

Харківський гуманітарний університет «Народна українська академія»

Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна

Міністерство освіти і науки України

Кваліфікаційна наукова праця
на правах рукопису

Єременко Юлія Вікторівна

УДК 316:376-056.45

ДИСЕРТАЦІЯ

Самореалізація обдарованих учнів у сучасній Україні:
основні чинники та ризики

22.00.04 – спеціальні та галузеві соціології

Подається на здобуття наукового ступеня кандидата соціологічних наук

Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей, результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело

_____ Ю. В. Єременко

Наукові керівники:

Подольська Єлізавета Ананіївна, доктор соціологічних наук, професор
Михайльова Катерина Геннадіївна, доктор соціологічних наук, професор

Харків – 2018

АНОТАЦІЯ

Єременко Ю. В. Самореалізація обдарованих учнів у сучасній Україні: основні чинники та ризики. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата соціологічних наук за спеціальністю 22.00.04 – спеціальні та галузеві соціології. – Харківський гуманітарний університет «Народна українська академія»; Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна Міністерства освіти і науки України, Харків, 2018.

У першому розділі розглянуто основні теоретичні та методологічні підходи щодо вивчення обдарованості, здійснено їхній аналіз, окреслено сутність та види обдарованості.

Запропоновано використовувати теоретико-методологічні підходи до аналізу обдарованості на двох рівнях: перший – теоретичні підходи, які дозволяють позиціонувати обдарованість як соціальний феномен у соціумі, а другий – ті, які розкривають сутнісні риси даного феномена. До першого типу теоретичних конструктів віднесено теорію девіації та соціальний конструктивізм. Спираючись на теоретичні конструкти Е. Дюркгейма та Р. Мертонна щодо девіантної поведінки та на теорію позитивної девіації Я. Гилинського, обґрунтовано, що обдарованість може позиціонуватися у суспільстві як позитивна девіація, оскільки не відповідає нормам поведінки в суспільстві в конкретних історичних умовах, але в той же час містить у собі потенціал, який громадська думка може схвалювати або мати до нього нейтральне ставлення. Поряд з цим, відповідне суспільне схвалення обдарованої особистості базується на домінуючих соціальних уявленнях про обдарованість, що дозволяє стверджувати, що вона є соціально сконструйованим феноменом.

На другому рівні теоретичного осмислення обдарованості здійснено аналіз переваг та недоліків таких підходів до трактування сутнісних рис даного

феномена, як факторний, віковий, динамічний, адаптаційний, соціокультурний та інших. Розгляд їхніх можливостей для аналізу предмета дисертаційного дослідження дозволив зробити висновок, що найбільший потенціал для досягнення мети дисертаційного дослідження має динамічний та факторний підходи, які надають можливість акцентувати увагу на сутнісних характеристиках обдарованої особистості, їх динаміці та факторах впливу. Саме ці аспекти мають принципове значення для процесу самореалізації обдарованої особистості.

Проведений аналіз різноманітних визначень обдарованості привів до висновку, що обдарованість являє собою інтеграцію здібностей, соціальних і особистісних передумов, яка дозволяє досягти більш високих результатів (вищих умовно «середнього») у певній області діяльності.

У роботі здійснено аналіз ключових моделей обдарованості, зокрема трикільцевої моделі Дж. Рензуллі, мультифакторної моделі Ф. Монкса, моделі Д. Фельдхьюсена, п'ятифакторної моделі А. Танненбаума, інвестиційної моделі Р. Стренберга і Є. Гриненка, мюнхенської моделі К. Хеллера. На основі аналізу моделей обдарованості визначено такі її елементи, які мають принципове значення для самореалізації особистості як процесу втілення у життя свого індивідуального потенціалу: суспільні (зокрема, інституційні), середовищні (найближче оточення особистості, перш за все, родина та школа) та індивідуальні (інтелектуальний компонент, емоційно-вольовий та діяльнісний). Доведено, що самореалізація обдарованої особистості стає можливою за умов ефективної взаємодії усіх трьох рівнів.

Показано, що обдарованість може мати різні форми та види. Аналіз літератури дозволив нам надати узагальнюючу класифікацію обдарованості за п'ятьма основними критеріями: за видом діяльності; за ступенем сформованості обдарованості; за формою прояву; за широтою проявів у різних видах діяльності; за особливостями вікового розвитку.

У *другому розділі* розглянуто особливості самореалізації обдарованих учнів у сучасній Україні, зацентровано увагу на факторах, що детермінують цей

процес, та ризиках, що його супроводжують.

Грунтуючись на визначенні обдарованості, що надано в першому розділі, під обдарованими учнями ми розуміємо школярів, які мають задатки, позитивну «Я»-концепцію та особистісні якості, розвинуті до рівня вищого ніж умовно «середній», завдяки яким у певному соціальному середовищі вони досягають значних успіхів у будь-якій області навчання (яке може розглядатися у формальному або неформальному форматі). Таке трактування зберігає традиції динамічного та факторного підходів, визначених нами як найбільш продуктивних у дослідженні обдарованості.

Емпіричні дослідження показали, що феномен обдарованого учня не є чітко сконструйованим у соціальному просторі України. За результатами емпіричних досліджень у визначенні провідних ознак, характеристик обдарованих учнів виявлено, що у суспільній свідомості значно переважає результативний компонент, який безпосередньо є відображенням самореалізації обдарованих учнів. Так, і експерти, і батьки досить високо оцінюють значення перемог учнів у конкурсах, змаганнях, олімпіадах як маркер їх обдарованості; для батьків ключовими показниками обдарованості є також високі оцінки з різних предметів і схвальні відгуки вчителів про здібності їх учнів. Інтерв'ю з експертами дозволили уточнити набір якостей, що мають обдаровані діти. Це, перш за все, наполегливість, цілеспрямованість, рішучість, працездатність, сміливе прийняття рішень.

Показано, що обдарованість може конструюватися не тільки на соціальному рівні, а й на індивідуальному, що призводить до диференціації оцінок обдарованості соціальними суб'єктами в цілому та учнями зокрема.

Враховуючи, що становлення обдарованої дитини має певні особливості, вважаємо за доцільне визначити певну систему характеристик, завдяки якій можливо здійснити портретування обдарованих дітей у цілому та обдарованих учнів зокрема. На основі аналізу літератури запропоновано використовувати для цього три групи характеристик. Перша – соціальні характеристики. Другу групу характеристик складають інтелектуально-розумові. Третю групу

характеристик обдарованих учнів утворюють психологічні. Аналіз зазначених груп характеристик продемонстрував, що усі ці риси обдарованих учнів виявляються по-різному й можуть зустрічати специфічні перешкоди на шляху свого розвитку, в залежності від індивідуальних особливостей людини та її оточення. Показано, що певна розмитість сфер прояву обдарованості, відсутність усталених критеріїв віднесення до них учнів, а також дублювання в них певних здібностей ускладнюють самореалізацію обдарованих учнів.

Узагальнення результатів власних досліджень та досліджень вітчизняних та зарубіжних вчених дозволило здійснити угруповання проблемних зон самореалізації обдарованих учнів. До них віднесено: зона соціального середовища, зона соціальної взаємодії, комунікативна зона та психологічно-особистісна зона. Показано, що особливу роль у самореалізації обдарованих учнів та подоланні/неподоланні ними визначених проблемних зон відіграють соціальні очікування.

Розглянувши різні підходи до аналізу факторної детермінації обдарованості (генетичний, функціональний, адаптаційний, імовірнісний) та на основі аналізу емпіричних даних у роботі виокремлено чотири ключові групи факторів самореалізації обдарованих учнів: загальносуспільні, особистісні (наприклад, високий рівень пошукової активності, високий рівень мотивації досягнень, розвинута комунікативна та соціальна компетентність тощо); найближчого оточення (зокрема, сім'я); освітнього локального середовища (школа); культурно-освітнього макросередовища.

У роботі показано, що значну роль у розкритті, підтримці й розвитку обдарованості відіграє сім'я. Важливим фактором, що впливає на самореалізацію обдарованої дитини, є ставлення батьків до дитячої обдарованості, що може проявлятися у різних типах відносин: негативних (наприклад, гіперопіка та гіпоопіка) та позитивних. Показано, що для підвищення ефективності впливу родинних факторів на самореалізацію обдарованих учнів необхідно створення у родині певних умов, що забезпечують ефективність підготовки батьків до взаємодії з обдарованою

дитиною.

Аналіз продемонстрував, що школа також здійснює суперечливий вплив на самореалізацію обдарованих учнів. Аналізуючи школу як системне явище, що впливає на самореалізацію обдарованих учнів, запропоновано розглядати ці процеси у чотирьох основних площинах: у площині навчання, суб'єктній площині, змістовно-технологічній та результативній.

На рівні культурно-освітнього макросередовища показано, що воно передбачає створення таких умов, які дозволяють обдарованим учням здійснювати розвиток у процесі навчальної і позанавчальної діяльності. Вплив освітнього середовища на самореалізацію обдарованих учнів детермінується всіма вище розглянутими аспектами: індивідуальним, суб'єктивним, змістовно-технологічним тощо. Підтверджено, що «творче освітнє середовище» (за Я. Корчаком) є максимально сприятливим для розвитку та самореалізації обдарованих учнів.

На макрорівні для розуміння самореалізації обдарованих учнів велике значення мають параметри культури (зокрема, особливості міжпоколінної взаємодії), вплив соціальних інститутів, державна політика щодо обдарованих учнів тощо.

Показано, що в ході системного впливу факторів на процес самореалізації обдарованих учнів у цій царині формуються певні стратегії. Аналіз емпіричних даних дозволив виокремити такі основні з них, як: «стратегія досягнень», «стратегія суспільного визнання», «стратегія матеріальної забезпеченості» та «еміграційна стратегія».

Узагальнення різних аспектів самореалізації обдарованих учнів дозволило нам запропонувати типологію ризиків цього процесу. До них віднесено: по-перше, *суспільні ризики* (ризик відсутності усталеного образу обдарованого учня, ризик дискретності уваги до обдарованих учнів, ризик соціальної диференціації, ризик мобільності), по-друге, *ризики школи* (стереотипізація обдарованих учнів, блокування талантів обдарованих учнів, деприваційні ризики), по-третє, *ризики сім'ї* (неадекватність очікувань, екстраполяція на

дітей батьківської нереалізованості, неувага до обдарованості), по-четверте, *індивідуальні ризики* (невиявлена обдарованість, дезадаптація, негативна девіантна поведінка, завищена самооцінка, демотивація тощо).

У *третьому розділі* розглянуто зарубіжний і вітчизняний досвід роботи з обдарованими дітьми та розроблено програмні основи підтримки обдарованості сучасних учнів, показано потенціал стейкхолдер-менеджменту в самореалізації обдарованих учнів.

Аналіз досвіду роботи з обдарованими дітьми в Україні та в інших країнах продемонстрував наявність двох її основних напрямів: дослідницько-моделювального та практико-орієнтованого. В першому ракурсі виявлено спільність підходів, що сформувались незалежно один від одного, базуючись на різних освітніх, ментальних і культурних основах. Провідною ідеєю цих підходів є необхідність формування соціальних компетенцій у обдарованих дітей, які сприятимуть їхньому розвитку та самореалізації. Виявлено трансформацію освітніх стратегій у бік формування нового типу обдарованого учня, який здатен самореалізуватися і як фахівець високого класу у своїй галузі, і як особистість з широким комплексом соціальних компетенцій.

Аналіз другого аспекту світового досвіду роботи з обдарованими учнями продемонстрував наявність різних форм такої роботи та дозволив підтвердити, що розвиток обдарованості можливий при реалізації наступних кроків: сучасна діагностика можливостей, адекватний зміст навчання, запровадження особистісно-орієнтованої і розвиваючої освітніх технологій, психологічний і педагогічний супровід учня, збуджувально-інтенсифікуюча діяльність учителя.

На основі аналізу особливостей обдарованих учнів, факторної детермінації їхньої самореалізації та ризиків цього процесу запропоновано програму підтримки обдарованих учнів, яка включає нормативну та науково-методичну базу, підготовку навчальних закладів до роботи з обдарованими учнями, ресурсне забезпечення, суспільне визнання обдарованих учнів і їхнє матеріальне заохочення тощо. Доведено, що супровід обдарованого учня варто здійснювати на основі динамічного підходу до розгляду обдарованості у

єдності п'яти складових: комплексної діагностики, інформації, консультування, проектування індивідуально орієнтованих програм і первинної допомоги у вирішенні проблем і профорієнтації.

Оскільки обдарованість являє собою комплексну, інтегральну характеристику, що включає когнітивні, некогнітивні й соціальні фактори, в навчанні обдарованих учнів для їхньої успішної самореалізації ми пропонуємо використовувати інтегративний підхід. Цей підхід передбачає інтегрування можливостей базової та додаткової, формальної, неформальної та інформальної освіти, поєднання навчальної і позанавчальної діяльності учнів і забезпечення в загальноосвітньому закладі відповідного освітнього простору. Ядром такої інтеграції ми вважаємо дослідницьку активність учнів, що забезпечує їхню самостійну творчу діяльність, заохочення і розвиток якої обумовлює можливості самореалізації обдарованих учнів в обраних ними видах діяльності.

Показано, що ефективне вирішення питань самореалізації обдарованих учнів пов'язано із використанням потенціалу стейкхолдер-менеджменту, який передбачає аудит стейкхолдерів крізь призму їхніх інтересів щодо обдарованих учнів, можливостей участі на різних етапах інтегративного підходу до їхньої освіти тощо. Доведено, що принципами такого підходу до підвищення ефективності самореалізації обдарованих учнів є принципи науковості; оптимізації (розробка інноваційної системи оптимальних умов розвитку учнів); індивідуалізації; диференціації; свободи вибору освітніх послуг, стейкхолдер-участі, наставництва; перспективності; безперервності; відкритості освітньої системи тощо.

У цілому, проведений у дисертації аналіз дозволив дійти важливих висновків, що сприятимуть підвищенню рівня самореалізації обдарованих учнів.

Ключові слова: обдаровані учні; самореалізація обдарованих учнів; чинники самореалізації; ризики самореалізації.

ABSTRACT

Yuliya V. Eremenko. Self-realization of the gifted pupils in modern Ukraine: main factors and risks. – Qualification research paper, manuscript.

Thesis of a Candidate Degree in Sociology: Specialty 22.00.04 – Special and Branch sociologies. – Kharkiv University of Humanities “People's Ukrainian Academy”; V. N. Karazin Kharkiv National University, the Ministry of Education and Science of Ukraine, Kharkiv, 2018.

In the first part the main theoretical and methodological approaches to the study of giftedness are regarded, their analysis is carried out, essence and types of giftedness are outlined.

It is suggested to use the theoretical and methodological positions of analysis of giftedness on two levels: the first level is the theoretical approaches that allow to position giftedness in society, the second one is those that expose the essential features of this phenomenon. The first type of theoretical constructs includes the theory of deviation and social constructivism. Relying on the theoretical constructs of E. Durkheim and R. Merton on deviant behavior and on the theory of positive deviations of Y. Gilinsky, it is substantiated that giftedness can be positioned in society as a positive deviation, because it does not meet norms, patterns, standard behavior in society in specific historical conditions, but at the same time it contains the potential that can be approved by the public opinion, or have a neutral attitude. Along with this, the corresponding public approval of a gifted person is based on the dominant social representations of giftedness, which suggests that it is a socially constructed phenomenon.

On the second level of theoretical understanding of giftedness the analysis of the advantages and disadvantages of such approaches to the interpretation of the essential features of this phenomenon as factor, age, dynamic, adaptive, socio-cultural and other approaches was done. The refraction of their possibilities to the subject of dissertation research made it possible to conclude that the dynamic and

factor approaches, which allow to focus attention on the essential characteristics of gifted personality, their dynamics and factors of influence, have the greatest potential for achievement of the purpose of the dissertation research. It is these aspects that are of fundamental importance to the process of self-realization of gifted personality.

The analysis of various definitions of giftedness led to the conclusion that giftedness represents the integration of abilities, social and personal preconditions, that allows to achieve higher results (higher of conditionally «average») in a certain area of activity.

The analysis of the key models of giftedness, in particular the three-ring model of J. Renzulli, F. F. Monks's multifactorial model, D. Feldhusen's model, A. Tannenbaum's five-factor model, R. Strenberg and E. Grinenko's investment model, the Munich model of K. Heller is done in the research. On the basis of the analysis of giftedness models, the following elements which are of fundamental importance for the self-realization of personality as a process of realization of one's individual potential are identified: individual (intellectual, emotional - volitional and activity components), environmental (the closest personality environment, first of all family and school) and social (in particular, institutional). It is proved that self-realization of a gifted person becomes possible under the conditions of effective interaction of all three levels.

It is shown that giftedness may take many forms and types. The analysis of the literature allowed us to classify giftedness according to five basic criteria: depending on the type of activity; the degree of generosity of giftedness; in form of manifestation; by the breadth of manifestations in various activities; on the peculiarities of age development.

In the second part the peculiarities of self-realization of gifted pupils in modern Ukraine are considered, the attention is focused on the factors and risks that determine this process.

Based on the definition of giftedness given in the first section, under gifted pupils, we mean pupils who have potential, positive “I” -concept and personal qualities developed to a level higher than the conditionally “average”; thanks to them

in a particular social environment pupils achieve a significant progress in any field of study (that may be considered in the formal or informal format). This definition retains the traditions of the dynamic and factor approaches identified as the most productive in the study of giftedness.

The empirical studies have shown that the phenomenon of a gifted pupil is not clearly structured in the social space of Ukraine. According to empirical research results in determining the leading characteristics, the characteristics of gifted pupils, it has been found that the effective component that is directly a reflection of the self-actualization of gifted pupils dominates in the public consciousness. Both experts and parents highly appreciate the significance of pupils' victories in competitions, olympiads, contests as evidence of their giftedness; for parents, high grades for different subjects and positive feedback from teachers about their pupils' abilities are key indicators of giftedness. The interviews with experts have allowed to clarify the set of qualities that gifted children have. First of all, this is perseverance, purposefulness, determination, efficiency, bold decision-making.

It is shown that giftedness can be constructed not only on the social level, but also on the individual one, which leads to the differentiation of assessments of their own giftedness by social subjects in general and pupils in particular.

Taking into account that the formation of a gifted child has certain features, we consider it expedient to define a certain system of characteristics, through which it is possible to portray gifted children in general and gifted pupils in particular. On the basis of literature analysis, it is proposed to use three groups of characteristics. The first group is psychological. The second group of characteristics is intellectually mental. Social characteristics form the third group of characteristics of gifted pupils. The analysis of these groups of characteristics has shown that all these features of gifted pupils are manifested differently and can encounter specific obstacles in the way of their development depending on individual characteristics and their environment. It is shown that certain blurredness of spheres of manifestation of giftedness, lack of established criteria of adherence to them, as well as duplication of certain abilities in them complicate the self-realization of gifted pupils.

The generalization of the results of own researches and studies of a wide range of domestic and foreign scholars allowed us to group the problem areas of self-realization of gifted pupils. These include: psychological-personal, communicative, problems of social interaction and the state of the social environment. It is shown that social expectations play a special role in the self-realization of gifted students and overcoming / non-overcoming their identified problem areas.

Considering different approaches to the analysis of factor determination of giftedness (genetic, functional, adaptive, probabilistic) and on the basis of empirical data analysis, four key groups of factors of self-realization of gifted pupils are singled out: personal factors (for example, the high level of search activity, the high level of motivation of achievements, developed communicative and social competence, etc); the immediate environment (in particular, the family); the educational local environment (school); cultural and educational macro environment and general public factors .

The research shows that a significant role in the disclosure, support and development of giftedness is played by the family. An important factor influencing the self-realization of a gifted child is the attitude of parents towards childhood giftedness, which can be manifested in different types of relationships: negative (for example, hyperprotection and hypoprotection) and positive. It is shown that in order to increase the effectiveness of the influence of family factors on the self-realization of gifted pupils it is necessary to create in the family certain conditions that ensure the effectiveness of preparing parents for interaction with a gifted child.

The analysis has shown that school also has a contradictory effect on the self-realization of gifted pupils. Analyzing the school as a systemic phenomenon that influences the self-realization of gifted pupils, it is proposed to consider these processes in four main planes: in the plane of learning, subject plane, content-technological and productive planes.

At the level of cultural and educational macro environment it is shown that it involves the creation of such conditions that allow gifted students to develop in the process of learning and extracurricular activities. The influence of educational

environment on self-actualization of gifted students is determined by all the above aspects: individual, subjective, content-technological, etc. It is confirmed that the "creative educational environment" (according to Y. Korchak) is the most favorable for the development and self-realization of gifted pupils.

At the macro level the culture parameters (in particular, intergenerational interaction), the influence of social institutions, public policy in relation to gifted pupils and etc. are important to understand the self-actualization of gifted pupils.

It is shown that during the systematic influence of factors on the process of self-realization of gifted students in this area certain strategies are formed. The analysis of empirical data made it possible to distinguish the following main ones: "strategy of achievements", "strategy of public recognition", "material security strategy" and "emigration strategy".

The generalization of the different aspects of self-realization of gifted pupils allowed us to propose a typology of the risks of this process. These risks include, firstly, *social risks* (the risk of lack of a settled image of a gifted pupil, the risk of discreteness of attention to gifted pupils, the risk of social differentiation, the risk of mobility), secondly, *school risks* (stereotyping of gifted pupils, blocking of the talents of gifted pupils, deprivation risks), thirdly, *family risks* (inadequacy of expectations, extrapolation of parental unrealisation on children, misunderstanding), and fourth, *individual risks* (undiscovered giftedness, disadaptation, negative deviant behavior, self-entitled, demotivation etc).

The third part deals with foreign and domestic experience of the system of work with gifted children and the program bases for supporting the talent of modern pupils are developed; the potential of stakeholder management in self-realization of gifted pupil is demonstrated.

The analysis of working experience in Ukraine and other countries on working with gifted children has demonstrated the presence of two main areas of such work: research-modeling and practical-oriented. In the first perspective, the commonality of approaches that were formed independently of each other, based on different educational, mental and cultural foundations, was discovered. The leading idea of

these approaches is the need to form social competences in gifted children that will promote their development and self-realization. The transformation of educational strategies towards the formation of a new type of gifted pupil that is capable to self-realize as a specialist of a high class in his field and as a person with a wide range of social competences is revealed.

The analysis of the second aspect of the world experience of work with gifted pupils demonstrated the existence of various forms of such work and allowed to confirm that the development of giftedness is possible under the following steps: modern diagnosis of opportunities, adequate content of training, psychological and pedagogical support of the pupil, intensifying activity of the teacher.

On the basis of the analysis of the characteristics of gifted pupils, the factor determination of their self-realization and the risks of this process, a program of support for gifted pupils that includes normative and scientific-methodological basis, training of educational institutions for work with gifted pupils, resource support, public recognition of gifted pupils and their material encouragement is proposed. It is proved that the support of gifted pupil must be based on a dynamic approach to the consideration of giftedness in the unity of five components: comprehensive diagnosis, information, counseling, the projecting of individually oriented programs and first help in solving the problems and career guidance.

Since talent is a comprehensive, integrated property that includes cognitive, noncognitive and social factors in teaching gifted pupils for their successful fulfillment we suggest using an integrative approach. This approach involves integrating the possibilities of basic and additional, formal and informal education, combining the learning and extracurricular activities of pupils and providing a general educational institution with the appropriate educational space. The core of such integration is the pupils' research activity, which ensures their independent creative activity, the promotion and development of which causes the possibilities of self-realization of gifted pupils in the chosen activities.

It is shown that the effective solution of the questions of self-realization of gifted pupils is associated with the use of the potential of stakeholder management,

which provides for the audit stakeholders through the prism of their interests to the gifted pupils, the opportunities to participate in various stages of integrative approach of their education and others. It is proved that the principles of such an approach to improving the efficiency of self-realization of gifted pupils are the principles of scientific knowledge; optimization (the development of an innovative system of optimal conditions for the development of pupils); individualization; differentiation; freedom to choose educational services, stakeholder participation, mentoring; perspective; continuity; the openness of the educational system, etc.

In general, the analysis carried out in the dissertation has made it possible to reach important conclusions that will contribute to raising the level of self-realization of gifted pupils.

Key words: gifted pupils; self-realization of gifted pupils; factors of self-realization of gifted pupils; risks of self-realization of gifted pupils.

СПИСОК ПУБЛІКАЦІЙ ЗДОБУВАЧА ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Наукові праці, в яких опубліковано основні наукові результати дисертації:

Розділи у монографіях:

1. Еременко Ю. Творческая одаренность личности как позитивная девиация. *Смыслжизненные ориентиры современного образования: на пересечении философской и социологической мысли* : [монография] / под. ред. Е. А. Подольской. Харьков : Изд-во НУА, 2018. С. 254-267.

Статті у наукових фахових виданнях України:

2. Еременко Ю. В. Социально-психологическое сопровождение одаренного ученика. *Вчені зап. Харків. гуманітар. ун-ту «Нар. укр. акад.»*. Харків, 2015. Т. 21. С. 221-226.

3. Єременко Ю. В., Подольська Є. А. Соціально-психологічна дезадаптація обдарованих дітей як фактор девіантної поведінки. *Вісн. Харків. нац. ун-ту ім. В. Н. Каразіна. Сер. Соціологічні дослідження сучасного суспільства: методологія, теорія, методи*. Харків, 2016. Вип. 37. С. 255–259. (здобувачем Єременко Ю. В. здійснено аналіз феномена соціально-психологічної дезадаптації обдарованих учнів).

4. Єременко Ю. В. Обдаровані учні як ресурс розвитку сучасного суспільства (на прикладі Харківського регіону). *Соціальні технології: актуальні проблеми теорії та практики*: зб. наук. праць Запоріжжя : КПУ, 2018. Вип. 78. С. 95–99.

Стаття у науковому виданні України, що включено до наукометричних баз:

5. Єременко Ю. Обдарована молодь: феномен крізь призму соціології. *Youth in Central and Eastern Europe. Sociological Studies*. 2017. № 1. С. 54–63. (міжнародна база Copernicus).

Статті у наукових зарубіжних виданнях, що включено до наукометричних баз:

6. Yeremenko Y.V. Theoretical approaches to the phenomenon of giftedness: historical and sociological analysis. *Virtus: Scientific Journal*. June №25, 2018. P. 177–180 (*Scientific Indexing Services (SIS) (USA)*, *Citefactor (USA)*, *International Innovative Journal Impact Factor (IIJIF)*)

7. Еременко Ю. В. Творчески одаренные ученики как категория девиантного риска: социологический анализ. *Изв. Юго-Зап. гос. ун-та. Серия: Экономика. Социология. Менеджмент*. 2017. № 3. С. 219–227 (РИНЦ)

Наукові праці, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації:

8. Еременко Ю. В. Основные этапы, задачи развития одаренных детей: модернизационный дискурс. *Приоритеты развития современного образования: теория, методология, практика* : материалы междунар. науч.-практ. конф., Харьков, 17–18 февр. 2014 г. : [в 2 ч.] / М-во образования и науки, молодежи и спорта Украины, Ин-т высшего образования НАПН Украины, Харьк. гуманитар. ун-т «Нар. укр. акад.» [и др. ; редкол.: В. И. Астахова (гл. ред) и др.]. Харьков : Изд-во НУА, 2014. Ч. 1. С. 227-235.

9. Еременко Ю. В. Одаренность: специфические особенности и пути развития. *Трансформация социальных функций образования в современном мире* : материалы междунар. науч.-практ. конф., Харьков, 17–18 февраля 2015 г. / Ин-т высшего образования НАПН Украины, Харьк. гуманитар. ун-т «Нар. укр. акад.» [и др. ; редкол.: В. И. Астахова (гл. ред.) и др.]. Харьков, 2015. С. 168-172.

10. Еременко Ю.В. Интеграционный подход к обучению одаренных детей. *Управление качеством обучения в инновационном вузе* : программа и материалы науч.-теорет. конф. молодых ученых, 17–18 апр. 2015 г. / Нар. укр. акад. [и др.]. Харьков, 2015. С. 29–32.

11. Еременко Ю. В. Особенности кадрового обеспечения в работе с одаренными учащимися. *Кадровый потенциал современных образовательных*

систем: состояние и перспективы : материалы междунар. науч.-практ. конф., 17–18 февр. 2016 г. / Харьк. гуманитар. ун-т «Нар. укр. акад.» [и др.]. Харьков, 2016. С. 108–111.

12. Еременко Ю. В. Социально-педагогическое сопровождение и стратегия обучения одаренных учащихся. *Подготовка научно-педагогических кадров для высшей школы: состояние проблемы, перспективы* : программа и материалы науч.-теорет. конф. молодых ученых, 16 апр. 2016 г. / Нар. укр. акад. [др.]. Харьков, 2016. С. 24–27.

13. Еременко Ю. В. Образование как среда развития творческого потенциала и социализации одаренных детей. *Культура, личность, общество в современном мире: методология, опыт эмпирического исследования* : материалы XVIII междунар. конф. памяти проф. Л.Н. Когана / УрФУ. Екатеринбург, 2016. С. 1384-1394.

14. Еременко Ю. В. Стейкхолдер-менеджмент как инструмент развития одаренных школьников. *Взаимодействие образовательных учреждений со стейкхолдерами: веление времени* : материалы XV междунар. науч.-практ. конф., Харьков, 16 февр. 2017 г. / Харьк. гуманитар. ун-т «Нар. укр. акад.» [и др.]. Харьков, 2017. С. 108-111.

15. Єременко Ю. Роль освітнього середовища у розвитку обдарованості. *Нові нерівності - нові конфлікти: шляхи подолання* : тези доп. та виступів учасників III конгр. Соціол. асоц. України, Харків, 12-13 жовт. 2017 р. / Соціол. асоц. України, Харк. нац. ун-т ім. В.Н. Каразіна. Харків, 2017. С. 367-369.

16. Єременко Ю. Соціальна дезадаптація обдарованих учнів як фактор девіантного ризику. *Образовательные риски: суть и подходы к решению* : материалы ежегод. XVI Междунар. науч.-практ. конф., [Харьков], 15 февр. 2018 г. / Харьков. гуманитар. ун-т «Нар. укр. акад.» [и др.]. - Харьков, 2018. С. 114-116.

17. Єременко Ю. В. Зарубіжний досвід роботи з розвитку творчого потенціалу обдарованих учнів. *Суспільні науки: історія, сучасний стан та*

перспективи досліджень : Матеріали міжнародної наук.-практ. конф. (м. Львів, 6-7 липня 2018 року). Львів : ГО «Львівська фундація суспільних наук», 2018. С. 27-33.

Наукові праці, які додатково відображають наукові результати дисертації:

18. Єременко Ю. В. Понятие «одаренность»: проблемы интерпретации, восприятия, социальной поддержки. *Вчені зап. Харків. гуманітар. ун-ту «Нар. укр. акад.»*. Харків, 2016. Т. 22. С. 321–329.

19. Єременко Ю. В., Подольська Є. А. Обдарованість як наукове поняття та соціально-психологічний феномен. *Вісн. Харків. нац. ун-ту ім. В. Н. Каразіна. Сер. Соціологічні дослідження сучасного суспільства: методологія, теорія, методи*. Харків, 2016. Вип. 36. С. 103–107. (здобувачем Єременко Ю. В. здійснено систематизацію змістовних аспектів трактування обдарованості особистості).

20 Єременко Ю. В. Сутність інтегративного підходу до освіти обдарованих дітей. *Вчені зап. Харків. гуманітар. ун-ту «Нар. укр. акад.»*. Харків, 2017. Т. 23. С. 97–105.

ЗМІСТ

Вступ	4
Розділ I. Теоретико-методологічні основи аналізу феномена обдарованості	15
1.1. Основні теоретичні підходи до вивчення обдарованості	15
1.2. Обдарованість як соціальний феномен: сутність та основні компоненти	26
1.3. Основні види обдарованості та сфери її прояву	43
Висновки до розділу 1	56
Розділ II. Особливості самореалізації обдарованих учнів у сучасному суспільстві	60
2.1. Ключові характеристики обдарованих учнів та проблеми їхньої самореалізації	60
2.2. Факторна детермінація самореалізації обдарованих учнів	93
2.3. Сучасні ризики самореалізації обдарованих учнів в Україні	132
Висновки до розділу 2	151
Розділ III. Освіта як чинник самореалізації обдарованих учнів	154
3.1. Зарубіжний і вітчизняний досвід роботи з обдарованими учнями	154
3.2. Інтегративний підхід в освіті як умова підвищення ефективності самореалізації обдарованих учнів в Україні	174
Висновки до розділу 3	195
Висновки	198
Список використаних джерел	206
Додатки	230

Додаток А. Допоміжні інформаційні матеріали

Додаток Б. Список праць, опублікованих за темою дисертації

Додаток В. Відомості про апробацію результатів дисертації

Додаток Г. Довідки про впровадження результатів
дисертаційного дослідження

ВСТУП

Обґрунтування вибору теми дослідження. Сучасні зміни в суспільному розвитку України, її інтеграція в світовий освітній та інформаційний простір обумовлюють зростаючий соціальний запит на творчо орієнтовану особистість, здатну виявляти й реалізовувати себе у нестандартних умовах, гнучко й самостійно використовувати набуті знання та компетенції у різноманітних життєвих ситуаціях. Зміни характеру праці в сучасному світі роблять людський капітал більш цінним, ніж матеріальні активи.

Протягом останніх десятиріч державна політика багатьох країн зорієнтована на виявлення та розвиток обдарованих дітей як потенціалу свого розвитку. Значення такого завдання для сучасного суспільства обумовлюється не тільки соціально-економічними змінами, а й процесами гуманізації соціуму, переформатуванням його ціннісних орієнтирів. Ідея розвитку в системі освіти обдарованих дітей, з одного боку, є відображенням спроб протистояння деструктивним процесам у суспільстві, а з іншого – засобом визначення шляхів збереження і розвитку людського потенціалу суспільства. Ці обставини є своєрідним соціальним запитом на розвиток обдарованості, на створення умов для активного прояву здібностей талановитих дітей.

Вчені оцінюють кількість обдарованих дітей по-різному – від 1–2% до 20% від загального числа дітей [39]. Але успішно самореалізувались у професії, у кращому випадку, 2–3 % з них. Ми поділяємо точку зору тих авторів, які звертають увагу на те, що «обдаровані люди, які не змогли реалізувати свої неординарні здібності, – це не тільки біда для нації, яка, звісно, зацікавлена у видатних людях, це трагедія і для самої колишньої «чудо-дитини», яка приречена все життя страждати від «синдрому колишнього вундеркінда», що виявляється у депресії, втраті інтересів, а нерідко й у підвищеній агресії» [114].

Обдаровані діти мають багато різноманітних потреб, які традиційна освітня система не може задовольнити. Саме тому в більшості країн Європи та США впроваджено програми роботи з неординарними дітьми. У 1988 році при

Раді Європи було створено міжнародну неурядову організацію «Євроталант» (Париж) з метою координації роботи з обдарованими дітьми на загальноєвропейському просторі. В 1992 році «Євроталант» отримав консультативний статус, а два роки потому (1994) Парламентська асамблея Ради Європи схвалила Рекомендації щодо освіти обдарованих учнів. У 1995 році у Варшаві відбулася II Міжнародна науково-практична конференція з проблем обдарованості. На ній були прийняті звернення до ООН і урядів країн Європи, в яких учасники конференції закликали країни Європейської співдружності підтримати міжнародні програми «Обдаровані діти Європи» та «Діти XXI століття». У преамбулі до Програми «Обдаровані діти» зазначалось, що «на рубежі XX і XXI століть накопичено певний позитивний досвід роботи з обдарованою молоддю, який потребує наукового узагальнення і розповсюдження» [4; 86; 194; 223; 233].

У Постанові Ради Європи щодо роботи з обдарованими дітьми підкреслюється, що «жодна країна не може дозволити собі розкіш розбазарювати таланти, а відсутність своєчасного виявлення інтелектуального й іншого потенціалу інакше як втратою людських ресурсів названо бути не може. Обдарованим дітям потрібно надавати такі умови освіти, які дозволяють повною мірою реалізовувати їхні можливості для власного блага й на благо свого суспільства» [125, с. 8].

В умовах сучасної України завдання підтримки обдарованої молоді набуває все більшого значення, оскільки кардинальні зміни в соціальному, політичному, духовному й економічному житті українського суспільства актуалізували потребу в особистості, яка спроможна бути гнучкою та інноваційною у нестандартних ситуаціях перманентних змін. Саме тому від роботи з обдарованою молоддю сьогодні залежить конкурентоспроможність України. Це сформувало потребу у створенні умов, які б оптимально сприяли розкриттю можливостей обдарованих особистостей та збереженню інтелектуального потенціалу українського суспільства.

Проте, на жаль, на сьогодні в Україні питанням створення умов для розвитку потенціалу обдарованої молоді приділено недостатньо уваги. Дослідження фіксують, що обдаровані діти стають у певному сенсі групою соціальної ексклюзії, що сприяє формуванню додаткових бар'єрів для їхньої самореалізації.

Особливої значущості набуває завдання пошуку ефективних способів навчання обдарованих дітей, створення умов для їхнього інтелектуального та особистісного зростання. Такі завдання лише частково вирішуються за рахунок внесення змін у зміст, методи й організацію навчання в рамках основної освіти або за допомогою додаткової освіти. На перший план виходить необхідність реалізації потенційних можливостей школярів з урахуванням їхніх індивідуальних особливостей.

Таким чином, на сьогодні очевидним є протиріччя між потребою суспільства в розвитку обдарованої особистості в умовах інтеграції України в європейський простір і недостатньою розробленістю соціальних механізмів сприяння її самореалізації. Це визначає актуалізацію досліджень проблем обдарованості, включаючи й роль системи освіти в її виявленні, розвитку та сприянні самореалізації обдарованих учнів.

Питання обдарованості вивчалось представниками різних наук, як в Україні, так і в близькому та далекому зарубіжжі. Перші фундаментальні дослідження обдарованості базуються на концептуальних підходах і принципах теорії здібностей, чиї основи закладені в працях Б. М. Теплова, С. Л. Рубінштейна, В. Д. Шадрикова, В. М. Дружиніна, К. К. Платонова, Є. А. Клімова, М. А. Холодної та ін.

Всебічному вивченню проблеми обдарованості присвячені праці Дж. Гілфорда, І. Іпенбурга, Ф. Монкса, Ч. Спірмена, Л. Торндайка, Е. П. Торренса, В. Штерна та ін. Такими вченими, як Дж. Рензуллі, С. Рис, Р. Стернберг, Дж. Фельдх'юсен, К. Хеллер, розроблено теоретичні моделі обдарованості. Вплив різноманітних чинників на розвиток обдарованості досліджується у працях таких учених, як Ф. Гальтон, Ю. З. Гільбух, М. Карне,

К. Текекс та ін. Розгляд соціокультурних чинників впливу на обдарованих особистостей характерний для досліджень Д. Вебба, В. Віатер, К. Лоренц, Е. Мекстрот, М. Мід, Е. Муфф, С. Толан, П. Фрейре та ін. Ці вчені створили концепції обдарованості, в яких ураховується вплив різних чинників, що дозволило дати функціональне визначення і розробити методики діагностики обдарованості.

Проблеми дитячої обдарованості, її видів, форм прояву знаходилися в центрі уваги багатьох учених. Зокрема, в цій царині працювали такі зарубіжні дослідники, як І. Іпенбург, М. Марне, Ф. Монкс, К. Текекс та інші. На пострадянському просторі відомі розробки Ю. Бабаєвої, Д. Богоявленської, А. Брушлинського, В. Гладунського, В. Дмитрієнко, Т. Комарової, А. Кулемзіної, Н. Лейтеса, А. Матюшкіна, А. Симановського, О. Савєнкова, Б. Теплова, Н. Шумакової, В. Юркевич та ін. Вітчизняні вчені також активно розробляють питання виявлення та розвитку дитячої обдарованості (М. Дрободенко, В. Дяків, Л. Морозова, В. Тесленко, В. Слущкий, В. Ясинський та інші).

Використання потенціалу освіти в становленні та розвитку обдарованої особистості представлено в працях таких учених пострадянського простору, як А. Брушлинський, А. Гудзовська, Т. Гущина, С. Дмитрієва, І. Ільєсов, Н. Лейтес, О. Логінова, О. Лукаш, А. Матюшкін, В. Панов, Р. Полєшко, А. Савєнков, А. Сагалаков, Д. Ушаков, В. Шадриков та ін. Наукові підходи до вирішення проблем освіти, в тому числі обдарованих учнів, відображені й у роботах вітчизняних дослідників О. Антонової, Р. Борисова, І. Волошук, В. Дяченко, С. Іваха, В. Кайнової, Л. Липової, Л. Луценко, М. Федорця, С. Щудло тощо.

Однак соціологічний аналіз проблем самореалізації обдарованих дітей, її чинників та ризиків потребує особливої уваги.

Наукове завдання полягає в окресленні концептуальних і методологічних засад соціологічного дослідження обдарованості, визначенні особливостей процесу самореалізації обдарованих учнів у сучасній Україні, його чинників, ризиків та проблемних зон, у розкритті потенціалу освіти в цьому процесі, удосконаленні моделі супроводу обдарованих учнів.

Мета і завдання дослідження. Мета – виявити основні чинники та ризики самореалізації обдарованих учнів у сучасному українському суспільстві.

Досягнення цієї мети зумовило постановку наступних завдань:

1. Визначити основні теоретичні підходи до вивчення обдарованості.
2. Здійснити сутнісний аналіз феномена обдарованості, його видів та сфер прояву.
3. Проаналізувати вплив основних чинників на самореалізацію обдарованих учнів.
4. Виявити основні проблемні зони самореалізації обдарованих учнів.
5. Систематизувати основні ризики самореалізації обдарованих учнів у сучасній Україні.
6. Здійснити портретування обдарованих учнів у сучасному українському суспільстві з точки зору ключових характеристик, пов'язаних з їхньою самореалізацією.
7. Розкрити можливості інтегративного підходу в освіті щодо обдарованих учнів.
8. Визначити можливості стейкхолдер-менеджменту в організації освітнього середовища для самореалізації обдарованих учнів.

Об'єкт дослідження – обдаровані учні.

Предмет – основні чинники та ризики, що супроводжують процес самореалізації обдарованих учнів у сучасній Україні.

Методи дослідження. Для досягнення мети та вирішення завдань у дисертаційному дослідженні використано сукупність загальнонаукових і соціологічних методів: *ретроспективний аналіз* (при вивченні еволюції змісту категорії «обдарованість»); *системний аналіз* (для визначення складових обдарованості, чинників впливу на неї); *компаративний аналіз* (при виявленні особливостей різних аспектів самореалізації обдарованих учнів у порівнянні з іншими учнями). У дисертаційній роботі використано такі методи збору соціологічної інформації, як *анкетування, спостереження, тестування,*

фокусовані групові інтерв'ю. Серед методів обробки та аналізу емпіричних даних було застосовано кореляційний аналіз.

Теоретико-методологічна основа. Дисертаційне дослідження базується на методології структурного функціоналізму, факторного підходу та системного аналізу, що дозволило розглядати обдарованих учнів та процес їхньої самореалізації як феномени, що мають складну структуру та функціональну завантаженість, а також знаходяться під впливом зовнішніх та внутрішніх чинників, які впливають на самореалізацію обдарованої особистості. Особливе значення для дослідження мають праці зарубіжних і вітчизняних соціологів Е. Дюркгейма, Я. Гілінського, О. Осипова, а також теоретиків-дослідників проблем обдарованості Н. Лейтеса, Б. Теплова, А. Матюшкіна, В. Юркевич. У роботі використано елементи теорії девіації Р. Мертона, які дозволили розглядати обдарованість як позитивну девіацію; теорії конструктивізму (П. Бергер, Т. Лукман) для розгляду обдарованості з точки зору суспільних очікувань, які конструюються в соціумі стосовно цього феномена; теорії конструкціонізму (Л. Виготський) для розгляду процесу самореалізації обдарованих учнів крізь призму їхнього суб'єктивного конструювання власного середовища та поведінки в ньому. Використання динамічного підходу (Ю. Бабаєва) дозволило розглядати обдарованість крізь призму динамічних аспектів розвитку обдарованості та конкретних механізмів цього процесу.

Емпіричну базу дисертації складають результати:

- *авторських досліджень:*
- фокусовані групові інтерв'ю з експертами (представниками адміністрації ліцеїв та гімназій, учителями, психологами, керівниками гуртків, секцій та ін.); з учнями, які мали неодноразові перемоги на Всеукраїнських та міжнародних олімпіадах; з батьками обдарованих учнів; з випускниками ліцеїв та гімназій і загальноосвітніх шкіл (чотири групи по 12 осіб, 2016 р.);
- опитування учнів шкіл м. Харкова у віці 13–14 років (n=100, 2016 р.);
- опитування випускників Харківського фізико-математичного ліцею № 27 «Проблеми самореалізації особистості в сучасному суспільстві» (n=483, 2018 р.);

– досліджень, проведених Науково-методичним педагогічним центром м. Харкова за участю автора:

- анкетування батьків учнів середніх та старших класів шкіл м. Харкова щодо питань роботи шкіл з обдарованими учнями (n=300, 2015 р.);

- анкетування школярів м. Харкова у віці від 12 до 16 років (вибірка склала 700 учнів, з яких – 400 обдарованих учнів (за критерієм обдарованості вибірка забезпечувалась попереднім виконанням тесту на інтелект Р. Кеттелла, опитувались діти з результатом 125–150 балів) (2015 р.);

- анкетування експертів (вчителів і психологів шкіл, соціальних педагогів і психологів підліткових клубів м. Харкова, керівників ліцеїв, гімназій і представників обласної і районних адміністрацій) щодо питань роботи з обдарованими учнями (n=120, 2016 р.);

- анкетування випускників гімназій та ліцеїв м. Харкова щодо різних аспектів їхньої самореалізації (n =120, 2016 р.);

– моніторингу обдарованих учнів, який здійснюється соціально-психологічною службою Харківського фізико-математичного ліцею № 27 за участю автора (2012–2017 рр., n=1200).

У роботі також використано результати опитування учнів випускних класів шкіл України «Проблеми розвитку обдарованих учнів», проведеного Інститутом обдарованої дитини АПН України (2012 р.).

У дисертаційному дослідженні використано статистичні дані, зокрема, міського інформаційного банку «Обдарованість» у м. Харкові за 2015–2017 рр., а також дані Українського центру оцінювання якості освіти, Департаменту освіти Харківської міської ради та Науково-методичного педагогічного центру м. Харкова.

Наукова новизна дослідження полягає у вирішенні наукового завдання в галузі соціології особистості та соціології освіти – виявленні основних чинників та ризиків самореалізації обдарованих учнів у сучасному українському суспільстві, а саме:

вперше:

– розроблено авторську типологію ризиків самореалізації обдарованих учнів, а саме: *суспільні ризики* (ризик відсутності усталених критеріїв обдарованості учнів, ризик дискретності уваги до обдарованих учнів, ризик соціальної диференціації, ризик мобільності); *ризики школи* (стереотипізація обдарованих учнів, блокування талантів, деприваційні ризики); *ризики сім'ї* (завищений рівень очікувань, екстраполяція на дитину батьківської нереалізованості, відсутність уваги до таланту дитини); *індивідуалізовані ризики* (ризик невиявленої обдарованості, ризик дезадаптації, ризик негативної девіантної поведінки, ризик завищеної самооцінки, ризик демотивації) тощо;

– запропоновано авторську класифікацію ключових проблемних зон, які виникають при самореалізації обдарованих учнів, зокрема, зона соціального середовища, зона соціальної взаємодії, комунікативна зона та психолого-особистісна;

– на основі аналізу існуючих моделей обдарованості визначено її структурні компоненти, які впливають на самореалізацію особистості: *суспільні* (зокрема, інституційні), *середовищні* (найближче оточення особистості) та *індивідуальні* (інтелектуальний компонент, емоційно-вольовий та діяльнісний), що дозволило здійснити аналіз ризиків самореалізації обдарованих учнів на мікро-, мезо- та макрорівнях;

удосконалено:

– можливості використання факторного підходу для дослідження процесу самореалізації обдарованих учнів, завдяки чому чинники впливу на цей процес угруповано наступним чином: особистісні; найближчого оточення; освітнього локального середовища; культурно-освітнього макросередовища та загальносуспільні;

– модель супроводу обдарованих учнів, яку доповнено елементами стейкхолдер-менеджменту та динамічного підходу, що дало можливість урахувати інтереси всіх суб'єктів цього процесу на основі їх поетапної залученості до наступних елементів супроводу: комплексна діагностика,

моніторинг та інформування, консультування, проектування індивідуально орієнтованих програм, первинна допомога у вирішенні проблем і профорієнтації;

дістало подальший розвиток:

– соціологічна інтерпретація характеристик обдарованих учнів в Україні, завдяки чому їх угруповано та описано в трьох вимірах: соціокультурному, інтелектуально-розумовому та психологічному;

– інтегративний підхід до супроводу обдарованих учнів, який у роботі представлено як багатокомпонентну систему взаємопов'язаних елементів формальної, неформальної та інформальної освіти, які утворюють єдиний культурно-освітній простір самореалізації обдарованих учнів.

Особистий внесок здобувача. Дисертація є самостійно виконаною науковою працею. Її основні висновки та положення наукової новизни отримані автором особисто. Використання ідей, результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело. З наукових праць, опублікованих у співавторстві, в узагальненому вигляді використано лише ті фрагменти, які безпосередньо належать авторові дисертації. Зокрема, у роботі «Соціально-психологічна дезадаптація обдарованих дітей як фактор девіантної поведінки» (співавтор Подольська Є. А.) здобувачем Єременко Ю. В. здійснено аналіз феномена соціально-психологічної дезадаптації обдарованих учнів; у роботі «Обдарованість як наукове поняття та соціально-психологічний феномен» (співавтор Подольська Є. А.) здобувачем Єременко Ю. В. здійснено систематизацію змістовних аспектів трактування обдарованості особистості.

Апробація результатів дисертації. Основні положення дисертації апробовані на міжнародних конференціях: «Пріоритети розвитку сучасної освіти: теорія, методологія, практика» (Харків, 2014), «Управління якістю навчання в інноваційному ВЗО» (Харків, 2015), «Кадровий потенціал сучасних освітніх систем» (Харків, 2016), «Підготовка науково-педагогічних кадрів для вищої школи: стан, проблеми, перспективи» (Харків, 2016), «Культура, особистість, суспільство в сучасному світі: методологія, досвід емпіричного

дослідження» (Єкатеринбург, 2016), «Якубинська наукова сесія» (Харків, 2016); «Взаємодія освітніх установ зі стейкхолдерами: веління часу» (Харків, 2017); «Освітні ризики: сутність та підходи до вирішення» (Харків, 2018); «Суспільні науки: історія, сучасний стан та перспективи досліджень» (Львів, 2018); на III конгресі Соціологічної асоціації України «Нові нерівності – нові конфлікти: шляхи подолання» (Харків, 2017); методологічному семінарі кафедри соціології ХГУ «НУА» (2017) та методологічному семінарі соціологічного факультету ХНУ імені В. Н. Каразіна (2018).

Отримані практичні результати пройшли апробацію й впроваджені в діяльність фізико-математичного ліцею №27 м. Харкова, Спеціалізованої економіко-правової школи ХГУ «НУА», комунального закладу «Харківський університетський ліцей Харківської міської ради Харківської області» та Харківського ліцею №161 «Імпульс» Харківської міської ради Харківської області.

Структура та обсяг дисертації. Дисертаційна робота складається зі вступу, трьох розділів, загальних висновків, списку використаних джерел та двох додатків. Обсяг загального тексту дисертації складає 261 сторінку (12,0 д.а.), з них основного тексту 206 сторінок (9 д.а.). Робота ілюстрована 5 таблицями та 11 рисунками, які займають 6 сторінок (0,3 д.а.). Список використаних джерел містить 246 найменувань.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами, грантами. Дисертаційне дослідження виконано в рамках комплексної наукової теми Харківського гуманітарного університету «Народна українська академія» «Формування інтелектуального потенціалу суспільства в умовах сучасних соціальних трансформацій» (ДР № 0111U000011, 2011-2015 рр.) та теми кафедри соціології «Простір соціальних можливостей у когнітивній ситуації суспільства знань: проблеми формування та розвитку» (ДР № 0114U006314, 2014-2018 рр.).

Публікації. За темою дисертації опубліковано 20 робіт: 1 розділ у монографії, 9 статей (3 з яких опубліковані в спеціалізованих виданнях України з

соціологічних наук, 1 стаття – у науковому виданні України, що включено до наукометричної бази, 2 статті – у наукових зарубіжних виданнях, що включено до наукометричних баз, 3 статті, які додатково відображають наукові результати дисертації), 10 тез доповідей на наукових конференціях.

Практичне значення отриманих результатів. Розробки й висновки, що запропоновані в дисертаційному дослідженні, доповнюють знання про самореалізацію обдарованих учнів, її особливості, компоненти та чинники впливу, а також ризики та проблемні зони, що може скласти базу для подальших досліджень, у тому числі механізмів ефективної соціалізації та досягнення успіху в сучасному суспільстві.

Результати дослідження дають можливість освітнім установам більш ефективно використовувати потенціал обдарованих учнів, застосовуючи розроблену модель та принципи стейкхолдер-менеджменту.

Окремі положення та висновки дисертації можуть бути використані при вивченні навчальних курсів «Соціологія особистості», «Соціологія освіти».

Розділ I

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ АНАЛІЗУ ФЕНОМЕНА ОБДАРОВАНOSTІ

1.1. Основні теоретичні підходи до вивчення обдарованості

Протягом багатьох століть послідовно розроблялись гуманістичні ідеї, стрижнем яких були завдання розвитку здібностей і талантів людей, створення умов для збереження і нарощування їхньої природної обдарованості, для самореалізації.

Завдання розвитку обдарованої особистості описувалися ще Плутархом з Херуней, вирішувалися античною освітньою системою тощо. Проте як соціально-наукова проблема обдарованість привернула увагу дослідників тільки у XX ст. В останні десятиліття антропологія, соціальна, педагогічна й психологічна науки, соціологія зосередились на цій проблемі під тиском кризи освіти та суспільства в цілому, посилення векторів індивідуалізації розвитку та її значущості для розвитку сучасного суспільства.

Саме постановка мети самореалізації особистості заклала вектор формування основ розвитку наукового знання про обдарованість. Аналіз теоретичних пошуків щодо обдарованості дозволив нам систематизувати основні з них, що існують щодо цього феномена. Вважаємо за доцільне розглядати ці теорії на двох рівнях: перший – ті, які дозволяють позиціонувати обдарованість як соціальний феномен у соціумі, а другий – ті, які розкривають сутність та особливості даного феномена.

До першого типу теоретичних конструктів віднесемо, перш за все, теорію девіації та соціальний конструктивізм.

Термін «девіація» має латинське походження (*deviatio* – відхилення). Це поняття охоплює будь-яку поведінку, що відхиляється від загальноприйнятих соціальних норм.

Теорія девіантної поведінки зароджувалась і розвивалась як відповідь суспільствознавців на проблему появи значної кількості відхилень від норм поведінки у суспільстві. Наприкінці XIX століття Е. Дюркгейм [51] створив теорію «аномії», у рамках якої і почала розвиватись теорія девіантної поведінки. Він вважав, що в періоди активних змін у суспільстві (як позитивних, так і негативних) система цінностей і норм не встигає адаптуватися, і людина втрачає довіру до будь-якої нормативної системи. Як підсумок, суспільство заглиблюється у стан аномії (безнормності).

Подальший розвиток теорія Е. Дюркгейма дістала в роботах Р. Мертона [106]. Він вважав, що в суспільстві існують загальновизнані життєві цілі та способи їх досягнення. Поряд з цим, часто неможливо досягти цих цілей запропонованими методами. Більшість членів суспільства визнають існуючі в ньому норми й цінності та реалізують їх легальними та легітимними засобами. Разом з тим, саме розбіжності між цілями та методами призводять до різноманітних видів девіантної поведінки.

Р. Мертон запропонував розглядати кілька типів такої поведінки [106].

Перший – конформізм – існує, коли люди сприймають мету матеріального успіху та схвалені засоби її досягнення. Така поведінка лежить в основі стабільного суспільства.

Другий – інновація, коли люди швидко просуваються до визначеної мети, відмовляючись від схвалених шляхів її досягнення.

Третій – ритуалізм – включає відмову від матеріального успіху, або значне зниження його суб'єктивної значущості. Але тут зберігається вірність соціально схваленим засобам дії.

Четвертий – ретретизм – «відмова від суспільства». В цій моделі люди відмовляються як від цілей, так і від схвалених суспільством засобів їх досягнення і не замінюють їх новими нормами.

П'ятий – повстання, бунтарство. Бунтарі відкидають цілі та засоби, що пропонуються суспільством, та замінюють їх новими нормами. Представники

цього типу переносять свою лояльність від існуючого соціального устрою до нових груп з новими ідеологіями.

Відповідно, ці типи поведінки визначають стратегії діяльності людини у суспільстві та пов'язані не тільки з особистісним ставленням до різних аспектів соціального, а й знаходяться під впливом самих рис суспільства. У такому аспекті важливим є розуміння відхилень у соціальних контекстах, які виступають детермінантами поведінки особистості.

З нашої точки зору, для аналізу феномена обдарованості у розрізі теорії девіації важливим постає відповідний категоріально-змістовний ряд. Зокрема, особливої значущості набувають такі поняття як соціальна норма, цілі та засоби їх досягнення.

Соціальна норма визначає «історично сформовану в конкретному суспільстві межу, міру, інтервал припустимої (дозволеної чи обов'язкової) поведінки, діяльності людей, соціальних груп, соціальних організацій. На відміну від природних норм протікання фізичних і біологічних процесів, соціальні норми складаються як результат відображення (адекватного або спотвореного) в свідомості та вчинках людей об'єктивних закономірностей функціонування суспільства» [29, с. 56].

Тому соціальна норма може або відповідати законам суспільного розвитку (і тоді вона є «природною»), або відображати їх недостатньо адекватно, а то й перебувати з ними в суперечності як продукт спотвореного відображення об'єктивних закономірностей. І тоді виявляється аномальною сама така «норма», нормальні будуть відхилення від неї. Саме тому соціальні відхилення можуть мати для системи двояке значення.

Одні з них – негативні – дисфункціональні, порушують функціонування системи, дезорганізують її, створюючи загрозу самому існуванню. Інші – позитивні – є засобом удосконалення, прогресивного розвитку системи, підвищення її організованості. При цьому якості «позитивне» та «негативне» не є притаманними певним формам відхилень у поведінці, а лише висловлюють ставлення до них суспільства.

«Межі між соціально позитивним і негативним дуже рухливі в часі та просторі соціумів. Крім того, в одному й тому ж суспільстві в один і той же час співіснують різні «нормативні субкультури» (від наукових співтовариств і художньої «богеми» до злочинних співтовариств). Взагалі відхилення, виступаючи необхідним елементом механізму зміни, притаманне будь-якій системі» [29, с. 57].

У такому ракурсі обдарованість може розглядатися як позитивна девіація. Вона може бути визначена так поряд із такими якостями й способами досягнення цілі, що можуть привести до соціально схвалюваних відхилень: надінтелектуальність, надмотивація тощо.

Більшість суспільств підтримує і винагороджує такі соціальні відхилення, як екстраординарні досягнення і активність, спрямовану на розвиток загальноприйнятих цінностей, що підтверджує позицію щодо сприйняття обдарованості як позитивної девіації. Разом з тим, якості та риси обдарованих особистостей можуть розглядатися як відмінні від стандартних засобів досягнення цілей і тому сприйматися як девіація [63].

Повертаючись до поняття соціальної норми в контексті розгляду феномена обдарованості, важливо зупинитися на такому його суб'єктивному ракурсі, як «суспільне схвалення». На думку В. І. Поклада, у характеристиці суспільної оцінки позитивних девіацій потрібно розмежовувати зовнішнє (деклароване) відношення і внутрішні (латентні) диспозиції [143]. Вчений стверджує, що «в будь-якому суспільстві ненормально бути дуже розумним. І при зовнішньому схваленні подібної девіації у більшості, як суб'єкта соціальної нормотворчості, завжди під рукою арсенал негативних санкцій (наприклад, прізвисько «ботанік» для вузівських відмінників)» [155, с. 240].

Таким чином, обдарованість може позиціонуватися у суспільстві як позитивна девіація, оскільки не відповідає нормам, шаблонам, стандартній поведінці в суспільстві в конкретних історичних умовах, але в той же час містить у собі такий акцент, який громадська думка схвалює або має нейтральне ставлення. Обдарованість як позитивна девіація «містить у собі

сукупність усіх оригінальних (творчих, креативних) дій, що привносять щось нове, продуктивне в реальність. Вона є виходом за межі буденного, особливий вид діяльності, який актуалізує потенційні властивості й ресурси особистості, що передбачає наявність у суб'єкта здібностей, мотивів, знань і умінь. Завдяки цьому створюється продукт, що відрізняється новизною, оригінальністю, унікальністю» [22].

Саме в такій інтерпретації обдарованість розглядається у дослідженнях Дж. Гілфорда, С. Майлз, О. Г. Спіркіна, О. Л. Яковлевої, С. В. Титової, О. Ю. Фісенко, Я. А. Пономарьова, Е. В. Снімщикова та інших учених. Як зазначають ці автори, вона може розглядатися і як форма поведінки, що не узгоджується з загальноприйнятими нормами, але при цьому не порушує правові й моральні стандарти груп. Згідно з таким підходом обдарованість являє собою позитивну девіацію, тобто виступає як схвалюване відхилення, що служить розвитку суспільства [37; 77; 104; 106; 155; 230].

Використавши поняття «соціальна норма» для аналізу феномену обдарованості у конструктивістській парадигмі, ми маємо можливість стверджувати, що соціальні норми та особливості суспільного схвалення залежать від сконструйованого в тому чи іншому суспільстві уявлення про соціальні феномени. Сконструйовані таким чином, за П. Бергером та Т. Лукманом [10], вони тиражуються у процесах інтерпретації та формулювання знань про них.

Отже, звертаючись до соціального конструктивізму, обдарованість можна розглядати як ідею, яка сприймається як очевидна тими, хто приймає її. Але людина може приймати одні конструкти та відхиляти інші, що робить феномен обдарованості таким, який не є до кінця однаково прийнятим у всьому суспільстві.

Тобто окремі індивіди та соціальні групи, спільноти можуть конструювати власні розуміння обдарованості, сприймати чи не сприймати інші соціальні конструкції. Відповідно в дослідженні самореалізації обдарованої особистості це стає важливим аспектом.

Таким чином, на позначеному нами загальному рівні теоретичного осмислення обдарованості вона позиціонується як позитивна девіація та соціально сконструйований феномен [58].

На другому рівні теоретичного осмислення обдарованості можна також виокремити кілька основних концептуальних підходів. Так, представники *факторного підходу* (Дж. Рензулі, К. Хеллер, Дж. Фельдх'юсен, Д. Б. Богоявленська, В. Д. Шадриков) розглядають обдарованість як складне явище, що не зводиться до інтелектуальних або особистісних характеристик. Кожний з дослідників визначає ряд факторів – інституціональних і особистісних, що впливають на розвиток обдарованості (найближче соціальне оточення, навчальні колективи, інші соціальні інститути, мотивація, Я-концепція, локус-контроль і т. п.) [16; 153; 194; 201].

У такому ракурсі обдарованість постає як певною мірою «залежний» феномен, ключову роль у розвитку якого відіграють чинники мікро-, мезо- та макрорівня соціуму. Даний теоретичний підхід передбачає розгляд обдарованості не тільки як внутрішньої характеристики особистості, а й як соціально сконструйованого феномена [141].

