки в наданні освіти та в інших сферах (технічну освіту та географія, англійська мова як друга тощо).

Період другої половини ХХ ст. ознаменувався прийняттям закону про права й обов'язки громадян, який надавав усім громадянам США рівні можливості для здобуття освіти.

Попри всі спроби змінити та поліпшити освіту для обдарованих дітей, у цей же період виникало чимало проблем: обдаровані учні все ще не мали законних прав на «вільну та відповідну загальну освіту», які мали діти-інваліди, хоча винятковість перших була не меншою; більшість

обдарованих учнів досі навчалася у звичайних класах, де навіть використання нових методів у навчанні не задовольняло всіх потреб учнів із надзвичайними здібностями [51].

Етап IV (кінець XX ст.) – етап затвердження на державному рівні системи психолого-педагогічної підтримки обдарованих дітей. Наприкінці XX ст. розвиток проблеми обдарованості набув ще більшої вагомості на державному рівні. Цей період розвитку визначився прийняттям багатьох офіційних документів, що досі мають важливе значення в дослідженнях обдарованості.

Так, першою такою подією стала в 1972 р. доповідь С. Марланда від державного департаменту США комітету освіти Конгресу США, де було репрезентовано перше офіційне визначення обдарованості [46].

У 1974 р. було виокремлено й набув офіційного статусу Відділ обдарованих і талановитих при Міністерстві освіти.

У 1983 р. вийшла доповідь «Нація в небезпеці», яка містить політику освіти обдарованих учнів, підвищує навчальні стандарти і забезпечує відповідною програмою обдарованих школярів. Це одна з найвагоміших подій у розвитку освіти обдарованих учнів [56].

Через п'ять років відбувається ще одна спроба реформувати освіту для обдарованих учнів – у 1988 р. Конгрес США ухвалює закон про освіту обдарованих і талановитих учнів Дж. Джебінса як частину зміни закону про початкову та середню освіту. Цей документ складався з трьох основних компонентів: дослідження ефективних методів тестування, виявлення та складання програм, що розробляє Національний дослідний центр обдарованості; надання грантів тим навчальним закладам, де впроваджують окрему освіту для обдарованих дітей; надання грантів штатам та округам за введення спеціальних програм для обдарованих дітей [51].

У 1990 р. відбулося заснування Національних дослідних центрів обдарованості на базі університетів Коннектикуту, Вірджинії та Єльського університету, що сприяло динамічному розвитку досліджень обдарованості в США.

Так, 1993 р. Департамент освіти США підготував доповідь «Національна досконалість: Положення про розвиток американського таланту», у якій показано, як Америка нехтує найталановитішою молоддю, а також подано декілька рекомендацій щодо впливу останніх десятиліть на дослідження в галузі надання освіти обдарованим дітям [57].

У 1998 р. Національна асоціація обдарованих дітей публікує стандарти програми для обдарованих дітей. Ці стандарти структурують програми для обдарованих дітей. Автори стандартів керувалися такими принципами:

– стандарти – це аспекти, що передбачають чітку відповідність навчальних програм і напряму, пов'язаного з обдарованими учнями, які постійно зростають і розвиваються;

- стандарти демонструють професійний консенсус критики освіти для обдарованих, що всіма приймається;
- стандарти мають спонукати, а не визначати способи досягнення високих результатів;
- стандарти розподілені на сім критеріїв програми: план програми, керування програмою, відбір учнів для програми, викладання програми, психолого-емоційне керівництво, професійний розвиток, оцінювання програми [6].

Завдяки зазначеним стандартам було досягнуто максимальної відповідності освіти для обдарованих дітей їхнім потребам.

Отже, для цього періоду розвитку психолого-педагогічної підтримки обдарованих дітей характерним є продовження та поглиблення вивчення обдарованості майже в усіх сферах соціуму (родині, суспільстві, школі). У цей період зацікавленість держави обдарованими дітьми зростає. Розуміння урядом того, що майбутнє країни залежить саме від генерації, яка має бути якомога більше інтелектуально обдарованою, сприяє розвитку досліджень проблеми обдарованості, проблеми надання освіти обдарованим дітям. У цей період було ухвалено чимало законів, які надають можливість розвитку освіти для обдарованих дітей. Усе це сприяє покращенню якості спеціальної освіти для дітей із надзвичайними здібностями.

Етап V (перша половина XXI ст.) – етап активізації соціальної підтримки обдарованих дітей. Для першої половини XXI ст. характерними є продовження реформування освіти для обдарованих дітей, розвиток соціальної підтримки дітей із надзвичайними здібностями.

У 2002 р. було прийнято закон з назвою «Жодної забутої дитини». Це акт Конгресу США, що спочатку був запропонований Дж. Бушем. Закон пропонує зміни до декількох федеральних програм, спрямованих на покращення надання початкової та середньої освіти, а також забезпечення батьків більш вільним вибором школи для навчання. Мета цього закону полягає в тому, щоб надати змогу всім учням отримати знання на якісно вищому рівні, однак було прийнято вважати, що це не відповідало потребам обдарованих учнів [58].

У 2004 р. було опубліковано промову «Ошукана нація: як школи затримують розвиток найталановитіших учнів Америки», де було висвітлено невідповідність між дослідженнями обдарованості та освітою, яка надавалась обдарованим дітям департаментом освіти США [51].

Зазначений історичний етап розвитку психолого-педагогічної підтримки лише розпочався, і в майбутньому уряд США планує поглибити, розвинути та поліпшити рівень спеціальної освіти для обдарованих дітей, оскільки немає межі досконалості. Кожна наступна генерація має

певні відмінності від попередньої, характеризується проявами обдарованості в різних сферах людської діяльності, що потребує окремої психолого-педагогічної підтримки.

Таким чином, процес становлення та розвитку психолого-педагогічної підтримки обдарованих дітей у США має цікаву історію, що бере свій початок ще у XVIII столітті. Питання обдарованості кожного десятиліття набуває дедалі більш важливого державного значення. Проблему обдарованості досліджують і розроблять чимало науковців: педагоги, психологи, політики. З середини XX ст. Уряд США дедалі частіше звертає увагу на надання відповідної освіти обдарованим дітям для того, щоб вони могли повноцінно розкрити та розвинути власний потенціал на користь держави. Усе це сприяє економічному, технічному та науковому розвитку держави.

1.2. Дитяча обдарованість як психолого-педагогічна проблема

Феномен дитячої обдарованості цікавить багатьох фахівців – педагогів, психологів, соціологів. На сучасному етапі проводять масштабну роботу, що спрямована на вивчення окремих ознак дитячої обдарованості (наприклад, рефлексія, домінантна пізнавальна мотивація, творча активність), а також структури динаміки психолого-педагогічної підтримки дитячої обдарованості загалом. Упродовж останнього десятиліття дитяча обдарованість стала популярним предметом наукового аналізу молодих учених. Це сприяло створенню в 2008 р. при Національній академії педагогічних наук (НАПН) України окремого підрозділу – Інституту обдарованої дитини (далі – Інститут), на чолі з В. Камишиним, доктором педагогічних наук, член-кореспондентом НАПН України (керівник установи в період 2008–2017 рр.). Наразі Інститут працює під керівництвом перспективного молодого науковця – М. Гальченка, кандидата філософських наук (керівник установи з середини 2017 р.). В Інституті виокремлено певні напрями, за якими виконуються науково-дослідні роботи, зокрема: філософське підґрунтя природи дитячої обдарованості; діагностика обдарованості; проектування розвитку обдарованої особистості; виявлення обдарованості в дошкільному віці; психолого-педагогічна підтримка та супровід обдарованих учнів тощо. Детальна інформація розміщена на сайті Інституту в розділі [12].

Науковцями Інституту (К. Андросович, М. Мельник, Л. Ткаченко та ін.) у рамках прикладних і фундаментальних досліджень було здобуто певні результати. Так, М. Мельник, вивчаючи готовність обдарованих старшокласників до професійного самовизначення та з метою

підвищення ефективності педагогічного пошуку обдарованих учнів, розробила портфоліо для обдарованих учнів [24].

Особливий інтерес для педагогів становлять результати досліджень, які проводить сучасний науковець – Л. Ткаченко, адже вона присвятила свої дослідження вивченню педагогічних інновацій у сучасній школі, а саме використанню Інтернет-технологій в освітньому процесі [32; 33]. Заразом Л. Ткаченко досліджує готовність учнівського й учительського контингенту до соціалізації старшокласників засобами Інтернет-технологій [31].

У цьому ж напрямі на увагу заслуговують наукові розвідки К. Андросович [2–5; 36]. Під керівництвом дослідниці було: розроблено та проводиться експеримент, у якому беруть участь 19 закладів загальної середньої освіти з різних міст України; розроблено проекти інтерактивної підтримки обдарованих учнів [4]; щороку проводяться науково-практичні заходи для учасників експерименту та інших зацікавлених осіб; обґрунтовано психолого-педагогічний інструментарій діагностики компонентів соціалізації обдарованих в Інтернеті [5]; здійснюється психолого-педагогічна підтримка обдарованих учнів в Інтернет-середовищі [2; 36].

Автором визначено, що Інтернет має значний виховний потенціал, однак разом несе в собі й певні ризики. З огляду на це, важливо навчити обдарованих учнів відокремлювати світ віртуальної дійсності від реальної, зрозуміти значущість реального життя в оточуючому його соціумі, навчити конструктивно використовувати можливості та ресурси Інтернету, правила безпеки в Інтернеті, формувати культуру спілкування в соціальних мережах. Важливим питанням постає також просвіта батьків у цьому напрямі діяльності [3].

Зазначені дослідження засвідчують, що всі діти потребують педагогічної, соціальної, психологічної підтримки, зокрема обдаровані діти, адже вони потребують її більше за інших. Для надання будь-якої підтримки дитині (зокрема психолого-педагогічної) передусім потрібно визначити, якої саме підтримки вона потребує. У контексті розв'язання проблеми підбору відповідної підтримки важливого значення набуває визначення певних ознак обдарованості.

На сьогодні не існує єдиного універсального, визнаного та прийнятого всіма науковцями визначення поняття «обдарованість». Обдарованість є складним і багатогранним явищем, якому неможливо дати чітке визначення, а отже, існує багато підходів та визначень поняття «обдарованість». Розв'язання проблеми визначення обдарованості постає неможливим без ознайомлення з досвідом попередніх поколінь, адже це дає змогу проаналізувати погляди багатьох науковців щодо визначення обдарованості, а також здобутки дослідників у різні епохи та на різних етапах становлення цієї проблеми.

Значним досягненням американських учених у розробленні проблеми обдарованості було те, що визначення «обдаровані діти» мало розвиток від кількісного показника, що охоплював лише 1–1,5 % дітей одного віку, до більш широкого, який розглядав потенціал дітей у різних корисних галузях людської діяльності та нараховував 15–20 % дітей однієї вікової групи.

Упродовж століть видатні науковці використовували різні терміни для найменування незвичайних дітей. Такі вчені, як В. Хілдрет, Т. Генрі та ін., у своїх працях, присвячених аналізу цього питання, зазначали, що в педагогічній практиці до початку ХХ ст. термін «кмітливий» найчастіше вживали як антонім до слова «нерозумний» [42].

Також досить поширеним був вислів «шкільна кмітливість». Іноді таких дітей називали «особливо розумними», «діти з незвичайним інтелектом» і «ненормально розумними». Хоча й термін «обдарована дитина» широко не використовувався до 1917–1918 рр., однак його можна знайти в деяких доповідях ще періоду 1912–1913 років [43].

Першим, хто почав вживати термін «обдарований» (gifted) як стандартне визначення надзвичайних здібностей, був Г. М. Віпл. Науковець уже в 1924 р. використав його в «Енциклопедії освіти», де чітко визначив, що обдарованим є той, хто володіє високими розумовими здібностями та має академічні досягнення, які визначають природу обдарованості [60].

До того ж, одним з найбільш відомих варіантів визначення обдарованості є спроба Дж. Рензулі впродовж 1978–1979 років. Автор пропонує таке визначення: «Обдарованість передбачає взаємодію трьох базових груп людських особливостей – ці особливості знаходяться на високому рівні загальних здібностей, виконання завдань і креативності. Обдаровані та талановиті діти – це ті, хто мають або здатні розвивати поєднання цих особливостей і використовувати їх у будь-якій сфері людської діяльності. Діти, які мають такі особливості або здатні розвивати взаємодію між цими трьома групами, вимагають значного розмаїття можливостей для навчання, яке відрізняється від звичайних програм» [49; 50].

Від початку роботи в галузі обдарованості та до реальних змін американської школи пройшло майже 10 років. Ефективному та стрімкому розвитку роботи заважали два чинники, а саме: думка про те, що обдаровані учні не потребують підтримки, а також низький рівень підготовки вчителів.

Педагогами США було накопичено багатий досвід щодо: досягнення позитивних результатів у галузі діагностичного тестування; розроблення методик навчання обдарованих дітей; створення відповідних навчальних програм; спеціальної підготовки кадрів. У цій діяльності беруть участь Міністерство освіти та науки США, чимало університетів і коледжів, місцеві органи освіти, громадські організації.

У контексті вивчення питання обдарованості в Україні варто зазначити, що у вітчизняних дослідженнях також не можна знайти універсального визначення поняття «обдарованість». Проте існують визначення, які намагаються надати більш чіткого розуміння цьому поняттю. Серед них можна назвати тлумачення, подані науковцями Н. Волковою, Н. Лейтесом, А. Матюшкіним, В. Моляко, В. Шандриковим та ін., які займалися розробленням проблеми обдарованості [16; 18; 23; 25].

Дослідники розглядають обдарованість як наявність загальних здібностей, які зумовлюють широту можливостей людини, рівень і своєрідність її діяльності, розумовий потенціал, цілісну індивідуальну характеристику пізнавальних можливостей і здібностей до навчання [16; 25]. Головними ознаками обдарованості школярів, на думку Н. Лейтеса, є «підвищене прагнення до навчання, більш швидкий темп просування та більш виражені творчі прояви за рівних умов» [16, С. 43].

На основі багаторічних досліджень В. Моляко пропонує таке тлумачення: «Обдарованість є однією з найважливіших вищих психічних підсистем упровадження системи “людина – світ”. Головні функції обдарованості полягають у максимальному пристосуванні до світу й оточення, а також знаходження розв’язку випадків, коли створюються нові, непередбачені проблеми, які вимагають саме творчого підходу...» [25, С. 32].

У дослідженнях В. Шадрикова обдарованість визначають як системну якість неподільних функціональних систем, що реалізують різні психічні процеси, включені до функціональної системи діяльності [35].

Натомість В. Волкова визначає обдарованості як індивідуальну потенційну своєрідність задатків людини, завдяки яким вона може досягти значних успіхів у певній галузі діяльності [21].

Цікавими в зазначеному контексті є дослідження радянських учених, які займалися вивченням проблеми концептуальних моделей обдарованості, серед яких Б. Ананьєв, А. Брушлинський, П. Гальперін, О. Ковальов, Г. Костюк, Н. Лейтес, О. Леонтєв, В. Мясищев, А. Петровський С. Рубінштейн, Л. Слободенюк, Б. Теплов та ін., які займалися розробленням проблеми концептуальних моделей обдарованості.

Так, дослідник А. Петровський стверджував, що «обдарованість» є багатозначним поняттям і вказував на багатоаспектність проблеми її вивчення. Він визначав обдарованість як: якісне своєрідне поєднання здібностей, що забезпечує успішне виконання дій; загальні здібності; розумовий потенціал або інтелект; комплекс природних задатків; талановитість [26].

Натомість Н. Лейтес під терміном «обдарованість» розуміє *набір здібностей*. Учений вважає, що дитяча обдарованість виявляється в схильності до праці та/або гострій потребі дитини займатися певним видом діяльності [17; 19; 20].

3-поміж українських учених цій проблемі присвятили свої праці С. Гончаренко, В. Войтко, О. Кульчицька, Л. Липова, О. Матюшкін, В. Моляко, Б. Теплов та ін. [11; 15; 22; 23; 25; 27; 30].

У контексті сфери психосоціального розвитку необхідно зауважити, що обдарованим і талановитим дітям властиві такі якості: сильно розвинене відчуття справедливості, що виникає досить рано; особисті системи цінностей, які в маленьких обдарованих дітей дуже широкі – вони гостро сприймають суспільну несправедливість, висувають високі вимоги до себе й оточуючих; яскрава уява, що породжує неіснуючих (уявних) друзів, бажаного брата або сестру та цілі фантастичні світи; почуття гумору, що є важливою якістю для внутрішньої рівноваги. Талановиті люди обожають гру слів, часто вбачаючи гумор там, де однолітки його не помічають. Саме гумор може бути тим амортизатором для тонкої психіки, що потребує захисту від ударів, які можуть завдати оточуючі. Окрім цього, для обдарованих дітей зазвичай характерні перебільшені страхи, оскільки вони здатні уявити багато небезпечних наслідків.

Таким чином, обдаровані діти можуть страждати від певного соціального неприйняття їх з боку однолітків, що призводить до формування в них негативне сприйняття самих себе, а це було підтверджено багатьма дослідженнями [45].

Важливо своєчасно помітити, не випустити особливості відносної стійкості індивідуальностей у дітей, які випереджають у розумовому відношенні свій вік. Обдарованість дитини – це досить стійкі особливості саме індивідуальних проявів незвичайного інтелекту, який з віком лише зростає.

На засадах вищезазначеного можна визначити, що обдарованість і талант – цілісні багатоаспектні поняття. Переважно вони є вродженими здібностями, які можуть розвиватися за певних умов. Обдарованість є станом таланту, тобто мірою його вираження.

Сучасні дослідження підтверджують, що гармонійність у розвитку різних сторін психіки обдарованої людини є відносною рідкістю. Частіше можна спостерігати нерівномірність, односторонність розвитку, яка не лише залишається протягом усього життя обдарованої людини, а й поглиблюється, породжуючи певні психічні проблеми.

Отже, обдаровані діти у процесі розвитку піддаються особливому ризику. *Труднощі контактів з однолітками.* Пошук об'єкта, у якого є нова інформація, зазвичай, більш дорослого. Згідно з результатами проведених досліджень, визначають рівень соціально оптимального інтелекту – 125–155 балів за Векслером, що забезпечує його власника здатністю до розуміння людей і ситуації. За меншого рівня коефіцієнта інтелекту дитині складніше вдається розуміти ситуацію та будувати власну

поведінку найбільш адекватним чином, а за більш високого рівня – спілкування може різко порушуватися.

Дисхронізація спілкування полягає в тому, що в разі випередження розвитку окремих функцій обдарована дитина в інших відносинах (інших аспектах життя) не лише відрізняється від однолітків, а й навіть поступає їм (порушення дрібної моторики) [17].

Дислексія – слабкий розвиток мовлення.

З огляду на названі труднощі, запускається такий патологічний механізм: низький рівень навчання – втрата навчальної мотивації – непотрібність здібностей – втрата інтересу до школи – занурення у власні проблеми – утрата обдарованості – поглиблення в асоціативну поведінку (не завжди). Саме за таким механізмом розвивається прихована обдарованість, про яку йшлося в підрозділі 1.1.

Так, Л. Халлінгуорт зробила значний внесок у розуміння проблем, які постали перед обдарованими дітьми, класифікувавши їх.

- *Неприязнь до школи.* Таке ставлення часто виникає, тому що навчальна програма є нудною й нецікавою для обдарованої дитини. Порушення в поведінці обдарованих дітей можуть виявлятися в тому, що навчальний план не відповідає їхнім здібностям.

- *Ігрові інтереси.* Обдарованим дітям подобаються складні ігри, але нецікавими здаються ті, якими захоплюється більшість однолітків. Це є причиною ізоляції обдарованих дітей.

- *Конформність.* Обдаровані діти, відкидають стандартні вимоги, а тому не схильні до конформізму, особливо якщо ці стандарти йдуть всупереч з їхніми інтересами або здаються безглуздими.

- *Занурення у філософські проблеми.* Для обдарованих дітей характерно замислюватися над такими явищами, як смерть, загробне життя, релігійні вірування та філософські проблеми, більшою мірою, ніж для пересічної дитини.

- *Невідповідність між фізичним, інтелектуальним і соціальним розвитком.* Обдаровані діти часто віддають перевагу іграм із дітьми старшого віку. Через це їм іноді важко ставати лідерами, оскільки вони поступаються дорослішим дітям у фізичному (якщо йдеться про інтелектуальну обдарованість) та розумовому розвитку (якщо говорити про психомоторну або спортивну обдарованість) [44].

Цей список продовжив дослідник Дж. Уїтмор, який вивчав причини вразливості обдарованих дітей. Науковець додатково виокремив такі чинники: прагнення до досконалості (перфекціонізм); відчуття незадоволеності; нереалістичні цілі; надчутливість; потреба в увазі дорослих; нетерпимість [61].

Однак, на нашу думку, важливим пунктом питання обдарованості є також проблема *криз дитячої обдарованості*. Суттєвість цієї проблеми полягає в

тому, що знання цих криз, причин їхньої появи, закономірностей проходження та прогнозу розвитку може бути корисним і для теоретиків, і для практиків.

У контексті практики знання про кризи обдарованості й особливості розвитку дитини в період кризи дає змогу здійснювати ефективну психологічну та педагогічну підтримку обдарованим дітям або хоча б не допускати помилок під час педагогічного процесу. Зазвичай ці помилки базуються на трьох міфах:

- 1) обдарованість завжди проявляє себе у творчому продукті;
- 2) обдарованість потрібно розвивати;
- 3) сучасна шкільна освіта знає як працювати з обдарованими дітьми.

Чимало авторів підкреслюють нерівномірну динаміку розвитку дитячої обдарованості. Феномен «зникнення», «згасання» обдарованості давно цікавить практиків-психологів і педагогів.

Низка психологічних досліджень і спеціальні спостереження засвідчують, що обдаровані діти загалом більш благополучні, ніж інші діти: не мають проблем у навчанні, краще спілкуються з однолітками, швидше адаптуються до нових умов. Однак у цих дітей можуть виникати проблеми, якщо не враховувати їхні підвищені можливості: навчання стає досить легким або немає умов для розвитку творчих здібностей. Найчастіше виникають проблеми у таких сферах, як: спілкування, соціальна поведінка; дислексія – слабкий розвиток мовлення; емоційний розвиток; десинхронізація розвитку; фізичний розвиток; саморегуляція; відсутність творчих проявів; труднощі професійних орієнтацій; дезадаптація [1].

Отже, аналіз представлених наукових джерел підтверджує, що проблема дитячої обдарованості залишається актуальною темою досліджень для багатьох науковців. Маловивченим постає питання психолого-педагогічної підтримки обдарованих дітей. Важливим фактом є те, що психолого-педагогічну підтримку в США не тлумачать як окремих вид підтримки, однак визначають як упорядковану систему, що реалізується зусиллям різних соціальних інститутів (державних і громадських).

1.3. Сутність психолого-педагогічної підтримки соціалізації обдарованих учнів

Дослідження генези психолого-педагогічної підтримки (*підрозділ 1.1*) засвідчило наявність тенденції розвитку системи підтримки обдарованих дітей від епізодичних форм такої діяльності, через становлення законодавчої бази до створення цілісної, упорядкованої системи психолого-педагогічної підтримки обдарованих дітей, що реалізується зусиллями різних соціальних державних і громадських інститутів.

Таким чином, доцільно зупинитися на проблемі психолого-педагогічної підтримки обдарованих дітей, а саме на етапах становлення процесу такої підтримки, оскільки вона відіграє важливу роль під час розвитку дітей з надзвичайними здібностями.

Здійснивши аналіз практики підтримки обдарованих дітей у США, ми дійшли висновку, що **психолого-педагогічна підтримка** – це різновид підтримки, що спрямований на надання допомоги обдарованим дітям у процесі їхньої соціалізації та навчання.

Така підтримка завжди спрямована на розв'язання індивідуальних проблем конкретної дитини, які виникають у процесі її інтеграції в суспільство, тобто її соціалізації, а також під час здобування освіти (у дитячому садку, школі або у закладі вищої освіти). Психолого-педагогічна підтримка є локальною, тобто вона зумовлена тим відрізком часу, протягом якого вивчають обдаровану дитину, її оточення, складають та реалізують індивідуальні програми підтримки обдарованих дітей у період навчання і поза ним.

Психолого-педагогічна підтримка обдарованих дітей є безперервним педагогічним чітко організованим процесом соціального виховання з урахуванням специфіки розвитку особистості обдарованої дитини на різних вікових етапах за участі всіх соціальних інститутів.

Метою психолого-педагогічної підтримки обдарованих дітей постає створення умов для становлення обдарованої дитини як особистості, визнання її унікальності, індивідуальності, розкриття та підтримки її актуальних і потенційних можливостей у процесі соціалізації та навчання.

Визначено такі *напрями* психолого-педагогічної підтримки обдарованих дітей: організація процесу вияву та відбору обдарованих дітей під час навчання в закладі загальної середньої освіти; вибір і реалізація спеціальних програм, що відповідають потребам дітей із надзвичайними здібностями; підтримка та стимулювання розвитку здібностей обдарованих дітей; психологічна підтримка обдарованої особистості з психолого-позитивною спрямованістю; організація позашкільної діяльності обдарованих дітей; комплексна допомога обдарованим дітям і педагогам для створення сприятливих психолого-педагогічних умов в освітніх закладах; забезпечення різних форм оптимізації взаємодії дитини з найближчим оточенням; запобігання відчуженню дитини від соціального середовища; консультування та просвітницька робота з батьками й педагогами щодо вироблення стилю ефективного спілкування з обдарованою дитиною, а також діагностики обдарованості; запобігання формуванню негативного ставлення вчителів до обдарованих дітей; культурно-просвітницька діяльність серед населення з метою забезпечення прийняття дорослими обдарованості дитини, особливостей її поведінки, інтересів тощо; допомога в розв'язанні конфліктів між педагогами та учнями, батьками та дітьми; матеріальне й моральне стимулювання обдарованих дітей тощо.

Значущість психолого-педагогічної підтримки зумовлена тим, що допомога обдарованій дитині та її родині має бути не лише психологічно глибокою, а й всеосяжною, що буде передбачати залучення членів родини, родичів, працівників різних соціальних закладів.

Безумовно, психолого-педагогічна підтримка охоплює насамперед допомогу дитині в період її навчання. До таких заходів належать: надання спеціальних навчальних програм, створення окремих спеціалізованих навчальних закладів, заснування державних і приватних фондів, що надають гранти тощо.

Завданнями психолого-педагогічної підтримки є такі:

- створення соціальних умов, які б компенсували невдалий досвід соціалізації та несприятливі умови життя обдарованих дітей;
- організація проведення процесу виявлення обдарованих дітей під час навчання в школі;
- забезпечення консультування з психолого-педагогічної проблематики для родини обдарованої дитини;
- організація позашкільної діяльності обдарованих дітей;
- надання комплексної допомоги, що спрямована на створення сприятливих психолого-педагогічних умов в освітніх закладах;
- культурно-просвітницька діяльність серед населення;
- попередження соціальної та педагогічної занедбаності обдарованих дітей;
- запобігання негативному ставленню вчителів до обдарованих дітей;
- допомога в розв'язанні конфліктів між учителями та учнями, батьками та дітьми та ін.

Психолого-педагогічну проблему обдарованих дітей досліджували такі вітчизняні вчені, як І. Зверева, Л. Коваль, Н. Краснова та ін. Вони вивчали проблеми адаптації дітей зі здібностями в соціумі, подолання проблем соціальних контактів таких учнів, роботи з батьками обдарованих дітей. Так, Л. Коваль та І. Зверева у своїх наукових розвідках окреслюють проблеми прогнозування соціальної адаптації обдарованих дітей і визначають напрями психолого-педагогічної підтримки обдарованих дітей [13]. Дослідники вважають, що соціальний захист обдарованої дитини ґрунтується на врахуванні провідних підходів, які визначають дії соціальних інститутів зі збереження унікальності й культивування здібностей, талантів, загальної та спеціальної обдарованості, установлення її видів за допомогою специфічних методик діагностики, розроблених у зарубіжній і вітчизняній науці та практиці. До таких підходів науковці зараховують: охоронно-захисний (дії держави щодо обдарованої дитини); психолого-педагогічний (створення умов культивування обдарованості спеціально підготовленими людьми); психолого-психологічний (розроб-

лення форм і методів психологічної підтримки обдарованої особистості з психолого-позитивістською спрямованістю); психолого-інтегративний (диференціація та індивідуалізація форм організації навчання, обґрунтування різнорівневих програм, що спрямовані на активізацію пізнавально-творчих потенцій обдарованої дитини) [14].

В Україні остаточно не визначено проєси психолого-педагогічної підтримки обдарованих дітей у школі, оскільки існує недостатньо програм, які б практично реалізували у школі та мали фіксовані результати.

Вітчизняний психолого-педагогічний рух активно розвивався впродовж 1920–30-х років. У 1960-і рр. деякі фахівці були спеціально зорієнтовані на виховну діяльність у соціумі (організатор позакласної та позашкільної виховної роботи, працівники позашкільних установ, педагогічні організатори та ін.).

На зламі 1970–80-х рр. суспільні потреби та досягнення практиків поставили завдання щодо переведення соціальної роботи на якісно новий рівень. У позашкільних установах, клубах за інтересами, різновікових загонах утверджували ідею цілеспрямованої психолого-педагогічної роботи з дітьми. У педагогічній науці чимало дослідників звернули увагу на проблему соціальної педагогіки, намагались осмислити її краший досвід [34].

Відповідно до цих тенденцій, у державній програмі «Освіта» серед стратегічних цілей освіти в Україні головною метою було проголошено «забезпечення пріоритетності людини», а серед принципів – «забезпечення можливостей для вільного самоствердження та самовиявлення кожної особистості». Уряд України на чолі з В. Ющенком назвав свою програму «Реформи заради добробуту». Якщо раніше ми могли б говорити, що це не стосується виховання, то на сьогодні в контексті психолого-педагогічних ідей добробут людини постає ціллю виховання так само, як і працьовитість.

Можна по-різному оцінювати наукові дослідження в цій галузі. Однак не можна не зважати на значну увагу до неї з боку фахівців різних суспільних наук. Лише за останні десятиліття цим проблемам присвятили свої праці видатні сучасні філософи (А. Мосоров, Р. Москвіна, Г. Мокроносів, К. Абишев, Р. Каржинська, Л. Коган, А. Мисливченко, Є. Головаха, В. Кемеров, Я. Лобутян, В. Шубинський, Є. Суїменко, М. Мокляк та ін.), соціологи (А. Здравомислов (1986), Н. Іванчук (1986), Л. Миролубова (1986), А. Ханіпов (1987), І. Смирнов (1987), Ю. Савін (1987), Є. Суїменко, В. Тарасенко (1988), І. Бестужев-Лада, Т. Марченко, В. Нечаєв, О. Якуба), педагоги (Ш. Амонашвілі, В. Шаталов (1980, 1989), В. Бітінас (1984), Б. Шемякін (1986), Г. Філонов (1987), С. Плаксієв (1987), Н. Наумова (1987), Л. Марченко (1988), А. Нісичук (1988), Л. Сапожнікова (1988), С. Поляков, І. Зязюн, О. Киричук) та психологи (Л. Новікова, І. Бех, О. Кононко, Л. Проколієнко, А. Кронік, Є. Головаха, Д. Фельдштейн, А. Петровський та ін.).

Центри соціологічної та педагогічної думки з питання виховання, попри їхню різноманітність, подібні в одному: більше гуманізму, більше турботи про людину. Ідеї гуманізації та гуманітаризації народної освіти пронизують усі концепції навчання та виховання особистості.

Педагоги-практики наполегливо шукають шляхи втілення ідей гуманізації суспільства в роботу школи, способи звільнення вихованця від одноманітності та надорганізованості навчальної діяльності, підвищення його соціальної й виробничої активності, суспільної значущості його діяльності [10].

Постала необхідність заснувати інститут соціальних педагогів – фахівців із виховної та соціальної роботи з дітьми та їхніми батьками, дорослим населенням у сімейно-побутовому середовищі, з підлітківими, молодіжними групами й об'єднаннями. На сучасному етапі у вищих і середніх спеціальних освітніх установах уведено спеціальності «Соціальна педагогіка» та «Соціальна робота» [34].

Соціальну роботу визначають як комплекс різних видів діяльності у сфері соціальних служб і професій. Провідною є думка, що і безпритульні, і діти, і молодь, яка живе в бідності, потребують не лише матеріальної, а й педагогічної підтримки.

Соціальна та психолого-педагогічна робота передбачає створення особистісної служби допомоги людям, що спрямована на розв'язання комплексу проблем у контексті «особистості та навколишнього середовища», де в епіцентрі завжди має бути людина, а зусилля соціальних працівників/педагогів мають бути спрямовані на розв'язання її проблем. Разом із допомогою людині в періоди особистісного й соціального неблагополуччя психолого-педагогічна допомога передбачає захист її прав, інтересів, людської гідності та права на гідне життя.

Таким чином, історичний поступ в Україні підтримують двома засобами – спілкуванням і наступністю, зумовленими вихованням й освітою. Варто зауважити, що без цих головних чинників неможливим є взаєморозуміння людей так само, як і культурна спадщина.

Важливою в контексті дослідження психолого-педагогічної підтримки обдарованих дітей є роль громадських організацій, яку вони відіграють у процесі здійснення цієї підтримки. Поширеним видом таких організацій у США є асоціації.

У світі панує загальноприйняте визначення США як «країни асоціацій», що є вільними організаціями, які здійснюють взаємодію суспільства та держави. Чимало з таких асоціацій займаються підтримкою обдарованих дітей. Розглянемо деякі з них більш детально.

Асоціацію підтримки обдарованих і талановитих дітей півдня (Gifted and Talented Southern Supported, GATSS) було засновано у вересні

1996 року. Її поява була викликана наявністю значної кількості талановитих і обдарованих дітей у південному регіоні Сполучених Штатів.

Сферою зацікавленості батьків і дітей є соціальна ізоляція. Отримання знань про засоби обміну ідей є позитивним кроком до того, щоб допомогти родинам побудувати базу, фундамент для реально позитивного майбутнього. Сприяння потребам дітей з унікальними даними надає можливість значно ширше розвивати не лише суспільне усвідомлення їхньої незвичайності, а й займатися розв'язанням цієї проблеми на політичному рівні.

Асоціація GATSS охоплює також «батьків-професіоналів» і «непрофесіоналів», які мають обдарованих дітей і достатній досвід, яким можна поділитися.

GATSS зацікавлена в таких сферах діяльності:

- *підтримка*. Члени асоціації GATSS готові спілкуватися на визначені теми, а також просто для інформування населення;

- *інформація*. Члени асоціації пропонують доступ до інформації через різні сфери, серед яких публічні виступи, бібліотеки, інформація про семінари й курси з веб-сайтів;

- *публічні виступи*. Асоціація GATSS щороку організовує 4–6 зборів. Запрошені для виступу лектори регулярно присутні на цих зустрічах; вони зосереджують увагу на інформації щодо обдарованості дітей;

- *бібліотека*. У бібліотеках доступні книги, відеозаписи та інші матеріали, що стосуються обдарованих дітей. Усі ці матеріали видаються на прохання;

- *вказівка щодо надання допомоги*. Асоціація має значну кількість фахівців, які досліджують обдарованість, а також працюють з обдарованими дітьми (консультанти з освіти, психологи, куратори);

- *розуміння*. Бути батьками обдарованої дитини дуже складно, адже це потребує багато уваги. Усі члени комітету GATSS – це батьки обдарованих дітей, які можуть обговорювати різні питання, сподіваючись знайти розуміння [8].

Національну організацію обдарованих і талановитих дітей (The National Foundation for Gifted and Creative Children) було засновано понад 30 років тому. Головна мета Національної організації обдарованих і талановитих дітей полягає в тому, щоб отримати якнайбільше інформації, якої бракувало батькам обдарованих дітей. Варто зазначити, що ця потреба існує й досі. Чимало обдарованих дітей було «зіпсовано» суспільною освітньою системою. Багато батьків не знають про те, що їхня дитина може бути потенційно обдарованою. Таким чином, організація має на меті тримати зв'язок і допомагати цим дітям. Національна організація обдарованих і талановитих дітей – це некомерційна установа, яка відкрита для представників усіх релігій.

Національна асоціація обдарованих дітей (The National Association for Gifted Children, NAGC) – це некомерційна організація батьків, учителів, працівників освіти й громадських лідерів, які об'єдналися для того, щоб поєднати унікальні потреби дітей та молоді зі здібностями й талантами, а також для допомоги тим дітям, які можуть потенційно розвинути власний талант завдяки відповідним освітнім системам.

Всесвітня рада обдарованих і талановитих дітей (World Council for Gifted and Talented Children) – організація, яку було засновано під керівництвом Г. Колінза, видатного британського викладача, який працював з обдарованими дітьми. У той час, коли інші викладачі, які працюють з обдарованими дітьми, проводили збори на загальнонаціональному рівні, у Г. Колінза виникла ідея щодо проведення конференції, присвяченої обдарованим дітям [8]. Так, Г. Колінз доклав зусиль, щоб організувати першу Міжнародну конференцію, присвячену обдарованим дітям. Захід було проведено в Лондоні у вересні 1975 року. Кількість учасників – понад 500 осіб, що є доказом широкої підтримки міжнародної мережі викладачів, які працюють з обдарованими дітьми. На конференції були присутні представники 53-х країн, а також представлено доповіді з 24-х країн.

Під час лондонської конференції учасники запропонували створити постійну організацію, метою якої став би подальший розвиток навчання обдарованих дітей на світовому рівні. Після цього було обрано офіційних представників і в 1977 р. на другій Міжнародній конференції в Сан-Франциско, було офіційно засновано Всесвітню раду обдарованих і талановитих дітей – представника всесвітньої асоціації.

У 1979 р. Г. Пассоу з учительського коледжу при Колумбійському університеті призначив секретаріат на чолі з М. Гоулдом. З часом секретаріат було переведено спочатку в університет Південної Флориди, а потім у Торонто. У 1993 р. секретаріат розташувався в університеті Пурдую на чолі з Дж. Фельдхюсеном. У 1995 р. штаб-квартиру було переведено в Белінський міжнародний центр із навчання обдарованих дітей і розвитку здібностей талановитих дітей при університеті штату Айова під керівництвом Н. Коланджело. На сьогодні штаб-квартиру ради розміщено в Лос-Анджелесі (штат Каліфорнія) під керівництвом К. Урбана.

З часу свого заснування в 1977 р. Всесвітня рада перетворилася з невеликої організації підтримки викладачів, які працюють з обдарованими дітьми, у всесвітню мережу організацій, яка об'єднує викладачів, учених, дослідників, батьків, різні інститути, які працюють у сфері освіти, а також усіх зацікавлених у навчанні обдарованих дітей. Секретаріат регулярно проводить роботу з людьми з усього світу.

Азіатсько-Тихоокеанська й Іbero-Американська асоціації (як і багато інших організацій) є офіційними представниками Всесвітньої ради.

Відповідно до постійного зростання й розвитку організацій з часом було переглянуто статут, який був офіційно прийнято у 1995 році. Зміни стосуються перегляду управлінської структури з метою розширення підтримки та захисту обдарованих і талановитих дітей.

