

УДК 159.956.2

## ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ ДИТЯЧОЇ ОБДАРОВАНOSTI

**Чудакова О. М.**

науковий співробітник

лабораторія психології навчання імені І.О. Синиці

Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України

м. Київ, Україна

**Анотація:** У статті період шкільної освіти розглядається як один з найважливіших етапів особистісного і творчого зростання обдарованої особистості. Охарактеризовано вчителя як творця освітнього розвивального середовища. Показано провідну роль педагога у створенні психологопедагогічних умов для виявлення обдарованих дітей і розвитку їх здібностей. Робиться акцент на спеціально організованій експериментально-дослідницькій діяльності як унікальному методі навчання і чиннику розвитку активної, самостійної і творчої особистості.

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

Усвідомлення соціумом необхідності бережливого ставлення до свого внутрішнього ресурсу в особі обдарованих дітей, затребуваність їх творчого потенціалу та задоволення потреби обдарованих у наданні їм психологопедагогічної підтримки в розвитку творчих можливостей є запорукою успішного функціонування сучасного суспільства.

Тим часом сучасна освіта поки що не може створити належних умов, потрібних для повноцінної реалізації творчого потенціалу дітей в процесі їх навчання і виховання. Нинішня система освіти має здебільшого традиційний характер: це транслявання знань, формування вмінь та навичок і контроль за їх засвоєнням. Така рутинна система згубно позначається на формуванні пізнавальної мотивації будь-якої дитини і, як наслідок, робить незатребуваними вже наявні у дітей творчі можливості. Тим паче, що навчити творчості взагалі неможливо. Та можна і необхідно сформувати передумови творчої діяльності, закласти у структуру навчальної діяльності умови для розвитку пізнавальної активності учнів і реалізації їх творчих та дослідницьких потенцій.

За цих обставин вчителю як творцю освітнього середовища, безумовно, належить провідна роль у створенні умов для виявлення і розвитку обдарованих дітей, у розкритті й реалізації їх здібностей та потенційних можливостей, починаючи з молодшого шкільного віку як сенситивного до проявів у дітей обдарованості. І саме вчитель має виступати ключовою постаттю в подоланні негативних особистісно-поведінкових аспектів, які часто супроводжують творчо обдарованих дітей у шкільному житті і які ускладнюють роботу педагога з ними. Відтак, *актуальним* є вивчення психолого-педагогічних умов, які сприяють розкриттю і реалізації творчих можливостей обдарованої дитини передусім у період шкільного навчання як одного з найважливіших етапів її особистісного і творчого зростання.

Дослідження показало, що проблема людських здібностей, з'ясування природи обдарованості завжди викликала у дослідників неабиякий інтерес. Та, попри різноманітність поглядів на обдарованість як психологічне явище, й досі проблема підходів до його дослідження лишається гостро дискусійною, спонукаючи науковців до вдосконалення наукових дефініцій цього поняття і пошуку інструментарію для її всебічного вивчення та розвитку.

Так, Д.Б. Богоявленська – у зв'язку з проблемою розробки методів супроводу дітей з метою розвитку їх обдарованості – зауважує, що ця проблема потребує

передусім відповіді на питання: «що» ми розвиваємо й уточненого визначення понять «творчість» і «обдарованість», без чого будь-яка стратегія розвитку призводитиме до спотвореного результату [1].

Під *обдарованістю* зазвичай розуміється високий рівень розвитку якихось здібностей: інтелектуальних, художніх, практичних і т.п., який або вже виявляється у дитини, або існує потенційно, тобто його можна розвинути за наявності сприятливих умов. До того творці концептуальних моделей обдарованості – Дж. Галахер, П. Кляйн, Н.С. Лейтес, К. Хеллер, В.Є. Чудновський, В.С. Юркевич й ін. – включають у її структуру й особистісні чинники: мотиваційні утворення, інтереси, вольові прояви, якості, почуття тощо. Обдарованість виступає і як здатність, і як потреба людини втілювати потенціал «енергії душі» в тій чи іншій галузі життя і культури суспільства. У свою чергу, *творчість* (згідно з традиційним підходом) розглядається як ініціативність суб'єкта, що породжує щось нове, якого раніше не існувало. У своїх працях Л.С. Виготський називає творчістю таку діяльність людини, яка створює щось нове: «безвідносно до того, чи буде це створене через творчу діяльність якоюсь річчю зовнішнього світу чи відомою побудовою розуму або почуття, що живе і виявляється тільки в самій людині» [2, с.1]. Здатність до творчості, за Н.С. Лейтесом, означає передусім «особливий склад розуму», особливу якість розумових процесів [3]. Тобто він солідарний з позицією інших дослідників, що творчі здібності – це не те саме, що високий рівень інтелекту. Аналіз підходів до вивчення психологічних особливостей обдарованості людини показав, що особлива увага у дослідженнях зарубіжних і вітчизняних вчених: Дж. Гілфорда, Р. Кеттелла, Дж. Рензуллі, К. Роджерса, Р.Д. Стернберга, П.П. Блонського, Л.С. Виготського, О.В. Запорожця, О.М. Матюшкіна, В.О. Моляко, Т.В. Мурашова, Н.С. Лейтеса, Я.О. Пономарьова й ін. – приділялась вивченню природи обдарованості – її інтелектуальному та креативному напрямкам. Крім «інтелектуального» тлумачення поняття обдарованості, у літературі набула поширення інтерпретація цього поняття через вид творчої діяльності, що