Певне місце серед теоретичних підходів щодо аналізу обдарованості посідає *віковий підхід*, розроблений Н. С. Лейтесом [93; 94]. Завдяки введеному поняттю «вікова обдарованість» Н. С. Лейтес акцентує увагу на ході визрівання вікових передумов обдарованості. Він обґрунтовує думку про те, що неординарні здібності дитини в тому або іншому віці ще не означають збереження цього рівня і своєрідність їх прояву у більш зрілі роки [93; 94]. Віковий підхід дає реальну базу для практичної роботи з обдарованими дітьми й дозволяє більш адекватно ставитися до прогностичних можливостей діагностичних вимірювань.

Згідно з таким баченням існують особливі внутрішні, перш за все, вікові передумови розвитку здібностей. Отже, ключовим чинником впливу на обдарованість виступає вік особистості, який не може стати об'єктом впливу соціального середовища. Саме тому реалізація даного підходу є обмеженою з

точки зору соціологічного аналізу. Разом з тим, віковий підхід надає можливість урахування вікових особливостей у процесі самореалізації обдарованої особистості.

Значне місце серед теоретичних підходів в осмисленні обдарованості посідає *динамічний підхід*, що розробляється Ю. Д. Бабаєвою [7] на основі ідей Л. С. Виготського. Розробляючи його, Л. С. Виготський позначив три базових принципи [27, с. 59]:

1) принцип соціальної обумовленості розвитку, який виявляється у непристосованості дитини до оточуючого її соціально-культурного середовища, що породжує різні перешкоди на шляху розвитку її психіки;

2) принцип перспективи майбутнього: перешкоди стимулюють включення процесу компенсації, вони стають «цільовими пунктами» розвитку й спрямовують цей процес;

3) принцип компенсації: наявність перешкоди посилює і спонукає до удосконалення психічні функції, що допомагає долати перешкоди, а в результаті веде до пристосованості дитини до соціально-культурного середовища.

Разом з тим, існує ризик того, що компенсація може піти невірним, обхідним шляхом, викликаючи неповноцінний, затриманий розвиток психіки дитини [127].

Формулюючи ці принципи, Л. С. Виготський акцентував увагу на внутрішній логіці психодинамічного процесу, вказував на два основних і внутрішньо пов'язаних моменти. Існування перешкоди обумовлює виникнення цілі, яка потім веде до створення стимулу для спрямування до компенсації. Третій основний принцип даної концепції – соціальної обумовленості розвитку – не тільки внутрішньо пов'язаний з двома останніми, а врешті-решт виступає і як причина, і як мета [27].

У плані нашого розгляду дуже важливо, що у полі зору цієї концепції опинились соціальні аспекти обдарованості: 1) позначено проблеми виявлення і розвитку соціальної обдарованості; 2) всебічно досліджено феномен

дисинхронії та розвитку обдарованості під впливом оточуючого середовища; 3) описано специфіку емоційного розвитку обдарованих підлітків, їхні комунікативні можливості у різних соціальних групах; 4) розкрито особливості формування Я-концепції обдарованих учнів у контексті їх відносин у соціокультурному середовищі.

Спеціальну увагу в динамічній концепції приділено вивченню «прихованої» обдарованості, яку важко ідентифікувати за допомогою традиційних психометричних тестів. У рамках цієї теорії було розроблено новий підхід, що базується на методах діагностики розвитку й пов'язаний з використанням тренінгових технологій. Було створено спеціальні методики ідентифікації обдарованості – психодіагностичні тренінги [7].

Таким чином, у динамічній теорії обдарованості на перший план висуваються питання динамічних аспектів розвитку обдарованості та конкретних механізмів цього процесу. Відношення особистості до середовища цілком виправдано, на наш погляд, і розглядається як найважливіший аспект описаного процесу. Поняття «перешкода», «мета», «компенсація» націлюють на розгляд поведінки у «перспективі майбутнього». Завдяки перешкодам з'являється так званий «рефлекс цілі» й вибудовується стратегія самореалізації творчої особистості. За Т. Ліппсом, за його «законом запруды», в результаті існування перешкоди відбувається концентрація «енергії», що дозволяє або подолати цю перешкоду, або шукати інший, обхідний шлях. Розвиток цього уявлення безпосередньо пов'язаний з ідеями про компенсації, надкомпенсації і викривлені компенсації [16].

Прибічники *адаптаційного підходу* (У. Р. Чарлсворз, Ж. Піаже) відправним пунктом у дослідженні обдарованості вважають поведінку людини у природному середовищі. Обдарованість ними визначається як спосіб адаптації живої істоти до вимог дійсності, що сформувався у процесі еволюції [205; 208]. Отже, адаптаційний підхід, на відміну від динамічного, акцентує увагу не на подоланні середовищних перешкод, а на пристосуванні до середовища.

Безумовно, адаптаційний підхід можна розглядати як той, що розкриває можливості самореалізації обдарованої людини лише за умов пристосування неї до соціального середовища. Але такий підхід, на нашу думку, є доволі обмеженим, бо пристосування може призвести до мінімізації проявів обдарованості.

Ще один підхід до аналізу обдарованості – *соціокультурний* (А. Р. Лурія, Л. Леві-Брюль, К. Леві-Строс, М. Маккобі, Н. Модіано). Його прибічники стверджують, що людина формується як культурно-історична істота, засвоюючи в ході своєї життєдіяльності матеріальні та духовні цінності, створені іншими поколіннями. Сприйняття, пам'ять і мислення розвиваються в ході загальної соціалізації дитини й нерозривно пов'язані з тими видами діяльності, комунікації та суспільних відносин, у яких бере участь дитина. Культура впливає не безпосередньо на розвиток інтелекту, а, скоріше, на характер інтелектуальних схильностей [205; 208]. Такий погляд на обдарованість є, безумовно, дуже актуальним. Але, на нашу думку, його можна розглядати як певну частину факторного підходу, про який ми вже згадували вище.

Певну значущу роль має *еконсихологічний підхід* аналізу обдарованості (В. Г. Грязєва, В. І. Панов), який дозволяє розглядати обдарованість як системну якість психіки, що виникає при взаємодії індивіда з освітнім середовищем (сімейним, шкільним, позашкільним і т. п.). При такому розумінні обдарованість набуває форми індивідуальності високого розвитку психічних процесів і станів у свідомості учня. Цей підхід, ураховуючи мету нашого дослідження, має певне методологічне значення, оскільки націлює сучасну освіту на створення освітнього середовища розвиваючого, творчого типу, тобто такого середовища, яке забезпечує можливість прояву та розвитку потенційних здібностей учнів. Освітнє середовище такого типу дозволяє створити умови для зняття психологічних бар'єрів розвитку учня і тим самим сприяти розкриттю творчих основ його потенціалу [36; 131].

У творчому підході (О. Є. Антонова, А. М. Матюшкін, А. І. Савенков та ін.) обдарованість розглядається як загальна передумова творчого розвитку й становлення творчої особистості [3; 4; 105; 162; 165]. Особливий акцент робиться на розумінні обдарованості як високого рівня творчого потенціалу, що виявляється, перш за все, у високій дослідницькій активності людини. Згідно з цим підходом ранні й високі прояви вказаних ознак обдарованості складають передумову подальшого творчого навчання і творчого розвитку підлітків. Тому особливого значення набувають завдання раннього виявлення дитячої обдарованості й розробки психологічних і дидактичних методів збереження творчого потенціалу особистості [104; 105].

У рамках цього підходу В. С. Юркевич зосереджує увагу на пізнавальній потребі як основному інтелектуально-особистісному «ядрі» розвитку загальної обдарованості та як принциповій умові розвитку будь-яких інтелектуальних і творчих можливостей дитини. Дослідниця застерігала при цьому, що несприятливий розвиток цієї потреби веде не тільки до зниження рівня і темпу розвитку самих різних здібностей, але й до дуже відчутних особистісних порушень [215].

Певне методологічне значення в плані розгляду нашої теми має виділення В. С. Юркевич двох основних форм пізнавальної потреби: 1) пасивна форма, що виявляється у прямому накопиченні наявної інформації, фактично зорієнтована на традиційні (дидактичні) форми навчання; 2) активна форма, тобто така дослідницька поведінка, яка у більшості випадків приводить до реалізації цієї потреби у різноманітних проявах творчої активності. Надалі, за умов адекватної динаміки особистісного й інтелектуального розвитку ця активність перетворюється на цілеспрямовану творчу діяльність [215].

Проведений аналіз переваг та недоліків наведених підходів дозволяє зробити висновок, що найбільший потенціал для досягнення мети нашого дисертаційного дослідження має саме динамічний та факторний підходи, які зауважують на актуалізації особистісного потенціалу для подолання перешкод та впливу різних факторів на процес розвитку та самореалізації обдарованої

особистості. Разом з тим, інші підходи можуть бути використані як допоміжні при розгляді тих чи інших аспектів самореалізації обдарованих учнів.

При аналізі обдарованості важливим бачиться питання про джерела обдарованості, адже відповідь на нього визначає і методологічну позицію при дослідженні цього феномена.

Щодо генези обдарованості у науковій літературі існує дві точки зору:

1) обдарованість – це наслідок оптимальних генетичних умов, тобто ця властивість визнається вродженою;

2) обдарованість – це наслідок оптимальних умов виховання і кропіткої праці, тобто вона є набутою властивістю, і кожна дитина з середнім рівнем інтелекту може стати обдарованою [5; 14; 18; 99; 157; 164].

Ми схильні притримуватися концепції «набутої обдарованості», оскільки, на наш погляд, кожна дитина має потенційні здібності в тій чи іншій сфері життєдіяльності – науковій, художній, суспільно-політичній, у сфері руху і т. п. Обдарованість ми сприймаємо як систему характеристик, що постійно розвивається. Її найбільш загальною характеристикою є яскраво виражена пізнавальна потреба (спрямування до нових знань, способів або умов дій), що складає основу пізнавальної мотивації, яка в обдарованій дитини домінує над іншими типами мотивації.

Питання про джерела обдарованості корелює з критеріями визначення носіїв обдарованості як соціальної спільноти. І в цьому аспекті також існують дві альтернативні точки зору:

1) всі діти є обдарованими, до рівня обдарованої можна розвинути практично кожну здорову дитину за умов створення сприятливого середовища;

2) обдаровані діти зустрічаються дуже рідко, це унікальне явище; основна увага приділяється пошуку обдарованих учнів [15].

Наша методологічна позиція у цьому аспекті незмінна й належить до теорії набутої обдарованості. Тобто ми вважаємо, що всі діти є обдарованими. Відповідно важливими у їхньому розвитку та самореалізації є фактори, що сприяють цьому процесу (що відповідає факторному підходу до обдарованості).

У цілому, можна зробити висновок, що існує два умовних рівні теоретичного осмислення обдарованості, серед яких для нашого дослідження особливе значення мають теорії девіації, конструктивізму, а також динамічний та факторний підходи. Саме вони дозволяють акцентувати увагу на сутнісних характеристиках обдарованої особистості, їх динаміці та факторах впливу.

1.2. Обдарованість як соціальний феномен: сутність та основні компоненти

На сьогодні вітчизняні та зарубіжні вчені не дали єдиного уніфікованого визначення поняття «обдарованість». Тому аналіз сутності цього феномена стає важливим для досягнення мети нашого дослідження.

Поняття «обдарованість» (англ. *gift; talent*; нім. *Begabung*) є багатозначним та має низку тлумачень у наукових дослідженнях з різних наук. В основі багатьох визначень лежить визнання, що коренем слова «обдарованість» є «дар». Цим підкреслюється, що людина володіє чимось тим, що нею не заслужено, не зроблено, а подаровано їй від народження. «Обдарований – це той, хто наділений природним талантом» [231, с. 402]. «По суті можливість існування такого дару є визнанням факту існування індивідуальних розходжень між людьми, зумовлених не тільки впливом навколишнього середовища та виховання, але й іншими, можливо, на сьогодні ще не відомими чинниками» [154, с. 185].

Термін «обдарованість» викликає багато спірних питань. Як зазначалося у підрозділі 1.1, якщо одні дослідники вважають обдарованість генетично обумовленою якістю, певною виключною характеристикою індивіда, то інші впевнені, що будь-яка людина має здатність до творчості, і в цьому розумінні обдарованість являє собою «не виключність, а «потенціал», «дар», що є у кожного, проте не кожним реалізується» [77, с. 319–321]. Відповідно до цього обдарованість дитини в якості складових має як генетичну базу, так і соціальні

аспекти. В будь-якому разі, сутність обдарованості пов'язується з певними характеристиками, визначення яких і є принциповим для нашого дослідження.

Найбільш розповсюдженим визначенням обдарованості є визначення німецького психолога В. Штерна: «це загальна здатність індивіда орієнтувати своє мислення і поведінку на нові вимоги, вміння підлаштовуватись до нових завдань і життєвих умов» [210, с. 10]. У такому розумінні провідним є акцент на адаптаційному потенціалі особистості.

Незважаючи на критику Ч. Спірмена, аргументи якого спрямовані проти «пристосовуваності» і теологічності, визначення, дане В. Штерном, залишається провідним у сучасній трактовці проблеми обдарованості. В плані нашого розгляду досить продуктивним є положення про те, що обдарованість знаходиться під впливом всієї системи умов життєдіяльності особистості. Вона нерозривно пов'язана з усіма аспектами життя людини, а тому виявляється на різних його етапах.

Але адаптаційні акценти в розумінні обдарованості, як зазначалося нами у підрозділі 1.1, не є достатніми для дослідження цього феномена. Саме тому звернемося до інших його визначень.

У теоретичних дослідженнях вітчизняних і зарубіжних учених (Н. С. Лейтеса, А. М. Матюшкіна, Б. Кларка, Дж. Рензуллі, С. Риса та ін.) обдарованість тлумачиться як вроджена анатомо-фізіологічна особливість нервової системи (задатки), що розвивається у процесі спеціально організованої діяльності, а тому може виявлятися у різних вікових періодах [93; 94; 104; 153; 234].

Д. Б. Богоявленська визначає обдарованість як «системну якість психіки, яка розвивається протягом всього життя і визначає можливість досягнення людиною більш високих, порівняно з іншими людьми, неабияких результатів в одному або кількох видах діяльності». При цьому обдарована дитина – «це дитина, яка виділяється яскравими, очевидними, іноді видатними досягненнями (або має внутрішні передумови для таких досягнень) в тому або іншому виді діяльності» [15, с. 12].

Очевидно, що ключові акценти в наведених визначеннях фіксують взаємозв'язок певних психологічних особливостей особистості з результатами її діяльності. У такому акценті міститься певна база для позначення зв'язку між індивідуальним та соціальним при дослідженні обдарованості, адже визнання значущості результатів можливе саме на рівні соціального.

У сучасній науковій літературі [18; 121; 122] існує ще цілий ряд тлумачень терміна «обдарованість»:

- 1) якісно своєрідне узгодження здібностей, що забезпечує успішність діяльності; спільний прояв здібностей, що являють собою певну структуру;
- 2) загальні здібності, або їх компоненти, що обумовлюють спектр можливостей людини, рівень і особливості її діяльності;
- 3) розумовий потенціал як цілісна індивідуальна характеристика пізнавальних можливостей і здібностей до навчання;
- 4) сукупність задатків, природних даних, характеристика ступеня виявлення і своєрідності природних передумов здібностей;
- 5) талановитість;
- 6) наявність внутрішніх детермінант видатних досягнень.

Певною мірою погоджуючись з цими тлумаченнями, ми підкреслюємо, що термін «обдарованість» головним чином означає, що особистість має незвичайні здібності, наприклад, схильності до самостійного навчання і абстрактного та незалежного мислення. У такому ракурсі базовим можна вважати таке визначення: «обдарованість – це високий рівень розвитку здібностей людини» [179, с. 68].

Відповідно для ідентифікації обдарованої особистості важливою є наявність у неї певних якостей, рис, характеристик.

Так, Л. Торндайк, Л. Термен, В. Штерн виділяють наступні ознаки обдарованості: випередження за терміном розвитку; ранній розумовий підйом; узгодження нестандартності й творчості у мисленні; мінливість рівня розумових переваг; віковий розвиток активності; сензитивні періоди розвитку; нерівномірність темпу вікового розвитку [18; 119; 165; 210].

В. Штерн до особистісних проявів обдарованості відносить: виражену спрямованість інтересів; особливості ціннісних орієнтацій – особистісну значущість певного виду діяльності, її творчий характер; підвищену мотивацію досягнення (домінування мотивації досягнення над мотивацією уникнення невдач); особистісну зрілість; розвиток метапотреб («потреб зростання» за А. Маслоу), спрямування до самоактуалізації, готовність до саморозвитку [146].

Сучасні дослідження довели наявність у обдарованих людей особливого типу мислення – дивергентного (нелінійного), високий рівень сенсорики, а також такі індивідуально-особистісні якості, як висока пізнавальна активність, наполегливість, найвищий рівень працездатності [25; 34; 88; 154; 191].

У будь-якому разі більшістю теоретиків і практиків обдарованість сприймається як високий рівень розвитку здібностей людини, що відрізняє її від інших і дозволяє досягати особливих успіхів у тій або іншій сфері діяльності [5; 94; 104]. Така інтерпретація, безумовно, має право на існування, проте на практиці диференціація обдарованих людей з високими здібностями виявляється досить складною.

Тому, стосовно проблем ідентифікації обдарованості, саме динамічний підхід, який висуває на перший план аналіз процесу розвитку обдарованості, означає зміну парадигми в області процесу ідентифікації обдарованості: перехід від діагностики відбору до діагностики розвитку. Головними стають не удосконалення психометричних процедур і якісна оцінка рівнів розвитку здібностей, не відбір обдарованих, а виявлення конкретних перешкод на шляху розвитку обдарованості, шляхів їх подолання. Л. С. Виготський цілком справедливо зазначав, що, «якщо ми знаємо, як із слабкості виникає сила, а з недоліків – здібності, то ми тримаємо у своїх руках ключ до проблеми дитячої обдарованості» [27, с. 4].

У такій конотації обдарованість – це не дискретний, а неперервний феномен. Сьогодні взагалі прийнято вважати, що ступенем обдарованості є результат діяльності людини, завдяки чому створюється щось нове або

відкриваються можливості для більш легкого досягнення того, що робили раніше з більшими втратами часу або енергії.

Таким чином, обдарованість асоціюється зі специфічним узгодженням схильностей, що є умовою високих інтелектуальних здібностей, і характеризується вагомими досягненнями у діяльності. При цьому обдарованість пов'язується із загальними здібностями індивіда [164; 165].

Ми цілком погоджуємося з тим, що обдарованість являє собою комплекс задатків і здібностей, які за сприятливих умов надають можливість досягти значних успіхів у певних видах діяльності порівняно з іншими людьми. Ми сприймаємо її як інтеграцію різних здібностей з метою досягнення позитивних результатів у конкретній діяльності.

Акценти на тому, що до визначення обдарованості входять результати діяльності, роблять важливим підходи до її визначення саме у цьому ракурсі. В ньому особливу групу становлять визначення обдарованості, в яких використовуються наступні критерії: різноманітність сфер прояву обдарованості; ступінь відкритості, що дозволяє відносити до обдарованих і учнів, що поки не мають видатних досягнень; точність і відмежування обдарованості від інших феноменів, процесів і явищ [25; 32; 38; 50; 89; 218].

Аналізуючи наведені вище визначення, можемо зробити висновок, що обдарованість асоціюється з певним поєднанням потенційних можливостей (як об'єктивного, так і суб'єктивного характеру), що є гарантією прояву здібностей і вагомих здобутків у діяльності [56].

Враховуючи потенціал конструктивістської парадигми у дослідженні обдарованості, важливо у нашому дослідженні акцентувати увагу на сконструйованій моделі обдарованості, її складових та ознаках.

Концептуалізація цього феномена в такому ракурсі здійснюється також у рамках робочих визначень дитячої обдарованості, що використовуються в статутах багатьох шкіл, гімназій, ліцеїв [67; 125]. Їх аналіз дозволяє зафіксувати, що найбільш поширеним є розуміння обдарованості як здатності

досягати найвищих показників у різних сферах. У всіх цих визначеннях виявляються певні загальні риси:

1. У формулюваннях не береться до уваги принципова різниця обдарованості дорослої (зрілої, продуктивної) і дитячої (такої, що розвивається, потенційної, непродуктивної).

2. Оскільки дослідники орієнтуються на категорію досягнень, то обирають тільки такий діагностичний інструментарій, що виявляє обдарованість явну, яка виявляється тільки у 20–30% випадків. 70–80% обдарованих учнів з прихованою обдарованістю залишаються за межами поля діяльності діагностичних програм і проектів розвитку обдарованості.

3. Ставлячи за мету досягнення видатних результатів, такі дослідники у більшій мірі діють у режимі експлуатації, а не довготермінового розвитку обдарованості, що досить деструктивно впливає на якість, потенціал, динаміку та характер становлення обдарованості.

На основі проведеного аналізу ми даємо визначення обдарованості як індивідуальної потенційної сукупності спадкових (задатки), соціальних (сприятливе соціальне середовище) і особистісних (позитивна «Я»-концепція, наявність відповідних вольових, мотиваційних якостей, спрямованості тощо) передумов для розвитку здібностей особистості до рівня, що є вищим щодо умовно «середнього», завдяки яким вона може досягти значних успіхів у певній області діяльності.

Для нашого аналізу актуальним представляється дослідження обдарованості не просто як інтегральної особистісної якості (творчі здібності, знання, уміння, навички), а як основи, що потенційно може забезпечити успіх у діяльності в різних сферах, ефективну взаємодію обдарованих людей у соціумі.

Сприймаючи обдарованість як вищий рівень розвитку здібностей людини, які формують потенціал досягнення високих результатів у соціально значущих видах діяльності, ми особливо підкреслюємо соціальний аспект обдарованості. Однак важливо при цьому враховувати, що цей аспект не може бути обмежений тільки соціальним значенням, адже обдарованість може бути

виявлена не тільки у формі соціальних потреб, а, наприклад, у формі соціальної моди. У такому разі обдарованість не зможе виконувати своєї випереджальної функції, оскільки завжди буде задовольняти потреби суспільства, але не зможе їх формувати й визначати [26; 68].

Слід зазначити, що поняття «обдарованість» досить тісно пов'язано з колом понять, що використовуються для характеристики однотипних якостей особистості та їхнього прояву. Тому важливим постає необхідність аналізу їх співвідношення.

Розуміючи під обдарованістю індивідуальні особливості, необхідні для успішної діяльності людини в певній сфері, дослідники часто використовують такі синоніми: геніальність, даровитість, надобдарованість, суперобдарованість, талановитість, високий рівень здібностей та ін.

У вітчизняній науці проблема обдарованості розроблялась, перш за все, як психологія здібностей. У працях С. Л. Рубінштейна [156] і Б. М. Теплова [182] було здійснено спробу класифікувати поняття здібності, обдарованості і таланту на єдиних засадах успішності діяльності: здібності, що формуються в діяльності на основі задатків (анатомо-фізіологічних особливостей людини); індивідуальні психологічні особливості, що відрізняють одну людину від іншої і визначають успішність діяльності; спеціальна обдарованість – якісно своєрідне узгодження здібностей, що створює можливість успіху в діяльності; загальна обдарованість – здатність до широкого кола діяльностей. Такий підхід дозволив В. Д. Шадрикову [201] охарактеризувати обдарованість як цілісний прояв здібностей у діяльності.

Ми спираємося на розуміння здібностей Б. М. Тепловим, який виділив три основні властивості здібностей: 1) це індивідуально-психологічні особливості, що відрізняють одну людину від іншої; 2) це лише ті особливості, які мають відношення до успішності виконання будь-якої діяльності; 3) поняття «здібність» не зводиться до тих знань, умінь і навичок, які вже напрацьовані даною людиною [182].

Н. С. Лейтес у результаті вивчення високоздібних учнів дійшов висновку, що основним компонентом їх обдарованості була схильність до праці, що розуміється як потяг, потреба в діяльності, особлива розумова активність [103].

Слід зазначити, що спеціальні здібності базуються на загальних і набувають рис оперативності під впливом вимог конкретної діяльності. Кожна спеціальна здібність являє собою синтез певних властивостей особистості, на якому базується її готовність до активної і продуктивної діяльності.

Отже, дослідники обґрунтували положення про те, що людські здібності являють собою продуктивні індивідуально-своєрідні прийоми й способи роботи. Це такі властивості особистості, які визначають її узагальнені відносини з оточуючими людьми.

Для вирішення завдань нашого дисертаційного дослідження особливе методологічне значення має акцент О. І. Власової на подвійному характері здібностей обдарованого суб'єкта. З одного боку, це ті особливості, які відрізняють обдаровану особистість у цілому незалежно від типу обдарованості (креативність, широкі пізнавальні інтереси і ерудованість, розвинутий інтелект тощо.). З іншого боку, це здібності які виявились у соціального суб'єкта внаслідок його специфічного досвіду активності у різних видах діяльності соціономічного характеру (перш за все, здібності до просоціальної поведінки, високий рівень розвитку соціального інтелекту й контролю тощо) [23].

Таким чином, самі по собі здібності є певною потенцією особистості, яка може реалізуватися лише в сприятливих соціальних умовах.

Вищий ступінь розвитку здібностей називають талантом. Талант – це притаманні від народження певні здібності, які розкриваються в ході набуття навичок та досвіду.

Талант являє собою складне поєднання психічних якостей особистості та не може визначатися лише якоюсь однією здібністю. Скоріше, навпаки, відсутність або недостатній розвиток якоїсь важливої здібності може бути компенсовано інтенсивним розвитком інших здібностей, що входять до таланту [16; 83; 104; 116; 233].

Як і здібності, талант – лише можливість досягнення високої майстерності та значних успіхів у діяльності. Акцентуємо увагу на тому, що наявність таланту як потенційної можливості створення значних досягнень у науці, мистецтві й соціальному житті не означає реалізацію цих можливостей у продуктах матеріальної й духовної культури суспільства. Талановитою ми вважаємо людину, яка оригінально вирішує всім відомі завдання.

Ми згодні з тим, що талант – це високий рівень здібностей людини у певній діяльності. Розуміючи його як таке узгодження здібностей, що дає людині можливість оригінально здійснювати певну складну трудову діяльність, ми підкреслюємо, що це високий рівень розвитку, перш за все, спеціальних здібностей, які власне й дають можливість отримати продукт діяльності, який відрізняється новизною, високим рівнем досконалості й суспільної значущості.

Зрештою, творчі досягнення залежать від суспільних, культурно-історичних умов життєдіяльності людей. «Пробудження талантів є суспільно обумовленим процесом. Талановиті люди з'являються, коли підготовлені умови для їхнього розвитку. Те, які таланти за найбільш сприятливих умов отримують повноцінний розвиток, залежить від потреб епохи й конкретних завдань, які стоять перед державою. Наприклад, у період війн можна спостерігати народження талантів полководців, а в мирні часи – інженерних, архітектурних та ін.» [203].

Узгодження здібностей, які є основою таланту, в кожному конкретному випадку буває особливим, притаманним тільки певній особистості. Про наявність таланту слід робити висновок за підсумками діяльності людини, які мають вирізнятися принциповою новизною і оригінальністю підходу. Талант людини спрямовується її потребою у творчості, яка тлумачиться, в основному, як діяльність, що породжує дещо якісно нове, яке вирізняється своєю неповторністю, оригінальністю і суспільно-історичною унікальністю [105; 119; 209]. У контексті розвитку обдарованості особистості для нас є важливим визначення творчості як створення нових за задумом культурних або матеріальних цінностей [118; 209].

Погляд на феномени обдарованості, таланту дозволяє акцентувати увагу на творчості як їхньому атрибуті.

У психології «творчість» трактується як вищий ступінь пізнання, в якому задіяні всі основні психічні процеси, вміння, духовний і фізичний потенціал. Нерідко творчість взагалі асоціюють з талантом (В. В. Давидов, А. В. Запорожець, Б. Ф. Ломов та ін.), який тлумачать як сукупність здібностей (обдарованість), що дозволяє отримати продукт діяльності, який відрізняється новизною, високою досконалістю і суспільною значущістю [40; 41; 92; 100; 105; 148]. При цьому творчість підрозділяють на професійну та самодіяльну (непрофесійну). Проте завдяки цим двом видам творчості створюється один і той же продукт творчої діяльності – текст (науковий, літературний, технічний), малюнок, звук, образ і т. п.

Природа творчої діяльності, її механізми індивідуальні й мають різні варіації та прояви. Здібність і творчість оцінюються головним чином за оригінальністю. Деякі ознаки обдарованості й творчих здібностей (виникнення питань, проблем, припущень) найчастіше характеризують талановиту людину, хоча й не пов'язані з успішністю у навчанні. У підлітковому віці (від 11 до 14 років) питання носять дослідницький характер.

У творчому потенціалі особистості обов'язково повинні бути й такі складові, як: схильність до вибору згідно зі своїми потребами; спрямованість і систематичність прояву інтересів, домінування пізнавальних інтересів; допитливість, налаштування на створення нового, схильність до пошуку й вирішення проблем; швидкість у засвоєнні нової інформації, утворення асоціативних рядів; потяг до постійного порівнювання, співставлення; розуміння сутності, швидкість оцінок і вибору шляхів вирішення, адекватність дій; емоційне ставлення, вплив відчуттів на суб'єктивне оцінювання, вибір, переваги тощо.

Близьким до поняття здібності до творчості, тобто певної схильності, є поняття «креативність». Воно було введено Е. П. Торренсом і означає здатність продукувати нові ідеї і знаходити нетрадиційні способи вирішення завдань

[855]. У психологічному словнику поняття «творчі здібності» трактується наступним чином: «це індивідуальні особливості якостей людини, які визначають успішність виконання ним творчої діяльності різного роду» [744]. А. Н. Лук, спираючись на біографії видатних учених, винахідників, художників і музикантів, виділяє наступні творчі здібності: бачити проблему там, де її не бачать інші; легко асоціювати віддалені поняття; гнучкість мислення; творча уява; доопрацювання деталей до досконалості початкового замислу; здатність пам'яті видавати потрібну інформацію у будь-який момент і т. п. [100]. Дослідники виділяють різні види творчої діяльності: щодо висунення принципово нових рішень; деталізації, конкретизації, пропрацювання цього нового з метою визначення принципової можливості його практичної реалізації; щодо втілення нових ідей у життя, їх об'єктивації у тих або інших матеріальних формах [78; 90; 148].

Вищим ступенем творчих проявів особистості, що виражаються у творчості та мають видатне значення для життя суспільства, є геніальність. Під геніальністю розуміють такий рівень розвитку здібностей, який створює можливість досягнення особистістю таких результатів, що складають епоху в своїй галузі знань, у житті суспільства, в розвитку науки і культури [118; 119; 124].

Не існує такого універсального набору якостей, який би визначав геніальність. Люди, що виявляють себе як генії за одних обставин, не обов'язково роблять це за інших. Наприклад, геніальному композитору може бути зовсім не притаманна літературна творчість або вирішення складних математичних задач. Для генія характерні: творча продуктивність, подолання старих норм і традицій. Геніальна особистість своєю творчою діяльністю сприяє прогресивному розвитку суспільства.

Таким чином, обдарованість як характеристика особистості може бути описана в системі таких основних понять, як «здібності», «талант», «геніальність» тощо. Але всі ці феномени, хоча й досить близькі за змістом, але

не є тотожними, що дає можливість досліджувати обдарованість як самостійну (але пов'язану з іншими) характеристику особистості.

Проведений аналіз показав, що обдарованість – складний феномен, у структурі якого можна виокремлювати певні компоненти. Найбільш популярною і на сьогодні у цьому аспекті залишається концепція американського вченого Дж. Рензуллі, який представив обдарованість як трикільцеву модель, у якій узгоджуються високі інтелектуальні здібності, креативність, сильна й стійка мотивація (див. рис. 1.1) [153, с. 126-130; 234].

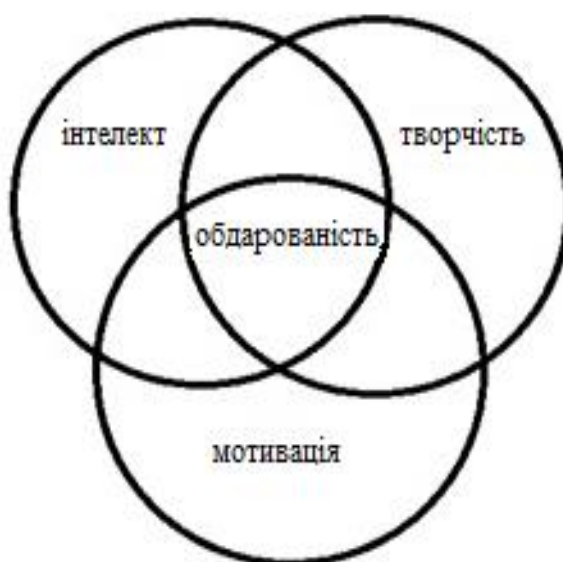


Рис. 1.1. Модель обдарованості Дж. Рензуллі [153]

У його теоретичній моделі враховані знання на основі досвіду (ерудованість) та сприятливе оточуюче середовище. Відповідно Дж. Рензуллі вважає, що, завдяки врахуванню таких компонентів обдарованості, кількість обдарованих дітей може бути значно вищою, ніж якщо їх ідентифікувати за тестами інтелекту або досягнень.

Спираючись на тріаду Дж. Рензуллі (обдарованість – це вищий за середній рівень здібностей, висока мотивація і високий рівень креативності), Н. А. Амінова і Т. М. Хрустальова провели емпіричні дослідження обдарованості школярів і вчителів і виявили її п'ять основних компонентів:

соціальний інтелект, креативність, соціальна мотивація, комунікативно-організаторські здібності й управлінські властивості особистості [196, с. 54].

На основі моделі Дж. Рензуллі були розроблені «мультифакторна модель обдарованості» Ф. Монкса, модель Д. Фельдхьюсена, п'ятифакторна модель А. Танненбаума, інвестиційна модель обдарованості Р. Стренберга й Є. Гриненка, мюнхенська модель обдарованості К. Хеллера та ін. [7; 108; 165; 213; 226; 243].

Так, Ф. Монкс доповнює три кола Дж. Рензуллі трикутником, який позначає основні фактори мікросередовища: родина, школа та однолітки (див. рис. 1.2).

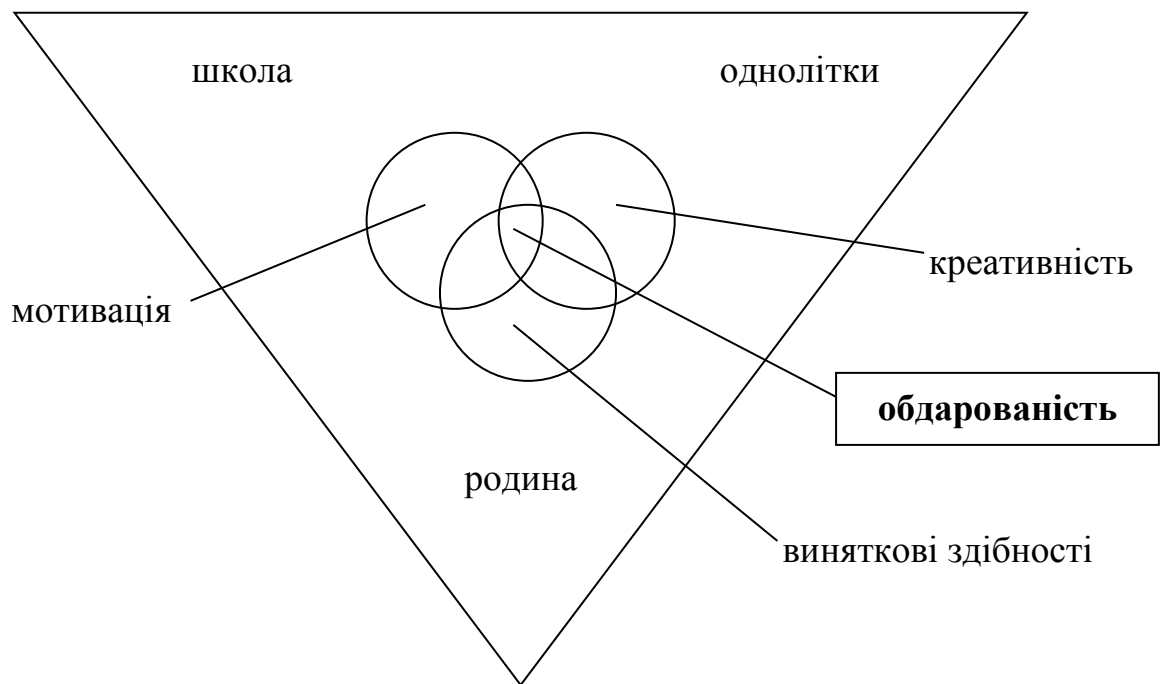


Рис. 1.2. Мультифакторна модель обдарованості Ф. Монкса [108]

Представлена модель Ф. Монкса характеризує обдарованість як на загальному, так і на спеціальному рівнях, що підвищує потенціал її використання, особливо при дослідженні динамічних аспектів обдарованості.

Д. Фельдхьюсен пропонує власну модель обдарованості, яка, поряд із запропонованими Дж. Рензуллі елементами, містить Я-концепцію та

самоповагу. Поряд з цим, на його думку, мотивація, яка входить до складу обдарованості, це мотивація досягнень.

П'ятифакторна модель А. Танненбаума – одна з тих моделей обдарованості, в яких значне місце посідають соціальні елементи. У підрозділі 1.1 ми вже зазначали, що результативність обдарованої особистості завжди розглядається у соціальному середовищі. А. Танненбаум пропонує враховувати потребу суспільства в обдарованих особистостях. «Маючи потребу в одних талантах, суспільство може вважати, що потреба в інших вже задоволена («відповідно до норми»); таланти третього типу є вже занадто наявними, а окремі таланти взагалі слід відносити до числа аномальних» [178].

На думку А. Танненбаума, наявність високого рівня інтелектуального розвитку та креативності не може гарантувати досягнення видатних творчих результатів. Для цього необхідна взаємодія наступних п'яти факторів розвитку обдарованості: фактор «д» або загальні інтелектуальні здібності; спеціальні здібності у конкретній сфері; спеціальні характеристики неінтелектуального характеру (особистісні), які необхідні для реалізації спеціальних здібностей у конкретній сфері діяльності (наприклад, відданість справі, емоційна стабільність, здібність щодо подолання перешкод тощо); оточення, що стимулює та сприяє розвитку здібностей (родина, школа та ін.); випадкові фактори (наприклад, вдача тощо) (див. рис. 1.3).

Сучасними дослідниками Р. Стренбергом та Є. Григоренком запропонована «інвестиційна модель» обдарованості. Вчені стверджують, що для творчості необхідна наявність інтелектуальних здібностей, знань, стилю мислення, особистісних характеристик, мотивації, середовища.

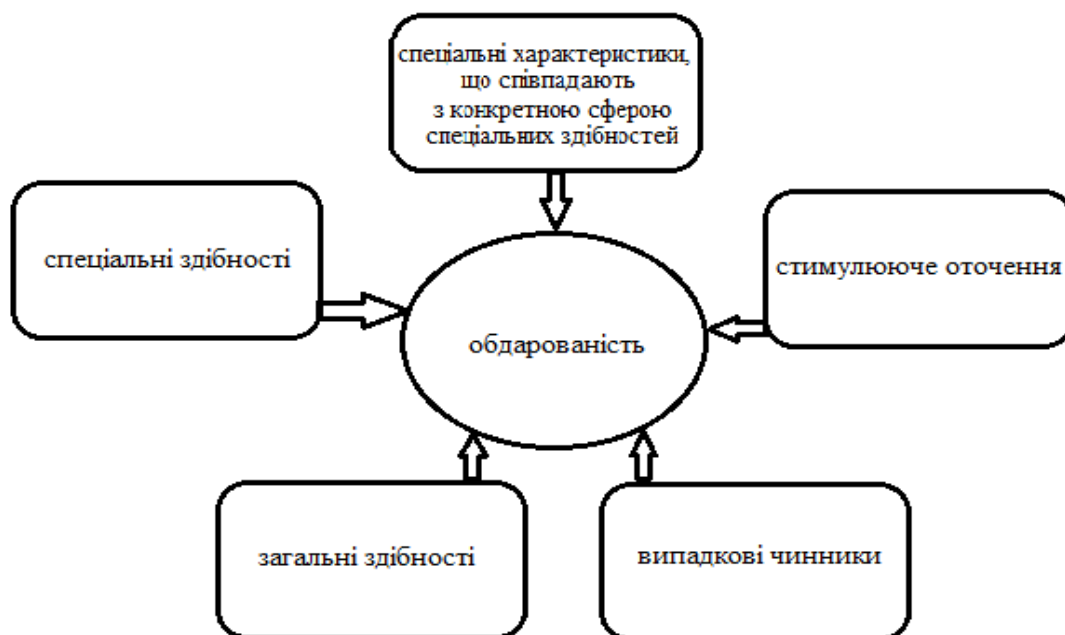


Рис. 1.3. Модель обдарованості А. Танненбаума [165]

«Мюнхенська модель обдарованості», розроблена К. Хеллером, особливий акцент робить на особистісних компонентах. Учений зазначає, що мотивація до досягнень, наполегливість, стійкість до стресу та інші особистісні якості, а не тільки здібності, були типовими для учнів, які досягали найбільшого успіху [227]. Така модель фактично перетинається із розглянутими нами вище й акцентує увагу на співставленні особистісних якостей та середовища їх прояву.

Модель К. Хеллера включає такі елементи: фактори обдарованості (інтелект, здібності, креативність, соціальна компетентність та ін.); фактори середовища (мікроклімат у сім'ї, класі); досягнення (спорт, мови та ін.) та некогнитивні особливості (стратегія роботи/навчання, мотивація досягнень тощо) (див. рис. 1.4).

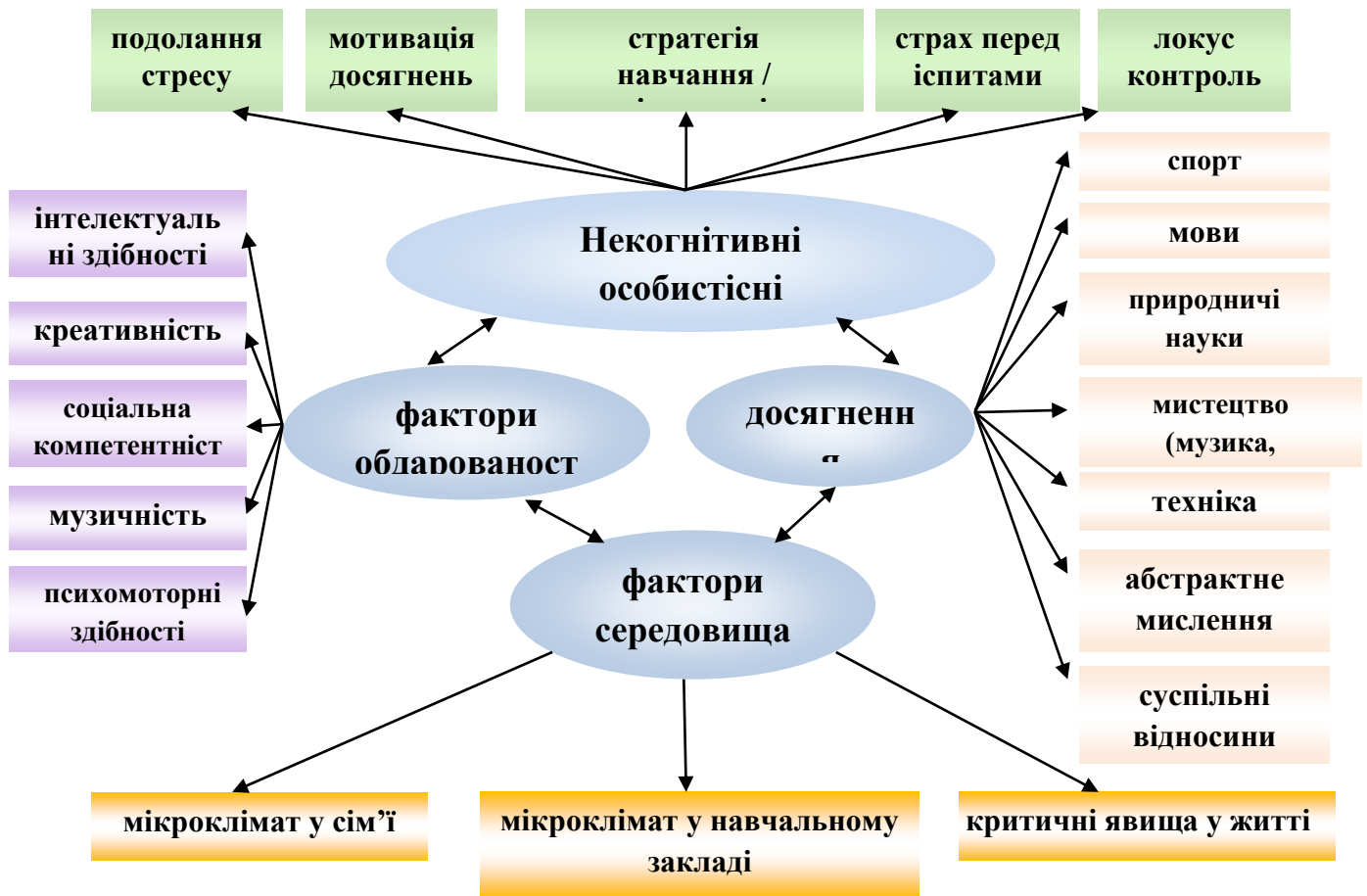


Рис. 1.4. Модель обдарованості К. Хеллера [194]

На основі розглянутих моделей, враховуючи мету нашого дослідження, визначимо ті компоненти обдарованості, які мають принципове значення для самореалізації особистості як процесу втілення у життя свого індивідуального потенціалу. Для цього представимо обдарованість як трирівневе утворення.

Перший рівень – «індивідуальний». На ньому важливими постають інтелектуальний, емоційно-вольовий та діяльнісний компоненти.

Другий рівень – «середовищний». Він складається з найближчого оточення особистості, перш за все, родини, школи та однолітків.

Третій рівень – «суспільний». Цей рівень створює інституційні та загальні умови для розвитку обдарованості та її проявів.

Таким чином, самореалізація обдарованої особистості стає можливою за умов ефективної взаємодії усіх трьох рівнів.

Проведений аналіз дозволяє нам також зацентрувати увагу на творчому компоненті обдарованості як наскрізному в нашій моделі. На першому рівні він виступає індивідуальною характеристикою, а на другому та третьому – як умова, яка сприяє чи гальмує процес самореалізації обдарованої особистості.

Таким чином, обдарованість являє собою складне інтегральне утворення, в якому своєрідним чином поєднуються мотиваційні, пізнавальні, емоційні, вольові, психофізіологічні та інші характеристики особистості.

Більшість дослідників цього феномена пов'язують його не тільки зі здібностями індивіда, його природними задатками, але й з впливом зовнішнього середовища, яке воно має на формування знань, умінь і навичок індивіда як важливих набутих складових цієї особистісної якості. Розділяючи таку позицію, ми розглядаємо обдарованість як феномен, який являє собою єдність спадкових (задатки) і особистісних (наявність знань, умінь, навичок, вольових психологічних характеристик) якостей, завдяки яким стає можливим досягнення значних успіхів у певній сфері діяльності.

Однак така єдність – це лише потенція, що може бути реалізована тільки за сприятливих соціальних умов. На це звертав увагу ще С. Л. Рубінштейн, зазначаючи, що «всередині тих або інших спеціальних здібностей виявляється загальна обдарованість індивіда, що співвідноситься із загальними умовами провідних форм людської діяльності» [156, с. 480].

У підсумку, рівень розвитку, якісна своєрідність і характер обдарованості завжди є результатом взаємодії задатків і соціального середовища, що опосередковується діяльністю самої людини.

Більш того, обдарованість – це динамічне утворення, у кожний момент вона виявляється у різній мірі. Тому цілком «справедливо міру обдарованості визначати за результатами праці людини, завдяки якій створюється щось нове або відкриваються можливості для простішого досягнення того, що робили раніше з більшою витратою часу чи енергії» [25, с. 10]. При цьому важливим моментом виступає розуміння обдарованості як феномена, який має різні прояви та форми.

1.3. Основні види обдарованості та сфери її прояву

Різноманітні види людської діяльності потребують різних видів обдарованості, типів особистісної спрямованості. Відповідно й самореалізація обдарованих людей може стосуватися різних сфер та мати різноманітні прояви.

У 1972 році Комітет з освіти США опублікував наступне визначення обдарованості: «обдарованими і талановитими дітьми можна назвати тих, які, за оцінками досвідчених спеціалістів, в силу видатних здібностей демонструють високі досягнення (або мають потенційні можливості) в одній або кількох з наступних сфер діяльності: спілкування і лідерства; художній; спортивній; інтелектуальній; академічній; творчого або продуктивного мислення» [12, с. 6–7].

На думку дослідників, це визначення виявляє:

- по-перше, однозначну орієнтацію американської науки й практики на дуже ранні досягнення обдарованих учнів як на мету педагогічної практики;
- по-друге, високі досягнення є діагностичною ознакою, за якою учнів відносять до розряду обдарованих;
- по-третє, поняття «обдарованість», на думку американських учених, стосується тільки когнітивних здібностей. Художні й рухові здібності випадають з цієї класифікації і відносяться до проявів таланту [52, с. 60].

Вочевидь, існує певна первинна типологія видів обдарованості, яка використовується в західній науці та практиці.

Як демонструє наш аналіз, до найбільш досліджених видів обдарованості в дитячому віці відносяться розумова обдарованість та творча обдарованість. Обдарованість у художній сфері частіше досліджується у дорослих представників творчих професій. Серед різних видів спеціальної обдарованості описані дослідження щодо технічної обдарованості (Є. Кокса та ін.), художньої, зображувальної (Р. Ейлера), музичної (Г. Ревеша, К. Сішора) [37, с. 58]. Це ще раз підтверджує різноспрямованість обдарованості та можливостей самореалізації особистості.

Слід зазначити, що перші спроби виокремити та науково обґрунтувати типи обдарованості відносяться до 70-х років XX століття. Так, С. Марленд у 1972 році запропонував виокремлювати: загальну інтелектуальну обдарованість; специфічну обдарованість; домінуюче бажання дитини займатися певним видом діяльності; творчі здібності або продуктивність мислення; здатність до лідерства; здібність до візуальних і виконавчих видів діяльності; психомоторні здібності. С. Марленд розрізняє учнів, здатних до одного типу занять, і загальнообдарованих учнів; талант як здібність і як тенденцію до особистісного розвитку [12, с. 6–7].

Очевидно, що в цьому підході зроблено спробу максимально охопити можливі прояви та сфери обдарованості. Однак це, на наш погляд, призвело до деякого змішування видів обдарованості. Наукові доробки кінця XX – поч. XXI ст. дозволили здійснити більш системне розрізнення видів обдарованості та сфер її прояву.

Наприклад, В. С. Юркевич виокремлює наступні види обдарованості: психомоторна, інтелектуальна, творча, академічна, соціальна й духовна. Психомоторна тісно пов'язана зі швидкістю, точністю і справністю рухів, а інтелектуальна – з високим рівнем інтелектуального розвитку. Академічна обдарованість визначається успішністю навчання. Соціальна ж розглядається як складне, багатоаспектне явище, що обумовлює успішність обдарованої особистості у спілкуванні. Духовна обдарованість пов'язана з високими моральними якостями, альтруїзмом. Творча обдарованість визначається тими теоретичними конструкціями, на яких базується саме розуміння творчості [215].

Аналіз літератури щодо видів обдарованості та її результативності [92; 100; 120; 148; 153; 191] дозволив нам створити системну класифікацію видів обдарованості за п'ятьма основними критеріями.

I. За критерієм *«вид діяльності»* (практична, комунікативна, духовно-ціннісна, теоретична, художньо-естетична) і *сфера психіки*, що її забезпечує

(інтелектуальна, емоційна та мотиваційно-вольова)» виокремлюють наступні види обдарованості:

– у практичній діяльності (ремісницька обдарованість, спортивна, організаційна і т. п.);

– у пізнавальній діяльності – інтелектуальна обдарованість різних видів у залежності від предметного змісту діяльності (обдарованість в області природничих і гуманітарних наук та ін.);

– у художньо-естетичній діяльності (хореографічна, сценічна, літературно-поетична, художньо-зображувальна, музична і т. п.);

– у комунікативній діяльності (лідерська обдарованість у духовно-ціннісній діяльності, що виявляється у створенні нових духовних цінностей і служінні людям тощо).

Ця типологія має також і інший вигляд. У такому разі виокремлюють такі види обдарованості:

1. *Інтелектуальна (загальна пізнавальна) обдарованість.* Вона виявляється у всіх видах інтелектуальної діяльності: наука, медицина, освіта, інженерні розробки і т. п. Виділяються різні типи інтелектуальної обдарованості: 1) особи з високим IQ більше 135–140 (умовно їх називають «кмітливими»); 2) особи з високим рівнем академічної успішності («блискучі учні»); 3) особи з високим рівнем розвитку творчих показників, виявлених за тестуванням на креативність («креативи»); 4) особи з високою успішністю у виконанні реальних видів діяльності; вони мають великий обсяг реальних знань, багатий практичний досвід роботи у певній сфері («компетентні спеціалісти»); 5) особи з екстраординарними здібностями, досягнення яких у певній області є визнаними у різних формах, тією або іншою мірою («талановиті»); 6) особи з екстраординарними інтелектуальними можливостями, пов'язаними з аналізом, оцінкою, передбаченням людської поведінки, життя людей («мудрі»).

Таким чином, до групи інтелектуально обдарованих попадають люди за різними критеріями: і ті, хто відібраний виключно за результатами тестів, і ті,

хто має реальні досягнення. Для них, частіше за все, характерні: гострота мислення, спостережливість і хороша пам'ять, допитливість, здібності до вирішення завдань тощо. Вони володіють глибокими знаннями, здатні їх самостійно отримувати, глибоко й точно аналізують інформацію. Цей тип обдарованості можна розділити на два підтипи: якщо в першому виявляються загальні розумові здібності, без спеціалізації (загальна інтелектуальна обдарованість), то у другому високі здібності виявляються в якійсь певній спеціальній галузі знань (спеціальна інтелектуальна обдарованість).

2. *Академічна обдарованість* базується на яскраво вираженій пізнавальній мотивації. Обдаровані люди такого типу легко засвоюють новий матеріал і отримують задоволення від процесу навчання. Люди з академічною обдарованістю відрізняються яскраво виявленими інтересами, цілеспрямованістю, самі знаходять і читають спеціальну літературу, глибоко аналізують засвоєні знання, здатні до їх глибокого осмислення. Вони схильні до ігнорування тих сфер життя, які мало пов'язані з їх основними інтересами й захопленнями. В силу цього академічно обдаровані учні не завжди відрізняються блискучою успішністю з усіх предметів.

Для представників даного типу обдарованості характерні: багатий словниковий запас і складні синтаксичні структури, розуміння прочитаного, виявлення причинно-наслідкових зв'язків; інтерес до математичних обчислень, вимірювання, упорядковування предметів; здібності до класифікації, інтерес до походження і функцій предметів, до природничо-наукових досліджень і експериментів тощо. Завдяки цьому типу обдарованості діти дуже добре вчаться і потім формуються у справжніх майстрів своєї справи.

3. *Математична обдарованість* є складовою академічної, причому в силу великого значення математики в сучасній техносфері – найважливішою. Структура математичних здібностей включає в себе наступні компоненти: 1) отримання математичної інформації, здатність до сприйняття математичного матеріалу; 2) переробка математичної інформації (здатність до логічного мислення, до швидкого узагальнення, гнучкість розумових процесів у

математичній діяльності; устремління до ясності й простоти, до виявлення закономірності; здатність до швидкої перебудови розумового процесу, переключення з прямого на зворотній хід думки); 3) збереження математичної інформації; математична пам'ять – узагальнена пам'ять на математичні операції, типові відношення, методи вирішення задач; 4) загальний синтетичний компонент: математична спрямованість розуму; незначна втомлюваність при вирішенні математичних задач, намагання знайти короткий «красивий» спосіб рішення.

Ми цілком погоджуємось з тими дослідниками, які проводять межу між високими здібностями до вивчення математики, з одного боку, й власне творчими здібностями у цій області – з іншого. «Велике значення для обдарованих математиків мають усі види творчої діяльності, адже чим їх більше і чим вони різноманітніші, тим більшою є вірогідність того, що молода людина стане творчо підходити до математичних проблем» [81].

4. *Творча обдарованість* характеризується здатністю породжувати нові ідеї, знаходити нетрадиційні способи розв'язання проблем, відкритістю до оточуючого світу, чутливістю до проблеми й гнучкістю у її вирішенні. В силу постійної потреби у знятті напруженості, що виникає в ситуації незавершеності або невизначеності, творча людина відрізняється від звичайних загостреним відчуттям недоліків, дефектів, дефіциту знань, дисгармонії. До основних показників оцінки творчої обдарованості відносяться: швидкість продукування нових ідей та їх оригінальність, деталізація і опрацювання елементів, гнучкість мислення і уміння переходити від одного класу ідей до інших.

Дослідники виділяють наступні типи творчої діяльності: науково-логічний; техніко-конструктивний, образно-художній, вербально-поетичний; музично-рухливий, практико-технологічний та ситуативний (спонтанний, розмірковуючий) [2; 14; 25; 73; 81].

Все, що відноситься до загальної творчої обдарованості, має безпосереднє відношення і до різних видів спеціальної обдарованості – наукової, технічної, педагогічної, художньої та ін. Але при цьому мова має йти про прояв певних

домінантних якостей, особливостей, що характеризують специфіку творчості в конкретній сфері людської діяльності.

Визнаючи необхідність розвитку творчого потенціалу, вчені по-різному ставляться до існування творчої обдарованості. Так, М. А. Холодна та Н. Б. Шумакова взагалі заперечують її наявність, визнають вплив на творчий потенціал тільки мотивації, цінностей і особистісних особливостей учнів [195; 212; 213]. Дж. Гілфорд, К. Тейлор, Я. А. Пономарьов розглядають творчу обдарованість як фактор, що не залежить від інтелекту.

Поряд з цим існує і протилежна позиція, відповідно до якої творча обдарованість – це особливий вид обдарованості. А. М. Матюшкін говорить про те, що є лише один вид обдарованості – творчий. Якщо немає творчості, то немає сенсу говорити про обдарованість. Творчо обдаровані діти – це діти, здатні до творчої самореалізації в різних областях життєдіяльності. В основі творчої обдарованості лежить творчий потенціал, тобто нереалізовані творчі можливості, що є у кожного [116, с. 94–97].

Слід урахувати, що розуміння творчої обдарованості пов'язане з низкою труднощів. Якщо в науковому розумінні під творчістю мають на увазі створення нового суспільно значущого продукту, то з позицій феноменології творчістю можна назвати всі ті досягнення, які людина робить особисто для себе. Творчими є всі психічні процеси, окрім автоматизованих дій, адже в ході такої складної суто людської діяльності, як мислення, відкидається незначне, систематизуються суттєві ознаки, розв'язується нове завдання. Ці процеси лежать в основі творчості.

У методологічному плані принципово важливим ми вважаємо розглядати обдарованість у контексті особливостей власне творчої діяльності, життєдіяльності творчої людини. Тоді з'являється можливість побудувати наступну структуру творчої обдарованості:

- 1) пізнавальну мотивацію;
- 2) дослідницьку творчу активність, що виявляється у постановці та вирішенні проблем;

- 3) потенціал винайдення оригінальних рішень;
- 4) можливості прогнозування;
- 5) здатність до створення певних еталонів, що забезпечують високі інтелектуальні оцінки.

Найяскравішими характеристиками творчо обдарованої людини є допитливість, незалежність у судженнях, неконформність, винахідливість, здатність продукувати оригінальні ідеї, ігнорування умовностей і авторитетів, відсутність уваги до порядку й організації роботи, яскраво виявлений темперамент. Основною для даного типу обдарованості вважається нестандартність мислення.

5. *Художньо-естетична обдарованість* пов'язується з інтересом до візуальної інформації, оригінальним використанням засобів художньої виразності, чутливим реагуванням на характер і настрій музики тощо. Він помітний у високих досягненнях художньої діяльності: у живописі, музиці, танцях, скульптурі й т. п.

Цей вид обдарованості має віковий характер, адже дошкільний і молодший шкільний вік виявляється найбільш сприятливим для художнього розвитку. Однак слід визнати, що сучасна система освіти не створює умови для розвитку художніх нахилів, оскільки орієнтована, в основному, на модель наукового, раціонального, аналітичного способу пізнання світу. В результаті у підлітковому та юнацькому віці лише окремі молоді люди виявляють яскраво виражені художні здібності.

Для більшості обдарованих особистостей цього типу дуже важливим є мотив самоактуалізації. Вони досить гостро відчують самотність, яка часто і не є результатом реальних проблем. Скоріше за все, це наслідок нереалізованих очікувань від взаємовідносин з оточуючими людьми, підвищеної чутливості до екзистенціальних проблем, що тісно переплітається з сутністю художньої творчості. При спілкуванні з обдарованими людьми даного типу потрібно враховувати їх сильну чутливість, загострену вразливість, що часто поєднується з високою вимогливістю до людських взаємовідносин.

6. *Комунікативна обдарованість* охоплює широку область встановлення контактів, пов'язану з розумінням і прогнозуванням людської поведінки, високою якістю міжособистісних відносин. Вона, в першу чергу, передбачає розвиток соціального інтелекту, що виявляється у здатності обдарованої людини розуміти причини певних вчинків, висловлювати точні судження про людей, передбачати наслідки своїх дій у міжособистісних стосунках.

7. У плані нашого розгляду особливу увагу привертає *соціальна обдарованість*, що тлумачиться спеціалістами як цілісне якісно своєрідне узгодження когнітивних і особистісних особливостей індивіда, що забезпечує успішне встановлення зрілих, конструктивних взаємовідносин з іншими людьми, що є передумовою розвитку, зокрема, управлінських здібностей. До складу даного утворення дослідники відносять, як правило, наступні компоненти: соціальний інтелект, креативність, комунікативно-організаторські здібності, соціальна мотивація і управлінські властивості особистості (відповідальність, високий самоконтроль, прагнення до спілкування, впевненість, емпатія, домінантність) [23; 177; 178; 199; 207].

У відповідь на виклики ХХ ст. учені зосередили свою увагу саме на соціальній обдарованості, що сприймається як високий рівень розвитку соціальних здібностей. Так, Н. С. Лейтес визначає соціальну обдарованість як уміння встановлювати зрілі, конструктивні, такі, що характеризуються глибиною і продуктивністю, взаємовідносини з іншими людьми [94].

Особливо важливим для соціологічного аналізу соціальної обдарованості є її трактування Д. В. Ушаковим, який зазначає, що соціальна обдарованість виявляється у сфері лідерства та соціальних взаємодій. «Вона включає в себе і соціальний інтелект, і темперамент, і здатність до співчуття, і оптимізм, і високу активність, і здатність приймати рішення у ситуації невизначеності. При цьому соціальна обдарованість базується на незалежності й у той же час на орієнтації на групові цінності, а також на волі як твердості у реалізації намірів» [178, с. 16].

Такі дослідники, як Д. Б. Богоявленська, А. М. Матюшкін, Я. А. Пономарьов у своїх дослідженнях обдарованості підкреслюють особливу роль творчості й роблять висновок, що саме креативність, яка розуміється як оригінальність мислення, здатність приймати рішення у нестандартних ситуаціях взаємодії, є одним із компонентів соціальної обдарованості. Аналізуючи систему «мотивація – здібності», автори дійшли висновку, що «ініціюючим» елементом у цій системі є саме мотивація. Вона визначає процес розвитку й формування здібностей. У рамках соціальної обдарованості даний компонент представлений соціальною мотивацією і включає в себе спрямованість на взаємодію (на людей), а також потребу в досягненні успіху в даній взаємодії [14; 15; 104; 105].