Завдання Всесвітньої ради обдарованих і талановитих дітей полягає в тому, щоб привернути увагу громадськості до обдарованих і талановитих дітей, а також спрямувати їхній цінний потенціал на благо, добробут людства. Відповідно до цих цілей, Всесвітня рада спрямовує ресурси на:

- проведення з метою обміну досвідом та ідей різних заходів по всьому світу для людей, зацікавлених в освіті, а також обдарованих дітей;
- створення сприятливої атмосфери для визнання обдарованих і талановитих дітей;
- ініціювання, проведення й підтримка досліджень, пов'язаних з обдарованістю, талантами, творчими здібностями, освітою й розвитком обдарованих і талановитих дітей, поширення результатів і створення бази даних для подальшого використання членами організації й дослідниками;
- створення засобів для подальшого всесвітнього обміну ідеями, досвідом, навчанням дітей і вчителів, пов'язаних з обдарованими дітьми;
- переконання урядів різних країн щодо необхідності визнати обдарованих дітей як категорію, яка потребує особливого ставлення у контексті звичайних освітніх програм;
- співробітництво з національними й іншими організаціями, що пов'язані з освітою обдарованих дітей;
- створення програм, спрямованих на співробітництво обдарованих дітей по всьому світу;
- сприяння навчанню в родині й підтримці розвитку дитячого потенціалу [6].

Асоціація батьків провадить активну підтримку обдарованості. Головні функції батьків – членів асоціації полягають у: організації діяльності на волонтерських засадах (благоустрій шкіл, промоутерська робота тощо); організації суспільних заходів і зборів за участі дітей, учителів і батьків; участі в складанні графіків роботи школи; присудженні іменних стипендій і встановлення критеріїв їхнього отримання; зборі коштів на освоєння нових освітніх програм; створенні спеціалізованих фондів й організації внесків; пошуку й організації додаткового фінансування шкіл; лобюванні інтересів асоціації.

Асоціація американських коледжів й університетів здійснює: формування й упровадження різноманітних програм навчання, зокрема альтернативних програм лідерства, інтерактивного навчання; пошук кращих варіантів навчання, освітніх методик, удосконаленням навчальних програм; організацією програм обміну досвідом для шкіл різних штатів; перепідготовкою викладачів для роботи з учнями різного рівня підготовки [6].

Американська психологічна асоціація запропонувала низку проєктів щодо позашкільної роботи з обдарованими дітьми. Головною її метою є передача досвіду та знань від старшого покоління вчених і видатних людей молодим талантам. Проєкти реалізують у формі літніх таборів, де діти зустрічаються зі своїми майбутніми наставниками, а потім упродовж року виконують наукові дослідження. Для участі в проєктах обирають, зокрема обдарованих дітей із малозабезпечених родин.

Досвід створення та функціонування асоціацій у сфері освіти може бути корисно для України, оскільки його застосування буде сприяти ліквідації принципів жорсткої централізації системи освіти, наданню автономії навчальним закладам, розвитку принципово нових програм навчання, підвищенню якості освіти, а також урахуванню інтересів батьків, учнів і студентів, керівників, викладачів закладів освіти усіх рівнів.

Досвід створення та функціонування асоціацій у галузі освіти є корисним для України, тому що може сприяти зміні принципів системи освіти, надбанню автономності навчальних закладів, розвитку нових навчальних програм, підвищенню якості освіти.

На сьогодні не викликає сумнівів виправданість тих заходів, які застосовують для підтримки та розвитку обдарованих дітей. Саме їхні творчі й інтелектуальні здібності є запорукою прогресу в будь-якій сфері людського життя.

Чимало видатних американських учених, серед яких Дж. Гілфорд, П. Торренс, Дж. Рензуллі та ін., порушували питання проблеми діагностики, навчання та розвитку обдарованих дітей [39; 48; 59]. Результати їхньої праці та виявлені закономірності стали базою навчальних програм і спеціальних, і закладів загальної середньої освіти багатьох розвинутих держав світу. Питання діагностики обдарованості, навчання обдарованих дітей та їхньої соціальної підтримки учені досліджували протягом багатьох десятиліть. На сучасному етапі психолого-педагогічна підтримка має чітку структуру, зміст і мету, про що йтиметься в наступному розділі.

Варто зауважити, що в Україні також існують організації для обдарованих дітей.

Всеукраїнська молодіжна громадська організація «Союз обдарованої молоді» (СОМ) – одна з провідних організацій, що захищає інтереси обдарованої молоді – науковців, митців, спортсменів і громадських діячів нашої країни. Головою організації є С. Терепищій. СОМ нараховує понад 4200 членів у всіх регіонах України. Організацію було засновано в листопаді 2005 р. представниками 24-х регіонів, а зареєстровано в Міністерстві юстиції України як Всеукраїнську молодіжну організацію – 16 листопада 2005 року.

У червні 2007 р. виконавчий комітет Всесвітньої ради для обдарованих і талановитих дітей, високо оцінивши ініціативи й діяльність СОМ, прийняв організацію до своїх лав.

Головною метою діяльності СОМ є захист інтересів обдарованої молоді та сприяння ефективній реалізації можливостей молодих людей у сучасних умовах шляхом здійснення культурної, екологічної, оздоровчої, аматорської спортивної, наукової й просвітницької діяльності.

Варто зауважити, що СОМ реалізує такі програми та проекти:

– *Всеукраїнські програми:* «Країна знань», «Бути молодим – здорово», «Нова українська культура», «Гранти. Премії. Стипендії», «Захист прав молоді», «Наукові дослідження феномену обдарованості»;

– *міжнародні програми:* «Молодіжна дипломатія», «Обдарованість – феномен без кордонів»;

– *проекти:* «Вісник обдарованої молоді», «Жива книга. Обдарована молодь України», «Щорічний Всеукраїнський конкурс на кращу статтю серед молоді імені Георгія Вороного», «Сім текстів. Новий погляд на Інтернет»;

– *надає такі відзнаки:* Подяка Всеукраїнської молодіжної громадської організації «Союз обдарованої молоді», Почесна грамота Всеукраїнської молодіжної громадської організації «Союз обдарованої молоді».

«Надія Сходу» (районний банк даних обдарованих дітей і педагогів, які з ними працюють) – це система централізованого обліку, накопичення та збереження інформації про учнів закладів загальної середньої освіти міста, які є переможцями і призерами міських, обласних, міжрегіональних, Всеукраїнських і Міжнародних етапів конкурсів, турнірів, змагань, олімпіад, конкурсів-захистів науково-дослідних робіт учнів – членів Малої академії наук (МАН) України, наукових конференцій тощо, які показали високі результати в спортивній, академічній, творчій, технічній і соціальній діяльності, а також їхніх учителів-наставників. Відповідно до Концепції регіональної стратегії підтримки та розвитку дитячої обдарованості на період до 2020 р., банк даних укладено за такими видами обдарованості:

– *інтелектуальна* (діти, які мають високі досягнення в навчальних предметах, дослідницькій, науковій діяльності тощо);

– *практично-перетворювальна* (раціоналізаторство, винахідництво, технічне моделювання, обдарованість у ремеслах тощо);

– *художньо-естетична* (хореографічна, сценічна, літературно-поетична, образотворча, музична тощо);

– *комунікативно-організаторська* (лідерська, ораторська, організаційна тощо);

– *психомоторна* (спортивна, спортивні танці тощо).

Основною метою створення банку даних було: забезпечення єдиної системи обліку обдарованих дітей; збір, систематизація та збереження інформації про досягнення обдарованих дітей; інформування державних і регіональних, районних органів влади, закладів освіти, культури

та спорту, інших зацікавлених організацій про досягнення обдарованих дітей; удосконалення системи роботи з обдарованими дітьми в місті.

Організаційне забезпечення функціонування банку даних здійснює районний відділ освіти. Методичне забезпечення банку даних й підготовку інформаційних матеріалів на його засадах здійснює районний методичний кабінет. Порядок ведення та функціонування, збір та ведення банку даних за індивідуальними досягненнями обдарованих дітей на районному рівні здійснює відділ освіти. Повну інформацію про індивідуальні досягнення обдарованих дітей в електронному та паперовому вигляді за встановленими формами до районного відділу освіти надає навчальний заклад. До районного банку даних включають учнів загальної середньої освіти та позашкільних установ з 11-річного віку. Внесення дітей до районного банку даних відбувається відповідно до схеми внесення даних про обдаровану дитину на підставі її досягнень. До форми обліку педагогів, які працюють з обдарованими дітьми, вносять відомості про педагога-наставника обдарованої дитини.

Актуальну інформацію в банку даних зберігають упродовж одного року, а потім оновлюють. Оновлення інформації здійснює відділ освіти на підставі наданих навчальними закладами матеріалів один раз на рік (щорічно до 1 червня поточного року). Доповнення можна вносити протягом року за результатами конкурсів, змагань, турнірів (до 1 жовтня та до 1 лютого).

Оновлення та доповнення здійснюють згідно з поданнями освітніх закладів за встановленою формою. Відомості надають в електронному та паперовому вигляді.

Персональну відповідальність за достовірність, повноту та своєчасність наданих відомостей для формування банку даних покладено на керівників освітніх закладів.

На Сході України досягнення дитини, за якими формується банк даних обдарованих дітей, визначено за напрямками.

1. *Інтелектуальна обдарованість*: I–III місце на III та IV етапах Всеукраїнських учнівських олімпіад з базових дисциплін; I–III місце в очному турі Всеукраїнських Інтернет-олімпіад; I–III місце на Всеукраїнських турнірах юних науковців; I–III місце на II та III етапі Всеукраїнського конкурсу захисту науково-дослідних робіт учнів – членів МАН України; I–III місце на національному етапі конкурсу «Інтел-Еко Україна», «Інтел-техно Україна»; Переможці та призери інших конкурсів інтелектуальної спрямованості обласного, Всеукраїнського та Міжнародного рівня.

2. *Практично-перетворювальна*: I–III місце в обласних, Всеукраїнських, Міжнародних змаганнях і конкурсах з судо-, авіа-, автотехнічного спорту, технічної творчості, раціоналізаторства, різних видів ремесел тощо.

3. *Художньо-естетична*: I–III місце в обласних, Всеукраїнських, Міжнародних конкурсах і фестивалях літературної, пісенної та музичної творчості, хореографії, образотворчого та прикладного мистецтва тощо.

4. *Комунікативно-організаторська*: переможці конкурсів і фестивалів лідерського руху обласного, Всеукраїнського та Міжнародного рівнів; активна участь у роботі обласної «Школи лідерів»; активна участь у суспільному житті області; активна участь в учнівському самоврядуванні.

5. *Психомоторна*: I–III місце на обласній олімпіаді з фізичної культури «Олімпійські надії Донбасу»; I–III місце на фізкультурно-просвітницькому конкурсі «Спорт-Ерудит»; I–III місце у спортивних, туристських змаганнях, фестивалях, турнірах обласного, Всеукраїнського та Міжнародного рівня; членство у збірних командах України з різних видів спорту; виконання нормативів на звання кандидата в майстри спорту України; I–III місце у фестивалях, конкурсах і турнірах обласного, Всеукраїнського та Міжнародного рівня зі спортивних танців, циркового мистецтва тощо.

Висновок. Таким чином, нами визначено, що психолого-педагогічна підтримка обдарованих дітей завжди викликала значний інтерес науковців і суспільства загалом. Наукові дослідження означеної проблеми було висвітлено в працях американських учених (Дж. Рензуллі, Р. Стернберга, П. Торренса та ін.), а також вітчизняних науковців (Ю. Василькової, О. Ворощука, І. Звереві, А. Капської, Л. Коволя та ін.). Здійснений аналіз наукової літератури дав нам змогу дійти висновку, що історичний аспект розвитку психолого-педагогічної підтримки став предметом вивчення для багатьох науковців. Психолого-педагогічну підтримку можна визначити як різновид підтримки, який спрямований на надання допомоги обдарованим дітям у процесі їхньої соціалізації та навчання, надання допомоги батьками під час виховання обдарованої дитини в родині, учителям – для усунення конфліктів під час навчання та спілкування з обдарованими учнями, а також надання психологічної допомоги учням шляхом індивідуальних консультацій.

З огляду на все вищезазначене, будь-яка підтримка обдарованих дітей має враховувати особливості обдарованої дитини й орієнтуватися на ефективну допомогу в розв'язанні її проблем. Обдарована дитина досягає розвитку здібностей під час перебування в певному соціумі. Динаміка її розвитку безпосередньо залежить від тієї всебічної підтримки, яку вона буде отримувати. Психолого-педагогічна підтримка посідає одне з визначальних місць у житті обдарованої особистості.

Таким чином, необхідно враховувати можливості сучасного розвитку суспільства та використовувати Інтернет-мережу для організації психолого-педагогічної підтримки обдарованих учнів.

Список використаної літератури до Розділу 1

1. *Акімова М. К.* Динамические характеристики нервной системы и проблема природных задатков способностей / М. К. Акімова // Вопросы психологии. – 1980. – № 3. – С. 101–108.
2. *Андросович К. А.* Методичне забезпечення супроводу процесу соціалізації обдарованих старшокласників в умовах Інтернет-середовища / К. А. Андросович // Психологія та педагогіка : Вісник НАПН України. – 2016. – № 4 (93). – 80 с. – С. 61–65.
3. *Андросович К. А.* Організація безпечного Інтернет-середовища для обдарованої молоді / К. А. Андросович // Кібербезпека в Україні: правові та організаційні питання : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. (Одеса, 17 листоп. 2017 р.). – Одеса : ОДУВС, 2017. – С. 85–87.
4. *Андросович К. А.* Проект інтерактивної психолого-педагогічної підтримки процесу соціалізації обдарованих старшокласників / К. А. Андросович // Освіта та розвиток обдарованої особистості. – 2017. – № 1 (56). – С. 28–33.
5. *Андросович К. А.* Психолого-педагогічний інструментарій діагностики компонентів соціалізації обдарованих старшокласників / К. А. Андросович // Навчання і виховання обдарованої дитини: теорія та практика. – 2017. – Вип. 2 (19). – С. 86–93.
6. *Бабенко І. Є.* Історичні віхи розвитку процесу психолого-педагогічної підтримки обдарованих дітей в США / І. Є. Бабенко // Гуманізація навчально-виховного процесу : зб. наук. пр. / редкол. : В. І. Савченко та ін. – Слов'янськ : СДПУ, 2010. – Вип. L. – С. 135–146.
7. *Бабенко І. Є.* Система пошуку та відбору обдарованих дітей в США / І. Є. Бабенко // Гуманізація навчально-виховного процесу : зб. наук. пр. / за заг. ред. В. І. Сипченко. – Слов'янськ : СДПУ, 2010. – Вип. 3. – С. 15–21.
8. *Бабенко І. Є.* Суспільні організації, їх роль у підтримці обдарованих дітей / І. Є. Бабенко // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки : зб. наук. пр. / редкол. : Т. І. Сущенко та ін. – Київ–Запоріжжя, 2005. – Вип. 36. – С. 362–366.
9. *Волкова Н. П.* Педагогіка : посібник / Н. П. Волкова. – Київ : Академія, 2001. – 576 с.
10. *Гапон Ю. А.* Проблема психолого-педагогічних досліджень [Електронний ресурс] / Ю. А. Гапон. – Режим доступу: <http://eprints.zu.edu.ua>. – Назва з екрана.
11. *Гончаренко С.* Український педагогічний словник / С. Гончаренко. – Київ : Либідь, 1997. – 376 с.
12. Інститут обдарованої дитини : сайт [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.iod.gov.ua>. – Назва з екрана.
13. *Коваль Л. Г.* Психолого-педагогічна підтримка обдарованих дітей / Л. Г. Коваль, І. Д. Зверева // Обдарована дитина. – 1998. – № 5–6. – С. 3–9.
14. *Коваль Л. Г.* Соціальна педагогіка / Л. Г. Коваль, І. Д. Зверева, С. Р. Хлебик // Соціальна робота : навч. посіб. – Київ : ІЗМН, 1997. – 300 с.
15. *Кульчицька О. І.* Використання біографічного методу у вивченні обдарованості / О. І. Кульчицька // Педагогічні технології у неперервній професійній освіті : монографія / С. О. Сисоева, А. М. Алексюк, П. М. Воловик, О. І. Кульчицька, Л. Є. Сігасва та ін. – Київ : ВІПОЛ, 2001. – 502 с.
16. *Лейтес Н. С.* Возрастная одаренность и индивидуальные различия / Н. С. Лейтес // Избранные труды. – М.-Воронеж, 1997. – 448 с.
17. *Лейтес Н. С.* Об умственной одаренности / Н. С. Лейтес. – М. : АПН РСФСР, 1960. – 214 с.

18. *Лейтес Н. С.* Одаренность и возрастные особенности / Н. С. Лейтес // Вопросы психологии. – 1962. – № 5. – С. 57–69.
19. *Лейтес Н. С.* Ранние проявления одаренности / Н. С. Лейтес // Вопросы психологии. – 1988. – № 4. – С. 98–107.
20. *Лейтес Н. С.* Умственные способности и возраст / Н. С. Лейтес. – М. : Педагогика, 1971. – 277 с.
21. *Лефрансуа Г.* Прикладная педагогическая психология / Г. Лефрансуа. – СПб. : ЕВРОЗНАК, 2003. – 416 с.
22. *Липова Л.* Концепція обдарованості та її види / Л. Липова, Л. Морозова, С. Ренський // Рідна школа. – 2003. – № 4 (879). – С. 10–12.
23. *Матюшкин А. М.* Некоторые актуальные проблемы диагностики и развития высоко одаренных (творческих) детей / А. М. Матюшкин // Проблемы специальной психологии и психодиагностика отклоняющегося развития. – М., 1998. – С. 37–50.
24. *Мельник М. Ю.* Портфоліо як альтернативний метод ідентифікації обдарованості / М. Ю. Мельник // Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи. – 2016. – Вип. 2. – С. 81–85.
25. *Моляко В. О.* Актуальні психолого-психологічні аспекти проблеми обдарованості / В. О. Моляко // Обдарована дитина. – 1998. – № 1. – С. 3–5.
26. *Петровский А. В.* Вопросы истории и теории психологии / А. В. Петровский. – М. : Педагогика, 1984. – 320 с.
27. Психологічний словник / за ред. В. І. Войтка. – Київ : Вища школа, 1982. – 216 с.
28. Психологія : підручник / за ред. Ю. Л. Трофімова. – Київ : Либідь, 2001. – 224 с.
29. *Пузаревиц К.* Програма виявлення та розвитку обдарованості учнів [Електронний ресурс] / К. Пузаревиц. – Режим доступу: <http://vippro.org.ua> – Назва з екрана.
30. *Теплов Б. М.* Способности и одаренность / Б. М. Теплов // Избранные труды. – М. : Педагогика, 1985. – Т. 1. – С. 15–41.
31. *Ткаченко Л. І.* Готовність учнівського й учительського контингенту до соціалізації старшокласників засобами Інтернет-технологій / Л. І. Ткаченко // Навчання і виховання обдарованої дитини. – 2016. – № 2-4 (1). – С. 17–26.
32. *Ткаченко Л. І.* Креативність і творчість: сучасний контент / Л. І. Ткаченко // Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи. – 2014. – Вип. 13. – С. 138–144.
33. *Ткаченко Л. І.* Педагогічні дослідження з використанням інтернет-технологій / Л. І. Ткаченко // Управління освітою. – 2005. – № 1. – С. 4.
34. *Циганова Ю.* Позакласна робота та розвиток соціальних якостей [Електронний ресурс] / Ю. Циганова. – Режим доступу: <http://osvita-ua.net>. – Назва з екрана.
35. *Шадриков В. Д.* О содержании понятий «способности» и «одаренность» / В. Д. Шадриков // Психологический журнал. – 1983. – № 5. – С. 3–10.
36. *Androsovych Kseniia A.* Psycho-pedagogical Support of Gifted Students in the Internet-environment [Electronic resource] / K. Androsovych // ICT and Learning Tools in Primary and Secondary Education. – 2017. – Vol. 59. – No. 3. – P. 1–12. – Access mode: <http://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/1536>. – Title from the screen.
37. *Barron F. X.* Creative Person and Creative Process / F. X. Barron. – N.Y. : Holt, Rinehart and Winston, 1969. – 134 p.
38. *Galton F.* Hereditaru Genius / F. Galton. – London : MacMillan and Co, 1869. – 392 p.
39. *Guilford J. P.* Creativity. American Psychologist / J. P. Guilford. – Vol. 5 (9). – 1950. – P. 444–454.
40. *Guilford J. P.* The nature of Intelligence / J. P. Guilford. – N.Y. : McGraw-Hill, 1967. – 76 p.

41. *Harris W. T.* Introduction of the Study of Philosophy / W. T. Harris. – Garward : Appletonand Company. – 1889. – 287 p.
42. *Hildreth G. H.* Introduction to the Gift / G. H. Hildreth. – N.Y. : McGraw-Hill, 1966. – 213 p.
43. *Hishinuma E. S.* Assets school: Serving the Needs of the Gifted / E. S. Hishinuma // Gifted Child Today. – 1991. – Vol. 14. – No. 5. – P. 36–38.
44. *Jacobs J.* Effectiveness of Teachers and Parent Identification as a Function of School Level / J. Jacobs // Psychology in the Schools. – 1971. – No. 9. – P. 140–142.
45. *Johnsen S. K.* Identifying Gifted Children: A Practical Guide. Title XIV / S. K. Johnsen. – Waco, TX : Prufrock Press, 2004. – P. 103–382.
46. *Marland D. Jr.* Education of Gifted and Talented. Report to the Congress of the United States by the U.S. Commissioner of Education / D. Marland. – Washington, D.C. : U.S. Government Printing Office, 1972.
47. *Otis A. S.* A Criticism of the Yerkes – Bridges Point Scale, with Alternative Suggestions / A. S. Otis // Journal of Educational Psychology. – 1917. – No. 8. – P. 129–150.
48. *Renzulli J. S.* Scales for Rating the Behavioral Characteristics of Superior Students / J. S. Rensulli, L. H. Smith (Ed.). – Mansfield Center, CT : Creative Learning Press, 2002. – 284 p.
49. *Renzulli J. S.* What Makes Giftedness? Reexamining a Definition / J. S. Renzulli. – Phi Delta Kappa. – 1978. – No. 60. – P. 180–184.
50. *Renzulli J. S.* What makes giftedness? Reexamining of the Definition of the Gifted and Talented / J. S. Renzulli. – Ventura, CA : Ventura Country Superintendent of School Office, 1979. – P. 37–45.
51. *Summers E.* A Brief History of the Education of the Gifted Child / E. A. Summers, M. Bireley, J. Genshaft (eds.). – N.Y. : Teachers College Press, 1991. – P. 122–138.
52. *Taylor I. A.* A Retrospective View of Creativity Investigation // Perspectives in Creativity / I. A. Taylor ; I. A. Taylor, J. W. Getzels (Ed.). – Chicago : Aldine, 1975. – P. 1–36.
53. *Terman L. M.* Genetic Studies of Genius. Mental and Physical Traits of a Thousand Gifted Children / L. M. Terman. – Palo Alto, CA : Stanford University Press, 1925.
54. *Terman L. M.* Mental and Physical Traits of a Thousand Gifted Children. Genetic Studies of Genius / L. M. Terman. – Stanford, CA : Stanford University Press, 1925. – 52 p.
55. The Encyclopedia of Education. Macmillian. – N.Y., 1971. – P. 256–257.
56. The Nation at Risk of 1983 [Electronic resource]. – Access mode: <http://www.ed.gov/pubs/NatAtRisck/index/html/> – Title from the screen.
57. The National Excellence: A Case For Developing America’s Talent of 1993 [Electronic resource]. – Access mode: <http://www.ed.gov/pubs/DevTalent/toc.html/> – Title from the screen.
58. The No Child Left Behind Act of 2001 (Pub. L. 107–110, 115 Stat. 1425, enacted January 8, 2002).
59. *Torrance E. P.* Creative Teaching Makes a Difference / E. P. Torrance; W. Barbe & J. Renzulli (Ed.) // Psychology and Education of the Gifted. – N.Y. : Irvington Publishers, 1975.
60. *Whipple G. M.* Classes For Gifted Children: An Experimental Study of Methods of Selection And Instruction / G. M. Whipple. – 2008. – P. 156.
61. *Whitmore J.* Giftedness, Conflict and Underachievement /J. Whitmore. – Boston : Allyn and Bacon, 1980. – 464 p.

Розділ 2

ОРГАНІЗАЦІЯ ІНТЕРАКТИВНОЇ ПІДТРИМКИ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ОБДАРОВАНИХ УЧНІВ ЗАСОБАМИ ІНТЕРНЕТ

2.1. Агенти соціалізації учнівської молоді

Соціалізація особистості – явище складне, багатоманітне й змінюване, а також залежне від зовнішніх, суспільних, обставин, що й пояснює постійний практичний і науковий інтерес до його сутності, форм та умов здійснення. Як «процес засвоєння та відтворення індивідом протягом життя соціальних норм і культурних цінностей того суспільства, до якого він належить» і процес, завдяки якому «формується й розвивається особистість» [33], соціалізація завжди є процесом історично, соціально та індивідуально зумовленим. Тобто таким, що залежить від багатьох (об'єктивних і суб'єктивних) факторів, з одного боку, й одночасно є таким, що від його результативності залежать суспільні зміни, з іншого.

У словнику-довіднику соціального працівника термін «соціалізація» визначено як «процес становлення особистості, засвоєння індивідом цінностей, норм, установок, зразків поведінки, притаманних цьому суспільству, соціальній групі, тій або іншій спільноті людей. Соціалізація здійснюється в трьох основних сферах: діяльність, спілкування і самосвідомість» [18]. Соціологічний підхід, який ми використовуємо для пояснення шляхів розв'язання проблеми соціалізації обдарованих учнів, обумовлює акцент на механізмах впливу на самовизначення особистості, на процесах міжособистісної та міжгрупової взаємодії. Завдяки соціологічному підходу можна з'ясувати, які з агентів соціалізації чинять найбільший вплив на формування особистості в конкретний віковий період, а також сутність соціалізувального впливу цих агентів.

Агенти соціалізації виконують важливі соціальні функції, однак ці функції значною мірою є лише раціоналізацією практики, що протягом тривалого часу встановлювалася на основі сукупності особистісних мотивів. Іншими словами, агенти своєю діяльністю виражають соціальні процеси, у яких індивіди беруть участь для задоволення своїх цілей і потреб [8].

Суб'єкти соціалізації і агенти соціалізації, вступаючи в суб'єкт-суб'єктні відносини, відтворюють «відносно стійкі форми соціальної практики, соціалізаторське функціонування яких визначається декількома чинниками: системою норм, що регулюють поведінку; наявністю умов і засобів, які забезпечують успішне виконання нормативних указів і здійснення соціального контролю; інтеграцією в соціально-політичні й

ціннісні суспільні структури, що узаконює формально-правову основу їх функціонування» [32, С. 152].

Соціальне самовизначення людини задається низкою об'єктивних обставин, до яких належать соціально-демографічні, етнічні, територіальні, що визначають сталі характеристики особистості. Водночас соціальне самовизначення, здійснюване власне індивідом, належить до духовного світу особистості, несе відбиток індивідуальних рис – інтелектуальних, фізичних, психоемоційних та ін. Виявляється соціальне самовизначення в системі поглядів особистості, тобто її орієнтацій на певні цінності – матеріальні та духовні, серед яких основні життєві вибори: виду діяльності, професії, рівня освіти, кваліфікації, місця праці тощо. Отже, самовизначення особистості в соціумі є надзвичайно важливим для людини.

Нагадаємо, що виокремлюють первинну і вторинну соціалізацію. Агентами первинної соціалізації, яка відбувається у перші роки життя дитини, є люди, які є найближчим її оточенням – батьки, родичі, друзі. Вторинна соціалізація розпочинається з моменту вступу дитини в освітній заклад і триває практично до кінця життя людини, оскільки кожний новий соціальний статус, кожна суспільна зміна ставить перед особистістю виклик ресоціалізації. Агентами вторинної соціалізації є школа, заклад вищої освіти, армія, засоби масової інформації (ЗМІ) тощо [33]. Тому агенти соціалізації у широкому розумінні О. Волянська й А. Ніколаєвська визначають, як ті чинники, які безпосередньо відіграють активну роль у процесах соціалізації, – це соціальні групи та інституції, громадські та державні організації, заклади, установи, підприємства, а також соціальні контексти (наприклад, оточення). Соціалізація особистості відносно цих агентів означає поступальну інкорпорацію відносно них та взаємодію з ними. У найбільш загальному вигляді агенти соціалізації заведено розуміти як усю сукупність найрізноманітніших чинників мікро- і макросередовища, під впливом яких відбувається процес соціалізації [8].

До агентів соціалізації зазвичай відносять сім'ю, зокрема батьків і родичів, освіту, а саме: дошкільні освітні заклади й заклади середньої освіти, оточення – дитячі й підліткові групи, церкву, ЗМІ [32, С. 152].

Агенти соціалізації важливі, тому що саме завдяки їхньому впливу особистість засвоює, які види поведінки та ставлення є прийнятними в суспільстві. Вони визначають, хто ми та що ми думаємо. Вони навчають тому, як поводитися з оточуючими та якими є доречні стосунки між статтями. Також вони навчають таким політичним чи економічним речам, як ставлення суспільства до роботи, грошей і політичних свобод.

Чільне місце проблема соціалізації посідає й у світових соціологічних дослідженнях. Так, Девід М. Ньюман (David M. Newman) у праці «Соціологія: вивчення архітектури повсякденного життя» так визначає

соціалізацію: «Соціалізація – це процес навчання. Соціалізувати когось означає навчити цю людину поводитися належним чином. Це засіб, за допомогою якого люди набувають широкий спектр соціальних навичок. Однак соціалізація – це також спосіб, за яким ми навчаємося, як сприймати навколишній світ, як взаємодіяти з іншими, що означає бути чоловіком чи жінкою тощо» [44]. Усього Д. М. Ньюман виділяє вісім агентів соціалізації: сім'я, друзі, однолітки, товариші по команді, учителі, школи, релігійні установи та ЗМІ. Вони впливають на самовизначення, погляди, смаки, цінності, розуміння та поведінку тощо [44].

Першим і найбільш впливовим агентом соціалізації є сім'я. Діти проводять більше часу зі своїми сім'ями, ніж із будь-яким іншим агентом соціалізації протягом більшої частини свого дитинства та підліткових років. Тому їхні сім'ї здійснюють значну частину ранньої соціалізації особистості.

З віком сім'я стає менш важливою для дитини в порівнянні з однолітками. Водночас соціолог Г. Дідківська, досліджуючи проблеми неповнолітніх громадян України, зауважує, що нині, на перехідному соціально-економічному етапі розвитку суспільства, держава недостатньо уваги приділяє проблемам неповнолітніх. Це стосується аспектів «освіти, виховання, проблем соціальної зайнятості, професійної підготовки, діяльності навчально-виховних закладів і закладів з організації дозвілля неповнолітніх. І в цих умовах лише сім'я є єдиним суб'єктом виховно-профілактичної роботи з неповнолітніми» [12, С. 32]. Вивчаючи кореляцію різних показників, які впливають на формування молодого людини, Г. Дідківська приходиться до таких висновків: «Зміст праці батьків, незважаючи на узагальненість, є не лише найбільш зручним і можливим способом вивчення умов раннього формування особистості, а й відносно точним засобом фіксації цих умов. Цей фактор охоплює і вплив матеріального добробуту, і культурно-побутових умов, і духовну атмосферу. Положення батьків визначає мікросередовище, коло спілкування дітей» [12, С. 36].

Сім'я функціонує на засадах спільного побуту, економічного, морально-психологічного укладу, виховання дітей, взаємної відповідальності. Вона забезпечує соціалізацію людини, самореалізацію особистості, захист від проблем, сприяє формуванню особистості з усталеною поведінкою. Життєдіяльність сім'ї реалізується через її головні функції: матеріально-економічну (бюджет сім'ї, організація споживчої діяльності, участь у суспільному виробництві, набуття професії, відновлення втрачених на виробництві сил); житлово-побутову (забезпеченість житлом, ведення домашнього господарства, організація побуту); репродуктивну (продовження людського роду); комунікативну (створення сприятливого сімейного мікроклімату, внутрішньосімейне спілкування, взаємини сім'ї з мікро- і макросередовищем, контакт із ЗМІ, літературою, мистецтвом);

виховну (формування особистості дитини, передавання їй моральних норм та імперативів) [12, С. 57].

Фактично подальша соціалізація надзвичайно залежить від батьків, оскільки саме вони обирають для дитини освітній заклад, і чим вищий освітній ценз батьків, тим більш перспективним з точки зору соціалізації є обраний ними освітній заклад [36]. Дослідниця Л. Баннікова стверджує, що сім'я на довгі роки стає пріоритетною цінністю, а також однією з найбільш значущих і впливових. Пріоритетність цінності сім'ї можна пояснити різними обставинами: універсальністю самоцінності, вікової та соціальної специфіки соціальної групи (наявна залежність студентів від благополуччя їх батьківської сім'ї доповнюється орієнтацією на успішне створення сім'ї власної), що детермінують досвідом дорослих, для яких сім'я в період складних, кризових перебудовних і реформаторських випробувань була єдиною психологічною нішею, яка компенсувала тяжкість соціально-економічних проблем, що обрушилася на людей, зазначає Л. Баннікова [3, С. 203].

Одним із потужних інституційних агентів соціалізації, на думку провідного американського соціолога Д. М. Ньюмана, є ЗМІ. Газети, журнали, телебачення, радіо та кіно передають переконливі повідомлення про навколишню реальність. Вони є хранителями політичної, економічної та соціальної інформації, визначення того, що є важливим, а що не має значення. ЗМІ також повідомляють нам, яким типом людини ми повинні бути, як ми маємо виконувати наші завдання, як живуть різні верстви суспільства, як мають виглядати сексуальні стосунки та сім'ї. ЗМІ навчають домінуючим цінностям, віруванням, міфам, стереотипам і тенденціям, а також забезпечують засоби, за допомогою яких ми дізнаємося про нові позиції та настанови [44].

Можна сказати, що є переваги, які роблять телебачення гарним агентом соціалізації. По-перше, телебачення є агентом соціалізації, який не вимагає особливого зусилля від близьких, які виховують дитину. Батьки можуть просто посадити дитину перед телевізором або дозволити дітям дивитися телевізор. Це не вимагає стільки зусиль, скільки знадобилося б, якби вони активно навчали дітей, якої поведінки в суспільстві від них будуть очікувати. Одна з переваг полягає в тому, що телевізор соціалізує, не вимагаючи, щоб хтось докладав значних зусиль для спілкування з дитиною. По-друге, телебачення є досить ефективним агентом соціалізації, оскільки займає безпосередню увагу дітей. Коли діти дивляться телевізор, то вони не знають, що вони соціалізуються, а тому більш схильні підлаштуватися під ці «уроки», оскільки отримують їх у контексті захопливих історій. Телебачення надсилає кожному більш-менш схоже повідомлення, тим самим формуючи групи з однаковими цінностями.

Український дослідник О. Лаже підсумовує, що «ЗМІ спільно з сім'єю посідають чільне місце в процесі соціалізації, зокрема первинної», адже «Інформаційне середовище ЗМІ виступає одночасно як засобом соціального розвитку, так і середовищем життєдіяльності особистості» [22, С. 131]. Швидкий розвиток ЗМІ породжує нові форми індустрії розваг, а це сприяє появі нових практик споживання, засвоєнню значної кількості інформації, що стимулює розвиток особистості та прискорює соціалізацію. З іншого боку, О. Лаже виділяє елементи, які негативно впливають на соціалізацію особистості: «технології формують аудиторію глядача, слухача як пасивного споживача інформаційного продукту, унаслідок чого виникає загроза знецінення моральних, гуманістичних цінностей, зростання рівня девіацій, поширення псевдоцінностей» [22]. З часом такі процеси починають відбуватися швидше, що висуває ЗМІ на провідне місце серед агентів соціалізації особистості.

До висновку про надзвичайний вплив ЗМІ на соціалізацію підлітків і юні дійшов і Р. Кричевський, який посилається на результати соціологічних досліджень, проведених ще на початку 1990-х років, за якими ЗМІ як агенти вторинної соціалізації цієї вікової категорії перевершили роль не лише освітніх закладів, а й сім'ї [20]. Підтверджує цю тезу й дослідження З. Баумана [4], який зазначає про домінування ЗМІ та їх продуктів у формуванні картини світу, призначеної для широких мас, а також про те, що інформація стає предметом купівлі-продажу, а простір інформації завжди динамічніший у порівнянні з простором дії.

У сучасному суспільстві найбільш потужним інституційним агентом соціалізації після сім'ї є освіта, зазначає Д. М. Ньюман. Фактично, згідно зі структурно-функціоналістською точкою зору, головною причиною існування шкіл є соціалізація молоді. Діти офіційно вступають до шкільної системи соціалізації у віці 5–6 років, коли вони починають навчання в школі. На цьому етапі індивідуальне виховання сім'ї замінюється виключно вихованням у школі, де діти в більшості розвинених країн залишатимуться на найближчі 13 років і більше. На думку Д. М. Ньюмана, жодна інша несімейна установа не має такого потужного та послідовного контролю за соціальним зростанням людини [44].

Школа є одним із найсильніших агентів соціалізації, тому що діти проводять там багато часу і мають відвідувати школу протягом довгих років. У школі вони навчаються комунікації в широкому розумінні, спілкуючись з однолітками, з друзями або навчаючись у своїх вчителів. Окрім того, діти можуть також створювати свої угруповання відповідно до етнічної приналежності, статі, соціального статусу, інтересів і захоплень. Тут формується соціальна ідентичність і соціальні ролі.

Інститут освіти є об'єктивною потребою суспільства у відтворенні та передачі наступним поколінням нагромаджених знань і соціального досвіду. Його функція, що полягає в передачі від покоління до покоління соціального досвіду, результатів культурно-історичного розвитку суспільства, підпорядкована соціалізації особистості як основній освітній проблемі [41].

Значний вплив на соціалізованість учнів здійснює наявність чи відсутність шкільного булінгу. Шкільні булери – особи, які здійснюють булінг чи кібербулінг – значною мірою впливають на соціалізацію, оскільки приводом для булінгу можуть стати будь-які ознаки: етнічна приналежність чи соціальний статус, індивідуальна особливість тощо. Це може вплинути на жертву булінгу таким чином, що вона засвоює меншовартість, соціальну неповноцінність, ніж певна етнічна приналежність, стать або соціальний клас (або, можливо, усі три) [28]. В особливій небезпеці в ситуації булінгу опиняється обдарована дитина через особливості сприйняття, індивідуальної вразливості тощо, про що зазначалося вище.

Інша річ, яку треба враховувати, полягає в тому, що вчителі також можуть стати на заваді оптимальної соціалізації обдарованої дитини саме через індивідуальне сприйняття оточуючого світу вчителем. Школи виступають як агент соціалізації через приховану навчальну програму, яка, на думку соціологів, є непередбачуваним результатом освіти. Це процес, за яким норми та цінності суспільства учні засвоюють за очікуваннями конкретного суспільства. Наприклад, прихована навчальна програма навчає дівчат, як бути жіночними, а хлопців – маскулініними. Вона також навчає дітей, як вони мають ставитися й сприймати інші класи та раси людей. Що стосується шкільної соціалізації, то можна стверджувати, що булінг перешкоджає цьому процесу, оскільки замість того, щоб навчати дитину правильних норм і цінностей свого суспільства, він стверджує девіантні (або неприйнятні) норми й цінності. Отже, замість того, щоб навчати дитину, як правильно поводитися в суспільстві, як відчувати себе частиною свого суспільства, залякування може зробити дитину менш зв'язаною з суспільством і, швидше за все, девіантною [44].