знайшло своє відображення у понятті «творча обдарованість». У зв'язку з цим дехто з вчених підходив до вирішення проблеми обдарованості з позиції вияву дитиною творчого потенціалу. Зокрема, у концепціях О.М. Матюшкіна (1989) і В.С. Юркевич (1996) обдарованість розглядається як прояв творчого потенціалу, що виражається у високій дослідницькій і творчій активності. В своїй «Концепції творчої обдарованості» О.М. Матюшкін підкреслює, що в основі обдарованості лежить не інтелект, а творчий потенціал, вважаючи, що розумовий розвиток – це надбудова [4].

Згідно з результатами досліджень (А. Давиденко, О. Мелік-Пашаєв, О. Савенков, О. Савченко, В. Салєєв, І. Синкевич, В. Шадріков, Н. Шумакова й ін.) відмітною рисою обдарованих дітей є їх прагнення до творчої діяльності: в процесі навчання вони висловлюють власні ідеї і відстоюють їх. Названі дослідники звертають особливу увагу на потребу вияву проблем обдарованих дітей, що ускладнюють процес їх самореалізації.

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

Названі особливості обдарованої особистості зумовлюють необхідність створення у школі психолого-педагогічних умов для розвитку її обдарованості. У зв'язку з цим уточнимо зміст понять *умов* і *факторів* розвитку досліджуваного

феномена. Фактори можуть справляти вплив (на явище чи процес) і позитивний, і негативний, бо можливість управління дією факторів обмежена. У свою чергу, умови – це те, що спеціально може сконструювати педагог у межах реалізації педагогічного процесу, щоб забезпечити становлення і розвиток передумов вияву обдарованості дитини.

Серед факторів, які зумовлюють перешкоди у розвитку обдарованих дітей, – не тільки відсутність соціально-матеріальної бази, простору для прояву творчості дітей, а й нестача механізмів й автоматизованих систем навчання. Традиційна система шкільної освіти робить акцент на формуванні навичок виконавства, зовнішньої дисципліни, слухняності, що пригнічує прояви обдарованості. Серед умов і принципів, які сприяють становленню обдарованості, дослідники називаються принцип визнання права на помилку і принцип підтримки допитливості та дослідницької активності, створення особливої атмосфери – вільної від страху, знецінення результатів, завищеного очікування успіху, психологічного тиску, вимог відповідності тощо.

Тим часом обдаровані діти – це просто діти, але ці діти мають великі здібності до творення, досягнення визначних результатів у різних сферах діяльності в майбутньому. Нестандартність мислення, оригінальність, потяг до самовираження і самостійності, часом незрозуміла поведінка обдарованої дитини зазвичай відлякують від неї оточуючих. Тому перше, що має зробити психолог у школі, – це допомогти вчителям змінити свою позицію, внутрішнє упередження стосовно такої дитини, допомогти створити сприятливу атмосферу для педагогічної взаємодії, навчання.

Вчителям важливо навчитися розуміти неординарного школяра. Ставлення педагогів до дитячої обдарованості – головний фактор, що впливає на реалізацію можливостей дитини [5]. Щоб сприяти прояву творчих здібностей дітей, стимулювати їх розвиток, педагог має дозволяти їм якомога частіше висловлювати свої ідеї, знаходити час, аби їх вислуховувати, бути уважним слухачем. Потрібно сприймати обдарованого учня як індивіда з особливими

можливостями, а також створювати умови (внутрішні та зовнішні), що забезпечують виявлення і розвиток креативності школярів.

На думку К. Роджерса (1994), внутрішні умови розвитку творчих можливостей залежать від зовнішніх. Він виокремив кілька важливих умов, що стимулюють розвиток творчості у дітей: психологічна безпека і свобода; свобода від оцінювання, атмосфера дозволеності. Вияв обдарованості є результатом поєднання творчої інтелектуальної свободи і самоорганізації дитини.