У плані нашого розгляду інтерес викликають дослідження соціальної обдарованості, яка формується на основі розвинутих комунікативних здібностей. Комунікативно-організаторські здібності багатьма авторами виділяються у самостійний компонент, оскільки сама по собі управлінська діяльність будується на процесах організації та конструктивної комунікації. Результатом соціальної обдарованості вважається формування соціально-комунікативної компетентності як прояву соціальної обдарованості у діяльності [23; 177; 178; 199; 207].

При розгляді соціального типу обдарованості стає очевидним її комплексний характер, тісний зв'язок з комунікативною обдарованістю та лідерською.

8. *Лідерська обдарованість* виявляється як здатність домінувати в колективі, впливати на інших людей, мотивувати їхні вчинки. Обдарованість такого типу дозволяє цим людям ефективно організовувати спільну працю і дозвілля, уміло вирішувати питання взаємодії усередині колективу та з іншими колективами. Люди з лідерською талановитістю виявляють організаторські здібності, визначають напрям і характер діяльності в різних групах, уміло регулюють конфлікти. Це, як правило, соціально активні люди, здатні ініціювати та реалізовувати конкретні проекти у реальних життєвих умовах.

Ми розглядаємо лідерську обдарованість як важливий прояв обдарованості соціальної. Порівняно з іншими видами обдарованості, ідентифікувати які часто є досить складно, лідерська обдарованість, як правило, виявляється досить рано в дитячому або ранньому підлітковому віці. Серед основних рис обдарованої дитини, які включаються до лідерської обдарованості, виділяють наступні: інтелект вище середнього, відчуття цілі й напрямку руху, впевненість у собі й знання себе, вміння приймати рішення, здатність планувати майбутнє і передбачати ризики, настирливість і ентузіазм, гнучкість і пристосовуваність, відчуття відповідальності тощо. Існують різні варіанти лідерської обдарованості: а) емоційні лідери, з якими радяться, їх люблять; б) лідери дії (вони вміють приймати рішення, важливі для багатьох людей) тощо.

9. *Практична обдарованість* характерна для людей з високою успішністю у виконанні реальних видів діяльності, з великим обсягом реальних знань, багатим практичним досвідом роботи в певній сфері. Компетентність таких обдарованих людей базується на знанні своїх сильних і слабких сторін і здатності використовувати ці знання. Для них характерною є спрямованість на реальні життєві проблеми, орієнтація на практику, на близький і реальний результат. Нерідкими є випадки, коли учні досить середнього рівня виявляють здібності, наприклад, у сфері підприємництва. Вони вміло виробляють своєрідні способи компенсації своїх слабких сторін, залучаючи інших людей, щоб виконали те, що вони самотійно зробити не в змозі.

10. *Психомоторна обдарованість* виявляється як здібності до виконання точних і швидких координованих рухів та їх комбінацій, як успіхи у хореографії, прикладних видах творчості, спорті, виконанні музичних творів індивідуально або в складі ансамблю, оркестру або групи. Психомоторні здібності особливо важливі для спортивних досягнень, які визначаються досить складними переплетіннями різних якостей особистості.

Обдаровані цього типу, як виявили вчені, мають хорошу зорово-моторну координацію, широкий діапазон руху, здатність утримувати рівновагу й

володіти тілом при маневруванні, високий рівень розвитку основних рухових навичок тощо.

Якщо у школярів, що займаються спортом, створити відповідну мотивацію, то їх психомоторна обдарованість у поєднанні з високими інтелектуальними можливостями може виявлятися досить яскраво й продуктивно.

11. *Духовно-ціннісна обдарованість* притаманна людям, які здатні суттєво впливати на духовне життя суспільства, привносити у нього нові смисли, виробляти нетрадиційні способи осмислення дійсності.

Таким чином, класифікація видів обдарованості за видами діяльності є, по-перше, найпоширенішою, а по-друге, найширшою щодо охоплення. Ця класифікація має, на нашу думку, значний потенціал для аналізу самореалізації особистості в цілому й особистості учня, зокрема. Але поряд з такою класифікацією існують й інші, які також мають інструментальну цінність для досягнення мети нашого дослідження.

II. За *ступенем сформованості обдарованості* можна виділити наступні види обдарованості:

– актуальна обдарованість, тобто досягнення людиною таких показників, які виявляються у більш високому рівні виконання діяльності в конкретній предметній області порівняно з віковою і соціальною нормами (причому не тільки в навчальній, але й у широкому спектрі різних видів діяльності);

– потенційна обдарованість, коли особистість має певний потенціал для високих досягнень у тому або іншому виді діяльності, але за певних обставин не реалізувала свої можливості в даний момент часу.

III. За *формами прояву* виділяється: 1) явна обдарованість, що виявляє себе навіть за несприятливих умов яскраво й чітко; 2) прихована обдарованість, яку оточення може навіть не помічати.

IV. За *широтою проявів* можна виділити загальну і спеціальну обдарованість. Ядром загальної обдарованості виступає результат інтеграції розумових здібностей, мотиваційної сфери та системи цінностей. Саме навколо

них вибудовуються емоційні, вольові й інші компоненти особистості. Найважливіші аспекти загальної обдарованості – розумова активність та її саморегуляція. Під впливом загальної обдарованості прояви спеціальної обдарованості виходять на якісно більш високий рівень. Остання виявляється у конкретних видах діяльності (поезія, математика, спорт, спілкування тощо).

V. За *особливостями вікового розвитку* вирізняються рання і пізня обдарованість. Ці типи залежать від темпу розвитку людини та від тих вікових етапів, на яких обдарованість виявляється у явному вигляді. В цьому ракурсі Н. С. Лейтес виділив і обґрунтував необхідність розрізняти наступні категорії обдарованих учнів: 1) учні з прискореним розумовим розвитком, що випереджують на кілька років фізичний вік. Для них є характерною вражаюча розумова активність, ненаситність пізнавальної потреби; 2) учні з ранньою розумовою спеціалізацією. Для них при звичайному загальному рівні інтелекту виявляється особлива схильність до якоїсь окремої галузі науки або техніки, в яких вони значно обходять своїх ровесників за успішністю навчання, тоді як інші розділи програми можуть викликати у них утруднення [93; 94].

Поряд з цим, у концепціях вітчизняних і зарубіжних авторів феномен обдарованості розглядається як *тотальна* обдарованість (кожна людина унікальна, неповторна і, відповідно, обдарована); як *вибіркова* обдарованість (обдаровані від природи лише деякі люди, яких можна ідентифікувати за певними критеріями); як *девіантна (аномальна)* обдарованість (зокрема, геніальність, яка супроводжується фізіологічними й психологічними відхиленнями тощо) [5; 18; 123; 181].

Таким чином, аналіз літератури дозволив нам класифікувати прояви обдарованості за різними критеріями, на основі яких нами сформовано узагальнюючу таблицю (див. табл. 1.1).

Таблиця 1.1

Види обдарованості

Критерії	Види обдарованості
широта прояву обдарованості	загальна й спеціальна
особливості вікового розвитку	рання й пізня
ступінь сформованості	актуальна й потенційна
за формою прояву	явна й прихована
за видами діяльності	інтелектуальна, академічна, математична, творча, пізнавальна, духовно-ціннісна, художньо-естетична, соціальна, лідерська, психомоторна, практична, комунікативна

У цілому, виокремлення видів обдарованості за видом діяльності, як зазначалося вище, та широтою проявів має безпосереднє значення для аналізу самореалізації обдарованих учнів; за ступенем сформованості обдарованості та особливостями вікового розвитку – для розгляду динамічного аспекту обдарованості у відповідності до динамічної концепції її розгляду; за формою прояву – для аналізу факторів можливого впливу на актуалізацію обдарованості у відповідності до факторної концепції обдарованості.

Зрозуміло, що кожний вид обдарованості слід розглядати окремо, у конкретній ситуації, адже особливості художньо й соціально обдарованих людей різнитимуться; взаємодії між ними вибудовуються по-різному, вони потребують різних видів підтримки. Принципово іншими будуть також і проблеми соціальної адаптації у інтелектуально обдарованих підлітків і молодих спортсменів з психомоторною обдарованістю; відповідно для них потрібні різні програми психологічного й соціально-педагогічного супроводу, тренінги, системи психологічної і соціальної підтримки [56; 81].

Обдаровані діти з різними типами обдарованості потребують створення специфічних умов для розвитку. При цьому обов'язково необхідно

враховувати, в чому саме виявляється обдарованість особистості в тій або іншій сфері.

В усіх можливих сферах важливо не лише виявити обдарованих учнів і підлітків, а створити умови для ефективного розвитку їх неординарних здібностей у загальноосвітніх школах і закладах додаткової освіти. Цим дітям потрібно надати засоби для самостійної і неперервної самоосвіти, важливо забезпечити їм не тільки засвоєння знань і способів діяльності, але й навчити таким розумовим діям, які допоможуть обдарованим школярам самостійно вирішувати життєві завдання різного рівня складності.

Для аналізу обдарованості важливим постає питання про якісний і кількісний аспекти її розгляду. Якщо якісні характеристики обдарованості виявляють специфіку можливостей людини та особливості їх прояву у тих або інших видах діяльності, то кількісні характеристики дозволяють описати ступінь їх виявленості, що є принципово важливим для соціологічного вимірювання обдарованості.

Таким чином, класифікація видів обдарованості за різними критеріями свідчить про різноманітність даного феномена та відповідну диференціацію людей у соціумі, що визначає необхідність створення системи супроводу обдарованих людей, а також єдиного науково-методичного та інформаційного простору щодо можливих напрямків розвитку обдарованості та самореалізації обдарованої особистості.

Висновки до розділу I

У розділі здійснено аналіз теоретичних підходів до розгляду феномена обдарованості, розкрито переваги та недоліки основних з них. Такий аналіз здійснено на двох рівнях: перший – теоретичні підходи, які дозволяють позиціонувати обдарованість у соціумі, а другий – ті, які розкривають сутність даного феномена.

До першого типу теоретичних конструктів віднесено теорію девіації та соціальний конструктивізм. Спираючись на теоретичні конструкти Е. Дюркгейма та Р. Мертона щодо девіантної поведінки та на теорію позитивної девіації Я. Гилинського, обґрунтовано, що обдарованість може позиціонуватися у суспільстві як позитивна девіація, оскільки не відповідає нормам, шаблонам, стандартній поведінці в суспільстві в конкретних історичних умовах, але в той же час містить у собі той потенціал, який громадська думка може схвалювати або мати нейтральне ставлення. Поряд з цим, відповідне суспільне схвалення обдарованої особистості базується на домінуючих соціальних уявленнях про обдарованість, що дозволяє стверджувати, що вона є соціально сконструйованим феноменом. При цьому таке конструювання здійснюється у тому чи іншому соціальному полі. Відповідно сприйняття окремими соціальними суб'єктами феномену обдарованості, а також його оцінки (в тому числі і самооцінки) здійснюються у відповідності до таких сконструйованих образів.

Таким чином, на позначеному нами загальному рівні теоретичного осмислення обдарованості вона позиціонується як позитивна девіація та соціально сконструйований феномен.

На другому рівні теоретичного осмислення обдарованості здійснено аналіз переваг та недоліків таких підходів до трактування сутності даного феномена, як факторний, віковий, динамічний, адаптаційний, соціокультурний, екопсихологічний та інших, що дозволило зробити висновок, що найбільший потенціал для досягнення мети нашого дисертаційного дослідження має саме динамічний та факторний підходи, які дозволяють акцентувати увагу на сутнісних характеристиках обдарованої особистості, їх динаміці та факторах впливу. Показано, що інші підходи можуть бути використані як допоміжні при розгляді тих чи інших аспектів самореалізації обдарованих учнів. Саме така методологічна позиція дозволяє нам взяти за теоретичну основу аналізу обдарованості також теорію набутої обдарованості

Проведений аналіз різноманітних визначень обдарованості дозволив дійти висновку, що обдарованість являє собою комплекс задатків і здібностей,

які за сприятливих умов дають змогу досягти більш високих результатів у певних видах діяльності порівняно з середніми показниками. Ми сприймаємо її як інтеграцію різних здібностей, соціальних і особистісних передумов, яка дозволяє досягти більш високих результатів (вищих щодо умовно «середнього» рівня) у певній області діяльності.

У роботі здійснено аналіз ключових моделей обдарованості, зокрема трикільцевої моделі Дж. Рензулі, мультифакторної моделі Ф. Монкса, моделі Д. Фельдхьюсена, п'ятифакторної моделі А. Танненбаума, інвестиційної моделі Р. Стренберга і Є. Гриненка, мюнхенської моделі К. Хеллера.

На основі аналізу моделей обдарованості визначено такі її елементи, які мають принципове значення для самореалізації особистості як процесу втілення у життя свого індивідуального потенціалу: індивідуальні (інтелектуальний компонент, емоційно-вольовий та діяльнісний), середовищні (найближче оточення особистості, перш за все, родина та школа) та суспільні (інституційні та загальні умови для розвитку обдарованості та її проявів). Доведено, що самореалізація обдарованої особистості стає можливою за умов ефективної взаємодії усіх трьох рівнів.

Показано, що обдарованість може мати різні форми та види. Аналіз літератури дозволив нам класифікувати обдарованість за п'ятьма базовими критеріями: в залежності від виду діяльності; за ступенем сформованості обдарованості; за формою прояву; за широтою проявів у різних видах діяльності; за особливостями вікового розвитку.

Показано, що використання видів обдарованості за типом діяльності та широтою проявів має безпосереднє значення для аналізу самореалізації обдарованих учнів; за ступенем сформованості обдарованості та особливостями вікового розвитку – для розгляду динамічного аспекту обдарованості у відповідності до динамічної концепції її обґрунтування; за формою прояву – для аналізу чинників можливого впливу на актуалізацію обдарованості у відповідності до факторної концепції обдарованості тощо.

Класифікація видів обдарованості свідчить про різноманітність даного феномена та відповідну диференціацію людей у соціумі, що визначає необхідність створення системи супроводу обдарованих людей, а також єдиного науково-методичного та інформаційного простору щодо можливих напрямків розвитку обдарованості та самореалізації обдарованої особистості.

Основні положення цього розділу викладені у публікаціях автора [55, 58, 67, 68, 141, 245].

Розділ II

ОСОБЛИВОСТІ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ ОБДАРОВАНИХ УЧНІВ У СУЧАСНОМУ СУСПІЛЬСТВІ

2.1. Ключові характеристики обдарованих учнів та проблемні зони їхньої самореалізації у сучасному суспільстві

Як було показано у першому розділі, існує достатня кількість наукових концепцій обдарованості, створених у руслі різних теоретичних напрямів. Багатоманітність концепцій відображує складність феномена обдарованості, певну обмеженість вироблення загальних еталонів і стратегій розвитку для всіх її проявів. Особливу увагу в цих наукових пошуках приділено обдарованості дітей. Як відзначають учені, «обдаровані діти відрізняються не тільки хорошими здібностями до певних видів діяльності, але, в першу чергу, за своїми психологічними особливостями виділяються серед своїх однолітків» [7].

Зазначимо, що певні характеристики, ціннісні орієнтації, первісні бачення життєвих стратегій особистості формуються саме у шкільному віці, що підвищує значущість дослідження обдарованості у цей життєвий період. Ґрунтуючись на визначенні обдарованості, що надано у першому розділі, під обдарованими учнями ми розуміємо школярів, які мають задатки, позитивну «Я»-концепцію та особистісні якості, розвинуті до рівня вищого, ніж умовно «середній», завдяки яким у соціальному середовищі вони досягають значних успіхів у певній області навчання.

Враховуючи, що обдарованість сприймається як людський ресурс, а зневажливе або неуважне ставлення до якого може мати негативні соціальні наслідки, постає завдання здійснити портретування обдарованих учнів як соціальної спільноти. При цьому, зберігаючи методологічну позицію, заявлену нами в першому розділі, для вирішення цього завдання оберемо два ракурси: соціальні уявлення про обдарованість та обдарованих учнів і конкретні характеристики обдарованих учнів у сучасному суспільстві.

Перш за все, зазначимо, що сам феномен обдарованого учня є не чітко сконструйованим у свідомості соціальних суб'єктів. Так, у відповіді на запитання «Яких учнів Ви вважаєте обдарованими?» і «У чому полягає сутність поняття обдарованості?»¹ переважна більшість респондентів стикалися з суттєвими утрудненнями (83,2%). До того ж лише менше половини експертів (34,2%) і менше третини батьків (28,7%) змогли визначити специфічні риси обдарованої дитини.

Дослідження показали, що батьки в цілому значно більшою мірою, ніж експерти, свідченням обдарованості дитини вважають високі оцінки з різних предметів і схвальні відгуки вчителів про здібності їх учнів. Як і експерти, батьки досить високо оцінюють значення перемог учнів у конкурсах, змаганнях, олімпіадах як доказ їх обдарованості.

Досить слабо респонденти ув'язують з якостями обдарованої дитини такі характеристики, як відчуття колективізму (23%), обов'язку (17%), схильність до самопожертви (9%).

У ході фокус-групових інтерв'ю² з експертами та батьками обдарованих учнів удалося певною мірою уточнити набір тих характеристик, які належать обдарованим учням. Так, експерти вбачають прояв обдарованості, по-перше, у домінуванні інтересів і мотивів розвитку, а також у розумінні сутності проблеми, ситуації; по-друге, у волі до вирішення проблеми, до успіху і швидкості оцінок і прогнозів; по-третє, у багатоваріантності рішень і мистецтві знаходити їх і обирати.

Батьки обдарованих учнів конструювали їхній образ через відмінність своїх дітей від інших: *«Мій син відрізняється певною стратегіальністю в інтелектуальній поведінці, він має чималий особистісний ресурс продукувати проекти. Ще для нього є характерним інтуїтивне вирішення проблем; воно*

¹ Анкетування експертів щодо питань роботи з обдарованими учнями (n=120, 2016 р.); анкетування батьків учнів середніх та старших класів шкіл Харкова щодо питань роботи шкіл з обдарованими учнями (n=300, 2015 р.)

² Фокусовані групові інтерв'ю з експертами; з учнями; з батьками обдарованих учнів; з випускниками ліцеїв та гімназій і загальноосвітніх шкіл (чотири групи по 12 осіб., 2016 р.)

навіть здається несвідомим, позалогічним»; «Моя донька ніби емоційно занурюється у діяльність, знаходиться на якійсь позараціональній хвилі; при цьому вона насолоджується процесом творчості».

Зауважимо, що у визначенні ознак, характеристик обдарованих учнів значно переважають особистісно-процесуальний та результативний компоненти, які безпосередньо пов'язані із самореалізацією обдарованих учнів. Тобто соціальне конструювання образу обдарованих здійснюється саме через ці компоненти. Однак, оскільки особистості можуть визнавати чи не визнавати соціально сконструйовані феномени, окремим аспектом дослідження постає самоідентифікація з обдарованими людьми.

За даними дослідження³, обдарованими себе вважають 25% респондентів, тоді як більшість опитаних себе до таких не відносять (64%). Результати опитування показують, що готовність людини визнати себе обдарованою залежить від її прибутків, освіти та місця проживання. Чим більш забезпеченими й освіченими є респонденти і чим більшим є населений пункт, де вони проживають, тим частіше вони визнають себе та своїх дітей обдарованими. Так, до категорії обдарованих себе та своїх дітей зараховували 39% осіб з високими прибутками, 38– з вищою освітою, а також жителі столиці і мегаполісів (34% і 44% відповідно). Цікаво, що батьки меншою мірою зараховують себе до обдарованих (25%), ніж своїх дітей (47%) [135, с. 51]. У ході цього дослідження було зроблено висновок, що соціальний досвід значно впливає на обізнаність, ставлення до обдарованості й наміри респондентів.

У вересні-жовні 2016 року нами було проведено аналогічне дослідження серед учнів шкіл м. Харкова⁴. Із загального числа опитаних учнів обдарованими себе вважають 39%, а половина учнів (53%) не відносять себе до цієї категорії. При цьому обдарованість диференціюється за сферами: у більшості учнів (65%)

³ Соціологічне дослідження фонду «Громадська думка» - опитано 1500 представників дорослого населення, 400 батьків і 800 експертів щодо їхнього сприйняття феномену обдарованості.

⁴ Анкетування учнів загальноосвітніх шкіл м. Харкова у віці 13-14 років (n=100).

обдарованість виявляється в області мистецтва, у точних (22%) і гуманітарних (13%) науках (див. рис. 2.1).

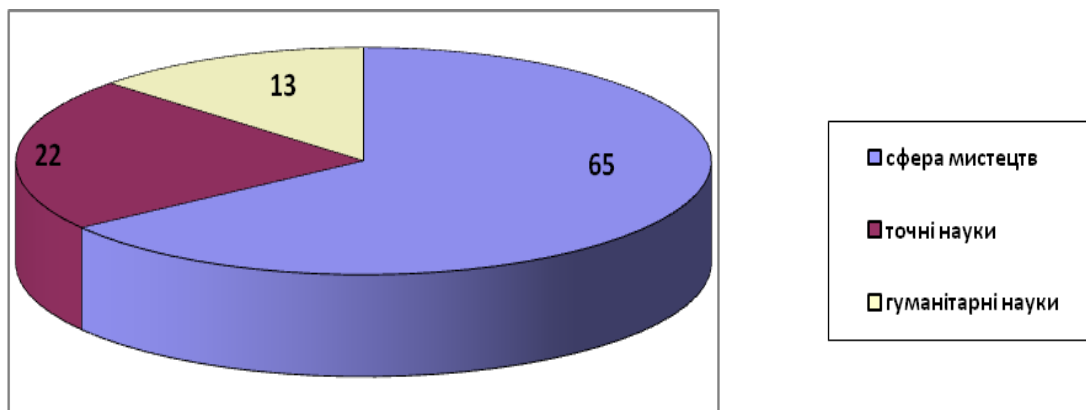


Рисунок 2.1. Розподіл основних сфер обдарованості учнів м. Харкова (за власними оцінками) (у %)

Використання результатів фокус-групових інтерв'ю⁵ також дозволило підтвердити різноманітні сфери прояву обдарованості на рівні самооцінок. Так, учні зазначали: *«Я захоплююся програмуванням і у вільний час займаюсь розробкою сайтів. Я запропонував вдосконалити сайт нашої школи, і наш сайт зайняв призове місце на конкурсі шкільних сайтів. Це додало мені впевненості у тому, що я правильно обрав напрям діяльності»*; *«Мені подобаються і точні науки, і музика з образотворчим мистецтвом. Я успішно закінчив музичну школу й навчаюся у математичному класі. Своє майбутнє я пов'язую з роботою у студії звукозапису, де я зможу застосовувати новітні технології і створювати музичні твори»*; *«Участь у міжнародній програмі майбутніх лідерів дозволила мені познайомитися з учасниками молодіжних громадських організацій з різних країн. Це дало можливість скористатися їх досвідом при створенні своєї команди»*.

Поряд з цим, нами виявлено, що стратегії самореалізації обдарованих учнів знаходяться під впливом різноманітних факторів, що веде до зсувів від

⁵ Фокусовані групові інтерв'ю з учнями м. Харкова (2016 р.)

домінуючої сфери обдарованості до соціально важливих сфер діяльності. Наприклад, один з учасників інтерв'ю зазначив: *«Мені подобаються точні науки – математика та фізика, але знання інформатики та програмування більш затребувані в сучасному світі, тому я беру участь в інтелектуальних змаганнях з інформатики, а на заняття математикою і фізикою не завжди вистачає часу».*

Для подальшого аналізу видів обдарованості ми використали наведені у підрозділі 1.3 класифікації обдарованості при аналізі фокусованих групових інтерв'ю [422], а також даних тестування⁶, що протягом кількох років проводиться у Харківському фізико-математичному ліцеї № 27 спеціалістами за участю автора. Було зафіксовано, що потенційна обдарованість щодо різних видів діяльності (навчання, спорт, творчість та ін.) притаманна багатьом дітям, тоді як актуальну обдарованість демонструє менша частина учнів.

Згідно з результатами соціологічного дослідження, проведеного фондом «Громадська думка»⁷, батьки в першу чергу вказують на такі області обдарованості власних обдарованих дітей, як музика (55%), спорт (45%), математика (31%), мистецтво (30%), література (22%). Кожний п'ятий з батьків вважає, що обдарованість може виявлятися у всіх сферах [135, с. 53]. У ході дослідження було встановлено різні типи обдарованості в залежності від віку. Респонденти зазначили, що у школярів, як і у молоді взагалі, найбільш яскраво вираженою є спортивна обдарованість (54%). Також часто відзначалась наявність у школярів художньої обдарованості (48%). Найменш вираженою у цьому віці, на думку респондентів, виявилась лідерська обдарованість (9%) [131, с. 54].

Такий суб'єктивний ідентифікаційний аспект вважаємо важливим, оскільки в конструктивістській парадигмі, зокрема динамічному підході до

⁶ Тестування здібностей учнів Харківського фізико-математичного ліцею № 27 (2012-2017 рр., n=1200)

⁷ Соціологічне дослідження фонду «Громадська думка» (опитано 1500 представників дорослого населення, 400 батьків і 800 експертів щодо їхнього сприйняття феномену обдарованості, 2007 р.)

розгляду обдарованості, значний акцент робиться на діях, які реалізує особистість відповідно до власного сприйняття реальності. Якщо врахувати, що за результатами анкетування⁸ реально допомагають обдарованим людям вирішувати проблеми їх рідні й близькі (84%), самі люди, об'єднуючись для захисту своїх прав (21%), державні та соціальні служби (11%), бізнесмени (8%), благодійні організації і фонди (10%), ініціативні громадські рухи (4%), релігійні організації (1%) (див. рис. 2.2), то ідентифікація з обдарованою особистістю може сприяти появі певного кола інтересів та стимулювати окремі інституційні кроки для роботи з обдарованими.

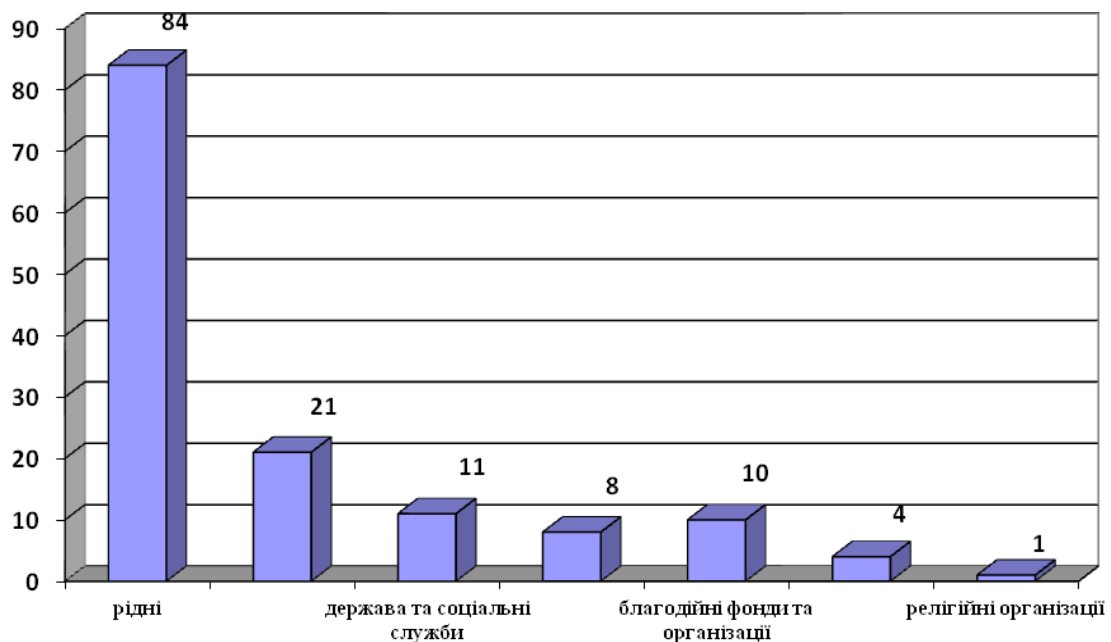


Рисунок 2.2. Основні суб'єкти, які найбільшою мірою допомагають обдарованим людям вирішувати їхні проблеми (%)

Як показали в цьому аспекті наші фокус-групові інтерв'ю⁹, їхні учасники зауважували, що: *«Мабуть, потрібно створювати об'єднання самих*

⁸ Соціологічне дослідження фонду «Громадська думка» (опитано 1500 представників дорослого населення, 400 батьків і 800 експертів щодо їхнього сприйняття феномену обдарованості, 2007 р.)

⁹ Фокусовані групові інтерв'ю з експертами; з учнями; з батьками обдарованих учнів; з випускниками ліцеїв та гімназій і загальноосвітніх шкіл (чотири групи по 12 осіб, 2016 р.)

обдарованих людей для захисту своїх прав і інтересів. Це дало б дійсну підтримку»; «Мета об'єднати людей і прагнення мобілізувати всі ресурси повинна спрацювати на розвиток у бідній країні дійсно духовно багатих людей. Потрібно думати не просто про виживання країни, а про її розквіт. І це можливо тільки завдяки політиці, в якій буде місце об'єднанням творчих людей»; «Випускники ліцеїв повинні об'єднуватись, щоб підтримувати одне одного. Це ж ті, хто має бути справжньою елітою суспільства. Вистояти проти нетворчої, несправедливо збагатілої влади можна, тільки об'єднавши свої таланти». Аналогічні тенденції виявлено у ході масового соціологічного дослідження¹⁰: кожний четвертий респондент зазначав необхідність об'єднання обдарованих людей для захисту своїх прав і інтересів. Серед потенційних помічників називають: крупні компанії, бізнесменів (21%), місцеві благодійні організації, фонди (20%), всіх оточуючих людей (17%), ініціативні громадські рухи, волонтери (11%), об'єднання людей, які мають власний досвід, сімейний досвід вирішення проблем розвитку обдарованості (9%).

Проблема ідентифікації обдарованих учнів є актуальною та має під собою різні теоретико-методичні обґрунтування. Такі дослідники, як Л. Термен, Ф. Фрімен, Ф. Д. Брукс, Ч. Г. Джедд, А. І. Геєтс, Дж. М. Болдвін, присвятили свої праці оцінюванню обдарованості конкретної дитини. Для цього вони запропонували спиратися на об'єктивні основи: якщо художні або спортивні неординарні здібності нерідко бувають очевидними, то високий ступінь інтелектуального потенціалу часто розгледіти важко [199], хоча своєчасне виявлення саме цього виду обдарованості має принципово важливе значення для розвитку як окремої дитини, так і суспільства в цілому. Варто зазначити, що опис обдарованих дітей через їхні об'єктивні характеристики здається нам одним з ефективних у дослідженні цих соціальних суб'єктів.

¹⁰ Соціологічне дослідження фонду «Громадська думка» (опитано 1500 представників дорослого населення, 400 батьків і 800 експертів щодо їхнього сприйняття феномена обдарованості, 2007 р.)

Для вивчення обдарованості школярів групою спеціалістів Харківського фізико-математичного ліцею № 27 за участю автора щорічно проводяться комплексні дослідження, у яких беруть участь школярі молодшого підліткового віку (11–13 років). Дослідниками використовуються методики: тест-опитувальник «Комунікативні й організаторські здібності», опитувальник для виявлення обдарованих школярів, тест «Діагностика лідерських здібностей». За результатами цих досліджень було зроблено такі висновки:

1. У підлітків у достатній мірі виявляються комунікативні й організаторські здібності, які є важливим компонентом соціальної обдарованості. У 2 % респондентів виявлено найвищий рівень комунікативних здібностей, а у 22 % – високий. 4 % підлітків цього віку мають найвищий рівень організаторських здібностей, а 26 % респондентів – високий.

2. Обдаровані підлітки виявляють свої неординарні здібності майже у всіх з десяти сфер прояву обдарованості. Що стосується соціальної обдарованості, то високий бал її прояву в соціальній сфері отримали 23 % респондентів.

3. Аналізуючи отримані дані за методикою «Діагностика лідерських здібностей», 23 % респондентів ми віднесли до тих, хто продемонстрував високий бал, що свідчить про досить яскраво виражені лідерські якості. У 61 % учасників експерименту якості лідера виявляються на середньому рівні, а у 16 % від опитаних – досить слабо.

Отже, високий рівень комунікативних і організаторських здібностей мають більше 20% підлітків молодшого шкільного віку. Респонденти з високим рівнем прояву комунікативних схильностей впевнено поведуться у новій обстановці, прагнуть розширити коло своїх знайомих, досить швидко знаходять друзів, бажають допомагати близьким і друзям, виявляються досить ініціативними у спілкуванні, здатні приймати рішення у складних, нестандартних ситуаціях. Потенціал учасників експерименту, що мають середній рівень прояву організаторських схильностей, не відрізняється високою стійкістю. Тільки у 23 % респондентів яскраво виражені лідерські здібності й прояви обдарованості в соціальній сфері. Тому ми вважаємо за необхідне

розвиток у школярів цього віку таких складових соціальної обдарованості, як комунікативні, організаторські й лідерські здібності.

Інтерв'ю з експертами¹¹ (представники адміністрації ліцеїв та гімназій, вчителі, психологи, керівники гуртків, секцій та ін.) дозволили нам уточнити набір якостей, що мають обдаровані діти. Це, перш за все, наполегливість, цілеспрямованість, рішучість, працездатність, сміливе прийняття рішень. Цікавими виявились відповіді на запитання про те, як вони розуміють здатність до творчості. В цьому аспекті експерти зазначали: *«Головним для творчої людини є вміння комбінувати, знаходити аналоги, реконструювати»*; *«Для творчої дитини важливими є схильність до зміни варіантів, економічність у рішеннях, раціональне використання засобів, часу тощо»*; *«Обдарована, творча дитина відрізняється своєрідним інтуїтивізмом, оскільки вона має схильність до дуже швидких оцінок, рішень, прогнозів»*.

Усі експерти підкреслювали, що обдаровані учні порівняно швидко оволодівають вміннями, навичками, прийомами, технікою праці, ремісницькою майстерністю. А головна їхня характеристика полягає у тому, що вони здатні вибудовувати особистісні стратегії і тактики при вирішенні загальних і нових спеціальних проблем, шукати шляхи виходу зі складних, нестандартних, екстремальних ситуацій.

На основі виявлених нами в ході фокусованих групових інтерв'ю домінуючих характеристик, а також своєрідності поєднання найбільш важливих якостей ми спробували вибудувати всю ієрархію зв'язків, залежностей і звести її до певних фундаментальних позицій. Щоб виявити сфери прояву обдарованості, отримані емпіричні дані ми позначили як основні параметри: сфера реалізації обдарованості та її тип; прояви творчості; прояви інтелекту; динаміка діяльності; рівні досягнень; емоційна забарвленість. Прояви творчого пошуку згідно з отриманими даними можна представити за наступними ознаками: реконструктивна творчість, комбінаторна творчість, творчість через аналогію. Прояви інтелекту представляється можливим фіксувати за:

¹¹ Фокусовані групові інтерв'ю з експертами (2016 р.)

розумінням і структуруванням вихідної інформації, постановкою завдання, пошуком і конструюванням рішень, постановкою гіпотез, прогнозуванням рішень. Динаміку рішень і творчої діяльності будуть визначати наступні основні типи: повільний, швидкий і надшвидкий. Рівні досягнень можна визначити за тими завданнями, які ставить перед собою суб'єкт, або за реальними досягнутими успіхами. Тоді є сенс виділити три умови: 1) бажання перевищити ті досягнення, які вже існують; 2) досягти результату найвищого класу; 3) реалізувати надзавдання (програму-максимум). У плані емоційного реагування на діяльність можна виділити три типи захопленості: захоплений (іноді ейфоричний); впевнений; той, що має сумніви.

Така структура, на наш погляд, досить різноманітно і багатоаспектно дозволяє описувати різні типи обдарованості, їх домінуючі характеристики, своєрідність узгодження найбільш важливих якостей [67].

Дослідники зазначають, що становлення особистості обдарованої дитини має певні тенденції. Так, К. Текекс пише, що обдарованих учнів від їх однолітків відрізняє ряд особливостей розвитку. В числі таких властивостей і якостей вона виділяє: загострене відчуття справедливості; розвинуту систему особистісних цінностей; добре сформоване відчуття гумору; наявність перебільшених страхів; наполегливість у досягненні результату [28; 186].

У ході численних емпіричних досліджень науковцями було виявлено, що високообдаровані діти характеризуються таким чином: володіють добре розвинутим детальним мисленням; мають незвичний для свого віку словниковий запас; можуть швидко аналізувати факти; дуже точно відслідковують фактичну взаємодію причинно-наслідкових зв'язків; знаходяться у пошуку загального й відмінностей; при вирішенні складних задач швидко усвідомлюють принципи, що лежать в основі явищ; мають здібності до надзвичайно продуктивного спостереження; переважно читають книжки, доступні для розуміння у більш старшому віці; повністю «розчиняються» у певних проблемах; намагаються вирішувати завдання у повному обсязі; прагнуть до усамітнення, щоб мати достатньо часу для осмислювання

проблеми; прагнуть оцінювати події з позицій справедливості й готові боротися з несправедливістю; схильні самі визначати хід ситуації; відчують емпатію до інших; вважають нецікавими рутинні завдання [199; 221; 224].

Тобто обдаровані діти в цілому та обдаровані учні зокрема описуються через систему характеристик, що поєднують різноманітні аспекти їхньої особистості та діяльності. Ми погоджуємось з тими авторами, які в якості глобальних характеристик обдарованості виділяють: по-перше, інтелектуальну продуктивність; по-друге, творчу активність; по-третє, зріле Я [50, с. 64].

Разом з тим, варто підкреслити, що, як зазначалося нами у першому розділі, обдарованість має як змістовно-процесуальну, так і результативну сторони. Причому й перед дослідником, і у свідомості обдарованої дитини вона постає тільки зі своєї результативної сторони, а процесуальна сторона актуалізації здібностей залишається прихованою від прямого спостереження і оцінки.

Це пояснюється тим, що формування і розвиток здібностей людини відбувається в ході освоєння нею різних видів діяльності. Здібності за таких умов постають у опредмеченій формі, проте їх власна природа залишається прихованою за предметним змістом цієї діяльності. Саме з цієї причини найбільш поширені діагностичні методи (перш за все, тести) побудовані за принципом досягнення результатів у будь-якому виді діяльності; вони можуть фіксувати лише результативну сторону прояву психічних процесів, здібностей і діяльності індивіда. В той же час у ході застосування таких методик процесуальна сторона цієї діяльності, яка власне й обумовлює можливість бути обдарованим, залишається поза увагою дослідників.

Проте є певний позитивний досвід щодо раннього виявлення ознак обдарованості, а саме: вивчення А. М. Матюшкіним ознак загальної та спеціальних видів обдарованості [104; 105], розробка, валідизація і запровадження у практику діагностичних методик для оцінки вікових показників обдарованості (мюнхенські тести когнітивного розвитку та тести креативності Е. П. Торренса). Крім того, з метою дослідження саме

процесуальній стороні здібностей і взагалі свідомості підлітків було розроблено психологічний тренінг. Саме цей метод дає можливість дорослій людині, що має справу зі створенням умов для прояву й розвитку обдарованості (особливо прихованої), перейти від діагностики відбору (за рівнем досягнень) до діагностики прогнозу й проектуванню розвитку обдарованої дитини.

Узагальнення різноманітних досліджень, які з об'єктивної точки зору ідентифікують обдарованих учнів та надають опис їхніх основних характеристик, дає нам можливість вести мову про три основні групи даних характеристик, які мають принципове значення для нашого дослідження. Перша – психологічна. Її значущість пов'язана з тим, що психічні процеси відповідають за «комфорт» особистості в рамках власного життя та взаємодії в соціумі.

Згідно з таким баченням учені ведуть мову про певну неузгодженість, диссинхронію психічного розвитку особистості. Так, І. Ф. Сибгатулліна проаналізувала психологічний портрет інтелектуально обдарованих підлітків. В якості основних факторів, що суттєво впливають на зміни IQ, дослідниця виявила відмінності у психологічних механізмах подолання труднощів. Вона обґрунтувала положення про те, що інтелектуально обдаровані («явна обдарованість») діти та підлітки використовують механізми подолання труднощів, а із «прихованою обдарованістю» – механізми захисту [172].

Лонгитюдне дослідження на базі фізико-математичного ліцею №27 м. Харкова за участю автора продемонструвало, що $\frac{1}{4}$ частина тих, хто досліджувався продемонстрували цілком позитивне сприйняття людей; $\frac{1}{3}$ – високий рівень інтернальності; близько 60% мають позитивну самооцінку.

Другу групу характеристик складають інтелектуально-розумові. Ці характеристики визначають потенціал обдарованих учнів і стають основою для досягнення ними високих результатів (що певною мірою є аспектом самореалізації). Так, обдаровані діти, за результатами наукових досліджень [25; 154; 191], характеризуються високим рівнем розумової діяльності, здатністю до аналізу, синтезу, абстрагування. З точки зору інтелектуальних здібностей,

обдаровані учні відрізняються тим, що вони легко виконують будь-які завдання, мають добре розвинену пам'ять, вроджену спостережливість, концентровану увагу [34; 88].

Однією з важливих відмінностей обдарованих учнів вважають також незбалансованість розвитку: випередження однолітків в інтелектуально-творчому плані часто може узгоджуватися у них з середнім рівнем психосоціального або фізичного розвитку.

Учасники проведених нами фокус-груп – випускники відмічають, що вміння ставити перед собою завдання та долати перешкоди на шляху до мети, які притаманні обдарованим учням, виховують упевненість у собі, допомагають соціалізації у дорослому житті. Вони зазначали: *«Під час участі в олімпіадах я навчився не боятися складних завдань, повірив у себе, і це мені дуже допомогло в студентські роки»*; *«У школі я захопився турнірним рухом, це командне інтелектуальне змагання, де успіх залежить від кожного. Це навчило мене грати в команді, відчувати поряд надійне плече друга та надавати допомогу тому, кому це зараз дуже потрібно»*.

Експерти акцентували увагу на високому рівні мотивації обдарованих учнів до творчої діяльності, задоволеність як процесом, так і продуктами цієї діяльності. Для них дуже важливо самостійно приймати рішення, мати багато варіантів для вибору, гнучко вибудовувати стратегію і тактику досягнення успіху.

Як вже зазначалося, вчені довели наявність у талановитих учнів особливого типу мислення – дивергентного (нелінійного), а також певних індивідуально-особистісних якостей. Серед таких якостей, що обумовлюють неординарність обдарованих учнів, дослідники виділяють, в першу чергу, високу пізнавальну активність, наполегливість і високий рівень працездатності.

Проте нерідкими є випадки розходження між загальним розумовим рівнем дитини й проявом спеціальних здібностей. Учні з незвичайним розвитком або з особливо яскравими, надзвичайними досягненнями у будь-якій

діяльності часто з іронічним відтінком називають «вундеркіндами», що свідчить про їх відторгнення і неприйняття як «білих ворон».

Слід визнати, що обдаровані учні часто страждають від несинхронності в темпах розвитку, адже інтенсивний розвиток одного виду їхньої обдарованості може супроводжуватися уповільненим розвитком іншого. Саме тому в полі зору німецьких вчених знаходились фактори ризику щодо категорії обдарованих учнів. Дослідження, проведене марбурзькими вченими, показало, що інтелектуальні здібності у віці 14 років дають дуже добрий прогноз, щоб передбачити рівень інтелекту до 18 років [157, с. 95]. Починаючи з 8 років, для середнього й високого регістра інтелекту відзначається крайня ступінь стабільності, що здатна підвищуватися до дорослого стану. В той же час діагностовано в ході марбурзьких досліджень, що висока обдарованість молодших школярів у 29% вибіркового проб на виході не знайшла повторного підтвердження. Стабільно високообдарованим залишається тільки той, хто постійно тренує свій інтелект, розв'язуючи різні завдання, складність яких послідовно підвищується. При цьому інтерес до математики має особливе значення. Згідно з цим дослідженням тип школи однозначно впливає на розвиток інтелекту. У школярів, які продовжують навчатися в основній школі, реєструється його падіння на 5 пунктів, в учнів реальної школи – на 3 пункти, а ті підлітки, що відвідують гімназію, показують його підвищення на 7 пунктів [225, с. 150–151]. Ці результати актуальні для Німеччини, де розподіл за типами шкіл відбувається вже після 4-го класу.

Зазначимо, що, поряд з високими показниками інтелектуально-розумової активності, обдаровані учні часто мають свої особливі інтереси, вони настільки можуть заглиблюватися в них, що не помічають, що відбувається у класі. Все, що не входить у коло їх власних інтересів, здається обдарованим дітям дріб'язковим, що викликає непорозуміння у взаєминах з батьками, педагогами та однолітками.

У зв'язку з цим важливою є роль соціальної обдарованості, яку ми позначали в першому розділі як бажаний елемент обдарованості.

Як зазначено у п. 1.3, соціальна обдарованість виступає важливою передумовою високої успішності в кількох сферах, охоплює широку область проявів, пов'язаних із легкістю встановлення і високою якістю міжособистісних відносин. Завдяки здатності розуміти, любити, співпереживати, налагоджувати стосунки з іншими людьми обдаровані учні мають можливість виявляти також лідерську обдарованість, про яку також йшлося у підрозділі 1.3.

Ці висновки обумовлюють третю групу характеристик обдарованих учнів – соціокультурну. Саме ця група поєднує у собі ті характеристики, які є соціально обумовленими та конструюючими стратегії самореалізації обдарованих учнів.

У рамках характеристик цієї групи (здібність перетворювати середовище, здібність змінюватися під впливом власних вольових та зовнішніх факторів тощо) особливо важливими є цінності та ціннісні орієнтації обдарованих учнів.

Завдяки фокус-груповим інтерв'ю з педагогами нами було висунуто гіпотезу, що висока концентрація інтелектуального потенціалу в навчальному колективі має сильний вплив на формування духовно-моральних цінностей учнів. Для перевірки цієї гіпотези було проведено порівняння характеристик учнів ліцеїв і учнів звичайних загальноосвітніх шкіл, які навчаються на «відмінно» і можуть бути віднесені до категорії обдарованих¹².

Респондентам було запропоновано встановити рейтинг 11 основних життєвих цінностей, на основі яких формуються життєві стратегії молодих людей. Старшокласники звичайних шкіл на перше місце поставили сімейне щастя (72%), на друге – самореалізацію (56%), на третє – освіченість (49%). Нижчі рядки рангової шкали зайняли спокій (11%), влада (6%) та слава (4%). У ліцейств і гімназистів перші місця посіли такі цінності, як самореалізація, свобода та незалежність, користь для суспільства.

¹² Анкетування школярів м. Харкова у віці від 12 до 16 років. Вибірка склала 700 учнів, з яких 400 обдарованих учнів; репрезентативність вибірки за критерієм обдарованості забезпечувалась попереднім виконанням тесту на інтелект Р. Кеттелла, опитувались діти з результатом 125–150 балів, учні загальноосвітніх шкіл – 300 осіб.

Компаративний аналіз показав, що гімназисти дещо більше цінять активне, діяльне життя, життєву мудрість, інтелектуальний розвиток, освіченість, красоту природи та мистецтва. Менший середній бал у порівнянні з іншими групами набрали розваги, свобода, матеріально забезпечене життя.

Додатково було поставлене питання, що стосуються життєвих цінностей, наприклад: «Чи хотіли б Ви жити, не займаючись суспільно корисною працею, якби така можливість була?». Третина опитаних категорично відповіла негативно, 45% утруднились із відповіддю, а у 20% відповідь була позитивною (стверджувальною). В цілому відповіді старшокласників досить адекватні сучасним соціальним реаліям і відповідають прагматичним установкам молодого покоління. Але серед учнів гімназії таких потенційних «соціальних ледарів» виявилось значно менше – 17%.

Більшість старшокласників, особливо гімназистів (98%), добре розуміють необхідність базової професійної освіти. Що стосується випускників звичайних шкіл, то нерідко для них характерною є завищена самооцінка своїх власних інтелектуальних здібностей. У нашому дослідженні їх оцінили як високі 26% опитаних, як середні – 61%, як нижче середніх – всього 2%, ще 11% не відповіли на це питання. При цьому вчать на «відмінно» лише 11%, а переважно на «задовільно» – 9% респондентів. На наш погляд, така неадекватна самооцінка власних здібностей може заважати правильному вибору професії, вибудовуванню життєвої перспективи, самореалізації у цілому.

За результатами досліджень, головним критерієм, що визначає вибір майбутньої професії, для більшості старшокласників є інтерес до конкретної спеціальності (81%). На другому місці – варіант відповіді «професія відповідає моїм схильностям і здібностям» (45%), на третьому – «професія гарантує мені в майбутньому зайнятість» (31%). Кожний п'ятий респондент зазначив важливість престижу професії, яку він обирає (21%), і високої зарплати, яку отримують випускники з відповідним дипломом (21%).

Особливу увагу в дослідженні було приділено характеристикам майбутньої професійної діяльності, які є привабливими для сучасних учнів. Серед найбільш важливих старшокласники назвали високий рівень оплати праці (57%), можливості для особистісного зростання і розвитку (35%), хороші умови праці (34%), можливість зробити кар'єру (33%). Мінімум балів набрали невисокий рівень навантаження (8%), повага з боку оточуючих (9%); хороші стосунки з керівництвом (13%). Компаративний аналіз показав, що для вихованців гімназії більш значущими, ніж для інших категорій респондентів, виявились можливості особистісного зростання і розвитку (51% проти 35% відповідно в середньому за вибіркою).

Результати опитування свідчать, що, порівняно зі своїми ровесниками, гімназисти як обдаровані учні відрізняються більшим соціальним оптимізмом, більш прагматичним підходом до професійного самовизначення і демонструють активну життєву позицію. При виборі майбутньої професії самими значущими для них критеріями є інтерес до конкретної спеціальності та її відповідність їхнім індивідуальним здібностям.

Таким чином, можна стверджувати, що обдаровані учні у ціннісному аспекті мають певні відмінності від інших учнів, саме тому їхня самореалізація може здійснюватися за іншими стратегіями. Але ці стратегії є відмінними не тільки завдяки обдарованості. Соціальні умови макрорівня також впливають на значний зсув у цьому аспекті. Так, сучасні дослідники обдарованості вказують на суттєві зрушення у процесах індивідуалізації і соціалізації учнів підліткового віку. Вони акцентують увагу на тому, що «на перший план у підлітків висувуються вольові та соматичні ціннісні орієнтації. Настирливість, рішучість, орієнтація на високий рівень досягнень, а також міцне здоров'я, презентабельна зовнішність стають для них значущими якостями. Але при цьому досить тривожною тенденцією є те, що емоційні й моральні цінності (чуйність, терпимість, уміння співчувати і т. п.) займають останні місця у цій ієрархії. спостерігається негативна динаміка культурних і громадських ціннісних орієнтацій. «Якщо 20 років тому 58% учнів підліткового віку

характеризувались альтруїстичним настроєм, то нині такий тип спрямованості було зазначено тільки у 16%, тобто він зменшився у 3,6 рази» [200].

Але самі цінності та ціннісні орієнтації можуть не бути визначальними в самореалізації без діяльнісного компонента. Як демонструють дослідження, «високообдаровані підлітки володіють більш диференційованим підходом до власних способів дій і контролю за ними, ніж підлітки з середнім інтелектуальним розвитком (це виявляється вже у молодших класах), що допомагає першим не мати проблем у повсякденному шкільному житті» [163].

Здібні підлітки, як правило, є не тільки більш «просунутими», ніж їх ровесники, але й у силу більшої інформованості та розвиненості частіше всього відмовляються приймати досвід старших. Ці та подібного роду якості, зокрема бажання домінувати у міжособистісних стосунках, пригнічувати інших учнів (за даними моніторингу у фізико-математичному ліцеї № 27 м. Харкова таких близько 10%), формують потенціал негативної девіантної поведінки в рамках групи обдарованих учнів. Це обумовлюється тим, що обдаровані учні значно більше, ніж звичайні, схильні до таких станів, як стрес, фізичні та психічні захворювання, емоційні переживання. Внаслідок цього в обдарованих учнів може формуватися неадекватне реагування на умови й вимоги середовища, незадоволення своїм положенням у групі або власними досягненнями, зниження самооцінки тощо.

Усі ці риси обдарованого учня виявляються по-різному й зустрічають специфічні перешкоди на шляху свого розвитку в залежності від індивідуальних особливостей та оточення. Певна розмитість сфер прояву обдарованості, відсутність усталених критеріїв прилічення до них учнів, а також дублювання в них певних здібностей ускладнюють співвіднесеність здібностей обдарованої дитини з якоюсь чітко визначеною сферою.

Але в цілому можемо говорити, що обдаровані учні мають певні психологічні, інтелектуальні та соціальні характеристики, які відрізняють їх від інших учнів. І це має принципове значення для розуміння їхнього потенціалу самореалізації.

Разом з тим, учені досить активно зауважують на тому, що обдаровані учні мають значно більшу сукупність проблемних зон своєї життєдіяльності, які, з одного боку, є наслідками їхніх психологічних, інтелектуальних або соціальних особливостей, а з іншого – причинами гальмування процесу самореалізації обдарованих учнів [70].

Наприклад, ізраїльські дослідники змогли діагностувати ряд соціальних і емоційних труднощів обдарованих учнів. За отриманими ними даними, обдаровані діти мають більше балів за показником «задоволеність», «емпатія», «впевненість у собі», але постійно відчують недостатність уваги й турботи з боку вчителів, які не можуть контролювати якість освоєння інформації з урахуванням особливостей обдарованого учня. Якщо обдарована дитина навчається у звичайній школі, то в силу відсутності можливостей для самооцінки на основі порівняння себе з такими ж обдарованими дітьми, це може призвести до зниження мотивації до самоосвіти, а ще гірше – формує бажання «не виділятися» або «відсторонитися», «усамітнитися». У будь-якому разі це веде до викривлень у поведінці підлітка: він може або недооцінювати себе по достоїнству, або, навпаки, переоцінювати, наділяти себе якимись особливими правами. Оскільки такий підліток переосмислює норми спілкування на користь своєї виключної талановитості, він може опинитись в ізоляції. Прагнучи довести ровесникам, що він такий, як усі, обдарований підліток стає конформістом.

Узагальнення результатів власних досліджень та досліджень вітчизняних та зарубіжних учених дозволяє нам здійснити угруповання проблемних зон самореалізації обдарованих учнів. Ми пропонуємо виокремлювати психологічно-особистісні, комунікативні, проблеми соціальної взаємодії та стану соціального середовища.

Розглянемо їх ретельніше. Як демонструють наші дослідження¹³, у обдарованих учнів зустрічаються соціально-психологічні проблеми, до яких

¹³ Анкетування випускників гімназій та ліцеїв м. Харкова щодо різних аспектів їхньої самореалізації (n =120, 2016 р.)

відносяться: надмірна чутливість до критики (45,2%), низька самооцінка (21,7%), емоційна неврівноваженість (12,6%), формування нереалістичних цілей (6,6%) (див. рис. 2.3).



Рис. 2.3. Розподіл основних соціально-психологічних проблем обдарованих учнів

Обдаровані учні в старшому віці, як правило, мають певний багаж проблем соціально-психологічного порядку, які накопичуються протягом усього періоду навчання. Одна з них – психологічний дискомфорт. Психологічний дискомфорт обдарованих учнів часто викликаний тим, що школа не готова створити особливі умови для реалізації всього спектру здібностей дитини, а тим більше тієї однієї, яка вже виявлена й має стати перспективою самореалізації обдарованого учня і якнайбільш ефективного розвитку його професійної майстерності.

Завдяки проведеним І. Ф. Сибгатулліною дослідженням можна виділити чотири типи психологічних проблем обдарованих учнів: 1) когнітивні, що пов'язані з нерівномірним психічним розвитком пізнавальних процесів, креативності тощо; 2) особистісні, які пов'язані з особливостями розвитку особистості та негативно впливають на прояви обдарованості;

3) психосоматичні, що пов'язані з фізичним розвитком і соматичним статусом;
 4) інтелектуально-афективні, пов'язані з причинами неузгодженості в розвитку інтелектуальної й емоційної сфер; вони виявляються у взаємодії обдарованих учнів з оточуючими їх ровесниками та дорослими [172].

У плані нашого розгляду нас особливо цікавить четвертий тип психологічних перешкод, дослідження яких дає можливість більш системно вивчити соціальні аспекти розвитку обдарованості та її самореалізації.

Дані, що отримані І. Ф. Сибгатулліною, дозволяють зробити висновок, що на формування механізмів подолання труднощів суттєво впливають особливості їх усвідомлення інтелектуально обдарованими особистостями, емоційно-мотиваційні фактори, рівень розвитку процесів сенсоутворення і цілеспрямованості тощо. Дослідниця особливо акцентувала увагу на тому, що, окрім інтелектуально-афективної диссинхронії суттєве значення має нерівномірність розвитку емоційної сфери, яка виявляється у взаємодії обдарованих підлітків у середовищі ровесників і дитячо-дорослої спільноти.

У періоди вікових і екзистенційних криз особливо «зчитується» інформація про особливості світовідчуття і сенсу життєдіяльності обдарованої дитини. Критичні (переломні, кризові) періоди в житті талановитої дитини обумовлені внутрішньою логікою процесу психічного розвитку. Ті зміни властивостей особистості, що накопичуються поступово, призводять до дуже значущих для подальшого розвитку зсувів; причому на перший план виходять труднощі, що виникають у ході розвитку людини. В такі переломні періоди зростає сила реакцій на «руйнівні подразники», а психічний розвиток часто супроводжується «гострими» емоційними конфліктами обдарованої дитини і особливо підлітка з соціальним оточенням. Так з'являється соціальна диссинхронія [172, с. 59–60].

Осмислюючи проблемні зони в розвитку та самореалізації обдарованої дитини, ми звертаємо особливу увагу на одну з суттєвих «небезпек», яку відмітила І. Ф. Сибгатулліна, – стійкий кореляційний зв'язок показників емоційної сторони взаємодії з показниками спрямованості особистості

обдарованих учнів, які призводять до зниження мотивації та інтересу до творчих зусиль в інтелектуальній діяльності [172]. Згідно з концепцією диссинхронії, швидкі темпи розумового розвитку неоднаково впливають на різні сторони інтелекту й риси особистості. Зростання зрілості в одних стосунках може поєднуватись зі збереженням інфантильності в інших.

Ми погоджуємося з І. Ф. Сибгатулліною, яка доводить, що «диссинхронію можна успішно регулювати в сім'ї шляхом розвитку, в першу чергу, здатності дорослих сприймати психічний стан їх дитини в різних умовах реалізації його високого інтелекту. Саме на основі такої здатності з'являється можливість розуміння причин цих станів, прагнення до позитивної емоційної взаємодії, а також до безумовного прийняття своєї обдарованої дитини. Дуже важливою при цьому є рефлексія відчуттів, що виникає у взаємодії, адже саме завдяки їй формуються уміння «будувати» спільне дитячо-доросле поле діяльності, надавати обдарованій дитині тактильно-емоційну підтримку» [172, с. 60–61].

У обдарованих учнів часто зустрічаються й інші особистісні особливості, що ускладнюють процес їх самореалізації: висока вибірковість інтересів, низька стійкість до стресу, схильність замикатися у собі тощо.

Безумовно, виокремлений блок проблем виступає гальмом на шляху самореалізації обдарованих учнів, адже психологічний дискомфорт негативно впливає на розумову діяльність, взаємодію з оточуючими, продуктивність діяльності.

Поряд з цим, важливим фактором самореалізації виступає ефективна комунікація. За рахунок своєї високої мотивованості, неконформності, незалежності мислення обдаровані діти нерідко сприймаються оточенням як дивні в соціальному й емоційному планах. Вони проводять більше часу в самотності, ніж у спілкуванні з ровесниками. Взагалі дослідники зазначають, що високий рівень обдарованості часто веде до ізоляції.

У ході наших сфокусованих групових інтерв'ю¹⁴ ми отримали певні підтвердження цьому. Наприклад, одна з учасниць зауважила: *«У підлітковому віці всю свою енергію я спрямовувала на музику. Я «закинула» заняття в загальноосвітній школі, багато співала, їздила по конкурсах, завойовувала призи, була досить успішним тінейджером. При цьому абсолютно не спілкувалась з ровесниками, не розважалась – на це не вистачало часу. Проте мені подобалось таке життя».*

При спілкуванні з обдарованими учнями слід урахувати, що вони, як правило, дуже болісно реагують на критичні зауваження, що виявляється у підвищеній сором'язливості, труднощі спілкування, психосоматичних розладах. Обдаровані діти часто уникають фізичних вправ, уроків фізкультури, не займаються спортом. У них можуть бути недостатньо розвинуті й сформовані навички соціальної поведінки. Іноді реакції звичайних учнів на обдарованих навіть набувають драматичних форм (неординарних учнів інколи переслідують, дражнять, б'ють, придумують прізвисько тощо), а це ще більше загострює проблему спілкування [12, с. 34].

Проте, хоча обдаровані діти й полюбляють самотність більше, ніж звичайні, вони все одно прагнуть до спілкування. Але їм досить важко знайти однодумців. Тому ми вважаємо доцільним, починаючи з рівня середньої школи, організовувати спеціалізовані класи для обдарованих учнів. Саме спілкуючись з собі подібними, такі діти набувають досвіду позитивного спілкування і відчують себе меншою мірою ізольованими.

Підтвердження цьому висновку ми знайшли в ході наших групових інтерв'ю. Наприклад, один з їх учасників висловився наступним чином: *«У мене немає проблем зі спілкуванням з ровесниками. Я добре розумію ситуацію, в якій опинився, і з якими труднощами може зіткнутися мій ровесник, що має*

¹⁴ Фокусовані групові інтерв'ю з експертами (представниками адміністрації ліцеїв та гімназій, вчителями, психологами, керівниками гуртків, секцій та ін.); з учнями; з батьками обдарованих учнів; з випускниками ліцеїв та гімназій і загальноосвітніх шкіл (чотири групи по 12 осіб., 2016 р.)

творчі здібності. Частіше за все нам не вистачає уваги та піклування, щоб ми не відволікалися від своєї мети на дрібниці».

Комунікативні проблеми обдарованих учнів тісно пов'язані з проблемами соціальної взаємодії у цілому. В цьому контексті важливо, що нерідко творче мислення обдарованої дитини розглядається як відхилення від норми і як прояв негативу. Такі особливості обдарованих учнів можуть викликати роздратованість і сприйняття їх як крайніх егоїстів, індивідуалістів, які начебто не поважають інших людей. Як наслідок – проблеми у взаємовідносинах з ключовими суб'єктами соціального оточення – педагогами, батьками, однолітками.

Як продемонстрували проведені нами якісні дослідження, ці проблеми дійсно існують. Наші респонденти – обдаровані учні – зауважували: *«Відносини з моїм першим педагогом не склались. Уроки радості мені не приносили, оскільки від мене тільки чекали, щоб я постійно «пилів гами». Коли батько показав мені кілька акордів на гітарі і я їх з гордістю зіграв, то почув від педагога «давай тут не випендрюйся». Проте, на мою радість, через пару місяців його змінив молодий педагог, закоханий у гітару. Ми неначе «знайшли один одного», я хотів грати на гітарі, а мені дають людину, яка хоче мене цьому навчити! Завдяки цьому педагогу я став музикантом».*

На наш погляд, взаємовідносини з педагогами утворюють особливу нішу в проблемах самореалізації обдарованих учнів, бо максимально пов'язані із результуючою компонентою життєдіяльності обдарованих учнів, а, відповідно, і з повноцінною самореалізацією. Причому ці відносини набувають важливості не тільки в контексті учнівського сьогодення, а й їхнього професійного майбутнього [57; 213].