На особливій ролі вчителя як провідного агента соціалізації наголошує В. Рюль. Дослідниця зазначає, що вчитель є другою ключовою фігурою після батьків, оскільки «на відміну від батьків, учитель не так тісно пов'язаний із дитиною в емоційному плані, а тому здатен оцінювати стан справ більш реально. Учитель для дитини має бути не лише джерелом знань, а й авторитетним арбітром у життєвих ситуаціях» [32, С. 153].

У науковій літературі зустрічаємо зауваження про те, що різні агенти соціалізації можуть здійснювати на особистість як односпрямований, так і різноспрямований вплив. Наочним прикладом таких агентів можуть слугувати сім'я та вуличне оточення підлітка. Так, Р. Кричевський

і К. Дубовська зазначають, що у питаннях стилю поведінки – кумирів, одягу, музичних смаків, поведінки – підлітки орієнтуються переважно на однолітків з оточення, а у питаннях освіти, професійного вибору й фінансів – на батьків. Між цими агентами впливу виникає конкуренція за соціалізувальний вплив [20].

Погоджуючися зі спостереженнями Дж. Г. Міда і Ч.-Х. Кулі, український учений М. Лукашевич зазначає, що значення референтних груп у підлітковому віці іноді настільки зростає, що підліток оцінює себе винятково з точки зору інших, повністю підлаштовуючи власну поведінку під референтну групу, повністю себе з нею отожденоючи [25].

Сучасна епоха, що відмічена проявами невизначеності, багатоваріантності, альтернативності, також зумовлює зміни у функціональному статусі агентів соціалізації. На думку М. Вдовиченка, «ЗМІ та комунікації поступово починають контролювати процес соціалізації особистості. ЗМІ в сучасному суспільстві виконують функцію інтеграції, адаптації, інформування, регуляції, просвітництва... Разом з цим ЗМІ, потрапляючи під контроль ангажованих груп, мають властивість маніпуляції суспільством та особистістю» [6, С. 45–46].

Розвиток новітніх технологій (Інтернет-технологій) призвів до створення особливого віртуального світу соціалізації – кіберпростору, який висунуто на передні позиції в процесі соціалізації дітей і юні за рахунок поєднання графічної динаміки з можливістю безпосереднього впливу на події (віртуальна суб'єктна присутність). На думку Ж. Бодріяра, відбувається злиття суб'єкта і симулякра, тобто звернення суб'єкта до власного симулякра, за якого фізично, тілесно залишаючись в дійсному світі, він ментально переходить у світ віртуальний, в простір симулякрів [5, С. 121–122]. Переваги віртуального світу (застосування Інтернет-технологій) – новизна, сучасність, захопливість, уявна суб'єктність – для дитини (підлітка, молодої людини) стають безперечними, що й виводить Інтернет-простір на позиції лідера серед агентів соціалізації.

Немає підстав сподіватися, що цей стан зміниться найближчим часом (хіба що у бік більш новітніх технологій). Інформаційно-комунікаційні технології визначають життєдіяльність людей у всіх сферах – професійній, дозвілля, спілкування, навчання, діловодства. Наразі можна говорити не лише про інформаційну грамотність, а й інформаційну поведінку, інтернетний стиль життя, мережеве дозвілля тощо.

Нині освіта, яка традиційно передає молодому поколінню досвід попередніх поколінь, часто не в змозі співвіднести його з наявним новітнім досвідом. Таким чином, перед освітою постає завдання постійного критичного осмислення нових сучасних практик і внесення їх до арсеналу власних засобів впливу й залучення молодших поколінь до спільної

активної взаємодії саме у сфері новітніх інформаційних технологій. Природна й легка для юних особистостей, має бути опанована старшим поколінням учителів задля збереження соціалізувальної функції освіти. Саме опанування/неопанування Інтернет-технологіями нині визначає розбіжності в ціннісних орієнтаціях, способах комунікації та у способах діяльності загалом. Інформаційна грамотність і культура мережевого спілкування, застосування веб-додатків в освітній діяльності та в позаурочній роботі з боку педагогічного колективу освітніх закладів – це єдиний шлях до збереження освіти як основного агента соціалізації дітей і юні.

2.2. Модель інтерактивної психологічної підтримки та супроводу соціалізації обдарованих учнів у мережі Інтернет

Проблема психологічної підтримки та супроводу була предметом дослідження зарубіжних (В. Лейтон [43], І. Кошго, П. Купка, Е. Нонан, М. Рутік, М. Скїлбек, Е. Хартман, Ю. Укке та ін.) та вітчизняних (І. Булах, Л. Власенко [7], Н. Волянюк [3], Е. Зеєр [17], Т. Демидова [10], А. Журавель [15], Г. Ложкін [24], Н. Пов'якель [30], В. Панок [29], Е. Рогов, Ю. Суховершина [34], В. Шадриков [42] та ін.) учених.

Так, Ю. Суховершина зазначає, що поняття «супровід» є досить поширеним у сучасній психології та педагогіці. Аналіз провідних підходів до розуміння психологічного супроводу дає змогу визначити його як єдність усіх учасників освітнього процесу в напрямі створення підстав для позитивного розвитку учнів упродовж усього процесу, за умови збереження максимуму його свободи та відповідальності. Супровід орієнтований на створення умов (педагогічних психологічних, соціальних) для успішного навчання та розвитку кожного індивідуума в ситуаціях взаємодії [34, С. 41].

Сучасні теоретики та практики визначають психологічний супровід як «третя» сторона освіти, разом із навчанням і вихованням. З огляду на суб'єктність людини, психологічний супровід позитивно сприяє розвитку особистості. Сутність психологічного супроводу полягає в наданні допомоги в розвитку психологічної індивідуальності, побудові особистісних утворень, розвитку самовизначення, а також у здійсненні особистісного зростання в періоди життєвих криз, внутрішніх пошуків і виборів.

Психологічний супровід здійснюють за допомогою оптимізації психологічного стану людини, що сприяє зниженню актуальності психологічних проблем, які перешкоджають навчальній, особистісній і соціальній самореалізації на кожному з етапів життя окремої людини, малих груп, колективів, формальних і неформальних об'єднань людей [34, С. 42–44].

З метою побудови моделі психологічного супроводу, що буде адекватна умовам та особливостям освітнього процесу в ЗЗСО, варто розглянути особливості запропонованого нами структурно-інтегративного підходу. Необхідно зауважити, що в контексті теоретичної основи нашого дослідження – концепцію життєтворчої активності особистості, процес особистісного розвитку ми вважаємо частиною життєвого проекту особистості. Його реалізація відбувається на підставі розгортання особистісних і процесуальних компонентів онтогенетичного розвитку особистості.

У контексті структурно-інтегративного підходу психологічну підтримку особистості обдарованого учня ЗЗСО ми розуміємо як систему психолого-педагогічної діяльності, спрямовану на забезпечення соціально-психологічних умов для успішного навчання, підготовки до майбутньої професії, комунікації, особистісного та соціального зростання на підставі системного саморозвитку та самореалізації особистості, суб'єкта власної навчальної діяльності та життєвості [2].

Мета психологічного супроводу полягає в створенні в межах Інтернет-середовища освітньої взаємодії максимально сприятливих умов для особистісного розвитку та навчання обдарованих учнів.

Головними напрямками психологічного супроводу психологічної служби ЗЗСО має бути: моніторинг особистісного розвитку учнів; психологічна освіта (сприяння в придбанні учнями психологічних знань, умінь і навичок, необхідних для самоаналізу, формування адекватної самооцінки, соціалізації, професійного самовизначення, побудова життєвих стратегій подальшого розвитку); психологічна профілактика та корекція особистісних девіацій. У межах психологічної підтримки та супроводу використовують такі форми роботи: психологічну діагностику; психологічний тренінг; психологічну корекцію; індивідуальне консультування. Результати здійсненого аналізу узагальнено у вигляді схеми (рис. 2.2.1).

З метою забезпечення адекватної соціалізації обдарованих учнів у мережі Інтернет необхідно своєчасно здійснювати психолого-педагогічну підтримку та супровід.

Методологічним підґрунтям побудови системи психологічної підтримки та супроводу є:

- діяльнісний підхід, що реалізують за допомогою залучення учнів у різні види навчальної та позакласної діяльності з використанням Інтернет-технологій;
- цілісний підхід до формування мотиваційної готовності учня до навчальної діяльності;
- диференційований та особистісно-орієнтований підходи, які реалізують на засадах результатів психологічного діагностування розвитку

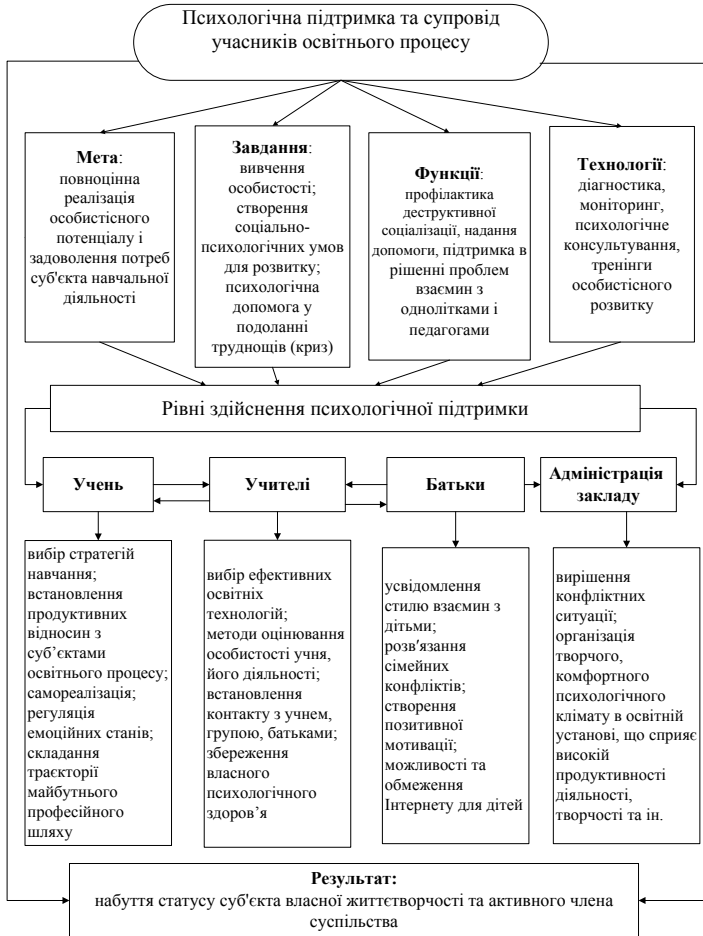


Рис. 2.2.1. Модель інтерактивної психологічної підтримки та супроводу учасників освітнього процесу

особистості обдарованого учня за допомогою впровадження спеціальних ІКТ в освітній процес [10, С. 47–48].

Психологічний супровід – це професійна діяльність психолога спільно з суб'єктами освітнього процесу, що спрямована на створення умов для гармонійного психологічного розвитку учнів у процесі особистісного становлення в контексті його відносин і взаємин під час освітнього процесу. Відповідно до думок сучасних дослідників, ця проблема може охоплювати такі провідні напрями.

1. Допомога в проектуванні свого майбутнього (Є. Головаха, Д. Леонт'єв та ін.) передбачає діяльність з формування життєвого проєкту, життєвих і професійних цілей, планування етапів особистісного та професійного розвитку.

2. Важливим є сприяння осмисленню ролі життєвого ресурсу особистості та можливості грамотного його використання в конкретних регіональних умовах (М. Яценко та ін.), а також уміння суб'єкта приймати психологічно обгрунтовані рішення в різних ситуаціях життєвого вибору.

3. Створення необхідних умов для формування ціннісно-сислової сфери особистості (Г. Бабушкін, Т. Буякас, С. Рубінштейн, П. Шавір та ін.) передбачає цілеспрямоване формування життєвих цінностей індивіда: гуманістичних, цінностей пізнання, моральних якостей, здорового способу життя, творчості, саморозвитку, активної життєвої позиції тощо.

4. Створення умов для осмислення цінності здоров'я в навчальній та майбутній професійній діяльності передбачає організацію спеціальних занять з елементами тренінгу та рольових ігор, під час яких учні включаються в різні ситуації вибору щодо свого здоров'я та мають можливість навчитися приймати обгрунтовані рішення.

5. Створення умов для психологічно комфортного, безпечного, мобілізаційного середовища в освітньому процесі (В. Дмитрієвський, І. Басва та ін.) передбачає створення не просто комфортного, але насамперед розвивального, реабілітаційного середовища, в якому організовано простір із заданим набором особистісних і навчальних завдань, які необхідно вирішити для просування на новий щабель освіти з урахуванням можливостей веб-ресурсів. Розвивальний інтерактивний простір представлено набором можливостей, які надає Інтернет-середовище для розвитку та самовдосконалення особистості.

6. Стимулювання розвитку здібностей і виявлення професійно-важливих якостей особистості (А. Каганов, Н. Кузьміна, В. Шадріков, О. Шушеріна, та ін.). Так, на підставі знайомства з професіограмою складають програму спеціальних занять, що спрямована на орієнтування особистості у світі професій.

7. Удосконалення психологічної культури учасників освітнього процесу (І. Дубровіна, Л. Колмогорова, О. Мотков, В. Носков, Н. Обозов, Т. Шубніціна та ін.).

8. Здійснення психологічної підготовки випускників до майбутнього професійного навчання (В. Кузіна, А. Маркова, Е. Симанюк, Д. Фельдштейн та ін.). Формування позиції «Я» майбутнього фахівця тісно пов'язано зі самосприйняттям особистості (сприйняттям себе, самооцінкою, самосвідомістю). У специфічному професійному розумінні «Я» фахівця – це потреба в самореалізації себе як особистості та професіо-

нала, усвідомлення себе як суб'єкта професійної діяльності, свого місця в професійному світі, власної професійної відповідальності. На думку Д. Фельдштейна, саме ці компоненти є вирішальними в розвитку стійкої психологічної готовності до здійснення професійної діяльності [38; 39].

9. Створення умов для переходу особистості до самопомоги (Ю. Кореляков, Е. Симанюк та ін.), що передбачає два напрями роботи: самопомоги в процесі особистісного становлення; самопомоги під час виникнення негативних емоційних станів, викликаних конфліктами, відторгненням, депресією, фрустрацією та іншими чинниками, що призводять до деформації ціннісно-сміслової сфери особистості, а іноді й суїциду.

10. Створення умов для самореалізації та самоствердження (Р. Зобов, В. Келасьєв, І. Шаршов та ін.) передбачають наявність спеціально створених умов, які сприяють самореалізації, дають змогу не лише згладити деформації особистості, а й сприяти майбутньому професійному становленню [10; 34].

Здійснений аналіз надав нам можливість виокремити певні рівні психологічної підтримки та супроводу в умовах Інтернет-середовища (рис. 2.2.1).

1. **Психологічна підтримка учнів** у процесі особистісного становлення полягає у:

- виборі ефективних технологій навчання: вибору найбільш оптимальних стратегій навчання, способів планування навчальної роботи, режиму праці та відпочинку, навчанням способам викликання працездатного стану під час навчальних занять тощо;

- встановленні продуктивних взаємовідносин з суб'єктами освітнього процесу (учнями, учителями, батьками), а саме допомога в розвитку комунікативних навичок, уміння говорити по суті питання, підтримувати позитивні відносини з іншими людьми, допомога в усвідомленні непродуктивних способів поведінки, розпізнаванні провокацій з боку інших, а також у вирішенні конфліктів тощо;

- самореалізації, що передбачає: визначення сфери, де конкретний учень може проявити себе; виявлення та розвиток необхідних здібностей для успішної навчальної діяльності; навчання способів самопрезентації та привернення до себе уваги, умінню зацікавити собою, своєю пропозицією; уміння використовувати допомогу інших; уміння справляти позитивне враження на оточуючих і викликати бажання співпрацювати; усвідомлення способів власної поведінки, що викликають несприйняття, заперечення тощо;

- регуляції емоційних станів, що передбачає допомогу в знятті втоми, подоланні тривоги, апатії, агресії, фрустрації, стресових станів, а також стану безнадійності тощо;

– вибудовуванні траєкторії майбутнього професійного шляху, а саме допомога в: плануванні професійного плану, у постановці реальних цілей та аналізі способів їх досягнення, плануванні продовження освіти; виробленні якостей, які сприяють швидкої адаптації в студентському колективі; аналізі стратегій професійного просування, професійного розвитку і вдосконалення.

Таким чином, психологічний супровід особистісного становлення учня може бути реалізовано за допомогою конкретних видів діяльності психолога інтерактивного центру, а саме:

1) навчальної – навчання способам ефективного спілкування та поведінки в освітньому процесі;

2) здоров'язбережувальної – комплекс заходів, які сприяють нормалізації нервово-психічного самопочуття (зняття напруги й втоми; аналіз можливостей людини в контексті виконання конкретної діяльності тощо);

3) формувальної – формування в суб'єкта умінь і навичок, що необхідні для вирішення конкретних завдань; допомога в організації мислення особистості, заохочення експериментування, розширення можливостей особистості;

4) аналітичної – аналіз цілісного освітнього процесу, наявної системи взаємодії, результативності, застосування Інтернет-технологій тощо;

5) організаційної – створення спеціальних видів діяльності та взаємодії, що спрямовані на досягнення мети особистісного становлення;

6) ціннісної – організація спеціальних ситуацій щодо міжособистісної взаємодії, які мають сприяти появі в її учасників нового сенсу, цінностей;

7) стимулюючо-мобілізаційної – різні інтерактивні психологічні засоби, методи, що сприяють активізації особистості під час навчання;

8) цілепокладальної – підтримка нових особистісних умінь, допомога в розкритті здібностей особистості, її ресурсів і вміння застосовувати їх у навчальній та позакласній діяльності;

9) посередницької – встановлення багатопланових зв'язків між суб'єктами освітнього процесу щодо організації розвивальної взаємодії та виконанні конкретних цілей [10, С. 65–97].

Технології психологічної підтримки та супроводу представлено комплексом методів, створених для розв'язання завдань щодо становлення особистості обдарованого учня. Це, насамперед:

– психологічні тренінги, спрямовані на підвищення здатності до адаптації, рефлексії; тренінги розвитку життєвих компетенцій, подолання дисгармонії розвитку особистості; тренінги формування впевненості в собі, навчання прийомів саморегуляції та способів зняття напруги та втоми, відновлення сил; тренінг мотивації досягнення; тренінг розвитку психічних пізнавальних процесів; тренінг комунікативних умінь; прак-

тикум мнемотехнічних прийомів, вправ на розвиток творчого мислення; навчання навичок самопрезентації тощо.

- моніторинг процесу особистісного розвитку, що охоплює поточну психологічну діагностику та контроль навчальної успішності учнів;

- методи психологічної корекції або індивідуального консультування, які використовують у разі виявлення особистісної деструктивної соціалізації;

- створення сприятливого середовища для: зміни обмежувальних переконань; тренування реакцій і розуміння поведінки інших; корекції окремих функцій за допомогою спеціально підібраних вправ у процесі індивідуальної та корекційної роботи, за допомогою яких формуються навички взаємодії з людьми різного віку; формування навички конструктивної поведінки в конфлікті тощо.

2. **Психологічна підтримка батьків** насамперед полягає в: допомозі щодо усвідомлення стилю взаємин із дітьми та досягнення способів їх мотивування на певні вчинки; аналізі ефективності використовуваного заохочення та покарання; допомозі щодо підтримки планування майбутнього професійного навчання, знаходження альтернатив, розв'язання сімейних конфліктів тощо.

Учені визначають провідні проблеми у взаєминах батьків і дітей.

1. Неадекватне сприйняття батьками своєї дитини передбачають постійне невдоволення, що виявляється в нескінченних вимогах, невмінні побачити реальний образ учня, зрозуміти його почуття, думки, уявлення про життя тощо. У результаті учень прагне бути де завгодно, але не вдома, тобто там, де його сприймають таким, який він є.

2. Період, коли учень вступає до нового закладу освіти чи переживає зміну місця проживання, досить часто пов'язаний з черговою кризою сім'ї [16]. Часто це впливає на поведінку батьків, а тому вони стають недовірливими, дратівливими, виявляють постійне невдоволення. У такій ситуації учні використовують будь-який привід, щоб піти з дому, що також може негативно позначитися на навчанні.

3. Проблема самостійності учня. Під час переходу учня в старші класи суттєвих змін зазнає соціальна ситуація розвитку. Нова система навчання дає змогу відчувати себе дорослим, а також почати прагнути пізнати світ сповна. Батьки зазвичай стурбовані несприятливою соціальною ситуацією (наркоманія, алкоголізм, злочинність), а тому прагнуть захистити свою дитину та починають посилено контролювати її. Це може призвести до неадекватних реакцій щодо окремих учинків учнів. У таких ситуаціях багато учнів йдуть з дому або «тікають» в соціальні мережі.

4. Невміння батьків тримати дистанцію у відносинах з дітьми полягає в тому, що вони занадто зближуються або навпаки віддаляються від своїх дітей.

5. Батьки недостатньо обізнані щодо способів урегулювання конфліктів, що призводить до вибору однотипних способів впливу на дитину. Також проблемою може стати невміння дати шанс дитині на виправлення певної конфліктної ситуації.

6. Схильність батьків розв'язувати власні психологічні проблеми за рахунок дитини. Так, досить часто в дорослих діагностують декілька нерозв'язаних проблем, які вони проєктують на дитину. Найбільш поширеними серед них є: винесення конфлікту між подружжям у сферу виховання; проєкція на дитину власних небажаних якостей.

Під час психологічної підтримки та супроводу батьків фахівці можуть вирішувати важливі завдання, з-поміж яких варто назвати: підвищення психологічної компетентності батьків, навчання батьків навичок попередження та конструктивного вирішення конфлікту, розширення можливостей батьків щодо самопізнання та захисту психіки від «руйнівних» думок. Важливим аспектом роботи з батьками є розвиток у них якостей, що визначають рівень психологічного здоров'я особистості учня (тобто їхньої дитини). Вони мають навчитися сприяти формуванню адекватної самооцінки дитини, розвитку рефлексії та емпатії, формуванню потреби в позитивному мисленні, розвитку гнучкості мислення, рефлексії, здатності до саморегуляції, розуміння та прийняття себе й оточуючих, а також оволодінню навичками ефективного комунікації.

Варто зауважити, що психолог може проводити роботу як з окремим членом сім'ї, так і з усіма її членами. Проведені дослідження дають змогу виокремити такі види діяльності психолога з сім'єю: самоаналіз поведінки в сім'ї; рефлексія батьківської компетентності (уміння розвиватися разом із дітьми); організація продуктивної взаємодії членів сім'ї, навчання пошуку взаємних компромісів; збереження психологічного здоров'я членів сім'ї; аналіз конфліктних ситуацій та оволодіння способами конструктивного вирішення конфліктів; зміна позиції батьків відносно дитини (від позиції управління і постійного контролю до позиції підтримки); навчання батьків розуміти дітей, мотиви їхніх вчинків і способи мислення; аналіз прийнятих у сім'ї способів оцінювання учня, заохочення та покарань; переорієнтація установок батьків залежно від потреб дитини; зближення уявлень дитини про себе, своє «Я» з уявленнями про неї батьків.

Одним із важливих аспектів роботи психолога з батьками учнів є допомога батькам у формуванні відповідальної поведінки їхніх дітей, що передбачає поступове перекладання відповідальності за поведінку, вчинки дитини саме на неї; навчання способам спільного ухвалення рішень; допомогу в підтримці позитивної «Я»-концепції. На думку науковців, психіка обдарованих дітей є досить вразливою, тому для профілактики неврозів і дезадаптації необхідно виробляти в них уміння пробачати та

звільнятися від образ; виробляти навички самовираження та встановлення контактів з людьми.

Важливим завданням у роботі психолога з кожною сім'єю є прагнення навчити батьків способам надання психологічної підтримки. Психолого-педагогічна підтримка учня його сім'єю може полягати в допомозі щодо: переживання негативних емоційних станів; підготовки до майбутнього сімейного життя (передачі сімейних, національних традицій і досвіду через осмислення сімейної системи та правил, яких дотримується сім'я); самоорганізації діяльності, збереження здоров'я, здорового способу життя та подолання шкідливих звичок.

Методами роботи психологічної служби з батьками є регулярні батьківські збори, лекційні курси, семінари та тренінги, індивідуальне та сімейне консультування тощо.

3. Психологічна підтримка вчителів передбачає: допомогу в подоланні негативного настрою на роботу з учнем або класом; вибір найбільш прийнятних та ефективних для конкретного класу технологій навчання та виховання; психологічно грамотному оцінюванні особистості учня, його діяльності; встановлення продуктивного контакту з обдарованим учнем, групою, батьками; допомогу щодо створення такої обстановки під час взаємодії, за якої учні та їхні батьки зможуть сприйняти те, що їм пропонує учитель; допомогу в збереженні психологічного здоров'я тощо.

Значна кількість досліджень у сфері педагогічної психології переконливо свідчить, що визначальним чинником особистісного зростання учнів є особистість педагога. Отже, організація спеціальної роботи з учителем із метою його саморозвитку може істотно поліпшити становище учня в навчальному процесі.

Проведене Т. Демидовою дослідження дало змогу виокремити низку специфічних труднощів, з якими стикаються педагоги ЗЗСО. Серед них варто назвати такі: 1) необхідність здійснювати педагогічну допомогу та підтримку особистісного становлення учнів; 2) труднощі в процесі адаптації до індивідуально-психологічних особливостей учнів; 3) труднощі щодо вдосконалення засобів, методів впливу на особистість учня з метою досягнення певного результату; 4) низький рівень обізнаності щодо здоров'язбережувальних технологій і невміння їх використовувати в освітньому процесі; 5) необхідність здійснювати виховання батьків учнів, активізувати підтримку ними професійного становлення учнів; 6) необхідність протистояти емоційному вигоранню, хронічній втомі, а також конструктивно долати професійні кризи тощо [10, С. 113].

Вищезазвані труднощі визначають провідні напрями та зміст психологічної підтримки і супроводу діяльності вчителів ЗЗСО.

Формування потреби в психолого-педагогічних знаннях. У цьому контексті важливо назвати основні види діяльності психолога:

а) збір даних про рівень психологічних знань педагогів, типових труднощів у реалізації професійної діяльності (анкетування вчителів, учнів та їхніх батьків, комплексне психологічне обстеження вчителів, аналіз продуктів діяльності, спостереження за здійсненням педагогом освітньої діяльності);

б) згідно з результатами комплексної діагностики та відповідно до етапів особистісного розвитку учнів складають план психологічної освіти вчителів, планують семінари, практикуми;

в) психолог складає рекомендації та алгоритми для найбільш складних сфер роботи вчителя, аналізує з педагогами можливості їх застосування;

г) стимулювання застосування психологічних знань у взаємодії з учасниками освітнього процесу.

Підготовка вчителя до корекційно-розвивальної, реабілітаційної роботи з учнями. Діяльність психолога з підготовки педагога до корекційно-розвивальної, реабілітаційної роботи з учнями можна представити у вигляді декількох блоків: адаптаційно-потребнісного; інформаційного; змістовного; аналітичного; освітнього; творчо-продуктивного.

Навчання засобів, методів впливу на особистість учня з метою досягнення певного результату. Діяльність психолога охоплює: діагностику нервово-психічної напруженості педагога, аналіз тенденції до нервового зриву, станів педагога (фрустрації, стресу тощо). Зміст цієї діяльності передбачає: індивідуальну роботу, спрямовану на психологічне розвантаження педагога; навчання способам нейтралізації негативних емоцій, навичкам саморегуляції, активізації позитивного мислення та способам самостимулювання; включення педагогів у різні тренінги умінь, консультування педагогів щодо особистих, професійних і сімейних проблем.

Зниження ризику професійних деформацій (стагнації). Діяльність психолога охоплює розвиток у педагогів емоційної та поведінкової гнучкості, саморегуляції, саморозуміння, навчання способів отримання зворотного зв'язку. Зазначену роботу можна здійснювати як шляхом психологічної просвіти, індивідуальної корекційної роботи з педагогом, так і за допомогою включення педагога в різні тренінги та психологічні ігри.

Включення учителів у систему підтримки та збереження психологічного здоров'я учнів. Важливо виокремити види діяльності психолога, серед яких:

а) аналіз умов навчання: аналіз навчального розпису (послідовність розташування предметів), аналіз організації навчального заняття (різноманітність, зміна видів діяльності та способів активізації діяльності учня, уміння педагога розряджати обстановку на уроці);

б) діяльність з «розширення» досвіду педагога, що передбачає навчання педагогів технологій профілактики конфліктів і вміння керувати ними; навчання педагогів організації таких видів діяльності, беручи участь в яких, учень зміг би зняти напругу;

в) контроль за перевищенням повноважень учителя, за обсягом домашніх завдань тощо.

Навчання способам психолого-педагогічної підтримки учнів. У цьому контексті діяльність психолога передбачає: актуалізацію знань учителів із питань вікового й особистісного розвитку учнів; аналіз ролі вчителя як наставника; навчання технологіям психолого-педагогічної підтримки учня; аналіз результатів діяльності вчителя.

Допомога в організації розвивальної, комфортної взаємодії в класі. У цьому напрямі діяльність психолога передбачає: аналіз психологічного клімату в класі; дослідження соціометричної структури групи; допомогу вчителю в організації взаємодії та спілкування в навчальній групі з метою налагодження взаєморозуміння, а також у плануванні індивідуальної роботи з учнями; проведення консультацій щодо розв'язання складних ситуацій у групі; рекомендації вчителю щодо активізації учнів; допомогу в плануванні годин спілкування й організації активних методів соціально-психологічного навчання.

Розвиток професійної успішності вчителя передбачає певні види психологічної роботи, серед яких: психологічна підтримка педагога, надання йому своєчасної психологічної допомоги у вигляді консультування, тренувальних занять психологічної корекції самопочуття й поведінки, занять з розвитку саморегуляції, емоційної, поведінкової й інтелектуальної гнучкості; розвитку професійної самосвідомості, креативності тощо. Важливе значення в роботі з педагогами належить діловим іграм як способу актуалізації знань і навчання рефлексії [10, С. 113–125].

4. Психологічна підтримка та супровід адміністрації ЗЗСО охоплює завдання щодо: допомоги в прогнозуванні наслідків прийнятих рішень і плануванні діяльності; передбачення і вирішення конфліктних ситуацій; організації творчого, комфортного психологічного клімату в освітній установі, що сприяє високій продуктивності діяльності, творчості тощо.

Цей аспект роботи психолога передбачає допомогу щодо: прогнозування наслідків прийнятих рішень та плануванні діяльності; передбачення і вирішення конфліктних ситуацій; організації творчого, комфортного психологічного клімату в освітній установі, що сприяє високій продуктивності діяльності, творчості тощо.

Провідними формами роботи психолога з метою психологічної підтримки та супроводу адміністрації ЗЗСО є: організація регулярних зустрічей представників адміністрації з педагогічним колективом, батьками та

студентами з метою отримання зворотного зв'язку з питань наслідків прийнятих рішень; організаційно-ділові ігри; комунікативний тренінг, тренінг розвитку толерантності, позитивного мислення, підтримуючого спілкування тощо.

Нами було висвітлено організаційно-методичні аспекти комплексної системи інтерактивної психологічної підтримки та супроводу всіх учасників освітнього процесу та їх соціалізації. У наступних підрозділах наукового дослідження планується апробація поданої моделі в експериментальних ЗЗСО та відстеження її результативності.

2.3. Педагогічна модель соціалізації обдарованих учнів старших класів із застосуванням Інтернет-технологій

Виклики суспільства – глобалізація, мобільність, інформатизація, превалювання суб'єктності, інноваційність тощо – зумовлюють особливу увагу до соціалізації, особливо обдарованих, дітей і юні. Імператив інноваційності та творчості є співзвучним внутрішнім інтенціям обдарованої дитини; проблеми зазвичай, як уже зазначалося, виникають на рівні зв'язків обдарованої особистості з оточенням. Саме тому соціалізацію (соціальну компетентність) можна розглядати вслід за Н. Лавриченко «як формальну мету і загальний підсумок згармонізованого у його триєдності (навчання, виховання та соціалізація) педагогічного процесу. Разом з тим соціалізація як особний компонент цілісного педагогічного процесу позначена власним змістом і завданнями, які полягають у цілеспрямованому передаванні молодій особі соціального досвіду, науки, мистецтва суспільного життя – суспільних уявлень, ідеалів, цінностей і норм, алгоритмів, стандартів і принципів поведінки, звичок і традицій, способу та стилю життя, життєвих мотивацій і потягів, формування готовності до здійснення життєво необхідної сукупності суспільних відносин, міжлюдських взаємин, соціальних ролей» [21, С. 14]. Мережа Інтернет, з її майже необмеженими можливостями, про що вже йшлося, є потужним агентом соціалізації покоління, яке зростає в інформаційну епоху, тому застосування Інтернет-технологій є не просто бажаним, а необхідним в освітньому процесі ЗЗСО. У цьому підрозділі посібника ми представимо педагогічну модель підтримки обдарованих учнів у ЗЗСО із застосуванням Інтернет-технологій.

Починаючи виклад міркувань про педагогічну модель підтримки соціалізації обдарованих старшокласників засобами Інтернет-технологій і побудову самої моделі, маємо визначити категорії, якими будемо користуватися. Модель визначають як уявну або матеріально-реалізовану

систему, яка відображає або відтворює об'єкт дослідження (природний чи соціальний) і здатна змінювати його так, що її вивчення дає нову інформацію стосовно цього об'єкта. За властивостями моделі можливо дізнатися про суттєві властивості об'єкта [14, С. 516].

Метою створення моделі педагогічної підтримки було окреслення шляхів і методів досягнення кращої соціалізації обдарованої дитини за допомогою системного залучення Інтернет-технологій до освітнього процесу з учнями старших класів (під час навчання, позаурочної та поза-шкільної роботи, а також за умови використання індивідуальних, групових і колективних форм педагогічної взаємодії).

Об'єктом моделювання є освітнє середовище із застосуванням Інтернет-технологій.

Предметом моделювання стала система суб'єкт-суб'єктних відносин усіх учасників освітнього процесу із застосуванням Інтернет-технологій з метою кращої соціалізації обдарованої дитини – учителя й учня, адміністрації та педагогічного колективу, методичних об'єднань або предметних кафедр і вчителів, учителя і шкільного психолога тощо.

Відповідно до досліджень В. Михеева [27], зазначимо, що моделювання в педагогіці має кілька змістових ліній: гносеологічну, у якій модель відіграє роль проміжного об'єкта в процесі пізнання педагогічного явища; загальнометодологічну, яка виявляє й доповнює зв'язки й відношення між різними елементами освітнього процесу на різних рівнях їх опису та вивчення; психологічну, що дає змогу вести опис різних сторін навчальної і педагогічної діяльності та виявляти на цій основі психолого-педагогічні закономірності.

У нашому випадку гносеологічна лінія надає можливість вчителю (а також кожному з педагогічного колективу освітнього закладу) з'ясувати, яким чином може бути здійснено інтерактивну педагогічну діяльність із застосуванням Інтернет-технологій, які складники цього процесу, який його зміст, які суб'єкти освітньої системи беруть участь в її здійсненні. Загальнометодологічна лінія актуалізує методи інтерактивної дії суб'єктів освітньої діяльності із застосуванням Інтернет-технологій, форми організації такої діяльності, а також з'ясовує й пояснює підходи до організації діяльності учителя й учня. Психологічна лінія окреслює шляхи й методи психологічного супроводу освітньої діяльності з використанням Інтернет-технологій задля забезпечення найбільш адекватного її здійснення.

Відаючи належне завданням навчання й виховання учнівської молоді у ЗЗСО, зауважимо, що саме соціалізація у сучасному суспільстві є стрижнем підготовки особистості до подальшого самовизначення й життя в соціумі – професійного самовизначення, духовно-моральних диспозицій, патріотизму і толерантності, націоналізму й полікультурності,

індивідуалізму й кооперації тощо. На думку Н. Лавриченко, «соціалізація не лише постає одним із елементів триєдиного за змістом і цілями шкільного педагогічного процесу (навчання, виховання і соціалізація учнів), а й виконує у цьому процесі формотворні та цілепокладальні функції. Під таким кутом зору навчання та виховання набувають ролі провідних механізмів і передумов конструктивної й адекватної соціалізації учнівської молоді, хоча за певних обставин і на певних етапах цілісного педагогічного процесу, вони можуть виступати як першоцілі» [21, С. 14]. Тому структура моделі охоплює всі складники освітнього процесу, але їх не позначено окремими дефініціями на схемі саме через наведені вище міркування.

Важливий момент обґрунтування моделі педагогічної підтримки – це превалювання комунікації, діалогу, спілкування як ознаки сучасних соціальних відносин. Наголосимо, що саме феномен спілкування піддається аналізу в усій різноманітності його аспектів як вирішальна сфера формування людської особистості у ХХ ст., і значення його посилюється. Поняття комунікації є центральним у теорії «комунікативної дії» Юргена Хабермаса. Умови, за яких учасники спілкування могли досягти порозуміння, він визначає поняттям «комунікативна компетенція» [40, С. 87]. Він зауважує, що під час комунікації на місце мовних виразів можна поставити також дії, вчинки, переживання та їхнє втілення. У процесі взаємодії людей мовні вирази та їхні позамовні прояви завжди пов'язані між собою. У мовчазній взаємодії людей (діях і жестах) мовні вирази існують принаймні у знятому вигляді. Під час розмови вони виступають як комунікативна дія; і, навпаки, взаємодію, що має форму розмови, не можна вважати комунікативною дією без урахування позамовного контексту [40, С. 89–90]. Ці зауваження є особливо цінними для розуміння взаємодії комунікантів за допомогою Інтернет-технологій, що все частіше має місце у сучасному соціумі.

Так само важливими є розвідки Нікласа Лумана [26], у яких він доводить, що комунікація виступає емерджентною реальністю, що встановлюється через синтез трьох різних складників: інформації, повідомлення цієї інформації, розуміння чи нерозуміння повідомлення та його інформації. Так, Н. Луман стверджує, що жоден із цих компонентів не може здійснювати комунікацію сам по собі, адже лише разом вони утворюють комунікацію, тобто тільки в тому разі, коли їхня відокремленість може бути приведеною до узгодженості. Комунікація встановлюється лише тоді, коли хоча б один раз відбувається розрізнення повідомлення та інформації. У разі комунікації виникає розуміння – розрізнення інформаційної цінності змісту та причин, з яких зміст повідомляється. У комунікації може бути виокремленою та чи інша з розрізняваних сторін зі зверненням уваги на інформацію або на експресивну поведінку [26].

Розрізненню інформації та комунікації у формуванні комунікативної компетенції обдарованої молоді має бути приділено достатньо уваги саме з використанням Інтернет-технологій, оскільки цей спосіб спілкування превалює в учнів старшого віку.

Найважливішим фактором формування інтерактивної сфери людини вважає спілкування В. Кремень. Учений зазначає, що це – «взаємодія двох (або більше) людей, спрямована на узгодження і об'єднання їхніх зусиль з метою налагодження відносин і досягнення загального результату. Спілкування є не просто дією, а саме взаємодією: воно здійснюється між учасниками, кожний з яких рівною мірою є носієм активності й передбачає її у своїх партнерах» [19, С. 424].

Важливого значення надає комунікативній діяльності Р. Арцишевський, зазначаючи, що вона є формою безлічі найрізноманітніших відносин між людьми, у яких «відбувається обмін діяльністю, інформацією, досвідом, уміннями і навичками, а також результатами діяльності» [1, С. 335]. Особливістю комунікативної діяльності Р. Арцишевський вважає і те, що вона передбачає більшу ніж в інших видах діяльності, активність сторін, які взаємодіють, тому повноцінне спілкування можливе лише за умови, що кожен з його учасників є обов'язково суб'єктом [1, С. 335].