У розвитку творчих здібностей і забезпеченні різноманітності форм творчої діяльності дитини ключову роль відіграє *освітнє середовище*. Багато дослідників ставили собі за мету з'ясувати вплив шкільного середовища – і особливо *психолого-педагогічний вплив вчителя* як його творця – на розвиток дитячої обдарованості. Підсумком тривалих досліджень стала необхідність, поперше, правильного погляду вчителя на самостійну дитячу активність і, подруге, забезпечення особливої організації спілкування – на психологічно рівноправному рівні – компетентного дорослого зі школярем. Врахування цього важливе, бо обдаровані діти вже з раннього віку вирізняються високим рівнем здатності до самонавчання, тому вони потребують не стільки цілеспрямованих навчальних впливів, скільки «створення варіативного, збагаченого й індивідуалізованого освітнього середовища» [6, с. 15].

Нинішня освітня система визначає одну з найважливіших умов, яка є значущою для становлення передумов обдарованості: пріоритетом для організації роботи з дітьми у навчальному середовищі (на відміну від попередніх років) є не програма освітньої організації, і не плани, написані педагогом, а *власна активність дитини*. Крім того, система освіти ставить низку важливих вимог до організації розвивального предметно-просторового середовища, серед яких найбільш значущими є вимоги до трансформованості, варіативності й поліфункціональності предметного простору.

В умовах спеціально організованого предметного середовища дитина виступає, за Л.С. Виготським, дослідником, який самостійно впливає на явища і предмети,

що його оточують. Л.С. Виготський відзначав, що «чим більше дитина бачить, чує і переживає, чим більше вона дізнається і засвоює, чим більшу кількість елементів дійсності вона має у своєму досвіді, тим більшою і продуктивнішою за інших рівних умов буде її творча діяльність» [2].

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

З початком навчальної діяльності (з 5-6 років) основним структурним компонентом обдарованості й творчого розвитку дитини стає проблемність. Вона забезпечує відкритість дитини новому, виражається в пошуку відповідностей і розв'язанні протиріч, у власній постановці нових питань і вирішенні проблем. І в цьому пошуку, постановці й вирішенні проблемних ситуацій особливе значення має, на думку С.Л. Новосолової (2001), саме предметне розвивальне середовище, що має створювати можливості для розв'язання проблемних завдань кожною дитиною – не тільки обдарованою.

Процес експериментування, за результатами дослідження Д.Б. Богоявленської і В.Д. Шадрікова (1998), стимулює розвиток мови, уваги, мислення, уяви, збагачує пам'ять, активізує розумові процеси і, завдяки постійному здійсненню операцій аналізу і синтезу, порівняння, класифікації й узагальнення, дає змогу нагромадити фонд розумових прийомів і операцій.

Відтак, експериментально-дослідницька діяльність є унікальним методом навчання, що дає дітям реальне уявлення про різні сторони об'єктів, які вони вивчають, про їхні взаємини з іншими людьми та середовищем їх проживання.

Попри украй важливу роль предметно-розвивального середовища і значення ігрової та експериментально-дослідницької діяльності з її проблемними ситуаціями, яка формує уяву як внутрішній план дії і породжує «колективного суб'єкта», важко переоцінити роль (на що вказував у свій час С.Л. Рубінштейн) *близького дорослого* та взаємодії з ним.

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

Практика показує, що більшість вчителів заявляють про безсумнівну цінність творчих проявів у навчальній діяльності і визнають потребу вияву креативності обдарованими дітьми у просторі свого класу. Разом з тим дослідники твердять (В. Дружинін, 2006; Н. Шумакова, 2015; О. Щєбланова, 2004; Newton, 2013; Runco, 2007 й ін.), що розуміння обдарованості вчителями часто є суперечливим. Крім того, у педагогів нерідко відсутні уявлення про те, як проявляється творчий потенціал учнів у контексті навчальних предметів, а не тільки у сфері мистецтва. Крім того, тлумачення вчителями творчості і творчої поведінки дитини відрізняються від визначень цих понять фахівцями. Це, ймовірно, відбувається тому, що поняття творчості є складним і ця складність створює проблеми – особливо в початкових класах, в яких потрібно навчити багатьом предметам дітей 6-11 років. І вчителям-початківцям, і досвідченим вчителям, незалежно від змісту предмета викладання, зазвичай складно збагнути шляхи та способи розвитку творчості на їх уроках.

Та особливо багато сумнівів (праці Кроплі, 2011; Freeman, 2010; Renzulli, Reis, 2014; Runco, 2007) викликає адекватність оцінки вчителями творчих можливостей дітей, оскільки умови шкільного навчання рідко сприяють цьому. Отримані нами дані дають можливість стверджувати, що вчителі при оцінці



креативності молодших школярів орієнтуються здебільшого на рівень їх інтелекту і меншою мірою – на принципи організованості в процесі навчання.