Як зазначають учені, в підлітковому й юнацькому віці (13–20 років), коли молоді люди роблять свій професійний вибір, вступають до вищих навчальних закладів і оволодівають професією, особливої значущості набувають відносини з педагогами. У цей період на фоні загальної обдарованості формується і

розвивається «спеціальна» обдарованість, пов'язана з певною сферою людської діяльності [129].

Особливої уваги потребує також і проблема конформізму, до якого змушує обдарованого підлітка бажання не бути в стані ізоляції. Намагаючись дружити, спілкуватися, нерідко талановиті діти прагнуть показати, що вони, «як всі». В ході нашого дослідження¹⁵ було також визначено це коло проблем. Так, одна з учасниць визнала: *«Мене однокласники не вважали «за свою», дорікали, що я намагаюсь виділитися, і не хотіли зі мною дружити. Я всілякими способами хотіла вписатись у їхню компанію, але наражалась на висміювання за свої заняття на скрипці; колись навіть мене побили. Тоді я вирішила зовсім не помічати їх»*.

Намагаючись дружити з однолітками, вони змушені бути, «як всі». Проте на такий особистісний конформізм здатний далеко не кожний школяр із високим рівнем обдарованості. Не знайшовши собі близьких за рівнем розвитку партнерів у спілкуванні, прагнучи захистити своє неординарне «Я», такі обдаровані діти усамітнюються, обмежують соціальні контакти, що звужує поле їх самореалізації.

Не завжди обдаровані діти мають ефективні взаємовідносини у родині, що теж знижує можливості розвитку обдарованого учня та його можливості у самореалізації.

Враховуючи зазначені тенденції, зауважимо, що особливого значення набувають соціальні компетенції обдарованих учнів. Створивши так звану модель «триади багатства особистості», Дж. Рензуллі і С. Рис обґрунтували положення про те, що соціальні компетенції повинні формуватися комплексно в ході всього освітнього процесу, де створені важливі якісні творчі умови для розвитку обдарованих учнів. Значущість соціальних компетенцій відображує третій ступінь цієї моделі, що передбачає «надання можливостей для реалізації

¹⁵ Фокусовані групові інтерв'ю з експертами (представниками адміністрації ліцеїв та гімназій, вчителями, психологами, керівниками гуртків, секцій та ін.); з учнями; з батьками обдарованих учнів; з випускниками ліцеїв та гімназій і загальноосвітніх шкіл (чотири групи по 12 осіб., 2016 р.)

інтересів, отримання знань, втілення творчих ідей у сфері, яку дитина обирає сама», розвиток навичок самостійного навчання у різних областях, а також формування вміння вирішувати завдання, впевненості й відчуття творчого зростання [153].

Значну роль соціальних компетенцій було ґрунтовно підтверджено завдяки досвіду роботи з обдарованими дітьми в літніх таборах з освітньою програмою в Академії школярів (Німеччина) і Школі успішного абітурієнта (Росія). Ці проекти було націлено на поповнення дефіциту навичок, які не були сформовані в процесі навчання, що мають вплив на формування системи соціальних компетенцій обдарованого учня. Розробники цих проектів, не ставлячи за мету поглиблення знань або виявлення майбутнього освітнього профілю учнів, ключовою ідеєю вважали розуміння необхідності формувати в обдарованих учнів соціальні компетенції, які дозволяють не тільки надалі зробити правильний професійний вибір, але й усвідомлювати свої соціальні перспективи, «бачити себе» у соціальній системі [35; 209].

Слід зазначити, що на сьогодні робота з формування соціальних компетенцій під час перебування учнів у літніх таборах знаходиться у руслі світових тенденцій. Якщо раніше професію дітям в основному обирали батьки, а система вищої освіти, надаючи диплом фахівця із записом про кваліфікацію, одразу націлювала студента на чітко визначене місце роботи, то нині професійний вибір учнів, у тому числі й обдарованих, відбувається у більш складній інформаційній і соціокультурній ситуації. Якщо при традиційній системі освіти суспільна свідомість і академічне середовище чітко уявляли собі «стандартну модель» випускника й відтворювали її у процесі навчання, то сучасна ситуація кардинально відрізняється.

Зрозуміло, що в основі формування соціальних компетенцій (у тому числі й здатності до професійного вибору) лежать процеси культурної трансмісії, передачі досвіду від покоління до покоління. Проте, згідно з концепцією М. Мід [107], сьогодні культура такої передачі досвіду є не постфігуративною (де діти, перш за все, вчать у своїх попередників) або кофігуративною (де і

діти, і дорослі вчать у ровесників), а характеризується як префігуративна, в якій молоде покоління відмовляється освоювати соціальні компетенції старших. Ця ситуація має беззаперечний вплив на стратегії самореалізації обдарованих учнів.

Особливу зону проблем самореалізації утворюють проблеми, пов'язані із соціальним середовищем розвитку та самореалізації обдарованих учнів. Як зазначив один з учасників наших фокус-груп, *«хоча я завжди впевнений у собі під час навчання, мені все ж таки не вистачає сприятливих умов для саморозкриття своїх здібностей. Мені б дуже допомогло піклування дорослих про моє фізичне самовдосконалення. Важливо ж не тільки бути розумним, але й досконалим у фізичному плані. Тоді б я зовсім не комплексував»*.

Ряд подібних проблем було виявлено в ході дослідження соціальних і емоційних труднощів обдарованих учнів, про які вони заявили в ході фокусованого групового інтерв'ю. У цілому вони визнали, що задоволені умовами навчання у ліцях і гімназіях, що вони впевнені у собі під час навчання. Анкетування ж обдарованих учнів загальноосвітніх шкіл показало, що вони відчувають дефіцит уваги з боку вчителів і не завжди мають достатньо можливостей для розкриття своїх талантів.

Слід визнати, що більшість вчителів нездатні постійно пропонувати обдарованому учневі додаткові завдання і контролювати якість їх виконання з урахуванням творчих особливостей. Тому діти з високим рівнем обдарованості у своїй більшості часто не мають достатніх умов для розвитку інтелектуальних здібностей, а тим більше для підтримки талантів такої особистості в певному напрямку.

В силу того, що школа не завжди готова надати особливі умови для реалізації всього спектру здібностей, а тим більш якщо виявлено таланти у якомусь чіткому напрямку, обдарована дитина починає відчувати психологічний дискомфорт, що знижує, як було показано нами вище, можливості самореалізації обдарованих учнів.

Слід зазначити, що створення особливого середовища підтримки та розвитку обдарованих учнів є важливою умовою їхньої самореалізації. Творчо обдаровані діти відчують себе в «усередненому середовищі» незручно, некомфортно, оскільки не враховується специфіка їхньої поведінки, нахилів, ставлення до однолітків. «Усереднене середовище» може гальмувати чи зупиняти їхній розвиток. Педагоги не завжди можуть розпізнати здібності виключно обдарованих учнів і не уміють стимулювати їхній розвиток, надавати кваліфіковану допомогу батькам обдарованих учнів. Нерідко вони виявляють невпевненість і неточність в ідентифікації обдарованості. Іноді ставлення педагогів до обдарованих учнів варіюється від небажання визнавати їхні таланти до суттєвої переоцінки здібностей. Звичайна загальноосвітня школа не прилаштована для тих, хто значно відрізняється від середнього рівня в бік великих здібностей. Типову систему навчання досить складно перебудувати, так само, як і змінити ставлення вчителів до нестандартних учнів. Реальніше за все цього можна домогтися в умовах закладів додаткової освіти, оскільки саме вона в змозі розширити сферу творчості обдарованої дитини. Разом з тим, навіть у звичайній школі, де обдарованим дітям приділяється особлива увага, ефект може розповсюдитися і на весь учнівський колектив, що в цілому позитивно впливає на результати роботи системи освіти [162; 121].

Усі обдаровані учні, які брали участь у наших дослідженнях, зазначали, що завдяки навчанню в ліцях та гімназіях вони мають більше можливостей для адекватної самооцінки, оскільки можуть порівнювати свої результати з досягненнями учнів з неординарними здібностями. Якщо ж обдарована дитина вчиться у звичайній загальноосвітній школі, то порівняти себе з іншими обдарованими учнями вона не може. Так, один з наших респондентів зазначив: *«У звичайній школі мене б точно не вважали здібним. Моїх однокласників, думаю, навіть драгувала б моя допитливість і бажання досягти якнайкращого результату. Точно мене б називали «заучкою», «ботаніком» і насміхались би, особливо ті, хто сильніший від мене фізично. Вчителям також краще працювати, коли ніхто не виділяється і не потребує якоїсь особливої*

уваги до себе. У звичайній школі краще «не витикатися». Серед моїх друзів я таких знаю. Деякі з них, дійсно, вважають себе таким же, як всі, адже немає з ким порівнювати».

Ми вважаємо, що неможливість порівнювати себе з партнером, що є рівним за здібностями, провокує пониження мотивації до самореалізації. За таких умов обдарована дитина або не може оцінити себе адекватно, або, навпаки, дуже переоцінює себе, що знижує потенціал її самореалізації. Нерідко, вважаючи себе виключно талановитим, такий підліток переосмислює норми спілкування і поведінки в напрямку підкреслювання своєї виключності й наділяє себе особливими «правами».

Поряд з цим, Марбурзьке лонгітюдне дослідження не підтвердило часто висловлювані стривоженими батьками обдарованих учнів побоювання щодо недостатньої вимогливості до таких підлітків з боку школи і незатребуваності їх високого інтелектуального потенціалу [222, с. 202–204].

Таким чином, усі виокремлені нами групи проблем у самореалізації обдарованих учнів є важливими для врахування при організації роботи з ними. Поряд з цим, важливим моментом у цих процесах виступають соціальні очікування обдарованих учнів.

Очікування мають місце у будь-якій ситуації взаємодії, визначаючи поведінку носія очікувань і тих людей, відносно яких ці очікування виникають. Соціальні очікування суб'єктів освітнього простору розглядаються як один із соціальних факторів, що впливає на актуалізацію обдарованості в шкільному віці. Соціальні очікування в залежності від змісту можуть виступати в якості фасилітатора потенційних здібностей дитини або в ролі негативних пророцтв, що самозбуваються» [37, с. 57]. Тому дуже важливо приділяти увагу усвідомленню соціальних очікувань соціальних суб'єктів відносно дитячої обдарованості.

Кожний суб'єкт освітнього простору є носієм знань, уявлень, норм, установок, різного роду стереотипів, які створюють у нього стан очікування

відносно обдарованості. Цей стан виявляється в емоційній, когнітивній і поведінковій готовності до реагування на ті або інші прояви обдарованості.

Ми цілком погоджуємося з думкою А. А. Гудзовської, що «очікування, з одного боку, ведуть до передбачення певної події, дій обдарованої дитини, а з іншого – провокують її на здійснення цих дій» [377].

Як це не парадоксально, але суспільство перекладає на плечі обдарованих учнів відповідальність за вирішення актуальних проблем сучасності, за подолання світоглядних та інших криз. По суті в сучасному суспільстві формується запит на отримання від обдарованих учнів у найближчій історичній перспективі соціально значущих і корисних результатів діяльності в ході їхньої самореалізації.

Соціальні очікування суб'єктів освітнього процесу можуть сприяти, гальмувати або перешкоджати розвитку обдарованості учнів у шкільному віці. Готовність дорослих бачити учнів потенційно обдарованими, розумними, творчими або, навпаки, нездібними може носити характер самовиправданих очікувань.

Взаємовідносини суб'єктів освітнього процесу залежать від розуміння розповсюдженості дитячої обдарованості: якщо вчитель і батьки визнають обдарованість дитини, то вони схильні виправдати будь-які незвичні вчинки їх неординарністю. У класі обдарованих учнів батьки очікують від своєї дитини таких же високих досягнень, як і в інших учнів.

Вивчаючи соціальні очікування в освітньому просторі, Д. Перкінс установив вплив сприйняття вчителем учнів на їх особистісний розвиток: самосприйняття учнів з великою точністю співпадало зі сприйняттям їх учителями. Д. Бернс обґрунтував, що саме очікування замикає ланцюг вербального й невербального впливу на Я-концепцію обдарованої дитини. Е. Аронсон і Дж. Міллс зазначили, що низькі очікування негативно впливають на самооцінку обдарованої особистості та результати її творчої діяльності [377, с. 59].

Такі автори, як О. В. Каріна, М. А. Кисельова і М. Є. Шустова, досліджують еспектації у контексті самодетермінації особистості. Вони виділяють у соціальних очікуваннях дві взаємопов'язані сторони: право очікувати від оточуючих поведінки, що відповідає їх рольовій позиції, і обов'язок поводити себе відповідно до очікувань інших людей [80, с. 95].

Соціальні очікування суб'єктів освітнього процесу щодо обдарованості учнів нерідко бувають нереалістичними, не враховують власне специфіку обдарованих учнів. Наприклад, якщо дисциплінованість, відповідальність дорослі сприймають як ознаки обдарованості своїх учнів, то неуважність, неготовність займатися нецікавими справами вони схильні вважати проявами невихованості й нерозвиненості волі, а не проявами обдарованості.

Нереалістичні очікування вчителів і батьків є перепонами на шляху виявлення потенційних можливостей учнів, знижують вірогідність розвитку їхньої обдарованості, ступінь можливої самореалізації тощо.

У цілому, «в ході дослідження було виявлено, що суспільство декларує певні очікування відносно обдарованості на різних етапах життєвого шляху людини. 60% опитаних заявили, що серед обдарованих більше тих, хто не досяг успіху, й тільки 25% вважають, що обдаровані діти цілком реалізують свої творчі потреби. На запитання «Які типи обдарованості й у яких вікових групах потребують особливої підтримки?» були отримані такі відповіді: у дошкільників у більшій мірі слід підтримувати художні здібності, у школярів – спортивні, а у молоді та людей у віці 30-50 років – творчі, інтелектуальні й лідерські. Це свідчить про те, що в суспільстві не розповсюджені уявлення, які актуалізують необхідність розвитку лідерських талантів у учнів» [135, с. 56].

Прояви обдарованості учнів у ситуації освітнього процесу залежно від типу соціальних очікувань їх суб'єктів змінюються. В одних умовах розкриваються потенційні здібності учнів, в інших дитина, пристосовуючись, намагаючись бути схожою на інших, приховує свою індивідуальність, звикає не користуватися своїми талантами.

Таким чином, соціальні еспектації від обдарованих учнів є важливим середовищним компонентом, який впливає на їхню самореалізацію. У сукупності з базовими характеристиками обдарованих учнів, їх особистісними якостями, можна стверджувати, що вони утворюють певну систему, яка завершує образ і потребує особливої уваги. Поряд з цим, ця група не є однорідною.

У плані нашого розгляду, враховуючи теоретико-методологічні позиції, викладені нами в першому розділі, вважаємо продуктивною класифікацію обдарованих учнів, яку дав А. І. Савенков:

1) діти з високим показником за рівнем загальної обдарованості, які характеризуються високою продуктивністю розумової діяльності й здатні висувати нові та оригінальні ідеї;

2) діти, що є успішними в якомусь визначеному виді діяльності. Це може бути творчо обдарована дитина, яка яскраво виявляє свої таланти до танців, співу, малювання або настільки володіє необхідними навичками роботи з комп'ютерними програмами, що може виступати «консультантом» у цій області для батьків і вчителів;

3) діти, які добре навчаються у школі [164; 167].

Врахування особливостей цих груп дозволить підвищити ступінь та ефективність самореалізації обдарованих учнів.

Взагалі на перетині розглянутих вище особливостей обдарованих учнів та проблемних зон їхньої самореалізації формується їхнє світосприйняття та життєві стратегії. Наші дослідження показали¹⁶, що на запитання «Як Ви дивитесь у своє майбутнє?» в середньому за вибіркою 50% відповіли, що з впевненістю і оптимізмом, 39% – зі змішаними відчуттями, 7% – з неувпевненістю і тривогою, 4% не замислювались над цим. Однак рівень

¹⁶ Анкетування школярів м. Харкова у віці від 12 до 16 років. Вибірка склала 400 обдарованих учнів (репрезентативність вибірки за критерієм обдарованості забезпечувалась попереднім виконанням тесту на інтелект Р. Кеттелла, опитувались діти з результатом 125–150 балів) та учні загальноосвітніх шкіл – 300 осіб.

соціального оптимізму гімназистів суттєво відрізняється від середніх даних вибірки всього масиву опитаних (див. рис. 2.4).

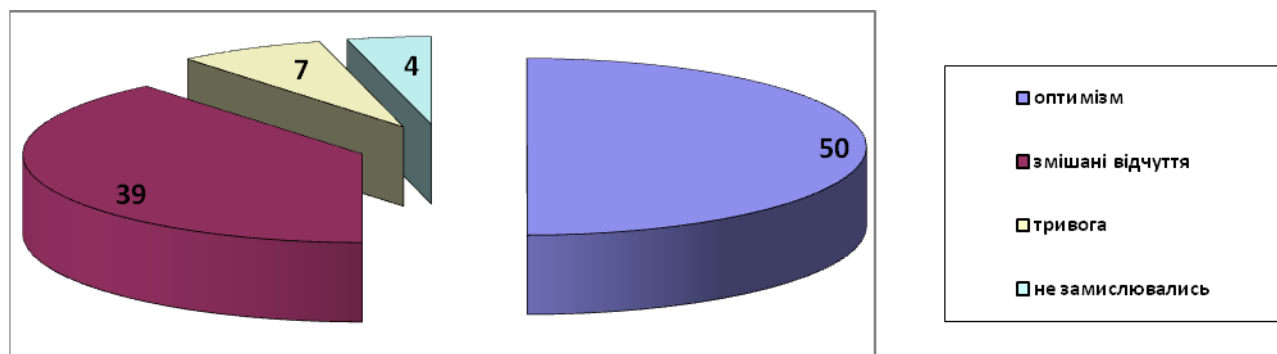


Рис. 2.4. Почуття, з якими обдаровані учні дивляться у майбутнє (% до тих, хто відповів)

Разом з тим, як демонструють дослідження, специфічними для України виявляються і плани обдарованих учнів на майбутнє. Більша частина талановитої молоді за кордоном планують займатися наукою в обраній сфері або розвиватися в рамках своєї професії. Тоді як в Україні серед опитаних 14% планують займатися бізнесом і торгівлею, а 14% – політикою [169, с. 70].

Усе це потребує постановки та вирішення кола питань, що дозволить підвищити рівень самореалізації обдарованих учнів.

Анкетування соціальних педагогів, психологів, учителів, працівників підліткових клубів¹⁷ показало, що більшість опитаних (92,3%) усвідомлюють необхідність спеціальної роботи з обдарованими дітьми і бажають освоїти теорію і методику організації роботи з ними. У той же час дані дослідження свідчать про невисокий рівень теоретичних знань про обдарованість.

¹⁷ Анкетування експертів щодо питань роботи з обдарованими учнями (n=120, 2016 р.)

У цілому, обдаровані учні представляють собою певну соціальну спільноту, яка може бути охарактеризована через сукупність психологічних, інтелектуальних та соціальних характеристик, які впливають на їхню самореалізацію та потребують забезпечення у навчанні та вихованні обдарованих учнів для повноцінного розвитку їхніх здібностей.

2.2. Факторна детермінація самореалізації обдарованих учнів

Як було зазначено у підрозділі 2.1, самореалізація обдарованої особистості – це втілення у реальність її потенцій. Тобто це можливість реалізації задатків, здібностей особистості у різних сферах на основі високого мотиваційного потенціалу. При цьому на даний процес здійснює свій вплив сукупність різноманітних чинників.

Під процесом розвитку обдарованих учнів розуміють «послідовну закономірну соціалізацію обдарованих учнів і доцільну послідовність дій різних спеціалістів, їх взаємодію, що забезпечує реалізацію потенційних здібностей дитини» [207].

Зазвичай виділяють два види процесу розвитку обдарованих учнів:

1) внутрішній – процес саморозвитку обдарованої дитини, що визначається властивостями організму та середовища;

2) зовнішній процес – цілеспрямований зовнішній вплив соціальних суб'єктів на соціалізацію, тобто засвоєння норм і культурних цінностей, прийнятих у соціальних групах і суспільстві в цілому.

Виходячи з цього, можна говорити, що управління процесом розвитку обдарованих учнів – це «особливий вид соціальної діяльності професійно підготовлених спеціалістів або організацій певного структурного рівня, спрямованої на реалізацію задатків, здібностей неординарних учнів і надання їм соціальної допомоги й підтримки» [207].

Даний процес здійснюється під впливом різних чинників. Аналіз теоретичних підходів до обдарованості, проведений у підрозділі 1.1, а також інших теоретичних конструкцій демонструє, що вони акцентують увагу на різних факторах цього процесу. Так, основна ідея представників генетичного підходу (Ф. Гальтон та ін.) зводиться до того, що розвиток – це результат визрівання організму за програмою, що визначається генотипом. У той же час деякі дослідники (Є. В. Ільєнков та ін.), визнаючи вплив генотипічних чинників, вважають їх незначними й обґрунтовують, що рівень розвитку дитини повністю залежить від якості навчання і виховання [157].

У рамках функціонального підходу, що наполягає на визначальній ролі способу життя у розвитку обдарованості, можна виділити два напрямки аналізу факторної детермінації розвитку: 1) ідея про те, що і формування, і перетворення тієї або іншої функції визначається тим, як часто вона експлуатується, і що здібності виявляються і формуються в діяльності (Б. Г. Ананьєв, О. М. Леонтьєв, С. Л. Рубінштейн, Б. М. Теплов); 2) твердження, що чим раніше функція включена до використання і чим інтенсивніше вона експлуатується, тим вищим є рівень її розвитку (Г. Доман, Е. Томас, Л. С. Виготський, П. Фрейре).

Розробляючи адаптаційний підхід, Д. І. Фельдштейн відштовхується від розуміння інтелекту як динамічного процесу взаємодії людини з оточуючим світом. Виходячи з цього, за критерій розвитку обдарованості він бере мобільність індивідуальної поведінки, під якою розуміється гнучкість і пластичність. Набутий у процесі навчання досвід може бути умовою успішної адаптації до оточення.

Представники вірогіднісного підходу (Л. Термен, Р. Пломін, Дж. Мід) стверджують, що розвиток обдарованості індивіда пов'язаний з результатом випадкового комбінування генотипу і середовища. Вони підкреслювали, що результат цієї взаємодії важко прогнозувати [207].

В. Штерн виділяє середовищний і особистісний чинники розвитку обдарованості [210] тощо.

Ми вважаємо, що жоден з підходів, хоча й розкриває певну грань взаємодії середовищних і генетичних чинників, все ж не може бути визнаний в якості єдино вірного при аналізі факторної детермінації обдарованості та самореалізації обдарованих учнів. При цьому розділяємо точку зору тих спеціалістів (Д. Б. Ельконін, Д. Фуллер, У. Томпсон і Р. Зайонц), які вважають, що роль середовища є однією з ключових у процесі соціалізації обдарованих учнів, у розкритті їх потенціалу і задатків [208], а відповідно й у самореалізації.

Узагальнюючи різні підходи до аналізу факторної детермінації обдарованості, вважаємо доцільним виокремлювати чотири ключові групи чинників самореалізації обдарованих учнів: особистісні; найближчого оточення (зокрема, сім'я); освітнього локального середовища (школа); культурно-освітнього макросередовища та загальносуспільні. Саме у такій площині, на нашу думку, можливим є цілісний соціологічний аналіз цього аспекту дослідження.

Щодо першої групи факторів підкреслимо, що вони визначаються, перш за все, тими особливостями обдарованих учнів, які було схарактеризовано нами у підрозділі 2.1. У цьому аспекті ми цілком погоджуємося з А. Б. Сагалаковою і Н. Б. Соколовською, які зазначають, що, досліджуючи дитячу обдарованість, необхідно враховувати, що обдарована дитина – це дитина, яка розвивається інакше, вимагає змін усталених норм взаємовідносин, інших навчальних програм, крім того, особливо важко своєчасно ідентифікувати дитину як обдаровану, передбачаючи заздалегідь її суб'єктивні очікування, оскільки обдарованість у різних учнів може бути виявлена у більш-менш очевидній формі [169, с.70].

Також ми цілком погоджуємося з тими авторами, які доводять, що «прояви обдарованості слід розглядати через: домінування інтересів і мотивів; емоційну зануреність у діяльність; волю до досягнення успіху; загальну й естетичну задоволеність від процесу і продуктів діяльності; розуміння сутності проблеми, завдання, ситуації; несвідоме, інтуїтивне, («позалогічне») вирішення проблеми; стратегічність в інтелектуальній поведінці (особистісні можливості

продувати проекти); багатоваріантність рішень; швидкість рішень, оцінок, прогнозів; мистецтво знаходити, обирати (винахідливість, кмітливість)» [12, с. 25].

Саме сукупність цих особистісних якостей сприятиме не тільки розвитку обдарованості учня, а і його самореалізації. Тобто ми вважаємо, що сама по собі обдарованість та її розвиток не тотожні самореалізації обдарованих учнів, бо містять лише потенції для цього. Саме тому на особистісному рівні детермінації процесу самореалізації важливими постають окремі поведінкові елементи та елементи свідомості. До них ми відносимо, відповідно до моделі Д. Рензулі, пошукову активність, дивергентне та конвергентне мислення. Також важливими постають вольові та мотиваційні аспекти самореалізації обдарованих учнів. При цьому пошукова активність виконує роль першоджерела й головного двигуна дослідницької поведінки. Дивергентне мислення (творче, невербальне) представляє здатність до багатоваріантного мислення, уміння у процесі всебічного аналізу знаходити кілька шляхів вирішення завдання. Дивергентна продуктивність є необхідною умовою дослідницької діяльності як на етапі висування гіпотез, так і на етапі пошуку можливих варіантів їх перевірки. Головними характеристиками рівня дивергентного мислення є: продуктивність, оригінальність, гнучкість, здатність до розробки ідей тощо. Конвергентне мислення (словесно-логічне, вербальне) пов'язане зі здатністю вирішувати проблему на основі логічних алгоритмів завдяки здібностям до аналізу та синтезу. В дослідницькій діяльності воно виявляється дуже важливим на етапах аналізу й оцінки ситуації, вироблення суджень і умовиводів, оцінки інформації та рефлексії.

Пошукові здібності виникають на основі взаємодії цих трьох елементів.

З огляду на мету нашого дослідження в рамках першої групи чинників доцільно особливу увагу зосередити на здатності обдарованих людей у процесі самореалізації до ефективної міжособистісної взаємодії та успішної соціальної адаптації. Здібність правильно розуміти поведінку людей дослідники зазвичай позначають терміном «соціальний інтелект», який був уведений Е. Торндайком

у 1920 році для позначення «дальнобачності у міжособистісних відносинах». Г. Оллпорт тлумачив соціальний інтелект як особливий «соціальний дар», продуктом якого є соціальне пристосування, і пов'язував його зі здатністю прогнозувати найбільш вірогідні реакції людини. Соціальний інтелект, на думку Г. Оллпорта, це будь-який процес розвитку людини, в тому числі й соціального, це завжди процес її індивідуального розвитку в рамках, в контексті, в умовах суспільства, соціальної групи, соціальних контактів, спілкування [177; 178].

Сучасники (М. І. Бобнєва, Ю. Н. Ємельянов та ін.) під соціальним інтелектом розуміють здатність виявляти складні відносини та залежності в соціальній сфері. Для нашого дисертаційного дослідження важливим є той факт, що ця здібність формується у ході соціальної взаємодії. Причому слід враховувати, що соціальний інтелект не залежить однозначно від рівня загального інтелектуального розвитку. Високий інтелектуальний рівень є необхідною, але не достатньою умовою соціального розвитку обдарованої дитини. Він може сприяти йому, її самореалізації, але не підміняти його і не обумовлювати. Крім того, високий інтелект може повністю знецінюватися соціальною неадекватністю поведінки обдарованої людини, її настанов.

В якості джерел розвитку соціального інтелекту дослідники виокремлюють:

– життєвий досвід, який, з одного боку, є соціальним, оскільки включає інтеріоризовані норми та цінності конкретного соціального середовища, а з другого – індивідуальним, оскільки заснований на індивідуальних особливостях і психологічних подіях життя людини;

– мистецтво, де творча людина може виступати і в ролі творця, і в ролі особи, що сприймає твори мистецтва;

– загальну ерудицію, що являє собою систематизовані гуманітарні знання щодо історії та культури людського спілкування;

– наукові методи, які відкривають можливості концептуалізації, пояснення і прогнозу міжособистісної взаємодії з наступною розробкою засобів

підвищення комунікативної компетенції на рівні індивіда, груп і колективів, а також всього суспільства [177; 178].

Підкреслюючи, що соціальний інтелект на основі соціального досвіду людини дозволяє розширювати сферу можливостей суб'єкт-суб'єктного пізнання з метою розуміння себе й інших людей та їх взаємовідносин, а також прогнозування міжособистісних подій, Ю. Н. Ємельянов запропонував термін «комунікативна компетенція». Це незалежне праксеологічне утворення, що формується завдяки інтеріоризації соціальних контекстів.

За своїм змістом і формою комунікативна компетенція безпосередньо співвідноситься з особливостями соціальних ролей індивіда; вона може бути професійною і загальною.

Дослідники пов'язують соціальний інтелект із ситуативною адаптацією. Але це не єдиний тип адаптації, важливий для розуміння факторної детермінації самореалізації обдарованої особистості. Так, Л. Холлінгуорт обґрунтувала положення про те, що адаптація обдарованих учнів залежить від рівня їхнього інтелектуального розвитку. Вона довела, що підлітки з IQ від 185 до 190 є надзвичайно обдарованими, однак виявляють тенденцію до ізоляції. Причому їхнє самосприйняття може змінитися в негативну сторону, оскільки вони часто не сприймаються своїми ровесниками, не обираються на лідерські ролі. Якщо їх здібності не затребувані й вимоги до них є невисокими, то вони стають інертними, лінивими. На думку Л. Холлінгуорт, індивідів, чий IQ наближається до 170, рідко люди сприймають і розуміють добре в силу їхнього високого інтелектуального потенціалу. Інтелектуальний показник IQ 125–155 є «оптимальним інтелектом», такі діти є соціально адаптовані й домінують над іншими в емоційній стабільності та контролі [31].

Для розуміння ролі особистісних чинників у самореалізації обдарованої особистості важливим є виділення певного «акціонального» аспекту комунікативної компетенції, що вимагає усвідомлення: власних потреб і ціннісних орієнтацій; своєї здатності сприймати оточення без суб'єктивних викривлень; готовності сприймати нове у зовнішньому середовищі; своїх

можливостей у розумінні норм і цінностей інших соціальних груп і культур; своїх відчуттів у зв'язку з впливом чинників зовнішнього середовища; способів персоналізації оточуючого світу; рівня своєї економічної культури тощо.

У плані нашого розгляду значущим виявляється акцент на тому, що комунікативні уміння й інтелект, міжособистісні відносини, при їх безумовній важливості, все ж є другорядними відносно до чинника спільної діяльності людей. Тому ключові способи підвищення комунікативної компетенції, на думку вчених, потрібно шукати не у шліфовці поведінкових умінь і не у ризикованих спробах особистісної реконструкції, а на шляху активного усвідомлення індивідом міжособистісних ситуацій і самого себе як учасника цих діяльнісних ситуацій [177; 178].

У такому контексті принципово важливою є роль соціальних компетенцій у розвитку обдарованої особистості та її самореалізації. Ми розділяємо думку тих дослідників (Р. С. Л. Мілз, А. Сілектор, Ц. Шіхтман та ін.), які тлумачать соціальні компетенції як здатність досягати особистісно значущих цілей у соціальній взаємодії, підтримуючи при цьому довготривалі позитивні відносини з іншими людьми за різних обставин. Важливим у плані нашого розгляду є обґрунтоване ними положення про те, що «демонстрація закритості, неасертивні стратегії поведінки у групі під час роботи над загальними завданнями, невдачі у справах і у спілкуванні в колективі» є проявом некомпетентності обдарованих людей [238, с. 69–70].

Усі дослідники єдині в розумінні того, що соціальні компетенції повинні формуватися комплексно в ході всього освітнього процесу. Наприклад, Дж. С. Рензуллі і С. М. Рис запропонували так звану модель «тріади багатства особистості», що створює важливі якісні творчі умови для розвитку обдарованих учнів. Значущість соціальних компетенцій відображує третій ступінь цієї моделі, що передбачає «надання можливостей для реалізації інтересів, отримання знань, втілення творчих ідей у певній сфері, які дитина обирає сама», і розвиток навичок самостійного навчання у різних галузях, а

також «формування уміння вирішувати завдання, впевненості й відчуття творчого зростання» [234, с. 11–14].

При цьому К. Текекс підкреслює, що позитивне й негативне в особистості обдарованої людини виникає під впливом оточення. Обдарованій і талановитій дитині можуть бути притаманні такі властивості й якості, які будуть відштовхувати від неї оточуючих. Серед них можна виділити: невміння вислуховувати співбесідника до кінця, звичку виправляти інших, висміювання оточуючих людей і т. п. Це частіше за все можна пояснити або швидкістю сприйняття і бажанням продемонструвати свої знання, або поєднанням альтруїзму та егоцентризму в настановах обдарованої людини, або намаганням захистити себе від джерела життєвих негараздів доступними йому засобами (в його ситуації – інтелектуальними) [186].

Очевидно, що розвиток обдарованих учнів передбачає формування здібностей і властивостей, що забезпечують її високу соціальну адаптивність в умовах макро-, мезо- і мікросоціального середовища. Найважливішою здібністю у цьому плані виступає соціологічна уява. Під нею зазвичай розуміють здатність людини поміщати себе у реальний соціальний контекст і формувати власну поведінку відповідно до такої «уяви». Так, Ч. Р. Міллс визначає соціологічну уяву як «здатність до розуміння історії та біографії, а також відносини між ними у суспільстві» [230, с. 71]. Розширюючи це визначення соціологічної уяви, П. Штомпка дав таке визначення: «соціологічна уява – це здатність розпізнавати й відчувати взаємозв'язок всього, що відбувається у соціальному житті, з усіма структурними, культурними та історичними умовами та діями, які здійснюють у цих умовах окремі або колективні соціальні суб'єкти, що утворюють у кінцевому рахунку соціум у всій його складності й різноманітності» [211, с. 36].

У плані нашого аналізу важливими є два важливі висновки П. Штомпки щодо впливу соціологічної уяви на розвиток обдарованої особистості:

1) соціологічна уява базується на усвідомленні глибоких, прихованих структурних і культурних меж, що визначають шанси і межі суб'єктивних дій.

Тим самим соціологічна уява руйнує міф про абсолютну свободу людини та протистоїть волюнтаризму;

2) соціологічна уява означає здатність прийняти й зрозуміти велику різноманітність форм соціального життя, тому вона орієнтує на емпатію і толерантність [211, с. 35–36].

У плані нашого розгляду важливим особистісним чинником самореалізації обдарованих учнів виступає також вольовий компонент. Ще С. Л. Рубінштейн тлумачив волю як «цілеспрямовану дію, що формується у людини в процесі праці, спрямованої на виробництво певного продукту» [156].

Для самореалізації має значення характер постановки цілей обдарованої особистості та ті вольові зусилля, які вона може докласти для їх досягнення. Зрозуміло, що мета, яку переслідує творчо обдарована дитина, повинна здійснюватися як результат її дії. При цьому людина, приступаючи до дій, оцінює їх мотиви й передбачає наслідки. Проте в системі настанов і мотивацій талановитої людини існують і такі, які ніколи не сприймаються свідомо. Ті ж настанови, які отримали усвідомлений зв'язок з об'єктом дійсності, нерідко опиняються в умовах як суб'єктивного, внутрішнього опору, так і опору зовнішнього. Тому вже на етапі такого осмислення на фоні розходження між бажаною метою і небажаними наслідками й труднощами виникає специфічна вольова дія щодо усунення об'єктивних умов подолання перешкод на шляху досягнення мети.

Коли ж конфлікт суперечливих тенденцій виявляється надскладним, непосильним для людини, вольова дія переходить в афективну або імпульсивну дію, своєрідну розрядку. Дійсно, нерідко саме завдяки афективному стану талановита людина отримує здатність втілити у дійсність ті свої наміри, які іншим здаються практично нездійсненними. Проте, відомо, що більшість талановитих людей вирішували складні творчі завдання тільки завдяки наполегливій праці, що можлива лише за наявності сильних вольових якостей.

Визнаючи роль вольових якостей, ми жодним чином не протиставляємо їх інтелектуальним і емоційним, а розглядаємо в органічній єдності. Бо

обдарованість є багатомірним за характером явищем, але один і той же творчий процес одночасно виявляється й інтелектуальним, і емоційним, і вольовим. Це обов'язково потрібно враховувати при аналізі процесів самореалізації обдарованих учнів.

У цьому контексті важливою є наявність у обдарованих учнів мотивації досягнень, пов'язаної з потребою досягти успіху. Свого часу Д. Аткінсон та Д. Макклеланд пов'язали таку мотивацію з якістю діяльності та рівнем складності завдань, що виконуються особистістю. Відповідно саме такий тип мотивації максимально сприяє самореалізації обдарованих учнів.

Таким чином, на особистісному рівні самореалізації відчутної значущості набувають пошукова активність, дивергентне та конвергентне мислення, розвинуті соціальні компетенції та соціологічна уява, вольовий компонент та мотивація досягнень. Але наявність цих компонентів є необхідною, але недостатньою умовою самореалізації обдарованих учнів. Саме тому на увагу заслуговує аналіз середовищних чинників самореалізації обдарованих учнів. На мезорівні такі чинники сконцентровано у сім'ї та шкільному оточенні.

Найсуттєвішу роль у розкритті, підтримці й розвитку дитячої обдарованості та самореалізації обдарованої особистості відіграє сім'я. Вище в роботі ми виявили, що до особистісних проявів обдарованості відносяться: виражена спрямованість інтересів; особистісна значущість певного виду діяльності, її творчий характер; підвищена мотивація досягнення; особистісна зрілість; устремління до самоактуалізації, готовність до саморозвитку тощо. Розуміння цих особливостей обдарованих учнів у ранньому віці концентрується саме у родині. Ці прояви обдарованої дитини важливо адекватно оцінювати вже у ранньому віці й завдяки батькам спрямовувати їх розвиток у продуктивне русло.

Аналіз літератури з питань ролі сім'ї у розвитку обдарованої особистості та її самореалізації дозволяє зробити висновок, що «саме у сім'ї, у колі близьких людей прояви неординарних здібностей талановитих учнів можуть бути досить яскравими, а можуть гальмуватися, затінюватися в силу різних

причин. Проте всі дослідники єдині в думці, що сім'я є найбільш значущим середовищем розвитку для обдарованої дитини» [9; 13; 159].

Всі опитані нами вчителі, батьки, учні¹⁸ зазначили, що реально у розвитку та самореалізації обдарованих учнів у найбільшій мірі допомагає сім'я (від 78% до 82%), а державу оцінили у цьому плані тільки 8%-11% респондентів. Відповідаючи на запитання «Хто перш за все повинен допомагати обдарованим дітям вирішувати питання, які заважають їм себе проявити?», 72% опитаних нами також назвали сім'ю і 69% – державу (державні заклади, соціальні служби).

Ці дані корелюють із результатами, отриманими нами в ході групових фокусованих інтерв'ю¹⁹. Їх учасники зауважували: *«Зрозуміло, що сім'я і держава повинні у рівній мірі допомагати розквіту талантів. З боку державних установ робиться чимало, але явно недостатньо. Рятує ситуацію сім'я, однак не всі це можуть собі дозволити. Гірко, але більша частина здібностей обдарованих учнів не діагностується і не може розвиватися вже з дитинства. Головна причина – бідність суспільства»*; *«Реально допомагають розкритися талантам тільки рідні та близькі люди. Рідко кому пощастить отримати стипендію «Обдарованість» або якусь премію. Про обдарованих державні діячі згадують, щоб підняти свій імідж»*.

Отже, говорячи про чинники розкриття, розвитку обдарованості та самореалізації обдарованих учнів, більшість експертів і батьків відзначають роль сім'ї, маючи на увазі своєчасне виявлення батьками здібностей дитини, зацікавлене ставлення членів сім'ї до її освіти, а також стиль життя батьків. Ми особливо підтримуємо виділення третього чинника, адже розвитку

¹⁸ Анкетування батьків учнів середніх та старших класі шкіл Харкова щодо питань роботи шкіл з обдарованими учнями (n=300, 2015 р.); опитування «Проблеми самореалізації особистості у сучасному суспільстві» (n=483, 2018 р.); анкетування експертів щодо питань роботи з обдарованими учнями (n=120, 2016 р.); анкетування випускників гімназій та ліцеїв м. Харкова щодо різних аспектів їхньої самореалізації (n =120, 2016 р.)

¹⁹ Фокусовані групові інтерв'ю з експертами (представниками адміністрації ліцеїв та гімназій, учителями, психологами, керівниками гуртків, секцій та ін.); з учнями; з батьками обдарованих учнів; з випускниками ліцеїв та гімназій і загальноосвітніх шкіл (чотири групи по 12 осіб., 2016 р.)

обдарованості сприяють високі пізнавальні інтереси самих батьків. Це є важливим елементом для самореалізації обдарованих учнів: приклад дорослих, які покликані надати дітям практичні інструменти у вигляді знань, умінь, навичок, компетенцій, стає, з одного боку, стимулом, а з іншого – забезпечує відповідне ставлення родини до обдарованого учня.

Зазначимо, що серед батьків харківських старшокласників багато осіб з вищою освітою і вченим ступенем (76% і 5% відповідно). Більшість учнів, які навчаються в гімназіях, ліцеях та спеціалізованих школах (далі – *гімназисти*), належать до сімей, у яких якісна освіта вважається найвищою життєвою цінністю. Так, 87% батьків учнів таких навчальних закладів мають вищу освіту, 9% отримали вчений ступінь і лише 4% мають середню і середню професійну освіту. Отримані дані свідчать про орієнтації «високоосвічених» батьків на вертикальну соціальну мобільність власних дітей. Це має забезпечувати досить високий рівень підтримки обдарованих учнів у родині та створення умов для їхньої самореалізації.

Аналіз літератури дозволив виділити кілька аспектів, яким учені та практики приділяють особливу увагу при вивченні впливу сімей на самореалізацію обдарованих учнів. До них відносяться: інтелектуальні й особистісні особливості батьків; структура й емоційний клімат сім'ї; стиль дитячо-батьківських відносин; ставлення батьків до дитячої обдарованості тощо.

У ході вивчення сімей з обдарованими дітьми Т. В. Якимовій вдалося виявити особливу батьківську амбівалентність, з якої витікає специфічний розподіл дитячо-батьківських позицій і ролей. Вона обґрунтувала висновок, що «сім'ї, де виховуються обдаровані діти, характеризуються високим рівнем сімейної згуртованості, що виявляється у специфіці спілкування матері й дитини. При цьому різним варіантам розвитку особистості учнів з ознаками обдарованості відповідають різні форми їхнього спілкування з матір'ю: розвиваюча (оптимальна) близькість, конфліктна близькість, симбіотична залежність» [216, с. 6–7].

Крім того, дослідження демонструють, що певна система сімейних відносин створює і закріплює залежність дитини від процесу та результатів її пізнавальної й навчальної діяльності. Так, дитина залишається власне у дитячій позиції, тобто тією, що відіграє другорядну роль у тих областях проявів, які батьками не приймаються (наприклад, ігрова діяльність, емоційні контакти поза сім'єю, спілкування з однолітками і т. п.). Батьки в таких ситуаціях допомоги обдарованій дитині не надають і навіть негативно реагують на прояви такого роду. Натомість у тих областях проявів творчої обдарованості дитини, які вітаються сім'єю, відбувається інверсія ролей. Дитина досягає високих результатів, процес отримання яких батьки не можуть контролювати, але самі результати вони використовують для підтримки відчуття соціальної впевненості, успішності та власної затребуваності.

Сім'я виступає важливим середовищем розвитку обдарованості, самореалізації обдарованих учнів. Певну значущість тут мають емоційний клімат сім'ї, стиль дитячо-батьківських відносин, ставлення батьків до обдарованості тощо. Тому для виявлення ролі сім'ї у самореалізації обдарованих учнів ми вважаємо важливим звернути особливу увагу на стилі дитячо-батьківських відносин. Ми погоджуємося з тими дослідниками, які стверджують, що стилі, які базуються на жорсткому контролі, тиску, обмежують можливості для ефективного розвитку обдарованої дитини. Досліджуючи цю проблему, Р. Хесс і В. Шипман розділили батьківські стилі взаємодії на імперативний та інструктивний. «Для імперативного стилю характерні однозначні команди, наприклад: «Роби так, як я сказав...», «Сиди спокійно...». Батьки очікують від дитини неухильного слідування їх указівкам, їх відносини базуються на авторитеті дорослого. Такий стиль розвиває у дитини пасивну податливість, а разом з ними залежність і конформізм. Інструктивний стиль містить більше інформації, а вимоги обґрунтовуються: «Прибери іграшки, а я підмету підлогу...». Батьки розмовляють з дітьми «на рівних», доводять, що їхні вимоги є закономірними і розумними. Це виховує у творчо обдарованих дітях ініціативу і впевненість» [12, с. 26].

Як показує практика, батьки можуть або підтримати дитину в реалізації її творчих потреб, або навпаки завадити розвитку її здібностей. Тому можна виділити кілька типів відношення батьків до дитячої обдарованості:

1. Негативне ставлення виявляється у тому, що батьки не хочуть, щоб їхня дитина відрізнялась від інших учнів. Їх дратує самотність дитини, вони всіляко намагаються знівелювати яскраві прояви її обдарованості. Відповідно даний тип відносин не сприятиме самореалізації обдарованих учнів.

2. Ігнорування виявляється в неувважному ставленні до талантів своїх дітей. Воно може бути двох видів: 1) несвідоме ставлення, коли батьки недостатньо інформовані про феномен дитячої обдарованості й ігнорують її прояви; 2) усвідомлене ставлення, коли батьки помічають прояви обдарованості у своєї дитини, але неувважні до її талантів, оскільки для них головне, щоб дитина була «звичайною». Зіштовхуючись з таким ставленням, дитина прагне пригнічувати свої неординарні здібності, щоб заслужити схвалення батьків. При такому типі відношення самореалізація стає більшою мірою залежною від інших середовищних та особистісних чинників.

3. Позитивне ставлення – це реакція такого прийняття дитячої обдарованості, коли батьки щиро радіють з приводу проявів талантів своїх дітей. Такий тип відношення максимально сприяє самореалізації обдарованих учнів. При цьому можна виділити кілька варіантів позитивного ставлення батьків до обдарованості їхньої дитини:

1) гіперсоціалізація: для батьків важливішою за все виявляється престижність обдарованості їхньої дитини, що дає їм можливість самоствердження через видатні здібності своєї дитини; прагнучи до найвищих результатів, вони надмірно навантажують свою дитину, не піклуючись про те, як ці навантаження вплинуть на її здоров'я. «Батьки, в першу чергу, бачать у обдарованості престижність, можливість самоствердження через видатні здібності своїх дітей або реалізації своїх власних потенційних можливостей, які не збулись в силу різних причин» [12, с. 27];

2) батьки «вимучують» талант, намагаючись розвинути невеликі або навіть відсутні здібності дитини; вони по суті знесилюють дитину і фізично, і духовно, забирають у неї дитинство. Не всі діти витримують таке насильство, далеко не всі виправдовують надії своїх батьків;

3) батьки акцентують неординарність дитини, забуваючи, що вона все ж таки залишається дитиною. Якщо обдарованість виявляється у якійсь певній області (наприклад, у дитини видатні музичні здібності), заняття музикою заповнюють все її життя і перешкоджають повноцінному розвитку інших здібностей, що веде до однобічного розвитку;

4) безумовна любов: батьки люблять саму дитину, а не її талант. Таке ставлення сприяє найбільш ефективному розвитку особистості, її реалізації. У дитини з'являється відчуття безпеки, впевненості в собі, захищеності, своєї значущості для близьких людей і т. п. [13].

У процесі взаємодії особистості обдарованої дитини в родині можуть виникнути також ситуації гіперопіки або гіпоопіки.

Під гіперопікою розуміють надмірне піклування і контроль над дитиною з боку батьків. Особливостями талановитих учнів є висока енергетика й широка пізнавальна потреба. Обдаровані діти досить допитливі. Активність же батьків пригнічує особистість дитини, її самостійність, формує егоцентризм, розвиває тривожність, гіпертрофоване відчуття відповідальності, що є неприйнятним для обдарованих учнів.

Ситуація гіперопіки характерна для: а) батьків з високим рівнем інтелектуальних або творчих здібностей, які не змогли реалізувати свій власний потенціал; б) сім'ї з пізньою або єдиною дитиною; в) неповної сім'ї без батька; г) батьків з демонстративно-істеріодними рисами характеру. У даних ситуаціях такі батьки вважають, що їх діти обов'язково повинні бути першими у всьому. До того ж, вони постійно тривожаться, чи зуміє їхня дитина зайняти гідне місце в суспільстві.

Тому варто звернути увагу на сприйняття батьками своїх дітей як обдарованих. У ході наших фокусованих групових інтерв'ю²⁰ було виявлено, що *«багато батьків вкладають гроші у розвиток дитини і розглядають це як інвестицію, яка обов'язково повинна дати бажаний результат. Однак не завжди дитина відповідає цим очікуванням батьків, і тоді вони апелюють до ідеї оригінальності, неординарності своєї дитини. Це дозволяє їм зняти з себе відповідальність і покласти її на вчителів, вихователів, суспільство, які не здатні сприймати творчі особливості їхньої дитини, не можуть піднятися на рівень їх креативності»*.

Другим негативним проявом ставлення батьків до обдарованої дитини є гіпоопіка. Гіпоопіка являє собою недостатність уваги з боку дорослих. Вона виникає у сім'ях з низьким рівнем емпатії, байдужістю до дітей, недорозвиненими емоційно-особистісними якостями і у неблагополучних, педагогічно занедбаних сім'ях. У таких випадках неординарна дитина надана сама собі, її здібності не отримують належного розвитку в силу того, що вона мусить самотійно вирішувати усі проблеми й долати життєві труднощі [159].

Таким чином, ставлення батьків до обдарованості їхньої дитини стає чинником, який визначає можливості її розвитку та самореалізації. Не завжди, як демонструють дослідження, цей вплив є позитивним навіть при позитивному ставленні батьків до обдарованості дитини. Дана ситуація підтвердилась у ході наших фокусованих групових інтерв'ю²¹. Їх учасники зауважували: *«Появі завищеної самооцінки у дитини передуює, як показує мій досвід, період, коли їй нічого не заборонялось, коли батьки одразу відгукувались на будь-яку її вимогу. У дитини поступово сформувались уявлення, що ніякі правила і заборони їй не стосуються, бо вона є особливою. Звідси ігнорування думок і вимог батьків, оцінок однолітків. Взагалі культура взаємовідносин з людьми нерідко залишається для обдарованих учнів не досягнутою, не засвоєною. На фоні самовпевненості у своєму праві бути неординарним у такого підлітка*

²⁰ Фокусовані групові інтерв'ю з експертами (2016 р.)

²¹ Фокусовані групові інтерв'ю з експертами (2016 р.)

посилюється вірогідність виникнення будь-яких конфліктів. А батьки впевнені у тому, що їх діти самі знають, як їм жити...».

З огляду на такі ситуації ми вважаємо, що для сприяння самореалізації обдарованої дитини велике значення має педагогічна грамотність батьків, їхня готовність створювати умови для розкриття і реалізації творчого потенціалу особистості дитини.

З метою визначення ефективних шляхів і способів вирішення даної проблеми Ю. І. Якініна виділила структуру готовності батьків до взаємодії з обдарованою дитиною, яка являє собою сукупність п'яти компонентів:

1) мотиваційний (інтерес до проблеми і внутрішня потреба батьків у взаємодії з обдарованою дитиною; батьківська відповідальність за розвиток здібностей дитини);

2) орієнтаційний (знання батьків про феномен обдарованості, про психологічні особливості прояву обдарованості учнів; знання про сутність і принципи педагогічної підтримки неординарних учнів);

3) операційно-діяльнісний (володіння способами педагогічної підтримки при вирішенні проблем дитини; уміння здійснювати взаємодію на принципах педагогічного супроводу дитячої обдарованості);

4) емоційний (дієва емпатія батьків; емоційний стан у процесі взаємодії);

5) оціночний (здатність батьків до рефлексії взаємодії з неординарною дитиною, потреба у самоаналізі, розуміння його значущості) [217, с. 97–98].

Важливим чинником розвитку обдарованості дитини та її самореалізації виявляється соціально-економічний стан сім'ї, який є відображенням однієї з важливіших ліній соціального впливу на самореалізацію обдарованих учнів – впливу соціальних нерівностей. Чим вищим є соціальний статус батьків, тим більш позитивний розвиток спостерігається в результатах тестів інтелектуального розвитку дітей. Але слід пам'ятати, що соціальний статус є тільки розрізнявальним параметром, тобто сам по собі не впливає на розвиток інтелекту. Дослідження показали, що впливовими є такі якості, як: спектр збуджувальних мотивів, що напрацьовані в сім'ї; доступ до освітніх ресурсів;

інтелектуальні очікування батьків; фінансові ресурси; професійний статус голови сім'ї; шкільна освіта матері; кількість учнів у родині тощо [225, с. 152–154].

Недостатній рівень економічного стану сім'ї також має безпосередній вплив на розвиток обдарованої дитини та її самореалізацію. Нерівність можливостей шкільної освіти чітко виявляється саме відносно учнів, що живуть у бідності.

Як показали наші опитування, дійсно, до соціальних проблем обдарованих учнів експерти відносять²², перш за все, низький соціально-економічний статус сім'ї (68,2%). Обдарованість таких учнів або залишається зовсім невизнаною, або не знаходить підтримки і не розвивається належним чином.

Наші фокус-групові інтерв'ю²³ також виявили значущість цього чинника. Так, наші респонденти зазначали: *«Як можна підтримувати творчість дитини, якщо не вистачає коштів на її харчування і одяг? На розвиток здібностей потрібні великі кошти. Тому таланти зростають у гарно зрошених грошима сім'ях. Держава ж цю грядку поливає дуже рідко, за остаточним принципом»*.

У ході наших досліджень ми зазначили чіткий зв'язок відповідей щодо обдарованості з матеріальним станом людей, що ще раз підтверджує значущість ліній соціальних нерівностей для самореалізації обдарованих учнів. За даними анкетування²⁴, 77% відносно забезпечених респондентів покладають відповідальність за підтримку обдарованих учнів в першу чергу на сім'ю, і 57% – на державу. У той же час малозабезпечені батьки виражали патерналістські настанови (74%).

Взагалі для підвищення ефективності впливу родинних чинників на самореалізацію обдарованих учнів необхідно створення у родині певних умов,

²² Анкетування експертів щодо питань роботи з обдарованими учнями (n=120, 2016 р.);

²³ Фокусовані групові інтерв'ю з експертами (2016 р.)

²⁴ Анкетування батьків учнів середніх та старших класів шкіл Харкова щодо питань роботи шкіл з обдарованими учнями (n=300, 2015 р.)

що забезпечують ефективність підготовки батьків до взаємодії з обдарованою дитиною. Серед них найбільш перспективними ми вважаємо наступні:

1. Підготовка батьків до взаємодії з неординарною дитиною на принципах педагогічної підтримки дитячої обдарованості: безумовного прийняття дитини, довіри до неї, створення ситуації вибору, доброзичливості й безоціночності, демократичності спілкування, створення атмосфери творчості в сім'ї, узгодженості у вихованні.

2. Організація інформальної освіти батьків, тобто освіти за межами стандартного освітнього середовища, яка супроводжує повсякденне життя і не обов'язково носить цілеспрямований характер. Таке завдання актуалізує проблему формування багатого культурно-освітнього середовища, що сприяє самоосвіті й неперервній освіті батьків.

3. Спільна діяльність педагогів, батьків і учнів, що створює спільні емоційні переживання і спрямована на досягнення гармонійних взаємовідносин. Сенсом такої сумісної діяльності у взаємодії школи і сім'ї є співпраця її учасників, в ході якої відбувається динамічне перетворення рольових відносин педагогів, батьків і учнів у рівноправні, що виражається у зміні їх ціннісних орієнтацій, цілей діяльності та самої взаємодії [13].

У цілому, очевидно, що важливим фактором, який впливає на реалізацію можливостей обдарованої дитини, є ставлення батьків до дитячої обдарованості, що може виявлятися у різних типах відносин: негативне ставлення батьків до дитячої обдарованості; ігнорування батьками неординарних здібностей обдарованих учнів; позитивне, схвальне ставлення до проявів обдарованості тощо. Але варто визнати, що вплив сім'ї на самореалізацію обдарованої особистості відчувається більше на загальному рівні, який конкретизується у спеціалізованих видах «професійної» діяльності обдарованих учнів. Тому наступним важливим чинником середовищного впливу на самореалізацію обдарованих учнів є школа [64; 75].

Разом із сім'єю школа є важливим інституційним елементом, який визначає успішність розвитку обдарованої особистості та її самореалізації. У

цей період дитина освоює новий вид діяльності – діяльність навчальну, а, окрім неї, і нову соціальну роль учня.

Аналізуючи школу як системне явище, що впливає на самореалізацію обдарованих учнів, пропонуємо розглядати ці процеси в чотирьох основних площинах: у площині навчання, суб'єктній площині, змістовно-технологічній та результативній. Актуальність першої пов'язана з фіксацією кола проблем, які пов'язані з нею. Наприклад, у доповіді С. Марленд від держдепартаменту США вказувалося, що «обдаровані діти відчувають у школі дискримінацію через відсутність диференційованого навчання, через орієнтацію школи на середнього учня, через надмірну уніфікацію програм, у яких недостатньо передбачені або зовсім не враховуються індивідуальні можливості засвоєння знань» [8]. Така ситуація не сприяє розвитку та самореалізації обдарованих учнів.

Важливе значення має включення обдарованої дитини в процесі навчання в систему взаємодії «учень-учень» і «вчитель-учень». При цьому реалізуються ці взаємодії нерідко зі значно більшими ускладненнями, ніж у звичайних учнів. Ми підтримуємо позицію тих дослідників, які обґрунтували, що «успішність соціалізації обдарованих учнів забезпечується, в першу чергу, адекватним ставленням до них з боку вчителя. З одного боку, робляться спроби для реалізації потенціалу обдарованих учнів, а з іншого – посилена увага до них з боку викладачів нерідко веде до порушень внутрішньо-групової взаємодії. Цей дисбаланс може виражатися як у завищеній самооцінці обдарованого учня, перебільшенні власних успіхів, так і у взаємній недоброзичливості й проявах агресії з боку учнівської групи» [33].

З огляду на тему нашого дослідження, особливої уваги заслуговують якісні характеристики кадрового складу, який покликаний розвивати здібності обдарованих учнів та сприяти їхній самореалізації.

У сучасній літературі виділяються кілька типів вчителів, робота під керівництвом яких виявляється важливою для обдарованих учнів: 1) вчитель, який вводить у сферу предмета та створює атмосферу емоційної залученості,

збуджує інтерес до предмета; 2) вчитель, який закладає основи майстерності, відпрацьовує техніку виконання; 3) вчитель, який виводить на високопрофесійний рівень. Зрозуміло, що наявність цих компетенцій в одній особі вчителя зустрічається досить рідко, проте вони можуть бути сформовані.

Дослідники [5; 33; 129; 133; 213] стверджують, що вчителі, які отримали спеціальну підготовку й мають вищезазначені компетентності, значно відрізняються від традиційно підготовлених педагогів. Вони більшою мірою орієнтуються на свою і учнівську творчу діяльність, схвалюють пошукову (навіть пов'язану з ризиком) діяльність. Учні таких педагогів мають необхідні умови для розвитку своєї обдарованості в особливо емоційно сприятливій атмосфері взаємодії з однолітками і педагогами, вищий потенціал для самореалізації.

Підготовлений для роботи з обдарованим учнями вчитель сам здатний до творчої діяльності. Він повинен уміти розробляти гнучкі індивідуальні програми; створювати для учня атмосферу «екологічної безпеки»; забезпечувати зворотній зв'язок; використовувати різні стратегії освіти; поважати особистість учня, його цінності, сприяти формуванню у нього позитивної самооцінки; схвально ставитися до творчої уяви; стимулювати розвиток інтелектуальних здібностей, розвивати кругозір і загальну ерудицію тощо.

Для успішного здійснення освітнього процесу з обдарованими дітьми вчитель повинен володіти також і певними специфічними особистісними якостями: 1) відрізнитися надчутливістю до проблем, бути здатним бачити «незвичне у звичайному»; 2) уміти знаходити й ставити перед дітьми реальні дослідницькі завдання у зрозумілій для них формі; 3) уміти захопити учнів проблемою, зробивши її важливою для самих учнів; 4) бути здатним до виконання функцій координатора й партнера в дослідницькому плані, допомагаючи дітям уникати директивних вказівок і адміністративного тиску; 5) уміти бути терплячим до помилок учнів, пропонувати свою допомогу тільки у тому разі, коли самостійна спрямованість учнів до потрібних інших джерел

інформації не привела до успіху; 6) уміти організовувати спостереження і експериментальну діяльність учнів; 7) організовувати заходи для обміну інформацією і обговорення результатів; 8) схвалювати й розвивати критичне ставлення до дослідницьких процедур; 9) уважно слідкувати за динамікою дитячих інтересів, бути гнучким, підтримувати високу мотивацію, дозволяти окремим дітям продовжувати розв'язувати проблеми, що їх цікавлять, поки інші учні шукають шляхи підходу до нової проблеми [129; 133].

Наші дослідження²⁵ показали, що більшість батьків і спеціалістів впевнені, що педагогу потрібні спеціальні знання і кваліфікація для виявлення обдарованості й роботи з такими дітьми (88% і 96% в опитаних групах). Однак майже половина опитаних батьків мають недостатньо інформації про таких спеціалістів, а 16% нічого не чули про цю спеціалізацію. Експерти більшою мірою проінформовані про особливості роботи з обдарованими, проте не всі володіють потрібними методиками.

У ході фокус-групових інтерв'ю²⁶ також було виявлено необхідність володіння вчителем особливими знаннями щодо обдарованих учнів: *«Кожний вчитель для роботи з обдарованими дітьми повинен мати певний базовий ступінь: знати теорії обдарованості, симптоми, принципи сприяння і т. п.»*.

За даними опитування експертів²⁷, до основних умінь і навичок, якими повинен володіти працюючий з обдарованими дітьми спеціаліст, відносяться: уміння визначати ефективність своєї діяльності (21,2%), уміння застосовувати різні методи та технології для роботи з обдарованою дитиною (20,6%), уміння і навички проводити діагностику дитини (16,3%), уміння консультувати дитину та її батьків (13,7%), навички використання різних технологій залежно від проблеми обдарованої дитини (12,3%), уміння стимулювати здібності дитини (10,1%) тощо (див. рис. 2.5). З відповідей експертів видно, що вони не

²⁵ Анкетування батьків учнів середніх та старших класів шкіл Харкова щодо питань роботи шкіл з обдарованими учнями (n=300, 2015 р.); анкетування експертів щодо питань роботи з обдарованими учнями (n=120, 2016 р.)

²⁶ Фокусовані групові інтерв'ю з експертами (2016 р.)

²⁷ Анкетування експертів щодо питань роботи з обдарованими учнями (n=120, 2016 р.)