Таким чином, модель в цілому відображає комунікативні зв'язки між учасниками освітнього процесу. Ці комунікативні зв'язки сприятимуть, з одного боку, набуванню комунікативної компетентності як складової соціалізації всіх учасників освітнього процесу, а з іншого – є підґрунтям подальшої соціалізації протягом життя.

Треба зауважити, що модель завжди має високий ступінь абстрагування й узагальнення, щоб бути придатною для застосування, оскільки освітній процес окрім об'єктивних складників завжди включає й суб'єктивні характеристики й обставини, врахування яких дасть змогу адаптувати модель до кожної конкретної ситуації. Тут пошлемося на зауваження Є. Лодатко [23] щодо педагогічної моделі та її придатності: «...Розроблена модель педагогічного явища (об'єкта чи процесу) має шанс на апробацію та практичне “виживання” в умовах реального навчально-виховного процесу лише за умови достатньої загальності досліджуваних змістовних і структурно-процесуальних компонентів, тобто високого рівня абстрагування. Якщо модель побудована в такий спосіб, то надалі не виключається можливість відмінних її інтерпретацій і розробки на цій основі різних (у певному розумінні) технологій реалізації модельних рішень. При зниженні рівня абстрагування на етапі побудови моделі кількість її змістовних і структурно-процесуальних компонентів суттєво зростає, що тягне за собою нездоланне ускладнення етапу інтерпретації, і як правило, унеможливує розроблення прийнятої технології

реалізації модельних рішень». Одним словом, ускладнення та надмірна деталізація не можуть забезпечити ні підвищення інформативності моделі, ні поглиблення її розуміння.

За всіх конкретних модифікацій педагогічна модель використання Інтернет-технологій містить складник ІТ-простору, який виконує функцію головного соціалізатора, на що спрямовано зусилля всіх учасників освітнього процесу.

Нижче представлено педагогічну модель соціалізації обдарованих старшокласників із застосуванням Інтернет-технологій (рис. 2.3.1 (а), (б)), структуру якої визначає мета (соціалізація), яка об'єднує складники її досягнення. До останніх належать: освітнє середовище ЗЗСО, організаційно-методичне забезпечення його функціонування, ресурсне забезпечення досягнення мети за визначеним шляхом, інструментальне забезпечення та безпосередньо освітня діяльність, що забезпечує соціалізованість.

Така модель педагогічної підтримки обдарованих учнів із застосуванням Інтернет-технологій є комбінованою та демонструє процес і результати освітнього процесу за пропонованою структурою.

Важливою є готовність обдарованих учнів до навчання у нових пропонованих умовах – із застосуванням Інтернет-технологій. Для цього старшокласники вже мають мати конкретні навички та загальнонавчальні компетенції, що в комплексі сприятимуть продуктивним суб'єкт-суб'єктивним відносинам в умовах інноваційної освітньої діяльності. Отже, виокремимо необхідні компоненти навчальної компетентності учня:

- загальноакадемічна компетентність (самостійно шукати, аналізувати, відбирати важливу інформацію);
- предметна компетентність із засвоєння навчального матеріалу;
- міжпредметна компетентність (застосування Інтернет-технологій для організації та перетворення інформації, збереження та передавання її у груповій взаємодії – застосування інформатичних умінь для виконання завдань із відмінної від інформатики дисципліни);
- комунікативні навички (вести діалог, розуміти інших, уміти слухати і доносити до слухача власні міркування);
- уміння поводити себе й представити себе у групі;
- усвідомлення необхідності власного саморозвитку.

Надзвичайно важливим є аспект готовності учителів до застосування Інтернет-технологій у процесі соціалізації учнів старших класів, про що вже йшлося у наших дослідженнях [35]. Так, проведене дослідження засвідчило такі недостатньо розвинені складники готовності учителів до застосування Інформаційних технологій, як мотиваційний та соціально-психологічний. Зазначимо, що й інші дослідники виокремлюють подібні складники у структурі готовності до інноваційної діяльності учителів.

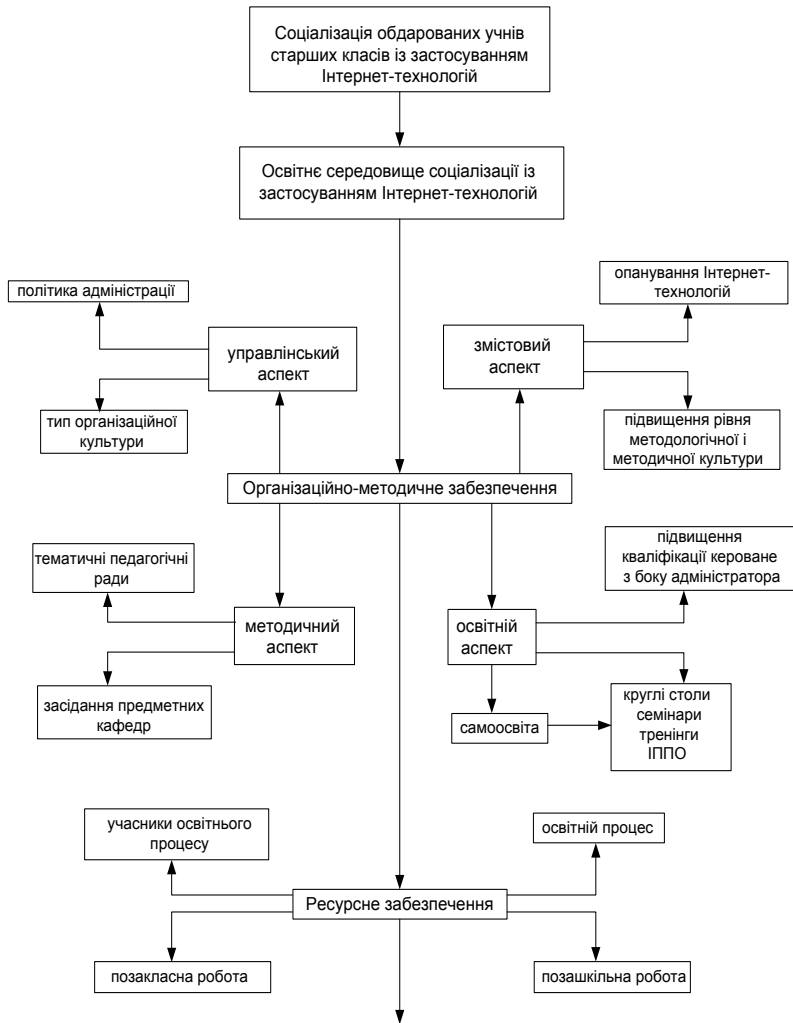


Рис. 2.3.1 (а) Педагогічна модель соціалізації старшокласників із застосуванням Інтернет-технологій (початок)

Так, В. Уруський акцентує на таких її компонентах:

- мотиваційний (сукупність мотивів, адекватних цілям і завданням освітньо-наукової діяльності);
- когнітивний (сукупність знань і уявлень, що необхідні для продуктивної освітньо-наукової діяльності);

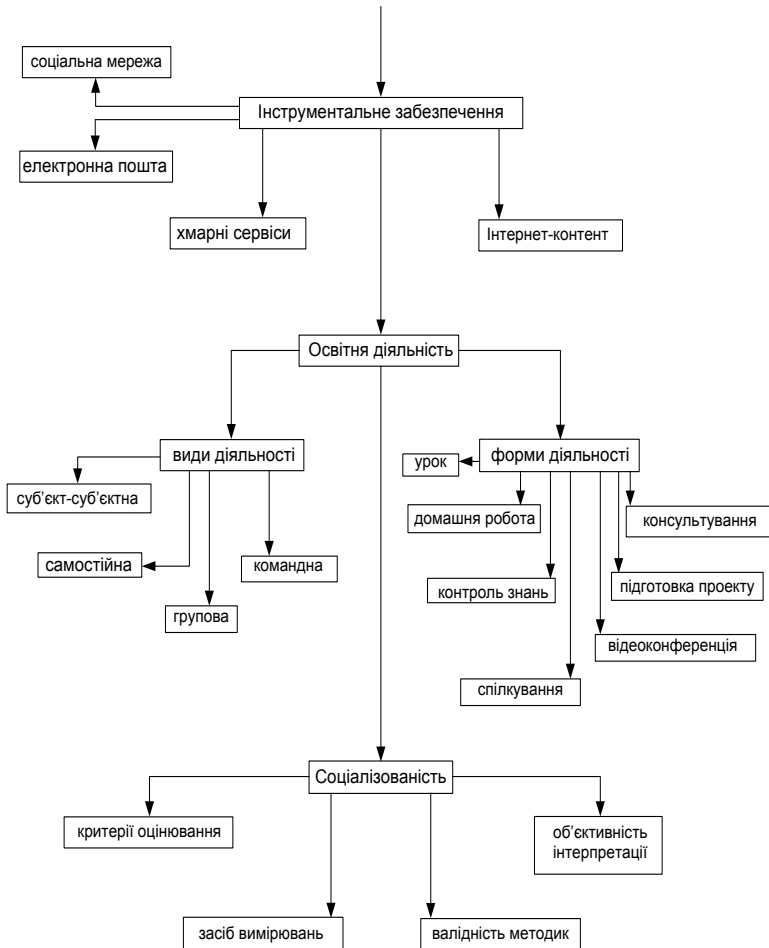


Рис. 2.3.1 (б) Педагогічна модель соціалізації старшокласників із застосуванням Інтернет-технологій (закінчення)

- операційний (сукупність умінь і навичок практичного вирішення завдань у процесі освітньо-наукової діяльності);
- особистісний (сукупність особистісних якостей, які важливі для виконання освітньо-наукової діяльності) [37].

Схожої позиції дотримується й І. Дичківська під час визначення готовності вчителів до здійснення інноваційної діяльності, наголошуючи

на складниках, що поряд із професійністю виокремлюють особистісні характеристики:

- усвідомлення потреби в запровадженні інновацій у власній практиці;
- інформованість про новітні технології;
- орієнтованість на створення власних творчих завдань і методик, налаштованість на експериментальну діяльність;
- здатність до подолання труднощів, пов'язаних зі змістом та організацією освітньо-наукової діяльності;
- оволодіння практичними навичками освоєння інновацій та розроблення нових [11].

Отже, готовність учителя в широкому контексті полягає в наявності факторів професійної компетентності, особистісної мотивації та само-рефлексії для здійснення освітнього процесу із застосуванням Інтернет-технологій як складника моделі педагогічної підтримки обдарованих старшокласників.

Для реалізації нашої моделі педагогічної підтримки соціалізації обдарованих учнів із застосуванням Інтернет-технологій ми сформулювали готовність учителя таким чином:

- педагогічна майстерність у трансформації змісту навчальної дисципліни у форму, що її застосування в Інтернет-просторі (Інтернет-платформі) є можливим;
- обізнаність в галузі інформаційних технологій і компетентність у застосуванні різноманітних ІТ-форматів для спільної з учнями навчальної та комунікативної діяльності в освітньому просторі;
- особистісні якості, що забезпечують внутрішню мотивацію для здійснення інноваційної діяльності.

Необхідною умовою є також організаційно-управлінський складник, який полягає в готовності управлінської структури навчального закладу до інноваційної діяльності [31, С. 56–61].

Результатом запровадження пропонованої моделі є розвиток за певними вимірами – локальним і аспектним.

У локальному вимірі поліпшуються навички користування Інтернет-технологіями для розв'язання конкретних завдань: пошуку інформації, створення власного продукту, формування навичок комунікації у процесі спільної (проектної) діяльності тощо.

В аспектному вимірі зростають показники, що свідчать про розвиток психологічних характеристик особистості (вмотивованість, духовно-моральні якості, здатність до комунікації, рівень самостійності мислення), які перевіряються за допомогою спеціальних валідних методик на початку та в кінці цілеспрямованої діяльності в учнів і вчителів, а також показники академічної успішності учнів.

Список використаної літератури до Розділу 2

1. *Арцишевський Р. А.* Філософська антропологія : [навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл.] / Р. А. Арцишевський. – Луцьк : Волин. нац. ун-т ім. Лесі Українки, 2011. – Частина друга. – 440 с.
2. *Бабак К. В.* Самоактуалізація особистості студентів у діяльності психологічної служби коледжу / К. В. Бабак // Актуальні проблеми практичної психології : зб. наук. пр. – Херсон : ХДУ, 2007. – С. 14–16.
3. *Банникова Л. Н.* Роль сім'ї у професійному самовизначенні студентів / Л. Н. Банникова // Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Соціологічні дослідження сучасного суспільства: методологія, теорія, методи. – 2013. – № 1045, Вип. 30. – С. 202–205.
4. *Бауман З.* Текущая современность / З. Бауман; [пер. с англ. Ю. В. Асочакова]. – СПб.; М.; Нижний Новгород; Воронеж; Ростов н/Д : ПИТЕР, 2018. – 238 с.
5. *Бодрийяр Ж.* Символический обмен и смерть / Ж. Бодрийяр; [пер. с фр. и вступ. ст. С. Н. Зенкин]. – М. : Добросвет, 2000. – 387 с.
6. *Вдовиченко М. О.* Проблема ідентифікації функціонального статусу агентів соціалізації особистості в соціології постмодерну / М. О. Вдовиченко // Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки : зб. наук. пр. / Київ. нац. ун-т ім. Тараса Шевченка. – Київ, 2014. – № 4. – С. 41–48.
7. *Власенко Л. В.* Соціально-психологічний супровід академічної групи як засіб розвитку культури спілкування студентів : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05 / Л. В. Власенко ; Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – Київ, 2005. – 20 с.
8. *Волянська О. В.* Соціальна психологія: навч. посіб. / О. В. Волянська, А. М. Ніколаєвська. – Харків : ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2007. – 160 с.
9. *Воляннюк Н. Ю.* Психологічні засади професійного становлення тренера-викладача : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.01 / Н. Ю. Воляннюк ; Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – Київ, 2006. – 411 с.
10. *Демидова Т. П.* Психологическое сопровождение профессионально-личностного становления обучающихся в средних профессиональных учебных заведениях : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Т. П. Демидова. – М., 2005. – 171 с.
11. *Дичківська І. М.* Інноваційні педагогічні технології : навч. посіб. / І. М. Дичківська. – Київ : Академвидав, 2004. – 352 с.
12. *Дідківська Г. В.* Криміногенність сім'ї як фактор злочинності неповнолітніх : монографія / Г. В. Дідківська. – Київ : Центр учб. літ-ри, 2016. – 204 с.
13. *Дмитерко-Карабин Х. М.* Особливості смисложиттєвої проблематики особистості в період юності / Х. М. Дмитерко-Карабин // Вісник Прикарпатського університету ім. В. Стефаника : філософські та психологічні науки. – Івано-Франківськ : Плай, 2003. – Вип. 5. – С. 158–165.
14. *Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; голов. ред. В. Г. Кремень.* – Київ : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.

15. Журавель А. П. Психологічний супровід оперативно-службової діяльності особового складу підрозділів охорони державного кордону України : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.09 / А. П. Журавель ; Нац. акад. Держ. прикордонної служби України ім. Богдана Хмельницького. – Хмельницький, 2006. – 20 с.
16. Зайцева Т. В. Теория психологического тренинга: психологический тренинг как инструментальное действие / Т. В. Зайцева. – СПб. : Речь, М. : Смысл, 2002. – 80 с.
17. Зеер Э. Ф. Психология профессий : учеб. пособие для ст. вузов / Э. Ф. Зеер. – 3-е изд., перераб., доп. – М. : Академический Проект ; Фонд «Мир», 2005. – 336 с.
18. Кизименко Л. Д. Словник-довідник соціального працівника (Для студентів та соціальних працівників) [Електронний ресурс] / Л. Д. Кизименко, Л. М. Бедна. – Режим доступу: <http://ipp.lp.edu.ua/Library/004/004.html#p>. – Назва з екрана.
19. Кремень В. Г. Філософія людиноцентризму в стратегіях освітнього простору / В. Г. Кремень. – Київ : Пед. думка. – 2009. – 520 с.
20. Кричевский Р. Л. Социальная психология малой группы : учеб. пособие для вузов / Р. Л. Кричевский, Е. М. Дубовская. – М. : Аспект Пресс, 2001. – 318 с.
21. Лавриченко Н. М. Педагогічні основи соціалізації учнівської молоді в країнах Західної Європи : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Н. М. Лавриченко ; Ін-т педагогіки АПН України. – Київ : [б. в.], 2006. – 40 с.
22. Лаже О. В. Особливості функціонування засобів масової комунікації як агента соціалізації особистості / О. В. Лаже // Соціальні технології: актуальні проблеми теорії та практики. – 2014. – Вип. 61. – С. 127–132.
23. Лодатко Є. О. Моделювання в педагогіці: точки відліку [Електронний ресурс] / Є. О. Лодатко // Педагогічна наука: історія, теорія, практика, тенденції розвитку. – 2010. – № 1. – Режим доступу: http://intellect-invest.org.ua/pedagog_editions_e-magazine_pedagogical_science_vypuski_n1_2010_st_2/. – Назва з екрана.
24. Ложкін Г. В. Професійний розвиток особистості майбутнього спортивного психолога / Г. В. Ложкін // Вища освіта України. – 2006. – № 4. – С. 75–79.
25. Лукашевич М. П. Соціологія. Загальний курс: підручник / М. П. Лукашевич, М. В. Туленков. – Київ : Каравелла, 2004. – 456 с.
26. Луман Н. Что такое коммуникация? / Никлас Луман ; [пер. с нем. Д. В. Озирченко] // Социологический журнал. – 1995. – № 3. – С. 114–125.
27. Михеев В. И. Моделирование и методы теории измерений в педагогике / В. И. Михеев. – Изд. 4-е, доп. – М. : КомКнига, 2010. – 224 с.
28. Найдюнова Л. А. Медіапсихологія: основи рефлексивного підходу: підручник / Л. А. Найдюнова ; Нац. акад. пед. наук України ; Ін-т соц. і політ. психології. – Вид. 2-ге, стер. – Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2015. – 244 с.
29. Панок В. Г. Етапи розвитку психологічної служби системи освіти в Україні / В. Г. Панок // Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова : зб. наук. праць. – 2009. – № 26 (50), Ч. 1. – С. 96–101. – (Серія 12 «Психологічні науки»).
30. Пов'якель Н. І. Психологічна служба як інтегрована структура у просторі професійних завдань сучасної психологічної практики / Н. І. Пов'якель //

Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет ім. Г. Сковороди» : науково-теоретичний зб. – Переяслав-Хмельницький, 2006. – С. 175–179.

31. Психолого-педагогічний супровід соціалізації обдарованих старшокласників в Інтернет-середовищі : метод. посіб. // В. В. Камишин, Л. І. Ткаченко, К. А. Андросович, І. В. Бургун. – Київ : Інститут обдарованої дитини НАПН України, 2017. – 108 с.

32. *Рюль В. О.* Проблема неефективності агентів соціалізації дітей сучасної України / В. О. Рюль // Науковий вісник Ужгородського національного університету. – 2014. – Вип. 31. – С. 152–155. – (Серія «Педагогіка, соціальна робота»).

33. Словник основних термінів з курсу «соціологія» для студентів усіх спеціальностей / К. А. Агаларова, В. В. Бурега, Г.-М. Саппа ; за заг. ред. В. В. Бурегі – Харків : НТУ «ХПІ», 2015. – 44 с.

34. *Суховершина Ю. В.* Психологическое сопровождение личностно-профессионального развития студента службой практической психологии вуза : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Ю. В. Суховершина. – Курск, 2006. – 155 с.

35. *Ткаченко Л. І.* Готовність учнівського й учительського контингенту до соціалізації старшокласників засобами Інтернет-технологій / Л. І. Ткаченко // Навчання і виховання обдарованої особистості. – 2016. – Вип. 2. – С. 17–26.

36. *Ткаченко М. В.* Особливості ієрархічної будови чинників професійного самовизначення старшокласників / М. В. Ткаченко // Наукові студії із соціальної та політичної психології : зб. статей / НАПН України, Ін-т соціальної та політичної психології. – Київ : Міленіум, 2013. – Вип. 32(35). – С. 368–384.

37. *Уруський В. І.* Формування готовності вчителів до інноваційної діяльності : метод. посіб. / В. І. Уруський. – Тернопіль : ТОКІППО, 2005. – 96 с.

38. *Фельдштейн Д. И.* Психология становления личности / Д. И. Фельдштейн. – М. : МПА, 1994. – 192 с.

39. *Фонарев А. Р.* Психологические особенности личностного становления профессионала / А. Р. Фонарев. – М. : Изд-во Моск. психолого-социального ин-та ; Воронеж : МОДЭК, 2005. – 560 с.

40. *Хабермас Ю.* Комунікативна дія і дискурс / Ю. Хабермас // Першоджерела комунікативної філософії. – Київ : Либідь, 1996. – С. 84–91.

41. *Чередник Г. Ю.* Інтеракційні механізми соціалізації учнів середньої школи України : автореф. дис. ... канд. соціолог. наук : 22.00.04 / Г. Ю. Чередник. – Київ, 2008. – 24 с.

42. *Шадриков В. Д.* Системный подход к изучению деятельности : хрестоматия по инженерной психологии / В. Д. Шадриков. – М. : Высшая школа, 1991. – С. 171–183.

43. *Layton Wilbur L.* Student Development and Consalting / L. L. Wilbur, C. A. Sandeen, R. D. Baker // Ann. Rev. Psychol. – 1971. – No. 22. – P. 533–564.

44. *Sociology: Exploring the Architecture of Everyday Life, Brief Edition* By David M. Newman Second Edition, Published August 31st 2010 by Sage Publications, Inc.

Розділ 3

ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛЯ ДО СОЦІАЛІЗАЦІЇ ОБДАРОВАНИХ УЧНІВ ІНТЕРАКТИВНИМИ ЗАСОБАМИ

3.1. Інтерактивні засоби в діяльності сучасного вчителя

Інтерактивність в широкому розумінні – це доволі абстрактне поняття, яке можна інтерпретувати декількома способами, починаючи від тривіальних визначень до більш складних, залежно від сфери застосування. Інтерактивність (від англ. *interact*, де *inter* – взаємний, *act* – діяти) – це певна діяльність щодо створення взаємності, поняття, що характеризує ступінь взаємодії між елементами системи.

На сучасному етапі поняття інтерактивності використовують повсюдно. Воно є досить багатозначним, навіть якщо ми зосередимо нашу увагу переважно на освітній царині. У педагогіці насамперед варто згадати надзвичайно великий пул інтерактивних методів навчання, які протиставляють традиційним навчальним методам. Вони передбачають активну взаємодію учасників освітнього процесу, переважно учнів між собою, а також учнів з учителем.

Розроблено чимало методів організації групової діяльності з метою дослідження та розв'язання проблем, методів ефективного ведення дискусії тощо. Інтерактивні методи навчання ґрунтуються на розвинутій методології, яка враховує психологічні механізми найбільш ефективного засвоєння інформації – так звана піраміда навчання. Згідно з нею, чим більш активним і дієвим є залучення до процесу, тим більша ефективність навчання: від 5–10 % під час прослуховування лекції й до 90 % під час навчання когось іншого [13; 42].

Не так давно інтерактивні методи навчання лише починали свій поступ і були досить новаторськими, проте зараз уявити без них діяльність сучасного вчителя майже неможливо.

Інший підхід до інтерактивності в діяльності вчителя є радше технологічним, тобто передбачає вивчення та дослідження саме технічних і програмних засобів, які забезпечують інтерактивну подачу матеріалу. На сьогодні важко уявити вчителя, який зовсім не використовує інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ) та Інтернет-ресурси у своїй роботі. Наразі розроблено інтерактивні мультимедійні комплекси, які охоплюють комплекс елементів для презентації та візуалізації матеріалу, серед яких: інтерактивна дошка та проєктор, або інтерактивний проєктор

і проєкційний екран, або інтерактивна панель з чутливим екраном тощо; ноутбук чи комп'ютер вчителя; учнівські планшети, ноутбуки, смартфони тощо. Такі комплекси можуть надавати додаткові можливості щодо забезпечення інтерактивності безпосередньо під час уроку.

Також в освітній сфері розроблено (хоча цей процес продовжується) багато різного програмного забезпечення, яке можна використовувати як в традиційній, так і дистанційній освіті. Дослідники зазначають [50], що чим вищий ступень інтерактивності змогли забезпечити автори програмних продуктів, тим більш ефективними вони виявляються. Таким чином, методи забезпечення інтерактивності для таких курсів є надзвичайно важливими.

Попри стрімкі сучасні нововведення постає питання стосовно ефективності та необхідності інтерактивності у процесі навчання загалом. Чи завжди потрібно використовувати інтерактивні технології в навчанні? Чи може інтерактивність зашкодити? Звісно певні застереження існують. Використання інтерактивних засобів і методів має відповідати поставленим задачам. Учитель має слідкувати, щоб допоміжне та підтримуюче використання не перетворювалося на самоціль. Так, використовуючи інтерактивне програмне забезпечення, яке дає змогу маніпулювати і грати певними динамічними об'єктами, не треба забувати, що ці графічні елементи є лише певною абстракцією реальності, розуміння якої потребує поглибленого вивчення, тобто це не просто цікава забавка [51].

Необхідно зазначити, що всі визначення інтерактивності в навчанні свідчать про певну взаємодію учня, учителя та змісту [50]. Інтерактивні методи навчання зосереджені насамперед на організації взаємодії учасників навчального процесу, визначаючи принципові позиції найбільш ефективної з точки зору навчання міжособистісної взаємодії. Якщо ж ми говоримо про інтерактивні засоби, то передусім ідеться про організацію взаємодії зі змістом навчального повідомлення, проте технічна підтримка та розвиток міжособистісної взаємодії також отримують можливість для втілення.

Отже, інтерактивне навчання – це двосторонній процес, у якому вчитель модифікує власний підхід у відповідь на потреби учнів. Інтерактивний учитель добре знає учнів та обізнаний з притаманними їм стилями процесу навчання. Варто зауважити, що на сучасному етапі без взаємодії ефективна діяльність вчителя неможлива. Можна сказати, що всі хороші вчителі – це інтерактивні вчителі [51]. Отже, важливо знати та застосовувати інструментарій організації взаємодії в навчальному процесі.

Важливим правилом для ефективного проєктування інтерактивного навчального досвіду, незалежно від того, чи це дистанційне навчання, навчання в режимі онлайн або традиційне навчання, є таке – щонайперше необхідно розглянути цілі та завдання певного навчального досвіду. Отже, процес вибору стратегій і тактики, необхідних для досягнення

бажаних результатів для конкретної аудиторії, доцільно розпочинати з урахуванням конкретних умов, в яких відбуватиметься процес. Таким чином, взаємодія може слугувати результатом чітко сконструйованого, продуманого і розвиненого викладання та навчання [59].

На нашу думку, необхідно розглянути особливості використання інтерактивних засобів безпосередньо в класі та під час організації взаємодії в онлайн-середовищі.

Інтернет та інші ІКТ тісно інтегровані в класне навчання. Варто зауважити, що аналіз інтерактивності в дослідженнях, які присвячені повноцінному викладанню з ІКТ, зосереджено на використанні інтерактивної дошки. Автори [48] стверджують, що унікальність та блага цієї технології полягає в можливості перетину технічної та педагогічної інтерактивності, тобто в можливостях, які ця технологія застосовує для колективного сприймання як шляхом діалогічної взаємодії, так і фізичного взаємодії з дошкою. Інтерактивна дошка є перетворювальним педагогічним інструментом, що має потенціал забезпечити революцію в навчанні та викладанні. Важливими перевагами її є: 1) мультимодальність – здатність інтерактивної дошки використовувати ширший спектр мультимодальних ресурсів для полегшення навчання учнів; 2) темп – здатність збільшувати швидкість і ефективність навчальних курсів, а отже, найкраще використовувати час вчителя; 3) взаємодія – спроможність покращити інтерактивне навчання всього класу [52].

Згідно з результатами реалізації проекту «Інтерактивне навчання та інформаційно-комунікаційні технології», який було впроваджено у Великій Британії, можна дійти висновку про те, що характер інтерактивності був більш впливовим під час здійснення навчання, ніж саме використання ІКТ. Усі вчителі проекту використовували змішані типи взаємодії, які варіювалися залежно від класу та теми. Найбільш успішними стали ті, хто використовував більш діалогічну взаємодію між учнями в класі, адже це сприяло успішнішому розумінню ідей. Проте, коли вчителі вперше використовували ІКТ як частину своєї практики, існувала тенденція, згідно з якою їхня інтерактивність стала більш поверховою й авторитарною. Лише тоді, коли ці технології були достатньо вбудованими в педагогічні знання викладачів, технологія сприяла позитивному вивченню. Як брак діалогічного використання ІКТ у груповій та індивідуальній роботі, так і постійна взаємодія з його ресурсами без активного нагляду вчителя може призводити до невтішних результатів навчання [53].

ІКТ для сприяння інтерактивності можна використовувати в ролі: **об'єкта взаємодії**, коли ресурс ІКТ відіграє пасивну роль і взаємодія відбувається *щодо* самої технології; **учасника взаємодії** – взаємодія відбувається *разом із* ІКТ, наприклад, самостійно розподіляючи ресурси, щоб

підтримувати учня через відповіді (підказки та зворотний зв'язок); **інструмента для взаємодії**, тобто середовища для забезпечення взаємодії, наприклад, вчитель або учні ІКТ можуть використовувати як допоміжний організаційний ресурс.

Дослідники визначають певний спектр інтерактивності під час застосування ІКТ, починаючи від її відсутності та закінчуючи синергетичною інтерактивністю [48]. Вибір відповідної моделі передусім залежить від учителя.

Використання інтерактивних технічних засобів не створює інтерактивність за визначенням. Тобто без інтерактивності ресурс ІКТ просто представляє стандартну інформацію, таку як підготовлена та представлена класу послідовність слайдів або сторінок на інтерактивній дошці. Використання технології передусім полягає в тому, щоб зосередити увагу учнів на найважливіших моментах. Це і є предметом психічної діяльності учня, спрямованої на засвоєння фактів, концепцій і навичок. Учитель заздалегідь має планувати, який саме матеріал буде надано учням, з огляду на їхні особливості, зокрема раніше отримані знання з предмета та метакогнітивні навички. На цьому рівні інтерактивна дошка домінує над використанням ІКТ у повноцінному навчанні та має пасивну роль, зазвичай представляючи слайд-презентації, тексти та попередньо завантажені вебсторінки. Такий самий ефект можна побачити, коли учні індивідуально переглядають фіксований мультимедійний вміст на комп'ютерах. Попри те, що ресурс ІКТ може чітко представляти інформацію, кольорову графіку тощо з високою швидкістю, жодна з цих особливостей ІКТ не змінює характер діяльності на більш інтерактивний. Отже, варто зауважити, що іноді роль інтерактивної дошки може бути обмежена наданням відповідної поверхні для проєктованого зображення.

Авторитарна інтерактивність передбачає високий рівень структурованості. Така інтерактивність зазвичай є заздалегідь визначеною та спланованою. Програмне забезпечення чи спланований урок можуть містити елементи взаємодії, однак недостатньо гнучкі, щоб враховувати всі реакції учнів, роботу в групі та їхню творчу активність.

Діалектичну інтерактивність можна розглядати як «інтелектуальну систему навчання» учасника, що формує «модель» потреб, переваг та інтересів учня на засадах записів про попередні дії, і використовує це для пропозиції дидактично відповідних зворотних зв'язків на дії учня. Темп уроку багато в чому визначається програмою, однак може включати варіанти, що надані вчителем для врахування індивідуальних особливостей кожного учня.

У діалогічній інтерактивності з ІКТ учень має найвищий ступінь впливу на траєкторію діяльності в межах обмежень доступного програмного забезпечення та вміння його використовувати. У цій категорії питання вчителя жорстко не структуровані, адже вони мають забезпечити

звернення уваги на відповідні проблеми, стратегії та ідеї. Спільно оцінюючи можливості та підходи, учні починають розвивати метакогнітивні навички, що необхідні для організації ресурсів для себе. Таким чином, ІКТ можна використовувати для збирання та демонстрації ідей учнів усьому класу, для організації зворотного зв'язку тощо. Для групової та індивідуальної роботи інформаційно-комунікаційні ресурси матимуть більш вузьку структуру в цій категорії, а отже, потребуватимуть належного збільшення вмінь користуватися такими технологіями з боку учнів, а для групової роботи – більшу кваліфікацію щодо організації внесків членів групи. Таким чином, ІКТ переходить від учасника взаємодії для того, щоб бути інструментом, через який можна взаємодіяти.

Синергетична інтерактивність з ІКТ характеризується незалежною рефлексивною діяльністю, яку учні проводять спільно в загальнокласному середовищі, а вчителі та учні разом організують матеріал, включаючи вибір інструментів ІКТ, який допомагає структурувати ідеї. Інтерактивна дошка може надати можливість для поширення та застосування метапізнавальних інструментів, серед яких «мапа думок» (асоціативні карти), що дає учням змогу представляти дані більш ефективно, ніж у звичайних медіа-програмах для демонстрації в класі. Це відбувається завдяки зберіганню та вилученню частково заповнених діаграм, внесенню змін до вузлів і зв'язків між ними, а також простоту використання знакового представлення ідей. Здатність усіх учнів і вчителя використовувати цей інструмент для опрацювання ідей (які можуть бути вивчені, збережені, розглянуті та навіть скасовані послідовно) на рівних умовах є центральним елементом синергетичної інтерактивності. Технічно це можна забезпечити за допомогою використання пристроїв, за якими учні можуть працювати зі своїх місць у класі (наприклад, планшети, смартфони або інші пристрої, що бездротово з'єднані з інтерактивною дошкою). Група може використовувати програмне забезпечення й Інтернет-технології для спільної роботи та генерації її відображення в навчальному середовищі. На індивідуальному рівні синергетичний тип інтерактивності можна побачити, коли учні, які мають здатність до ІКТ, вирішують складні завдання, використовуючи інструменти та ресурси ІКТ, з майже бездоганим поєднанням розуму та технологій для знаходження вишуканих рішень.

Комбінування різних типів інтерактивності зазвичай забезпечує кращі результати в будь-якій навчальній діяльності, незалежно від того, чи вона набуває форми уроку, проекту або навчального модуля. Характер взаємодії, який найбільше підходить для кожного етапу та виду діяльності, передусім залежить від цілей навчання, однак поліпшення розуміння буде результатом створення діалогічної та синергетичної інтерактивності, а не просто авторитарної інтерактивності. Ця зміна може вимагати

розвитку вмінь учня в організації ресурсів. На сьогодні цей процес здійснює вчитель або реалізує жорстко структуроване програмне забезпечення. Натомість пропонується більша роль учня в організації ресурсів. Дослідники зазначають, що ІКТ може потенційно сприяти досягненню цього, даючи студентам змогу брати участь на більш поглибленому рівні, займатися більш рефлексивними діями та отримувати більший вплив на навчальну діяльність у класі. Це передбачає перехід від переважного використання ІКТ як об'єкта чи учасника взаємодії до використання їх як потужного інструменту для взаємодії [48].

Варто зауважити, що наразі формується надзвичайно потужне навчальне середовище в мережі Інтернет. Навчальний потенціал мережі може бути використано як допоміжний під час традиційного навчання, так і в межах дистанційної освіти. Дистанційне навчання як окремих напрям нині набуло значного поширення. Дослідники визначають низку переваг дистанційного навчання у сфері освіти обдарованих дітей, оскільки модифікації для задоволення навчальних потреб талановитих та обдарованих учнів можуть бути легко реалізовані через Інтернет. Для обдарованих і талановитих учнів доступний вищий рівень складності та більш широкий спектр процесів для збору і аналізування інформації через Інтернет. Окрім того, Інтернет покращує вміння талановитих учнів створювати якісну продукцію й усуває чимало бар'єрів, що пов'язані з пошуком аудиторії для неї. Інтернет розширює глибину доступного контенту для обдарованих і талановитих студентів. Нарешті, треба зауважити, що все навчальне середовище змінюється за допомогою Інтернету. Попри те, що його функція як світової бібліотеки є найважливішою, Інтернет також пропонує безліч інших можливостей для навчання та підвищення продуктивності цього процесу, включаючи різні типи навчальних заходів для обдарованих і талановитих учнів, з-поміж яких: інформаційні ресурси, електронні книги, інтерактивні проекти, онлайн-класи, публікаційні платформи та наставницькі ресурси [57].

Онлайн-активність спроможна надати доступ до ефективних способів підключення фахівців з освіти обдарованих у різних школах і районах, забезпечити їх реалізацію, а також поширення професійного навчального досвіду для колег у сфері загальної освіти [54]. Таким чином, Інтернет може стати в нагоді як педагогам для їхнього професійного розвитку, так і учням в процесі набуття нових компетенцій і соціалізації.

Користування Інтернетом в навчальних цілях вимагає наявності певних навичок, а саме: 1) *бути критичним споживачем* – навички критичного мислення для оцінки достовірності контенту надзвичайно важливі під час користування Інтернетом, оскільки не вся наявна там інформація є правдивою; 2) *ефективно здійснювати серфінг* в Інтернеті – користу-

вання пошуковими системами передбачає вміння правильно будувати пошуковий запит, використовуючи ключові слова та логічні модифікатори, оцінювати перспективність певного посилання тощо; 3) *оцінювати необхідність інформації* – в умовах надзвичайної інформаційної перенасиченості Інтернет-мережі необхідним вмінням є оцінка інформації щодо її потрібності та вміння відсікати зайве; 4) *етично використовувати інформацію* – насамперед потрібно звертати увагу на коректність посилань на конкретне джерело та недопустимість плагіату як такого [57].

Згідно з моделлю Дж. Селмон, можна виокремити п'ять етапів навчання та учіння в Інтернеті. Кожен етап вимагає від учасників освоєння певних технічних навичок і передбачає наявність різних навичок щодо модерування в онлайн-середовищі. На вступному (першому) етапі відбувається залучення та заохочення учасників до онлайн-навчання, налаштування системи та індивідуального доступу до неї. Другий етап – онлайн-соціалізація – передбачає ознайомлення та налагодження зв'язків між культурним, соціальним і навчальним середовищами. Підґрунтям цього етапу постає спілкування та засвоєння навичок, які його забезпечують, на кшталт відправлення і отримання повідомлень. На третьому етапі учні беруть участь у взаємному обміні інформацією. До цього етапу включно наявна форма співпраці, коли кожна людина підтримує цілі інших учасників. На етапі конструювання знань розвиваються групові дискусії, пов'язані з навчальним курсом, завдяки чому взаємодія стає більш спільною, загальною. На етапі розвитку учасники шукають більшу користь від системи в досягненні особистих цілей і відображенні навчального процесу.

На кожному з наведених етапів обсяг інтерактивності є різним. На першому етапі учасники взаємодіють лише з одним або двома іншими учасниками. Після другого етапу кількість інших, з якими вони взаємодіють, і частота взаємодії поступово збільшується, хоча п'ятий етап часто призводить до повернення до більш індивідуальних інтересів [55].

Мережа Інтернет розвивається надзвичайно швидко, щороку залучаючи нові технологічні можливості. З огляду на це, деякі з розроблених порад і пропозицій подекуди можуть втрачати актуальність, проте принципові позиції зберігаються.