Шкільні заклади змушені «муштрувати» учнів через побоювання того, що школа зменшить свій рейтинг і не зможе виконати завдання, поставлені державою перед освітньою системою. Дослідження у Франції (Любарт, 2009; Paton, 2010) показали, що вчителі, які відчувають такий тиск, змушені вдаватися до традиційних, навіть авторитарних, методів навчання для підтримання дисципліни і уникати в класі умов, що стимулюють творче і проблемне мислення.

Нестандартні стратегії мислення, особлива емоційна чутливість і не завжди зрозумілі поведінкові реакції обдарованих вимагають володіння педагогами певними психотехнічними навичками педагогічної взаємодії – і не тільки. Дослідники проблеми дитячої обдарованості – Ю.З. Гільбух, Н.С. Лейтес, О.М. Матюшкін, Л.В. Попова, В.С. Юркевич, О.Л. Яковлева – відзначають, що вчитель обдарованих школярів повинен володіти ще й *особливим психічним складом*. Іншими словами, здібного учня повинен вчити здібний учитель. Тим часом відсутність у багатьох педагогів спеціальних навичок взаємодії з обдарованими дітьми зумовлює численні соціально-психологічні проблеми. Вони виявляються нерідко в добре відомих шкільному психологу формах дезадаптивної поведінки (асоціальної чи агресивної) як реакції на практику недобррозичливого ставлення та недовіру до обдарованих дітей ровесників і дорослих, на тривале нехтування важливих потреб обдарованих в активності, демонстрації своїх можливостей, лідируванні в навчанні. Можлива й протилежна реакція дитини на придушення її природних проявів та потреб – апатичність, незацікавленість у контактах тощо. Особистісні труднощі обдарованих дітей ще більше ускладнюються у разі формування у них неадекватно заниженої самооцінки, недооцінювання ними своїх можливостей, критичності до себе, неспроможності реалізувати потенційні здібності. За цих обставин роль психолога чи педагога у роботі з обдарованою дитиною з психологічними

проблемами – намагатися змусити її повірити в те, що вона має неординарні, властиві лише їй, можливості для навчання і творчої діяльності. В протилежному разі її творчі можливості можуть нівелюватися з часом.

До того вчителі потребують володіння не лише спеціальною предметною компетентністю, що забезпечує ефективність розвивальної педагогічної взаємодії. Вони мають володіти ще й *психологічною та педагогічною компетентностями*, потрібними для реалізації виховної функції. До таких компетентностей дослідники відносять передусім здатність до діалогічного спілкування – спроможність розуміти дитячі переживання, вміння обирати оптимальну тактику реагування на прояви обдарованої дитини, віддаючи перевагу здатності до співпереживання, через «особливий склад особистості» обдарованої дитини, її активність та самостійність [7]. Адже практика педагогічної діяльності свідчить про те, що співпереживання педагога обдарованому учневі в ході розв'язання навчальних та життєвих завдань створює оптимальні умови для його психічного розвитку. І в такому підході спеціальні здібності вчителя стають менш значущими порівняно з його психолого-педагогічною компетентністю.

В результаті психологічного дослідження ми дійшли таких висновків.

- Поряд з надзвичайно важливою роллю предметно-розвивального середовища, неабияким значенням експериментально-дослідницької діяльності, *роль дорослого* – передусім *педагога* – у розвитку обдарованості важко переоцінити. Адже саме педагог, уважний і чуйний, розвиває обдаровану особистість через співчутливе ставлення і відкриту позицію стосовно неї у педагогічній взаємодії, допомагає розкрити і реалізувати її творчий потенціал.

- Наявні психологічні та педагогічні складнощі у роботі педагога з обдарованими дітьми вимагають від нього особливих знань з їх навчання і виховання, особливого психічного складу, педагогічної інтуїції для їх розуміння, поважного ставлення до їх особистості та наявності певних психотехнічних навичок для успішної педагогічної взаємодії.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРИ

1. Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей: монография. – Самара: Федоров, 2009. – 416 с.
2. Выготский Л.С. Умственное развитие ребенка в процессе обучения. – Москва –Ленинград, 1935. – 416 с.
3. Психология одаренности детей и подростков / Под ред. Н.С. Лейтеса. – Москва: Академия, 2000. – 416 с.
4. Матюшкин А.М. Концепция творческой одаренности // Вопросы психологии. – 1989. – № 6. – С. 29–33.
5. Бабаева Ю.Д. Современные тенденции в исследовании одаренности //Вестник Московского университета. – 2008. – № 2. – С. 154 – 168.
6. Рабочая концепция одаренности //Отв. исп. Д.Б. Богоявленская, науч. рук. В.Д. Шадриков. – Москва: Магістр, 1998.
7. Федосеева А.М. Сравнительный анализ эффектов в психологическом развитии младших школьников в разных системах обучения, или Что развивают развивающие системы обучения // Начальная школа: плюс до и после. – 2014. – №12. – С. 29–35.