використовують і для них не є пріоритетними такі уміння і навички, які дозволяють модифікувати програми, стимулювати здібності обдарованих учнів, що може заважати самореалізації обдарованих учнів.

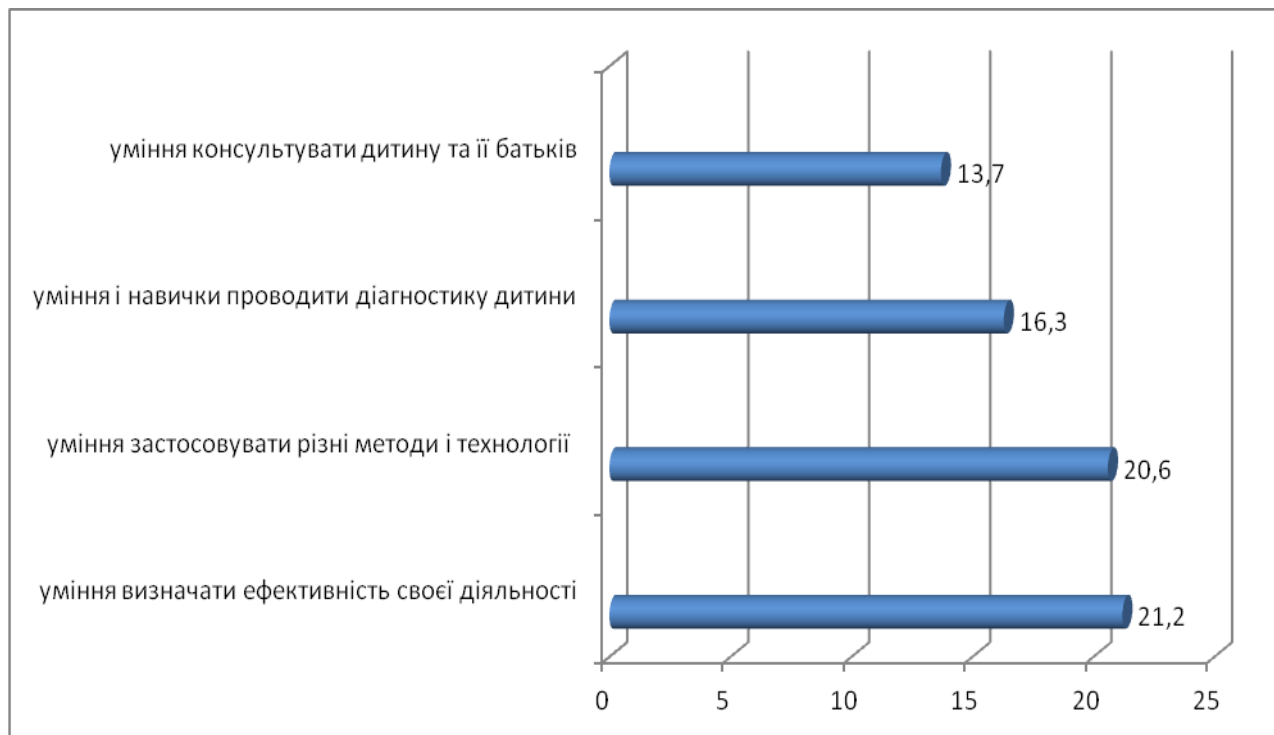


Рисунок 2.5. Основні уміння і навички, якими повинен володіти фахівець, який працює з обдарованими дітьми (%)

Поряд з цим, опитування продемонструвало, що власну кваліфікацію 41,4% опитаних спеціалістів оцінили так: «я володію практичним досвідом, але відчуваю недостатність теоретичних знань»; 35,1% відмітили: «мій рівень підготовки є досить задовільним»; 12,4% експертів зазначили, що їм не вистачає практичних знань (див. рис. 2.6).

Таким чином, на сьогодні є чітко окреслені вимоги до якостей, знань, компетенцій вчителя, що сприятимуть самореалізації обдарованих учнів. Але, поряд з цим, спостерігається їх реальна нестача у фахівців.

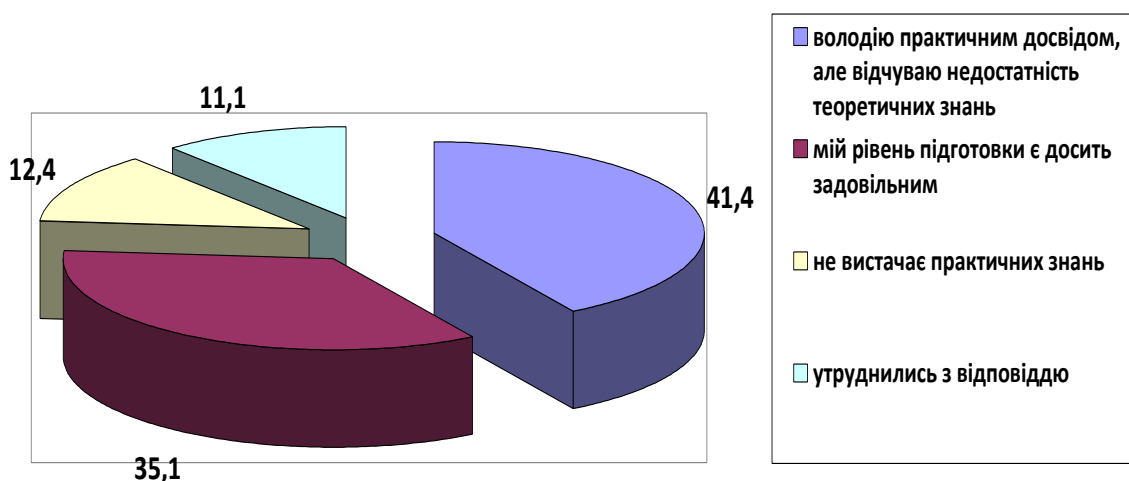


Рисунок 2.6. Самооцінка рівня власної кваліфікації фахівців, що працюють з обдарованими дітьми (%)

Слід зазначити, що, крім розглянутих вище елементів, що мають сприяти самореалізації обдарованих учнів, важливе місце посідають принципи взаємодії «вчитель-обдарований учень». Так, суттєве методологічне значення має принцип «прийняття іншого», згідно з яким вчитель повинен приймати учня як індивідуальність, яка має право на свої особливості. Це означає, що стосунки вчителя і учня будуються за логікою суб'єкт-суб'єктної взаємодії, коли вони виступають як рівноправні партнери у спільному навчально-виховному процесі. Саме завдяки цьому принципу відбувається перетворення знань, умінь і навичок з мети освітнього процесу в засіб розвитку пізнавальних, особистісних і духовно-моральних здібностей учнів, що максимально сприяє самореалізації обдарованих учнів.

Очевидно, що значною мірою взаємодія вчителя і обдарованого учня обумовлюється особистісними якостями самого вчителя. Якщо він здатний відмовитися від взаємодії з учнем з позиції сили, бути толерантним, то більш високі й неординарні здібності обдарованого учня викликають у такого вчителя прийняття, розуміння і повагу. В іншому разі створюються умови для появи конфліктності між учнем і вчителем, що веде до їх протистояння.

У зв'язку з цим, як і у випадку з батьками, важливе значення має готовність вчителя до роботи з обдарованими учнями. Реалізація особистісно-діяльнісного підходу до освіти обдарованих учнів вимагає створення адекватних їх здібностям умов. Як зазначено у підрозділі 1.2, для обдарованої дитини характерними є устремління до творчої діяльності й самостійності, висловлювання і відстоювання власних ідей, відмова від звичних способів вирішення проблем, шаблонів і алгоритмів, випереджальне вивчення навчальних предметів, що виходить за межі шкільної програми тощо. Тому педагог, що працює з обдарованими дітьми, має створити для них всі необхідні умови.

Перш за все, вчитель повинен бути готовий (і навіть прагнути) до того, що учень може оспорювати чужі точки зору (навіть досить авторитетні) і відстоювати свою думку, обґрунтовувати власну позицію. Така амбіційність і критичність відносно до дорослих взагалі й конкретно до вчителя зазвичай засуджується недостатньо професійним вчителем і може привести до деформації особистості обдарованого учня. Тобто можна говорити про необхідну диференціацію вчителів за особистісними та професійними якостями, що сприятимуть самореалізації обдарованих учнів.

Як демонструють наукові розробки, існують також певні особливості у змістовно-технологічній площині роботи з обдарованими учнями в школі. Так, техніки викладання у педагогів, що пройшли спеціальну підготовку, приблизно однакові: помітна різниця полягає лише у розподілі часу на види активності. Вчителі, що працюють з обдарованими учнями, як правило, дають менше інформації, активно використовують демонстрації і рідше вирішують задачі за учнів. Вони більше запитують і менше пояснюють, домагаються, щоб учні самостійно відповідали на питання.

Помітною є різниця і у техніці постановки питань. Вчителі обдарованих учнів більше ставлять відкриті питання, допомагають обговоренню, провокують учнів виходити за межі однозначних відповідей, спонукають до розмірковувань. Вони значно частіше, ніж вчителі звичайних учнів,

намагаються зрозуміти, як обдарований учень прийшов до такого висновку, рішення, оцінки.

Якщо більшість педагогів, які працюють зі звичайними учнями, намагається прореагувати у мовній або якійсь іншій формі на кожну відповідь у класі, то вчителі обдарованих учнів поводять себе значною мірою як психотерапевти: вони не поспішають з реакцією на будь-яке висловлювання, з інтересом вислуховують всі відповіді, але не оцінюють їх, знаходять способи показати прийняття всіх відповідей без критики. Така поведінка приводить до того, що підвищується рівень взаємодії учнів один з одним, і вони менше залежать від вчителя, який формує ті компетенції, що сприяють самореалізації такого учня.

Важливою змістовно-технологічною складовою впливу школи на самореалізацію обдарованих учнів є зміст навчальних програм. Сучасні шкільні програми суттєво змінились концептуально та змістовно, з'явилися навчальні заклади різних рівнів і типів. Отримавши документ про освіту, випускник тепер не завершує свою освіту, а має навчатися протягом всього життя, щоб постійно отримувати унікальний перелік необхідних компетенцій. Отже, його кваліфікація являє собою синтез досвіду роботи, самоосвіти й навчання. Враховуючи ці чинники, доводиться оцінювати технології формування профорієнтаційної компетентності випускника школи із зовсім інших нових позицій. Для старшого шкільного віку залишається актуальним завдання надання молодим людям широкого поля діяльності, що допоможе їм адекватно здійснювати свій життєвий вибір. Ці завдання мають свою специфіку щодо обдарованих учнів.

Як продемонстрували наші фокус-групові інтерв'ю²⁸, існує декілька таких особливостей. Наприклад, експерти зауважують: *«Дуже важливо при роботі з обдарованими учнями щоб у вчителя була можливість перерозподіляти програмовий матеріал залежно від підготовки та особливостей учнів»*.

²⁸ Фокусовані групові інтерв'ю з експертами (2016 р.)

Безумовно, важливим постає питання про компетентні підходи до вирішення цього завдання. На запитання: «З яких джерел Ви отримуєте інформацію про програми, що застосовуються для розвитку обдарованості учнів?» експерти відповіли²⁹: з літературних джерел – 60,4%; з досвіду роботи інших спеціалістів – 14,3%; із засобів масової інформації – 11,3%. З цих відповідей видно, що значну роль у розповсюдженні інформації про програми розвитку обдарованості відіграє довідкова й навчально-методична література. Але на сьогодні, слід визнати, спостерігається недостатня кількість подібної літератури – це визначає друге протиріччя щодо впливу школи на самореалізацію обдарованих учнів. Саме тому актуальності набуває зона неформальної освіти у взаємодії «учень-вчитель» в освітньому просторі школи.

У ході проведених нами фокусованих групових інтерв'ю з експертами вдалося виявити, що для обдарованої дитини без проблем у сім'ї та психологічних проблем заняття в школі мають таке ж значення, як і позашкільна освіта. Однак, коли з'являються складності в сім'ї, у соціальному середовищі або шкільному оточенні, провідну роль у тому, як організувати заняття, мотивувати їх до навчання, починає відігравати вчитель.

Поряд з цим, як демонструють наші фокус-групові інтерв'ю, *«для роботи з обдарованими учнями у вчителя повинна бути не тільки якісна підготовка з предмета, але й бажання, і що важливо, можливість присвятити таким учням багато уваги і навіть особистого часу»*; *«Вчителю важливо знайти порозуміння з учнем і його батьками, тільки у співпраці можна досягти результатів. Трикутник – учень, вчитель, батьки – повинен бути рівнобічним»*; *«Вчитель повинен бути у тісному зв'язку з батьками обдарованих учнів, щоб урахувати особливості їхнього психологічного розвитку, умови соціалізації і порівняльні характеристики культурного рівня учнів»*.

Тобто мова йде про системну взаємодію, яка, по-перше, виходить за рамки формальної освіти, а по-друге, визначається взаємодією школи та родини як ключових суб'єктів, які можуть забезпечити розвиток обдарованої

²⁹ Анкетування експертів щодо питань роботи з обдарованими учнями (n=120, 2016 р.)

особистості та її самореалізацію. Важливе значення у цьому аспекті має результативний компонент впливу школи на самореалізацію обдарованих учнів.

Саме школа суттєво впливає на формування Я-концепції учня. Однак орієнтація на результат, а не на процес у ході шкільного навчання виводить на перше місце вміння відповідати нормам і правилам, заведеним у навчальному закладі, – соціально сконструйованому шаблону. Оскільки від учнів понад усе очікуються вірні відповіді й хороша успішність, поза увагою педагогів можуть залишатися діти, які не виявляють ознак академічної успішності. Обдарований учень, який не відповідає повною мірою поставленим вимогам, відчуває себе нездатним до будь-якої діяльності, що містить потенціал невдач та неспіху, формуючи відчуття відчуження.

Розгляд результативного компонента у впливі школи на самореалізацію обдарованих учнів постає особливо важливим, бо власне вказує на самореалізацію обдарованих учнів.

Цікавими у цьому плані є результати, отримані Л. А. Паутовою. Абсолютна більшість респондентів вважає, що участь учнів у конкурсах і вікторинах позитивно впливає на розвиток обдарованості, оскільки змагальність і конкуренція є ефективними засобами загартування характеру (вчителі й працівники дошкільних закладів – 95%, батьки – 94%, вчені – 90%%, керівники творчих спілок – 64%) [135, с. 61]. У той же час позитивний вплив конкуренції і змагальності респонденти оцінили нижче. Від однієї п'ятої до третини опитаних членів груп вважають, що конкуренція і змагання розвивають одні здібності й пригнічують інші. Так вважають 35% вчителів, 35% учнів, 29% працівників творчих формувань, 28% вихователів дошкільних закладів, 21% працівників органів управління освітою. Від 2% до 8% у різних групах впевнені в тому, що конкурентність пригнічує здібності дитини [135, с. 61].

Як демонструють дослідження³⁰, існує високий розрив між самооцінками власних здібностей і результатами навчання у гімназії (ліцеї, спеціалізованій школі): жоден з обдарованих учнів не оцінив свої здібності нижче середніх, хоча на «задовільно» тут вчиться 5%. У ході дослідження ми виявили, що в процесі дорослішання уявлення гімназистів про свої здібності стають більш реалістичними: якщо у 10 класі висока самооцінка була у 46%, то в 11-му вона знизилась до 35%, хоча число відмінників трохи збільшилося (з 14% до 15%).

За даними Українського центра оцінювання якості освіти щодо результатів основної сесії зовнішнього незалежного оцінювання у 2017 та 2018 рр., тестування з української мови та літератури, а також історії України 60% випускників, з математики – 66%, які набрали 186 балів і більше (що відповідає високому рівню досягнень (10-12 балів за 12-бальною шкалою)) – випускники ліцеїв, гімназій та спеціалізованих шкіл. Аналогічна картина характерна й для результатів олімпіад, конкурсу МАН (див. табл. 2.1 та рис. 2.7, таблиці А1-А3 у додатках). Це дає підстави висувати аргументи про ефективний вплив спеціалізованого освітнього середовища на результативний компонент самореалізації обдарованих учнів.

Для учнів гімназії (ліцею, спеціалізованого навчального закладу) якість професійної освіти у конкретному навчальному закладі є у 1,3 рази більш значущою, ніж для випускників загальноосвітніх шкіл (91% проти 67%)³¹. Це, на нашу думку, є свідченням більш серйозного підходу до вибору стратегії навчання, а також критичного аналізу потенціалу навчального закладу освіти. Більшість гімназистів для продовження навчання обирають провідні заклади вищої освіти країни і, як показує практика минулих років, успішно витримують вступні іспити, вступаючи на бюджетні місця.

³⁰ Анкетування школярів м. Харкова у віці від 12 до 16 років (вибірка склала 700 учнів, з яких - 400 обдарованих учнів, 2017 р.)

³¹ Анкетування школярів м. Харкова у віці від 12 до 16 років (вибірка склала 700 учнів, з яких - 400 обдарованих учнів, 2017 р.)

Таблиця 2.1

Топ-10 шкіл Харкова за результатами ЗНО 2017 р.

Назва ЗЗСО	Місце м. Харків	ТОР Україна	Рейтинговий бал	Бал ЗНО-2018	Місце ЗНО-2017	ТОР Україна ЗНО-2017
ХФМЛ № 27	1	4	163.2	184.6	1	21
ХПНВК "Вересень"	2	15	157.0	184.2	17	222
ХГ № 47	3	36	153.3	174.5	2	42
ХНВК № 45	4	50	152.1	171.1	3	64
ХТЛ № 173	5	67	150.4	171.6	15	207
ХПНВК "АШБ"	6	71	150.0	173.1	8	107
Університетський ліцей	8	85	149.0	167.4	10	153
ХГ № 169	9	129	146.4	166.9	4	94
ХГ № 6	10	138	146.0	165.3	6	103
ХСП № 11	11	186	144.0	165.4	37	607
ХСП № 16	12	190	143.7	166.7	25	323
ХСП № 156	13	197	143.5	163.2	13	189
ХЛ № 161 "Імпульс"	14	204	143.2	162.0	7	104
ХГ №46	15	232	142.2	159.7	9	125
Харківський колегіум	16	238	142.1	165.1	76	1636
ХГ № 144	17	278	140.9	157.8	19	255
ХГ № 82	18	282	140.8	160.1	18	253
ХСП №3	19	304	140.4	160.1	21	271
СЕПШ НУА	20	318	140.0	161.6	68	1416

Безумовно, на рівні школи всі зазначені вище аспекти відіграють важливу роль. Але певною мірою самореалізація обдарованих учнів залежить від чинників мезорівня, зокрема, культурно-освітнього середовища.

Культурно-освітнє середовище можна визначити як такий просторовий континуум, в якому заломлюються знання і культурний досвід людини. Це середовище діалектично пов'язане з кожним індивідом; вони розвиваються паралельно, удосконалюючи себе, змінюючи риси, форми, а іноді й свої сутнісні ціннісні характеристики. Індивіди впливають на середовище, і, навпаки, під впливом середовища міняються самі. У зв'язку з цим культурно-освітнє середовище можна представити таким соціальним середовищем, яке базується на певному наборі норм і цінностей.



ЗОВНІШНЄ НЕЗАЛЕЖНЕ ОЦІНЮВАННЯ - 2018

200-бальні результати ЗНО

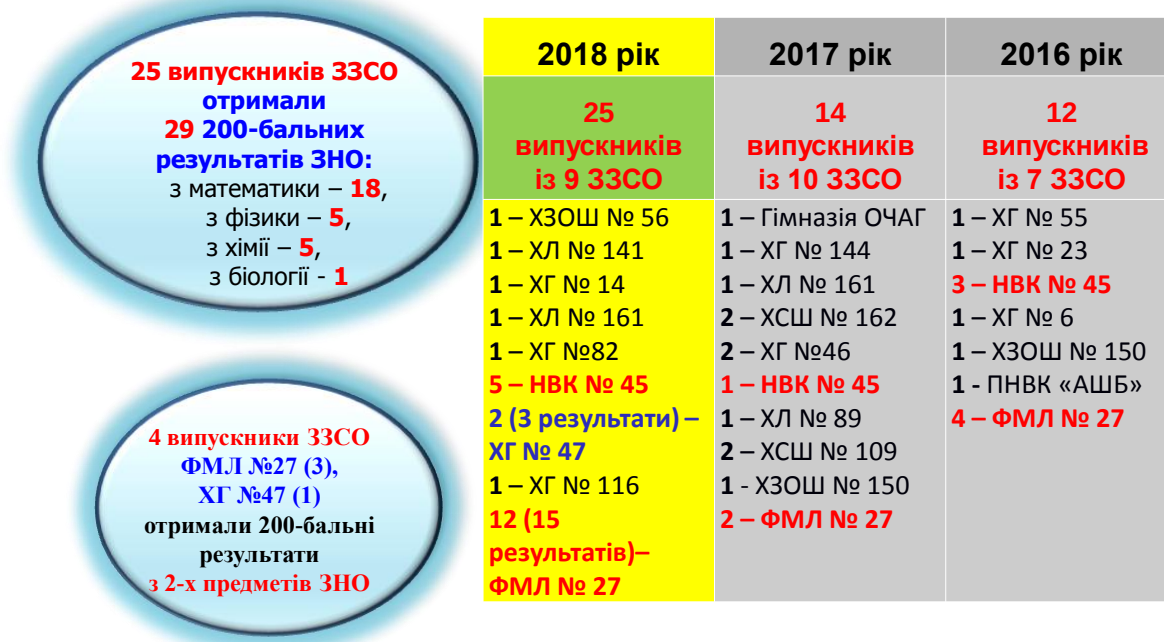


Рис. 2.7. 200-бальні результати ЗНО учнів Харкова у динаміці (2016-2018 рр.)

Серед елементів культурно-освітнього середовища виділяються традиції, етичні норми, цінності, знання. Культурно-освітнє середовище передбачає створення таких умов, які дозволяють особі здійснювати професійний і духовний розвиток у процесі навчальної і позанавчальної діяльності.

Цікаві ідеї щодо ролі культурно-освітнього середовища у розвитку обдарованості були висунуті представником критико-емансипаторського напрямку соціології освіти П. Фрейре, який вважає школу джерелом усіх соціальних негараздів, оскільки «вона на основі дисципліни виховує конформіста, пригнічує творчі потенції дитини» [192]. В його теорії розроблено проект реорганізації суспільства на основі професійного навчання та міжособистісного спілкування учня з майстром, в якому будь-які норми й регулятиви виключенні з педагогічного процесу [192].

Особливим елементом культурно-освітнього середовища виступає освітнє середовище освітнього закладу.

В більшості зарубіжних досліджень [8; 35; 115; 153; 171; 234; 237] освітнє середовище оцінюється у термінах «ефективності школи» як соціальної системи через емоційний клімат, особистісне благополуччя, особливості мікрокультури, якості освітньо-виховного процесу. При цьому зарубіжні вчені констатують, що не існує заздалегідь заданої сукупності показників, які б визначали «ефективну школу», оскільки кожна школа є унікальною і в той же час є дзеркальним відображенням суспільства. З точки зору американських дослідників, найбільш значущим чинником шкільної ефективності виступає організаційний, що забезпечує солідарність уявлень вчителів про свій професійний обов'язок, їх уміння узгодити цінності сім'ї, школи й особистісні інтереси та потреби учнів, а також підтримку автономної ініціативи вчителів адміністрацією школи.

Якщо розглядати освітнє середовище з точки зору освітніх можливостей, які воно надає, то критерієм якості є його здатність забезпечити всім суб'єктам освітнього процесу систему можливостей для ефективного саморозвитку. Мова йде про ситуацію взаємодії учня зі своїм освітнім середовищем, у якому він, проявляючи відповідну активність, стає реальним суб'єктом свого розвитку, суб'єктом освітнього середовища, а не залишається об'єктом впливу його умов і факторів. Надання освітнім середовищем тієї або іншої можливості, що дозволяє задовольнити певну потребу, «провокує» суб'єкта виявляти активність. Тут актуальним стає питання про те, у якій мірі інтересам розвитку особистості окремої людини відповідає той або інший тип освітнього середовища [152].

Видатний чеський педагог Януш Корчак виділяв чотири основних типи освітнього середовища, в залежності від його впливу на розвиток особистості: «догматичне освітнє середовище», що сприяє розвитку пасивності й залежності; «кар'єрне освітнє середовище», яке обумовлює розвиток активності, але в той же час – і залежності; «комфортне освітнє середовище»,

що сприяє вільному розвитку, але й обумовлює формування пасивності; «творче освітнє середовище», що сприяє вільному розвитку активної особистості [87].

Безумовно, саме останній тип є максимально сприятливим для розвитку та самореалізації обдарованих учнів.

У вітчизняній традиції освітнє середовище зазвичай аналізується у зв'язку з механізмами розвитку дитини. У плані нашого розгляду такий вектор його цільового й функціонального призначення дозволяє досліджувати умови розвитку обдарованості з урахуванням особливостей культурно-освітнього середовища.

У розумінні В. В. Рубцова «освітнє середовище» – це така спільність, яка у зв'язку зі специфікою віку характеризується: а) взаємодією дитини з дорослими і дітьми; б) такими найважливішими процесами, як взаєморозуміння, комунікація, рефлексія (тобто ставлення до свого власного досвіду всередині даної спільноти); в) такою дуже важливою характеристикою, як історико-культурний компонент, що визначає, звідки це взялось, як воно «просувається» (або, може, цього ніколи не було). Все це пов'язано з породженням того засобу, який дає спільноті можливість прийняти цей зразок як власний, тобто його створити [157].

В. І. Слободчиков вважає, що середовище, яке сприймається як сукупність умов і обставин для освіти, не існує як дещо однозначне і заздалегідь дане. Середовище починається там, де відбувається зустріч того, хто навчає, і того, хто навчається, де вони спільно починають її проектувати й будувати як предмет і ресурс своєї спільної діяльності і де між суб'єктами освіти починають вибудовуватися певні зв'язки й відносини [175]. Він зазначає, що ці два полюси – предметності культури та зовнішній світ, сутнісні сили людини – у їх взаємопокладанні в освітньому процесі якраз і задають межі змісту освітнього середовища і його склад [175].

У такому контексті вплив освітнього середовища на самореалізацію обдарованих учнів детермінується всіма вище розглянутими аспектами: індивідуальним, суб'єктивним, змістовно-технологічним тощо.

Разом з цим, на думку В. І. Слободчикова, поняття освітнього середовища потрібно визначати також і управлінською позицією. Це завдання він пояснює тим, що специфічною властивістю освітнього середовища є його насиченість різного роду освітніми ресурсами, а організаційно-управлінська діяльність якраз і формує, збагачує і розподіляє ці ресурси [175]. Тому ми, підтримуючи позицію цього дослідника, розглядаємо створення освітнього середовища як особливе, нетрадиційне завдання, сутність якого – перетворення наявного соціокультурного змісту у засіб і зміст освіти, тобто власне в освітнє середовище.

Більшість вітчизняних учених (В. П. Лебедева, В. А. Орлов, В. І. Панов та ін.) пов'язують оцінку освітнього середовища з її розвиваючим ефектом, фіксують свою увагу на технологічному рівні її реалізації і оцінки [132; 187]. При цьому в якості фундаментальних наукових передумов розробки та оцінки розвиваючих освітніх середовищ ними використовується алгоритм «сутнісних показників», що виділені В. В. Давидовим: кожному віку відповідають певні психологічні явища; навчання організовано на основі провідної діяльності; продумані й реалізуються з іншими видами діяльності; у методичному забезпеченні освітнього процесу є система розробок, що гарантують досягнення необхідного розвитку психологічних новоутворень і дозволяють провести діагностику рівня процесу [42]. Безумовно, ці показники є важливими для забезпечення самореалізації обдарованих учнів.

Як моменти ефективного впливу культурно-освітнього середовища на обдарованих учнів можуть бути виділені [30; 104; 132]:

1) сприйняття освітньої установи як суб'єктивно значущого простору й переживання свого перебування в ньому у вигляді відчуттів прихильності, комфортності, приналежності до «свого» духовно-професійного співтовариства;

2) повнота (різносторонність) входження в середовище, відкриття для себе можливостей самореалізації у навчальній, інформаційній, професійній сферах ЗВО, сфері міжособистісного спілкування різного рівня;

3) визначення для себе важливої, відносно стабільної сфери взаємодії – гуртка, секції, клубу, команди, яка виступає як певна референтна група, що забезпечує відкрите, творче, неформальне спілкування і саморозвиток;

4) ставлення до середовища освітньої установи як до джерела додаткового професійного та особистісного досвіду, яке певною мірою «добудовує» освіту до цілісності.

Таким чином, культурно-освітнє середовище через ціннісно-нормативний та певним чином організований простір може стати мезофактором розвитку обдарованості, сприяти самоідентифікації обдарованої особистості або навпаки [65].

Вище ми зазначали, що факторний підхід надає можливість виокремлювати мікро-, мезо- та макрофактори впливу на обдарованість. Обдарованість виявляється лише через своє співвідношення з умовами, в яких відбувається конкретна діяльність людини, з тими вимогами, які ставить ця діяльність. Для динаміки обдарованості суттєве значення має оптимальність рівня вимог, що висуваються в ході діяльності людини. Щоб стимулювати розвиток, ці вимоги повинні бути досить високими.

На макрорівні для розуміння самореалізації обдарованих учнів у ході соціокультурних трансформацій велике методологічне значення має доведене ще в 60-ті рр. XX ст. положення М. Мід про те, що існують різні конфігурації культур за характером передачі соціального досвіду від старшого покоління до молодшого. Згідно з цією типологією у тих суспільствах, які в соціології прийнято називати «традиційними», культура є або «постфігуративною, де діти в першу чергу вчаться у своїх попередників, або кофігуративною, де й діти, й дорослі вчаться у однолітків» [107, с. 360].

Культура, в якій сьогодні передається соціальний досвід, характеризується відмовою молодого покоління освоювати соціальні

компетенції старших. Значну роль у виникненні цього явища відіграли цивілізаційні зміни, такі як технологічний прогрес і глобалізація.

Ми цілком погоджуємося з К. Лоренцом у тому, що існує «квазінаціоналістичний» характер ненависті до традицій, що виявляється сьогодні в тому, що юнацтво не просто ігнорує батьківські стереотипи поведінки, але й уважно слідкує за тим, щоб напрацювати свої, дзеркально протилежні [199, с. 174].

Причину порушення механізмів внутрішньовидової регуляції К. Лоренц убачає у системі технократичного та споживацького суспільства, що спонукає сучасну людину жити в гонитві за грошима. В результаті батько для молодшої людини залишається лише здобувачем засобів до існування. Його авторитет визначається виключно заробітком, раз уже цінність його як носія традицій скасована. Тому мільйонери з числа артистів або естрадних виконавців здаються підліткам значно успішнішими за власних батьків. «Ще зовсім недавно старші могли говорити: «Послухай, я був молодим, а ти ніколи не був старим». Але сьогодні молоді можуть їм відповісти: «Ти ніколи не був молодим у світі, де молодим є я, і ніколи ним не будеш» [228, с. 74]. Такі особливості також визначають характер самореалізації обдарованих учнів.

Таким чином, факторна детермінація обдарованості є достатньо складною. У ній взаємопов'язані макро-, мезо- і мікрорівні, які сприятимуть розвитку обдарованості лише за умов погодженості в їхньому функціонуванні.

У теоретичному та практичному аспектах актуальними є питання розробки таких форм і методів розвитку обдарованості, щоб її носій (обдарована дитина) усвідомлював свою причетність до суспільства, відчував свою відповідальність за результативність свого дару й намагався втілити його в «діло» максимально доступними засобами. Ось чому важливим є питання, яким чином обдарованість може реалізовуватись у життєвих стратегіях учнів, яких успіхів у реалізації своїх творчих потреб вони можуть досягати завдяки впливу різних чинників.

Аналіз подальшого життєвого шляху та самореалізації випускників, які ще у шкільні роки виявляли різні види обдарованості, свідчить про те, що більшість випускників шкіл продовжують навчання відповідно до обраного раніше виду діяльності, де вони вже змогли виявити ознаки обдарованості та досягти певних результатів. Також є випадки, коли випускники обирають напрям діяльності, який не пов'язаний із профілем шкільної освіти. Так, наприклад, серед випускників Харківського фізико-математичного ліцею № 27 є успішні політичні діячі та голови різних громадських об'єднань.

У плані нашого розгляду важливо проаналізувати, як же можуть реалізовуватись життєві стратегії обдарованих учнів. Наші дослідження та дослідження інших учених дозволяють визначити кілька базових стратегій під впливом різних чинників.

Перша – перетворення обдарованих учнів у справжніх творців і новаторів. Лише невелика частина обдарованих учнів здійснюють це перетворення, що відповідає тим цифрам, які наводять зарубіжні вчені щодо такої стратегії. Наприклад, обдарована шестирічна дитина здатна в умі перемножувати тризначні числа або виконувати алгебраїчні дії, що свідчить про її дуже високий інтелект. Проте від обдарованого дорослого очікування значно більші: він має знаходити принципово нові способи вирішення або відкриття чогось нового, тобто зробити значний внесок у математику. При цьому він може пов'язати себе з математикою на все життя як педагог, інженер, економіст, не ставши при цьому реформатором у своїй області. Люди, які в зрілі роки демонструють «велику, дорослу креативність», у ранньому віці суттєво відрізняються від звичайних учнів за своїми особистісними характеристиками й цілісною структурою особистості. Вони прагнуть перевернути світ, виявляють надзвичайну тривожність, увесь час намагаються зруйнувати статус-кво; для них дуже болісні травми і стреси. Враховуючи це, не можна очікувати, щоб всі обдаровані учні стали дійсно великими творцями та реформаторами; скоріше це виключення з правил.

Друга стратегія пов'язана із зниженням устремління обдарованої дитини до реалізації своїх здібностей, утратою потреби в розвитку своїх талантів. Причини можуть бути різними. Виділимо дві найбільш імовірних: 1) музично або художньо обдаровані учні, діти-вундеркінди, діяльність яких почалась з публічних виступів і оплесків, яких часто виставляють як диво, звикають до публічного захоплення їх технічністю і не можуть набратися сміливості бути креативними. Для таких талантів є ризик зупинитися, застаріти на рівні виконавця і не розвинутися у справжнього творця; 2) у дитинстві неординарні особистості підлягають такому сильному стимулюючому впливу батьків і вчителів, що зрештою утрачають власну внутрішню мотивацію. Така надмірна наполегливість батьків і вчителів нерідко породжує у обдарованої дитини супротив і відторгнення всього, що їй нав'язується ззовні, й відчуття, що її позбавили нормального дитинства.

Ці приклади показують, до чого призводять ситуації, коли соціальні впливи та амбіції батьків і вчителів превалюють над природними здібностями і пригнічують обдарованість. «Уникнути цього можна завдяки піклуванню дорослих не тільки про продуктивність обдарованих учнів, а й про їх щастя і психічне здоров'я. Слід урахувати, що для позитивного емоційного самовідчуття обдарованих учнів їм потрібний високий рівень стимуляції. Без цього вони можуть цілком утратити інтерес до навчання і відчують себе соціально ізольованими, оскільки усвідомлюють свої відмінності від звичайних ровесників. При цьому, якщо будуть витрачені спеціальні зусилля на навчання обдарованих учнів, то вони повинні повернутися суспільству. В суспільній свідомості досить розповсюдженим є однобоке розуміння сенсу самоактуалізації як реалізації себе заради себе. Суспільство повинно навчити обдарованих учнів піклуванню про інших людей і взаємодопомозі, тим більше що у них є багатий потенціал у вигляді їхніх здібностей, для того щоб зробити життя інших людей краще. Важливо, щоб у свідомість кожної дитини, а тим більше обдарованої, закладався цей моральний імператив» [129].

Поряд з цим, наш аналіз результатів циклу досліджень обдарованих учнів через опитування експертів та випускників ліцеїв, гімназій, спеціалізованих шкіл дозволив виокремити кілька стратегій самореалізації обдарованих учнів. Перша – «стратегія досягнень» - досягнення високих результатів у певній сфері діяльності. Така стратегія характерна для людей з академічною обдарованістю. На етапі навчання у таких учнів домінує результативний компонент та високий рівень орієнтації на очікування від них видатних досягнень. Саме це визначає поведінкову стратегію, спонукає обдаровану людину постійно брати участь у різноманітних змаганнях та конкурсах. .

Друга – суспільне визнання, політична кар'єра, педагогічна діяльність. Така стратегія реалізується переважно тими, хто має комунікативну та соціальну обдарованість. Ще на етапі навчання для них притаманна здатність охоплювати широку область установлення контактів, пов'язану з розумінням і прогнозуванням людської поведінки, високою якістю міжособистісних відносин. У сукупності це дозволяє обдарованій людині успішно працювати на керівних та адміністративних посадах.

Третя – матеріальна забезпеченість. Часто зустрічається серед інтелектуально (загально пізнавально) обдарованих людей. Під час навчання такі люди мають високу успішність у виконанні реальних видів діяльності, великий обсяг реальних знань, багатий практичний досвід роботи у певній сфері та досягають значних результатів у виконанні завдань, що дозволяє отримати матеріальну винагороду за роботу.

Четверта стратегія – еміграція. Така стратегія часто реалізується творчо обдарованими особистостями, які характеризуються здатністю породжувати нові ідеї, знаходити нетрадиційні способи розв'язання проблем, відкритістю до оточуючого світу, чутливістю до проблеми і гнучкістю у її вирішенні. Для них важливо мати можливість спілкування з однодумцями з інших країн для обміну досвідом та продукування нових ідей.

Узагальнення результатів аналізу дозволяє стверджувати, що при однакових об'єктивних умовах та схожих особистісних задатках, вплив

різноманітних чинників може сприяти конструюванню різних стратегій самореалізації. При чому неможливим є універсальне ранжування визначених чинників, бо їх поєднання поряд з трьохрівневим впливом, позначеним нами в попередніх підрозділах, також може надавати як якості універсальності, так і унікальності.

Таким чином, багатфакторний вплив на самореалізацію обдарованих учнів є беззаперечним. Але поряд з позитивним потенціалом сьогодні можна говорити і про певні ризики цього процесу, що заслуговують окремої уваги.

2.3. Сучасні ризики самореалізації обдарованих учнів в Україні

Наявність обдарованих учнів та реалізація їхнього потенціалу в будь-якому суспільстві, мають створювати коло соціальних ефектів. На це, як було показано в підрозділі 2.2, впливають різноманітні чинники, що сприяють самореалізації обдарованих учнів, досягнення ними високих результатів у певних сферах життєдіяльності суспільства. Однак вище нами вже було позначено й коло проблем та протиріч, що виникають у ході розвитку обдарованих учнів та їхньої самореалізації. Це обумовлює необхідність аналізу тих «слабких місць», ризиків, які спостерігаються у процесі самореалізації обдарованих учнів.

Зберігаючи методологічну лінію нашого дослідження, пропонуємо виокремлювати ризики макросоціального середовища (суспільні), мезосередовища (школа, родина) та індивідуалізовані ризики. Такий підхід підкріплюється і даними соціологічних досліджень. Так, чинниками, що заважають виявленню здібностей і розвитку обдарованості в учнів, батьки і вчителі вважають наступні: алкоголізм або наркоманія у сім'ї – 52%; поганий майновий і фінансовий стан сім'ї – 50%; велика завантаженість батьків на роботі, недостатність часу на виховання дітей – 37%; віддаленість місця проживання від великих і середніх міст – 36%; відсутність дозвіллевих центрів,

будинків творчості, закладів додаткової освіти – 36%; виховання дитини без батьків, опікунами – 35%; навчання і виховання у дитбудинку, спеціалізованому закладі – 25%; виховання дитини у неповній сім'ї (одним з батьків) – 23%; відсутність цілеспрямованої державної політики в цій сфері – 23%; судимість батьків – 21%; судимість учнів – 14%; загальна криміногенна ситуація у районі, в місці проживання – 13%; відсутність у батьків помічників – рідні, нянь, друзів – 7%; все перераховане – 12% [135, с. 56].

Щодо першої групи ризиків зазначимо, що як показано нами у підрозділі 2.1, обдаровані учні не мають усталеного, сформованого та закріпленого образу в суспільній свідомості. Більш того, погодимось з думкою Л. А. Паутової з приводу того, що обдарованість не розглядається сьогодні суспільством як запорука досягнення успіху. Такими все частіше стають зв'язки, технологічні уміння або грамотний PR. З одного боку, така ідеологія відкриває шлях менш обдарованим, але активним людям. З іншого боку, така система життєвих координат може «девальвувати» традиційне розуміння обдарованості й жорстко технологізувати відбір талановитих людей, залишаючи на периферії здібних до «неринкових», некапіталомістких занять – до математики, поезії, класичної музики тощо [135, с. 62].

Образ обдарованої дитини викликає двозначне ставлення: з одного боку, вважається, що такі люди надмірно вразливі, тому вимагають співчуття і обережного ставлення, а з іншого – їм нерідко приписують негативні якості – нескромність, індивідуалізм і егоїзм [135, с. 53]. Обдарованість сприймається як багатомірний соціальний феномен, пов'язаний не тільки з талантами людини, але й зі складним ланцюгом соціальних чинників (соціальний статус батьків, наявність можливостей тощо). Така ситуація подвійності викликає неоднозначні реакції та може гальмувати розвиток та самореалізацію обдарованих учнів.

Таким чином, одним із суспільних ризиків, що можуть знижувати потенціал самореалізації обдарованих учнів є ризик неоднозначного, неусталеного образу таких учнів.

Другим ризиком, який ми вважаємо також може знижувати ефективність самореалізації обдарованих учнів є ризик дискретності уваги до цієї категорії соціальних суб'єктів. Для забезпечення процесу самореалізації обдарованих учнів увага до них має бути перманентною.

Слід урахувати, що виявлення обдарованості в ранньому віці не завжди виступає запорукою високих досягнень у дорослому житті. В той же час відсутність яскравих проявів обдарованості в ранньому віці не означає негативного висновку відносно перспектив подальшого успішного розвитку талантів особистості в зрілому віці.

Цей аспект заслуговує на додаткову увагу. Так, А. В. Петровський виділив три сфери розвитку обдарованості [117]:

1. Актуальна обдарованість – це рівень гарантованої можливості досягнення позитивного результату та успіху. Педагог знає особливості прояву здібностей і можливостей дитини, здатний оцінити умови, за яких обдарованість буде розвиватися найбільш ефективно: знання особистісних особливостей і здібностей; забезпечення продуктивної активності; спостереження; закріплення знань і умінь.

2. Зона найближчого розвитку – це можливість досягнення успіху, якщо ресурс для розвитку є достатнім. Це рівень, де можливо почати формування знань, умінь, навичок і психологічних новоутворень. На цьому рівні відбувається освоєння нового в зоні можливого найближчого розвитку. Обов'язковою умовою при цьому є просування вперед, прогрес.

3. Потенційні можливості – це рівень можливого (вірогідного) успіху, проектування розвитку обдарованості, аналіз розвитку, рефлексія, покрокове коректування і управління процесом розвитку обдарованості, освоєння особистісного потенціалу.

Увага до обдарованого учня не повинна вичерпуватися лише періодом його навчання. Зі значними труднощами обдаровані люди зіштовхуються і у період професійного самовизначення, і у подальшому процесі професійної діяльності. Іншими словами, обдарованості потрібне постійне піклування

суспільства. Потрібні спеціальні школи для обдарованих учнів, спеціально підготовлені вчителі, спеціальні підручники. Але перш за все потрібне визнання самого факту, що обдаровані учні інші за своїми інтелектуальними можливостями та особистісними характеристиками.

У цьому аспекті до позитивних змін в українському суспільстві відносяться, перш за все, структурні перетворення соціальної сфери, які призвели до появи нових і різноманітних суб'єктів, що працюють з обдарованими учнями (ліцеї, гімназії, соціальні служби та центри, громадські організації). Розширились можливості обміну досвідом щодо розвитку обдарованості та управління ним, накопиченого в розвинутих країнах. Відкрились можливості освоєння різних теорій і концепцій зарубіжних авторів. Однак усі ці зміни носять локальний характер і відбуваються надто повільно [207].

Поряд з цим, у сучасному українському суспільстві активно діють і соціальні чинники, які не сприяють розвитку обдарованих учнів:

- культурні (відсутність чітких ціннісних орієнтирів, стереотипи тощо);
- інституціональні (нерозвиненість соціальної політики щодо обдарованих учнів, включаючи спеціальні програми для творчо обдарованих учнів, а також і системи соціальних інститутів, що мають справу з неординарними дітьми) [207];
- суттєве соціальне розмежування суспільства, наслідком чого виявляється обмеженість можливостей для обдарованих учнів з бідних і малозабезпечених соціальних верств для освіти і виховання тощо.

Негативно позначилася на розвитку та самореалізації обдарованих учнів соціально-економічна трансформація українського суспільства, що принесла деструктивні тенденції в систему дошкільного й шкільного виховання і освіти. Обдаровані діти перетворилися у своєрідну «групу ризику».

В умовах комерціалізації спеціального професійного виховання і освіти багатьом неординарним дітям часто закрито шлях до повноцінного розвитку їхніх природних здібностей. Саме тому, на думку дослідників, «за умов високої

диференціації сучасного суспільства обдаровані діти повинні бути виділені в спеціальну цільову групу, яка має підтримуватись незалежно від їх соціального походження і матеріального стану» [121]. Оскільки можливості держави в розвитку обдарованих учнів досить обмежені, вона розраховує на розвиток добродійних фондів і програм, а також на відродження меценатства в Україні.

Це певною мірою формує третій суспільний ризик – соціальної диференціації. Як демонструють дослідження, обдарованість значною мірою залежить від соціальної диференціації у суспільстві, перш за все, за майновим принципом. Розвитком обдарованості більш системно можуть займатися високоресурсні сім'ї, що мають високий рівень освіти, значні прибутки та місце проживання, де можливо розкрити весь спектр здібностей обдарованої дитини. Для багатьох сімей з низькими статусними, освітніми, майновими характеристиками ці завдання стають недосяжними.

Тобто мова йде про потенційно обмежені ресурсні можливості для розвитку та самореалізації обдарованих учнів.

Поряд із зазначеними вище, ми вважаємо за необхідне виокремити ризики, які певною мірою є наслідком сукупності суспільних ризиків. Серед них – міграційний ризик.

За результатами опитування³², третина респондентів, які навчаються у загальноосвітніх закладах, ще не замислювалась над цим, п'ята частина однозначно збирається працювати у своєму місті або регіоні, 7% планують навчатися в іншій країні. Серед випускників академічних гімназій таких уже 12% опитаних. Отже, підтвердилась закономірність: чим вищою є успішність, тим більше число «потенційних мігрантів». У зв'язку з цим особливо важливим є вирішення проблеми утримування від від'їзду обдарованих молодих людей, що можуть приносити користь місту та регіону більше, ніж інвестиційний проект. На наш погляд, взагалі всі витрати на роботу з обдарованим підлітками слід розглядати як інвестиції у майбутнє міста, регіону, країни.

³² Анкетування школярів м. Харкова у віці від 12 до 16 років (n=700 учнів, з яких - 400 обдарованих учнів, 2017 р.)

Важливо передбачити конкретні механізми зниження числа «потенційних мігрантів» серед найбільш талановитої частини молоді. При організації роботи з обдарованими учнями важливо враховувати, що при переході до постіндустріального технологічного укладу та суспільства знання самими ефективними вкладеннями стають інвестиції у людину, формування людського капіталу на всіх рівнях – від сім'ї до держави. У сучасному світі лідерами стають саме ті країни, в яких є ефективні системи освіти й витрати на їхній розвиток перевищують 10% ВВП, причому в одній з перших статей фінансування є цільові державні програми роботи з обдарованими дітьми, підлітками та молоддю. Економічний і соціальний ефект від таких інвестицій завжди має відкладений, пролонгований характер, але дивіденди в кінцевому рахунку отримують всі громадяни, а в умовах глобалізації можна стверджувати, що й увесь цивілізований світ.

Таким чином, суспільні ризики є тими, що впливають на самореалізацію обдарованих учнів та при наявності можуть обмежувати цей процес.

Ще одна група ризиків – освітньо-середовищні, сконцентровані, перш за все, в школі. Перший серед них – ризик стереотипізації, що пов'язаний з наявністю стереотипів щодо обдарованих учнів.

У сучасній педагогічній практиці існує хибне уявлення про те, що обдарованість являє собою високу успішність у всіх областях діяльності людини, в тому числі й у навчанні. Однак, як свідчить аналіз літератури [30; 38; 53; 174; 218], обдаровані учні можуть відчувати як поведінкові (агресивність, безпечність, порушення дисципліни тощо) і когнітивні (відхилення у розвитку пам'яті й сприйняття) труднощі, так і ускладнення у формуванні навчальних навичок (дислексія, дисграфія, дискалькулія).

Дослідники дійшли висновку, що 50% всіх високообдарованих учнів у школі такими не визнаються. Невідповідність обдарованих учнів домінуючим у середній освіті стереотипам щодо них призводить до наслідків, які не сприяють їхній самореалізації. Так, досить часто, не вписавшись у традиційну загальну систему навчання з її специфічними вимогами та єдиними для всіх критеріями

оцінки інтелектуальної успішності, обдаровані учні попадають у категорію проблемних.

«Спектр девіацій таких учнів охоплює набір від порушення моторики й негативної поведінки до відмови навчатися. У них спостерігаються наступні прояви: учні часто налаштовані проти шкіл; вони тривожні й неуважні; виказують незацікавленість і занурені у свої роздуми; дуже словоохочі, але письмові завдання виконують погано; вони нетерплячі; часто непопулярні серед однокласників; уміють приховувати свої здібності» [242, с. 208–212].

Досить часто це перетворюється у феномен відчуження від школи, що сприймається учнем як природна поведінка. Взагалі, відчуження стало досить розповсюдженим явищем у системі шкільної освіти, що виявляється у негативному або байдужому ставленні до школи, її цінностей. Дослідники пов'язують відчуження з певним баченням учителями результатів власної діяльності. Вчителі можуть не помічати відчуження, оскільки байдужі до відносин, вони занадто зорієнтовані на навчальні досягнення учнів.

Як демонструють дослідження, з числа високообдарованих учнів, що відвідували консультації психолога, 50% демонстрували відмову ходити в школу або погану успішність. У 20% існували проблеми з соціальною адаптацією [35].

У такій площині обдарованість з позитивної девіації перетворюється на негативну.

Таким чином, стереотипізація обдарованих учнів у школі є одним з ризиків, що можуть негативно впливати на їхню самореалізацію.

Наступний ризик – блокування талантів. Його сутність полягає в тому, що з різних причин розвиток та самореалізація обдарованих учнів блокується в освітньому середовищі школи.

В останні десятиліття з'явилося чимало праць, присвячених дослідженню заблокованих системою шкільного навчання талантів. Як свідчать дані П. Торренса, вже у 60-ті роки ХХ ст. близько 30% відрахованих зі шкіл за неуспішність або асоціальну поведінку складали обдаровані учні [85].

Теоретичний аналіз наукових джерел з цієї проблеми дозволив виділити наступне протиріччя: з одного боку, існує потреба суспільства в творчих людях та в способах розвитку творчої обдарованості в учнів, а з іншого – зазначається гострий дефіцит теоретичних розробок методів і технологій запобігання соціально-психологічної дезадаптації творчо обдарованих учнів та способів їх запровадження в освітню практику. Обдаровані учні відчують у школі дискримінацію, в тому числі через відсутність диференційованого навчання, з причин орієнтації школи на середнього учня, надмірної уніфікації програм, в яких недостатньо передбачені або зовсім не враховуються індивідуальні можливості засвоєння знань учнями з різним рівнем творчих потреб. Така ситуація замість стимулювання розвитку обдарованих учнів сприяє їхньому блокуванню, що складає один з важливих ризиків у процесі самореалізації обдарованих учнів.

Шкільне навчання залучає дитину до соціальних цінностей, передає у спеціально організованій формі «технологічний сенс» культури. Небезпека, яка існує на цій стадії розвитку, в тому, що людина може переживати відчай від своєї неумілості взаємодії зі світом. Ми цілком погоджуємося з думкою О. Б. Лактіонової, яка зазначає, що «своєрідною «зброєю» у цьому розумінні може виступати й інша людина в своїй соціальній ролі (учень, учитель, директор). Саме вона залучає дитину до соціальних цінностей взаємодії, і від того, як і за яких умов вона здійснюється, залежить процес особистісного розвитку» [91].

При цьому саме вчителі, поряд із змістом освіти, стають важливим чинником формування/виключення ризиків блокування талантів. У цьому аспекті П. Торренсом було обґрунтовано, що обдаровані учні швидко проходять початкові рівні розвитку інтелекту і здійснюють супротив всім видам репродуктивних робіт, що нерідко оцінюється вчителями як впертість або лінощі [74]. Недостатній рівень підготовки вчителя для роботи з обдарованими дітьми приводить до того, що, оцінюючи своїх учнів, учителі в першу чергу відзначають у них демонстративність, істеричність, небажання і

невміння слідувати позитивним зразкам. Бажання обдарованих учнів усе робити по-своєму вони сприймають як впертість. Вважаємо, що такі оцінки часто є наслідком неадекватного розуміння вчителем особливостей розвитку обдарованої дитини, про що ми говорили у підрозділі 2.2.

Взагалі, недостатній професіоналізм учителя у роботі з обдарованими дітьми може виявлятися у різних формах, а саме: вчитель не може виявити учнів з неординарними здібностями, оскільки не володіє відповідним діагностичним інструментарієм; він не обізнаний у психофізіологічних і соціальних особливостях обдарованих учнів; учитель байдужий до проблем обдарованої дитини, оскільки не здатний їх зрозуміти; він може бути вороже налаштований до обдарованого учня, який може створити певну загрозу його авторитету; з метою розвитку обдарованої дитини вчитель використовує тактику збільшення кількості навантаження, а не його якісні зміни.

Складність полягає в тому, що без кваліфікованої допомоги вчителя або психолога обдаровані учні навіть не можуть зрозуміти причини свого опору тим видам робіт, які охоче виконують звичайні учні. Обдарованим дітям доводиться більшу частину навчального часу проводити даремно, маскуючи «інтелектуальний саботаж». «Ці учні набагато швидше своїх ровесників проходять початкові рівні соціальної адаптації (слухняність і зразкова поведінка, орієнтована на отримання схвалення від дорослих). У підлітковому віці вони нерідко ніби обходять фазу дитячого конформізму й здійснюють супротив правилам, груповим нормам і внутрішньогруповим орієнтаціям, що диктуються авторитарними лідерами. Саме обдаровані учні швидко (вже до кінця навчання у школі) досягають третього рівня соціальної адаптації за моделлю Л. Колберга, на якому провідним є внутрішній локус контролю і перегляд конвенційних зразків поведінки й настанов» [104, с. 90–91].

Тому дуже важливо спеціально підготувати вчителя до роботи з обдарованими дітьми.

Третя група ризиків пов'язана із родиною. У підрозділі 2.2 вже було продемонстровано особливості впливу родини на самореалізацію обдарованого учня. Цей аналіз дає нам можливість позначити ризики в цій зоні.

До основних ризиків цієї зони ми відносимо ризик неадекватності очікувань, екстраполяції батьківської нереалізованості та непорозуміння. Як демонструють дослідження, ситуація тут має двозначний характер. Так, лише сім'я є сьогодні тим інститутом, який реально допомагає обдарованим людям виявити себе [135]. Разом з цим, ряд дослідників (наприклад, В. І. Брутман, Т. Мейснер, Ю. С. Юркевич [37; 106; 215]) обґрунтували думку про те, що наявність обдарованої дитини обумовлює у сім'ї особливі стосунки за рахунок проекції батьками своїх проблем на своїх дітей. Іноді ці особливості можуть виступати найбільш яскраво в повному ігноруванні особливих проблем дитини.

Нерідко в сім'ях з обдарованими дітьми мають місце особливі очікування батьків від своїх учнів. Батьки прагнуть самореалізуватися у своїх дітях, причому хтось з батьків намагається вирішити свої проблеми за рахунок дитини. Часто батьки експлуатують здібності своїх дітей, задовольняючи власні амбіції і компенсуючи свою особистісну нереалізованість, і тим самим руйнують їх несформовану психіку та здоров'я.

Ми погоджуємося з такими авторами, як Л. Холлінгуорт, Ю. С. Юркевич та ін. у тому, що такі відносини формують соціальну неуспішність і залежність від батьків, зворотнім боком чого є постійне переживання ними своєї потреби та затребуваності [97; 215]. Проте в більшості батьків одночасно формується і зворотна емоційна тенденція, пов'язана з великими побоюваннями відносно здоров'я своїх дітей і їхнього психічного благополуччя. Такі побоювання батьків нерідко підкріплюються ознаками гетерохронного розвитку, коли інтелектуально обдарована дитина виявляється досить зрілою, але емоційно й фізіологічно пасивною, залежною та інфантильною.

Негативний вплив на розвиток обдарованості можуть надавати також конфлікти з оточенням. Напружені відносини всередині сім'ї, радикальні події

(смерть одного з батьків, катастрофа), розлучення батьків, суворі методи виховання з боку батьків, занадто високі або надто низькі очікування, непослідовність батьківського виховання, фрустрації можуть привести до невпевненості та страху дитини перед своїми власними здібностями, що, безумовно, негативно впливатиме на самореалізацію обдарованих учнів.

І остання група ризиків самореалізації обдарованих учнів пов'язана з їхніми індивідуальними особливостями. Перший ризик цієї групи – ризик невпевненої обдарованості. Проблема в цьому аспекті полягає в тому, що обдарованість може залишитися поза зоною уваги та не мати можливостей для розвитку.

Своєчасне виявлення обдарованості може викликати зміни в поведінці й установках як у самих учнів, так і у вчителів, і може стати поворотним пунктом у шкільній та подальшій кар'єрі дитини. Автори «Робочої концепції обдарованості», виділяючи учнів з гармонійним і дисгармонійним типом розвитку, пишуть про те, що обдарованість з гармонійним типом слід вважати «щасливим» варіантом життя дитини. Такі учні відрізняються відповідною своєму віку психологічною і фізичною зрілістю. На думку авторів, саме ці учні в дорослому віці домагаються неординарних успіхів в обраній ними професійній діяльності [150]. Разом з тим, обдаровані учні, яких не визнають такими в їх оточенні, підлягають небезпеці продовжувати життя посередності з невизнаними здібностями.

Наші дослідження показали, що, відповідаючи на запитання: «Які особистісні якості заважають розвитку обдарованої дитини?», більше 40% опитаних батьків³³ і експертів оцінили скромність і як якість, що заважає розвитку неординарної дитини, і як характеристику, що не є необхідною для обдарованої особи. Кожний п'ятий респондент переконаний, що перераховані якості не є перепорою для розвитку обдарованих учнів. Ці дані багато в чому

³³ Анкетування батьків учнів середніх та старших класів шкіл Харкова щодо питань роботи шкіл з обдарованими учнями (n=300, 2015 р.); анкетування експертів щодо питань роботи з обдарованими учнями (n=120, 2016 р.)

співпадають з результатами досліджень [135]. Для нас цікавими є отримані дослідниками дані, що 23% батьків вважають перепорою для розвитку творчих здібностей своїх учнів схильність до самопожертви, тоді як тільки 10% керівників творчих спілок співпадають з ними в такій оцінці. Відчуття колективізму вважають перепорою 28% керівників клубів, секцій і тільки 16% батьків. Якщо вихованість і слухняність вважають перепорою у розвитку творчих здібностей 27% працівників творчих спілок, то серед батьків так вважають тільки 7% [135, с. 57].

За даними цих досліджень, найбільшу тривогу викликає невпевненість дитини у власних силах, нерозуміння з боку батьків. Психічна нестійкість і стреси. Невпевненість у власних здібностях, небажання розвивати свою обдарованість в якості самих складних для обдарованої дитини проблем назвали 49% батьків, 53% вчителів, 80% працівників творчих спілок. Найважчою проблемою для обдарованих учнів вважають непорозуміння з боку дорослих 46% батьків, 44% вчителів і 40% керівників творчих спілок. Є суттєві розбіжності в розумінні впливу психічної неврівноваженості учнів на розвиток їх обдарованості. Так, якщо 34% батьків вважають найважчою проблемою психічну нестійкість, стреси, залежність від негативних впливів, то серед учителів таких 54%, а серед керівників творчих спілок – 49%. Самозакоханість, розпещеність, егоїзм називають дуже складною проблемою 21% батьків, 27% вчителів і 35% керівників творчих спілок. Крім того, серед найскладніших проблем називають заздрість оточуючих (24% – батьки, 15% – вчителі, 20% – керівники творчих спілок) і поганий фізичний розвиток (12%, 18% і 6% відповідно) [135, с. 58].

Таким чином, не завжди кожна обдарована дитина може легко виявити себе в сучасному суспільстві, що обумовлює розвиток її дезадаптивного стану. Цей стан може виникати в результаті невідповідності соціопсихологічного або психофізіологічного статусу дитини вимогам соціальної ситуації. Згідно з К. Роджерсом, дезадаптація – «це стан невідповідності, внутрішнього

дисонансу, причому головне його джерело полягає у потенційному конфлікті між настановами «Я» і безпосереднім досвідом людини» [155].

Проблема соціально-психологічної дезадаптації творчо обдарованих учнів переважно вивчалась у рамках аналізу взаємозалежності творчої особистості й творчої діяльності (Ш. Л. Монтеск'є, К. А. Гельвецій, Ф. Шіллер та ін.). Особливості творчо обдарованих учнів, що обумовлюють специфіку їхньої адаптації, досить ґрунтовно викладені в теоретичних положеннях О. Л. Яковлевої, Д. Б. Богоявленської, А. М. Матюшкіна, В. С. Юркевича й вивчені завдяки емпіричним дослідженням Л. В. Шавініної, О. М. Разумнікової, Н. В. Рождественської, А. Л. Гройсман та інших науковців.

Ми вважаємо сутністю процесу дезадаптації обдарованих учнів порушення різних форм її взаємодії з оточуючим середовищем. Оскільки дезадаптація є багатофакторним процесом, то вона вивчається з точки зору різних підходів: медичного (В. Є. Каган, Ю. О. Александровський, С. Б. Семічева), онтогенетичного (Л. С. Виготський), соціально-психологічного (А. В. Петровський, Т. Г. Дичев, С. А. Белічева) та інших.

С. А. Белічева залежно від природи, характеру і ступеня порушень соціальної адаптації виділяє: 1) патогенну дезадаптацію, що виникає при відхиленнях психічного розвитку; 2) психосоціальну дезадаптацію, пов'язану зі статеві-віковими й індивідуально-психологічними особливостями учнів (кризові явища, акцентуації характеру, особливості емоційно-вольової, пізнавальної та мотиваційної сфер); 3) соціальну дезадаптацію, що виявляється у порушенні норм моралі та права, в асоціальних формах поведінки й деформації системи внутрішньої регуляції, референтних і ціннісних орієнтацій, соціальних настанов [9].

У плані нашого розгляду важливо акцентувати увагу на тому, що соціально-психологічна дезадаптація являє собою багатофакторний процес зниження і порушення спроможності дитини здійснювати різні види діяльності. Основною причиною цього є невідповідність навчального процесу, соціального середовища психофізіологічним можливостям і потребам обдарованої дитини.

Дослідники зазвичай виділяють три основні різновиди дезадаптованості [204]:

1) стійка ситуативна дезадаптованість, у рамках якої особистість не знаходить шляхів і засобів адаптації у певних соціальних ситуаціях, у складі певної малої групи. Обдаровані учні в такій ситуації нерідко відчують дискомфорт у спілкуванні. Не знаходячи розуміння у оточуючих, вони можуть страждати від сором'язливості або, навпаки, зарозумілості, а тому прагнуть усамотнитися;

2) тимчасова дезадаптованість, коли опинившись у новій, наприклад, навчальній обстановці, обдарована дитина не завжди швидко реагує і адаптується;

3) загальна стійка дезадаптованість, що виявляється у фрустрованості, актуалізує становлення патологічних захисних механізмів.