На сьогодні корисними освітніми інструментами є: 1) створення власних веб-сайтів, які надають можливість досить легко та швидко надати доступ до нової та цікавої інформації, навчальних курсів тощо; 2) технології взаємодії з аудиторією обличчям до обличчя в режимі реального часу – заохочення спілкування за декількома каналами, організація отримання більш повного зворотного зв'язку за допомогою спеціальних чатів або інтерактивних опитувань; 3) асинхронні онлайн-дискусії – використання Інтернет-платформ для створення тематичних груп,

у яких відбувається обмін інформацією та розгалужені дискусії, що не потребують одночасного перебування учасників в одному просторі, навіть віртуальному; 4) відеоконференції – використання Skype чи інших подібних програм і сайтів може сприяти подоланню неможливості присутності спеціаліста безпосередньо в аудиторії, а також забезпечити віртуальне зібрання аудиторії будь-якої величини; 5) створення та просування онлайн-спільнот – Інтернет зробив можливим і доступним виникнення різноманітних онлайн-спільнот, зокрема професійних навчальних спільнот, які є найбільш технологічно інтегрованою формою професійного розвитку [54].

Вище ми зазначали, що різноманітні онлайн-курси є більш ефективними в разі високої інтерактивності. Які ж особливості потрібно враховувати для її підвищення? Так, В. Д'юрингтон разом з колегами зазначає, що навчальне середовище має бути підтримуючим, відкритим і шанобливим. Одна з перших речей, яку може зробити вчитель для створення такого середовища, полягає в наданні детальної програми, яка чітко визначає очікування щодо курсу загалом і конкретних інструкцій для кожного завдання. Така інформація може допомогти учням краще керувати власним часом та інтегрувати учнівську відповідальність у їх напружене життя. З огляду на це, потрібно створити розділ із найбільш популярними запитаннями та відповідями на них. Важливо своєчасно відповідати на запитання студентів і зазначити час, протягом якого відповідь буде надана обов'язково. Це можна зробити як заздалегідь – в інструкціях, так і шляхом автоматичного реагування (наприклад, у разі листування це може бути автоматичне повідомлення зі словами: «Ми отримали ваше повідомлення, чекайте на відповідь протягом...»). Під час листування варто забезпечувати персоналізоване спілкування, звертаючись до учнів на ім'я, а також використовувати смайли, скорочення та інші елементи неформального спілкування з метою підтримання доброзичливого тону бесіди.

Хоча зараз в Інтернеті з'явилося чимало інструментів для миттєвого обміну повідомленнями та проведення відеоконференцій, значна частина взаємодії в навчальному середовищі може відбуватися в асинхронному режимі. Постановка питань учням щодо їхніх дописів, використання дискусійного матеріалу, організація учнівських модерованих дискусій – усе це способи, які можна використовувати для підвищення інтерактивності в цьому режимі, що надають учням можливість вивчати процес модерації ефективної онлайн-дискусії, вести дискусію та створити середовище, де заохочується обмін інформацією [50]. Дослідники також пропонують використовувати проблемно-орієнтоване навчання як ефективну стратегію стимуляції учнівської інтерактивності в онлайн-середовищі [50; 59]. У контексті використання цієї стратегії учням про-

понують розв'язувати реальні проблеми в невеликих групах. Організація такої діяльності в режимі-онлайн дещо складніша ніж під час реальної взаємодії, оскільки необхідно подбати про окремий простір спілкування для кожної з груп (це може бути асинхронне спілкування, груповий чат, відео- і аудіозв'язок), а також враховувати, що опосередкована взаємодія може забирати більше часу на пошук рішення ніж пряма.

Інтернет є інструментом, що здатен забезпечувати інтерактивність як під час дистанційного навчання, так і безпосередньо в класі. Розглянемо декілька корисних веб-сайтів, які можуть бути корисними для сучасного вчителя [49; 54].

Освітня технологічна платформа (www.edmodo.com)

Це соціальна мережа для вчителів, учнів та батьків, спеціальне освітнє середовище, яке дає змогу вчителю отримати додаткові засоби інтерактивності. Мережа надає можливість створювати різноманітні тематичні групи, в яких відбувається спілкування, керувати навчанням учнів, залучати батьків до освітнього процесу, полегшувати спілкування з колегами. Зазначена технологічна платформа забезпечує можливість ділитися вмістом, створювати опитування, вікторини, тести, а також має низку інструментів з оцінки навчальних досягнень учнів.

Огляд корисних ресурсів для вчителів (www.freetech4teachers.com)

Онлайн-журнал, автор якого (Р. Бірн) відстежує та пропонує огляд різноманітних освітніх технологій, корисних сайтів, навчальних курсів тощо, що можуть стати в нагоді сучасному вчителю.

Ресурс для більш повного залучення учнів у навчання та відслідковування їхніх включеності та розуміння (www.gosoapbox.com)

GoSoapBox дає змогу відповідати на запитання за допомогою ноутбуків, планшетів і смартфонів. Опитування та обговорення в GoSoapBox є головною перевагою сервісу. Інструмент опитування дає змогу охарактеризувати клас шляхом вибору відповідей на запитання. Інструмент обговорення надає учням можливість відповісти на відкриті запитання. Зокрема містить інструмент «Вимірювач розуміння», який дає змогу учням просто сказати: «Так, я зрозумів; ні, не розумію», – причому відповіді можуть бути анонімними. Також GoSoapBox можна використовувати для отримання питань від учнів.

Чат для ведення освітніх дискусій онлайн (www.backchannelchat.com)

У Backchannel можна створити окремий чат, у якому можна опублікувати коментарі та запитання для учнів у реальному часі під час уроку. Учні можуть відповідати та ставити запитання вчителю чи однокласникам у межах цього чату. Безкоштовна версія чату Backchannel має певні обмеження, а саме – максимум 30 учасників за один сеанс.

Збирання та демонстрація відповідей на відкриті питання (answergarden.ch)

AnswerGarden – це простий сервіс зворотного зв'язку, який легко вбудовується в блог або веб-сайт класу. Завдяки AnswerGarden учні можуть просто набирати відповіді на запитання вчителя і бачити, як їхні відповіді з'являються у хмарі відповідей. Створення AnswerGarden – це простий процес, який не потребує створення облікового запису. Щоб розпочати роботу, потрібно перейти на домашню сторінку AnswerGarden і натиснути активне поле «Створити AnswerGarden». Після цього на екрані можна ввести текст, що потребує відповідей учнів. Щоб поділитися своїм AnswerGarden з учнями, можна надати їм посилання або вставити AnswerGarden у блог. За бажанням, перед тим, як ділитися своїм AnswerGarden, можна включити модерацію відповідей і встановити пароль адміністратора.

Організація інтерактивних опитувань (www.poll Everywhere.com, www.mentimeter.com)

Зазначені сайти дають змогу поставити запитання, отримати відповіді кожного учня (за допомогою смартфона, планшета чи ноутбука) і продемонструвати результати в узагальненому вигляді, або в вигляді хмари відповідей під час викладу матеріалу чи презентації.

Отже, інтерактивні засоби в діяльності сучасного вчителя на сьогодні є надзвичайно затребуваними. Інтерактивність – це дієвий спосіб підвищення ефективності навчання та соціалізації обдарованих учнів. У цьому контексті важливими завданнями вчителя є: обрання відповідної поставленим цілям моделі інтерактивності й успішне оволодіння Інтернет-технологіями та ІКТ з метою застосування їх у своїй діяльності.

3.2. Розвиток соціально-комунікативної компетентності вчителя для забезпечення соціалізації обдарованих учнів

Сучасні процеси глобалізації світу, технологізації й інформатизації суспільного життя, а також інноваційні вектори в розвитку економіки, політики та соціокультурної сфери висувають нові вимоги до освітньої системи. В умовах оновлення структури освіти та її стандартів, корінних змін її цілей, завдань і змісту суттєво посилюються й запити до особистісних і професійних якостей її фахівців. Сучасній Україні потрібні вчителі світоглядно зрілі, чуйні й гнучкі у відносинах, толерантні у взаємодії, позитивні в ставленні до себе та інших, креативні в підходах до комунікацій та організації пошуково-пізнавальної діяльності учнів. Педагоги-фасилітатори, відповідно до вимог сьогодення, мають бути

здатними сприймати, відчувати та розуміти співрозмовника, працювати в команді, розв'язувати проблеми за допомогою спілкування з представниками різних вікових і соціальних груп і співпраці, адаптуватися в мінливому соціальному середовищі VUCA-світу (Volatility, Uncertainty, Complexity, Ambiguity) та створювати умови для розвитку цих якостей у дітей, а також сприяти їхній соціалізації. Особливо нагальну потребу в таких учителях мають обдаровані діти, які вирізняються підвищеною чутливістю та складністю в поведінці.

Попри демократизацію суспільних відносин, згідно з якою учитель має перейти від авторитарної ролі носія знань до багатофункціональної ролі фасилітатора навчального процесу, створюючи партнерські відносини з учнями та їхніми батьками, проблема якісного розвитку соціально-комунікативної компетентності (СКК) вчителів досі залишається не розв'язаною. Удосконаленню підлягають як стратегії створення соціальної взаємодії, так і комунікативні тактики спілкування вчителя.

Результати вивчення теорій вітчизняних і зарубіжних науковців, серед яких І. Зимня [12], О. Овчарук [25], Дж. Равен [35], Л. Спенсер і С. Спенсер [40], дали змогу резюмувати, що головними структурними компонентами будь-якої компетентності є такі складники: засвоєні знання (систематизована теоретична інформація про конкретний вид діяльності й алгоритм його виконання); засвоєні вміння та навички (набуті в процесі досвіду виконання діяльності вміння, які дають змогу здійснювати, виконувати необхідний алгоритм дій); особистісні здібності та якості (комплекс властивостей, здібностей, якостей особистості, які надають можливість ефективно використовувати наявні знання, вміння та навички); мотиваційні та цільові спонукання (спонукальні мотиви для здійснення діяльності, які базуються на потребах і цілях); ціннісні орієнтації (цінності й ціннісні орієнтації, які є основою ставлення до діяльності). Варто зауважити, що засвоєні знання, уміння та навички стосуються діяльнісного боку компетентності, а особистісно-ділові якості, мотиваційні й цільові установки, ціннісні орієнтації – особистісного забезпечення компетентності.

Узагальнення наукових джерел дало змогу сформулювати загальну структурно-змістову модель компетентності, яку подано в таблиці 3.2.1.

Компетентність визначають як психічну властивість особистості, яка виявляється в її готовності та здатності досягати мети певної діяльності та має багатокомпонентну структуру: одна частина її компонентів стосується засвоєних суб'єктом у процесі діяльності знань, умінь і навичок, а інша – особистісного забезпечення, що об'єднує його ціннісні орієнтації, мотиваційно-цільові спонукання та властивості, на підставі яких реалізуються знання, уміння й навички, даючи змогу досягти бажаного результату.

Таблиця. 3.2.1

Структурні компоненти компетентності

<i>Назва компонента компетентності</i>	<i>Зміст та ключовий сенс</i>
<i>Діяльнісні компоненти</i>	
<i>Засвоєні знання з певної сфери діяльності</i>	Засвоєна систематизована теоретична інформація про конкретний вид діяльності й алгоритм її виконання
<i>Засвоєні в процесі досвіду діяльності вміння та навички</i>	Засвоєні в процесі практичного досвіду вміння й навички, які дають змогу виконувати необхідний алгоритм дій
<i>Особистісні компоненти</i>	
<i>Особистісні якості та здібності</i>	Комплекс властивостей (здібностей і якостей) особистості, які є необхідними та дають змогу ефективно використовувати наявні знання, уміння та навички
<i>Мотиваційні й цільові спонування</i>	Спонукальні мотиви для здійснення діяльності, які базуються на потребах і цілях
<i>Ціннісні орієнтації</i>	Цінності та переконання, які є основою ставлення до діяльності

Аналіз визначень досліджуваної інтегральної компетентності та її основних субкомпетентностей (соціальної та комунікативної) надав можливість дійти такого узагальнення. Соціальну компетентність дослідники визначають як: здатність налагоджувати відносини з членами суспільства [14; 33]; здатність досягати особистісних цілей у процесі взаємодії з оточуючими [38]; упевнену поведінку в соціумі [37]; майстерність продуктивно виконувати соціальні ролі [10]; здатність успішно адаптуватися до життя в суспільстві [19]; уміння жити в гармонії з собою та керувати внутрішніми й зовнішніми конфліктами [29]. Соціальну компетентність пов'язують з поняттям «соціальна зрілість» [5], з громадянською, побутовою, психологічною, комунікативною компетентністю [27], часто включаючи останню в її склад. Комунікативну компетентність різні дослідники визначають як синтез лінгвістичних, психолого-педагогічних, предметних, соціокультурних знань і вмінь використання мовленнєвих засобів, особистісних якостей, адекватних певному типу ситуацій і ситуаційних завдань, які зумовлюють успіх у професійному розвитку, а саме: здатність особистості здійснювати цілеспрямовану продуктивну взаємодію [6]; набуття якостей, необхідних для розуміння чужих і породження власних програм мовленнєвої поведінки [2]; уміння людини орієнтуватися в певній обстановці спілкування [21]; готовність особистості виконувати професійно спрямовану комунікативну діяльність [41]. СКК і засоби її розвитку вивчає чимало науковців. Це поняття розуміють як: вид професійної компетентності педагога, який забезпечує реаліза-

цію соціально-комунікативної діяльності під час розв'язання педагогічних завдань завдяки управлінню процесами соціальної комунікації [46]; здатність ефективно й успішно взаємодіяти з оточуючими, оволодіваючи соціальною реальністю за допомогою комунікативних механізмів у динамічно-трансформаційних умовах сьогодення [34].

Грунтуючись на аналізі попередніх наукових досліджень, визначено, що *соціально-комунікативна компетентність вчителя* – це психічна властивість особистості, яка забезпечує здатність педагога досягати партнерських відносин з кожним суб'єктом освітнього процесу, ураховуючи потреби, цінності й цілі всіх учасників професійної взаємодії в межах суспільно коректної поведінки, що реально здійснюється завдяки ефективній комунікації.

Результати теоретичного аналізу досліджень соціальної компетентності дали змогу виокремити складники *соціальної субкомпетентності особистості*, які було визначено через такі субкомпетентності другого рівня: відносини з самим собою, міжособистісні відносини, відносини з суспільством.

Відносини з самим собою – це здатність учителя розуміти себе, усвідомлювати власні почуття та вчинки, керувати власними діями й емоціями тощо. *Міжособистісні відносини* (міжособистісна взаємодія або інтеракція від англ. *interaction* – взаємодія) – це спроможність учителя ефективно взаємодіяти з іншими людьми як особистостями. *Відносини з суспільством* – це властивість учителя розуміти та виконувати вимоги суспільства (оточення), в якому він існує; його соціалізованість. У цьому контексті вимогами суспільства є очікування соціальних інститутів і груп, дотримання соціальних норм і правил, розуміння соціальних ситуацій, а також соціальних ролей.

Отже, з огляду на вищесказане, ми розрізняємо «Я» (або мою особистість), інше «Я» (або особистість, з якою я взаємодію) та суспільство – сукупність інших «Я» (або групу/групи особистостей). Відносини на цих трьох рівнях будуть мати певні особливості, а здатності їх створювати будуть розвиватися по-різному.

На нашу думку, *комунікативна субкомпетентність* – це комплекс двох субкомпетентностей другого рівня: «комунікації рівня слухання» (сприймання інших людей, рецепція) та «комунікації рівня говоріння» (передавання, продукування).

Субкомпетентність «комунікація рівня слухання» було визначено як здатність ефективно сприймати повідомлення, а субкомпетентність «комунікація рівня говоріння» – як здатність ефективно передавати повідомлення.

Створену структурно-змістову модель СКК особистості вчителя представлено в таблиці 3.2.2.

Таблиця 3.2.2

Структурно-змістова модель СКК особистості вчителя

СКК	
Субкомпетентності першого рівня	Субкомпетентності другого рівня
Соціальна	Відносини з самим собою
	Міжособистісні відносини
	Відносини з суспільством
Комунікативна	Комунікація рівня слухання (аудіювання)
	Комунікація рівня говоріння

Розвиток СКК особистості вчителя можна визначити як поступальний процес генезису здатностей встановлювати гармонійні відносини з собою чи суспільством, налагоджувати міжособистісні взаємини, а також удосконалювати механізми мовленнєвих комунікативних здатностей. Перетворення відбувається завдяки виникненню нових і росту вихідних діяльнісних та особистісних компонентів компетентності в їх взаємовпливі, перебудові зв'язків між ними та формуванню більш ефективних структур, які забезпечують удосконалення соціально-комунікативної поведінки вчителя. Процес свідомого розвитку СКК розпочинається з усвідомлення власної некомпетентності. Потім відбувається усвідомлене набуття ознак нової здатності шляхом спроб, експериментування та закріплення нової поведінки що забезпечує досягнення якісно нового рівня виконання соціально-комунікативної діяльності шляхом автоматичного володіння набутими властивостями.

На засадах теоретичного аналізу виокремлено *критерії та показники розвитку СКК вчителя*, які представлено в таблиці 3.2.3.

Таблиця 3.2.3

Критерії та показники розвитку СКК особистості вчителя

Субкомпетентність	Критерій	Показник	Одиниця аналізу	Інтегральний показник
1	2	3	4	5
Соціальна	Відносини з самим собою	Самоусвідомлення	Здатність усвідомлювати себе, власні почуття та поведінку	Рівень розвитку СКК
		Самооцінка	Здатність адекватно оцінювати власну поведінку, здібності, досягнення та позитивно сприймати інших	
		Само-регуляція	Здатність контролювати та регулювати свій емоційний стан і поведінку	

Продовження табл 3.2.3

1	2	3	4	5
Соціальна	Міжособистісні відносини	Встановлення контактів	Здатність встановлювати та підтримувати відносини з оточуючими	Рівень розвитку СКК
		Управління конфліктом	Здатність управляти конфліктом, розуміти конфлікт як можливість для розвитку	
		Співпраця	Здатність домовлятися та співпрацювати, шукати спільні інтереси	
	Відносини з суспільством	Дотримання соціальних вимог	Здатність дотримуватися соціальних правил, норм і поважати інших	
		Виконання соціальних ролей	Здатність розуміти та виконувати соціальні ролі (учителя, учня, студента, громадянина, колеги, підлеглого тощо)	
		Соціальна активність	Готовність до активної ролі в соціальному житті (насамперед, у шкільній і позашкільній діяльності)	
Комунікативна	Комунікація рівня слухання (аудіювання)	Сприймання інформації	Здатність ефективно сприймати інформацію	
		Сприймання емоцій, почуттів та ставлення	Здатність відчувати і розуміти емоційний стан, почуття та ставлення співрозмовника	
		Розуміння потреб, цінностей і поглядів	Здатність розуміти й поважати потреби, цінності та погляди співрозмовника	
	Комунікація рівня говоріння	Передавання інформації	Здатність чітко, переконливо, ясно й грамотно передавати власні думки	
		Передавання емоцій, почуттів і ставлення	Здатність до виразності невербальних і паралінгвістичних засобів комунікації	
Психологічний вплив	Здатність впливати на поведінку, наміри, уявлення та оцінки			

Упродовж 2016–2017 років нами було розроблено й апробовано методичку «Самофіксація соціально-комунікативної компетентності особистості». Усі представлені критерії й показники було покладено в основу авторської методички, яка пройшла перевірку на надійність і валидність та була стандартизована на вибірці $n = 156$ [15; 16].

Результати перевірки достовірності та надійності методики повною мірою дають змогу використовувати її для вимірювання рівня розвитку СКК учителів закладів загальної середньої освіти (ЗЗСО) та її складників за дотримання певних умов, визначених нижче.

Методику було розроблено як самофіксацію рівня СКК особистості та її субкомпетентностей за допомогою індикаторів поведінки (*додаток А*). Вона призначена для оцінювання СКК дорослих, у яких вже сформована здатність адекватно здійснювати самооцінку. Методику можна використовувати під час діагностики підлітків і молоді за умови її адаптації і проведення як експертної форми оцінювання [17]. Нею можна вимірювати як загальний рівень СКК, так і субкомпетентності чотирьох рівнів. Основні шкали: субкомпетентності першого рівня – соціальна та комунікативна; субкомпетентності другого рівня – відносини з самим собою, міжособистісні відносини, відносини з суспільством, комунікація рівнів слухання та говоріння.

Методика може бути стійкою до фальсифікацій, якщо її використання відбувається за таких умов: 1) учасники діагностики не зацікавлені у фальсифікації результатів; 2) респонденти можуть не хвилюватися за наслідки результатів оцінювання; 3) респонденти зацікавлені в достовірних результатах оцінювання; 4) результати оцінювання перевіряють за допомогою методик брехні, а респондентів попередньо інформують про це.

Процедура проведення

Респондентам видають бланк методики з інструкцією, після чого відбувається оголошення інструкції, а також надаються необхідні пояснення та відповіді на запитання. Респондентам дають час для заповнення бланку (у середньому 10–15 хв). Підрахунок результатів здійснює відповідальний за діагностування.

Підрахунок результатів

Результати методики підраховують за принципом середнього балу: спочатку підраховують середні бали за кожним із 15-ти показників, потім підраховують середній бал за кожною субкомпетентністю другого рівня, після чого – середній бал субкомпетентностей першого рівня і насамкінець підраховують рівень СКК.

Визначаємо такі значення рівнів СКК: низький рівень – менше 3,5, середній рівень – від 3,5 до 4, високий рівень – більше 4.

Визначаємо такі значення рівнів СК: низький рівень – менше 3,5, середній рівень – від 3,5 до 4,05, високий рівень – більше 4,05.

Визначаємо такі значення рівнів КК: низький рівень – менше 3,45, середній рівень – від 3,45 до 4,05, високий рівень – більше 4,05.

Інтерпретація результатів діагностики

Для осіб із високим рівнем розвитку СКК характерним є: розуміння та прогнозування поведінки співрозмовника; позитивне та доброзичливе

ставлення до оточуючих; усвідомлення своєї поведінки та наявність почуття моральної відповідальності за власні вчинки перед самим собою, людьми й суспільством; успішне подолання емоційного напруження та фрустрації за рахунок високої саморегуляції, належного контролю власної поведінки й емоційних проявів; комунікабельність, легке встановлення взаємин і здатність організувати гармонійну взаємодію; рольова гнучкість і глибина, що дає змогу добре виконувати різні соціальні ролі; такі риси характеру, як соціальність, що сприяє їх об'єднанню з іншими, домінантність, експресивність, сміливість, що уможлиблюють здійснення психологічного впливу на співрозмовника, а також сприяють досягненню поставленої мети під час соціально-комунікативної діяльності.

Особам з середнім рівнем розвитку СКК притаманні: здатність розуміти й прогнозувати поведінку оточення в нескладних ситуаціях; переважання позитивних настановлень над негативними; помірковане ставлення до моральної відповідальності за свої вчинки перед самим собою, людьми й суспільством; здатність долати емоційну напругу та фрустрацію за рахунок достатнього рівня саморегуляції та самоконтролю; середній рівень комунікативних і організаційних схильностей, рольової гнучкості та глибини, що сприяють досить успішним відносинам із колегами та соціальним оточенням загалом.

Особи з низьким рівнем розвитку СКК мають такі особливості: неспроможність розуміти та прогнозувати поведінку інших комунікантів; переважання негативних настановлень та емоцій, що свідчить про можливість недобророзумного ставлення до оточення або до самого себе; слабкість «Над-Я» або недобророзумність, схильність до вільного трактування соціальних норм; непередбачуваність, імпульсивність, можлива підвищена чутливість, наявність внутрішніх конфліктів, намагання придушити власні емоції, що може призводити до непослідовності поведінки; замкненість, нетовариськість, уникнення організаційних функцій, що ускладнює відносини з іншими та налагодження конструктивної взаємодії; одноманітність рольового репертуару й обмеженість певними ролями, що не сприяє успішності й різноманітності соціальних відносин; якості характеру, що пов'язані із залежністю від інших (покірність, боязкість, конформність), які не сприяють досягненню поставленої мети в процесі здійснення професійної та соціальної комунікації.

Далі подано результати експериментального дослідження розвитку СКК учителів ЗЗСО.

Процедуру експериментального дослідження розвитку СКК учителів було проведено в період з 2014 до 2017 року. Загальна вибірка учасників експериментального дослідження становила 178 педагогів різних ступенів і профілів навчання, серед яких: 122 учителя різних профілів

ЗЗСО (школи, гімназії та ліцеї), 34 студенти бакалаврату (майбутні вчителі початкової школи) та 22 викладачі закладів вищої освіти (ЗВО).

Експеримент відбувався на базі ЗЗСО м. Києва, зокрема середньої школи № 12, ліцею № 23, гімназії № 172 (загальна кількість респондентів – 70); Інституту післядипломної педагогічної освіти ім. Б. Грінченка (загальна кількість респондентів – 52); Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова (загальна кількість респондентів – 34); ЗВО I та II ступенів – Київського коледжу комп'ютерних технологій та економіки НАУ (загальна кількість респондентів – 22).

Першим етапом експерименту було визначення рівня розвитку СКК вчителя за методикою ССККО. Базуючись на даних за результатами її проведення на вибірці $n = 52$ в умовах експерименту було визначено кількість учителів, яких можна зарахувати до групи з високим, середнім і низьким рівнем розвитку СКК, а саме: 16 учасників експерименту (30,77 %) – учителі з високим рівнем розвитку СКК, 17 осіб (32,69 %) – учителі з середнім рівнем розвитку СКК і 19 осіб (36,54 %) – учителі з низьким рівнем розвитку СКК (табл. 3.2.4).

Таблиця 3.2.4

Розподіл респондентів за рівнем розвитку СКК за методикою ССККО ($n = 52$)

Рівень СКК	%	Кількість
Високий рівень	30,77	16
Середній рівень	32,69	17
Низький рівень	36,54	19
<i>Усього респондентів</i>	100	52

На наступному етапі експерименту для комплексного дослідження СКК, окрім авторської методики ССККО було застосовано додатковий комплекс методик, які вимірюють якості, що пов'язані з СКК та належать до її складу (як компоненти компетентності), але виражені в інших одиницях аналізу (здібності, схильності, особистісні якості тощо), а саме: «Методика самооцінки соціального інтелекту Tromso» [44; 58], «Опитувальник ролівої компетентності» П. Горностая [4], методика «Наставлення», тест-опитувальник «Дослідження вольової саморегуляції» А. Зверькова та Є. Ейдмана [45], «Методика діагностики рівня соціальної фрустрованості» Л. Вассермана, «Методика діагностики самооцінки мотивації до схвалення» Д. Марлоу і Д. Крауна, «Методика діагностики ступеня задоволеності основних потреб» В. Скворцова, методика «Ціннісні орієнтації» М. Рокича, «Методика виявлення «Комунікативних і організаторських схильностей» (КОС-2), «Опитувальник емпатійних тенденцій» А. Мехрабіана і Н. Епштейна, «Методика діагностики «перешкод» у вста-

новленні емоційних контактів» В. Бойка, «Методика багатофакторного дослідження особистості» Р. Кеттелла (тест Кеттелла 16 PF), форма С [36].

За допомогою всього психодіагностичного комплексу в результаті емпіричного вивчення сформованості СКК у вчителів було встановлено такі узагальнені параметри щодо стану СКК, які характерні для більшості представників вибірки: 1) високо розвинені здатності розуміти себе, управляти собою й усвідомлювати власну поведінку, на відміну від низько розвинених здатностей ефективно керувати конфліктами, передавати повідомлення, бути соціально активним і чинити позитивний психологічний вплив; 2) проблемні прояви емоційної сфери, які полягають у наявності «перешкод» під час встановлення емоційних контактів; 3) середній і низький рівні емпатії; 4) високо розвинені вольові якості; 5) низько сформовані організаційні схильності; 6) позитивні настанови; 7) частково незадоволені матеріальні потреби та потреби в безпеці та незадоволені потреби у визнанні та самовираженні, а також реалізації себе та власних здібностей; 8) головні цінності-цілі (здоров'я, щаслива родина, активне діяльне життя); 9) головні цінності-засоби (чесність, освіченість і вихованість).

Останнім етапом експерименту було дослідження психологічних особливостей актуального розвитку СКК учителів залежно від профілю їх ЗЗСО, віку, профілю навчальної дисципліни й освітнього ступеня в порівнянні зі студентами й викладачами ЗВО.

Відмінності вчителів залежно від належності до певного профілю ЗЗСО, віку та профілю навчальної дисципліни, а також ступеня навчання вивчалися за допомогою статистичного непараметричного Н-критерія К. Уолліса. Нульова гіпотеза $H_0 = \{ \text{між вибірками існують лише випадкові відмінності за рівнем досліджуваної ознаки} \}$. Було використано авторську методику ССККО.

Порівняння за профілем ЗЗСО

Для з'ясування відмінностей розвиненості СКК учителів залежно від належності до ЗЗСО з певним профілем було проаналізовано показники трьох різних груп ($n = 52$). Група 1 представляла вчителів гімназії ($n = 12$), група 2 – колектив учителів звичайної середньої школи ($n = 19$), група 3 презентувала вчителів ліцею ($n = 21$).

Згідно з даними таблиці 3.2.5, нульова гіпотеза підтвердилася: середні ранги груп майже однакові ($p = 0,929$).

Таблиця 3.2.5

Порівняльний аналіз розвитку СКК учителів залежно від профілю ЗЗСО за Н-критерієм К. Уолліса за методикою ССККО ($n = 52$)

Показник	Р	Середній ранг		
		Група 1 ($n = 12$)	Група 2 ($n = 19$)	Група 3 ($n = 21$)
Рівень СКК	,929	27,38	29,33	29,52

Отже, між групами не існує значущих відмінностей у розвитку показника «Рівень СКК». Їх також не було виявлено між субкомпетентностями СКК за жодним із показників. Це свідчить про те, що розвиток СКК вчителя не залежить від його належності до ЗЗСО певного профілю: і в гімназії, і ліцеї, і в звичайній школі можуть працювати вчителі з високим і низьким рівнем розвитку СКК, причому приблизно в рівній кількості.

Порівняння за віком

Для порівняння за віком було розділено вибірку вчителів ($n = 52$) на три групи: перша – середній вік 28 ($n = 17$), друга – середній вік 46 ($n = 21$) і третя – середній вік 54 ($n = 10$). Стаж роботи під час дослідження не враховувався.

Результати порівняльного аналізу засвідчують, що значущі відмінності спостерігаються лише за другорядними субкомпетентностями СКК четвертого рівня (табл. 3.2.6), які суттєво не впливають на загальний результат за сумою всіх показників.

Таблиця 3.2.6

Відмінності розвитку СКК вчителів залежно від віку за Н-критерієм К. Уолліса за методикою ССККО ($n = 52$)

Показники	Р	Середній ранг		
		Середній вік – 28 ($n = 17$)	Середній вік – 46 ($n = 21$)	Середній вік – 54 ($n = 10$)
СКК.1.2.1.3. Здатність визнавати свою провину (неконструктивні дії, досвід)	,035	14,85	18,44	24,25
СКК.1.1.3.2. Здатність адекватно оцінювати свою поведінку й досягнення	,026	13,88	21,44	23,70
СКК.2.2.3.2. Здатність захищати власні потреби	,047	20,24	11,56	21,80

Так, здатності визнавати свою провину й адекватно оцінювати власну поведінку та досягнення краще розвинені в учителів старшого віку (середні ранги вище), а здатність захищати власні потреби нижчою за всіх виявилася в учителів середнього віку (середній ранг найнижчий) на рівні $p \leq 0,05$. Значущих відмінностей за головними показниками СКК не існує, що свідчить про відсутність залежності рівня СКК і його основних субкомпетентностей від віку вчителя. Отже, можна констатувати, що молодий учитель може досягати мети в соціально-комунікативній діяльності на такому ж якісному рівні, як і його літній колега. Ця здатність не залежить суто від віку педагога.

Порівняння за профілем навчальної дисципліни й освітнім ступенем

Для з'ясування того, чи є відмінності між рівнем розвитку СКК учителів залежно від їх профілю та ступеня навчання, було проаналізовано

чотири групи, а саме: *гуманітарні науки* (українська, російська та іноземні мови, історія, музика, мистецтво, $n = 17$), *природничі* (біологія, хімія, фізика, астрономія, $n = 9$), *точні науки* (математика, інформатика, $n = 11$) та *початкова школа* ($n = 15$). Було висунуто припущення, що в представників гуманітарних наук показники будуть вищими через краще володіння ними мовою й розповідним жанром.

У результаті дослідження було виявлено значущі відмінності на рівні $p \leq 0,05$ за інтегральним показником – рівнем розвитку СКК, соціальною субкомпетентністю та їх складниками, що викладено в таблиці 3.2.7.

Таблиця 3.2.7

Відмінності розвитку СКК вчителів залежно від профілю та ступеня навчання за Н-критерієм К. Уолліса за методикою ССККО ($n = 52$)

Показники	Р	Середній ранг			
		Гуманітарні науки ($n = 17$)	Природничі науки ($n = 9$)	Точні науки ($n = 11$)	Початкова школа ($n = 15$)
СКК.1.1.2. Здатність виконувати соціальні ролі (учителя, гендерні ролі, громадянина, колеги тощо)	,027	23,95	41,11	32,36	25,25
СКК.1.1.1.3. Соціальна активність (насамперед у шкільній і позашкільній діяльності)	,022	22,75	37,61	36,32	25,25
СКК.1.1. Відносини з суспільством	,049	24,61	40,06	33,14	23,92
СКК.1.3.1.2. Здатність усвідомлювати власні почуття	,003	34,07	39,44	21,79	20,29
СКК.1.3.1. Самоусвідомлення	,027	31,61	40,33	22,79	22,96
СКК.1.3.3.2. Здатність справлятися зі своїми емоціями	,044	33,36	34,22	27,00	19,42
СКК.1.3. Відносини з самим собою	,029	30,95	41,50	23,21	22,79
СКК.1. Соціальна субкомпетентність	,041	27,64	41,61	31,00	21,54
СКК.2.1.1.1. Здатність сприймати інформацію	,031	27,64	30,00	36,64	21,83
СКК.2.2.1.2. Наявність словникового запасу, володіння граматиною та стилістикою мови	,032	35,55	34,72	24,46	21,67
СКК. Соціально-комунікативна компетентність	,024	25,52	42,83	31,29	22,33

Завдяки порівнянню середніх рангів груп можна впевнитися, що за загальним рівнем розвитку СКК, соціальною субкомпетентністю та більшістю виявлених показників, найвищий результат демонструють учителі природничих наук, друге місце посідають учителі точних наук, третє – гуманітарних, а четверте – учителі початкової школи. Здебільшого, найнижчі результати демонструє остання група респондентів, окрім здатності виконувати соціальні ролі, а також соціальної активності, які найслабше розвинуті в представників гуманітарних наук, і самоусвідомлення, здатність до якого перебуває на четвертому місці в представників точних наук. Однак гуманітарії отримали перше місце за наявністю широкого словникового запасу, а вчителі точних наук є лідерами за здатністю сприймати інформацію.

Порівняльний аналіз результатів дослідження дав змогу констатувати, що рівень розвитку СКК учителя та його складників може залежати від профілю навчальної дисципліни й освітнього ступеня. Можна припустити, що вищий за інших рівень розвитку соціальної субкомпетентності й загальної СКК у вчителів природничих наук пов'язаний із професійними знаннями законів природи, до яких належить і знання про людину як вершину її розвитку. Для представників соціального натуралізму [18] очевидно, що соціум є третьою природою, яка виникає в результаті розвитку двох інших – фізичної та біологічної, тобто формування уявлень про реальний світ, його фізичні й біологічні закони. Це сприяє розумінню закономірностей функціонування соціальних систем, а отже, розвитку соціальної та СКК.

Інше пояснення отриманих результатів можна дати, ґрунтуючись на дослідженні соціального інтелекту й соціальної компетентності російськими вченими Л. Ясюковою та О. Белавіною [47]. Науковці стверджують, що найбільш суттєвим компонентом соціального інтелекту (складника СКК), який детермінує його становлення, є понятійне мислення, що формується та розвивається саме під час вивчення природничих і точних наук.

Що стосується низьких результатів учителів початкової школи в порівнянні з представниками середньої, то це може бути зумовлено тим, що попри всю складність їх діяльності, більшість часу педагоги спілкуються з маленькими дітьми й навчають їх виконанню простих функцій, а також основам спілкування в колективі. Вони багато разів повторюють пояснення, використовуючи прості мовні конструкції. На противагу їм учителі середньої та старшої школи в комунікації з учнями застосовують більш складні мовні конструкції, пояснення й аргументацію, тренують більш розвинені комунікативні стратегії та поведінкові патерни зі старшими дітьми, що розвиває їх соціально-комунікативні властивості.

Нами було з'ясовано, що рівень розвитку окремих соціально-комунікативних здатностей, зокрема словниковий запас або аналіз інформації, залежить від спеціалізації набутих професійних знань і навичок. Отже, можна узагальнити, що сформованість СКК учителів і її складників залежить від специфіки їхньої професійної діяльності.

Порівняння зі студентами

Для виявлення відмінностей СКК учителів ЗЗСО з майбутніми вчителями було здійснено порівняння результатів діагностики працюючих учителів віком від 26 до 65 років і студентів педагогічного ЗВО, вік яких 18–19 років.

З метою статистичного порівняння результатів розвитку СКК вчителів ($n = 52$) і майбутніх учителів ($n = 34$) було використано непараметричний U-критерій М. Уїтні. Отже, були отримані статистично значущі (на рівні $p \leq 0,05$) відмінності між результатами вчителів і майбутніх вчителів за критерієм М. Уїтні за такими показниками: соціальна активність, самоусвідомлення, відносини з собою, соціальна субкомпетентність, сприймання інформації та психологічний вплив. Ці дані відображено в таблиці 3.2.8.

Таблиця 3.2.8

Відмінності розвитку складників СКК вчителів і студентів за U-критерієм М. Уїтні за методикою ССККО ($n = 86$)

Показники	P
<i>СКК.1.1.1.3. Соціальна активність (насамперед, у шкільній та позашкільній діяльності)</i>	,010
<i>СКК.1.3.1. Самоусвідомлення</i>	,035
СКК.1.3. Відносини з самим собою	,023
СКК.1. Соціальна субкомпетентність	,045
<i>СКК.2.1.1. Сприймання інформації</i>	,012
<i>СКК.2.2.3. Психологічний вплив</i>	,008

Результати дослідження значущості відмінностей означають, що в учителів у порівнянні зі студентами вище розвинені соціальна субкомпетентність та її складник – відносини з собою. У рівні розвитку комунікативної субкомпетентності значущих відмінностей не виявлено, якщо не враховувати відмінності двох її складників третього рівня. Це дає змогу припустити, що розвиток комунікативної субкомпетентності може бути досить розвинутим вже в юнацькому віці, навіть без досвіду професійної діяльності. Однак рівень розвитку соціальної субкомпетентності та її складників не досягає в юнацькому віці найвищих результатів. Для її розвитку потрібно не лише сформуватися як особистість, що відбувається аж до моменту досягнення людиною зрілості (приблизно 25–28 років), а й мати досвід самостійного функціонування в соціумі та в професійній діяльності.

Було з'ясовано, що розподіл на групи за рівнем розвитку СКК у вчителів у порівнянні зі студентами такий: студенти становлять більшу частину категорії осіб з середнім рівнем розвитку 52,94 %, а учителів – лише 32,67 %; студенти мають меншу кількість осіб з високим рівнем розвитку 17,65 % на відміну від вчителів, які мають 30,77 %; студенти та вчителі мають майже рівну кількість осіб з низьким рівнем розвитку – 29,41 % та 36,54 % відповідно, що подано в таблиці 3.2.9.