Враховуючи це, ми спробували виділити основні особливості дезадаптації обдарованих учнів: по-перше, це труднощі у знаходженні близьких за духовним станом людей; по-друге, відсутність інтересу до ігор з ровесниками нижчого інтелектуального рівня; по-третє, проблеми конформності, бажання і в той же час невміння пристосовуватися до інших, болісна відмова від своєї індивідуальності; по-четверте, дуже ранній інтерес до світоглядних проблем і намагання осмислити сенс життя; по-п'яте, втрата мотивації до навчання.

Усі ці особливості, в кінцевому рахунку, сприяють формуванню неадекватних реакцій на умови та вимоги середовища, на незадоволеність учнів своїм положенням у групі або своїми досягненнями, на зниження самооцінки, на розмивання індивідуальності. Для обдарованих учнів найбільш важливими стають: сукупність впливів соціального оточення, емоційний клімат у сім'ї, стиль відносин дорослих і учнів у родині тощо.

Отже, через ризик соціально-психологічної дезадаптації дослідники цілком виправдано розглядають обдарованих учнів в якості об'єктів девіації [101; 163; 198; 204; 215].

Н. М. Іовчук виділяє наступні чинники, що сприяють дезадаптації, у тому числі й обдарованих учнів: сімейний, шкільний, середовищний, соціальний, соматичний, психічний, віковий, корекційно-профілактичний чинники [76]. Узагальнений аналіз феномена соціальної дезадаптації обдарованих учнів дозволяє виділити дві групи чинників дезадаптації: внутрішні (індивідуальні) та зовнішні (соціальні).

Внутрішніми чинниками соціальної дезадаптації обдарованих учнів і підлітків є диссинхронія розвитку, порушення процесу ідентифікації з іншими дітьми і специфічність індивідуальних (висока чутливість, швидкість сприйняття, індивідуальна активність) і особистісних характеристик (перфекціонізм, самооцінка, самосприйняття).

Зовнішніми чинниками соціальної дезадаптації обдарованих підлітків можуть бути:

1) порушені відносини в сім'ї (проекції батьків, їх психологічна неготовність до взаємодії з обдарованою дитиною, амбівалентність вимог тощо);

2) консервативність педагогічної системи (жорстке оцінювання, орієнтація на результат, готові форми знань, неготовність педагогів до роботи з неординарними дітьми);

3) порушені відносини в колективі класу (низький соціометричний статус обдарованої дитини);

4) незадоволеність базових соціальних потреб обдарованої дитини в самоствердженні, позитивній оцінці, безпеці.

Не викликає сумнівів, що соціально-психологічна дезадаптація тісно пов'язана з особливостями характеру. О. В. Шарапановська обґрунтувала положення про те, що обдаровані учні схильні до таких станів, як стрес, фізичні та психічні захворювання, емоційне переживання. Особистісні труднощі творчо обдарованих учнів ще більше ускладнюються у випадках формування у них неадекватно заниженої самооцінки своїх можливостей, низького рівня потреб, критичності до себе, нездатності реалізувати свої потенційні здібності [204].

Деадаптація у обдарованих людей може проходити в патологічній формі (агресивна поведінка, суїцид, проміскуїтет і т. п.) і у непатологічній формі (життєві переживання, самотність, надто критичне ставлення до своїх досягнень або, навпаки, відмова від творчості тощо). Якщо у непатологічній формі деадаптація відбувається за рахунок звуження сфери діяльності та спілкування, то патологічна деадаптація супроводжується руйнуванням основних напрямів адаптаційної діяльності. Це дає нам можливість вести мову про такий ризик самореалізації обдарованих учнів, як ризик негативної девіантної поведінки.

У даному аспекті обдаровані учні в дослідженнях педагогів, психологів, соціологів визнані категорією девіантного ризику. При всій різноманітності форм прояву обдарованості саме обдаровані особистості найбільшою мірою схильні до негативної девіантної поведінки. При цьому, як зазначалося нами у підрозділі 1.1, прояви цієї девіації можуть розглядатися як різнополярні: як позитивні, так і негативні.

Але позитивна девіація обдарованих учнів не є, на нашу думку, первинним ризиковим чинником їхньої самореалізації. Таким чинником виступає саме негативна девіантна поведінка. Дж. Гілфорд завдяки своїм численним дослідженням дійшов висновку, що на момент закінчення школи багато талановитих учнів впадають у депресію, змушені приховувати свою обдарованість від ровесників і дорослих [85]. Дослідження С. Майлз, С. Ладжоула показали, що самогубств серед обдарованих учнів у 2,5 рази більше, ніж у їхніх ровесників [74].

У силу різних причин обдаровані учні нерідко відчувають соціально-психологічну деадаптацію, стрес, що призводить до саморуйнівної поведінки (алкоголізму, наркоманії, суїциду і т. п.). Більш того, сьогодні спостерігається загальне поширення негативної дитячої і підліткової девіації (безпритульності, злочинності, наркоманії) і зростання у зв'язку з цим небезпеки прояву обдарованості в негативній девіантній поведінці. Тобто обдаровані учні можуть знайти вихід у реалізації у зоні девіантної, а не соціально значущої поведінки.

Усе це в сукупності знижує потенціал самореалізації обдарованих учнів у соціумі.

Ще одним ризиком процесу самореалізації обдарованих учнів є психологічне неблагополуччя. Творчо обдарована особистість здатна виявляти високий рівень розумової активності, посилену потребу в діяльності, потяг до експериментування, відкритість до нових ідей. Однак вона має певні соціально-психологічні особливості, які потрібно враховувати в ході розвитку обдарованості. Оскільки обдаровані учні виставляють високі вимоги до себе та оточуючих, їм нерідко не вистачає емоційного балансу, в результаті чого вони страждають від низької самооцінки.

Такі вчені, як Д. Б. Богоявленська, Н. М. Василенко, Т. М. Гармс, С. В. Титова, О. Ю. Фісенко та ін., на основі своїх досліджень обґрунтували висновок, що розвиток творчо обдарованих учнів майже завжди супроводжується складним набором різного роду психологічних, психосоматичних і навіть психопатологічних проблем, і внесли дану категорію учнів до «групи ризику» [6; 9; 14; 15].

У зв'язку з цим надзвичайно актуальною є допомога обдарованому підлітку в набутті внутрішньої само захищеності, у виробленні вміння «адекватно, без страху, долаючи надмірне емоційне напруження, розглядати життєву ситуацію, що складається, як природну, яку потрібно прийняти як даність і вдумливо освоювати, осмислюючи свої можливості існування в ній і з нею, перетворюючи її, виробляючи для цього власні шляхи та засоби» [38, с. 29].

Середовище, найближче оточення є умовами і джерелом розвитку дитини. Однак вони можуть стати і джерелом депривації, сутність якої полягає у недостатності контакту між бажаними реакціями та підкріплюючими стимулами. Ряд досліджень розглядають школу як можливе джерело депривації [149; 158; 163; 168]. Тривале обмеження можливостей самореалізації учня приводить до специфічної зміни його особистості, що змушує його

напрацювати комплекс настанов на оточуючий світ і себе в ньому, виходячи з переживань розірваності значущих зв'язків і відносин, відчуття незахищеності.

Бажання ставити перед собою завищені цілі, не маючи можливості їх досягти, призводить до переживань, які обумовлюють моральні травми.

Г. Ліндсей, К. Холл і Р. Томпсон відмітили у своїх працях соціальний характер ряду перепон для реалізації інтелектуальної обдарованості. На їх думку, основною такою перепорою є конформізм, що трактується авторами як бажання обдарованої дитини бути схожою на інших: «Людина боїться висловлювати незвичні ідеї, щоб не виглядати смішною або дуже розумною. Таке відчуття може виникнути ще у дитинстві» [17].

Дослідники вказують причини виникнення такої перешкоди: 1) нерозуміння з боку дорослих; 2) внутрішня цензура, яка виникає, коли дитина відчуває страх перед власними ідеями, в результаті чого вона починає пасивно реагувати на все, що відбувається навколо, й не намагається вирішувати назрілі проблеми; 3) ригідність, що найчастіше виникає у процесі шкільного навчання [202].

Загалом, всі ці чинники мають сильний вплив на формування Я-концепції обдарованої дитини й можуть привести до втрати інтересу до того виду діяльності, який раніше приносив успіхи або викликав постійне напруження. Якщо обдарована дитина не дотягає до рівня, визначеного соціальним середовищем, то її самореалізація набуває рис невизначеності.

Таким чином, основні зони ризиків самореалізації обдарованих учнів пов'язані зі суспільством у цілому, школою, сім'єю та особистісними характеристиками. Вони діють у сукупності й можуть призводити до ізоляції обдарованих учнів, що також може розглядатися як ризик самореалізації обдарованих учнів.

Серед причин називаються наступні: невміння слухати співрозмовника, тенденція до демонстрації власних знань, нетерпимість по відношенню до менш успішних учнів, устремління до домінантності, бажання брати на себе роль організатора спільних ігор, некомформність тощо.

Л. Холлінгуорт указує ще на одну причину можливої ізоляції обдарованих учнів – у силу високого розумового розвитку їм можуть бути нецікаві ігри ровесників. Зіштовхуючись з труднощами у взаємовідносинах з ровесниками й не розуміючи їх причини, учні з неординарними здібностями прагнуть до дружби з дорослими або зі старшими дітьми [97]. Проте в спілкуванні з ними в обдарованих учнів можуть виникати труднощі іншого порядку. Причина їх полягає у тому, що старші учні можуть випереджати їх у фізичному розвитку, а тому обдарованим дітям важко стати лідером у такій спільноті. Відповідно, переживання, що вони не можуть зробити щось, як старші, може привести до формування у них низької самооцінки, оскільки вони дуже критично ставляться до своїх досягнень.

Взагалі, обдаровані учні є високо мотивованими, добре адаптуються, вони поведуть себе спокійно в ситуації невизначеності. Проте, згідно з Дж. Фріменом, обдаровані учні постійно зіштовхуються з цілою сукупністю ризиків. Наприклад, учні з неблагополучних сімей, можуть попадати в зону ризику неуспішної соціальної адаптації. Їх підвищена чутливість, емоційність та інтенсивність діяльності також можуть нести тривожність і страх. Прояви високого рівня тривожності в обдарованих учнів можуть провокуватися їх надмірним устремлінням відповідати очікуванням дорослих. Суспільні, батьківські, власні вимоги бути успішним можуть вести обдаровану дитину до боязні невдач, відчуття власної неповноцінності або до перфекціонізму [193].

Емпіричний вимір визначених нами ризиків продемонстрував, що їх значущість для самореалізації обдарованих учнів є різною.

Вищеперераховані факти приводять до висновку, що одним з найважливіших завдань соціального оточення обдарованих учнів є створення сприятливої обстановки й розв'язування конфліктних ситуацій, а краще – запобігання їм. Проте слід ураховувати, що гіперопіка таланту може призвести до негативних наслідків – «обожнюванню» обдарованою дитиною самої себе й приниженню інших, а також до відмови від подальшого самовдосконалення [12, с. 29–31].

Загалом, сукупність ризиків самореалізації обдарованих учнів демонструє необхідність системного впливу на цей процес. Бо сама сутність ризику надає можливість його мінімізації чи уникнення, що є важливим для створення умов самореалізації обдарованих учнів.

Висновки до розділу II

Портретування обдарованих учнів як соціальної спільноти здійснено, спираючись на методологічну позицію, заявлену нами у першому розділі, через два ракурси: соціальні уявлення про обдарованість та обдарованих учнів і конкретні характеристики обдарованих учнів у сучасному суспільстві.

Грунтуючись на загальному визначенні обдарованості, під обдарованими учнями ми розуміємо школярів, які мають задатки, позитивну «Я»-концепцію та особистісні якості, розвинуті до рівня вищого, ніж умовно «середній», завдяки яким у певному освітньому середовищі вони досягають значних успіхів у будь-якій області навчання. Таке визначення зберігає традиції динамічного та факторного підходів, визначених як найбільш продуктивних у дослідженні обдарованості.

Емпіричні дослідження показали, що феномен обдарованого учня не є чітко сконструйованим у свідомості соціальних суб'єктів України. За результатами досліджень у визначенні ознак, характеристик обдарованих учнів у суспільній свідомості значно переважають особистісно-процесуальний та результативний компоненти, які безпосередньо є відображенням самореалізації обдарованих учнів. Тобто соціальне конструювання образу обдарованих здійснюється саме через ці компоненти.

Самоідентифікація з обдарованими особистостями серед дорослого населення виявилася на рівні 25%, а серед школярів старших класів – 39%, що опосередковано може свідчити про гальмування процесу самореалізації обдарованих особистостей у післяшкільний час. Разом з цим, було зафіксовано,

що потенційна обдарованість по відношенню до різних видів діяльності (навчання, спорт, творчість та ін.) притаманна багатьом дітям, тоді як актуальну обдарованість демонструє значно менша частина учнів.

Узагальнення різноманітних досліджень, які дозволяють ідентифікувати обдарованих учнів та надають опис їхніх основних характеристик, дає нам можливість вести мову про три основні групи даних характеристик, які мають принципове значення для нашого дослідження. Перша – психологічна (наприклад, внутрішня диссинхронія). Другу групу характеристик складають інтелектуально-розумові (наприклад, дивергентне мислення, високий рівень розумової діяльності, здатність до аналізу, синтезу, абстрагування). Третю групу характеристик обдарованих учнів утворюють соціальні характеристики (зокрема, цінності та ціннісні орієнтації).

Зауважено, що обдаровані учні мають і значно більшу сукупність проблемних зон своєї життєдіяльності, які, з одного боку, є наслідками їхніх психологічних, інтелектуальних або соціальних особливостей, а з іншого – стають причинами гальмування процесу самореалізації обдарованих учнів.

Узагальнення результатів досліджень дозволило нам здійснити угруповання проблемних зон самореалізації обдарованих учнів. Ми пропонуємо виокремлювати психологічно-особистісні проблеми, комунікативні проблеми, проблеми соціальної взаємодії та проблеми стану соціального середовища.

Показано, що соціальні еспектації від обдарованих учнів є важливим середовищним компонентом, який впливає на їхню самореалізацію. У сукупності з базовими характеристиками обдарованих учнів, їх особистісними якостями, можна стверджувати, що вони утворюють певну систему, яка завершує образ і потребує особливої уваги.

Розглянувши різні підходи до аналізу факторної детермінації обдарованості, виокремлено чотири ключові групи чинників самореалізації обдарованих учнів: особистісні; найближчого оточення (зокрема, сім'я);

освітнього середовища (школа); культурно-освітнього макросередовища та загальносуспільні.

Показано, що значну роль у розкритті, підтримці, розвитку та самореалізації обдарованості відіграє сім'я. Важливим чинником, що впливає на самореалізацію обдарованої дитини, є ставлення батьків до дитячої обдарованості, що може виявлятися у різних типах відносин: негативних (наприклад, гіперопіка та гіпоопіка) та позитивних.

Аналізуючи школу як системне явище, що впливає на самореалізацію обдарованих учнів, показано, що школа також здійснює суперечливий вплив на самореалізацію обдарованих учнів.

Узагальнення особливостей впливу суспільства, сім'ї та школи на самореалізацію обдарованих учнів дозволило нам запропонувати типологію ризиків цього процесу. До таких ризиків віднесено, по-перше, суспільні ризики (ризик відсутності усталеного образу обдарованого учня, ризик дискретності уваги до обдарованих учнів, ризик соціальної диференціації, ризик мобільності (виток мізків)), по-друге, ризики школи (стереотипізація обдарованих учнів, блокування талантів обдарованих учнів, деприваційні ризики), по-третє, ризики сім'ї (неадекватність очікувань, екстраполяція батьківської нереалізованості, непорозуміння), по-четверте, індивідуальні ризики (невиявленої обдарованості, дезадаптації, негативної девіантної поведінки, психологічного неблагополуччя, невідповідності оточуючому середовищу, демотивації).

Основні положення цього розділу викладені у публікаціях автора [56, 57, 58, 62, 63, 70, 142].

Розділ III

ОСВІТА ЯК ЧИННИК САМОРЕАЛІЗАЦІЇ ОБДАРОВАНИХ УЧНІВ

3.1. Зарубіжний і вітчизняний досвід роботи з обдарованими учнями

Як було продемонстровано у першому розділі, проблема обдарованості була завжди актуальною і викликала інтерес у вчених. Але слід зазначити, що з точки зору дослідження самореалізації обдарованих учнів важливими постають практичні рішення щодо створення умов для неї та мінімізація ризиків і проблемних зон цього процесу, які були зазначені нами у другому розділі. Це ставить завдання не тільки теоретичного дослідження обдарованості, а й узагальнення зарубіжного й вітчизняного досвіду роботи з творчо обдарованою молоддю.

У всіх країнах робота з обдарованими учнями й талановитою молоддю вважається одним з ключових напрямів у сфері освіти й молодіжної політики, адже її метою є формування майбутньої еліти в різних сферах інтелектуальної та творчої діяльності.

Звернення до практичного досвіду роботи з обдарованими учнями дозволяє нам говорити про два аспекти такої роботи: дослідницько-моделювальний та практико-орієнтований. Перший аспект пов'язаний із дослідженнями обдарованості в контексті створення особливих навчальних виховних програм для обдарованих учнів. А другий – зі спробами реалізації таких програм.

Для нашого дослідження важливими постають обидва аспекти, оскільки вони виходять на питання створення умов для самореалізації обдарованих учнів.

Дослідження таланту та обдарованості інтенсивно розвивалися у США з середини 50-х років XX ст. Як зазначив на VII Міжнародній конференції президент Всесвітньої ради з таланту та обдарованості учнів, цьому сприяли

два чинники: 1) накопичені дані про природу таланту й умови, що забезпечують його розвиток; 2) стрімке зростання наукових технологій.

У ті часи на дослідженнях проблем обдарованості зосередилися в Інституті вивчення особистості, який було відкрито в 1949 р. при університеті Південної Каліфорнії. Вчені – Дж. Гілфорд, П. Торренс, Ф. Баррон, К. Тейлор та інші під керівництвом директора інституту МакКоннана – здійснили ряд дослідницьких проектів, які окреслили нові межі у дослідженні обдарованості й сприяли об'єднанню теоретичних досліджень та практичної роботи з удосконалення диференційованого навчання. Така стиковка відбулася дещо пізніше, в 1960-ті роки [85; 105].

На початку 1970-х років вивчення вищих рівнів інтелектуальних здібностей Дж. Гілфордом спонукає до стрімкого переміщення досліджень у сферу освіти. Цьому особливо сприяли дані соціологічних досліджень, згідно з якими обдаровані люди складали порівняно невелику частину населення (ці дані коливаються від 2,5 до 20%) [85]. У наступний період з'явилося чимало праць, присвячених невиявленним або заблокованим системою шкільного навчання талантів.

На початку 1980-х років дослідниками семи країн було запроваджено міжнародний проект з вивчення особливої характеристики надобдарованих учнів – здатності прогнозувати майбутнє, передбачати ситуації ризику та небезпеки й відшуковувати можливі шляхи виходу з них. У США були відкриті спеціальні курси з навчання лідерству обдарованих підлітків. Д. Фельдх'юсен, В. Ричардсон, Д. Сиск та інші запропонували способи формування лідерських компетенцій обдарованих учнів у плані вміння прогнозувати й програвати в групах такі ситуації, як вибори, евакуація людей у районах стихійного лиха, розв'язання конфліктних ситуацій тощо [1; 4; 8; 101].

У 1990-х роках у США виникли наукові центри досліджень в області виявлення і навчання обдарованих учнів при університетах кількох штатів, організовано випуск спеціальних журналів («Gifted Child Today», «Gifted Education International», «Educational Researcher»); прийняті законодавчі акти та

державні програми. Наприклад, у програмі адміністрації президента «Америка-2000. Стратегія освіти» (Goals 2000: Educate America Act) було поставлено мету вивільнити потенціал Америки на шляху послідовного створення у кожній громаді шкіл нового покоління. Передбачалося, що це будуть кращі у світі школи, зорієнтовані на досягнення загальнонаціональних цілей освіти, завдяки чому буде забезпечено якісний стрибок у навчанні.

У Німеччині в останні десятиліття також було поставлено завдання надавати більшого значення розвитку мислення, ніж передачі знань.

Таким чином, певна інституціалізація сфери обдарованості за кордоном стала одним із найяскравіших маркерів на шляху створення умов для самореалізації обдарованих учнів.

Аналіз зарубіжного досвіду роботи з обдарованими учнями демонструє, що склалося декілька форм такої роботи. Перша з них – виділення груп учнів з різними рівнями розумової обдарованості всередині одного класу. Обдаровані учні отримують можливість учитися у своєму класі, але у групі ровесників, які близькі їм за рівнем здібностей. Спираючись на розробки, наведені нами у другому розділі, зазначимо, що високого ефекту цієї форми можна досягти тільки в тому разі, якщо талановиті учні навчаються за спеціально розробленими програмами.

Альтернативна форма – створення груп учнів з високим рівнем інтелекту на основі кількох класів. Але аналіз показав, що вплив навчання у однорідних групах на академічні успіхи обдарованих учнів буде позитивним також тільки у разі запровадження спеціально розроблених програм [66].

Разом з тим, досвід упровадження зазначених форм роботи з обдарованими учнями на Заході надає можливість сформуватися критичному погляду на спеціалізовані школи для обдарованих. Це пов'язується або з піклуванням про інші категорії учнів, або зі спробами відшукати інші можливості навчання учнів з високим розумовим потенціалом. Прибічники цієї точки зору застерігають, що навчання обдарованих учнів серед собі подібних

створює в учнях з високим розумовим потенціалом відчуття приналежності до еліти й формує завищену самооцінку [8; 30; 35; 90; 103].

Однак результати досліджень [38; 77; 110; 160] запевняють у протилежному: навчання з іншими дітьми, які мають високий розумовий рівень, сприятливо впливає на самооцінку, адже в такому випадку потрібно вчитися, докладаючи ще більше зусиль, щоб гідно витримати конкуренцію з боку однокласників. Що ж стосується здібних учнів, які навчаються у звичайних класах, то вони часто досить зарозуміло ставляться до ровесників, які, на їхню думку, з великими труднощами засвоюють азбучні істини. Коли ж обдаровані учні опиняються серед інших обдарованих, чий рівень розвитку навіть вищий від їхнього, то дехто з них страждає від зниження свого статусу та самооцінки, що може як позитивно, так і негативно впливати на самореалізацію обдарованих учнів. Як виявляється, не для всіх обдарованих учнів ситуація постійного інтелектуального змагання є досить сприятливою.

Отже, дати однозначну відповідь на питання, чи є сенс створювати однорідні за розумовим рівнем класи, не представляється можливим. Цю дискусійну проблему потрібно вирішувати з урахуванням конкретних соціальних, економічних, культурних обставин [161; 162].

Слід зазначити, що важливою є неформальна освіта. Так у зарубіжних країнах досить успішною виявилась робота з обдарованими дітьми у літніх таборах, зорієнтована на формування навичок, що не сформовані в ході навчання у школі, але мають суттєвий вплив на формування системи соціальних компетенцій обдарованого учня. Наприклад, освітній проект «Німецька Академія школярів» (Deutsche Schülerakademie) являє собою мережевий проект, що об'єднує одночасно 11 виїзних літніх шкіл [199].

Школярів відбирають на основі заявок, які подають учні за рекомендаціями вчителів, а також на основі списків переможців різних олімпіад. Оскільки такі літні освітні табори (тривалістю 16 днів) відкриваються у всій країні, то учасники мають можливість обрати найбільш цікаву для них програму. В кожному окремо взятому освітньому таборі – власний перелік

навчальних курсів, що освоюються обдарованими підлітками у форматі проектної діяльності.

Розробники таких проектів не ставили за мету поглиблення знань учнів або виявлення їхнього майбутнього освітнього профілю. Їхню увагу було зосереджено саме на формуванні соціальних компетенцій, на основі яких учні зможуть надалі не тільки зробити правильний професійний вибір, але й усвідомити свої соціальні перспективи, «побачити себе» в соціальній системі. Наставники в таких таборах зосереджують свою увагу на когнітивних, соціальних і емоційних характеристиках і потребах цих учнів, вивчають проблеми, що у них з'являються. Вони знайомлять обдарованих учнів з новітніми ідеями, ставлять перед ними завдання підвищеної складності й забезпечують умови для прояву своїх талантів і унікальності. Наприклад, у Німецькій академії школярів обдаровані старшокласники згідно зі своїми потребами мали можливість обирати нетрадиційні курси «Рослини у кліматичній системі», «Тілесна комунікація», «Чому війна?», «Математична анатомія універсуму», «Мораль і справедливість у сучасному суспільстві», «Чуже й своє у документальному фільмі» та інші, що надавало можливість створювати умови для прояву творчих здібностей формувати настанови на розвиток соціальних компетенцій. Така участь в академії дає можливість обдарованим підліткам знайти своїх однодумців, освоїти культуру університетського спілкування, стимулює їх до самоосвіти й відкриває для них горизонт особистісного розвитку [180; 199, с. 177].

Відомо, що обдаровані учні значною мірою націлені на отримання університетської освіти. До того ж вони нерідко в силу своїх неординарних здібностей раніше від ровесників стають студентами. Тому автори проекту прагнули сформувати у них саме соціальні компетенції, які потім будуть затребувані й розвинуті в університетському середовищі. Без таких навичок процес самореалізації обдарованого підлітка в навчальному закладі буде ускладненим.

Освоєння університетської культури під час перебування у літніх таборах, як демонструє аналіз досвіду, сприяє формуванню таких важливих для розвитку підлітка принципів спілкування, як: відкритість до нових підходів, повага до чужої думки, коректна полеміка, рівність можливостей, готовність до реалізації креативних ідей, толерантність та ін. Саме таке комфортне середовище, що відтворюється в умовах освітнього проекту, демонструє підлітку багатомірність соціальних обставин самореалізації. Особливу значущість мають досягнення учасників проектів у розвитку своєї самостійності й відповідальності, що позиціонуються та інтерпретуються в якості базових у формуванні соціальних компетенцій.

Велику увагу зарубіжні вчені приділяють інклюзивній освіті, що дозволяє розставити методологічно вірні акценти щодо застосування надзвичайних заходів підтримки високообдарованих учнів і повсюдної організації елітарних (елітних) шкіл. «Інклюзія означає не тільки інтеграцію у шкільні класи, але й заходи найкращого сприяння кожному учневі з його індивідуальними здібностями. У зв'язку з цим німецькі вчені розробили різні підходи щодо сприяння творчо обдарованим учням. Вони описали такі заходи диференціюючого порядку, як: тимчасове прискорення навчання (акселерація) завдяки ранньому зарахуванню до школи; форсування класів; організація профільних класів, починаючи з 7-го, з поглибленим вивченням профільних предметів; формування груп за здібностями поза звичних класів для створення спецшкіл; створення міждисциплінарних спеціальних об'єднань для сприяння обдарованим учням; створення внутрішньодисциплінарних спеціальних об'єднань для підтримки обдарованих учнів; організація спецкурсів, рівневих груп і т. п.» [35].

Як засвідчить вивчення досвіду організації роботи з обдарованими учнями, є сектор, що майже не потрапляє у зону роботи з обдарованими учнями, – кадри. Як було показано нами у другому розділі, кадри виступають важливим фактором, завдяки якому обдаровані учні мають можливості розкривати свій потенціал. Разом з тим, за кордоном семінари підвищення

кваліфікації щодо сприяння високообдарованим учням проводяться рідко. Найбільш розповсюдженою є підготовка магістрів за напрямком «Сприяння обдарованим учням» (наприклад, у педагогічному інституті Швейцарії, у Мюнстерському університеті Німеччини тощо), де навчання включає три семестри в рамках бакалавріату та підготовку в рамках магістратури. Загальновизнаним всіма країнами ЄС є напрям підготовки Ради сприяння обдарованим людям – ЕСНА (European Council for High Ability). Випускникам, які отримують диплом ЕСНА, присвоюється професійна кваліфікація «Спеціаліст з питань освіти обдарованих учнів». У країнах східної Європи, в тому числі в Україні, такі практики відсутні.

Узагальнення досвіду роботи з обдарованими учнями на Заході дозволяє зробити висновок, що ця робота поєднує формально-організаційні та змістовні аспекти, які співвідносяться із особливостями обдарованих учнів та загальними інтересами суспільства.

Що стосується країн пострадянського простору, то протягом багатьох років, як показує аналіз літератури [9; 36; 50; 132; 137; 191; 200], у цих країнах обдарованість учнів виявляється й оцінюється через різного роду олімпіади, турніри, конференції, виставки, у наукових спільнотах учнів, літніх школах і таборах, що надає особливої значущості результативному компоненту обдарованості. Основними напрямками реалізації програм роботи з обдарованими дітьми є наступні: 1) цільова підтримка очно-заочних шкіл, що працюють з обдарованими дітьми; літніх творчих шкіл, лабораторій, майстер-класів за різними напрямками освітньої діяльності; 2) розвиток регіональних освітніх закладів для навчання і виховання творчо обдарованих учнів, шкіл-інтернатів для учнів з неординарними здібностями; 3) здійснення державної підтримки обдарованих учнів через виділення щорічних державних стипендій (премій); 4) цільова підтримка участі учнів у міжнародних і всеукраїнських предметних олімпіадах, конкурсах; видання творчих робіт учнів-переможців всеукраїнських конкурсів юних техніків і винахідників, дослідників, поетів, художників, музикантів; 5) проведення національних фестивалів дитячої

художньої творчості; організація і проведення різних заходів: дозвіллевих, спортивних, творчих фестивалів; 6) підтримка обдарованих учнів-інвалідів і створення умов для виявлення їх обдарованості, розвитку і соціалізації; 7) розвиток системи роботи з кадрами, що безпосередньо забезпечують успішну самореалізацію учнів з неординарними здібностями; 8) науково-методична робота по забезпеченню ефективної підтримки обдарованих учнів; 9) інформаційне і організаційне забезпечення заходів щодо збереження і розвитку обдарованості згідно з потребами обдарованих учнів.

Проте, можливо побачити протиріччя між системою декларуємих напрямків роботи та їхньою реалізацією. Саме це викликає потребу переконструювання системи роботи з обдарованими учнями для підвищення ефективності їхньої самореалізації.

Ретельний аналіз роботи з обдарованими учнями на пострадянському просторі демонструє, що тут останнім часом вдалося досягти суттєвих зрушень:

- по-перше, створені державні системи виявлення, розвитку і адресної підтримки обдарованих учнів;
- по-друге, сформовані інформаційні бази даних про талановитих і обдарованих учнів шкільного віку з метою відслідковування їх подальшого особистісного і професійного самовизначення;
- по-третє, досить розвинуті системи національних конкурсних заходів по виявленню обдарованих учнів;
- по-четверте, розроблені й запроваджені інноваційні технології по виявленню і адресній підтримці обдарованих учнів, які проживають у віддалених районах, у сільській місцевості тощо.

Найбільш повно і результативно принципи і цілі роботи з обдарованими учнями реалізуються у форматі літньої й зимової шкіл в університетах. Наприклад, у ході запровадження російського проекту «Школа успішного абітурієнта» вдається вирішувати триєдине завдання: формувати у своїх потенційних абітурієнтів мотивацію на отримання саме вищої освіти; здійснювати професійну орієнтацію; розвивати у творчо обдарованих підлітків

ті риси, які у їх наступній діяльності допоможуть їм успішно самореалізуватися згідно зі своїми потребами – соціальну активність, підприємливість, комунікабельність, стабільний інтерес до культури і самостійної творчості тощо [183, с. 178].

Робота з обдарованими підлітками ведеться у різних планах: 1) у предметно-змістовному: експертиза і поглиблення знань по основним предметним областям, освоєння основних інтелектуальних технологій, практична підготовка до написання рефератів; 2) у культурному: залучення школярів до студентської творчості, до участі у самодіяльності, до самостійної організації та проведення культурних заходів в інтенсивному режимі; 3) в етичному: засвоєння цінностей і моральних принципів вищої освіти, корпоративної університетської етики; 4) у профорієнтаційному: знайомство з завданнями і специфікою вищої освіти, професіями і напрямками підготовки, особливостями професійної діяльності. Молодіжний табір УрФУ включає два ступені: Школа успішного школяра (для учнів 7–8 класів) і Школа успішного абітурієнта (для учнів 9–11 класів) [197].

Проблеми розвитку обдарованих учнів і молоді набуває все більшої соціальної значущості і в Україні. Про необхідність підтримки та захисту обдарованих учнів і молоді наголошено в Законі України «Про освіту» [71] та інших нормативно-правових актах. Підготовлено і подано на розгляд Верховній Раді проект Закону України «Про основні засади державної підтримки обдарованих учнів та молоді на Україні» [39]. Завдання держави полягає в тому, щоб створити сприятливі умови для самореалізації обдарованих учнів. Що дозволить забезпечити приплив в економіку, науку, культуру високоінтелектуальних молодих людей, сприятиме динамічному розвитку України.

Тривалий час в Україні був відсутній єдиний науковий центр, який би координував роботу із обдарованими дітьми і молоддю. У серпні 2007 року Кабінет Міністрів України ухвалив рішення про створення Інституту обдарованої дитини при АПН України [8, с. 15]. Проте, проблема полягає у

тому, що і нині не існує цілісної державної системи розвитку обдарованості, яка б дозволяла виділяти творчо обдарованих учнів і створювати умови для їхнього розвитку, яка б передбачала об'єднання зусиль різних спеціалістів і батьків, а також створювала б відповідний механізм реалізації творчих потреб обдарованих учнів у суспільстві. Необхідно об'єднати розрізнені елементи роботи з обдарованими дітьми і управління процесом їхньої самореалізації у цілісний процес на різних рівнях – міжнародному, національному, регіональному і місцевому.

Аналіз демонструє, що в Україні накопичено багатий досвід роботи з обдарованими дітьми і талановитою молоддю: існують спеціальні фізико-математичні ліцеї, школи з поглибленим вивченням іноземних мов, університетські гімназії, багатопланова система додаткової освіти і т. п.

Перше місце в Україні по кількості таких закладів для обдарованих учнів займає Харківська область. Харків – одне з перших міст в Україні, де була прийнята й успішно реалізується Програма «Обдарована молодь» [98].

За роки реалізації Програми (2011-2017 рр.) суттєво збільшилась кількість навчальних закладів для навчання і виховання обдарованих учнів, створено і постійно оновлюється міський інформаційний банк даних «Обдарованість». Вже у 2015 році у цьому банку було зібрано інформацію про досягнення 4224 обдарованих учнів. Щорічно більше тисячі учнів міста приймають участь в обласних, всеукраїнських і міжнародних олімпіадах. Харківська область традиційно займає лідируючі позиції серед регіонів України за результатами Всеукраїнських учнівських інтелектуальних змагань [112, с. 294–296]. У 2014–2015 роках учні Харкова отримали 174 перемоги на Всеукраїнських учнівських олімпіадах, 88 школярів стали переможцями Всеукраїнського конкурсу наукових робіт членів Малої академії наук України. На рахунку учнівських міських команд 61 перемога на всеукраїнських інтелектуальних турнірах [84; 112].

Такі результати стали можливими в тому числі й завдяки розгалуженій системі спеціалізованих навчальних закладів. Провідне місце серед шкіл нового

типу посідає Харківський фізико-математичний ліцей № 27, головною метою якого є виховання і розвиток обдарованих і здібних учнів. Цей ліцей являє собою неперервну освітню вертикаль, яка включає в себе підготовче відділення для учнів початкових класів, 5–9 класи з поглибленим вивченням математики і фізики та профільні 10–11 класи. Колектив ліцею у своїй роботі приділяє особливу увагу підготовці учнів до інтелектуальних змагань (результативному компоненту обдарованості), що сприяє підвищенню пізнавальної активності учнів, розвитку їх творчих й інтелектуальних здібностей і підвищує шанси на повноцінну самореалізацію.

Наш аналіз продемонстрував, що Харківський фізико-математичний ліцей № 27 використовує різноманітні засоби роботи з обдарованими учнями. Це, зокрема, створена система підготовки учнів до інтелектуальних змагань, до якої залучаються не тільки вчителі ліцею, а й викладачі вищих навчальних закладів, студенти, які були переможцями олімпіад і турнірів. Факультативи та гуртки для учнів проводяться на базі Центру довузівської освіти Харківського національного університету ім. В. Н. Каразіна. Тісно співпрацює ліцей з ВНЗ у роботі Малої академії наук, в організації міських турнірів юних фізиків і математиків. Робота з обдарованими учнями здійснюється за різними напрямками, а стратегія такої роботи включає такі наступні основні компоненти: освітньо-навчальні, методичні, конкурсні.

1. Освітньо-навчальна робота: система факультативів та гуртків з підготовки учнів інтелектуальних змагань; залучення викладачів ВНЗ до організації науково-дослідницької діяльності учнів; співпраця з Малим Каразінським університетом; психологічний супровід навчального процесу.

2. Методична робота: розробка та впровадження авторських освітніх програм, які б дозволили врахувати специфіку ліцею та набутий багаторічний досвід в умовах переходу до Нової української школи; створення підручників, методичних посібників вчителями ліцею; проведення курсів та семінарів для вчителів, організація обміну досвідом; участь вчителів ліцею у перевірці відкритої частини завдань ЗНО; проведення педагогічної практики для

студентів фізико-математичних спеціальностей; створення творчих груп учителів ліцею для розв'язання методичних проблем, які виникають у роботі з обдарованою молоддю в умовах переходу до Нової української школи.

3. Конкурсна робота: організація та проведення ліцейських предметних олімпіад, проведення конкурсу «Ліцеїст року»; організація та проведення спільно з ХНУ ім. В. Н. Каразіна фізико-математичної олімпіади для учнів 5–8 класів «Наукові старти»; участь в організації міських турнірів юних фізиків і математиків; сприяння участі учнів ліцею у міських предметних турнірах та конкурсах, а також участі учнів ліцею у національних та міжнародних конкурсах, турнірах, конференціях з точних наук, у міжнародних літніх школах [125].

Ми вважаємо досить ефективним стратегічне планування розвитку обдарованих учнів. З цією метою за участю автора досить активно проводилась робота по створенню і реалізації програми «Моя дорожня карта 2010-2020». Програма передбачає взаємозв'язок соціально-культурних просторів, які дозволяють її учасникам розвивати навички соціальної дії. В ході реалізації цієї програми обдаровані учні отримують неоціненний досвід просування власних ідей і продюсування себе, посилення здатності до продуктивної соціальної взаємодії. Учасники програми у тренінговому режимі навчаються долати власні соціальні обмеження і соціальні стереотипи. До реалізації програми активно залучаються молодіжні лідери, що надають організаційну, змістовну і соціальну підтримку ровесникам через їх залучення до соціокультурної діяльності на принципах партнерства і рівних можливостей. У літній період робота з обдарованими дітьми проводиться у таборі, де під керівництвом молодих лідерів обдаровані учні приймають активну участь в іграх, тренінгах, майстер-класах і в різних організаційних структурах (шкільний парламент, піар-прес-група, органи самоврядування, лідерська рада і т. п.).

Завдяки розробці нами на базі динамічної теорії обдарованості методів діагностики і розвитку обдарованої дитини, протягом шести років (2011-2016 рр.) ми домоглися суттєвого зростання показників інтелекту і креативності. За

шість років спеціального навчання і розвитку учні, що раніше ідентифікувались як «необдаровані», практично наблизились за показниками інтелекту і креативності до контрольних груп учнів (означених як «обдаровані») і набагато випередили контрольні класи «необдарованих» учнів, з якими робота не проводилась. Результати нашого лонгітюдного дослідження засвідчили ефективність розроблених колективом ліцею № 27 діагностичних і розвиваючих методів і високе прикладне значення динамічної теорії обдарованості.

Слід зазначити, що система роботи з обдарованими учнями у Харківському фізико-математичному ліцеї № 27 спрямована не тільки на створення умов для особистісного розвитку обдарованих учнів, а й на формування відповідних педагогічних кадрів, які б могли у своїй професійній діяльності враховувати особливості обдарованих учнів, що у підсумку сприяло б їхньому саморозвитку..

Стимулюванню творчого самовдосконалення учнів, їх успішній самореалізації та соціалізації сприяє Програма «Обдаровані діти» (Харківська загальноосвітня школа І–ІІІ ступенів № 36). Мета програми: розвиток інтелектуальних і творчих здібностей учнів, створення умов для успішної самореалізації учнів, забезпечення діагностики і якісного психолого-педагогічного супроводу обдарованих учнів, визначення особливостей їх обдарованості, підвищення результативності олімпіад і конкурсів, створення умов для ранньої профілізації учнів, а також підвищення рівня компетентності та педагогічної майстерності вчителів школи.

Програма «Обдаровані діти» реалізується у Харківській загальноосвітній школі № 36 через чотири проекти, завдяки чому вдається враховувати види обдарованості учнів: творчо-інтелектуальну, творчо-мистецьку, спортивно-оздоровчу і соціокомунікативну. Так, наприклад, проект «Інтелектуал» спрямований на розвиток таких особистісних рис учнів, як допитливість, інтенсивність розумової праці, пізнавальна активність, нестандартність мислення, цілеспрямованість, наполегливість та ін. До особливостей розвитку

обдарувань школярів в рамках цього проекту наставники відносять: інформаційну ерудицію; здатність до логічного, творчого мислення; креативність, здатність до неординарних підходів у вирішенні завдань і проблем; навички узагальнення, систематизації, аналізу; вміння обґрунтовувати, конкретизувати, моделювати, прогнозувати і т. п. Проект «Гармонія» зорієнтований на розвиток традицій здорового способу життя і безпеки життєдіяльності, здатність до фізичного і морального саморозвитку, високий рівень саморегуляції психічних процесів і емоційного стану, здатність до самооздоровлення та потреби в оволодінні оздоровчими технологіями. Серед особливостей розвитку обдарувань учнів, набутих навичок і вихованих рис проект «Натхнення» акцентує увагу на високому рівні світовідчуття і естетичного смаку, на творчому потенціалі й здатності до саморозвитку власного таланту, на оригінальності ідей і продуктивності творчої діяльності. Проект «Лідер» створює можливості неординарним дітям набувати певних навичок і виховувати наступні риси: впевненість у своїх силах, здатність об'єднувати інших навколо своїх ідей і діяльності, стресостійкість, здатність до самоуправління, високий рівень самоорганізації та контролю емоційних станів, високий рівень сформованості пріоритетів «Я і сім'я», «Я і друзі», «Я і Батьківщина», «Я і творчість» тощо.

Для реалізації Програми «Обдаровані діти» застосовуються як традиційні засоби (діагностика обдарованості учнів; психолого-педагогічний супровід; залучення до участі в різноманітних інтелектуальних змаганнях), так й інноваційні (профілізація учнів, програма соціального партнерства з вищими навчальними закладами і т. п.). Завдяки реалізації програми вдається: по-перше, вдосконалювати систему моніторингу, відбору та підтримки обдарованих учнів; по-друге, підвищувати професійний рівень педагогічних працівників, які працюють з обдарованими учнями; по-третє, створювати необхідні умови для повнішого розкриття інтелектуального, творчого потенціалу учнів [125].

Таким чином, у практиках роботи з обдарованими учнями в Україні досить поширеним є врахування типу/виду обдарованості, що, безумовно, значною мірою сприяє самореалізації обдарованих учнів.

На сучасному етапі розвитку освіти важливим у роботі з обдарованими учнями є розуміння наступних положень: 1) кожна дитина має завдатки; 2) кожна дитина прагне реалізувати свої здібності. Як було продемонстровано у першому розділі, здібності та завдатки розвиваються та успішно реалізуються за умови сукупності внутрішніх потенцій та сприятливого зовнішнього середовища. Обдарованість – це не лише здібності людини, а й поєднання її особистісних якостей та соціальних факторів. Тому в основі всіх перетворень в Харківській спеціалізованій школі № 16 – позитивна мотивація на успіх.

Головні завдання, які ставить перед собою педколектив, реалізуючи програму «Система роботи з обдарованою молоддю», підрозділяються на загальні і, враховуючи спеціалізацію школи, спеціальні. Серед загальних завдань найважливішими є: формування ключових компетентностей обдарованої молоді; розвиток природних потенцій учнів; створення умов для реалізації творчих потреб учнів; ефективне впровадження інноваційних технологій навчання (технології творчості, критичного мислення, комунікативної та проектної технологій); створення дієвої моніторингової системи оцінки навчальних досягнень учнів. Серед спеціальних завдань забезпечення постійного стимулювання інтелекту, розвитку уявних процесів (аналізу, умовиводів, осмислення тощо), що поліпшить комунікативну спроможність та культуру спілкування учнів; розвиток навичок підприємництва, вмінь орієнтуватися в умовах сучасного ринку праці тощо.

Таким чином, навчально-виховний процес в закладі спрямовується на розвиток здібностей учнів, а не на максимальне навантаження їх навчальним матеріалом.

Закладом здійснюється постійний контроль за станом виконання Програми, моніторингові дослідження динаміки розвитку творчого потенціалу учнів проводяться за напрямками: 1) проведення експертних контрольних робіт

з метою визначення рівня знань учнів з навчальних предметів, аналіз динаміки цього показника; 2) аналіз результатів навчання за статистичними матеріалами семестрової атестації; 3) втілення експериментальної програми «Психолого-педагогічне супроводження розвитку соціальної особистості учня» з метою визначення рівня особистісної зрілості та адаптованості учнів; 4) оцінка стану викладання предметів; 5) застосування психологічних методик для визначення рівня розвитку творчих здібностей учнів; 6) визначення психологічних характеристик вчителів за допомогою спеціально розроблених анкет; 7) дослідження особливостей розвитку навчального [125].

Очевидно, що особливе місце у роботі цього навчального закладу посідає моніторинг та відстеження динамічного аспекту результативності роботи з обдарованими учнями.

Реалізація концепції набутої обдарованості характерна для педагогічного колективу Харківської гімназії № 43. Мета закладу – виховання високоінтелектуальної, творчої, духовно багатой особистості з почуттям свободи і гідності. Суть навчально-виховної системи «ЗІР» (знання, здоров'я, інтелект, творчість, розвиток), яка запроваджується у цій гімназії, полягає у переконанні, що кожна дитина обдарована, треба тільки їй дати шанс проявити себе. Реалізація цього проекту дає можливість: по-перше, створити таке середовище, таку атмосферу життєдіяльності учнів, яка б сприяла гармонічному розвитку особистості кожного гімназиста; по-друге, сприяти свідомому вибору учнями «ключової» сфери діяльності, починаючи з середньої ланки навчання (допрофільне навчання); по-третє, домогтися результативності навчально-виховного процесу за умови мінімальних витрат часу, зусиль, засобів. Результати реалізації проекту підтвердили, що обрана модель роботи з обдарованою і творчою молоддю є діючою, сучасною, динамічною і забезпечує наступність, цілісність, ефективність виховних і розвиваючих впливів на особистість дитини [125].

Інноваційний проект «Система роботи з обдарованими учнями у початкових класах» Харківської гімназії № 6 ставить за мету створення умов

для виявлення, творчого розвитку та саморозвитку кожного учня, формування культури їх життєвого самовизначення, відчуття свого успіху, впевненості у власних творчих силах. Зміст проекту визначає й закладає основу для всебічного розвитку, формування компетентностей, виховання творчої обдарованої особистості. Проект передбачає комплекс організаційно-педагогічних і науково-методичних заходів, спрямованих на розвиток здібних, обдарованих і талановитих учнів, здатних до самовизначення та самовдосконалення. Розроблений проект покликаний реалізувати освітню концепцію через створення оптимальних умов для гармонійного розвитку учнів гімназії в різних сферах діяльності [125]. Відповідно, саме такий розвиток підвищить можливості самореалізації обдарованих учнів.

Проблема, розв'язання якої закладено проектом «Ціннісні орієнтації педагогічного супроводу обдарованих учнів» в освітньому середовищі Харківської гімназії № 46 ім. М. В. Ломоносова, – це створення не тільки організаційно-процесуальних можливостей у гімназії для виявлення та розвитку обдарованих учнів. Такий підхід також базується на динамічній концепції обдарованості.

Мета проекту - розробка та впровадження в роботу науково-методичних матеріалів і методів навчання, що містять у собі інтелектуальні та психологічні передумови для забезпечення розвитку обдарованих дітей; здійснення психолого-педагогічної підтримки навчального процесу; впровадження моніторингових досліджень у процесі розвитку інтелектуальної та креативної обдарованості учнів.

Реалізація проекту здійснюється на кількох етапах.

На організаційно-підготовчому етапі досліджень (2008–2010 рр.) було створено науково-методичну раду керівництва процесом реалізації проекту, творчу групу вчителів, зібрано та систематизовано практичний вітчизняний та зарубіжний досвід з проблеми, розроблено організаційну модель роботи з обдарованими дітьми в урочний та позаурочний час, визначені контрольні та

експериментальні класи, проведено тренувально-практичні заходи з вчителями творчої групи і т. д.

На другому, практико-дослідному етапі (2010–2013 рр.) проводились педагогічні спостереження, здійснювався психологічний супровід та корекція педагогічної й учнівської діяльності, проводились моніторингові заміри у контрольних та експериментальних класах і т. п.

На третьому, узагальнюючому етапі (2013–2014 рр.) було проведено остаточні заміри у контрольних і експериментальних класах, їх співставлення з попередніми результатами, систематизовано накопичений матеріал, узагальнено отримані дані і розроблено методичні рекомендації для вчителів, які працюють не тільки в спеціалізованих школах, а і в закладах загальної середньої освіти [127]. Такий результат є досить системним, і так як і у ліцеї № 27 вирішує завдання підготовки кадрів для роботи з обдарованими учнями.

Кожний педагог повинен працювати над створенням умов для пізнавального, комунікативного, інтелектуального, творчого, фізичного розвитку школярів відповідно до їх індивідуально-вікових особливостей та здібностей. У Харківській гімназії № 39 успішно реалізується проект «Організація роботи з обдарованою молоддю», мета якого - створення умов для розвитку творчого потенціалу гімназиста, надання можливості учням реалізувати власні творчі здібності у форматі гімназії.

Цей проект включає комплекс заходів за блоками: 1) організація науково-методичного забезпечення програми; 2) система пошуку обдарованих учнів; 3) навчання, виховання та розвиток обдарованих учнів; 4) організація соціально-психологічного забезпечення програми; 5) забезпечення системи моніторингу та заохочення. На виконання завдань всебічного виховання обдарованих учнів спрямована робота творчих груп для залучення здібних, зацікавлених предметом учнів до науково-пошукової роботи. Постійно вдосконалюються навчальні програми та методичні матеріали, що сприяють формуванню стійкої мотивації учнів до навчання та всебічному розвитку обдарованих учнів.

У результаті реалізації цієї програми колективу вдається здійснювати відбір обдарованих учнів, створювати сприятливі умови для всебічного розвитку обдарованої дитини [127].

У цілому, узагальнення досвіду роботи з обдарованими дітьми Харківського регіону дозволило нам впевнитись у тому, що засобами освіти вдається досить ефективно створювати умови всебічного розвитку та самореалізації обдарованих учнів.

Поряд з цим, за останні десятиріччя в Україні накопичено значний досвід по організації шкіл для обдарованих учнів, але всі вони зіштовхуються з серйозною проблемою – складністю адаптації учнів до вимог цих шкіл. Аналіз і узагальнення вимог ліцеїв та гімназій до учнів, які склались на сьогодні [116; 125; 214], дозволив нам описати умови адаптації до підвищених навчальних вимог:

- комплексність процедури відбору учнів, її опора на наукові критерії обдарованості;
- індивідуалізація процесу навчання, основою якого є врахування когнітивних стилів учнів;
- варіативність системи профілактики втомлення, що враховує психофізіологічні особливості учнів;
- активізація позиції учнів по відношенню до своєї навчальної діяльності через формування у них навичок самоорганізації та індивідуального стилю навчання;
- організація впливів виховного характеру, що сприяють оптимізації Я-концепції учнів, формуванню зрілої, творчої особистості;
- включення у педагогічний процес компоненту психологічного супроводу діяльності всіх його суб'єктів.

Безсумнівно, реалізація цих програм сприяє збереженню інтелектуального потенціалу Харківського регіону та України в цілому.

Таким чином, здійснення нами узагальнення досвіду роботи в Україні та за кордоном щодо роботи з обдарованими учнями свідчить про спільність

підходів, що сформувались цілком незалежно один від одного, базуючись на різних освітніх, ментальних і культурних основах.

Узагальнення досвіду роботи з обдарованими учнями дозволило нам дійти висновку, що розвиток обдарованості можливий при реалізації наступних умов: сучасна діагностика можливостей, адекватний зміст навчання, запровадження особистісно-орієнтованої і розвиваючої технологій, психологічний і педагогічний супровід учня, збуджувально-інтенсифікуюча діяльність учителя.

Підсумковий аналіз зарубіжного та вітчизняного досвіду роботи з обдарованими учнями дозволяє стверджувати, що пріоритет формування соціальних компетенцій у обдарованих учнів є загальносвітовою тенденцією. Крім того, представляється можливим зазначити очевидну трансформацію освітніх стратегій у бік формування нового типу обдарованого учня, який здатен самореалізуватися і як фахівець високого класу у своїй галузі, і як особистість з широким комплексом соціальних компетенцій.

Вітчизняний і зарубіжний дослідницький і практичний досвід по ранньому виявленню обдарованості в учнів і підлітків підтверджує необхідність створення спеціальної державної програми, що має забезпечувати розвиток якості обдарованості у підростаючого покоління. Це завдання виконують, у тому числі, створені в нашій країні освітні заклади нового типу, зорієнтовані на навчання і виховання здібних і обдарованих учнів.

Необхідно створити систему підтримки обдарованої молоді в Україні, яка, перш за все, повинна включати чітку законодавчу і науково-методичну базу, підготовку навчальних закладів до роботи з обдарованими учнями, ресурсне забезпечення, суспільне визнання і матеріальне заохочення обдарованої молоді та її наставників, соціальну складову тощо.

Говорячи про науковий супровід функціонування системи підтримки обдарованих учнів, ми маємо на увазі в першу чергу розробку програми її соціологічного забезпечення. У рамках такої програми повинні бути передбачені моніторингові соціологічні дослідження проблем життєдіяльності

навчальних закладів для обдарованих учнів і підлітків, а також внутрішніх і зовнішніх, об'єктивних і суб'єктивних детермінант актуалізації й реалізації феномену обдарованості даної категорії учнівської молоді. З нашої точки зору, необхідно вивчати ціннісні орієнтації, повсякденні, у тому числі освітні, практики обдарованих учнів, їхні життєві й професійні плани, громадянську ідентичність і еміграційні настрої, культурний і соціальний капітал, дозвіллеві практики, соціальну активність тощо. Використання результатів таких досліджень у практиці навчально-виховної роботи з обдарованими дітьми буде сприяти підвищенню її ефективності, більш повному розкриттю і реалізації інтелектуального і творчого потенціалу таких учнів.

3.2. Інтегративний підхід в освіті як умова підвищення ефективності самореалізації обдарованих учнів в Україні

Будь-яке суспільство обирає через національні освітні доктрини ту стратегію, що орієнтує систему освіти або на досягнення обдарованими учнями ранніх екстраординарних досягнень, або на педагогічну підтримку дитячої обдарованості в режимі її індивідуальних особливостей, що з часом виведуть до стабільно продуктивної обдарованості. Відповідно, мова йде про створення в освіті таких умов, завдяки яким обдаровані учні матимуть змогу самореалізуватися. При цьому такі умови мають створюватись на різних рівнях освітньої системи.

Аналіз літератури з цієї проблематики дозволив виділити три основних підходи, відповідно до яких можна охарактеризувати три типи освітніх систем, які по різному впливатимуть на самореалізацію обдарованих учнів [19; 46; 49; 59; 65; 113].

1. Традиційні (дидактичні) системи полягають у трансляції культурно-історичних способів людської діяльності за принципом передачі від вчителя до учня і репродуктивного їх відтворення у вигляді засвоєних знань, умінь та

навичок. Ця система навчання має характер суб'єкт-об'єктної взаємодії. Тип розвитку особистості у пізнавальній, художній, спортивній або в іншій діяльності є репродуктивним, реконструюючим. Навчання письму, танцю, малюванню тощо здійснюється у вигляді формування операціональних навичок певної діяльності по репродуктивному принципу («роби, як я»). Творча природа фактично не задіяна.

У рамках таких систем обдаровані учні сприймаються як певний різновид негативної девіації та не мають можливості свого розвитку і повноцінної самореалізації.

Традиційні освітні системи характерні для суспільств, побудованих на принципах задоволення своїх потреб. Тому в такій освітній системі «відтворюється суб'єкт інфантильний, індивідуалістичний, з характерним роздвоєнням приватного і соціального Я. Продукт такої освітньої системи може бути досить продуктивним і творчим, але тільки у тих сферах, де соціальна цензура дозволяє йому бути таким. Сама така людина, якою б обдарованою вона не була від народження, не здатна вийти за межі власного Я без спеціальних (незвичних і ризикованих) зусиль. Однак, саме ці зусилля альтруїстичного плану утримують і розвивають соціальну систему протягом семи поколінь» [50].

2. Дидактико-психологічні системи навчання передбачають поєднання психологічного розвитку пізнавальних процесів, емоційних станів, творчої уяви особистості та її спілкування з додатковим завданням розвитку пізнавальних здібностей дидактичними методами напрацювання знань, умінь та навичок. Тип розвитку є змішаним: адаптивно-репродуктивний і продуктивний. У цьому контексті досить широко використовується особистісно-орієнтоване навчання, яке часто ототожнюється з індивідуалізацією навчання і орієнтацією на визнання суб'єктності учня у вигляді накопиченого ним попереднього досвіду.

Така система є більш перспективною з точки зору розвитку і самореалізації обдарованих учнів. Але її особливістю виступає надбудова

нового на базі репродуктивного типу, що певною мірою обмежує можливості нестандартних рішень, які характерні для обдарованих учнів.

3. Психодидактичні системи, для яких характерними є розвиваюче навчання, адресне виховання, розвиваюче освітнє середовище тощо. Метою навчання у такому плані є розвиток окремих здібностей обдарованих учнів і творчої особистості в цілому. У навчально-виховному процесі це передбачає спрямованість на розвиток творчого потенціалу учня, в першу чергу, через розвиток у нього здатності бути суб'єктом процесу своєї самореалізації. При такому типі суб'єкт-суб'єктної взаємодії в ході навчальної, музичної, спортивної чи іншого виду діяльності ефективно розвиваються або окремі здібності обдарованої дитини, або цілісна особистість учня через включення його у різні види діяльності й створення розвиваючого освітнього середовища.

Вочевидь, саме такі освітні системи стають найперспективнішими для самореалізації обдарованих учнів; і саме ці принципи мають лягти в основу провідного підходу до організації сучасної освіти в Україні.

Психодидактичний підхід до навчання і розвитку обдарованих учнів в умовах масової загальноосвітньої школи інтенсивно розроблявся і запроваджувався В. П. Лебедєвою, В. А. Орловою і В. І. Пановим [132; 187]. Особливості проектування, моделювання і експертизи такого освітнього середовища активно вивчає В. А. Левін, а діагностику її впливу на пізнавальний, особистісний і фізичний розвиток учнів досить продуктивно узагальнює С. Д. Дерябо [92; 99; 104]. Ключова сутність психодидактичного підходу полягає при цьому у використанні проектування і моделювання освітнього середовища як основного методу розвиваючої освіти, що забезпечує можливість виявлення, навчання і розвитку обдарованих підлітків в умовах загальноосвітньої школи.

Відповідно важливим завданням у галузі конструювання освіти за принципами, які б максимально сприяли розвитку і самореалізації обдарованих учнів, є створення багаторівневої системи [64].

Проте, ми акцентуємо увагу на тому, що досягнення цієї мети можливе тільки завдяки вирішенню шести відносно самостійних проблем:

- 1) концептуальне обґрунтування обдарованості та його методологічного потенціалу;
- 2) створення та впровадження у сфері освіти методик діагностики та моніторингу обдарованості;
- 3) конструювання розвивального освітнього середовища;
- 4) розробка пакетів методів, технологій розвитку обдарованих учнів та змісту навчання;
- 5) психологічний і педагогічний супровід обдарованих учнів;
- 6) оцінка ефективності практичних методів розвитку обдарованих учнів і його прогнозування.

Зрозуміло, що кожна наступна проблема не може бути вирішеною без розв'язання попередньої.

Першою фундаментальною є проблема концептуального обґрунтування обдарованості. Перш ніж оцінити ефективність методик діагностики обдарованості, правильно побудувати прогноз еволюції інтелектуально-творчого потенціалу особистості, виявити фактори розвитку обдарованої особистості в освітній та інших видах діяльності, потрібно визначити обдарованість на концептуальному рівні. Це дозволить надалі розробити загальну схему роботи і методичний інструментарій супроводу обдарованих учнів для підвищення ступеню їхньої самореалізації. Результати, отримані на етапі діагностики, створюють засади для прогнозування розвитку обдарованих учнів. Врешті решт, все це разом служить базою для моделювання процесу розвитку, розробки практики освіти обдарованих учнів, оцінювання її результатів.

Зазначені проблеми можна розглядати як етапи конструювання оптимальної освітньої моделі, яка сприятиме розвитку і самореалізації обдарованих учнів. Саме тому розглянемо кожний етап окремо.

З концептуальної точки зору сам феномен обдарованості нами був обґрунтований у першому розділі. Саме тому в цьому підрозділі ми лише частково зупинимо увагу на його концептуальних засадах. При цьому ще раз акцентуємо увагу на тому, що важливим при розгляді обдарованості є її результативна складова. Поряд з цим важливими постають такі концептуально-практичні аспекти, як мета, принципи такої діяльності тощо. Однак їхнє визначення має спиратися на певне бачення, адекватне сприйняття обдарованих учнів, їхніх потреб тощо.

Наші дослідження³⁴ продемонстрували, що серед пріоритетних завдань, окрім задоволення освітніх потреб учнів та їх батьків, важливим є створення необхідних умов для максимального розкриття здібностей інтелектуально обдарованих учнів та їх творчого самовираження.

Оскільки обдарованість являє собою комплексну, інтегральну властивість, що включає в себе когнітивні, некогнітивні й соціальні фактори, в навчанні обдарованих учнів для їх успішної самореалізації важливе місце посідає запровадження інтегративного підходу. Важливо інтегрувати можливості базової та додаткової освіти, поєднати навчальну і позанавчальну діяльність учнів і забезпечити в загальноосвітньому закладі єдиний освітній простір, де ефективно, згідно зі своїми творчими потребами, буде розвиватися обдарованість. Ядром такої інтеграції ми вважаємо дослідницьку активність учнів, що забезпечує їх самостійну творчу діяльність, заохочення і розвиток якої обумовлює великі можливості самореалізації обдарованих учнів в обраних ними видах діяльності [54; 60].

У ході численних досліджень протягом останніх десятиліть у Німеччині було розроблено і запроваджено у педагогічну практику інтегративний підхід до освіти обдарованих учнів [240]. Було доведено, що цей підхід має певні переваги, оскільки обдаровані діти підвищують у спілкуванні з іншими учнями

³⁴ Анкетуванням були охоплені учні старших класів (n=400) і випускники загальноосвітніх навчальних закладів, ліцеїв та гімназій (n=120) Харківського регіону.

свою самооцінку, а також збагачуються у соціальному плані, що відображує реальне життя з його зв'язками різних соціальних верств.

На нашу думку, інтегративний підхід в освіті щодо обдарованих учнів передбачає наступні принципи та їх прояви:

- по-перше, цілісність особистості школяра, єдність процесів розвитку, виховання і навчання;

- по-друге, єдність життєдіяльності людини та її освіти, а також цілісність освітнього впливу на обдаровану дитину;

- по-третє, взаємозв'язок спадкових, соціальних і педагогічних факторів;

- по-четверте, цілісність науково-педагогічного знання, взаємообумовленість теоретичної і практичної підготовки творчої людини;

- по-п'яте, єдність освіти і самоосвіти, цілісність процесу навчання (взаємообумовленість його компонентів, взаємозв'язок процесів викладання і навчання, єдність змістовної і процесуальної сторін навчання, міжпредметні зв'язки, взаємозалежність навчальної та позанавчальної діяльності).

Зрозуміло, що ці складові інтеграції в освіті не є новими, проте їх розгляд як системи дозволяє, з одного боку, інакше побудувати освіту в цілому, а з іншого – якісно перетворити кожний її складовий елемент для досягнення поставленої мети. Саме такий розгляд ми і тлумачимо як інтегративний підхід, що сприяє не тільки інтенсифікації, систематизації навчально-пізнавальної діяльності, але й оволодінню філософською, історичною, етичною, мовною та іншими культурами. Такий підхід надає обдарованим учням засоби для самостійної та неперервної самоосвіти, забезпечує їм не тільки засвоєння основ знань і способів діяльності, але й навчає таким діям, що допомагають самостійно вирішувати життєві завдання різного рівня складності. Важливою умовою розумового розвитку є також засвоєння структур творчої діяльності, чого неможливо домогтися виключно засобами навчання. Отже, інтеграційний підхід передбачає комплексне дослідження освітнього середовища з одночасним вивченням його складових. Саме такий підхід може забезпечити

цілісний розвиток обдарованої особистості та розглядатися як методологічна основа для її самореалізації.

Поряд із зазначеними вище, ключовими принципами реалізації такого підходу вважаємо: принципи науковості; оптимізації (розробка інноваційної системи оптимальних умов розвитку учнів); індивідуалізації; диференціації; свободи вибору освітніх послуг, стейкхолдер-участі, психологічної консультації, наставництва; перспективності; безперервності; максимальної різноманітності можливостей для розвитку обдарованих учнів; відкритості освітньої системи тощо.

Реалізація роботи з обдарованими учнями на цих принципах дозволить створити найсприятливіші умови для розвитку і самореалізації обдарованих учнів.

Взагалі ж, можна виділити дві цільові установки інтеграційного підходу:

1. Створення можливості найбільш повної реалізації здібностей і нахилів обдарованих учнів.

2. Виховання урівноваженого інтелектуального представника суспільства, який зможе реалізувати свій потенціал, виходячи з його інтересів.

Ми погоджуємося з авторами, які обґрунтували висновок про те, що ці установки в певних моментах суперечать одна одній [2; 9; 50; 170], однак наполягаємо на тому, що їх не можна розділяти або виділяти одну за рахунок іншої. На нашу думку, вони мають рівноправне значення для розвитку обдарованих учнів.

У цілому, ми вважаємо, що реалізація заходів, передбачених інтеграційним підходом до освіти обдарованих учнів дозволить: по-перше, створити умови для розвитку і підтримки обдарованості та неординарних здібностей учнів у сучасних умовах; по-друге, розробити систему науково-методичної підготовки педагогів до роботи з цією категорією учнів; по-третє, розширити мережу закладів, що працюють з обдарованими і здібними учнями; по-четверте, удосконалювати форми роботи з неординарними дітьми і підлітками тощо.

Особливу увагу при цьому ми звертаємо на мотиваційне забезпечення освіти обдарованих учнів:

- постійно стимулювати і мотивувати позитивне ставлення учнів до саморозвитку і самореалізації, застосовувати здоров'язбережуючі технології;
- стимулювати мотивацію навчання через задоволення потреб учнів у спілкуванні та діловій співпраці з учителями й іншими учнями;
- сприяти розвитку творчого потенціалу учнів, зберігати їхнє емоційне благополуччя, віру в свої сили, давати поштовх до саморозвитку і самореалізації;
- стимулювати допитливість і пізнавальні інтереси, виробляти устремління до постійного розвитку своїх здібностей.

Усе вищевикладене дає можливість зробити висновок, що саме інтегративний підхід має стати концептуальною основою для створення умов розвитку і самореалізації обдарованих учнів. Його принципи і цільові установки визначатимуть конструювання системи освіти, що максимально враховуватиме особливості обдарованих учнів.

Другим етапом такої системи є етап створення і впровадження в освіті методик діагностики обдарованості та її моніторингу. В цьому аспекті принциповим питанням, з точки зору нашого дисертаційного дослідження, є питання про виявлення, збереження і розвиток обдарованості. Аналіз демонструє, що, по суті, існує два підходи до проблеми виявлення і розвитку обдарованості.

Перший підхід передбачає роботу зі спеціально відібраними учнями, що характеризуються вже розвинутими підвищеними здібностями («елітою»). Закладами елітної загальної освіти вважаються ті, де навчаються інтелектуально обдаровані учні, які мають скласти майбутню еліту соціуму. На наш погляд, найбільш сприятливі умови для такої роботи складаються у гімназіях і ліцєях на базі вищих навчальних закладів.

Комфортність і результативність такого підходу було виявлено і в ході наших фокус-групових інтерв'ю³⁵: «Коли я намагаюсь виграти у будь-якому змаганні, мені допомагає можливість позмагатися з однокласниками. Добре, коли є на кого рівнятися, тоді я працюю ще більше»; «Спочатку я навчався у звичайному класі, тоді мені було часто нудно на уроках, оскільки ми повторювали однакові завдання. Зараз, коли я навчаюся у класі з поглибленим вивченням математики, уроки проходять більш цікаво».

Але принципово дотримуватися тієї точки зору, що, не дивлячись на всі переваги, які надає формування груп за успішністю, було б невірним вважати, що обдаровані учні у будь-якому разі будуть відчувати себе краще серед собі подібних. Дуже важливими ми вважаємо внутрішню диференціацію і насиченість уроків цікавим матеріалом. Як зазначають наші експерти, «Обдарованість може лежати на поверхні, а може бути непомітною для озброєного ока. Тому потрібно до кожного талановитого учня відшукувати індивідуальні підходи».

Другий підхід виходить з уявлень про резерви обдарованості, які від природи закладені практично в кожній дитині. Відповідно до нього, обдаровані учні мають навчатися разом з іншими учнями, але зміст навчання, методи можуть варіюватися. Пов'язано це, у тому числі, і з особливостями самого феномену обдарованості, розглянутого нами у першому розділі.

Наші експерти також підкреслюють, що у сучасних умовах утвердження нової парадигми освіти перспективним вважається саме другий підхід, що націлює на створення особливого розвиваючого освітнього середовища, яке має сприяти оптимальному розкриттю і самореалізації обдарованих учнів. Завдяки узгодженості у такому середовищі природних, предметних, соціальних, екзистенціальних складових життєвого світу підлітка з'являється можливість зняття в обдарованих учнів психологічних бар'єрів і виключення фактору насильства в освітньому процесі.

³⁵ Фокусовані групові інтерв'ю з експертами; з учнями; з батьками обдарованих учнів; з випускниками ліцеїв та гімназій і загальноосвітніх шкіл (чотири групи по 12 осіб., 2016 р.)

Але вибір тієї чи іншої є досить спірним.

У ході досліджень було встановлено, що позитивні ефекти від внутрішньої диференціації суттєво впливають на успішність. Так, Фок, Прекель і Холлінг зазначили, що тільки формування цілих класів і курсів з особливо обдарованих учнів ще не дає розвиваючого ефекту, якщо не було передбачено змін у навчальних планах і програмах відносно навчального матеріалу і методичного супроводу. Формування груп за здібностями може навіть привести до погіршення їх індивідуальних планів у вивченні тих або інших наук і обумовлювати відчуття ізольованості від ровесників. Часто використовуваний аргумент, що учні, які мають менші таланти, втрачають від того, що з обдарованих учнів формують окремі групи, не знайшов підтвердження у дослідженнях [244, с. 49-50]. Проте, на нашу думку, слід враховувати, що в силу кумулятивного приросту знань шанси «наздогнати» обдарованих учнів для менш талановитих у недиференційованих навчальних групах будуть зменшуватись. Щоб уникнути цього ефекту, необхідні достатні диференціюючі заходи у ході навчання.

Одним з варіантів концептуального рішення зазначених проблем і є реалізація інтегративної моделі навчання. Саме вона, як було зазначено вище, превалює в ЄС серед заходів сприяння обдарованості. Включеність (інклюзія) означає не тільки інтеграцію у шкільні класи, але й заходи найкращого сприяння кожному учневі з його індивідуальними здібностями. Мова, по суті, йде про пробудження, стимулювання і розвиток специфічних інтересів і талантів в особливій педагогічній формі, що ставить на центральне місце індивідуальну траєкторію навчання. Тому школі необхідні різні підходи для сприяння творчо обдарованим учням, які, нарівні з іншими, включають і тимчасові групи за рівнем успішності.

Всі результати досліджень диференціюючих заходів всередині регулярної шкільної системи показують, що високообдаровані учні тільки виграють у своєму розвитку від створення груп за здібностями. Однак, обов'язково

потрібно передбачати зміни у навчальних планах і програмах відносно навчального матеріалу і методичного супроводу.

У цьому зв'язку акцентуємо увагу на тому, що взагалі невірно говорити про «проблему високої обдарованості», оскільки обдарованість стає проблемою, якщо індивідуальний талант і творчі здібності у якійсь конкретній області не помічені педагогами і не отримують з їх боку належної підтримки. Результат дослідницької роботи завжди залежить від того, яке питання стоїть на порядку денному. Якщо сприяння обдарованим учням розглядається тільки з точки зору когнітивних досягнень, то формування груп за рівнем успішності може підвищувати результативність роботи. Якщо ж приймати до уваги емоційний і творчий розвиток, то більш дієвими можуть виявитися інтегруючі заходи. Немає навчальних методів або заходів сприяння обдарованим дітям, які були б ефективними для всіх неординарних особистостей, існують тільки вірні методи, індивідуальні для кожного школяра. Такі ж заходи, як надання учневі свободи йти своїм шляхом і допомоги йому у виборі вірного шляху, приведуть в кінцевому рахунку до самої важливої мети: розпізнати і розвинути обдарованість і творчість неординарних особистостей.

Поряд з цим, зазначимо, що з урахуванням типів обдарованості та значущості динамічного підходу до її аналізу акцент практичної роботи з обдарованим учнями зміщується від діагностики обдарованості до створення умов для її виявлення та самореалізації, іншими словами – до створення такого розвиваючого освітнього середовища, яке б сприяло розкриттю і найбільш оптимальному виявленню обдарованості дитини, її розвитку та самореалізації.

Сутність такого синтезування всіх складових освітнього простору полягає у створенні умов для активно неадаптивних дій всіх учасників освітнього процесу, а також для всебічної відображеності їх суб'єктних проявів. Тому найбільш адекватним для цілісного розвитку обдарованої особистості ми вважаємо саме психодидактичний підхід, що полягає у створенні освітнього середовища розвиваючого типу. При цьому, враховуючи системний характер обдарованості, основною умовою для її розвитку, безсумнівно, є розвиток в

учня здатності бути суб'єктом свого розвитку, тобто мати здібності до вільної регуляції свого психологічно-емоціонального стану в цілому. Стосовно шкільної освіти – це здатність вільно, свідомо управляти своєю навчальною діяльністю [72; 79; 96; 132; 171; 218].

Вивчаючи питання детермінації середовищем розвитку обдарованості, ми підкреслюємо, що для повноцінного розвитку інтелектуально-творчих здібностей кожної обдарованої дитини необхідна певна структура освітнього середовища та її спеціальне проектування. При цьому ми спираємося на підходи, які виділив В. І. Панов: а) *технологічний (психодидактичний)*, що являє собою сукупність навчальної та інших видів діяльності, включаючи освітні технології, зміст і методи яких визначаються психологічними цілями і завданнями фізичного, пізнавального, особистісного і соціального розвитку учнів; б) *соціальний, або комунікативний*, що являє собою простір міжособистісної взаємодії і відповідні, притаманні даному віку і типу культури «форми дитячо-дорослої спільноти», а також способи взаємодії між суб'єктами цих спільнот; в) *просторово-предметний*, що забезпечує можливість необхідних для навчання, розвитку і соціалізації просторових дій і включає в себе архітектурні особливості освітнього закладу і прилеглого до нього простору, їх предметну наповненість, інтер'єр, обладнання, особливу атрибутику [130].

Саме ці підходи ми вважаємо найбільш ефективними при визначенні перспективних ліній організації роботи з обдарованими учнями. З опорою на них ми пропонуємо систему організації роботи з творчо обдарованими учнями, яка органічно поєднує організацію та зміст навчального процесу (завдання оновлення, напрямки і педагогічні технології), перспективу соціально-психологічного забезпечення, підвищення можливостей учителя для реалізації власних творчих здібностей, модернізацію науково-методичного забезпечення, а також перспективу матеріально-технічного забезпечення. Зупинимось на цих компонентах докладніше.

I. Організація та зміст навчального процесу передбачають:

1) Впровадження в освітній процес інноваційних технологій; оптимізацію та інтенсифікацію навчання, розробку авторських методичних матеріалів, створення системи спецкурсів, факультативів відповідно до специфіки навчального закладу; орієнтацію на науково-дослідницьку діяльність учнів з урахуванням їхніх інтересів та нахилів; впровадження здоров'язберігаючих технологій;

2) Формування у обдарованих школярів гуманітарного стилю мислення, любові до рідної країни, високого рівня світоглядних переконань;

3) Опору на інтенсивні технології навчання вчителів-експериментаторів; технології розвиваючого навчання обдарованих учнів; технології програмованого навчання креативних особистостей.

II. Соціально-психологічне та педагогічне забезпечення містить у собі: фахову перепідготовку вчителів для роботи з обдарованими учнями та надання їм необхідної підтримки; демократичний стиль спілкування з обдарованими дітьми; створення банку даних та характеристиками творчо обдарованих школярів; індивідуальний підхід у роботі з обдарованими учнями; психологічну підтримку навчання обдарованих школярів; соціальний захист вчителя.

III. Науково-методичне забезпечення передбачає: проведення аналізу результатів роботи з обдарованими учнями; інформаційне забезпечення програми розвитку обдарованих учнів; використання педагогічних технологій з урахуванням вікових особливостей учнів і специфіки навчально-виховних комплексів; стейкхолдер-менеджмент.

IV. Матеріальне-технічне забезпечення інтегрує до себе удосконалення матеріально-технічної бази навчального закладу; створення медіатеки; обладнання навчальних кабінетів новітніми технічними засобами навчання; створення доступу до мережі Internet.

Виділення цих перспектив, на нашу думку, створює основу для забезпечення інтеграції зусиль всіх суб'єктів освітнього процесу з метою розвитку обдарованості та самореалізації обдарованих учнів.

Серед основних завдань, які потребують свого вирішення на цьому етапі, ми виділили наступні: поглиблення культурно-творчого потенціалу освітнього середовища навчального закладу та визначення його ціннісних координат; формування духовної культури обдарованих учнів; розвиток комунікативних компетенцій і формування мовної культури; розвиток в учнів почуття патріотизму; орієнтація на індивідуальні програми розвитку особистості учня.

Вирішення цих завдань лежить у площині взаємодії школи з родиною обдарованого учня. Тому модель «школа + родина» ми розглядаємо як головну ланку у структурі виховання обдарованої особистості. Вона спирається на традиції та цінності родинного виховання і спрямована на розвиток талантів учнів на засадах педагогіки життєтворчості. В якості основних ланок цієї моделі ми виділили наступні: «Батьківський оберіг» – формування стійких рис характеру обдарованого юнака, лицарських чеснот майбутнього представника української еліти; «Берегиня» – виховання майбутньої української жіночої еліти, матері, яка зуміє самореалізуватись відповідно до своїх творчих потреб; «Депутатська палата» спрямована на розвиток ораторського мистецтва творчо обдарованої дитини; «Здоров'я» спрямована на освоєння новітніх досягнень валеології, на збереження фізичного і духовного здоров'я з урахуванням складнощів розвитку творчих потреб неординарних особистостей; «Культура. Духовність. Розвиток» залучає школярів до різних видів творчої діяльності.

Виділивши родинні аспекти розвитку обдарованої дитини, ми вважаємо важливим сфокусувати роботу сім'ї та школи: по-перше, у створенні родинної підтримки реалізації завдань програми «Обдарованість»; по-друге, на формуванні емоційно-чуттєвого характеру родинного життя та розвитку емоційно-вольових якостей обдарованої дитини; по-третє, на пріоритеті демократичного типу родинного виховання, на розумінні батьками необхідності формування в підлітків позитивної «Я-концепції» як важливої умови успішної самореалізації обдарованої особистості.

Таким чином, проектування розвиваючого освітнього середовища є певним етапом у створенні освітньої моделі, орієнтованої на розкриття потенціалу обдарованих учнів та їхню самореалізацію. Поряд з цим, важливим моментом цієї моделі є зміст та методи освіти, які значною мірою залежать від ключових суб'єктів (стейкхолдерів) освітнього процесу. Науково доведено, що «не існує наукових висновків, що орієнтують проти раннього зарахування до школи, однак від майстерності педагога залежить, наскільки успішно пройде інтеграція дитини у середовище класного колективу» [244, с. 64].

Аналогічні висновки ми зробили завдяки проведеним сфокусованим груповим інтерв'ю³⁶: *«Працювати з обдарованими дітьми повинні не просто компетентні фахівці, а ті, що самі є неординарними, що приречені постійно розвивати свою креативність. Так, саме приречені. І учні повинні відчувати, що їх вчитель сам не може не бути творчою, яскравою особистістю»; «Вчитель прагне обдарованим учням не просто передати певну суму знань, умінь і навичок, а в першу чергу допомогти їм робити самостійні висновки і відкриття. Тому стилем його роботи є співтворчість з учнями. Такий підхід дозволяє не наполягати на однозначно правильних відповідях, дає можливість в дискусійній формі оцінювати різні варіанти відповідей»; «Зрозуміло, що у класах обдарованих підлітків домінують установки на лідерство і на змагання, що інколи може переходити в агресивні форми поведінки учнів. Тому вчитель завжди повинен тримати ці прояви під контролем і попереджати будь-яку вербальну або фізичну агресію».*

Важливо не поспішати з визначенням лінії майбутнього розвитку, наперед не визначати її, не маніпулювати, а давати можливість обдарованій дитині самій обирати сферу майбутньої самореалізації і способи досягнення успіху. Зрозуміло, що у навчальному закладі повинні бути сформовані ціннісні орієнтації щодо педагогічного супроводу обдарованої дитини і організована система створення соціально-педагогічних і психологічних умов розгортання талантів. Вчитель, повинен бути обізнаним у питаннях, щодо особливостей

³⁶ Фокусовані групові інтерв'ю з експертами (2016 р.)

учнівської обдарованості, незалежно від того, в якому класі він працює і який предмет викладає.

Для досягнення цілей інтегративного підходу важливо вирішити наступні завдання: створення умов для розвитку і реалізації потенційних здібностей обдарованих і здібних учнів; розвиток у них умінь виділяти головне, суттєве у матеріалі (наприклад, скласти схему, план, формулювати висновки і контрольні питання); формувати в учнів уміння порівнювати, класифікувати, узагальнювати факти і поняття; розвиток у школярів самостійного мислення; розвиток мови гімназистів, тобто збагачення і ускладнення словарного складу і смислових функцій мови учнів, а також посилення комунікативної функції мови в ході вирішення освітніх завдань; розвиток уяви, пам'яті, уваги гімназистів; формування у учнів і підлітків уміння долати труднощі у навчанні, закаляти волю, зберігати адекватність у ситуаціях емоційних переживань; освоєння пошуково-дослідницьких методів отримання знань; розвиток індивідуальних творчих здібностей гімназистів в умовах комфортної пізнавальної ситуації.

Важливо навчити обдаровану дитину до посидючості, навчити її працювати, самостійно приймати рішення. Для розвитку своїх талантів обдаровані учні повинні мати можливість вільно розподіляти час, навчатися за спеціальним навчальним планом і постійно відчувати індивідуальне піклування і увагу з боку свого вчителя. Розвитку проблемно-пошукового аспекту діяльності обдарованих учнів у значній мірі сприяють широкі часові рамки. Якщо обдарованій дитині надано можливість не поспішати з виконанням завдання, не перестрибувати з одного на інше, то вона найкращим чином зможе осягнути зв'язки між явищами, виділяти закономірності і навчитися застосовувати свої відкриття на практиці [24; 69; 114; 138; 140].

Акцент у роботі з творчо обдарованими учнями потрібно робити не на тому, що вивчати, а на тому, як вивчати. Необмежені можливості аналізувати висловлені ідеї, глибоко проникати у сутність проблем сприяють прояву природної допитливості, розвитку аналітичного і критичного мислення.

Спираючись на Положення про Американську національну асоціацію обдарованих учнів, що містить рекомендації, спеціально розроблені для вирішення питань освіти талановитих учнів і студентів, ми вважаємо за необхідне приймати до уваги когнітивні, соціальні та емоційні характеристики і потреби цих учнів. Важливо створити для обдарованих учнів такі умови, щоб вони отримали доступ до інформаційних матеріалів, мали можливість знайомитися з сучасними передовими ідеями. При цьому наставники повинні уміти ставити перед талановитими учнями завдання підвищеної складності і забезпечити максимально «безпечне» для психіки обдарованої людини середовище, у якому вона могла б проявити свої таланти і унікальність.

Аналіз досвіду роботи з обдарованими старшокласниками свідчить про те, що навчання обдарованих учнів оптимальніше всього реалізується на основі стратегії тьюторства. Тьютор сприймається дослідниками процесів самореалізації обдарованих учнів, перш за все, як позиція, що супроводжує процес розвитку суб'єктності учня, як його індивідуальний освітній маршрут. Така позиція забезпечує підтримку педагогом-тьютором розробки і реалізації індивідуальних проектів і програм розвитку, які передбачають послідовність дій старшокласника як суб'єкта. Окрім того, дійсне виховання обдарованих учнів виявляється пов'язаним з досить жорсткими і своєрідними вимогами до вихователя – психологічними, інтелектуальними, моральними і навіть артистичними [38, с. 33].

Безумовно, навчання та й весь соціально-педагогічний супровід обдарованого підлітка тісно пов'язані зі створенням системи умов для розвитку його суб'єктності, які продиктовані: по-перше, згодою учня на допомогу і підтримку; по-друге, пріоритетом самої дитини у вирішенні власних проблем; по-третє, співпрацею, сприянням розвитку обдарованого учня; по-четверте, дотриманням принципу конфіденційності; по-п'яте, доброзичливістю, захистом прав та інтересів дитини на всьому просторі її життєдіяльності.

Ми вважаємо, що саме такі умови здійснення цього супроводу утримує творчо обдарованого учня в освітньому просторі, оскільки на таких принципах

педагог готовий розуміти його проблему і спільно з талановитою дитиною знаходити вихід з будь-якої проблемної ситуації. Такий підхід до соціально-педагогічного супроводу являє собою виховний ресурс, що формує суб'єктність обдарованого учня. Саме заходами виховання у ході соціально-педагогічного супроводу можливо захистити обдарованого учня від ризиків та проблем, зазначеним нами у другому розділі, яким вона у даний період без т'юторської допомоги протистояти не може.

Основна мета теоретико-практичного вивчення проблеми дитячої обдарованості полягає у побудові системи індивідуального супроводу розвитку учнів, що передбачає забезпечення психолого-педагогічної, медико-валеологічної та соціальної допомоги і підтримки обдарованих учнів, їх батьків і педагогів.

Супровід обдарованої дитини ми сприймаємо крізь призму динамічного підходу до розгляду обдарованості у єдності п'яти складових: комплексної діагностики, інформації, консультування, проектування індивідуально орієнтованих програм і первинної допомоги у вирішенні проблем і профорієнтації.

Основними видами діяльності, що реалізуються у процесі індивідуального супроводу розвитку обдарованих учнів, є наступні:

1) просвіта – залучення дорослих (вихователів, вчителів, батьків) творчо обдарованих учнів до психологічних, педагогічних, соціологічних та інших знань щодо гармонійного розвитку неординарних учнів;

2) профілактика – спеціальний вид діяльності, спрямований на збереження, укріплення і розвиток здоров'я обдарованих учнів на різних етапах шкільного віку;

3) консультація (індивідуальна, групова, сімейна);

4) соціопсихологічна діагностика – виявлення особливостей психічного розвитку обдарованої дитини;

5) корекція – розробка рекомендацій, психокорекційної або розвиваючої роботи з обдарованими учнями, реалізація плану цієї роботи, контроль за його виконанням;

6) проведення профілактичної роботи з сім'ями з обдарованими дітьми, що опинились у складній соціальній ситуації;

7) складання соціального паспорта класу і школи з метою виявлення сімей, у яких обдаровані учні опинились у складній соціальній ситуації, надання їм педагогічної, психологічної та соціальної допомоги.

Крім того, ефективності індивідуального супроводу розвитку обдарованих учнів сприяють наступні заходи і форми роботи: визначення імпульсу до зростання, тобто знаходження сильної сторони, на основі якої виникає інтерес і розвивається мотивація; виявлення індивідуальних особливостей; організація занять за індивідуальним розкладом і спеціальна допомога неординарним особам; малі розміри навчальних груп; виховання лідерських якостей, самостійності і наполегливості; навчання за програмами, що відкривають простір для творчості; організація занять по типу «вільного класу»; спільна творчість вчителів і учнів; відбір вчителів; робота з батьками; формування коректних відносин між учнями; індивідуальна психологічна допомога.

В рамках психолого-дидактичного підходу, який позначено нами вище як ефективний для конструювання освітнього середовища розвитку та самореалізації обдарованих учнів, напрацьовані наступні методи: проблемно-розвиваючий, гуманітарно-особистісний (формування позитивної «Я-концепції та лідерських якостей»), методи творчого розвитку здібностей, а також методи створення розвиваючого освітнього середовища, що забезпечує можливості самореалізації обдарованих учнів. При цьому особлива увага приділяється розробці типології та структури освітнього середовища, методів проектування діагностики і експертизи як необхідної умови розвитку творчих здібностей явно й приховано обдарованих учнів масової загальноосвітньої школи [16; 53; 109; 115; 233].

Спираючись на положення про те, що формування людини є результатом складного узгодження процесів соціалізації та індивідуального соціального розвитку особистості, Д. Б. Ельконін виділив дві форми розвитку дитини: 1) засвоєння предметних знань і навичок предметних дій і діяльності; 2) освоєння дитиною соціальних умов її існування, оволодіння соціальними відносинами, ролями, нормами, мотивами, оцінками, схвалюваними засобами діяльності, прийнятими формами поведінки і відносин у колективі. М. І. Бобнєва зазначила наявність особливої потреби у особистості, що розвивається, – потреби у соціальному досвіді, яка може як знаходити вихід у стихійному пошуку у вигляді неорганізованих, некерованих вчинків і дій, так і може бути реалізованою у спеціально створених умовах [177; 178].

У зв'язку з цим актуалізується завдання пошуку оптимальних форм узгодження цих обох видів соціального навчання і виявлення їх специфічних закономірностей. Правомірність такої постановки завдань демонструється необхідністю організації соціально-психологічної роботи з дітьми і підлітками, моделювання і розвиток соціального інтелекту для профілактики соціально-ненормативної поведінки [144].

Таким чином, конструювання освітньої моделі на основі інтегративного підходу, яка б максимально сприяла розвитку обдарованості та самореалізації обдарованих учнів, має здійснюватись послідовно на всіх шести етапах. Але успішність цього процесу залежатиме від ефективної взаємодії всіх зацікавлених у цьому процесі суб'єктів – ключових стейкхолдерів.

В умовах реформування системи освіти України навчальні заклади все частіше стикаються з необхідністю вести конкурентоспроможну політику на ринку освітніх послуг. Ефективність освітньої організації багато в чому залежить від грамотно вибудованої взаємодії із зовнішнім середовищем і внутрішнім середовищем, так як зовнішнє середовище є джерелом ресурсів для організації та формує соціальне замовлення, а внутрішнє середовище визначає ресурсний потенціал організації [134, с. 184-186]. Розуміння очікувань,

інтересів і потреб суб'єктів середовища - це обов'язкова умова стійкого розвитку будь-якої освітньої організації в сучасних умовах.

У поширеній в даний час концепції управління розглядається з позиції стейкхолдерів, згідно з яким велика роль відводиться вивченню і задоволенню інтересів більш широкого кола - зацікавлених цільових груп (стейкхолдерів). Партнерські відносини стали основою теорії стейкхолдерів, їх головна роль - формування і спільне використання актуальних цінностей з кожною заінтересованою цільовою групою, причому, з орієнтацією на довгострокові партнерські відносини [136, с. 5]. Теорія стейкхолдерів належить професору Університету Вірджинії Е. Фримену, (1984) [20]. У вітчизняній практиці поняття «стейкхолдер» не так давно стало звичним в управлінській практиці. Активне вживання даної дефініції пов'язано з трансформацією економічних відносин на рубежі 90-х років XX століття і формуванням корпоративного менеджменту.

Процес управління освітньою організацією на основі концепції стейкхолдерів, передбачає планування, організацію, мотивацію, координацію і контроль ресурсів, використовуваних для роботи зі стратегіями стейкхолдерів.

Обдаровані діти розвиваються синергетично і вимагають створення специфічних умов для розвитку, з урахуванням факторів, які надають на них вплив. Обдаровані діти схильні до впливу трьох основних груп (стейкхолдерів): держава (Міністерство освіти, нормативно-правові документи в галузі освіти), освітні установи (школи, дошкільні установи та педагоги зокрема), сім'я (виховання і первинна соціалізація) [78].

Розвиток обдарованості повинен розглядатися з урахуванням внутрішніх і зовнішніх чинників, перш за все взаємодії особистості, яка розвивається, з її соціальним оточенням, з урахуванням концепції стейкхолдерів. Саме урахування інтересів стейкхолдерів дозволить виробити оптимальні стратегії самореалізації обдарованих учнів. Це стає можливим завдяки виявленню та угрупованню інтересів стейкхолдерів.

Таким чином, можна констатувати, що наявність ефективного стейкхолдер-менеджменту дозволяє освітній організації оптимізувати витрати, підвищити рівень репутації та конкурентоспроможності, надавати затребувані і якісні освітні послуги відповідно до запитів споживачів і замовників, що, у свою чергу, передбачає ефективну роботу по розвитку та самореалізації обдарованих учнів [61].

Висновки до розділу 3

Аналіз практичного досвіду роботи з обдарованими учнями дозволяє нам говорити про два аспекти такої роботи: дослідницький та практико-орієнтований. Перший аспект пов'язаний із дослідженнями обдарованості в контексті створення особливих навчальних виховних програм для обдарованих учнів. А другий – зі спробами реалізації таких програм.

Виявлено, що сьогодні можна говорити про декілька основних форм роботи з обдарованими учнями. Одна з них – виділення всередині одного класу груп з різними рівнями розумової обдарованості. Альтернативна форма – створення груп з високим рівнем інтелекту на основі кількох класів. Зазначено, що високого ефекту ці форми можуть досягти тільки в тому разі, якщо талановиті учні навчаються за спеціально розробленими програмами з урахуванням конкретних соціальних, економічних, культурних обставин.

Показано, що у зарубіжних країнах досить успішною виявилась робота з використання потенціалу неформальної освіти обдарованих учнів, значна увага приділяється інклюзивній освіті.

Узагальнення досвіду роботи з обдарованими учнями на Заході дозволяє зробити висновок, що ця робота поєднує формально-організаційні та змістовні аспекти, які співвідносяться із особливостями обдарованих учнів та загальними інтересами суспільства.

У країнах пострадянського простору обдарованість учнів виявляється й

оцінюється через різного роду інтелектуальні змагання, що надає особливої значущості результативному компоненту обдарованості.

Виявлено, що існує протиріччя між системою задекларованих напрямків роботи та їхньою реалізацією, що викликає потребу переконструювання системи роботи з обдарованими учнями для підвищення ефективності їхньої самореалізації.

Проведений аналіз демонструє, що в Україні накопичено багатий досвід роботи з обдарованими дітьми й талановитою молоддю завдяки розгалуженій системі спеціалізованих навчальних закладів та закладів додаткової освіти.

Узагальнення досвіду роботи в Україні та за кордоном щодо роботи з обдарованими учнями свідчить про спільність підходів, що сформувались цілком незалежно один від одного, базуючись на різних освітніх, ментальних і культурних основах. Пріоритет формування соціальних компетенцій у обдарованих учнів є загальносвітовою тенденцією. Крім того, виявлено трансформацію освітніх стратегій у бік формування нового типу обдарованого учня, який здатен самореалізуватися і як фахівець високого класу в своїй галузі, і як особистість з широким комплексом соціальних компетенцій.

Розвиток обдарованості можливий при реалізації наступних умов: сучасна діагностика можливостей, адекватний зміст навчання, запровадження особистісно-орієнтованої і розвиваючої технологій, психологічний і педагогічний супровід учня, збудливо-інтенсифікуюча діяльність учителя.

Вітчизняний і зарубіжний дослідницький і практичний досвід з раннього виявлення обдарованості в учнів і підлітків підтверджує необхідність створення спеціальної державної програми, що має забезпечувати розвиток якості обдарованості у підростаючого покоління. Це завдання виконують у тому числі створені в нашій країні освітні заклади нового типу, зорієнтовані на навчання і виховання здібних і обдарованих учнів.

Оскільки обдарованість являє собою комплексну, інтегральну властивість, що включає в себе когнітивні, некогнітивні й соціальні чинники, в навчанні обдарованих учнів для їх успішної самореалізації ми пропонуємо

використовувати інтегративний підхід. Важливо інтегрувати можливості базової та додаткової освіти, поєднати навчальну й позанавчальну діяльність учнів і забезпечити в загальноосвітньому закладі єдиний освітній простір, де ефективно, згідно зі своїми творчими потребами буде розвиватись обдарована дитина. Ядром такої інтеграції ми вважаємо дослідницьку активність учнів, що забезпечує їх самостійну творчу діяльність, заохочення і розвиток якої обумовлює великі можливості самореалізації творчо обдарованої дитини в обраних нею видах діяльності.

Важливою детермінантою підвищення самореалізації обдарованих учнів є стейкхолдер-менеджмент.

Основні положення цього розділу викладені у публікаціях автора [54, 57, 58, 59, 60, 61, 64, 65, 66, 69].

ВИСНОВКИ

На підставі вирішення наукового завдання в результаті досягнення мети дослідження отримано такі результати.

Проведений аналіз теоретичних підходів до розгляду феномена обдарованості, здійснений на двох рівнях (перший – теоретичні підходи, які дозволяють позиціонувати обдарованість у соціумі, а другий – ті, які розкривають сутність даного феномена), дозволив розкрити переваги та недоліки основних з них.

До першого типу теоретичних конструктів віднесено теорію девіації та соціальний конструктивізм. Спираючись на теоретичні конструкти Е. Дюркгейма та Р. Мертона щодо девіантної поведінки та на теорію позитивної девіації Я. Гилинського, обґрунтовано, що обдарованість може позиціонуватися у суспільстві як позитивна девіація, оскільки не відповідає нормам, шаблонам, стандартній поведінці в суспільстві в конкретних історичних умовах, але в той же час містить у собі той потенціал, який громадська думка може схвалювати або мати нейтральне ставлення. Разом з цим, відповідне суспільне схвалення обдарованої особистості базується на домінуючих соціальних уявленнях про обдарованість, що дозволяє стверджувати, що вона є соціально сконструйованим феноменом.

Таким чином, на позначеному нами загальному рівні теоретичного осмислення обдарованості вона позиціонується як позитивна девіація та соціально сконструйований феномен.

На другому рівні теоретичного осмислення обдарованості здійснено аналіз переваг та недоліків таких підходів до трактування сутності даного феномена, як факторний, віковий, динамічний, адаптаційний, соціокультурний та інших, що дозволило зробити висновок, що найбільший потенціал для досягнення мети нашого дисертаційного дослідження має саме динамічний та факторний підходи, які дозволяють акцентувати увагу на сутнісних характеристиках обдарованої особистості, їх динаміці та чинниках впливу. Показано, що інші підходи можуть бути використані як допоміжні при розгляді

тих чи інших аспектів самореалізації обдарованих учнів. Саме така методологічна позиція дозволяє нам взяти за теоретичну основу аналізу обдарованості також теорію набутої обдарованості.

Розгляд концептуальних уявлень щодо обдарованості продемонстрував, що їх стрижнем є розуміння обдарованості як індивідуальної сукупності спадкових (задатки), соціальних (сприятливе соціальне середовище) і особистісних (позитивна «Я»-концепція, наявність відповідних вольових якостей, спрямованості, наполегливості тощо) передумов для розвитку здібностей особистості до рівня, що є вищим за умовно «середній», завдяки яким вона може досягти значних успіхів у певній області діяльності.

У роботі здійснено аналіз ключових моделей обдарованості, зокрема трикільцевої моделі Дж. Рензуллі, мультифакторної моделі Ф. Монкса, моделі Д. Фельдхьюсена, п'ятифакторної моделі А. Танненбаума, інвестиційної моделі Р. Стренберга та Є. Гриненка, мюнхенської моделі К. Хеллера.

На основі аналізу моделей обдарованості визначено такі її елементи, які мають принципове значення для самореалізації особистості як процесу втілення у життя свого індивідуального потенціалу: індивідуальні (інтелектуальний компонент, емоційно-вольовий та діяльнісний), середовищні (найближче оточення особистості, перш за все, родина та школа) та суспільні (інституційні та загальні умови для розвитку обдарованості та її проявів). Доведено, що самореалізація обдарованої особистості стає можливою за умов ефективної взаємодії усіх трьох рівнів.

Показано, що обдарованість може мати різні форми та види. На основі аналізу типів обдарованості за різними критеріями можна говорити про наступні види обдарованості: 1) в залежності від виду діяльності – практична, пізнавальна, художньо-естетична, комунікативна; 2) за критерієм «ступінь сформованості обдарованості» – актуальна й потенційна; 3) за критерієм «форми прояву» – явна й прихована; 4) за критерієм «широти проявів у різних видах діяльності» – загальна й спеціальна; 5) за критерієм «особливості вікового розвитку» – рання і пізня обдарованість.

Спираючись на цю класифікацію видів обдарованості та результати, отримані в ході фокусованих групових інтерв'ю, можна виділити три категорії обдарованих учнів: учні з високим рівнем загальної обдарованості; обдаровані учні, які яскраво виявляють свої таланти в обраній сфері діяльності; учні, які добре навчаються у школі.

Свої неординарні здібності обдаровані учні виявляють у різних сферах: в інтелектуальній, у сфері академічних досягнень, у творчості, в спілкуванні та лідерстві, в художній діяльності й сфері руху тощо.

Портретування обдарованих учнів як соціальної спільноти здійснено через два ракурси: соціальні уявлення про обдарованість та обдарованих учнів і конкретні характеристики обдарованих учнів у сучасному суспільстві.

Грунтуючись на загальному визначенні обдарованості, під обдарованими учнями ми розуміємо школярів, які мають задатки, позитивну «Я»-концепцію та особистісні якості, розвинуті до рівня вищого за умовно «середній», завдяки яким у певному освітньому середовищі вони досягають значних успіхів у певній області навчання. Таке визначення зберігає традиції динамічного та факторного підходів, визначених як найбільш продуктивних у дослідженні обдарованості.

Емпіричні дослідження показали, що феномен обдарованого учня не є чітко сконструйованим у свідомості соціальних суб'єктів України. За результатами досліджень у визначенні ознак, характеристик обдарованих учнів у суспільній свідомості значно переважають особистісно-процесуальний та результативний компоненти, які безпосередньо є відображенням самореалізації обдарованих учнів. Тобто соціальне конструювання образу обдарованих здійснюється саме через ці компоненти.

Узагальнення результатів досліджень, які дозволяють ідентифікувати обдарованих учнів та надають опис їхніх основних характеристик дозволило здійснити їх соціологічну інтерпретацію за трьома основними параметрами: соціокультурним, інтелектуально-розумовим, психологічним. Компаративний аналіз показав, що обдаровані учні відрізняються такими характеристиками, як

підвищений рівень значущості власної самореалізації, свободи та незалежності.

Визначено, що обдаровані учні мають сукупність проблемних зон своєї самореалізації, які угруповано наступним чином: психологічно-особистісні, комунікативні, проблеми соціальної взаємодії та проблеми стану соціального середовища.

Узагальнення результатів досліджень дозволило нам здійснити угруповання проблемних зон самореалізації обдарованих учнів. Ми пропонуємо виокремлювати психологічно-особистісні проблеми, комунікативні проблеми, проблеми соціальної взаємодії та проблеми стану соціального середовища.

Показано, що соціальні еспектації від обдарованих учнів є важливим середовищним компонентом, який впливає на їхню самореалізацію. У сукупності з базовими характеристиками обдарованих учнів, їх особистісними якостями можна стверджувати, що вони утворюють певну систему, яка завершує їхній образ і потребує особливої уваги.

Розглянувши різні підходи до аналізу факторної детермінації обдарованості, на основі використання потенціалу факторного підходу чинники впливу на самореалізацію обдарованих учнів угруповано наступним чином: особистісні; найближчого оточення; освітнього локального середовища; культурно-освітнього макросередовища та загальносуспільні.

Узагальнення особливостей впливу різнорівневих чинників на самореалізацію обдарованих учнів дозволило нам запропонувати типологію ризиків цього процесу. До таких ризиків віднесено, по-перше, суспільні ризики, по-друге, ризики школи, по-третє, ризики сім'ї, по-четверте, індивідуальні ризики.

Показано, що ризики, проблемні зони та особливості факторної детермінації формують різні стратегії самореалізації обдарованих учнів. Серед них: «стратегія досягнень», «стратегія суспільного визнання», «стратегія матеріальної забезпеченості» та «еміграційна стратегія».

Значний потенціал у вирішенні проблем самореалізації обдарованих учнів

містить система освіти. Узагальнення досвіду роботи з обдарованими учнями за кордоном та в Україні дозволило зробити висновок, що така діяльність здійснюється у двох напрямках: дослідницько-моделювальному та практико-орієнтованому. Перший аспект пов'язаний із дослідженнями обдарованості в контексті створення особливих навчальних та виховних програм для обдарованих учнів. А другий – зі спробами реалізації таких програм.

Виявлено, що за кордоном ця робота поєднує формально-організаційні та змістовні аспекти, які співвідносяться із особливостями обдарованих учнів та загальними інтересами суспільства. Показано, що в зарубіжжі досить успішною виявилась робота з використання потенціалу неформальної освіти обдарованих учнів, значна увага приділяється інклюзивній освіті.

Продемонстровано, що сьогодні можливо говорити про декілька основних форм роботи з обдарованими учнями. Одна з них – виділення всередині одного класу груп з різними рівнями розумової обдарованості. Альтернативна форма – створення груп з високим рівнем інтелекту на основі кількох класів. Зазначено, що високого ефекту ці форми можуть досягти тільки в тому разі, якщо талановиті учні навчаються за спеціально розробленими програмами з урахуванням конкретних соціальних, економічних, культурних обставин.

У країнах пострадянського простору обдарованість учнів виявляється й оцінюється переважно через результативний компонент. Виявлено, що існує протиріччя між системою напрямків роботи, що декларуються, та їхньою реалізацією, що викликає потребу переконструювання системи роботи з обдарованими учнями для підвищення ефективності їхньої самореалізації.

Проведений аналіз демонструє, що в Україні накопичено багатий досвід роботи з обдарованими дітьми й талановитою молоддю завдяки розгалуженій системі спеціалізованих навчальних закладів та закладів додаткової освіти.

Узагальнення досвіду роботи в Україні та за кордоном щодо роботи з обдарованими учнями свідчить про спільність підходів, що сформувались цілком незалежно один від одного, базуючись на різних освітніх, ментальних і

культурних основах. Пріоритет формування соціальних компетенцій у обдарованих учнів є загальносвітовою тенденцією. Крім того, виявлено трансформацію освітніх стратегій у бік формування нового типу обдарованого учня, який здатен самореалізуватися і як фахівець високого класу у своїй галузі, і як особистість з широким комплексом соціальних компетенцій.

Показано, що розвиток обдарованості можливий при реалізації наступних кроків: сучасна діагностика можливостей, адекватний зміст навчання, запровадження особистісно-орієнтованої і розвиваючої технологій, психологічний і педагогічний супровід учня, збудливо-інтенсифікуюча діяльність учителя.

Вітчизняний і зарубіжний дослідницький і практичний досвід з розвитку обдарованих учнів підтверджує необхідність створення спеціальної державної програми, що має забезпечувати розвиток якості обдарованості у підростаючого покоління. Це завдання виконують і функціонуючі в нашій країні освітні заклади нового типу, зорієнтовані на навчання і виховання здібних і обдарованих учнів.

Необхідним є створення цілісної системи підтримки обдарованої молоді в Україні. Ця система, перш за все, повинна включати чітку законодавчу та науково-методичну базу, підготовку навчальних закладів до роботи з неординарними учнями та студентами, ресурсне забезпечення, суспільне визнання і матеріальне заохочення обдарованої молоді та її наставників, соціальну складову.

Говорячи про науковий супровід функціонування системи підтримки обдарованих учнів, передусім варто мати на увазі розробку програми її соціологічного забезпечення. В рамках такої програми повинні бути передбачені моніторингові соціологічні дослідження проблем функціонування навчальних закладів для обдарованих учнів, а також внутрішніх і зовнішніх, об'єктивних і суб'єктивних детермінант актуалізації і розвитку феномена обдарованості даної категорії учнівської молоді. З нашої точки зору, необхідно вивчати ціннісні орієнтації, повсякденні, в тому числі освітні, практики

обдарованих учнів, їхні життєві й професійні плани, громадянську ідентичність і еміграційні настрої, культурний і соціальний капітал, дозвілєві практики, соціальну активність і т. п. Упровадження результатів таких досліджень у практику навчально-виховної роботи з обдарованими дітьми сприятиме підвищенню її ефективності, більш повному розкриттю і реалізації інтелектуального й творчого потенціалу таких учнів.

Враховуючи вітчизняний досвід та досвід інших країн, а також результати проведених досліджень, запропоновано в процесі оптимізації супроводу обдарованих учнів як концептуальну основу використовувати інтегративний підхід, завдяки чому можна створити цілісну систему підтримки обдарованої молоді в Україні. Він полягає в інтегруванні базової та додаткової освіти, навчальної і позанавчальної діяльності учнів, формальної, неформальної та інформальної освіти й забезпеченні в загальноосвітньому закладі єдиного освітнього простору. Інтегративний підхід в освіті щодо обдарованої дитини передбачає: цілісність особистості школяра, єдність процесів розвитку, виховання і навчання; єдність життєдіяльності людини та її освіти, а також цілісність впливу на обдаровану дитину; взаємозв'язок спадкових, соціальних і педагогічних чинників; цілісність науково-педагогічного знання, взаємообумовленість теоретичної і практичної підготовки творчої людини; єдність освіти та самоосвіти, цілісність процесу навчання.

Для повноцінного розвитку здібностей кожного обдарованого учня необхідна певна структура освітнього середовища та її спеціальне проектування. З цією метою слід застосовувати технологічний (психодидактичний), соціальний (комунікативний) і просторово-предметний підходи. Саме ці підходи ми вважаємо найбільш ефективними при визначенні перспективних ліній організації роботи з обдарованими учнями. З опорою на них ми запропонували систему організації роботи з обдарованими учнями, що створює основу для забезпечення інтеграції зусиль усіх суб'єктів освітнього процесу та зацікавлених у його результатах стейкхолдерів з метою оптимізації

процесу соціалізації та розвитку обдарованих учнів. Доведено, що в основі управління цією моделлю мають бути принципи стейкхолдер-менеджменту.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ

1. Аксенова Э. А. Инновационные подходы к обучению одаренных детей за рубежом // Эйдос : электрон. науч. журнал. 2007. №1. URL: <http://www.eidos.ru/journal/2007/0115-9.htm> (дата обращения: 10.07.2013).
2. Андреев В. И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности: Основы педагогики творчества. Казань : Казан.ун-т, 1988. 236 с.
3. Антонова Е. Е. Теоретические подходы к построению структуры одарённости // Одарённый ребёнок. 2011. №2. С. 47–55.
4. Антонова О. Є. Обдарованість: досвід історичного та порівняльного аналізу : монографія. Житомир : Житомир. держ. ун-т, 2005. С. 431–456.
5. Антонова О. Є. Обдарованість: сутність, структура, перспективи розвитку // Актуальні проблеми психології : проблеми психології обдарованості: зб. наук. пр. Житомир, 2008. Т. 6, вип. 3. С. 48–51.
6. Арендачук И. В. Образовательная среда вуза как фактор психолого-педагогических рисков. URL: <https://www.sgu.ru/sites/default/files/textdocsfiles/2013/07/.../arendachuk.pdf> (дата обращения: 13.07.2015).
7. Бабаева Ю. Д. Динамическая теория одаренности // Основные современные концепции творчества и одаренности / под ред. Д. Б. Богоявленской. М., 1997. С. 275–294.
8. Бевз О. П. До питання про підтримку і розвиток обдарованості в освіті США // Вісн. Черкас. ун-ту. Серія: Педагогічні науки. Черкаси, 2008. Вип. 126. С. 14–18.
9. Беличева С. А. Социально-педагогическая поддержка детей и семей группы риска. Межведомственный подход. М. : Социал. здоровье России, 2006. 390 с.
10. Бергер П., Лукман Т. Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания. М.: Медиум, 1995. 323 с.
11. Би Х. Развитие ребенка : учеб. 9-е изд. СПб. : Питер, 2004. 768 с.

12. Блинова В. Л., Блинова Л. Ф. Детская одаренность: теория и практика : учебно-методическое пособие. Казань : ТГГПУ, 2010. 56 с.
13. Боброва И. А., Чурсинова О. В. Семья как развивающая среда для одаренного ребенка. URL: http://www.rusnauka.com/29_NIOXXI_2012/Psihologia/8%20_117847.doc.htm (дата обращения: 3.07.2016).
14. Богоявленская Д. Б. Психология творческих способностей : учеб. пособие. М. : Академия, 2002. 320 с.
15. Богоявленская Д. Б. Рабочая концепция одаренности // Вопросы образования. 2004. № 2. С. 5–95.
16. Богоявленская Д. Б., Богоявленская М. Е. Психология одаренности: понятие, виды, проблемы. М. : МИОО, 2005. Вып. 1. 176 с.
17. Божович Л. И. Избранные психологические труды. Проблемы формирования личности. М. : Междуна. пед. акад., 1995. 212 с.
18. Большой психологический словарь / под ред. Мещерякова Б. Г., Зинченко В. П. М., 2003. 432 с.
19. Борисов Р., Шеремет И. Учебные практики школьников Харьковщины: показатели, динамика, факторы актуализации // Український соціологічний журнал. 2014. № 1-2. С. 70-78. Режим доступа: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ukrsocj_2014_1-2_11.
20. Булатов А. Р. Эдвард Фриман. Люди. — Режим доступа: http://www.peoples.ru/science/philosophy/r__edward_freeman/
21. Виатер В., Муфф Е. Помощь в развитии одарённых детей – Diversity Management как задача школы // Одарённый ребёнок. 2010. № 2. С. 6–17.
22. Відьменко М. О. Позитивні девіації в суспільстві // Наука в інформаційному просторі : матеріали VIII Міжнар. наук.-практ. конф., 4-5 жовт. 2012 р. : В 7 т. – Дніпропетровськ. Т. 3 : Гуманітарні науки. – 2012. – С. 66–69.
23. Власова Е. И. Ключевые проблемы и перспективы исследования социальной одарённости // Единый портал пермского образования, 2007. URL: <http://permedu.ru/Pages=24236> (дата обращения 25.11.2015).

24. Власова И. В. Возможности предметной лаборатории для развития одаренных детей // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. 2010. № 2 (4). С. 99–103.
25. Волощук І. С. Обдарованість: сутність і типологія // Навчання і виховання обдарованої дитини: теорія та практика : зб. наук. пр. Київ, 2009. Вип. 2. С. 9–25.
26. Волощук В., Волощук І. Здібнісна природа інтелектуальної обдарованості // Рідна школа. – 2009. – № 11. – С. 33–38.
27. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте. – СПб. : СОЮЗ, 1997. 96 с.
28. Габдулхаков В. Ф. Одаренность и ее развитие в условиях взаимодействия общеобразовательной школы и университета : учеб.-метод. пособие. Казань : Школа, 2011. 174 с.
29. Гишинский Я. И. Социология девиантного поведения и социального контроля: краткий очерк // Рубеж: Альманах социальных исследований. Сыктывкар. – 1992. – С.51–68.
30. Гильбух Ю. З. Психолого-педагогические основы дифференциации обучения в начальном звене общеобразовательной школы. Киев : Рад. шк., 1991. 224 с.
31. Гилядов С. Р. Специфика выявления и развития одаренности детей в общеобразовательной школе // Педагогическое образование и наука. – 2012. № 12. С. 25–28.
32. Гладунський В. Н., Гладунська Г. А. Вивчення спеціальних розумових здібностей дітей 4–6 класів // Обдарована дитина. 2006. № 3. С. 31–46.
33. Гнатко М. М. Структура обдарованості та засадничі принципи роботи з обдарованими дітьми // Обдарована дитина. 1998. № 4. С. 2–5.
34. Голдберг Э. Управляющий мозг: Лобные доли, лидерство и цивилизация. М.: Смысл, 2003. 335 с.

35. Грауманн О. Исследование проблем детской одаренности в Германии // Непрерывное образование: XXI век. 2014. № 3(7). С. 1–13.
36. Грязева В. Г., Петровский В. А. Одарённые дети: экология творчества. М. ; Челябинск : ИЛИ РАО ; ЧГИИК, 1993. 205 с.
37. Гудзовская А. А. К постановке проблемы социальных ожиданий субъектов образовательного процесса в отношении детской одаренности // Социальные явления : журнал междунар. исслед. 2015. № 3. С. 57–65.
38. Гущина Т. Н. Социально-педагогическое сопровождение социально одаренного старшеклассника // Инновации в образовании. – 2012. № 1. С. 27–35.
39. Давидова Л. Про основні засади державної підтримки обдарованих дітей та молоді на Україні [Проект закону України]. URL : http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/JD3FR00A.html (дата звернення: 10.07.2013).
40. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения. М. : Наука, 1986. 225 с.
41. Давыдов В. В. Теории развивающего обучения. URL: https://vk.com/doc44021504_288345196?hash=8d32703a2104642ee7&dl (дата обращения: 10.07.2016).
42. Давыдов В. В. Детская психология для специалистов. URL: <http://www.childpsy.ru/lib/authors/id/10615.php> (дата обращения: 20.10.2014).
43. Давыдов В. В. О понятии развивающего обучения : сб. ст. Томск : Пеленг, 1995. 144 с.
44. Дети индиго – кто они? URL: <http://relax.wild-mistress.ru/wm/relax.nsf/publicall/b498e0bf80cef8bec32574c7004accf5> (дата обращения: 10.08.2016).
45. Дети индиго: дар или наказание // Globosfera. URL : <http://www.globosfera.info/2008/07/26/deti-indigo-dar-ili-nakazanie/> (дата обращения: 11.08.2016).

46. Детская одаренность и школьное обучение // Школьные технологии. 1999. №1. С. 121–123.
47. Джумагулова Т. Н., Соловьева И. В. Одаренный ребенок: дар или наказание. СПб. : Речь, 2009. 160 с.
48. Димченко Л. Робота з обдарованими дітьми, або спроба засвітити зірку // Рідна шк. 2000. № 5. С. 77–80.
49. Дмитриева С. А. Система поддержки и выявления талантливых детей в условиях общеобразовательной школы // Одарённый ребёнок. 2012. №1. С. 109–114.
50. Дмитриенко В. А., Кулемзина А. В. Феномен детской одаренности в теоретико-педагогическом осмыслении // Вестник Тюмен. гос. пед. ун-та. Серия: Педагогика. 2005. Вып. 2 (46). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/fenomen-detskoj-odarennosti-v-teoretiko-pedagogicheskom-osmyslenii> (дата обращения: 1.07.2016).
51. Дюркгейм Э. Педагогика и социология. М. : Канон, 1995. 295 с.
52. Дяків В. Обдарованість: нові підходи до наболілих // Завуч. 2006. С. 13–19.
53. Дяченко В. Психолого-педагогічний супровід здібної та обдарованої дитини початкової школи // Завуч. 2010. № 33. С. 9–13.
54. Еременко Ю. В. Интеграционный подход к обучению одаренных детей // Управление качеством обучения в инновационном вузе : программа и материалы науч.-теор. конф. молодых ученых, [Харьков], 17-18 апр. 2015 г. / Харьков. гуманитар. ун-т "Нар. укр. акад." [и др.]. - Харьков: Изд-во НУА, 2015. - С. 29-32.
55. Еременко Ю. В. Одаренность: специфические особенности и пути развития // Трансформация социальных функций образования в современном мире : материалы междунар. науч.-прак. конф., Харьков, 17–18 февраля 2015 г. / Ин-т высшего образования НАПН Украины, Харьк. гуманитар. ун-т «Нар. укр. акад.» [и др. ; редкол.: В. И. Астахова (гл. ред.) и др.]. – Харьков : Изд-во НУА, 2015. - С. 168-172.

56. Еременко Ю. В. Основные этапы, задачи развития одаренных детей: модернизационный дискурс // Приоритеты развития современного образования: теория, методология, практика : материалы междунар. науч.-практ. конф., Харьков, 17–18 февр. 2014 г. : [в 2 ч.] / М-во образования и науки, молодежи и спорта Украины, Ин-т высшего образования НАПН Украины, Харьк. гуманитар. ун-т «Нар. укр. акад.» [и др.; редкол.: В. И. Астахова (гл. ред) и др.]. Харьков : Изд-во НУА, 2014. Ч. 1. С. 227-235.

57. Еременко Ю. В. Особенности кадрового обеспечения в работе с одаренными учащимися // Кадровый потенциал современных образовательных систем: состояние и перспективы : материалы междунар. науч.-практ. конф., 17–18 февр. 2016 г. / Харьк. гуманитар. ун-т «Нар. укр. акад.» [и др.]. Харьков, 2016. С. 108–111.

58. Еременко Ю. В. Понятие «одаренность»: проблемы интерпретации, восприятия, социальной поддержки // Вчені зап. Харків. гуманітар. ун-ту «Нар. укр. акад.». - Харків, 2016. Т. 22. С. 321-329.

59. Еременко Ю. В. Социально-педагогическое сопровождение и стратегия обучения одаренных учащихся // Подготовка научно-педагогических кадров для высшей школы: состояние проблемы, перспективы : программа и материалы науч.-теорет. конф. молодых ученых, 16 апр. 2016 г. / Нар. укр. акад. [др.]. Харьков, 2016. С. 24–27.

60. Еременко Ю. В. Социально-психологическое сопровождение одаренного ученика // Вчені зап. Харків. гуманітар. ун-ту «Нар. укр. акад.». Харків, 2015. Т. 21. С. 221-226.

61. Еременко Ю. В. Стейкхолдер-менеджмент как инструмент развития одаренных школьников // Взаимодействие образовательных учреждений со стейкхолдерами: веление времени : материалы XV междунар. науч.-практ. конф., Харьков, 16 февр. 2017 г. / Харьк. гуманитар. ун-т «Нар. укр. акад.» [и др.]. Харьков, 2017. - С. 108-111.

62. Еременко Ю. В. Творчески одаренные ученики как категория девиантного риска: социологический анализ // Известия Юго-Западного

государственного университета. Серия: Экономика. Социология. Менеджмент. - 2017. - №3. - С. 219-227.

63. Еременко Ю. Творческая одаренность личности как позитивная девиация // Смыслжизненные ориентиры современного образования: на пересечении философской и социологической мысли : [монография] / под. ред. Е. А. Подольской. – Харьков : Изд-во НУА, 2018. – С. 254-267.

64. Еременко Ю.В. Образование как среда развития творческого потенциала и социализации одаренных детей // Культура, личность, общество в современном мире: методология, опыт эмпирического исследования ; материалы XVIII междунар. конф. памяти проф. Л.Н. Когана / УрФУ. Екатеринбург, 2016. С. 1384-1394

65. Єременко Ю. Роль освітнього середовища у розвитку обдарованості // Нові нерівності - нові конфлікти: шляхи подолання : тези доп. та виступів учасників III конгр. Соціол. асоц. України, Харків, 12-13 жовт. 2017 р. / Соціол. асоц. України, Харк. нац. ун-т ім. В.Н. Каразіна. - Харків, 2017. - С. 367-369.

66. Єременко Ю. В. Зарубіжний досвід роботи з розвитку творчого потенціалу обдарованих учнів // Суспільні науки: історія, сучасний стан та перспективи досліджень : Матеріали міжнародної наук.-практ. конф. (м. Львів, 6-7 липня 2018 року). – Львів : ГО «Львівська фундація суспільних наук», 2018. – С. 27-33.

67. Єременко Ю. В. Обдаровані учні як ресурс розвитку сучасного суспільства (на прикладі Харківського регіону) // Зб. наук. праць Класич. приват. ун-ту. Сер. Соціальні технології: актуальні проблеми теорії та практики. - Запоріжжя, 2018. - Вип. 78. - С. 95–99.

68. Єременко Ю. Обдарована молодь: феномен крізь призму соціології // Youth in Central and Eastern Europe. Sociological Studies. 2017. № 1. С. 54–63.

69. Єременко Ю. Сутність інтегративного підходу до освіти обдарованих дітей // Вчені зап. Харків. гуманітар. ун-ту «Нар. укр. акад.». - Харків, 2017. - Т. 23. - С. 97-105.

70. Єременко Ю. Соціальна дезадаптація обдарованих учнів як фактор девіантного ризику // Образовательные риски: суть и подходы к решению : материалы ежегод. XVI Междунар. науч.-практ. конф., [Харьков], 15 февр. 2018 г. / Харьков. гуманитар. ун-т «Нар. укр. акад.» [и др.]. - Харьков, 2018. - С. 114-116.

71. Закон України «Про освіту» [Електронний ресурс] // Відомості Верховної Ради (ВВР), 2017, № 38-39, ст.380. – 2017. – Режим доступу до ресурсу: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.

72. Зеер Э. Ф. Компетентностный подход в образовании // Образование и наука. 2005. № 3 (33). С. 31–40.

73. Ильин Е. П. Психология творчества, креативности, одаренности. – СПб. : Питер, 2012. 448 с.

74. Ильин Е. П. Психология индивидуальных различий :учеб. пособие для вузов. URL: <https://books.google.com.ua/books?isbn=5423700329> (дата обращения: 17.08.2016).

75. Ильницкая И. А. Рабочая концепция одарённости (2003 г.) – фундаментальная основа подготовки педагогов в выявлению и развитию одаренности детей и подростков // Одарённый ребёнок. 2011. №3. С. 12–28.

76. Иовчук Н. М. Интеграция детей с особенностями развития в образовательное пространство // Сб. ст., метод. материалов, норматив.-прав. документов / под ред. Шипициной Л. М. М., 2006. С. 86–100.

77. Івах С. М. Педагогічні умови формування творчої особистості підлітка в сучасній загальноосвітній школі // Педагогіка вищої та середньої школи : зб. наук. пр. / Криворіз. держ. пед. ун-т. Кривий Ріг. 2011. Вип. 33, № 3. С. 316–330.