Таблиця 3.2.9

**Відмінності розподілу вчителів і студентів
за рівнем СКК за методикою ССККО (n = 86)**

Рівень СКК	Кількість респондентів, у %	
	Учителі	Студенти
Високий	30,77	17,65
Середній	32,69	52,94
Низький	36,54	29,41
Усього респондентів	100	100

Це означає, що хоча рівень сформованості СКК може досягати високого рівня навіть у студентів, однак, більшість із них має середні результати, а високих результатів досягло менше п'ятої частини їх вибірки, на відміну від учителів, у яких високі результати виявлено в третини вибірки. Це може бути пояснено нерозвиненістю в майбутніх учителів деяких компонентів соціальної субкомпетентності й особистісних якостей, які в цей період ще проходять формування.

Порівняння з викладачами ЗВО

Було встановлено відмінності між вчителями ЗЗСО і викладачами ЗВО. Для цього було порівняно вибірку вчителів ЗЗСО (n = 52) з вибіркою викладачів ЗВО I та II ступенів – Київського коледжу комп'ютерних технологій та економіки НАУ (n = 22) за допомогою методик ССККО, «Опитувальника емпатійних тенденцій» А. Мехрабіана і Н. Епштейна, «Методики діагностики “перешкод” у встановленні емоційних контактів» В. Бойка і статистичного U-критерію М. Уїтні. Отримані результати, що представлені в таблиці 3.2.10, засвідчують значущість відмінностей показника комунікації на рівні слухання, майже всіх її складників і – комунікативної субкомпетентності (на користь вчителів ЗЗСО), а також одного складника соціальної субкомпетентності – здатності усвідомлювати свою поведінку (на користь викладачів ЗВО).

Ці дані виявили перевагу в розвитку комунікації на рівні слухання вчителів ЗЗСО, ймовірно зумовлену відмінністю їх педагогічної діяльності від такої у викладачів ЗВО. Адже професійна мета шкільного вчителя – навчати, розвивати й виховувати. Виховання – це не менша частина

Таблиця 3.2.10

Відмінності розвиненості СКК та її показників у вчителів ЗЗСО і викладачів ЗВО за U-критерієм М. Утні (n = 74)

Показники	P	Учителі ЗЗСО (n = 52)		Викладачі ЗВО (n = 22)	
		M	Σ	M	Σ
СКК.1.3.1.1. Здатність усвідомлювати свою поведінку	,043	4,07	,728	4,55	,510
СКК.2.1.2.1. Здатність відчувати емоції іншого	,002	4,07	,753	3,27	,456
СКК.2.1.2.2. Здатність зрозуміти ставлення інших до себе та ситуації	,045	3,67	,740	3,18	,588
СКК.2.1.2. Сприймання психологічного стану	,002	3,87	,623	3,23	,400
СКК.2.1.3.2. Здатність поважати погляди та особистість інших	,028	4,11	,699	3,55	,800
СКК.2.1.3. Сприймання потреб і цінностей	,014	3,96	,577	3,50	,617
СКК.2.1. Комунікація рівня слухання	,004	3,88	,446	3,41	,376
СКК.2.2.1.2. Лексико-граматична здатність	,028	3,96	,626	3,55	,510
СКК2. Комуникативна субкомпетентність	,025	3,81	,400	3,52	,427

вчительської роботи, ніж навчання, що полягає в спілкуванні з учнями, їх батьками, організації та проведенні виховних заходів, постійному контакті з дитячими громадськими організаціями та державними службами. Розвивальна функція вчителя спрямовує його на вивчення психології дитини та постійну взаємодію з кожним учнем. Навчальна функція уроків, які проводять учителі, також передбачає інтерактивну складову частину, у процесі якої відбувається діалогічне спілкування: зворотний зв'язок з учнями, обмін думками, ігрова активність. Головна мета діяльності викладача полягає в тому, щоб у повному обсязі надати студентам необхідну наукову та методичну інформацію з конкретного предмета й організувати контроль над якістю її засвоєння. Основною формою роботи викладача є лекція – переважно монологічний вид професійної діяльності. З визначених вище причин, очевидно, субкомпетентності вхідної комунікації у викладачів не розвиваються такою мірою, як це відбувається в школі.

Проте один показник – здатність усвідомлювати свою поведінку – у викладачів ЗВО розвинений більше, ніж у вчителів ЗЗСО. Це означає, що вони відрізняються від останніх більшою аналітичністю та критичністю, що можна пояснити виконанням ними дослідницьких функцій і завдань.

Викладені вище результати експериментально доводять, що розвиток СКК педагогів залежить від специфіки їх професійної діяльності.

Результати порівняння сприяли констатації факту, що розвиток СКК вчителя суттєво не залежить від його віку та профілю закладу навчання, а зумовлений його особистісним розвитком, професійною спрямованістю та специфікою діяльності.

З метою забезпечення психологічного супроводу розвитку СКК вчителів ЗЗСО нами було розроблено розвивальну програму (додаток В). Вона містить модулі, спираючись на структурно-змистову модель СКК, вона зорієнтована на зону найближчого розвитку та на формування кожного складника субкомпетентності. У процесі її розроблення було враховано вихідний стан і проблемні зони розвитку СКК та підібрано різноманітні форми й методи, які відповідали її цілям і завданням. Її було апробовано в системі післядипломної освіти, ефективність якої доведено в дисертаційній роботі [15]. Ефективність створеної розвивальної програми доведено тим, що поліпшені результати за всіма виокремленими показниками СКК на статистично значущих рівнях.

Теоретичним підґрунтям розробки змісту програми стали положення наукових праць із проблем педагогічної, вікової, загальної, соціальної психології, філософії, соціології, психофізіології, серед яких: теорії особистості та діяльності (Л. Виготський, О. Леонтєв, С. Рубінштейн); теорії суб'єктивних ставлень особистості (І. Бех, О. Лазурський, Б. Ломов, В. Мясіщев); теорії синергетики та самоорганізації (В. Аршинов, Є. Князева, С. Курдюмов, І. Пригожин); ціннісно-сміслові та мотиваційні аспекти професіоналізації фахівців (Г. Балл, Ж. Вірна, З. Карпенко, Н. Пов'якель, Г. Радчук, Н. Чепелева); теорії ролей (Л. Лінтон, Я. Морено); теорія символічного інтеракціоналізму (Г. Блумер, Ч. Кулі, Дж. Мід); теорія настанови (атитюд) (Ф. Знанецький, Л. Ланге, Д. Узнадзе, В. Томас); теорія ієрархії потреб А. Маслоу; теорія спіральної динаміки К. Грейвза; психологічні теорії емоцій (П. Анохін, Ю. Александров, П. Екман, Л. Плутчик, П. Симонов); теорії соціального й емоційного інтелекту (Г. Гарднер, Д. Гоулмен, Е. Торндайк); теорія стресу Г. Сельє; теорія емоційного вигорання Дж. Грінберг; теорії малих груп і групової динаміки (М. Дженсен, К. Левін, Б. Такман і Д. Форсіс), концепція творчого мислення Е. Боно; модель комунікаційного процесу (Р. Вердербер, К. Вердербер); теорія нейролінгвістичного програмування (Р. Біндлер, Дж. Гріндер, Р. Ділтс); технологія інтерактивного навчання (О. Пометун, С. Сисоєва, М. Скрипник); теорія поетапного формування розумових дій (П. Гальперин, Д. Колба, Т. Талізїна); теорія соціально-психологічного впливу (Г. Ковальов), концепції саморегуляції особистості (І. Бех, М. Боришевський, О. Конопкін), теорія поколінь (Н. Хоув, В. Штраус,

Є. Шаміс); соціально-екологічна теорія У. Бронфенбреннера; технології інтерактивного навчання.

Концептуальними засадами реалізації програми розвитку стали такі підходи.

Андрагогічний підхід. Завданням андрагогіки (від гр. *άνήρ* (*άνδρος*) – дорослий чоловік, *αγωγή* – вести) є опрацювання змісту, організаційних форм, методів і засобів навчання дорослих [3]. Однією з особливостей учителів у ролі аудиторії для проведення формувальних заходів є те, що вони, на відміну від школярів і студентів, є дорослими зі сформованими особистостями, які мають власну думку стосовно багатьох питань, а також на них важко впливати. Друга специфіка полягає в тому, що вчителі самі професійно навчають, а отже, мають високі вимоги до тих, хто їх навчає. Третя специфіка полягає в тому, що вчителі в межах своєї професійної діяльності мають справу з великою кількістю інформації, а отже, переповнені цією інформацією й не мають спроможності до сприймання нової інформації.

Навчання дорослих потребує перенесення акценту з трансляції інформації на фасилітацію усвідомлення досвіду. Можна визначити такі особливості навчання дорослих: провідна роль потреб, мотивів і професійних проблем тих, хто навчається; надання можливостей для самостійності, самореалізації, самокерованості; досвід дорослої особистості може бути використано як під час її власного навчання, так і в процесі навчання колег; зорієнтованість не на набуття знань загалом, а на розв’язання значущої для сформованого фахівця проблеми; результати навчання можна одразу використовувати на практиці; навчання відбувається в умовах суттєвих обмежень (соціальних, часових, фінансових, професійних тощо); навчання вибудовується як спільна діяльність тих, хто навчає, й тих, хто навчається, у результаті чого їх взаємини під час навчального процесу наближаються до рівня партнерських; доцільність урахування попереднього життєвого досвіду [7, С. 114–117].

Учителі є складною й специфічною аудиторією для навчання та розвитку, а отже, потребують спеціально підготовлених спеціалістів. Педагога для дорослих у зарубіжних джерелах переважно називають тренером дорослих (*adulttrainer*) або викладачем дорослих (*adulteducator*), а у вітчизняній педагогічній літературі його називають андрагогом. Ролі педагогів, які працюють з дорослими, дослідники визначають так: учитель (*teacher*), інструктор (*instructor*), помічник (*helper*), фасилітатор (*facilitator*), консультант (*consultant*), посередник (*broker*), агент змін (*changeagent*), ментор, наставник (*mentor*). Проте головними ролями тут будуть **помічник** (*helper*), **фасилітатор** (*facilitator*), **консультант** (*consultant*), які передбачають необхідність ставлення до дорослих як

рівноправних суб'єктів навчального процесу. Завдання андрагога полягає в тому, щоб створити простір, середовище, яке стимулює сформованого фахівця до самопізнання через мислення й досвід [7, С. 29–41].

Головною інституцією для навчання вчителів є заклади післядипломної освіти, де відбувалася апробація програми розвитку СКК. Досліджуючи за допомогою опитування думку вчителів курсів підвищення кваліфікації стосовно того, які методи та прийоми навчання дорослих найкраще допомагають у навчанні, Л. Ніколенко [7, С. 156–158] отримала такі відповіді: спостереження за реальною практикою управління освітою; засвоєння робочих операцій; обговорення їх у невеликих навчальних групах; демонстрація моделювання занять з учителями; можливість практикуватися в проведенні ділових ігор, тематичних дискусій, мозкових штурмів, наслідувати навчальний досвід кращих педагогів тощо.

На нашу думку, попри розбіжності в навчанні дорослих і юних особистостей, важливим впливовим чинником для обох категорій залишається фактор оточення, авторитетна думка референтних осіб, ставлення колективу, колег. З урахуванням наявності в учителя професійного досвіду, його навчання потрібно скеровувати в площину вивільнення знань за допомогою групи та їх осмислення і трансформації в нове розуміння. Отже, під час планування та розроблення змісту програми розвитку СКК наперед було використано групові форми роботи й інтерактивні технології.

Проблемно-рефлексивний підхід спрямовано на розв'язання конкретних проблем шляхом рефлексивних практик на базі рефлексивного аналізу досвіду. Він дає змогу одночасно включати площину бачення, розуміння, комплексного осмислення проблеми й площину організації індивідуальної та колективної дії. Практичну рефлексію визначають як здатність професіонала інтегрувати власний досвід, наявні теоретичні знання, а також дослідницький підхід з метою пошуку оптимального рішення неоднозначних практичних психолого-педагогічних проблем, що притаманні системі освіти [56].

Дієвим методом роботи є групова рефлексія. Її визначають як метакогнітивну єдність механізмів і процесів рефлексії, що здійснюється в інтерсуб'єктній взаємодії на різних рівнях її цілісності. Групова рефлексія досвіду створення та змін коаліцій через усвідомлення належності до різних групових суб'єктів стає механізмом розв'язання ціннісних суперечностей у взаємодії суб'єктів шляхом забезпечення повноти групового суб'єкта в значущій спільній події [22].

Рефлексивний підхід до проблеми взаєморозуміння та інших проблем пов'язано з вирішенням практичних завдань у комунікації та їх узгодженістю в міжособистісній взаємодії. Він надає можливість значно глибше розуміти ці проблем, а також допомагає в пошуку способів

покращання якості соціально-комунікативної діяльності, в якій ці проблеми істотні.

Узагальнюючу модель розвитку СКК вчителів подано на рисунку 3.2.1. Навчально-розвивальну програму розвитку СКК учителів ЗЗСО подано в додатку Б. Її можна використовувати як елемент програми професійного розвитку членів педагогічного колективу окремого навчального закладу або як окремий модуль для навчання слухачів курсів підвищення кваліфікації. У додатку В презентовано приклад проведення одного заняття.



Рис. 3.2.1. Модель розвитку СКК учителів ЗЗСО

3.3. Проектна діяльність учителя із застосуванням Інтернет-технологій

Організація державної політики в Україні формує завдання перед школою щодо формування всебічно розвиненої особистості, яка має задовольнити потреби сучасного суспільства. У Законі України «Про освіту» № 2145-VIII від 5 вересня 2017 р. метою освіти визначено «всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, її талантів, інтелектуальних, творчих і фізичних здібностей, формування цінностей і необхідних для успішної самореалізації компетентностей, виховання відповідальних громадян, які здатні до свідомого суспільного вибору та спрямування своєї діяльності на користь іншим людям і суспільству, збагачення на цій основі інтелектуального, економічного, творчого, культурного потенціалу українського народу, підвищення освітнього рівня громадян задля забезпечення сталого розвитку України та її європейського вибору» [9].

Для ефективної реалізації школою освітніх завдань щодо формування самостійної, відповідальної та соціально мобільної особистості, яка здатна до успішної соціалізації в суспільстві й активної адаптації на ринку праці, необхідними є значні затрати часу. Це визначає необхідність широкого використання в системі освітнього процесу відповідних проектних технологій, розвивальних програм, веб-орієнтованих технологій, Інтернет-ресурсів. Сучасний учитель має формувати цілісну систему універсальних знань, умінь та навичок в учнів, а також сприяти їх позитивній соціалізації, використовуючи різні методи навчання.

Технологія проектування активно впроваджувалася в зарубіжних країнах (США, Велика Британія, Бельгія, Фінляндія, Німеччина, Італія). Проте вітчизняні педагоги та психологи (К. Андросович, В. Киричук, О. Коберник, О. Косогова, М. Мельник, С. Налужний) привернули увагу до цієї технології, що забезпечило розвиток ініціативи та творчої діяльності учнів і сприяло формуванню безпосереднього зв'язку між отриманням знань і навичок та їх застосування під час вирішення практичних завдань.

Нові умови навчальної, культурної, соціальної ситуації вимагають ґрунтовного вивчення методу проектів як педагогічної технології. Психолого-педагогічні дослідження у сфері проектування освітнього процесу здійснюють багато науковців (Т. Белжецева, М. Бухаркіна, Г. Ващенко, Є. Заір-Бек, Є. Казакова, В. Киричук, Є. Полат, Н. Раховських, Є. Сундукова, І. Чечель та ін.) [8; 28; 31; 39; та ін.].

Метод навчальних проектів нині переживає етап «другого народження», адже він не лише відповідає сучасним підходам до модернізації

освіти загалом і компетентнісному підходу зокрема. Завдання методу збігаються з вимогами особистісно-орієнтованого та розвивального навчання – педагогічних технологій, які останніми роками набули значного поширення.

Цікавими є педагогічні ідеї Дж. Дьюї, які стали основою технології проєктів. Серед них варто звернути увагу на такі: здібності дитини, закладені природою, а навчальний заклад має створити умови для їх розкриття; знання мають допомагати пристосуватися учням до навколишнього життя і спрямовуватися на практику; залучення школярів до соціальних відносин водночас є і засобом, і результатом виховання; рефлексивне мислення як модель інтелектуального розвитку – корисний засіб освіти для демократії.

Згідно з визначенням А. Лебедевої, проєкт – це комплекс певних дій, документів, попередніх текстів, задум для створення реального об'єкта, предмета, створення різного роду теоретичного продукту. Це завжди творча діяльність [20].

Український дослідник О. Пехота вважає, що проєкт – це практика особистісно-орієнтованого навчання в процесі конкретної праці учня, на засадах його вільного вибору, з урахуванням його інтересів. Автор зазначає, що у свідомості учня це має такий вигляд: «Усе, що я пізнаю, я знаю, для чого це мені треба і де я можу ці знання застосувати» [26, С. 128]. Для педагога – це прагнення знайти розумний баланс між академічними знаннями, вміннями і навичками. Науковець розробив класифікацію проєктів за певними критеріями [7]. Дослідницькі проєкти, на думку автора, мають бути добре обдуманими, структурованими, повинні мати визначену мету, мати актуальний предмет дослідження для всіх учасників, соціальну значущість, передбачати можливість використання методик і методів експериментальної перевірки результатів, а також методів математично-статистичної обробки даних, їх аналізу й інтерпретації. Такі проєкти цілком підпорядковані логіці дослідження та мають відповідну структуру: вибір теми дослідження; визначення актуальності, предмета та об'єкта дослідження, завдання і методів, методології дослідження; висунення гіпотези (припущення) щодо розв'язання проблеми; визначення способів розв'язання проблеми; окреслення перспектив подальших досліджень. Також дослідник детально описує ігрові проєкти, інформаційні проєкти, практико-орієнтовані тощо.

Значний внесок у розвиток теорії проєктування зробив Є. Полат. Він характеризує проєкти як комплекс навчально-пізнавальних прийомів, за допомогою яких учні набувають знання і навички в процесі планування та самостійного виконання певних практичних завдань з обов'язковим представленням результатів. Так, Є. Полат визначає об'єднану навчально-пізнавальну творчу діяльність учнів-партнерів як організований процес

на базі комп'ютерних телекомунікацій, які мають спільну проблему, мету, узгоджені методи, способи діяльності, що спрямовані на досягнення загального результату спільної діяльності. Він презентує власну типологію проектних робіт із домінантним видом діяльності. Дослідник класифікує проекти відповідно до їх предметно-змістовної спрямованості. Науковець виокремлює: монопроекти, які виконують на уроках одного предмета, хоча під час їх виконання передбачено застосування знань з інших дисциплін; міжпредметні проекти, які виконують зазвичай у позаурочний час, ці проекти передбачають інтеграцію знань із декількох предметів і потребують кваліфікованої допомоги вчителів-предметників [28].

Для упровадження проектно-задачного підходу в освіту обдарованих учнів необхідно володіти певними компетентностями. Так, П. Зелений пропонує програму факультативного курсу, що охоплює такі види проектів: теоретичні, теоретико-прикладні, прикладні. Автор пропонує алгоритм застосування проектно-задачного підходу, який формує певні компетенції учнів для розв'язання екологічних проблем у ЗЗСО [11, С. 16–21].

Чимало вітчизняних науковців-сучасників продовжують досліджувати проектні технології [1; 8; 23; 31; 32; 39; 43 та ін.]. Їхні наукові пошуки присвячено теоретичним аспектам застосування проектів у сучасних умовах ЗЗСО, психологічному розвитку обдарованої особистості за допомогою виховних проектів, а також обґрунтуванню умов їх реалізації та розробленню методичних рекомендацій для їх впровадження.

Розвивальний ефект проектно-технології виявляється в: активній допитливості, пізнавальному інтересі учнів, оволодінні певним набором дослідницьких методів, мисленні; формуванні свідомого та творчого вибору оптимальних засобів перетворювальної діяльності; умінні мислити системно та комплексно, самостійно виявляти потреби в інформаційному забезпеченні діяльності, безперервно засвоювати нові знання й застосовувати їх як засіб перетворювальної діяльності.

Практика підтверджує, що сучасному вчителю необхідно володіти різними методами роботи, знаннями щодо різних типів проектів, володіти навичками використання ІКТ та доступних Інтернет-ресурсів.

Інтернет – це безмежне поле інформації, яку мають навчитися правильно використовувати в освітньому процесі як учні, так і вчителі. Усім учасникам освітнього процесу пропонують спеціальні навчально-розвивальні портали, веб-ресурси та інші Інтернет-платформи, які дають змогу здійснювати проектну діяльність. Пропонуємо коротко розглянути деякі актуальні з них.

Наприклад, **eTwinning** надає учням можливість реалізовувати спільні навчальні проекти із закордонними школами [24]. Школи з країн Східного партнерства (до якого належить Україна) можуть долучатися до програми

через спеціальний портал eTwinning Plus, на якому відбувається спілкування між учнями та учителями, планування і реалізація проектів.

Після реєстрації, вперше потрапивши на платформу, команда учнів разом з учителем може приєднатися до одного з наявних проектів. Також можна створити власний проект, але для цього потрібно мати партнера (тобто іншу школу), який зацікавлений стати співзасновником проекту.

Загалом до проекту долучено 42 країн (члени ЄС, кандидати на вступ або члени Європейської асоціації вільної торгівлі) і майже 190 тисяч шкіл. Згідно зі словами представників Партнерського агентства з підтримки програми в Україні, до програми долучено понад 800 шкіл [24].

Для учнів платформа eTwinning буде корисна, адже:

- вона підвищує мотивацію до навчання;
- проектне навчання сприяє кращому опануванню знань і навичок, оскільки учні вчать на практиці, одразу використовуючи теоретичні знання;
- розширює світогляд щодо культури інших країн, а також коло спілкування;

- надає можливість для мовної практики, адже учні мають можливість вчитись усно і письмово спілкуватись іноземною мовою. Окрім англійської, можна використовувати такі мови, як німецьку, французьку, російську, болгарську, польську, литовську, латвійську, естонську, португальську, грецьку, іспанську, італійську, турецьку, мальтійську, чеську, румунську, угорську, данську, нідерландську, норвезьку, шведську, хорватську, фінську, словенську та словацьку. Оскільки команди міжнародні, то вони співпрацюють у режимі переписки і використовують спільні документи, які зберігаються у хмарному сховищі;

- учні отримують досвід роботи в команді та співпраці з метою досягнення спільної мети, що сприяє розвитку комунікативних навичок тощо.

Для учителів платформа eTwinning буде корисна для:

- налагодження контактів із учителями з інших країн, що надає можливість з перших вуст дізнатися, як вони діють в різноманітних навчальних ситуаціях, які підходи та методики використовують. Також це можливість поспостерегти за ними в роботі під час реалізації спільного проекту.

- прояву креативності та самореалізації. Так, якщо вчителю не вистачає простору для творчості, то eTwinning змінить це;

- налагодження позитивного контакту з учнями під час виконання спільного проекту;

- участь у міжнародних тренінгах і семінарах, отримання винагород, професійної реалізації.

Участь у програмі eTwinning передбачає дотримання низки вимог:

- освітній заклад повинен мати комп'ютерний клас і підключення до Інтернету;

- учитель, який є учасником програми має володіти іноземною мовою, а також навичками користування комп'ютером та іншими ІКТ;
- готовність учителя приділяти цьому свій час.

Також важливо зазначити, що партнерське агентство організовує eTwinning Plus Practical Session (щодо вивчення базових та оновлених інструментів порталу й особливостей реєстрації та проектної діяльності; корисні воркшопи, командні практикуми та ігри; спілкування з амбасадорами й учасниками міжнародних семінарів; нетворкінг та обмін досвідом; огляд найкращих проектів і нагородження) і Learning Event (присвячені корисним темам та інструментам для роботи в програмі).

Уже під час реалізації міжнародних проектів учитель отримує можливість долучити інших учителів свого ЗЗСО, реєструючи їх для участі кожного конкретного проекту. Більш детальну інформацію щодо кроків реєстрації та участі в програмі можна дізнатись у організаторів (електронна адреса: helpdesk@etwinning.com.ua).

Наступний приклад – **«Агенти змін»**. Участь у подібних освітніх програмах надає можливість познайомитися з людьми, які також хочуть реалізовувати соціальні проекти. «Агенти змін» – це школа для активних учнів 8–10-х класів, які мають бажання засновувати та розвивати ініціативи, спрямовані на вдосконалення життя своєї громади в реаліях українського сьогодення. Результатом навчання є втілений у рідному населеному пункті соціальний, культурно-мистецький проект. Окрім цього, там можна знайти ментора, який допоможе реалізувати задуманий проект.

Цікавою є розробка ініціативної групи «Ботан», яка створила комікс з алгебри для 8-го класу. Цей проект отримав назву **«EDUcomics»**. Зараз він містить навчальний матеріал на півроку. Комікс виглядає як брошура (тонкий, легкий, з яскравими картинками, лаконічний і без зайвого тексту), що допомагає мотивувати дитину до ефективного засвоєння матеріалу. Головною сюжетною лінією кожного уроку-коміксу є знайомство з видатним математиком, який/яка зробили значний внесок у вивчення певної теми. Автори коміксу неодноразово проводили уроки з цими коміксами і побачили, що діти були захоплені. Було прийнято рішення поділитися коміксом з усіма вчителями, у чому їм допомагає «Нова українська школа». Так, комікс доступний на сайті [30].

Необхідно зазначити, що освітнє середовище – це середовище, в яке активно залучені діти. Таким чином, перед тим, як вигадувати щось самостійно (і тим паче купувати), необхідно подумати: чи не краще це перетворити на спільний творчий процес у класі у вигляді певного проекту? Перед початком кожного навчального року учительський колектив обговорює пропозиції щодо оновлення дизайну табличок множення, розкладу занять, підписів для осередків тощо. Однак насправді існують

безкоштовні інструменти, які дають змогу легко освоїти та створювати власні дизайни. Один із таких інструментів – онлайн-редактор **Crello**, який пропонує готові шаблони зображень. Усе, що потрібно для роботи з ним, – це комп’ютер, доступ до Інтернету та бажання й ентузіазм. Проте, як користуватися цим редактором докладно подано у статті за посиланням (<https://crello.com/ru/>).

Для учителів і психологів в Інтернеті також можна знайти додаткові матеріали для певних навчальних дисциплін, курсів з умовами безоплатного та платного користування, наприклад: цифрові підручники з інтерактивними 3D-моделями, освітніми відео та цікавими завданнями – Mozaik-education (<https://www.mozaweb.com/ru/>); вивчення іноземної мови – *lingva skills* (<https://lingva.ua/>); Busyteacher (<https://busyteacher.org/>); веб-ресурс «Нової української школи» (<http://nus.org.ua/>); інтерактивна онлайн-освіта – Edera (<https://www.ed-era.com/>); психологічна діагностика учнів (<http://testoteka.iod.gov.ua/>); тощо.

Наприклад, відділ інтелектуального розвитку обдарованої особистості Інституту обдарованої дитини НАПН України створив групу у Facebook «Тьютор в соціальній мережі». На сьогодні – це відкрита група науковців, практиків, практичних психологів, мета якої полягає в тому, щоб надавати інформативну, освітянську, консультативну допомогу учасникам освітнього процесу (<https://www.facebook.com/groups/1274462599250244/>).

Вищенаведений аналіз надає можливість з’ясувати, що технологія проектів на сучасному етапі – це один із найбільш поширених видів дослідницької діяльності учнів. Її розглядають як альтернативу класно-урочної системи в навчальних закладах, але вона повністю не витісняє її, не стає панацеєю. На нашу думку, проектну технологію доцільно використовувати як доповнення до інших видів прямого чи непрямого навчання, що є засобом прискореного зростання як в особистому, так і в академічному планах.

Серед педагогів експериментальних закладів було проведено опитування через створену Google-форму (https://docs.google.com/forms/d/1RVnFkF0dG5__ZRcccUefhGpjJYyvB8rkwR6NVpYWyc/edit) щодо використання проектних технологій і рівня володіння засобами ІКТ. У результаті цього опитування було виявлено, що майже всі респонденти використовують в освітньому процесі ІКТ та володіють певними навичками їх застосування (рис. 3.3.1, 3.3.2).

Аналіз відповідей респондентів на запитання «Як, на Вашу думку, можна застосовувати ІКТ в освітньому процесі?» дав змогу виокремити пріоритетні можливості їх використання:

- реалізація спільних учнівських проектів;

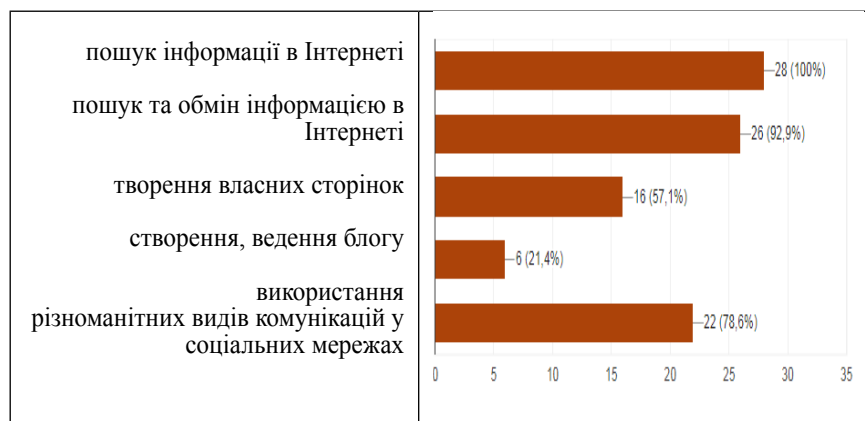


Рис. 3.3.1. Навички, якими володіють респонденти

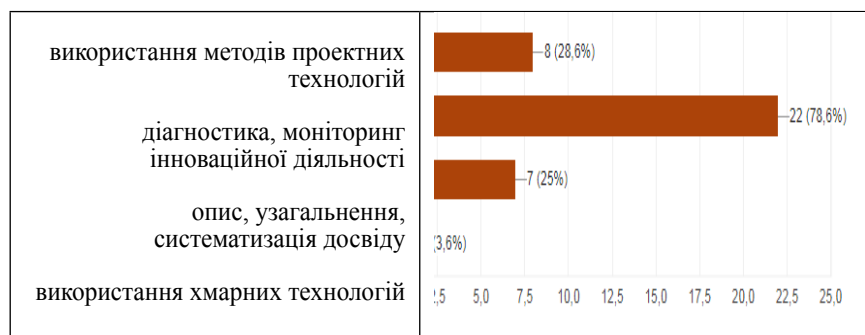


Рис. 3.3.2. ІКТ, які використовують респонденти

- використання хмарних технологій;
- поглиблене ознайомлення з темою уроку, лексикою, граматичними явищами на більш зручному, сучасному та комфортному рівні;
- використання на уроці таких видів діяльності (пошук інформації учнями самостійно, прослуховування аудіозаписів, проходження тестів, спілкування з носіями мови, перевірка знань, демонстрація презентацій, відеоматеріалів);
- організація спілкування, пошук дослідження, обмін досвідом;
- проведення онлайн-анкетування, опитування, діагностики;
- створення власного продукту;
- організація завдань через систему мудл;
- проведення Інтернет-мостів, дискусій у Viber;

– створення презентацій, кросвордів, ребусів як педагогами так і учнями;

- участь в інтерактивних конкурсах, олімпіадах, тренінгах;
- перегляд фільмів на виховних годинах;
- допомога в організації дистанційного навчання;
- використання інтерактивної дошки на уроці-грі.

Зазначені вище можливості використання ІКТ в освітньому процесі: забезпечують інтенсифікацію навчання; створюють умови, коли в учнів підвищується інтерес до отримання знань; сприяють підвищенню мотивації та індивідуалізації навчання; надають можливість здійснювати продуктивний контроль за рівнем засвоєння учбового матеріалу, успіхами учнів у навчанні.

Деякі наші експериментальні заклади розповідають про успішний досвід щодо застосування різноманітних проєктів і засобів ІКТ в освітньому процесі. Нижче наведено декілька прикладів.

Бучанська Українська гімназія

Так, Бучанська Українська гімназія – це сучасний заклад, колектив якого перебуває в постійному творчому пошуку. Це, на думку практичного психолога, соціального педагога гімназії, відповідального за експеримент, Доценко Катерини Миколаївни, є запорукою успіху.

З 2017/2018 н. р. у Бучанській Українській гімназії впроваджено Інтернет-сервіс e-schools.info для підвищення ефективності освітнього процесу засобами ІКТ, розроблення інноваційного освітнього середовища, автоматизації роботи закладу. Серед його переваг варто назвати зручну обробку та надання в електронному вигляді інформації про успішність учнів. Цей сервіс є платформою для спілкування учнів, учителів і батьків. Окрім того, педагоги, учні та батьки мають можливість спілкуватися та за допомогою соціальних мереж, зокрема Facebook.

Пріоритетним напрямом у діяльності гімназії є налагодження зв'язків з підприємствами для профорієнтації школярів. Так, з 2018/2019 н.р. розпочалась робота над створенням інтерактивної карти підприємств, які працюють у межах Бучанської територіальної громади. Ідея проєкту передбачає залучення до всіх етапів його реалізації учнів старших класів.

Педагоги гімназії активно використовують ІКТ у своїй роботі та діляться своїми надбаннями один з одним. Так у 2017/2018 н. р. цьому питанню було присвячено педагогічну раду, на якій представники кафедр ознайомили присутніх із власним баченням можливостей використання ІКТ в освітньому процесі, а також специфікою їх використання під час викладання різних навчальних дисциплін.

Учитель інформатики Т. Ліпінська детально продемонструвала у своїй презентації можливості Google-інструментів для використання хмарних технологій у роботі та навчанні. На уроках інформатики учні

працюють в онлайн-середовищі Google-Disk, що забезпечує безперервний доступ учнів до матеріалів уроку та можливість використовувати Google-сервіси для навчання.

Учителі інформатики активно використовують у своїй діяльності онлайн-ресурси для тестування, інтерактивних завдань, які створюють самостійно (Google-form, Onlinetestpad) або використовують доступні у вільному доступі, за такими посиланнями: <https://onlinetestpad.com/ru/>; <http://testinform.in.ua/>; <https://kahoot.com/>; <https://www.plickers.com/>; <https://learningapps.org>.

З метою забезпечення ефективності освітньої діяльності використовують онлайн-курси, які рекомендовані МОН України:

- Інформатика ДисОсвіта (<https://dystosvita.gnomio.com/>);
- Курси з програмування та інформаційних технологій на сайті Prometheus (<https://prometheus.org.ua/>).

З 21 січня 2018 р. на базі навчального закладу працює Cisco Networking Academy, де станом на лютий 2018 р. проходили навчання 60 осіб за такими напрямками підготовки: Introduction to the Internet of Everything; Introduction to Cybersecurity.

Кафедра «Математики, фізики та інформатики» Бучанської Української гімназії пропонує цікаві онлайн-ресурси STEM-освіти для використання в навчальному процесі:

- 1) STEM-освіта та добірка YouTube-каналів для організації навчання в школі (<http://www.studylikeninja.com/stem/>);
- 2) STEM-ігри для дітей і дорослих (<http://www.tryengineering.org/lang/russian/play.php>);
- 3) STEM-проекти від Людмили Рождественської (Естонія);
- 4) Як привести в рух Сонце, або Післямова до віртуальної виставки (<https://edugalaxy.intel.ru/index.php?automodule=blog&blogid=8&showentry=7503>);
- 5) «Полярні» вітражі, або крути калейдоскоп в Desmos! (<https://edugalaxy.intel.ru/index.php?automodule=blog&blogid=8&showentry=7735>);
- 6) Математика в стилі «Мондріан» і «клеї» (<https://edugalaxy.intel.ru/index.php?automodule=blog&blogid=8&showentry=7999>);
- 7) Математика і абстрактне мистецтво в STREAM-проекті (<https://edugalaxy.intel.ru/index.php?automodule=blog&blogid=8&showentry=8032>);
- 8) Ідеї в дусі STEAM: геометричний конструктор на основі малюнків Google (<https://edugalaxy.intel.ru/index.php?automodule=blog&blogid=8&showentry=8165>);
- 9) Ідеї в дусі STEAM: PicassoHead як конструктор (<https://edugalaxy.intel.ru/index.php?automodule=blog&blogid=8&showentry=8118>);

10) Постер як форма упаковки інформації в STREAM-проект: Колдер і Вазарели (<https://edugalaxy.intel.ru/index.php?automodule=blog&blogid=8&showentry=8178>);

11) STEAM-проект: генератор Кандинського та інші інтерактивні аплети в GeoGebra (<https://edugalaxy.intel.ru/index.php?automodule=blog&blogid=8&showentry=8212>);

12) STEAM-проект: Чорний квадрат Малевича в Desmos і GeoGebra (<https://edugalaxy.intel.ru/index.php?automodule=blog&blogid=8&showentry=8330>);

13) STEAM-проект: Трикутник в GeoGebra, як отримати картину? (<https://edugalaxy.intel.ru/index.php?automodule=blog&blogid=8&showentry=8332>);

14) STEAM-проект: Мозаїки Ешера в GeoGebra (<https://edugalaxy.intel.ru/index.php?automodule=blog&blogid=8&showentry=8298>);

15) STEAM-проект: Завдання на картинах <https://edugalaxy.intel.ru/index.php?automodule=blog&blogid=8&showentry=8289>

16) Паркети і площі в Desmos (<https://edugalaxy.intel.ru/index.php?automodule=blog&blogid=8&showentry=7381>).

Учні гімназії долучаються до участі в Інтернет-олімпіадах, вебінарах. Так, 17 жовтня 2017 р. гімназисти взяли участь у онлайн веб-квесті «У світі кодування» у рамках Європейського тижня кодування «Meet and Code», метою якого було ознайомлення учнів з історією виникнення кодування, мовами програмування, а також з особливостями професій IT-сфери. Того ж року учні брали участь у профорієнтаційному бізнес-турнірі для учнів 8–11 класів і студентів ПТНЗ Київської області KyivRegionalBusinessGenius. Цей турнір належить до категорії інтерактивних бізнес-ігор і симуляторів у навчальному процесі.

У новому навчальному році з метою підвищення ефективності сприйняття навчального матеріалу з інформатики та економіки, а також для зручного доступу до навчальних матеріалів у будь-який час було створено сайт учителя інформатики для учнів. Також упродовж 2018/2019 н. р. було створено IT-підручник з інформатики (itknyga.com.ua) – це онлайн-середовище, яке надає учням можливість вивчати в інтерактивній формі нові навчальні теми з наочністю та візуалізацією інформаційних матеріалів.

На базі кабінету інформатики Бучанської Української гімназії створено онлайн-лабораторій з фізики, хімії, біології та астрономії. Учні отримують можливість здійснювати самостійні дослідження у віддалених і віртуальних лабораторіях на порталі Go Lab.

Учителі-філологи також активно використовують можливості Інтернет-середовища. Учитель української мови та літератури В. Карпенко Бучанської Української гімназії відмітила дидактичні можливості, якими наділені комп'ютерні технології, а саме: допомагають поживити процес навчання, надати йому динамізму, гнучкості, підсилити активну самостійну

роботу учнів, забезпечують зворотний зв'язок, постають джерелом полісенсорної інформації, сприяють здійсненню диференціації й індивідуалізації навчання, розвитку спеціальної та загальної обдарованості. Традиційними і перевіреними досвідом є такі форми роботи, як підготовка презентацій, відеорядів, бук-трейлерів, робота зі створення власного відео. Учителі дають дітям посилання на корисні ресурси, якими необхідно користуватися в процесі підготовки домашніх завдань (наприклад, «Мова – ДНК нації», «Академія», проект «Гра долі» тощо). Результативним є виконання онлайн-завдань у процесі підготовки до ЗНО з історії та української мови і літератури, онлайн-тренажери під час підготовки до олімпіади з російської мови, коментований перегляд мультфільмів і художніх фільмів, створення власних відгуків про художні фільми на уроках української мови.

Педагогічний колектив гімназії усвідомлює необхідність використання ІКТ у виховному процесі. Так, голова методоб'єднання класних керівників Н. Ільїна зазначає, що використання ІКТ змінює роль учня, адже він стає активним учасником освітнього процесу (допомагає в підготовці та проведенні уроків і позакласних заходів), що особливо важливо в підлітковому віці, коли навчальна діяльність перестає бути провідною, а забезпечення її продуктивності потребує створення додаткових мотивів. Використання ІКТ допомагає підтримати інтерес до навчання у підлітка.

Так, Н. Ільїна представила такі доробки учнів: творчий проект 9-го класу «Я маю право!», який розмістили на YouTube-каналі; творчий проект учениці 10-го класу Купецької Лідії, де порушено проблему збереження екології рідного міста; презентацію учениці 7-го класу Ланової Вікторії «Про наш клас», яка зробила добірку світлин, що висвітлюють дозвілля класу.

У 2018/2019 н. р. учнівське самоврядування закладу розпочало роботу над проектом «Instagram», метою якого є створення офіційної сторінки Instagram-профілю Бучанської Української гімназії. Учні із захватом розпочали втілення в життя цієї ідеї: гімназістам є про що розповісти і що показати, тому Instagram-профіль є чудовою можливістю ділитися з усіма новинами, досягненнями, а також буденними питаннями. Лідери учнівського самоврядування сподіваються, що проект «Instagram» об'єднає гімназістів спільними інтересами і кожен, хто бажає познайомитися із закулісним життям закладу, зможе спостерігати за тим, що цікавого відбувається в нас щодня.

Загальноосвітня школа І–ІІІ ступенів № 8 м. Житомира

Із поданої інформації від загальноосвітньої школи І–ІІІ ступенів № 8 м. Житомира відомо, що учасники освітнього процесу на різних уроках широко використовують ІКТ. На базі середньої та старшої школи наявні чотири мультимедійні дошки, які використовують під час уроків біології, хімії, математики, іноземних мов, літератури тощо. Під час вивчення різних предметів широко використовують програмне забезпечення Mozaik Digital

Learning, яке дає змогу показати будову органів і систем у 3D-вимірі, що сприяє кращому засвоєнню матеріалу. Створення тестів у програмі Plickers набуває все більш широкого використання. Ця програма підвищує інтерес учнів до навчання, адже їм цікаво давати відповіді на тести саме за допомогою карток QR-кодів. Також активно використовують QR-коди для знаходження додаткової цікавої інформації за певною темою.

Окрім використання мультимедійної дошки, показів презентацій до уроків на кожному уроці використовують такі інтерактивні методи навчання: рольові ігри, семінари, усний журнал, тренінги, уроки-подорожі, прес-конференції, презентації творчих робіт, роботу в групах та парах, створення проблемних ситуацій, складання та розгадування кросвордів і ребусів, брейн-ринги.

Учителі зазначають, що в результаті оптимального використання різних інтерактивних методів навчання змінюються позиції вчителя й учнів у освітньому процесі. Із носія готових знань учитель перетворюється в організатора пізнавальної діяльності учнів, а останні стають рівноправними суб'єктами навчання. Водночас створюється та реалізується модель творчої особистості, яка не лише володіє навичками спілкування, розуміє історичний процес і правові явища, а й уміє самостійно працювати над розвитком власного інтелекту, культури й моралі, виявляє творчий потенціал, що є підґрунтям успішного подальшого професійного становлення особистості.

Мангуська ЗОШ І–ІІІ ст. № 2 (Донецька область)

Упродовж 2017–2018 рр. зазначений заклад стає активним учасником дослідно-експериментальної роботи на тему «Соціалізація обдарованих старшокласників засобами Інтернет-технологій» під патронатом Інституту обдарованої дитини НАПН України.

Тема соціальної підтримки обдарованих учнів старших класів є актуальною на даний момент, адже виникає багато нових можливостей для розвитку їх високих інтелектуальних здібностей і досягнень, зокрема засобами інформаційних технологій. Однак із такою кількістю можливостей для самоосвіти, самовираження та самореалізації сучасні школярі залишаються практично «сам на сам», без педагогічного та сімейного супроводу, адже батьки та вчителі «ходять» іншими Інтернет-шляхами та нерідко не мають можливостей контролювати Інтернет-уподобання учнів (кодовані або зареєстровані під псевдонімами сторінки дітей у соціальних мережах, легкий доступ до заборонених сайтів через планшети або смартфони, бажання бути не таким, як усі, приєднання до незвичайних Інтернет-спільнот, нестримне бажання видавати себе за іншого: з легкістю міняти зовнішність, вік, коло друзів, спілкуватися на «дорослі» теми тощо).

У сучасній освіті відкрите інформаційно-освітнє середовище має виступати як особливе культурне середовище, яке дасть змогу забезпечити розподіл інформації в тематичні русла, де висвітлюються життєві орієнтири та духовно-моральні цінності.

З огляду на це адміністрацією було запропоновано окрім офіційного сайту школи зареєструвати офіційну групу Мангуської ЗОШ I–III ступенів № 2 у соціальній мережі Facebook (<https://www.facebook.com/groups/564965437037182/>).

На той час ця мережа ще не була популярна серед українських користувачів. Діти активніше користувалися більш поширеними соціальними мережами («ВКонтакте», «Однокласники»). Спочатку було важко «перетягнути» контингент учасників. Роботу педагогічний колектив проводив системно: проводилися піар-акції на батьківських зборах, важлива інформація, цікаві фото- та відео звіти з творчих або позакласних заходів висвітлювалися лише на цій сторінці та щоб її отримати, треба було обов'язково зареєструватися та приєднатися до групи. Згодом, коли збільшилась аудиторія зацікавлених батьків, уже було легше залучити до цієї групи учнів. Для дітей молодшого віку виставляли корисні мультфільми за шкільною програмою, інтерактивні ігри «Мандри по планетах» (за рекомендацією ЮНІСЕФ по підтримці здорового способу життя), для дітей середньої та старшої ланки виставляли онлайн-тести, тренінги, посилення на корисні навчальні сайти для самоосвіти, підготовки до ЗНО, для реєстрації участі в предметних Інтернет-олімпіадах від «Всеосвіти», «На урок» та ін.

Висвітлення на сторінці групи освітніх заходів у школі активізувало увагу громадської спільноти. Усе це дало змогу адміністраторам терпляче формувати у батьків та учнів естетичний смак, уміння вести конструктивний діалог у відкритій мережі, самоповагу, бажання виглядати якнайкраще, бути переможцем у конкурсах, змаганнях. Завдяки такій форсованій Інтернет-підтримці було виявлено у школі багато обдарованих у різних галузях дітей: спорт, художня творчість (малювання, спів, танці, тощо). Надихали та були прикладом для інших перемоги учнів та педагогічних працівників у багатьох Інтернет-конкурсах (обласному Інтернет-конкурсі літературної та педагогічної медіаторчості «Створи шедевр», обласному конкурсі шкільних бібліотекарів «Віртуальні виставки: феєрія знахідок», обласному чемпіонаті Інтернет-вікторини «Знай, люби, бережи» та ін.).

Для спілкування школярів і вчителів також відкрилися нові міжнародні можливості: було проведено україно-литовську Skype-зустріч учнів школи з однолітками та мерією м. Шауляй (Литва) з теми «Битва при Саулі». Школа взяла участь в україно-литовському проекті «Допомога в галузі освіти регіонам Східної України “На шляху до змін”».

Завдяки активній Інтернет-пропаганді здорового способу життя школу обрали представником Дитячого фонду ООН (ЮНІСЕФ) для втілення міжнародних проєктів «Створення безпечних майданчиків для дітей», «Поліпшення санітарних умов громад Донецької області» (спільно з АДРА).

У рамках експерименту, освітній заклад, а також учні та батьки взяли участь у проєкті «Від серця до серця», у рамках якого проводяться шкільні благодійні ярмарки. За рішенням батьківського комітету зібрані гроші з них перераховуються на особисті рахунки дітей з особливими фізичними потребами – учнів школи та на рахунок Міжнародного благодійного фонду «Сильні духом» (президент Р. Кофман, м. Київ) для лікування та реабілітації онкохворих дітей. Висвітлення цих заходів на сторінці групи у Facebook ще раз підтверджує вірність обраних методів згурпування батьків з метою виховання у дусі християнства, толерантності, доброчинності, гуманності, доброзичливості, взаємодопомоги у дітей Про успіхи школи свідчить отримання учнями школи Диплому МОН України III ступеня переможця Всеукраїнського історико-літературного конкурсу «Моя Батьківщина. 1030-річчю хрещення Київської Русі присвячується» у номінації «Роль традиційних християнських цінностей у формуванні та збереженні сучасної української сім'ї» на Всеукраїнській науково-практичній конференції, яка відбулася у липні 2018 р. в замку Меджибіж. Усе це сприяє моральному розвитку учнів закладу.

На базі школи було створено ланку обласної громадської організації «Молодіжна ліга майбутніх поліцейських» (<http://liga-police.com.ua>), яка здійснює діяльність, спрямовану на реалізацію та захист прав і свобод, творчих здібностей, удосконалення морального, патріотичного виховання молоді, підвищення її правосвідомості, що спрямовано на профілактику скоєння правопорушень, бездоглядності та безпритульності, надання їм можливостей для самореалізації та підвищення їх творчої активності.

Діяльність організації широко висвітлюється на сторінках групи ГО «Молодіжна ліга майбутніх поліцейських» Мангуської ЗОШ I–III ступенів № 2 у мережі Facebook, що зацікавлює учнів до вступу та роботи в цій молодіжній організації (https://www.facebook.com/groups/317963678712096/?ref=group_header).

Усе це не було б можливим без активної соціалізації самого вчителя. Втілення сучасних форм спілкування з учнями, організація груп за інтересами у Viber, Facebook Messenger, WhatsApp – це одна з форм довірливих відносин «учитель–учень» та можливість ненав'язливого педагогічного впливу на соціальне середовище підлітків, розуміння їх інтелектуальних, психологічних потреб, своєчасне надання необхідної допомоги.

Подальше впровадження інноваційних методик в освітній процес дасть змогу підвищити комунікативні компетенції учителів, що

буде сприяти успішній соціалізації обдарованих старшокласників як в Інтернет-просторі, так і в сучасному житті.

«Щиро дякуємо Інституту обдарованої дитини НАПН України за активну співпрацю з нашим закладом, підтримку та втілення нових форм та методик у навчально-виховному процесі!» – пише директор Мангуської ЗОШ І–ІІІ ступенів № 2 Терстуях Світлана Іванівна.

Отже, використання проектною діяльності та засобів ІКТ дає змогу оптимізувати освітній процес, залучати до нього учнів як активних суб'єктів освітнього простору, розвивати творчість і самостійність.

Здійснений аналіз указує на те, що **проектна діяльність учителя із застосуванням Інтернет-технологій** в освітньому процесі є ефективною та результативною. Проектна діяльність забезпечує пріоритет надпредметних соціально значущих знань і вмінь, який найбільше відповідає парадигмі особистісно-орієнтованої освіти, підвищує мотивацію навчання, тому що саме ці знання і вміння надають молоді можливість упродовж життя успішно реалізуватися у професійній діяльності.

Список використаної літератури до Розділу 3

1. Андросович К. А. Поняття взаємодії школи та сім'ї при проектуванні розвитку обдарованості учня / К. А. Андросович // Психолого-педагогічний супровід розвитку обдарованості особистості учня : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. (Івано-Франківськ, 25–26 лют. 2014 р.). – 298 с. – С. 251–256.
2. Вятютнев М. Н. Коммуникативная направленность обучения русскому языку в зарубежных школах / М. Н. Вятютнев // Русский язык за рубежом. – 1977. – № 6. – С. 38–45.
3. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – Київ : Либідь, 1997. – С. 25–26.
4. Горностай П. П. Личность и роль: Ролевой подход в социальной психологии личности / П. П. Горностай. – Киев : Интерпресс ЛТД, 2007. – 312 с.
5. Дементьева И. Степень социальной ответственности подростков в полной и неполной семье / И. Дементьева, Н. Зубарева // Воспитание школьников. – 2003. – № 10. – С. 13–17.
6. Добротвор О. В. Формування комунікативної компетентності старшокласників засобами організаційно-діяльничої гри : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09 / О. В. Добротвор ; Ін-т педагогіки НАПН України. – Київ, 2011. – 237 с.
7. Європейський Союз – Україна: освіта дорослих : зб. матеріалів Форуму до Міжнарод. днів освіти дорослих в Україні (Київ, 4–6 листоп. 2014 р.). – Ніжин : ПП Лисенко, 2015. – 200 с.
8. Заир-Бек Е. С. Сущность педагогического проектирования как особой области педагогической деятельности / Е. С. Заир-Бек // Хрестоматия по педагогике : учеб. пособие в 2 ч. – Барнаул : Изд-во БГПУ, 1999. – Ч. 2. – 2-е изд., доп. и перераб. – С. 162–164.
9. Закон України «Про освіту» Документ 2145-VIII від 05.09.2017 р., [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>. – Назва з екрана.

10. *Зарубінська І.* Соціально компетентна особистість уміє пояснити причини поведінки людей / І. Зарубінська // Освіта: Всеукраїнський громадсько-політичний тижневик. – 2009. – № 46–47 (5377–5378). – С. 7.
11. *Зелений П. О.* Упровадження проектно-задачного підходу в екологічну освіту обдарованих учнів старшої школи на факультативних заняттях : метод. рек. / П. О. Зелений. – Київ : Вид. – 51 с.
12. *Зимняя И. А.* Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании. Авторская версия / И. А. Зимняя. – М. : Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 40 с.
13. *Інтерактивні методи навчання : навч. посіб. / П. Шевчук, П. Фенрих.* – *Щецін : WSAP, 2005.*
14. *Коблянская Е. В.* Психологические аспекты социальной компетентности : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05 / Е. В. Коблянская. – СПб., 1995. – 10 с.
15. *Ковальова О. А.* Психологічні особливості розвитку соціально-комунікативної компетентності вчителів : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / О. А. Ковальова ; Ін-т обдар. дитини НАПН України ; ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький держ. педагог. ун-т ім. Григорія Сковороди». – Переяслав-Хмельницький, 2018. – 203 с.
16. *Ковальова О. А.* Психометрична перевірка авторської методики самооцінки розвитку соціально-комунікативної компетентності особистості / О. А. Ковальова // Humanitarium ; ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький держ. педагог. ун-т ім. Григорія Сковороди». – Переяслав-Хмельницький ; Ніжин : ПП Лисенко, 2017. – Т. 39, Вип. 1: Психологія. – 155 с. – С. 91–100.
17. *Ковальова О. А.* Результати апробування авторської методики «Оцінювання рівня сформованості соціально-комунікативної компетентності» в рамках пілотажного дослідження / О. А. Ковальова // Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи. – 2016. – Вип. 1 (16). – С. 112–116.
18. *Костенко О.* Соціальний натуралізм – світогляд майбутнього [Електронний ресурс] / О. Костенко // Вісник Національної академії наук України. – 2006. – № 10. – С. 33–38. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/vnanu_2006_10_4. – Назва з екрана.
19. *Кузьмич Т. О.* Формування соціальної компетентності старшокласників засобами слов'янської культури : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Т. О. Кузьмич ; Уман. держ. педагог. ун-т ім. Павла Тичини. – Умань, 2014. – 22 с.
20. *Лебедева А. И.* Метод проектов в продуктивном обучении / А. И. Лебедева, Е. В. Иванова // Школьная технология. – 2002. – № 5. – С. 116–120.
21. *Макаренко С. С.* Психологічні умови розвитку комунікативної компетентності учителя : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / С. С. Макаренко ; Ін-т психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. – Київ, 2001. – 181 с.
22. *Найдьонова Л. М.* Групова рефлексія як механізм реконструкції соціальних настановлень : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05 / Л. М. Найдьонова ; Ін-т психології ім. Г. С. Костюка. – Київ, 2014. – 245 с.
23. *Налужний С.* Метод проектів – вивчаємо, упроваджуємо / С. Налужний // Директор школи : газета. – 2008 – № 45.
24. *Нова українська школа. Громадянська освіта [Електронний ресурс].* – Режим доступу: <http://nus.org.ua/questions/kurs-gromadyanska-osvita-dlya-10-klasnykiv-pro-mizhnarodni-organizatsiyi-ta-molod>. – Назва з екрана.
25. *Овчарук О.* Компетентності як ключ до оновлення змісту освіти / О. Овчарук // Директор школи : газета. – 2005. – № 3–4. – С. 4–8.

26. Освітні технології : навч.-метод. посіб. / О. М. Пехота, А. З. Кіктенко, О. М. Любарська та ін. ; за ред. О. М. Пехоти. – Київ : А.С.К., 2003. – 255 с.
27. Поздняков А. В. Педагогические условия формирования социальной зрелости старшеклассников : дис. ... канд. пед. наук / А. В. Поздняков ; Курс. гос. пед. ун-т. – Курск, 2002. – 248 с.
28. Полат Е. Что такое проект? / Е. Полат, И. Петрова, М. Бухаркина, М. Моисеева // Відкритий урок. – 2004. – № 5–6. – С. 10–17.
29. Прашко О. В. Развитие социальной компетентности подростков средствами проектирования навчально-виховного процесу : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / О. В. Прашко ; ДНВЗ «Університет менеджменту» НАПН України. Київ, 2015. – 280 с.
30. Про міжнародні організації та молодь [Електроний ресурс]. – Режим доступу: <http://nus.org.ua/articles/tsikava-matematyka-komiks-z-algebry-dlya-8-klasu/>. – Назва з екрана.
31. Проектна діяльність у школі / упор. М. Голубченко. – Київ : Шкільний світ, 2007. – 128 с.
32. Проектна технологія у навчально-виховному процесі : посіб. для самостійної роботи слухачів курсів підвищення кваліфікації / О. В. Касьянов. – Луґанськ, 2007. – 45 с.
33. Прямикова Е. В. Социальная компетентность школьников: смыслы и практики / Е. В. Прямикова // Социологические исследования. – 2009. – № 7. – С. 126–132.
34. Пушкар Т. М. Формування готовності майбутніх учителів філологічних спеціальностей до міжособистісної взаємодії засобами комунікативних технологій : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Т. М. Пушкар ; Житомир. держ. ун-т ім. Івана Франка. – Житомир, 2016. – 262 с.
35. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / Дж. Равен. – М. : Когито-Центр, 2002. – 395 с.
36. Райгородский Д. Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты : учеб. пособие / Ред.-сост. : Д. Я. Райгородский. – Самара : БАХРАХ-М, 2002. – 672 с.
37. Ромек В. Г. Уверенность в себе: этический аспект / В. Г. Ромек // Журнал практического психолога. – 1999. – № 9. – С. 10.
38. Рубин К. Х. Решение межличностной проблемы и социальная компетентность в поведении детей. Межличностное общение / К. Х. Рубин, Л. Роуз-Крэспор ; сост. и общ. ред. Н. В. Казариновой, В. М. Погольши. – СПб. : Питер, 2001. – С. 396–450.
39. Соціально-педагогічне проектування розвитку обдарованості учня в системі навчально-виховного процесу : посібник / В. О. Киричук, К. А. Андрюсович, М. Ю. Мельник ; за заг. ред. В. О. Киричука. – Київ : Ін-т обдар. дитини, 2014. – 192 с.
40. Спенсер Л. М. Компетенции на работе. Модели максимальной эффективности работы / пер. с англ. ; Л. М. Спенсер, С. М. Спенсер. – М. : НИРО, 2005. – 384 с.
41. Столяр З. В. Формування комунікативної компетентності студентів філологічних спеціальностей у процесі вивчення синтаксису : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / З. В. Столяр ; Нац. ун-т «Острозька академія». – Острог, 2015. – 236 с.
42. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання : наук.-метод. посіб. / О. І. Пометун, А. В. Пироженко ; ред. О. І. Пометун. – Київ : А.С.К., 2004.
43. Ужва В. І. Метод проектів як засіб навчання, орієнтований на учня сьогодення / В. І. Ужва // Нива знань. – 2011. – № 2. – С. 14.

44. *Чеснокова О. Б.* Методы диагностики развития социального интеллекта в детском возрасте / О. Б. Чеснокова, Е. В. Субботский, Ю. В. Мартиросова // Психологическая диагностика. – 2008. – № 3. – С. 52–80.
45. *Чудакова В. П.* Дослідження «вольового самоконтролю / вольової саморегуляції» – показника сформованості психологічної готовності до інноваційної діяльності й конкурентоздатності особистості: діагностично-інтерпретаційний компонент / В. П. Чудакова // Освіта та розвиток обдарованої особистості. – 2015. – № 1 (44). – С. 39–47.
46. *Шуმიлова Е. А.* Формирование социально-коммуникативной компетентности будущих педагогов профессионального обучения в системе высшего образования : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / Е. А. Шуმიлова ; ГОУ ВПО Челябин. гос. педагог. ин-т. – Челябинск, 2011. – 391 с.
47. *Ясюкова Л. А.* Социальный интеллект детей и подростков / Л. А. Ясюкова, О. В. Белавина. – М. : Ин-т психологии РАН, 2017. – 181 с.
48. *Beauchamp G.* Interactivity in the Classroom and its Impact on Learning / G. Beauchamp, S. Kennewell // Computers & Education. – 2010. – Vol. 54. – P. 759–766.
49. *Byrne R.* Today's Meet Is Shutting Down – Six Alternatives to Try [Electronic resource] / R. Byrne // Free Technology for Teachers. – Access mode: <https://www.freetech4teachers.com/2018/04/todaysmeet-is-shutting-down-six.html>. – Title from the screen.
50. *Durrington V. A.* Strategies for Enhancing Student Interactivity in an Online Environment / V. A. Durrington, A. Berryhill, and J. Swafford // College Teaching. – 2006. – Vol. 54. – P. 190–193.
51. *Guzman J. L.* Interactivity in Education: an Experience in the Automatic control field / J. L. Guzman, S. Dormido, M. Berenguel // Computer Applications Engineering Education. – 2013. – Vol. 21. – P. 360–371.
52. *Jewitt C.* Pace, Interactivity and Multimodality in Teachers' Design of Texts for Interactive Whiteboards in the Secondary School Classroom / C. Jewitt, G. Moss, A. Cardini // Learning, Media and Technology. – 2007. – Vol. 32, No. 3. – P. 303–317.
53. *Kennewell S.* Analysing the Use of Interactive Technology to Implement Interactive Teaching / S. Kennewell, H. Tanner, S. Jones & G. Beauchamp // Journal of Computer Assisted Learning. – 2008. – Vol. 24, Issue 1. – P. 61–73.
54. *Little C. A.* Avenues to Professional Learning Online. Technology Tips and Tools for Professional Development in Gifted Education / C. A. Little, B. C. Housand // Gifted Child Today. – 2011. – Vol. 34, Issue 4. – P. 18–27.
55. *Salmon G.* E-tivities: The Key to Active Online Learning / Gilly Salmon. – London : CoganPage, 2004. – P. 10–39.
56. *Schon D. A.* The Reflective Practitioner: How Professionals Think In Action / D. A. Schon // BasicBooks. – 2008. – 352 p.
57. *Siegle D.* Six Uses of the Internet to Develop Students' Gifts and Talents / D. Siegle // Gifted Child Today. – 2005. – Vol. 28, No 2. – P. 30–40.
58. *Silvera D. H.* The Tromso Social Intelligence Scale, a Self-report Measure of Social Intelligence / D. H. Silvera, M. Martinussen & T. I. Dahl // Scandinavian Journal of Psychology. – 2001. – Vol. 42. – P. 313–319.
59. *Wagner E. D.* Interactivity: From Agents to Outcomes / E. D. Wagner // New Directions for Teaching and Learning. – 1997. – Issue 71. – P. 19–26.

ПІСЛЯМОВА

Сучасний світ висуває нові вимоги до людини в усіх сферах її діяльності. Аби бути успішною, особистість протягом шкільного навчання має стати підготовленою до самостійного життя з урахуванням особливостей і тенденцій розвитку соціуму, в якому живе, набуваючи компетенцій, що на даний час є найбільш затребуваними – тобто бути соціалізованою. Особливо це стосується обдарованої особистості, яка як відомо, є особливою і в аспекті соціалізації.

Вимога успішної соціалізації обдарованої молоді ставить перед загальноосвітнім закладом завдання щодо створення такого освітнього середовища, яке б сприяло виявленню нахилів й інтересів особистості та розвитку обдарованості. Важливим за нинішніх обставин стає не лише інтелектуальний потенціал молодої людини, а й комунікативні якості, емоційна налаштованість до толерантності й партнерської співпраці, розвинені творчі здібності. Особливим і безперечним для нинішнього дня є інформатична компетентність молодої людини, застосовувана в усіх сферах приватного життя, професійної діяльності, суспільної комунікації тощо.

В умовах оновлення структури освіти та її стандартів, докорінних змін її цілей, завдань і змісту суттєво посилюються й запити до особистісних і професійних якостей її фахівців. Сучасній Україні потрібні вчителі світоглядно зрілі, чуйні й гнучкі у відносинах, толерантні у взаємодії, позитивні в ставленні до себе та інших, креативні в підходах до комунікацій та організації пошуково-пізнавальної діяльності учнів. Педагоги-фасилітатори, відповідно до вимог сьогодення, мають бути здатними сприймати, відчувати та розуміти співрозмовника, працювати в команді, розв'язувати проблеми за допомогою спілкування з представниками різних вікових і соціальних груп і співпраці, адаптовуватися в мінливому соціальному середовищі VUCA-світу (Volatility, Uncertainty, Complexity, Ambiguity) та створювати умови для розвитку цих якостей у дітей, сприяючи їхній соціалізації. Нагальну потребу в таких учителях мають обдаровані діти, які вирізняються підвищеною чутливістю та складністю в поведінці.

Освітній простір загальноосвітнього закладу – від управлінських структур до урочних і позаурочних занять – має вибудовуватися з урахуванням сучасних вимог до його якості. Застосування інтерактивних технологій, і насамперед Інтернет-технологій, в освітній діяльності є підсиленням найвпливовіших агентів соціалізації молодої людини і гарантією її успішного входження в життя.

ДОДАТКИ

Додаток А

Самофіксація соціально-комунікативної компетентності особистості (ССККО)

ПІБ _____

Посада _____ Вік _____ Стаж _____ Стать _____

Профіль навчальних дисциплін: _____

Освітній ступінь: Початкова шк. (I) _____ Середня шк. (II) _____ Старша шк. (III) _____

Інструкція: Вам запропоновано зафіксувати рівень власних соціально-комунікативних здатностей за 15-ма показниками. Для цього потрібно за кожною із 30 здатностей знайти одне твердження (індикатор поведінки), яке найбільш відповідає вашій поведінці. Твердження оцінюють балами від 1 до 5, де 1 – це найменший ступінь володіння здатністю за цим показником, а 5 – найбільший ступінь володіння здатністю за цим показником. Вам потрібно обвести колом відповідний бал. Пам'ятайте, що важливо відповідати відверто!

Показники СКК	Одиниця аналізу	Індикатори поведінки за рівнем розвитку	Бал
1. Соціальна субкомпетентність. 1.1. Відносини з суспільством			
1.1.1. Дотримання соціальних правил	<i>1.1.1.1. Здатність поважати та виконувати правила, встановлені в групі, колективі</i>	Я ніколи не виконую правила, завжди порушую домовленості, ігнорую загал	1
		Я не поважаю жодні правила. Маю труднощі з виконанням правил	2
		Я намагаюся виконувати правила, але в мене бувають проблеми з поведінкою	3
		Я майже завжди виконую правила, маю гарну поведінку	4
		Я поважаю правила та завжди виконую їх. Вважаю, що моя поведінка є зразком для інших	5
	<i>1.1.1.2. Здатність дотримуватися культури поведінки в спілкуванні та поважати інших</i>	Я не дотримуюсь культури поведінки, грубло та сперечаюся з усіма, не виявляю повагу	1
		Я не грубло та не сперечаюся з іншими, але культури спілкування не дотримуюся	2
		Я намагаюся бути чемним із людьми, але інколи забуваю про культуру поведінки	3
		Я вихований і чемний із людьми, виявляю повагу	4
		У спілкуванні з людьми я завжди керуюся правилами етикету, є взірцем культури для інших	5
1.1.2. Розуміння та виконання соціальних ролей	<i>1.1.2.1. Здатність розуміти та виконувати соціальні ролі (учителя, громадянина, колеги, гендерні ролі)</i>	Я не вмію виконувати соціальні ролі. Не розумію рольових очікувань інших. Почуваюся незручно в більшості рольових відносин	1
		Я вмію виконувати лише деякі соціальні ролі, а в інших рольових відносинах почуваюся незручно	2

		Я можу виконувати майже всі ролі, за невеликим винятком	3
		Я добре вмію виконувати більшість ролей. У більшості рольових відносин почуваю себе добре	4
		Я дуже добре справляюся з усіма своїми ролями, розумію, що від мене очікують інші в різних рольових відносинах	5
1.1.3. Соціальна активність	1.1.2.2. Здатність до соціальної активності (передусім у шкільній та позашкільній діяльності)	Я ніколи не проявляю активність у суспільному житті	1
		Я інколи проявляю активність у деяких сферах суспільного життя	2
		Я часто проявляю активність у деяких сферах суспільного життя	3
		Я майже завжди проявляю активність у багатьох сферах суспільного життя	4
		Я завжди проявляю активність у всіх сферах суспільного життя	5
1. Соціальна субкомпетентність. 1.2. Міжособистісні відносини			
1.2.1. Створення і підтримання відносин	1.2.1.1. Здатність встановлювати контакт з людьми	Я боюсь вступати в контакт із незнайомими людьми сам, та ніяковію, коли до мене звертаються	1
		Я соромлюся вступати в контакт із незнайомими людьми сам, але можу підтримувати контакт, коли до мене звертаються	2
		Я неохоче вступаю в контакт з незнайомими людьми сам, але вмію підтримати співрозмовника	3
		Я легко вступаю та підтримую контакт із незнайомими людьми	4
		Я активний у встановленні контакту з незнайомими людьми, швидко знаходжу спільну мову зі співрозмовником	5
	1.2.1.2. Здатність проявляти власні почуття до інших людей	Я приховую власні почуття, боюсь їх проявляти, я закритий емоційно	1
		Я інколи проявляю свої почуття	2
		Я проявляю власні почуття так часто, як і приховую їх	3
		Я майже завжди щиро проявляю власні почуття	4
		Я завжди щиро проявляю свої почуття, я відкритий емоційно	5
	1.2.1.3. Здатність визнавати свою провину та вибачатися	Я ніколи не визнаю свою провину та не вибачаюся	1
		Я інколи визнаю свою провину та вибачаюся	2
		Я визнаю свою провину і вибачаюся так часто, як і не визнаю її та не вибачаюся	3
		Я майже завжди визнаю свою провину та вибачаюся	4

		Я завжди визнаю свою провину та вибачаюся	5
	1.2.1.4. Здатність пробачати себе та інших	Я ніколи не пробачаю себе та інших	1
		Я інколи пробачаю себе та інших	2
		Я так часто пробачаю себе та інших, як і не пробачаю	3
		Я майже завжди пробачаю себе та інших	4
		Я завжди пробачаю себе та інших	5
	1.2.1.5. Здатність надавати підтримку іншим	Я ніколи не надаю підтримку іншим	1
		Я інколи надаю підтримку іншим	2
		Я надаю підтримку іншим так часто, як і не надаю її	3
		Я майже завжди надаю підтримку іншим	4
		Я завжди надаю підтримку іншим	5
1.2.2. Управління конфліктом	1.2.2. Здатність управляти конфліктом, розуміти конфлікт як можливість для розвитку	Я боюся та уникаю конфліктів	1
		Я намагаюся уникати конфліктів, тому що не вмію ними управляти	2
		Я намагаюся керувати конфліктом, але почувуюся невпевнено	3
		Я вмію управляти конфліктом, але результат не завжди позитивний, усе залежить від ситуації	4
		Мені завжди вдається розв'язати проблемну конфліктну ситуацію та не зіпсувати відносини	5
1.2.3. Досягнення співпраці	1.2.3. Здатність домовлятися та співпрацювати	Я зовсім не вмію і не хочу домовлятися та співпрацювати з іншими	1
		Я прагну домовлятися та співпрацювати з іншими, але виходить це лише інколи	2
		У мене так часто виходить домовитись та співпрацювати з іншими, як і не виходить	3
		Я майже завжди домовляюся з іншими, співпрацюю, знаходжу добре рішення	4
		Я завжди проявляю бажання до співпраці з іншими. Я здатен піднятися над ситуацією та знайти найкращий вихід для всіх сторін	5
1. Соціальна субкомпетентність. 1.3. Відносини з самою собою			
1.3.1. Самоусвідомлення	1.3.1.1. Здатність усвідомлювати свою поведінку	Я ніколи не задумуюсь над власними вчинками. Я просто дію	1
		Я прагну зрозуміти причини своїх дій, але не вмію аналізувати свої думки та вчинки	2
		Я намагаюся аналізувати власні думки та вчинки і в мене це іноді виходить	3
		Я здатен до самоаналізу. Часто це роблю. Умію осмислювати свої думки та вчинки, порівнювати їх зі зразками поведінки	4

		Я схильний до постійного самоаналізу, здатен виробляти власну думку та власні погляди. Здатен пояснити власну поведінку	5
	1.3.1.2. Здатність усвідомлювати свої почуття	Я не розумію свої почуття, не можу говорити про них	1
		Я намагаюсь говорити про свої емоції, але часто не розумію свій емоційний стан	2
		Я можу зрозуміти свій емоційний стан, але часто не можу назвати почуття	3
		Я можу зрозуміти свої прості почуття та їх назвати	4
		Я можу зрозуміти свої складні почуття та їх назвати	5
1.3.2. Самооцінка	1.3.2.1. Здатність адекватно оцінювати себе, свою поведінку та досягнення	Я зовсім не можу оцінити себе реалістично. Я повністю приймаю оцінки мене іншими	1
		Я намагаюсь оцінювати себе реалістично, але в більшості піддаюсь впливу оцінок інших	2
		Я часто можу оцінити себе реалістично, але інколи піддаюсь впливу оцінок інших	3
		Я майже завжди оцінюю себе реалістично, але інколи піддаюсь незначному впливу оцінок інших	4
		Я завжди адекватно оцінюю себе і власні досягнення. Маю реалістичні уявлення про власні можливості, здатний критично сприйняти оцінку своєї поведінки іншими, здатний відрізнити свої успіхи та помилки диференційовано за змістом	5
	1.3.2.2. Здатність позитивно сприймати успіхи інших	Я не можу позитивно сприймати успіхи інших, бо вони негативно впливають на мою самооцінку	1
		Я інколи можу позитивно сприйняти успіхи інших. Але частіше вони негативно впливають на мою самооцінку	2
		Я часто позитивно сприймаю успіхи інших. Успіхи інших рідко впливають на мою самооцінку	3
		Я майже завжди позитивно сприймаю успіхи інших. Успіхи інших майже не впливають на мою самооцінку	4
		Я завжди позитивно сприймаю успіхи інших. Успіхи інших зовсім не впливають на мою самооцінку	5
1.3.3. Самоконтроль	1.3.3.1. Здатність до самодисципліни	Я зовсім не здатен контролювати свою поведінку	1
		У мене часто бувають проблеми з неконтрольованим проявом небажаної поведінки	2
		У мене інколи бувають проблеми з неконтрольованим проявом небажаної поведінки	3
		Мені майже завжди вдається контролювати власні дії та слова	4

		Я завжди контролюю свої слова та дії, у мене висока самодисципліна	5
	1.3.3.2. Здатність справлятися зі своїми емоціями та почуттями	Я не здатен справлятися зі своїми емоціями, завжди проявляю їх неконтрольовано	1
		Я інколи можу справлятися зі своїми емоціями, але часто бувають проблеми з їх контролем	2
		Я часто можу справлятися зі своїми емоціями, але інколи бувають проблеми з їх контролем	3
		Я майже завжди справляюся зі своїми емоціями та почуттями	4
		Я завжди справляюся зі своїми емоціями, умію усвідомлено їх контролювати	5
2. Комунікативна субкомпетентність. 2.1. Комунікація рівня слухання (аудіювання)			
2.1.1. Сприймання інформації	2.1.1.1. Здатність сприймати інформацію	У мене завжди бувають проблеми зі сприйняттям інформації (повнота і коректність)	1
		У мене часто бувають проблеми зі сприйняттям інформації (повнота і коректність)	2
		У мене інколи бувають проблеми зі сприйняттям інформації (повнота і коректність)	3
		Я сприймаю інформацію повністю та майже коректно	4
		Я завжди повністю та коректно сприймаю інформацію	5
	2.1.1.2. Здатність аналізувати інформацію та робити висновки	Я зовсім не можу аналізувати інформацію, здійснювати узагальнення інформації, синтезувати, інтегрувати частини в ціле	1
		Я іноді можу аналізувати та здійснювати узагальнення простої інформації	2
		Я можу аналізувати та здійснювати узагальнення простої інформації	3
		Я можу аналізувати та здійснювати узагальнення складної інформації, але поверхово	4
		Я здатен здійснювати поглиблений аналіз і синтез складної інформації	5
	2.1.1.3. Здатність запам'ятовувати необхідну інформацію	Я зовсім не запам'ятовую інформацію	1
		Я маю не дуже добру пам'ять	2
		Я маю добру пам'ять	3
		Я маю дуже добру пам'ять	4
		Я маю феноменальну пам'ять	5
	2.1.2. Сприймання психологічного стану та ставлення	2.1.2.1. Здатність відчувати психологічний стан іншої людини	Я зовсім не можу відчувати психологічний стан іншого. Емоційно глухий
Я інколи можу відчувати психологічний стан іншого. Але часто з цим бувають проблеми			2
Я часто можу відчувати психологічний стан іншого. Але іноді з цим бувають проблеми			3
Я майже завжди відчуваю психологічний стан іншого			4

		Я завжди відчуваю психологічний стан іншого. Емоційно чутливий	5
	2.1.2.2. Здатність зрозуміти ставлення інших до себе та ситуації	Я зовсім не розумію ставлення інших до себе в контексті ситуації	1
		Я інколи проявляю розуміння ставлення інших до себе залежно від ситуації	2
		Я часто проявляю розуміння ставлення інших до себе залежно від ситуації	3
		Я майже завжди проявляю розуміння ставлення інших до себе	4
		Я завжди проявляю високий рівень розуміння ставлення інших до себе	5
2.1.3. Розуміння потреб, повага до цінностей і поглядів	2.1.3.1. Здатність розуміти потреби інших	Я зовсім не розумію, чого хочуть інші люди	1
		Я інколи розумію, чого хочуть інші люди	2
		Я часто проявляю розуміння до потреб інших	3
		Я майже завжди проявляю розуміння потреб інших	4
		Я завжди проявляю високий рівень розуміння потреб інших	5
	2.1.3.2. Здатність поважати погляди, цінності та особистість інших	Я зовсім не поважаю погляди та особистість інших	1
		Я інколи проявляю повагу поглядів та особистості інших	2
		Я часто проявляю повагу поглядів та особистості інших	3
		Я майже завжди проявляю повагу поглядів та особистості інших	4
		Я завжди проявляю повагу поглядів та особистості інших, високий рівень толерантності	5
2. Комунікативна субкомпетентність.		2.2. Комунікація рівня говоріння	
2.2.1. Передавання інформації	2.2.1.1. Здатність формулювати зміст повідомлення та передавати свої думки	Я зовсім не здатен сформулювати власні думки, свою точку зору	1
		У мене інколи виходить сформулювати власну думку, але це часто погано виходить	2
		У мене часто виходить сформулювати власну думку, але інколи бувають проблеми з передаванням змісту	3
		У мене майже завжди добре виходить сформулювати власні думки	4
		Я дуже добре формую власні думки. Чітко і ясно висловлююся	5
	2.2.1.2. Наявність словникового запасу та володіння граматиною мови	Я маю зовсім маленький словниковий запас і не володію граматиною мови	1
		Я маю маленький словниковий запас і слабо володію граматиною мови	2
Я маю середній словниковий запас і непогано володію граматиною мови		3	

		Я маю досить великий словниковий запас і добре володію граматикою мови	4
		Я маю дуже великий словниковий запас і відмінно володію граматикою мови	5
2.2.2. Передавання почуттів та емоційного стану	2.2.2.1. Здатність до виразності невербальних та паралінгвістичних засобів спілкування (міміка, жести, пози, тембр, тон, темп, гучність тощо)	Я майже не користуюсь невербальними та паралінгвістичними засобами комунікації, тіло в спілкуванні себе не проявляє, мова зовсім не виразна	1
		Мої невербальні та паралінгвістичні засоби комунікації обмежені	2
		Мої невербальні та паралінгвістичні засоби комунікації інколи бувають виразні	3
		Мої невербальні та паралінгвістичні засоби комунікації достатньо виразні	4
		Мої засоби комунікації дуже виразні, тіло та мова дуже яскраві	5
		2.2.3. Психологічний вплив	2.2.3.1. Здатність обстоювати власну думку
Я інколи маю власні думки, та зовсім не вмію їх відстоювати	2		
Я маю власні думки, прагну їх відстоювати, але не завжди виходить	3		
Я майже завжди відстоюю власні думки	4		
Я завжди відстоюю власну думку. Маю власні переконання та велику впевненість у собі	5		
	2.2.3.2. Здатність захищати власні потреби	Я навіть не намагаюсь захистити власні потреби	1
		Я інколи обстоюю власні потреби	2
		Я часто обстоюю власні потреби	3
		Я майже завжди обстоюю власні потреби	4
		Я завжди обстоюю власні потреби	5
	2.2.3.3. Здатність переконувати інших	Я зовсім не маю здатностей переконувати інших	1
		Я інколи можу переконати інших на свою користь	2
		Я часто переконую інших на свою користь	3
		Я майже завжди переконую інших на свою користь	4
		Я завжди переконую інших на свою користь. Маю великий вплив на інших	5

**Навчально-розвивальна програма
«Соціально-комунікативна компетентність вчителя»**

Мета: розвинути соціально-комунікативні субкомпетентності вчителів ЗЗСО, передбачені змістом програми розвитку, в умовах системи післядипломної педагогічної освіти.

Завдання:

- 1) ознайомити вчителів з основними поняттями й термінами теми та розкрити їх сутність, систематизувати попередні знання;
- 2) удосконалити субкомпетентності СКК учителів відповідно до програми розвитку СКК;
- 3) розвинути особистісні якості та здібності вчителів, що сприяють розумінню себе та інших членів соціуму, налагодженню гармонійних відносин;
- 4) створити умови для обміну досвідом і його інтеграції; підвищенню їх мотивації до самовдосконалення; усвідомлення власної відповідальності за слова, вчинки, відносини, а також кінцеві результати комунікативної взаємодії.

У результаті реалізації програми розвитку СКК учителі зможуть:

- 1) поглибити знання про себе, як самотутню особистість; оволодіти техніками, прийомами, методами ефективної комунікації, а також етикою ділової взаємодії, що є важливою умовою толерантних відносин у колективі тощо;
- 2) удосконалити здатності, зокрема: а) створення гармонійних ділових відносин з колегами, адміністрацією, учнями та їхніми батьками; б) ведення переговорів та управління конфліктними ситуаціями; в) розуміння психологічного стану та поведінки людей; г) здійснення міжособистісного впливу та захисту від маніпулятивного впливу; д) саморегуляції своїх психологічних станів тощо;
- 3) отримати новий конструктивний досвід професійного спілкування з колегами;
- 4) посилити власну мотивацію до саморозвитку, самовдосконалення у сфері вербальної взаємодії, що важливо для якості людських відносин;
- 5) усвідомити відповідальність за власні моделі поведінки;
- 6) розвинути такі якості, як толерантність, усвідомленість, емпатійність, комунікабельність, здатність до самоаналізу та самодисципліни, урівноваженість, рольова гнучкість, красномовство тощо.

Загальна структура програми: її зміст складається з 18-ти занять, кожне з яких триває дві академічні години. Заняття побудовано на принципах «Моделі навчання дорослих Д. Колба» та містять чотири частини:

1) особистий досвід, 2) осмислення досвіду, 3) побудова теоретичних концепцій, 4) застосування їх на практиці. Кожний компонент цієї моделі може бути початком для всіх інших.

Цільова група: вчителі ЗЗСО, кількістю 12–18 осіб у групі.

Навчально-тематичний план програми розвитку СКК учителів ЗЗСО подано в таблиці 1.

Таблиця 1

Навчально-тематичний план програми

№	Тема	Кількість академічних годин
<i>Вступ</i>		
1	Вступ до програми. Знайомство. Мета. Завдання. Групова угода	2
<i>Розділ 1. Комунікативна субкомпетентність</i>		
2	1.1. Основи процесу комунікації	2
<i>Модуль: Субкомпетентність «Комунікація рівня слухання»</i>		
3	1.2. Сприймання: рівень інформації	2
4	1.3. Сприймання: рівень емоцій, почуттів, ставлення	2
5	1.4. Сприймання: рівень цінностей і потреб	2
<i>Модуль: Субкомпетентність «Комунікація рівня говоріння»</i>		
6	1.5. Передавання інформації	2
7	1.6. Передавання емоцій, почуттів і ставлення	2
8	1.7. Психологічний вплив	2
<i>Розділ 2. Соціальна субкомпетентність</i>		
<i>Модуль: Міжособистісні відносини</i>		
9	2.1. Встановлення та підтримування відносин	2
10	2.2. Управління конфліктом	2
11	2.3. Співпраця (партнерські відносини)	2
<i>Модуль: Відносини з членами та інституціями суспільства</i>		
12	2.4. Дотримання соціальних норм	2
13	2.5. Виконання соціальних ролей	2
14	2.6. Соціальна активність	2
<i>Модуль: Відносини особистості з самою собою</i>		
15	2.7. Самоусвідомлення	2
16	2.8. Самоконтроль і саморегуляція	2
17	2.9. Самооцінка	2
<i>Завершення програми</i>		
18	Завершення програми. Підведення підсумків	2
	Разом	36

ЗМІСТ ПРОГРАМИ

Заняття 1.

Тема «Вступ до програми. Знайомство з групою»

Мета: створити психологічні умови для розвиваючої взаємодії в групі та індивідуального налаштування на розвиток СКК.

Представлення курсу й ознайомлення з цілями, завданнями та планом.

Ознайомлення з авторською моделлю СКК. Проведення методики самооцінки рівня СКК учасників. Укладання групової угоди. Знайомство групи за допомогою групових вправ. Постановка індивідуальних цілей.

Результат: учасники ознайомлені з цілями, завданнями, планом спецкурсу й авторською моделлю СКК; мають результати самооцінювання СКК; знають групові правила й усвідомлюють відповідальність за їх дотримання; називають членів групи на ім'я; мають довіру до групи та тренера; усвідомлюють мету програми, а також потребу вдосконалювати власні соціально-комунікативні здібності.

Заняття 2.

Тема «Основи процесу комунікації»

Мета: закласти теоретичні основи для розуміння механізму комунікації як дво- та багатостороннього процесу обміну повідомленнями.

Теоретична частина. Модель комунікаційного процесу, кодування-декодування, комунікативні бар'єри та канали, зворотний зв'язок, рівні комунікації. Ділова комунікація як головний вид комунікації вчителя. Особливості професійно-ділової та фахової комунікації.

Практична частина. Індивідуальна робота з кейсом «Розпізнай бар'єр комунікації за ситуацією». Робота в групах: «1. Перелічити бар'єри комунікації – відправника та одержувача. 2. Розробити способи щодо подолання кожного бар'єра». Індивідуальна вправа. «Визначити цілі: нарада, батьківські збори, шкільне свято, перемовини з адміністрацією, іспит, виховна бесіда з учнем тощо».

Результат: учасники розуміють те, як відбувається комунікативний процес; розрізняють компоненти процесу комунікації та типи комунікативних сигналів; наводять приклади бар'єрів комунікації та способи їх подолання; усвідомлюють особливості професійно-ділової комунікації.

Заняття 3.

Тема «Сприймання: рівень інформації»

Мета: розвиток здатності вилучати, опрацьовувати та сприймати інформацію.

Теоретична частина. Види слухання за О. Келлі: критичне (спрямоване), емпатичне, нерелективне, активне релективне. Техніки активного слухання. Типи питань.

Практична частина. Індивідуальна вправа «Тест на сприйняття інформації». Відпрацьовування технік активного слухання та типи питань у трійках.

Результат: учасники усвідомлюють різницю між видами слухання; розуміють особливості активного релективного слухання; розрізняють типи питань та їх функції; уміють використовувати техніки активного слухання та різні типи питань.

Заняття 4.

Тема «Сприймання: рівень емоцій, почуттів і ставлення»

Мета: розвиток здатності вчителя відчувати, розрізняти й сприймати емоції та почуття, розуміти ставлення інших.

Теоретична частина. Емоції та почуття, їх різниця. Карта емоцій. Емпатія. Калібрування та сенсорна чутливість до паралінгвістичних і невербальних компонентів комунікації. Психологічне настановлення. Складні почуття.

Практична частина. Групові вправи «Палітра емоцій», «Ліфт/потяг», «Складні почуття», «Так». Перегляд наукових фільмів «Вивчення людських емоцій» та «Експеримент з соціальної психології».

Результат: учасники усвідомлюють різницю між емоціями й почуттями; пояснюють зміст паралінгвістичних і невербальних сигналів; розуміють, що таке емпатія та складні почуття; уміють визначати основні емоції співрозмовника та розуміти його ставлення; мають чітке уявлення про вплив настанов на якість сприйняття співрозмовника.

Заняття 5.

Тема «Сприймання: рівень цінностей і потреб»

Мета: розвиток здатності розуміти, урахувати й поважати потреби та цінності особистості людини, які визначають її поведінку.

Теоретична частина. Потреби та цінності як внутрішні чинники поведінки особистості людини. Ієрархія потреб А. Маслоу. Класифікації цінностей. Типологія систем цінностей Р. Грейвза. Сприймання поглядів людини без оцінювання, толерантність.

Практична частина. Робота в групах «Методи задоволення потреб учнів залежно від їх потреб». Індивідуальна вправа «Мої цінності». Робота з кейсами: «Визначити, які потреби та цінності в героя книги/фільму/мультфільму».

Результат: учасники класифікують потреби за теорією А. Маслоу, цінності – за різними типологіями; усвідомлюють важливість нейтрального сприйняття особистості людини; розуміють власні цінності та потреби; уміють визначати цінності й потреби співрозмовника.

Заняття 6.

Тема «Передавання інформації»

Мета: розвиток здатності ефективно передавати інформацію.

Теоретична частина. Ефективна передача інформації. Правила зворотного зв'язку.

Практична частина. Групова вправа «Намалюйте рисунок, який я бачу». Робота в підгрупах «Принципи ефективного передавання інформації». Рольова гра «Дайте зворотний зв'язок».

Результат: учасники знають принципи ефективного передавання інформації; називають правила зворотного зв'язку; уміють зрозуміло висловлювати власну думку та ефективно передавати інформацію; забезпечувати високоякісний зворотний зв'язок.

Заняття 7.

Тема «Вираження емоцій, почуттів і ставлення»

Мета: розвиток здатності ефективно передавати емоції, почуття та своє ставлення.

Теоретична частина. Емоції й почуття. Послідовність дій з метою управління емоціями. Реакції на виникнення негативних емоцій. Алгоритм послідовного відкритого вираження почуттів за допомогою «Я-повідомлення». Чотири принципи дії емоцій. Способи управління емоціями.

Практична частина. Структурована дискусія. Вправа «Вербалізація емоцій за допомогою техніки “Я-повідомлення”». Робота у підгрупах «Квадрант управління емоціями».

Результат: учасники усвідомлюють, коли потрібно стримувати почуття, а коли їх виражати; знають техніки вербалізації почуттів; уміють доречно й ситуативно правильно передавати почуття.

Заняття 8.

Тема «Психологічний вплив»

Мета: розвиток здатності впливати на співрозмовника та переконувати.

Теоретична частина. Види психологічного впливу. Техніки аргументації. Харизма. Секрети успішного виступу перед аудиторією.

Практична частина. Групова гра «Мотлох». Індивідуальна вправа «Решітка аргументації». Робота в підгрупах «Переконай групу». Групова вправа «Презентація».

Результат: учасники знають, за рахунок чого можна впливати на співрозмовника; розуміють, як вибудовувати аргументацію; називають прийоми успішного виступу; визначають складові харизми; уміють переконувати співрозмовника та впливати на групу.

Заняття 9.

Тема «Встановлення і підтримування відносин»

Мета: розвиток здатності встановлювати та підтримувати гармонійні відносини з усіма суб'єктами освітньої діяльності.

Теоретична частина. Рапорт як спосіб мотивації до спілкування. Сім рівнів соціально-психологічного контакту за А. Маслоу. Особистісний кордон. Принципи асертивної поведінки. Принципи гармонійних відносин та етапи їх розвитку.

Практична частина. Групова вправа «Встановіть і відчуйте кордон». Групова дискусія «Чи вмію я говорити “НІ” та захищати свої кордони?» Індивідуальна вправа «Діагностика рівня соціально-психологічного контакту значущих відносин».

Результат: учасники знають, що таке рапорт і як у нього входити; називають сім рівнів соціально-психологічного контакту; визначають принципи асертивної поведінки; уміють встановлювати та відчувати особисті кордони співрозмовника; усвідомлюють як вибудовувати гармонійні відносини.

Заняття 10.

Тема «Управління конфліктом»

Мета: розвиток здатності управляти конфліктом, розуміти конфлікт як можливість розв'язання проблеми та виходу на інший рівень відносин.

Теоретична частина. Конфлікт як соціальне явище. Типи конфліктів і конфліктогенів. Стилі вирішення конфлікту. Управління конфліктом. Види маніпуляцій, алгоритм протидії їм.

Практична частина. Тестування на стиль вирішення конфлікту. Рольова гра «Врегулюйте конфлікт у школі». Перегляд відео «Види маніпуляцій і способи захисту» та групове обговорення.

Результат: учасники знають позитивні та негативні функції конфлікту; називають типи конфліктів та конфліктогенів, формули конфліктів; усвідомлюють свій та оптимальний стиль розв'язання конфліктів; мають уявлення про способи запобігання та розв'язання конфлікту; визначають типи маніпуляцій та способи захисту від них; уміють врегулювати конфліктну ситуацію.

Заняття 11.

Тема «Співпраця»

Мета: розвиток здатності досягати співпраці з усіма суб'єктами освітньої діяльності.

Теоретична частина. Ознаки ефективної робочої групи, стадії розвитку групи, групова динаміка. Типи, стилі та стратегії ведення перемовин. Стратегія «Win/Win».

Практична частина. Групова вправа «Визначить роль лідера на кожному етапі розвитку групи». Рольова гра «Ведення перемовин».

Результат: учасники знають стадії розвитку групи та завдання лідера; називають типи, стилі та стратегії ведення перемовин; уміють вести перемовини в стилі співпраці та пошуку взаємної вигоди; усвідомлюють необхідність співпраці з іншими для досягнення мети.

Заняття 12.

Тема «Дотримання соціальних норм»

Мета: закласти теоретичну основу для розуміння законів соціуму.

Теоретична частина. Структура соціуму. Правила та закони соціуму. Соціальні ритуали. Етикет, як частина суспільних очікувань. Діловий етикет: роль та значення, основні принципи. Етикет зовнішнього вигляду, телефонної розмови, ділової зустрічі, електронного листа. Неприйнятний тон ділової мови.

Практична частина. Експрес-тест на знання ділового етикету. Робота в парах «Етикет зовнішнього вигляду». Рольові ігри «Телефонна розмова», «Ділова зустріч», групове обговорення.

Результат: учасники мають уявлення про структуру та закони соціуму; називають приклади соціальних ритуалів; знають правила ділового етикету; уміють вести телефонну бесіду та проводити ділову зустріч із дотриманням правил етикету.

Заняття 13.

Тема «Виконання соціальних ролей»

Мета: розвиток здатності розуміти та виконувати соціальні ролі.

Теоретична частина. Соціальні ролі, їх гнучкість. Рольова матриця: очікування, поведінка, домагання. Рольові сценарії, ігри та конфлікти. Психологічна маска. Групові ролі.

Практична частина. Групова гра «Карусель». Психодраматична гра «Конфлікт ролей». Ділова гра «Групові ролі в прийнятті групового рішення».

Результат: учасники мають уявлення про рольові матриці, сценарії, конфлікти; знають свої соціальні ролі; визначають групові ролі; уміють виконувати різні соціальні ролі та розв'язувати конфлікт між учасниками.

Заняття 14.**Тема «Соціальна активність»**

Мета: розвиток здатності бути соціально-активним членом суспільства.

Теоретична частина. Суспільні відносини. Роль соціальної активності в житті людини. Соціальна активність учителя.

Практична частина. Робота в підгрупах «Форми соціальної активності». Індивідуальні вправи «Соціальний атом» і «План розвитку моєї соціальної активності», групове обговорення.

Результат: учасники розуміють роль суспільної активності в житті; усвідомлюють відповідальність за відносини з іншими; визначають форми суспільної активності; уміють встановлювати контакти з іншими людьми; мають наміри вести активне суспільне життя.

Заняття 15.**Тема «Самоусвідомлення»**

Мета: розвиток здатності до рефлексії.

Теоретична частина. Роль рефлексії в самоусвідомленні. Структура, види та рівні рефлексії. Функції рефлексії. Що заважає рефлексії. Методи рефлексії.

Практична частина. Індивідуальні вправи «Вікно Джохарі», «Рефлексія діяльності: Дії в минулому. Успіхи. Проблеми. Планування майбутнього», групове обговорення.

Результат: учасники знають, що таке рефлексія та її функції; називають компоненти, види та рівні рефлексії; розуміють, що може заважати рефлексії; уміють спостерігати за собою та аналізувати стани, дії, відношення тощо; усвідомлюють важливість рефлексії для свідомого життя.

Заняття 16.**Тема «Самоконтроль та саморегуляція»**

Мета: розвиток здатності до самоконтролю та саморегуляції.

Теоретична частина. Емоційне вигорання: рівні, стадії, наслідки, симптоми. Профілактика емоційного вигорання за допомогою визначення й контролю власного емоційного стану. Способи саморегуляції (управління диханням, фізичні вправи, вплив словом, творчість тощо).

Практична частина. Індивідуальні вправи «Медитація», «Малюємо свій стан – актуальний і бажаний», групове обговорення.

Результат: учасники розуміють симптоми, стадії, рівні; усвідомлюють наслідки емоційного вигорання; називають способи профілактики емоційного вигорання; знають способи саморегуляції; уміють контролювати емоції та вчинки, здійснювати профілактику емоційного вигорання.

Заняття 17.

Тема «Самооцінка»

Мета: розвиток здатності до адекватної самооцінки.

Теоретична частина. Структура, види та рівні самооцінки.

Практична частина. Індивідуальні вправи «На якій я сходинці?», «Мої досягнення», групове обговорення. Групова вправа «Гарячий стілець».

Результат: учасники знають структуру, види, рівні самооцінки; усвідомлюють рівень власної самооцінки; уміють адекватно оцінювати себе та власні досягнення, а також адекватно реагувати на критику й компліменти.

Заняття 18.

Тема «Завершення курсу. Підбиття підсумків»

Мета: рефлексія здобутого досвіду та самоудосконалення.

Теоретична частина. Підведення підсумків. Завершення групового процесу. Прощання.

Результат: кожний учасник має почуття наповненості та вдячності групі й тренеру; уміє підбивати підсумки власної діяльності та висловлювати почуття групі; має готовність завершити груповий процес.

Реалізація програми здійснюється за допомогою комплексу форм, методів і засобів забезпечення розвитку СКК особистості вчителя.

Використовуються такі *форми* розвивального впливу: тренінг, самостійна робота, групова супервізія.

До *методів* зараховано такі: міні-лекція, структурована дискусія, ділові та рольові ігри, обговорення проблемних ситуацій, евристичні бесіди, дебати, соціометрія, психодрама, сторителлінг, розбір кейсів, індивідуальні та групові вправи, кіноаналіз, відеоаналіз тощо.

Застосовуються такі *засоби*: вправи з текстами й опитувальниками, вправи-розігриви, наочні матеріали, ноутбук, екран із проектором, фліп-чарт, маркери, стікери, роздатковий матеріал, фломастери, ручки, олівці, аркуші паперу А3, А4, клей, ножиці, набори кольорового паперу.

Для розроблення програми використано: а) матеріали вітчизняних і зарубіжних тренінгів, семінарів, конференцій, де автор програми був учасником, ведучим або організатором, які зібрано впродовж 20-ти років; б) науково-теоретичні доробки вітчизняних і зарубіжних учених із цієї проблеми; в) популярні видання (праці, відео) з означеної проблеми відомих тренерів, коучів, гуру; г) значний практичний досвід автора в навчанні дорослих, зокрема учителів.

Додаток В

Заняття «Вираження емоцій, почуттів, ставлення»

I. Основне

Формат: тренінгове заняття

Мета: розвинути здатності ефективно передавати власні емоції, почуття та ставлення.

Тривалість: 1,5 год

Кількість учасників: 12–18 осіб

Категорія учасників: учителі ЗЗСО

Обладнання:

– простора кімната; стільці виставлені у формі кола; чотири столи, розміщені в кімнаті на певній відстані один від одного;

– інформаційний матеріал: презентація, картки з «Ти-повідомленнями», алгоритмом «Я-повідомлення» і назвами квадрантів управління емоціями, а також екран із проектором, фліпчарт, маркери, скотч, ножиці, кольорові стікери.

II. Структура тренінгового заняття

№	Зміст діяльності	Час	Ресурсне забезпечення
1	Вступ до заняття	3 хв	Слайд презентації з назвою та метою заняття
2	Вправа «Криголом»	7 хв	Місце в кімнаті
3	Структурована дискусія	15 хв	Підготовлені аркуші А4: «Так», «Ні», «Можливо, так», «Можливо, ні»
4	Міні-лекція	8 хв	Презентація на проекторі. Фліпчарт, маркери
5	Вправа «Вербалізація емоцій за допомогою техніки “Я-повідомлення”»: 1) у парах; 2) індивідуально	20 хв	Підготовлені картки з «Ти-повідомленням» та з алгоритмом «Я-повідомлення»
6	Міні-лекція. Продовження	7 хв	Презентація на проекторі. Фліпчарт, маркери
7	Робота в підгрупах «Квадрант управління емоціями»	30 хв	Підготовлені картки з назвою квадранта
8	Підведення підсумків заняття. Вправа «Незакінчені речення»	8 хв	Аркуші фліпчарту
9	Процедура прощання	2 хв	–

III. Сценарний план тренінгового заняття

Вступ до заняття (3 хв)

Тренер вітається, оголошує тему, мету та регламент заняття. Пояснює, чому вчителю важливо розвивати свої здатності ефективно передавати та вербалізувати власний емоційний стан, мотивує учасників до навчання та розвитку.

Вправа «Криголом» (7 хв)

Мета: сприяти згуртованості учасників, створенню доброзичливої атмосфери та комфорту під час роботи, налаштуванню на тему.

Хід проведення: Учасникам пропонується ходити кімнатою, зустрічатись по черзі з кожним колегою, зупинятися та виражати до кожного власне ставлення будь-якими невербальними засобами спілкування.

Обговорення:

– Чи вдалося вам передати своє ставлення до людини невербально?
Що заважало?

– Чи розуміли ви ставлення до вас колег за їх невербальними знаками?

Структурована дискусія (15 хв)

Мета: актуалізувати проблему вираження емоцій вчителями, виявити ставлення та підготувати учасників до сприйняття нової інформації.

Хід проведення: у кутках кімнати вивішуються аркуші А4 з написами: «Так», «Ні», «Можливо, так», «Можливо, ні». Учасникам пропонується вибрати свій куток, відповідно до відповіді на питання «Як ви вважаєте, чи має учитель проявляти власні емоції та почуття в шкільній роботі?». Учасники кожної групи мають порадитись один з одним, висловити й пояснити свою думку.

Обговорення:

– Чи хто змінив свою думку? Чому?

Міні-лекція (8 хв)

Мета: систематизувати та структурувати емпіричні знання вчителів про емоційну сферу, розширити уявлення про деякі психічні феномени, ознайомити з успішними алгоритмами поведінки.

Інформаційні блоки

Основні поняття:

Емоції це особливий клас психічних станів, які відображають ставлення людини до навколишнього світу, до інших людей, до самої себе та до результатів своєї діяльності. В емоційних переживаннях відображається життєва значущість інформації. Якщо предмети чи явища задовольняють потреби людини або полегшують їх задоволення, то в неї виникають позитивні емоції, якщо ні – негативні.

Почуття це одна з основних форм переживання людиною свого ставлення до явищ дійсності. Вони більш стійкі та постійні в порівнянні з емоціями, що виникають у відповідь на конкретну ситуацію. Структура почуття складається не лише з емоцій, а й з більш узагальненого ставлення людини, пов'язаного з розумінням, знанням. Тісний зв'язок почуттів з емоціями виявляється передусім у тому, що кожне почуття переживається й розкривається через конкретні емоції.

Послідовність дій із метою управління емоціями:

1. Визнання наявності
2. Ідентифікація та вербалізація
3. Розпізнавання джерела
4. Контроль та нейтралізація

Реакції на виникнення негативних емоцій:

1. Стримування, придушення, взяття під жорсткий контроль (у результаті – психічні розлади, вигорання, придушення всього емоційного центру та втрата доступу до позитивних емоцій).

2. Виплеск назовні, звинувачення оточуючих (у результаті – соціальна ізоляція, розлад відносин, проблеми у спілкуванні та депресії).

3. Відкрите конструктивне вираження (єдиний, що не має руйнівних наслідків).

Алгоритм послідовного відкритого вираження почуттів за допомогою «Я-повідомлення»:

1. Визнайте наявність почуття

2. Назвіть почуття

3. Заплануйте розмову з об'єктом почуття

4. Опишіть співрозмовнику ситуацію через «Я-повідомлення»

5. Відкрито виразіть почуття через «Я-повідомлення»

6. Сформулюйте свої бажання й очікування через «Я-повідомлення»

7. Уважно вислухайте зворотний зв'язок

Приклад «Я-повідомлення»:

«Коли ти робиш усе по-своєму, я впадаю в розпач, адже думаю, що для тебе не важлива моя думка. Я була б рада, якби ми разом вирішували, що робити».

Приклади початку фрази з «Я-повідомленням»:

Я визнаю... Мені здається, що... Коли я бачу, що... Я помічаю, що... Мені заважає... Я відчуваю... Я збентежений тим, що... Я не люблю, коли... Мене ображає, коли... Я злюсь, якщо... Я хотів би попросити... Я був би рад... Мені хотілося б... Я чекаю, що... Я сподіваюсь на... Я був би задоволений, якщо...

Вправа «Вербалізація емоцій за допомогою техніки “Я-повідомлення”» (20 хв)

Мета: формування та тренінг вміння вербалізації власних емоцій.

1 етап. Робота в парах.

Хід проведення: тренер розділяє учасників на пари. Кожна пара отримує картку, на якій написано «Ти-повідомлення».

Завдання: Трансформувати «Ти-повідомлення» у «Я-повідомлення».

Картки з фразами:

Картка 1. Вічно ти запізнюєшся!

Картка 2. Де ти пропадав весь цей час!?

Картка 3. Припини ревіти!

Картка 4. Ти мав мене попередити!

Картка 5. Не роби так більше!

Картка 6. Тебе не цікавить, що я думаю!

Картка 7. Ти завжди чиниш лише відповідно до власних інтересів!

Картка 8. Ти такий неорганізований!

II етап. Індивідуальна робота.

Хід проведення: кожний учасник пригадує найбільш актуальну для нього проблемну ситуацію у відносинах з якоюсь людиною, до якої потрібно висловити почуття, та письмово формулює «Я-повідомлення» за запропонованим тренером алгоритмом. Усі охочі читають свої повідомлення вголос. Тренер корегує за необхідності. Йому може допомагати група.

Обговорення:

- Які емоції ви переживали, виконуючи цю вправу?
- Що вдавалося легко, а що викликало труднощі?
- Чи зможете ви висловлюватись надалі за таким принципом?

Міні-лекція. Продовження (7 хв)

Мета: систематизувати та структурувати емпіричні знання вчителів про емоційну сферу, розширити уявлення про способи управління емоціями.

Інформаційні блоки.

Чотири принципи дії емоцій

Значення емоцій у житті людини неймовірно високе. Виявляється, що емоції є корисним інструментом, який можна активно використовувати. Було доведено, що низький градус емоцій вносить дезорганізацію, а високий – призводить до стрімкого виснаження.

Перший принцип. Чим вище емоційне збудження, тим якісніше людина виконує свою роботу. Ефективність дій зростає. Поступово емоційне збудження доходить до свого піку, який також відомий як оптимальне емоційний стан. Потім, якщо емоційне збудження продовжує зростати, то ефективність виконання роботи знижується. Це підтверджується законом Йеркса–Додсона. Він говорить, що існує оптимальний емоційно-мотиваційний рівень, до якого необхідно прагнути. Якщо емоції перевершують цю планку, то в людини пропадає бажання навчатися, вона зацікавлена лише в результаті. З'являється страх не отримати цей результат.

Другий принцип. Цей принцип, що пояснює вплив емоцій на людину, впливає з закону сили І. П. Павлова. Закон говорить, що порушення може перейти в позамежне гальмування, якщо на організм впливають сильні подразники. Один із найбільш сильних подразників – це хвилювання. Деструктивний вплив може надавати і радість. Тобто середні за складністю справи мають супроводжуватися середнім збудженням. Під час виконання серйозних завдань стоїть знизити вплив емоцій на діяльність людини, щоб зробити їх добре. Так можна досягти максимальної концентрації уваги й ефективності.

Третій принцип. Чим вище емоційне напруження, тим гірше ми робимо вибір. Вогнища збудження набувають чинності, вони починають домінувати над пам'яттю. Так ми перестаємо бачити правильні рішення. Інтенсивні емоції змушують ігнорувати контраргументи. Людина вважає себе абсолютно правим.

Четвертий принцип. Цей принцип схожий із правилом руху реверсивною смугою. Існує дві групи емоцій. Перша – активні, позитивні емоції

людини, також звані стенічними. Сюди належать ті почуття, які сприятливо впливають на організм (наприклад, захоплення, радість, подив). Друга група – це пасивні емоції, також звані астенічними. Нудьга, смуток, апатія, сором. Вони негативно позначаються на життєвих процесах нашого організму. Обидві групи емоцій працюють за принципом одностороннього руху.

Робота стенічних емоцій відбувається наступним чином. Якщо людина відчуває радість або здивування, то його мозок та інші органи отримують додаткове харчування через розширення кровоносних судин. Людині не властива втома, навпаки, він намагається більше працювати, перебувати в русі. Нам знайома ця ситуація, коли радість змушує бігати, кричати, стрибати від захвату, голосно сміятися та сильно жестикулювати. Ми відчуваємо додаткову енергію, силу, яка змушує нас рухатися. Радісна людина відчуває приплив бадьорості. Розширення кровоносних судин стимулює мозок на продуктивну роботу. У людини можуть виникнути яскраві та неординарні ідеї, вона швидше думає та краще міркує. У всіх сферах спостерігається позитивна роль емоцій у житті людини.

Прямо протилежний вплив емоцій на людину спостерігається при астенічних емоціях. Кровоносні судини звужуються, через що внутрішні органи і, найголовніше, мозок відчувають нестачу харчування, анемію. Смуток (або інші астенічні емоції) стимулюють блідість шкіри, зниження температури. Людина може відчувати озноб, утруднення дихання. Природно, що якість розумової діяльності знижується, виникає апатія і млявість. Людина втрачає інтерес до виконання завдань, повільніше міркує. Астенічні емоції провокують втома і слабкість. З'являється бажання сісти, оскільки ноги перестають тримати. Якщо пасивні емоції надають довгостроковий вплив на організм, то й усі життєві процеси починають випробовувати їх негативний вплив (може виникнути депресія, вийти з якої не завжди просто).

Правило одностороннього руху, про який говорилося вище, спрацьовує у разі однозначних емоцій. У цього правила є незначні винятки. Але 90 % однозначних емоцій можуть або знизити людський потенціал, або збільшити його.

Тому емоції людини можна розподілити за такими групами:

- однозначні емоції, позитивно впливають на діяльність;
- однозначні емоції, що негативно впливають на діяльність;

КвADRANT управління емоціями

1. Зниження негативних емоцій – оперативне управління	3) Підвищення позитивних емоцій – оперативне управління
2. Зниження негативних емоцій – стратегічне управління	4) Підвищення позитивних емоцій – стратегічне управління

У одній площині розміщуємо емоції за принципом впливу на діяльність та відповідно дії по їх зниженню або підвищенню.

У другій площині розміщуємо свої дії за принципом оперативного втручання (тобто, що можна робити одразу ж під час виникнення емоцій)

або роботи на майбутнє (тобто що дає результат у віддаленій перспективі).

Робота в підгрупах «Квадрант управління емоціями» (30 хв)

Мета: систематизувати знання про способи управління емоціями.

Хід проведення: тренер ділить учасників на чотири групи (наприклад, по черзі називає учасників «весна», «літо», «осінь», «зима», а потім їх групує за цим принципом) і видає їх картку з назвою одного з квадрантів управління емоціями. Кожна група працює над завданням 5 хв, а потім презентує власні напрацювання.

Завдання: скласти перелік методів, за допомогою яких можна керувати емоціями.

Варіанти тренера (можна додавати після презентації команд):

У першому квадранті допомагає тіло, тому через нього краще за все управляти емоціями: порухатися, подихати, вмитися, прийняти душ тощо.

У другому квадранті теж корисно все, що пов'язане з тілом: вести здоровий спосіб життя, проводити антистресові заходи, відпочивати, профілактично вивільняти накопичені емоції за допомогою спорту, арт-терапії. Можна задіяти ментальні методи: зміна ставлення до людей і подій, психотерапія.

У третьому квадранті ми говоримо про посилення потрібних емоцій, і найкращий варіант тут – самоналаштування, промовляння, візуалізація.

У четвертому квадранті говориться про довгостроковий вплив, і тут працюють медитація, аутотренінг, рефреймінг, позитивне мислення.

Обговорення:

– Які емоції ви вважаєте важливими для передавання своїм учням, їх батькам, колегам, керівникам?

– Які емоції не допустимі в шкільній роботі?

– Що викликає у вас гарні емоції? Які ваші власні джерела задоволення?

Підведення підсумків. Вправа «Незакінчені речення» (8 хв)

Мета: систематизувати інформацію, отриману на занятті учасниками, активізувати мотивацію її використання після заняття.

Хід проведення: тренер вивішує на стінах тренінгової кімнати аркуші фліпчарту, зверху яких написані фрази у формі незакінчених речень, пропонує учасникам осмислити індивідуальну та спільну роботу на занятті, підходити до аркушів фліпчарту та закінчувати ці речення на свій розсуд. Фрази можуть бути такими:

– Сьогодні я зробив висновок, що...

– Найважливіше – це...

– З цієї хвилини я буду...

– Дякую учасникам та тренеру за...

Процедура прощання (2 хв)

Мета: сприяти зняттю емоційної напруги.

Хід проведення: наприкінці тренер дякує всім за спільну працю, нагадує наступну тему для роботи та пропонує закінчити заняття оплесками.

ЗМІСТ

Передмова	3
-----------------	---

Розділ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ОБДАРОВАНИХ УЧНІВ

1.1. Психолого-педагогічна підтримка обдарованих учнів в історичному контексті	7
1.2. Дитяча обдарованість як психолого-педагогічна проблема	15
1.3. Сутність психолого-педагогічної підтримки соціалізації обдарованих учнів	21
<i>Список використаної літератури до Розділу 1</i>	33

Розділ 2. ОРГАНІЗАЦІЯ ІНТЕРАКТИВНОЇ ПІДТРИМКИ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ОБДАРОВАНИХ УЧНІВ ЗАСОБАМИ ІНТЕРНЕТ

2.1. Агенти соціалізації учнівської молоді	36
2.2. Модель інтерактивної психологічної підтримки та супроводу соціалізації обдарованих учнів у мережі Інтернет	43
2.3. Педагогічна модель соціалізації обдарованих учнів старших класів із застосуванням Інтернет-технологій	54
<i>Список використаної літератури до Розділу 2</i>	62

Розділ 3. ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛЯ ДО СОЦІАЛІЗАЦІЇ ОБДАРОВАНИХ УЧНІВ ІНТЕРАКТИВНИМИ ЗАСОБАМИ

3.1. Інтерактивні засоби в діяльності сучасного вчителя	65
3.2. Розвиток соціально-комунікативної компетентності вчителя для забезпечення соціалізації обдарованих учнів	74
3.3. Проектна діяльність учителя із застосуванням Інтернет-технологій	94
<i>Список використаної літератури до Розділу 3</i>	108
Післямова	112
Додатки	113

Виробничо-практичне видання

ГАЛЬЧЕНКО Максим Сергійович,
АНДРОСОВИЧ Ксенія Анатоліївна,
ТКАЧЕНКО Лідія Іванівна,
КОВАЛЬОВА Оксана Анатоліївна,
НАЙДЬОНОВА Любов Михайлівна

**ІНТЕРАКТИВНА
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПІДТРИМКА
СОЦІАЛІЗАЦІЇ ОБДАРОВАНИХ
СТАРШОКЛАСНИКІВ**

Методичні рекомендації

Редагування: Анастасія Ласкова-Ярмоленко
Комп'ютерний дизайн і верстка: Олександр Топал

Підписано до друку 28.11.2018 р. Формат 60x84 ¹/₁₆
Папір офс. 80 г/м². Друк цифровий. Умов. друк. арк. 7,9
Наклад 300 прим. Зам. № 0311

**Видано за рахунок державних коштів
Продаж заборонено**

Інститут обдарованої дитини НАПН України
04053, вул. Січових Стрільців, 52-Д, м. Київ, Україна
тел./факс: (044) 481-27-02
E-mail: iod.napn@ukr.net

Свідоцтво про внесення до Державного реєстру
суб'єкта видавничої справи
серія ДК №6081 від 14.03.2018 р.