78. Кайнова В. Організація роботи з учнями, які мають високу мотивацію до навчально-пізнавальної активності // Рідна шк. 2009. № 7. С. 23–27.

79. Калачева Н. В. Принципы организации развивающей образовательной среды. Психологические аспекты выявления, обучения и

развития одаренных учащихся. URL:
http://superinf.ru/view_helpstud.php?id=5651 (дата обращения: 17.07.2016).

80. Карина О. В., Киселева М. А., Шустова М. Е. Эспектации и самодетерминация в подростковом и юношеском возрасте: социально-психологический аспект. Саратов : Саратов. источник, 2010. 100 с.

81. Классификация видов одаренности : лекции. URL: <http://lektsii.com/2-121835.html> (дата обращения: 4.07.2016).

82. Комаров Р. В. Психологические аспекты одарённости детей. М., 2007. 180 с.

83. Комарова Т. И. О факторах, влияющих на проявление детской одаренности и таланта // Психология, социология и педагогика : электрон. науч.-практ. журн. 2015. № 2. URL: <http://psychology.snauka.ru/2015/02/4500> (дата обращения: 21.07.2016).

84. Комплексна програма розвитку освіти м. Харкова на 2011–2017 роки. Проект «Обдарована молодь». URL:
<http://www.kharkivosvita.net.ua/document/2447> (дата звернення: 01.07.2016).

85. Концепция креативности Дж. Гилфорда и Э. П. Торренса. URL: <http://www.bibliotekar.ru/psihologia-2-1/142.htm> (дата обращения: 17.11.2016).

86. Концепція Національного центру обдарованої дитини // Рідна шк. 2009. № 2–3. С. 64–68.

87. Корчак Я. Педагогическое наследие. М. : Педагогика. 1990. 267 с.

88. Кравчук О., Н. Горбатюк. Дитяча обдарованість: діагностика і форми роботи // Завуч. 2010. № 14. С.13–16.

89. Кулемзина А. В. Принципы педагогической поддержки одаренных детей // Педагогика. 2003. №6. С. 25–31.

90. Куликова Л. Н., Шишмакова Е. В. Личностная жизнеустойчивость молодого человека как условие его социальной защищенности // Воспит. работа в шк. 2010. № 10. С. 7–16.

91. Лактионова Е. Б. Образовательная среда как условие развития личности и ее субъектов // Психология. 2015. № 1. С. 40–53.

92. Левин В. А. Воспитание творчества. М. : Знание, 1977. 62 с.
93. Лейтес Н. С. Возрастная одаренность и индивидуальные различия : избранные труды. М. : МПСИ, 2003. 464 с.
94. Лейтес Н. С. Возрастная одаренность школьников : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений. М. : Академия, 2001. 320 с.
95. Липова Л., Морозова Л., Луценко Л. Специфіка навчання обдарованих дітей // Рідна шк. 2003. № 7. С. 8–11.
96. Литвак Р. А., Бондарчук Т. В. Закономерности социализации одаренных детей в современных социокультурных условиях // Современные исследования социальных проблем : электрон. науч. журн. 2012. № 1 (09). URL: <http://www.sisp.nkras.ru> (дата обращения: 15.07.2016).
97. Личные особенности одаренных детей. URL: http://www.wikikurgan.orbitel.ru/.../Prohorova_T.B._Lichnostnie_osobennosti_odarennyh_det (дата обращения: 10.05.2016).
98. Логинова Е. А. Обучение одаренных школьников на основе реализации интегрированного подхода // Современные проблемы науки и образования. 2007. №3. URL: www.science-education.ru/15-382 (дата обращения: 09.07.2016).
99. Лосева А. А. Психологическая диагностика одаренности : учеб. пособие для вузов. М. : Академ. Проект ; Трикста. 2004. 176 с.
100. Лук А. Н. Мышление и творчество. URL: http://www.vk.com/doc2538438_170398434?hash=0a0563ce6afc4d108a&dl (дата обращения: 10.05.2016).
101. Лукаш Е. Ю. Отношение к социальной адаптации у творчески одаренных детей в России и в США // Вопр. психологии. М., 2004. № 4. С. 22–30.
102. Лукаш Е. Ю. Социальная адаптация творчески одаренных детей в современном обществе: на материалах кросс-культурного исследования творчески одаренных детей / Владивост. гос. ун-т экономики и бизнеса. Владивосток, 2004. 253 с.

103. Маркелов Е. В., Юркевич В. С. Организация школы для особо одаренных детей и подростков. URL: <http://www.humanities.edu.ru/executors.html> (дата обращения: 10.07.2016).
104. Матюшкин А. К. Загадки одаренности. Проблемы практической диагностики. М. : Директ-Медиа, 2014. 127 с.
105. Матюшкин А. М. Мышление, обучение, творчество. М. : МПСИ, 2003. 720 с.
106. Мертон Р. Социальная теория и социальная структура. М.: АСТ: АСТ МОСКВА: ХРАНИТЕЛЬ, 2006. 873 с.
107. Мид М. Культура и мир детства: избр. произв. М., 1988. 382 с.
108. Монкс Ф., Ипенбург И. Одаренные дети. – М. : Когито-Центр, 2014. – 136 с.
109. Морозова Л., Бондарев І. Діагностика дитячої обдарованості та психолого-педагогічні особливості обдарованих дітей // Рідна шк. 2003. № 5. С. 9–11.
110. Москатова А. К. Самореализации в индивидуальном развитии // Вопр. гуманитар. наук. 2013. № 2. С. 79–86.
111. Мясищев В. Н. О связи склонностей и способностей // Склонности и способности : сб. ст. / под ред. В. Н. Мясищева. Л., 1992. С. 3–14.
112. Назарко О. И. Формирование «жизненной компетенции» интеллектуально одаренных учащихся // Трансформация социальных функций образования в современной мире : материалы Междунар. науч.-практ. конф., 17–18 февр. 2015 г. / Харьк. гуманитар. ун-т «Нар. укр. акад» [и др.]. Харьков, 2015. С. 293–296.
113. Нечитайло И. С. Теоретико-методологические основы изучения образования как фактора социально-классовой дифференциации // Наук. студії Львів. соціол. форуму «Багатовимірні простори сучасних соціальних змін»: зб. наук. пр. / Львів. нац. ун-т ім. І. Франка. Львів, 2008. С. 306–311.

114. Обдарована молодь України : оцінка сучасного стану та поширення перспективного досвіду роботи з обдарованою молоддю в регіонах України / за ред. Терепишного С. О. Київ : Союз обдарованої молоді, 2008. 156 с.

115. Образование в координатах глобализационного развития: теории и интерпретации : монография / Нар. укр. акад. ; под общ. ред. Е. А. Подольской. Харьков : Изд-во НУА, 2014. 355 с.

116. Образовательный потенциал Харьковщины : монография / Нар. укр. акад. ; под общ. ред. Е. В. Астаховой, Е. А. Подольской. Харьков : Изд-во НУА, 2013. 548 с.

117. Общая психология : учеб. / под ред. А. В. Петровского. 2-е изд. М., 1999. 170 с.

118. Одаренность // Нац. социол. энцикл. URL: <http://voluntary.ru/termin/odarennost.html> (дата обращения: 12.09.2016).

119. Одаренность // Энцикл. и слов. по социологии. URL: http://www.endic.ru/enc_sociology/Odarehhost-1644.html (дата обращения: 12.09.2016).

120. Одаренность и возраст. Развитие творческого потенциала одаренных детей : учеб. пособие / ред. Матюшкин А. М. Москва : МПСИ, 2004. 192 с.

121. Одаренные дети – Экономика. Социология. Менеджмент. URL: <http://www.ecsocman.hse.ru/text/33372755/> (дата обращения: 11.04.2016).

122. Одаренные дети = Enjoy Addison Takacs : пер. с англ. / общ. ред. Г. В. Бурменской, В. М. Слущкого ; предисл. В. М. Слущкого. М. : Прогресс, 1991. 381 с.

123. Одаренные дети в школе – проблемы и пути их решения / Харьк. гуманитар. ин-т «нар. укр. акад.», каф. соц. работы и психологии ; [сост.: И. В. Головнева и др.]. Харьков, 1999. 16 с.

124. Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений / РАН, И-т рус. яз. им. В. В. Виноградова. 4-е изд., дополненное. М. : ИТИ-Технологии, 2003. 944 с.

125. Організація роботи з обдарованими учнями: досвід харківських шкіл (за результатами відкритого конкурсу-захисту проектів) : метод. посіб. для заст. директорів ЗНЗ та вчителів, які працюють з обдарованими дітьми. Харків, 2009. 40 с.
126. Осипов О. С. Девиантное поведение: благо или зло? // Социол. исслед. 1998. № 9. С. 56–62.
127. Основные положения динамической теории одаренности. URL: studopedia.org/2-145307.html (дата обращения: 11.07.2016).
128. Отарова А. Ю. Работа с одаренными детьми, организация исследовательской деятельности учащихся // Одарённый ребёнок. 2010. №2. С. 20–39.
129. Отношения с педагогами. Отношения со сверстниками URL: https://studme.org/158903157195/sotsiologiya/otnosheniya_pedagogami (дата обращения: 6.08.2016).
130. Панов В. И. Если одаренность – явление, то одаренные дети – это проблема // Начальная школа: плюс – минус. 2000. № 3. С. 3–11.
131. Панов В. И. Одаренность как проблема современного образования. Самара, 2007. 323 с.
132. Панов В. И. Одаренные дети: выявление – обучение – развитие // Педагогика. 2001. №4. С. 30–43.
133. Панфилов А. Подготовка учителя к работе с одаренными детьми // Педагогика. 2004. №2. С. 99–101.
134. Патрахин А. И. Стейкхолдер-менеджмент современной образовательной организации // Молодой ученый. — 2016. — №22. — С. 184-186.
135. Паутова Л. А. Одаренность в России: феномен сквозь прицел социологических опросов // Психол. наука и образование. 2009. № 4. С. 50-63
136. Петров М. А. Теория заинтересованных сторон: пути практического применения. Вестник СПбГУ. Сер. 8. 2004. Вып. 2 (№ 16). С. 51–68, с. 5.

137. Подольская Е. А. Институционализация непрерывного образования в Украине // Непрерывное образование в объективе времени : монография / Ленинград. гос. ун-т им. А.С. Пушкина, НИИ соц.-экон. и пед. проблем непрерыв. образования, Харьк. гуманитар. ун-т «Нар. укр. акад.» ; под ред. Н.А. Лобанова, В.Н. Скворцова. СПб. ; Харьков, 2014. С. 123–135.

138. Подольская Е. А. Методологические принципы осмысления и реализации непрерывного образования // Методологія, теорія та практика соціологічного аналізу сучасного суспільства : зб. наук. пр. / Харків. нац. ун-т ім. В. Н. Каразіна. Харків, 2012. Вип. 18. С. 399–402.

139. Подольская Е. А. Образовательные технологии: смысл и основные принципы // Вчені зап. Харків. гуманітар. ун-ту «Нар. укр. акад.». Харків, 2014. Т. 20. С. 18–25.

140. Подольська Є. А. Сучасні технології в освіті: інноваційно-активний сценарій. // Соціальні технології: заради чого? яким чином? з яким результатом? : монографія / Одес. нац. ун-т ім. І. І. Мечнікова. Одеса, 2015. С. 338–354.

141. Подольська Є. А., Єременко Ю. В. Обдарованість як наукове поняття та соціально-психологічний феномен // Вісн. Харків. нац. ун-ту ім. В. Н. Каразіна. Сер. Соціологічні дослідження сучасного суспільства: методологія, теорія, методи. Харків, 2016. Вип. 36. С. 103–107.

142. Подольська Є. А., Єременко Ю. В. Соціально-психологічна дезадаптація обдарованих дітей як фактор девіантної поведінки // Вісн. Харків. нац. ун-ту ім. В. Н. Каразіна. Сер. Соціологічні дослідження сучасного суспільства: методологія, теорія, методи. Харків, 2016. Вип. 37. С. 255–259.

143. Поклад В. Позитивные социальные девиации: проблема критериев // Соціологія та суспільство: взаємодія в умовах кризи. II Конгрес САУ: тези доповідей, (Харків, 17-19 жовтня 2013 р.) / Соціол. асоц. України, Харк. нац. ун-т ім. В.Н. Каразіна. - Харків, 2013. - С. 240-241.

144. Полешко Р. А., Щорс В. В. Упровадження інноваційних методів роботи з обдарованою молоддю як засіб формування інтелектуального потенціалу людини // Упр. освітою. 2012. № 7–9. С. 89–95.
145. Порох Л. Щоб не згасав вогник обдарованості // Рідна шк. 2002. № 6. С. 67–70.
146. Психология одаренности детей и подростков : учеб. пособие для студентов высш. и сред. пед. учеб. заведений / под ред. Н. С. Лейтеса. 2-е изд., перераб. и доп. М. : Академия, 2000. 336 с.
147. Психология одаренности: от теории к практике / под ред. Д. В. Ушакова. М. : ПЕР СЭ, 2000. 80 с.
148. Психология творчества, креативности, одаренности. – URL: <https://books.google.com.ua/books?isbn=54980723920> (дата обращения: 17.08.2016).
149. Пьянкова Н. И. Новая школа: создание системы государственной поддержки одарённых детей и талантливой молодёжи // Образовательная политика. 2009. №11. С. 21–34.
150. Рабочая концепция одаренности / под ред. В. Д. Шадрикова. М., 1998. 365 с.
151. Рахматуллин Т. Г., Рахматуллин М. Т. Дети индиго как необычная форма одарённости // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 2. С. 232–241.
152. Регуш Л. А., Орлова А. В. Педагогическая психология. СПб., 2010. 414 с.
153. Рензулли Дж., Рис. С. Модель обогащенного школьного обучения// основные концепции одарённости и творчества / под ред. Д. Б. Богоявленской. М. : Академия, 1997. 180 с.
154. Різник Л. Сучасні підходи до розуміння сутності та основних ознак обдарованості. Київ : Педагогіка, 2010. 321 с.
155. Роджерс Н. Творчество как усиление себя // Вопр. психологии. 1990. № 1. С. 164–167.

156. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии : учеб. пособие. СПб. : Питер Ком, 1999. 589 с.
157. Рубцов В. В. Основы социально-генетической психологии. М., 1996. URL: <http://psychlib.ru/mgppu/ROs-1996/ROS-001.html> (дата обращения: 19.07.2016).
158. Рубцов В. В., Ивошина Т. Г. Проектирование развивающей образовательной среды школы. М., 2002. 272 с.
159. Рычкова В. В. Проблемы воспитания одаренных детей в семье // Молодой ученый. 2011. №10, т. 2. С. 181–184.
160. Савенков А. И. Дифференциация обучения и одаренные дети // Magister. 2000. №1. С. 54–68.
161. Савенков А. И. Количественные и качественные характеристики содержания образования одаренных детей // Одаренный ребенок. 2012. № 5. С. 6–20.
162. Савенков А. И. Одаренные дети в детском саду и школе. М. : Академия, 2000. 232 с.
163. Савенков А. И. Одаренный ребенок в массовой школе. М. : Сентябрь, 2001. 208 с.
164. Савенков А. Одаренные дети: методики диагностики и стратегии обучения // Директор shk. 1999. №5. С. 56–60.
165. Савенков А. Современные концепции одаренности // Одарённый ребенок. 2001. №6. С. 2–9.
166. Савенков А. И. Детская одаренность URL: http://adalin.mospsy.ru/l_01_12.shtml (дата обращения: 19.03.2016).
167. Савенков А. И. Диагностика детской одаренности как педагогическая проблема // Педагогика. 2000. №10. С. 96–108.
168. Савенков А., Беляева Н. Одаренные дети в обычной школе // Народное образование. 1999. №9. С. 162–183.

169. Сагалакова А. Б., Соколовська Н. Б. Специфіка соціально-психологічних проблем обдарованих випускників України // Освіта та розвиток обдарованої особистості. 2013. № 2. С. 68–72.
170. Сафронова Т. Г. Взаимодействие основного и дополнительного образования: развитие творческой одаренности личности // Одарённый ребёнок. 2010. № 3. С. 101–105.
171. Сергеева Н. И. Обучение одаренных детей в школах Великобритании // Сов. педагогика. 1990. № 6. С. 137–144.
172. Сибгатуллина И. Ф. Синдром социальной диссинхронии одаренных детей // Прикладная психология. 1998. № 8. С. 55–62.
173. Синягина Н. Ю. О некоторых острых проблемах развития одаренности: наука и практика // Мир психологии. 2011. № 1. С. 143–161.
174. Сиротюк А. Л. Проблемы психолого-педагогического сопровождения одаренных детей и подростков. URL: http://www.rusnauka.com/35_NOBG_2013/Psihologia/8_150499.doc.htm (дата обращения: 21.02.2016).
175. Слободчиков В. И. О понятии образовательной среды в концепции развивающего образования. М., 2000. 230 с.
176. Слуцкий В. М. Обдаровані діти / В. М. Слуцкий. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.friendship.com.ru (дата звернення: 8.09.2015).
177. Социальный интеллект // Психологос : энцикл. практ. психологии. URL: <https://www.psychologos.ru/articles/view/socialnyy-intellekt> (дата обращения: 11.09.2016).
178. Социальный интеллект: теория, измерение, исследования / под ред. Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова. М. : Ин-т психологии РАН, 2004. 175 с.
179. Соціальна педагогіка: мала енциклопедія / за заг. ред. І. Д. Звереві. Київ : Центр учб. літ., 2008. 336 с.
180. Студент XXI века: социальный портрет на фоне общественных трансформаций : монография / Нар. укр. акад. ; под общ. ред. В. И. Астаховой. Харьков : Изд-во НУА, 2010. 408 с.

181. Творчество как позитивная девиантность / под общ. ред. Я. И. Гилинского, Н. А. Исаева. СПб. : Алеф-Пресс, 2015. 279 с.
182. Теплов Б. М. Психология и психофизиология индивидуальных различий : избр. психол. тр. / под ред. М. Г. Ярошевского. М. : МПСИ, 2003. 640 с.
183. Тесленко В. Система виявлення, обліку та підтримки обдарованої дитини: Донецький варіант // Рідна шк. 2000. № 1. С. 67–70.
184. Тихенко Л. Методика формування творчих здібностей старшокласників у процесі пошуково-дослідницької діяльності в МАН України // Рідна шк. 2010. № 10. С. 33–37.
185. Тихомирова Т. Н. Средовые факторы развития одаренности. URL: <http://www.intelligence.su/lib/00061.htm>. (дата обращения: 12.08.2016).
186. Тэкэкс К., Марне М. Одаренные дети. М. : Знание, 1991. 381 с.
187. Учителю об одаренных детях / под ред. В. П. Лебедевой, В. И. Панова. М. : Молодая гвардия, 1997. 200 с.
188. Федорець М. Школа ХХІ століття: Робота з обдарованими дітьми в умовах розвитку інформаційного суспільства // Упр. шк. 2012. № 4. С. 37–52.
189. Фингелькурц Ан. А., Фингелькурц Ал. А. Межполушарная асимметрия мозга, интеллектуальная одаренность и близнецы // Вопр. психологии. 2003. № 5. С. 9–12.
190. Філософський словник соціальних термінів / за заг. ред. В. П. Андрющенка. Київ ; Харків, 2002. 669 с.
191. Формирование творческих способностей: сущность, условия, эффективность / отв. ред. С. З. Гончаров. Свердловск : СИПИ, 1990. 326 с.
192. Фрейре П. Педагогика угнетенных. URL: https://www.nb.kharkov.ua/load/pedagogika_ugnetennykh/1-1-0-1 (дата обращения: 24.07.2016).
193. Фримен Дж. Обзор современных представлений о развитии способностей // Основные современные концепции творчества и одаренности / под ред. Д. Б. Богоявленской. М., 1997. С. 371–399.

194. Хеллер К. А. Диагностика и развитие одаренных детей и подростков // Основные современные концепции творчества и одаренности / под ред. Д. Б. Богоявленской. М., 1997. С. 243–264.
195. Холодная М. А. Эволюция интеллектуальной одаренности от детства к взрослости: эффект инверсии развития // Психол. журн. 2011. № 5 (32). С. 69–79.
196. Хрусталёва Т. М. Психология педагогической одарённости. Пермь, 2003. 163 с.
197. Хуторской А. В. Развитие одаренности школьников: Методика продуктивного обучения : пособие для учителя. М. : ВЛАДОС, 2000. 320 с.
198. Чепак В. В. Соціокультурний підхід як методологічна основа сучасної соціології освіти // Методологія, теорія та практика соціологічного аналізу сучасного суспільства : зб. наук. пр. / Харків. нац. ун-т ім. В. Н. Каразіна. Харків, 2004. С. 126–128.
199. Черепанова Е. С., Батюта Е. А. Социальные компетенции одаренных детей; мировые тенденции формирования // Обучение в течение всей жизни : электрон. журн. URL: lar.urfu.ru/bitstream/10995/28087/1/iuro-2014-134-20.pdf (дата обращения: 24.07.2016).
200. Черепанова Е. С., Батюта Е. А. Социологический портрет старшеклассника университетской (элитной) гимназии в региональном интерьере // Образование и наука. 2014. № 10 (119). С. 8–17.
201. Шадриков В. Д. Введение в психологию: способности человека. М. : Логос, 2002. 160 с.
202. Шакирова Л. Т. Факторы и критерии формирования интеллектуальной одаренности младших подростков. URL: <https://www.sworld.com.ua/konfer30/281.pdf> (дата обращения: 21.07.2016).
203. Шалаева С. Л. Дети индиго как мифологизация межпоколенных отношений в трансформирующемся обществе // Социальная синергетика и актуальная наука. Инновационные ресурсы и национальная безопасность в

эпоху глобальных трансформаций : Междунар. сб. науч. тр. Йошкар-Ола, 2012. С. 206–212.

204. Шарапановская Е. В. Социально-психологическая дезадаптация детей и подростков. Диагностика и коррекция. М., 2006. 300 с.

205. Шаяхметова Р. Р. Основные подходы к исследованию феномена детской одаренности // Внутривузовская система управления качеством образования : сб. науч. тр. Уфа, 2005. С.107–112.

206. Шаяхметова Р. Р. Теоретические аспекты субъектно-объектных отношений в управлении процессом развития одаренных детей // Объединен. науч. журн. 2005. № 11. С. 22–24.

207. Шаяхметова Р. Р. Социальные аспекты управления процессом развития одаренных детей в современном российском обществе. URL: <http://cheloveknauka.com/sotsialnye-aspekty-upravleniya-protsessom-razvitiya-odarenyh-detey-v-sovremennom-rossiyskom-obschestve#ixzz4DtVj7MWG> (дата обращения: 7.07.2016).

208. Шаяхметова Р. Р. Основные концепции одаренности // Образование в высшей школе: современные тенденции, проблемы и перспективы развития : сб. науч. ст. Всерос. науч.-метод. конф., 26–27 февр. 2004 г. Уфа, 2004. Ч. 2. С. 205–208.

209. Школа успешного абитуриента : офиц. сайт. URL: <http://www.shua.usu.ru/> (дата обращения: 09.11.2013).

210. Штерн В. Умственная одаренность: Психологические методы испытания умственной одаренности в их применении к детям школьного возраста / пер. с нем. А. П. Болтунова ; под ред. В. А. Мукова. СПб. : СОЮЗ, 1997. 128 с.

211. Штомпка П. Социология. Анализ современного общества. М. : Логос, 2005. 628 с.

212. Шумакова Н. Б. Влияние представлений родителей о влиянии обучения на развитие одаренности у детей // Вопр. психологии. 2004. № 2. С. 119–127.

213. Щудло С. Вчителі як соціально-професійна спільнота: методологічні засади та особливості організації міжнародного порівняльного дослідження TALIS // Релігія та соціум. 2016. № 3-4. С. 177-182. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/relsoc_2016_3-4_25.

214. Щудло С.А. Якість освіти як соціологічна проблема // Наукові праці: Соціологія. Миколаїв : Вид-во ЧДУ ім. П. Могили, 2011. Вип. 133. Т. 146. С. 70-73.

215. Юркевич В. С. Одаренный ребенок: иллюзии и реальность. М. : Просвещение, 2000. 400 с.

216. Якимова Т. В. Специфика семейной ситуации развития интеллектуально одаренных подростков : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.13 / Моск. гор. психол.-пед. ун-т. Москва, 2008. 29 с

217. Якинина Ю. И. Формирование готовности родителей к взаимодействию с ребенком на принципах педагогической поддержки детской одаренности // Педагогическое образование и наука. 2010. № 9. С. 96–99.

218. Ясинський В. Деякі аспекти роботи з обдарованими дітьми // Рідна шк. 2002. № 3. С. 39–43.

219. Brody S. Teaching the skills that children need to succeed // Camping Magazine. 2013. September / October. URL: <https://www.acacamps.org/resource-library/camping-magazine/teaching-skills-children-need-succeed> (access date: 14.08.2016).

220. Competencies Needed by Teachers of Gifted and Talented Students. URL: <http://www.nagc.org> (access date: 03.11.2013).

221. Deutsche Schülerakademie. Programm / Bundesministerium für Bildung und Forschung. Bonn, 2012. 24 S.

222. Freund-Braier I., Rost D. H. // Hochbegabte und hochleistende Jugendliche. Munster, 2000. S. 161–210.

223. Graumann O., Mrochen S. Auswirkungen von Armut im Kontext von Schule // Schule in Not. Eine Institution sucht Verbündete. 2001. S. 69–87.

224. Groensmit M., Groensmit V., Fischer Ch. et al. Das Erweiterungsprojekt am Stedelijk Gymnasium Nijmegen // Individuelle Forderung: Begabungen entfalten – Persönlichkeiten entwickeln. Allgemeine Forder- und Forderkonzepte. Berlin, 2008. S. 111–123.
225. Hanses P. Rost D. H. Stabilität von Hochbegabung // Hochbegabte und hochleistende Jugendliche. 2. erweiterte Auflage. Munster, 2009. S. 93–160.
226. Heller K. A. Goals, methods and first results from the Munich Longitudinal Study of giftedness in West Germany // Expanding awareness of creative potentials worldwide. New York, 1990. P. 538–543.
227. Heller K. A., Mönks F. J., Heller k. A. et al. International Handbook of Giftedness and Talent. Pergamon, 2000. 950 p.
228. Jones Gary L. (Fall 1992). Strauss, William and Neil Howe 'Generations: The History of America's Future, 1584—2069' (Book Review) // Perspectives on Political Science 21 (4): 218. January 2012. URL: https://wikivisually.com/wiki/Strauss-Howe_generational_theory (access date: 03.11.2017).
229. Lorenz K. Der Abbau des Menschheit. München, 1983. – 274 S.
230. Mills C. Cybernations Identity, Self-determination, Democracy and the «Internet Effect» in the Emerging Information Order // Global Society. – 2002. Vol. 16, № 1. P. 69–87.
231. New Webster's Dictionary and Thesaurus of the English Language [School, Home office Edition 230,000 Entries]. Danbury : Jexicon Publication, 1993. 1248 p.
232. O'Boyle M. W., Benbow C. P., Alexander J. E. Sex Differences, Hemispheric Laterality and Associated Brain Activity in the Intellectually Gifted // Developmental Neuropsychology. 1995. № 11. P. 415–443.
233. Podolskaya E., Nazarkina V. Education as the Matrix of Relationships and Conditions // Вісн. Харків. нац. ун-ту ім. В. Н. Каразіна. Сер. Соціологічні дослідження сучасного суспільства: методологія, теорія, методи. Харків, 2014. № 201. С. 199–204.

234. Renzulli J. S., Reiss S. M. The Schoolwide Enrichment Model. Mansfield : Creative Learning Press, 1997. P. 5–14.
235. Rubin K. H., Booth C., Rose-Krasnor L. Family Relationships, Peer Relationships and Social Development: Conceptual and Empirical Analyses // In Close Relationships and Socio-Emotional Development. Hillsdale, 1995. P. 63–94.
236. Savannah T. A. Indigo glow: Aura Theory Interprets Behavior of Exceptional Children // Today's Local News. – 2006 (2 July).
237. Schutz C., Rost D. H. Leistungsbezogene Kognitionen // Hochbegabte und hochleistende Jugendliche. Munster, 2000. S. 303–338.
238. Shechtman Z., Silektor A. Social Competencies and Difficulties of Gifted Children Compared to Nongifted Peers // Roeper Review. 2012. Vol. 3, № 1. P. 63–72.
239. Sisk_D. A. / D. A. Sisk. doc(100Kb) biblos.iod.gov.ua / download.php?file_id=37 .
240. Slavin R. E., Karweit N. L. Mastery Learning and Student Teams: A Factorial Experiment in Urban General Mathematics Classes // American Educational Research Journal. 1984. № 21. S. 725–736.
241. Southern W. T., Jones E. D. The academic Acceleration of Gifted Children. New York : Teachers College Press, 1991. 242 p.
242. Stapf A., Stapf K. H., Bauerle S. Hochbegabte Kinder in Schule und Unterricht. Warum Lehrer viel über hochbegabte Kinder wissen sollten // Lehrer auf die Schulbank. Vorschläge für eine zeitgemäße Lehreraus- und Fortbildung. Stuttgart, 1991. S. 199–224.
243. Sternberg R. J., Davidson J. E. Conceptions of Giftedness. Cambridge : Cambridge University Press, 2005. P. 246–279.
244. Vock M., Preckel F., Holling H. Forderung Hochbegabter in der Schule // Evaluationsbefunde und Wirksamkeit von MaBnahmen. Gottingen : Hogrefe, 2007. S. 49–155.

245. Yeremenko Y.V. Theoretical approaches to the phenomenon of giftedness: historical, sociological analysis // *Virtus: Scientific Journal* / Editor-in-Chief M.A. Zhurba – June # 25, 2018. P. 177–180.

246. Whedon S. W. The Wisdom of Indigo Children: An Emphatic Restatement of the Value of American Children // *Nova Religio*. 2009. № 12 (3). P. 60–76.

Додаток А
Допоміжні інформаційні матеріали

Таблиця А1

**Рейтинг загальноосвітніх навчальних закладів
комунальної форми власності м. Харкова
(підпорядкованих Департаменту освіти Харківської міської ради)
за результатами ЗНО-2017**

Місце	Назва навчального закладу	Рейтин- говий бал	Бал ЗНО	Учнів / тестів	Склав (%)
1	КЗ "Харківський фізико-математичний ліцей № 27 Харківської міської ради Харківської області"	155.1	175.8	56/206	100
2	Харківська гімназія № 47 Харківської міської ради Харківської області	151.7	170.7	74/245	100
3	Харківський навчально-виховний комплекс № 45 "Академічна гімназія" Харківської міської ради Харківської області	150.2	169.7	66/224	99
4	КЗ "Харківська гімназія № 169 Харківської міської ради Харківської області"	148.7	171.4	34/112	100
5	Харківська гімназія № 6 "Маріїнська гімназія" Харківської міської ради Харківської області	148.2	168.2	64/198	98
6	Харківський ліцей № 161 "Імпульс" Харківської міської ради Харківської області	148.1	167.9	56/202	100
7	Харківська гімназія № 46 імені М.В. Ломоносова Харківської міської ради Харківської області	146.1	162.8	86/300	100
8	КЗ "Харківський університетський ліцей Харківської міської ради Харківської області"	144.5	162.2	73/258	99
9	Харківська гімназія № 14 Харківської міської ради Харківської області	144.1	166.5	30/97	100
10	Харківська спеціалізована школа І-ІІІ ст. № 109 Харківської міської ради Харківської області	143.7	166.4	27/86	100

Місце	Назва навчального закладу	Рейтин- говий бал	Бал ЗНО	Учні / тестів	Склад (%)
11	Харківська спеціалізована школа I-III ст. № 156 Харківської міської ради Харківської області	143.3	163.4	49/171	100
12	Харківська спеціалізована школа I-III ст. № 17 Харківської міської ради Харківської області	142.7	157.9	98/339	97
13	Харківський технічний ліцей №173 Харківської міської ради Харківської області	142.6	164.6	30/105	99
14	Харківська гімназія №82 Харківської міської ради Харківської області	140.8	159.7	57/201	99
15	Харківська гімназія № 144 Харківської міської ради Харківської області	140.8	158.0	70/259	98
16	Харківська загальноосвітня школа I-III ст. № 150 Харківської міської ради Харківської області	140.4	161.6	34/118	98
17	КЗ "Харківська спеціалізована школа II-III ст. № 3 Харківської міської ради Харківської області"	140.4	160.1	50/169	98
18	Харківська спеціалізована школа I-III ст. №114 Харківської міської ради Харківської області	139.7	161.8	24/84	100
19	Харківська гімназія № 43 Харківської міської ради Харківської області	139.6	159.0	51/178	99
20	Харківський ліцей № 149 Харківської міської ради Харківської області	139.5	160.9	32/107	99
21	КЗ "Харківська спеціалізована школа I-III ст. з поглибленим вивченням окремих предметів № 16 Харківської міської ради Харківської області імені В.Г.Сергєєва"	139.2	160.7	30/101	97
22	Харківська гімназія № 116 Харківської міської ради Харківської області	138.8	159.2	41/140	98

Місце	Назва навчального закладу	Рейтин- говий бал	Бал ЗНО	Учні / тестів	Склав (%)
23	Харківська загальноосвітня школа І-ІІІ ст. № 153 Харківської міської ради Харківської області	138.4	160.0	27/94	100
24	Харківська спеціалізована школа І-ІІІ ст. № 99 Харківської міської ради Харківської області	138.3	159.9	27/96	98
25	Харківська спеціалізована школа І-ІІІ ст. № 162 Харківської міської ради Харківської області	138.3	157.2	57/190	99
26	Харківська гімназія № 152 Харківської міської ради Харківської області	138.1	156.1	64/221	99
27	Харківська гімназія № 1 Харківської міської ради Харківської області	137	158.8	23/80	100
28	Харківський ліцей № 89 Харківської міської ради Харківської області	136.6	156.5	43/146	99
29	КЗ "Харківська спеціалізована школа з поглибленим вивченням окремих предметів № 133 "Ліцей мистецтв" Харківської міської ради Харківської області"	136	155.2	49/166	98
30	КЗ "Харківська спеціалізована школа І-ІІІ ст. № 166 "Вертикаль" Харківської міської ради Харківської області"	135.9	154.9	54/174	98
31	Харківська гімназія № 172 Харківської міської ради Харківської області	134.7	153.9	45/160	99
32	Харківський ліцей № 107 Харківської міської ради Харківської області	134.3	153.0	52/175	98
33	КЗ "Харківська спеціалізована школа І-ІІІ ст. № 11 з поглибленим вивченням окремих предметів Харківської міської ради Харківської області"	133.7	154.4	31/99	96
34	Харківська гімназія № 23 Харківської міської ради Харківської області	133.6	153.8	32/117	97

Місце	Назва навчального закладу	Рейтин- говий бал	Бал ЗНО	Учні / тестів	Склад (%)
35	Харківська гімназія № 55 Харківської міської ради Харківської області	133.3	151.8	53/180	97
36	Харківська гімназія № 65 Харківської міської ради Харківської області	130.5	151.1	26/88	99
37	Харківська гімназія №178 "Освіта" Харківської міської ради Харківської області	130.4	149.5	41/142	97
38	Харківська спеціалізована школа I-III ст. № 50 Харківської міської ради Харківської області	130.3	151.1	22/78	99
39	Харківська спеціалізована школа I-III ст. № 75 Харківської міської ради Харківської області	130.2	148.0	53/189	97
40	Харківська загальноосвітня школа I-III ст. № 164 Харківської міської ради Харківської області	129.5	147.5	56/179	97
41	Харківська загальноосвітня школа I-III ст. № 168 Харківської міської ради Харківської області	129.4	149.5	29/99	98
42	Харківська спеціалізована школа I-III ст. № 132 Харківської міської ради Харківської області	129	148.2	41/128	98
43	Харківська спеціалізована школа I-III ст. № 18 Харківської міської ради Харківської області	128.8	149.8	18/63	95
44	Харківська спеціалізована школа I-III ст. № 66 Харківської міської ради Харківської області	128.4	149.0	22/76	97
45	КЗ "Харківський навчально-виховний комплекс "школа I-III ст. - ДНЗ (ясла-садок)" № 8 Харківської міської ради Харківської області"	127.9	148.5	20/71	97
46	Харківська загальноосвітня школа I-III ст. № 5 Харківської міської ради Харківської області	127.8	145.2	54/191	96

Місце	Назва навчального закладу	Рейтин- говий бал	Бал ЗНО	Учнів / тестів	Склав (%)
47	Харківська спеціалізована школа I-III ст. № 73 Харківської міської ради Харківської області	127.7	147.6	29/98	99
48	Харківська загальноосвітня школа I-III ст. №78 Харківської міської ради Харківської області	126.8	146.3	28/106	99
49	КЗ «Харківська загальноосвітня школа I-III ст. № 49 Харківської міської ради Харківської області імені Харківських дивізій»	126.6	146.8	23/77	97
50	Харківська спеціалізована школа I-III ст. № 87 Харківської міської ради Харківської області	126.4	146.5	23/79	99
51	Харківська спеціалізована школа I-III ст. № 62 Харківської міської ради Харківської області	126.3	142.3	72/239	93
52	Харківська гімназія № 39 Харківської міської ради Харківської області	126.3	145.8	31/104	96
53	Харківська гімназія № 12 Харківської міської ради Харківської області	126.1	142.9	58/206	97
54	Харківська загальноосвітня школа I-III ст. № 123 Харківської міської ради Харківської області	125.5	144.8	31/108	94
55	Харківська загальноосвітня школа I-III ст. № 143 Харківської міської ради Харківської області	125.3	144.3	31/118	96
56	Харківська спеціалізована школа I-III ст. № 80 Харківської міської ради Харківської області	124.9	142.0	52/187	95
57	Харківська загальноосвітня школа I-III ст. № 126 Харківської міської ради Харківської області	124.6	141.0	61/214	93

Місце	Назва навчального закладу	Рейтин- говий бал	Бал ЗНО	Учнів / тестів	Склав (%)
58	Харківська спеціалізована школа I-III ст. № 119 Харківської міської ради Харківської області	124.5	141.0	60/209	95
59	Харківський педагогічний ліцей № 4 Харківської міської ради Харківської області	124.2	144.6	17/58	95
60	Харківська гімназія № 13 Харківської міської ради Харківської області	124	141.0	52/187	96
61	Харківська загальноосвітня школа I-III ст. № 36 Харківської міської ради Харківської області	124	142.1	41/143	95
62	Харківська гімназія № 163 Харківської міської ради Харківської області	123.9	140.2	59/212	93
63	Харківська загальноосвітня школа I-III ст. № 38 Харківської міської ради Харківської області	123.6	142.3	33/119	96
64	Харківська загальноосвітня школа I-III ст. №94 Харківської міської ради Харківської області	122.9	142.9	18/65	91
65	Харківська загальноосвітня школа I-III ст. № 105 Харківської міської ради Харківської області	122.8	142.7	21/68	96
66	Харківська спеціалізована школа I-III ст. № 134 Харківської міської ради Харківської області	122.3	142.2	18/65	92
67	Харківська загальноосвітня школа I-III ст. № 131 Харківської міської ради Харківської області	122.3	141.0	31/111	95
68	Харківська загальноосвітня школа I-III ст. № 122 Харківської міської ради Харківської області	121.6	138.5	47/177	93
69	КЗ "Харківський навчально-виховний комплекс "гімназія - школа I ст." № 24 Харківської міської ради Харківської області імені І.Н. Питікова"	121.4	140.3	29/99	94

Місце	Назва навчального закладу	Рейтин- говий бал	Бал ЗНО	Учнів / тестів	Склав (%)
70	Харківська гімназія № 34 Харківської міської ради Харківської області	121.4	140.0	31/110	97
71	КЗ "Харківська загальноосвітня школа I-III ст. № 74 Харківської міської ради Харківської області	120.1	139.4	22/71	94
72	Харківська загальноосвітня школа I-III ст. № 160 Харківської міської ради Харківської області	118.7	137.5	24/85	94
73	Харківська загальноосвітня школа I-III ст. № 157 Харківської міської ради Харківської області	118.4	134.5	50/190	95
74	Харківська загальноосвітня школа I-III ст. № 28 Харківської міської ради Харківської області	118.3	135.6	42/140	94
75	Харківська спеціалізована школа I-III ст. № 155 Харківської міської ради Харківської області	118	136.5	26/93	96
76	Харківська загальноосвітня школа I-III ст. № 159 Харківської міської ради Харківської області	117.9	136.3	29/95	96
77	Харківська загальноосвітня школа I-III ст. № 118 Харківської міської ради Харківської області	117.8	135.5	32/122	97
78	Харківська загальноосвітня школа I-III ст. № 64 Харківської міської ради Харківської області	117.7	135.9	30/102	93
79	Харківський технологічний ліцей № 9 Харківської міської ради Харківської області	117.7	136.2	28/89	96
80	КЗ"Харківська спеціалізована школа I-III ст. № 15 з поглибленим вивченням окремих предметів Харківської міської ради Харківської області"	117.6	136.2	24/84	95

Місце	Назва навчального закладу	Рейтин- говий бал	Бал ЗНО	Учнів / тестів	Склав (%)
81	Харківська загальноосвітня школа I-III ст. №53 Харківської міської ради Харківської області	117.5	133.0	59/212	93
82	Харківська загальноосвітня школа I-III ст. № 128 Харківської міської ради Харківської області	117.2	135.2	31/106	92
83	Харківська загальноосвітня школа I-III ст. № 70 Харківської міської ради Харківської області	116.9	134.3	35/130	93
84	Харківська загальноосвітня школа I-III ст. № 10 Харківської міської ради Харківської області	116.6	134.6	30/104	92
85	Харківська загальноосвітня школа I-III ст. №151 Харківської міської ради Харківської області	116.5	134.5	28/102	93
86	Харківська загальноосвітня школа I-III ст. № 98 Харківської міської ради Харківської області	116.4	134.6	27/95	92
87	Харківська загальноосвітня школа I-III ст. № 56 Харківської міської ради Харківської області	116.4	134.4	30/101	95
88	Харківська спеціалізована школа I-III ст. № 85 Харківської міської ради Харківської області	116	133.7	33/111	95
89	Харківська загальноосвітня школа I-III ст. №95 ім. 299 Харківської стрілецької дивізії Харківської міської ради Харківської області	115.7	133.6	28/100	94
90	Харківська загальноосвітня школа I-III ст. № 72 Харківської міської ради Харківської області	115.4	133.9	22/75	95
91	Харківський ліцей № 141 Харківської міської ради Харківської області	115.1	133.0	26/97	96

Місце	Назва навчального закладу	Рейтин- говий бал	Бал ЗНО	Учні / тестів	Склад (%)
92	Харківська загальноосвітня школа I-III ст. №68 Харківської міської ради Харківської області	114.7	131.8	38/126	92
93	Харківська спеціалізована школа I-III ст. № 29 Харківської міської ради Харківської області	114.5	133.2	18/60	95
94	Харківська загальноосвітня школа I-III ст. № 26 Харківської міської ради Харківської обл.	114.3	132.3	26/90	94
95	Харківська загальноосвітня школа I-III ст. № 58 Харківської міської ради Харківської області	114.3	129.6	53/204	93
96	Харківська загальноосвітня школа I-III ст. № 147 Харківської міської ради Харківської області	114.1	131.8	30/100	90
97	Харківська загальноосвітня школа I-III ст. № 139 Харківської міської ради Харківської області	113.4	131.0	29/101	91
98	Харківська загальноосвітня школа I-III ст. № 148 Харківської міської ради Харківської області	113.2	131.1	25/84	94
99	Харківська загальноосвітня школа I-III ст. № 146 Харківської міської ради Харківської області	113	130.2	32/113	92
100	КЗ «Харківська загальноосвітня школа I-III ст. № 32 Харківської міської ради Харківської області імені двічі Героя Радянського Союзу О.О. Головачова»	112.2	130.3	19/71	90
101	Харківська загальноосвітня школа I-III ст. № 124 Харківської міської ради Харківської області	112.1	127.8	47/174	91
102	Харківська загальноосвітня школа I-III ст. № 137 Харківської міської ради Харківської області	112.1	130.6	15/51	92

Місце	Назва навчального закладу	Рейтин- говий бал	Бал ЗНО	Учні / тестів	Склав (%)
103	Харківська загальноосвітня школа I-III ст. № 138 Харківської міської ради Харківської області	112	129.2	30/108	93
104	Харківська загальноосвітня школа I-III ст. № 19 Харківської міської ради Харківської області	111.9	129.9	22/71	93
105	КЗ "Харківська загальноосвітня школа I-III ст. № 106 Харківської міської ради Харківської області імені В.О. Кисіля"	111.9	130.2	17/58	93
106	Харківська загальноосвітня школа I-III ст. № 84 Харківської міської ради Харківської області	111.8	129.7	22/76	89
107	Харківська загальноосвітня школа I-III ст. № 167 Харківської міської ради Харківської області	111.5	128.5	30/113	89
108	Харківська загальноосвітня школа I-III ст. № 103 Харківської міської ради Харківської області	111.3	128.1	30/119	94
109	КЗ "Харківська спеціалізована школа I-III ст. № 93 Харківської міської ради Харківської області імені В.В. Бондаренка"	111.2	129.4	18/61	95
110	Харківська вечірня школа № 37 Харківської міської ради Харківської області	110.9	129.7	10/34	91
111	Харківська загальноосвітня школа I-III ст. № 154 Харківської міської ради Харківської області	110.9	128.3	25/89	89
112	Харківська загальноосвітня школа I-III ст. № 52 Харківської міської ради Харківської області	110.8	128.8	18/66	92
113	Харківська гімназія №83 Харківської міської ради Харківської області	110.5	127.7	28/95	92
114	Харківська загальноосвітня школа I-III ст. № 40 Харківської міської ради Харківської області	110.2	127.5	24/92	93

Місце	Назва навчального закладу	Рейтин- говий бал	Бал ЗНО	Учнів / тестів	Склав (%)
115	Харківська загальноосвітня школа І-ІІІ ст. № 54 Харківської міської ради Харківської області	109.9	126.3	34/129	88
116	Харківська загальноосвітня школа І-ІІІ ст. №90 Харківської міської ради Харківської області	109.7	126.9	25/90	89
117	Харківська спеціалізована школа І-ІІІ ст. № 170 Харківської міської ради Харківської області	109.6	127.9	15/45	91
118	Харківська загальноосвітня школа І-ІІІ ст. №102 Харківської міської ради Харківської області	109	125.7	30/110	88
119	КЗ «Харківська загальноосвітня школа І-ІІІ ст. № 61 Харківської міської ради Харківської області імені Героя Радянського Союзу І.О. Танкопія»	108.4	125.5	24/89	91
120	Харківська загальноосвітня школа І-ІІІ ст. № 140 Харківської міської ради Харківської області	108.2	125.2	26/90	87
121	Харківська гімназія № 86 Харківської міської ради Харківської області	108.1	124.8	30/105	92
122	Харківська загальноосвітня школа І-ІІІ ст. № 142 Харківської міської ради Харківської області	108	124.7	29/100	92
123	Харківська загальноосвітня школа І-ІІІ ст. № 100 ім. А.С. Макаренка Харківської міської ради Харківської області	107.7	124.0	33/118	88
124	Харківська загальноосвітня школа І-ІІІ ст. №91 Харківської міської ради Харківської області	107.5	123.1	41/145	91
125	Харківська загальноосвітня школа І-ІІІ ст. № 35 Харківської міської ради Харківської області	107	123.4	31/110	89

Місце	Назва навчального закладу	Рейтин- говий бал	Бал ЗНО	Учнів / тестів	Склав (%)
126	Харківська загальноосвітня школа I-III ст. № 165 Харківської міської ради Харківської області	107	121.7	50/186	88
127	Харківська загальноосвітня школа I-III ст. № 37 Харківської міської ради Харківської області	106.5	123.1	28/98	83
128	Харківська вечірня (змінна) школа II-III ст. № 16 Харківської міської ради Харківської області	106	124.4	3/11	100
129	Харківська загальноосвітня школа I-III ст. № 71 Харківської міської ради Харківської області	106	122.2	31/108	93
130	Харківська загальноосвітня школа I-III ст. № 60 Харківської міської ради Харківської області	105.9	122.2	32/105	86
131	Харківська загальноосвітня школа I-III ст. № 25 Харківської міської ради Харківської області	105.7	122.6	22/75	92
132	Харківська загальноосвітня школа I-III ст. № 67 Харківської міської ради Харківської області	105.6	123.2	13/47	89
133	Харківська загальноосвітня школа I-III ст. № 20 Харківської міської ради Харківської області	104.6	119.8	41/147	88
134	Харківська загальноосвітня школа I-III ст. № 51 Харківської міської ради Харківської області	104.5	121.1	25/80	89
135	Харківська загальноосвітня школа I-III ст. № 59 Харківської міської ради Харківської області	104.5	121.8	15/48	85
136	Харківська загальноосвітня школа I-III ст. № 145 Харківської міської ради Харківської області	104.4	120.4	32/109	91

Місце	Назва навчального закладу	Рейтин- говий бал	Бал ЗНО	Учнів / тестів	Склад (%)
137	Харківська загальноосвітня школа І-ІІІ ст. № 113 Харківської міської ради Харківської області	104.2	120.4	27/99	92
138	КЗ "Харківська загальноосвітня школа І-ІІІ ст. № 135 Харківської міської ради Харківської області імені Героя Радянського Союзу К.Ф. Ольшанського"	104	121.0	17/61	92
139	КЗ «Харківська загальноосвітня школа І-ІІІ ст. № 175 «Кулиничівська» Харківської міської ради Харківської області»	103.3	120.3	15/57	89
140	Харківська загальноосвітня школа І-ІІІ ст. № 110 Харківської міської ради Харківської області	103.1	119.9	19/62	90
141	Харківська загальноосвітня школа І-ІІІ ст. № 48 Харківської міської ради Харківської області	102.3	118.7	21/76	89
142	Харківська загальноосвітня школа І-ІІІ ст. № 111 Харківської міської ради Харківської області	102	117.8	26/101	86
143	Харківська загальноосвітня школа І-ІІІ ст. № 22 Харківської міської ради Харківської області	101.5	117.7	25/78	86
144	Харківська загальноосвітня школа І-ІІІ ст. № 117 Харківської міської ради Харківської області	100.8	116.8	26/85	86
145	Харківський навчально-виховний комплекс №112 Харківської міської ради Харківської області	100.4	116.7	18/64	84
146	Харківська загальноосвітня школа І-ІІІ ст. № 125 Харківської міської ради Харківської області	99.3	115.5	18/60	85
147	Харківська загальноосвітня школа І-ІІІ ст. №44 Харківської міської ради Харківської області	98.6	114.4	25/77	88

Місце	Назва навчального закладу	Рейтин- говий бал	Бал ЗНО	Учні / тестів	Склад (%)
148	Харківська загальноосвітня школа I-III ст. № 97 Харківської міської ради Харківської області	98.3	113.6	28/97	86
149	Харківська загальноосвітня школа I-III ст. № 115 Харківської міської ради Харківської області	97.5	112.6	31/101	87
150	КЗ "Харківський навчально-виховний комплекс № 21 Харківської міської ради Харківської області"	97.4	113.6	14/49	86
151	Харківська загальноосвітня школа I-III ст. № 31 Харківської міської ради Харківської області	97	112.4	24/82	82
152	Харківська спеціалізована школа I-III ст. № 108 Харківської міської ради Харківської області	95.2	110.9	16/56	84
153	Харківська загальноосвітня школа I-III ст. № 41 Харківської міської ради Харківської області	92.1	107.3	14/52	85
154	Харківська загальноосвітня школа II-III ст. № 69 Харківської міської ради Харківської області	91.7	106.3	23/81	80
155	Харківська загальноосвітня школа I-III ст. № 104 Харківської міської ради Харківської області	91.2	105.5	27/94	76
156	КЗ "Харківська загальноосвітня школа I-III ст. № 30 Харківської міської ради Харківської області імені Героя Радянського Союзу С.О. Борзенка"	91.2	105.7	23/82	80
157	Харківська загальноосвітня школа I-III ст. № 130 Харківської міської ради Харківської області	91.2	106.3	15/50	84
158	Харківська загальноосвітня школа I-III ст. № 120 Харківської міської ради Харківської області	90.8	105.7	18/59	78

Місце	Назва навчального закладу	Рейтин- говий бал	Бал ЗНО	Учні / тестів	Склад (%)
159	КЗ "Харківська загальноосвітня школа І-ІІІ ст. № 158 Харківської міської ради Харківської області"	90.8	105.9	13/46	78
160	Харківська загальноосвітня школа І-ІІІ ст. № 129 Харківської міської ради Харківської області	89.8	104.3	20/68	78
161	Харківська загальноосвітня школа І-ІІІ ст. № 101 Харківської міської ради Харківської області	89.1	103.8	17/56	79
162	Харківська спеціалізована школа І-ІІІ ст. №77 Харківської міської ради Харківської області	87.6	101.3	29/92	76
163	Харківська загальноосвітня школа І-ІІІ ст. № 76 Харківської міської ради Харківської області	86.5	100.7	17/54	80
164	Харківська загальноосвітня школа І-ІІІ ст. № 2 Харківської міської ради Харківської області	85.5	99.2	20/73	77
165	КЗ "Харківська загальноосвітня школа І-ІІІ ст. № 136 Харківської міської ради Харківської області імені Героя Радянського Союзу П.Д. Говоруненка"	85.2	98.7	22/82	76
166	Харківська вечірня (змінна) школа № 3 Харківської міської ради Харківської області	84.5	97.9	24/80	78
167	Харківська загальноосвітня школа І-ІІІ ст. № 42 Харківської міської ради Харківської області	83.6	97.0	22/72	76
168	Харківська загальноосвітня школа І-ІІІ ст. № 127 імені Г.К. Жукова Харківської міської ради Харківської області	82.7	96.1	19/66	74
169	Харківська вечірня (змінна) школа ІІ-ІІІ ст. № 5 Харківської міської ради Харківської області	82.6	96.5	11/37	76

Місце	Назва навчального закладу	Рейтин- говий бал	Бал ЗНО	Учнів / тестів	Склав (%)
170	Харківська загальноосвітня школа І-ІІІ ст. № 57 Харківської міської ради Харківської області	82.4	95.4	22/84	73
171	Харківська спеціальна вечірня загальноосвітня школа ІІ-ІІІ ст. № 23 Харківської міської ради Харківської області	78	91.6	3/9	78
172	Харківська загальноосвітня школа І-ІІІ ст. № 7 Харківської міської ради Харківської області	75.4	87.9	15/47	70

Таблиця А2

**Рейтинг закладів загальної середньої освіти м. Харкова за результатами
ЗНО 2018 року**

Назва ЗЗСО	Місце м. Харків	Місце Україна	Рейтинговий бал	Бал ЗНО- 2018	Кількість учнів	Склав (%)
КЗ «Харківський фізико-математичний ліцей № 27 Харківської міської ради Харківської області»	1	4	163.2	184.6	64	100
Харківський приватний навчально-виховний комплекс «Вересень» Харківської області	2	15	157	184.2	5	100
Харківська гімназія № 47 Харківської міської ради Харківської області	3	36	153.3	174.5	60	100
Харківський навчально- виховний комплекс № 45 «Академічна гімназія» Харківської міської ради Харківської області	4	50	152.1	171.1	79	99
Харківський технічний ліцей № 173 Харківської міської ради Харківської області	5	67	150.4	171.6	53	100
Харківський приватний навчально-виховний комплекс «Авторська школа Бойка» Харківської області	6	71	150	173.1	35	100
КЗ «Харківський університетський ліцей Харківської міської ради Харківської області»	8	85	149	167.4	79	100
КЗ «Харківська гімназія № 169 Харківської міської ради Харківської області»	9	129	146.4	166.9	53	100
КЗ «Харківська гімназія № 6 «Маріїнська гімназія» Харківської міської ради Харківської області»	10	138	146	165.3	69	99

Назва ЗЗСО	Місце м. Харків	Місце Україна	Рейтинговий бал	Бал ЗНО- 2018	Кількість учнів	Склад (%)
КЗ «Харківська спеціалізована школа I-III ступенів № 11 з поглибленим вивченням окремих предметів Харківської міської ради Харківської області»	11	186	144	165.4	41	100
КЗ «Харківська спеціалізована школа I-III ступенів з поглибленим вивченням окремих предметів № 16 Харківської міської ради Харківської області імені В.Г. Сергєєва»	12	190	143.7	166.7	25	100
Харківська спеціалізована школа I-III ступенів № 156 Харківської міської ради Харківської області	13	197	143.5	163.2	58	98
Харківський ліцей № 161 «Імпульс» Харківської міської ради Харківської області	14	204	143.2	162.0	63	98
Харківська гімназія № 46 імені М.В. Ломоносова Харківської міської ради Харківської області	15	232	142.2	159.7	80	98
Харківська приватна спеціалізована школа I-III ступенів «Харківський колегіум» Харківської області	16	238	142.1	165.1	23	100
Харківська гімназія № 144 Харківської міської ради Харківської області	17	278	140.9	157.8	82	99
Харківська гімназія № 82 Харківської міської ради Харківської області	18	282	140.8	160.1	57	100
КЗ «Харківська спеціалізована школа II-III ступенів № 3 Харківської міської ради Харківської області»	19	304	140.4	160.1	55	99
Спеціалізована економіко-правова школа I-III ступенів з поглибленим вивченням іноземної мови приватного вищого	20	318	140	161.6	34	99

Назва ЗЗСО	Місце м. Харків	Місце Україна	Рейтинговий бал	Бал ЗНО- 2018	Кількість учнів	Склад (%)
навчального закладу Харківський гуманітарний університет «Народна українська академія»						
Харківська гімназія № 116 Харківської міської ради Харківської області	21	320	139.9	159.5	56	99
Харківський приватний навчально-виховний комплекс «Гармонія» Харківської області	22	321	139.9	164.2	4	100
Харківський ліцей № 89 Харківської міської ради Харківської області	23	323	139.8	161.4	33	100
Харківська спеціалізована школа I-III ступенів № 109 Харківської міської ради Харківської області	24	336	139.6	159.8	49	99
Харківська гімназія № 14 Харківської міської ради Харківської області	25	372	138.9	157.8	56	98
Харківський приватний навчально-виховний комплекс «Благовіст» Харківської області	26	380	138.5	162.6	4	100
Приватний заклад «Харківська приватна загальноосвітня школа III I-III ступенів «Лествица» Харківської області»	27	388	138.4	161.7	12	100
Харківська гімназія № 23 Харківської міської ради Харківської області	28	390	138.4	160.1	29	99
Харківська спеціалізована школа I-III ступенів № 162 Харківської міської ради Харківської області	29	395	138.1	156.3	70	99
Харківська загальноосвітня школа I- III ступенів № 150 Харківської міської ради Харківської області	30	488	136.3	155.3	57	99

Таблиця А3

Рейтинг загальноосвітніх навчальних закладів м. Харкова за результатами участі учнів в обласних та Всеукраїнських етапах учнівських олімпіад та конкурсу-захисту МАН України (2016/2017 навчальний рік)

НЗ	Кількість перемог у III етапі олімпіад	Кількість перемог у II етапу конкурсу МАН	Загальна кількість перемог в обласному етапі	Кількість перемог у IV етапі олімпіад	Кількість перемог у III етапі конкурсу МАН	Загальна кількість перемог у Всеукраїнському етапі	Рейтингова сума	Рейтинговий номер
ХФМЛ №27	175	2	177	36		36	249	1
ХНБК №45 "Академічна гімназія"	93	33	126	11	8	19	164	2
ХГ №47	32	32	64	7	2	9	82	3
ХГ №46	29	17	46	4	2	6	58	4
ХГ №116	13	15	28		4	4	36	5
ХЛ №161	25	8	33	1		1	35	6
ХТЛ № 173	23	9	32			0	32	7
ХГ № 144	16	6	22	2	2	4	30	8
ХЛ № 89	8	12	20	2	3	5	30	8
Харківський університетський ліцей	25	2	27			0	27	9
ХСШ № 162	15	6	21		2	2	25	10
ХЛ № 107	10	10	20		2	2	24	11
ХГ № 55	13	7	20		1	1	22	12
ХСШ № 119	16	4	20			0	20	13
ХГ № 6 "Маріїнська гімназія"	15	4	19			0	19	14
ХСШ № 109	13	1	14	2		2	18	15
ХГ № 23	12	3	15	1		1	17	16
ХПНБК "Вересень"	9	6	15	1		1	17	16
ХГ № 14	9	6	15			0	15	17
ХГ № 169	10	3	13	1		1	15	17
ХСШ № 17	8	5	13			0	13	18
ХГ № 43	8	5	13			0	13	18
ХГ № 152	8	3	11		1	1	13	18
ХГ № 82	8	4	12			0	12	19
ХГ № 1	5	5	10	1		1	12	19
ХЗОШ № 5	9	2	11			0	11	20
ХСШ № 3	5	5	10			0	10	21
ХСШ № 75	6	4	10			0	10	21
ХЛ № 149	4	6	10			0	10	21

НЗ	Кількість перемог у III етапі олімпіад	Кількість перемог у II етапі конкурсу МАН	Загальна кількість перемог в обласному етапі	Кількість перемог у IV етапі олімпіад	Кількість перемог у III етапі конкурсу МАН	Загальна кількість перемог у Всеукраїнському етапі	Рейтингова сума	Рейтинговий номер
ХЗОШ № 126	9	1	10			0	10	21
ХСШ № 62	8		8	1		1	10	21
ХСШ № 134	6	2	8	1		1	10	21
ХЛ № 141	4	4	8	1		1	10	21
ХЗОШ № 124	5	3	8		1	1	10	21
ХСШ № 170	5	1	6	2		2	10	21
ХСШ № 80	5	4	9			0	9	22
ХЗОШ № 68	5	2	7	1		1	9	22
ХЗОШ № 140	5	2	7		1	1	9	22
ХГ № 12	6	2	8			0	8	23
ХЗОШ № 8	3	3	6		1	1	8	23
ХПЗОШ "Лествіца"	4	2	6		1	1	8	23
ХСШ № 18	6	1	7			0	7	24
ХГ № 163	4	3	7			0	7	24
ХЗОШ № 37	4	3	7			0	7	24
ХЗОШ № 53	6	1	7			0	7	24
ХЗОШ № 104	6	1	7			0	7	24
ХСШ № 11	6		6			0	6	25
ХСШ № 108	3	3	6			0	6	25
ХПСШ "Харківський колегіум"	4	2	6			0	6	25
ХЗОШ № 35	4	2	6			0	6	25
ХЗОШ № 150	6		6			0	6	25
ХПЛ № 4	2	3	5			0	5	26
ХГ № 13	3	2	5			0	5	26
ХСШ № 155	4	1	5			0	5	26
ХСШ № 156	4	1	5			0	5	26
СЕПШ ХГУ "НУА"	3	2	5			0	5	26
ХЗОШ № 48	5		5			0	5	26
ХЗОШ № 64	3	2	5			0	5	26
ХЗОШ № 78	3	2	5			0	5	26
ХЗОШ № 123	3	2	5			0	5	26
ХЗОШ № 157	3	2	5			0	5	26
ХСШ № 132	2	1	3		1	1	5	26
ХСШ № 85	2	2	4			0	4	27
ХСШ № 87	4		4			0	4	27
ХСШ № 114	1	3	4			0	4	27

НЗ	Кількість перемог у III етапі олімпіад	Кількість перемог у II етапі конкурсу МАН	Загальна кількість перемог в обласному етапі	Кількість перемог у IV етапі олімпіад	Кількість перемог у III етапі конкурсу МАН	Загальна кількість перемог у Всеукраїнському етапі	Рейтингова сума	Рейтинговий номер
ХСШ № 166	3	1	4			0	4	27
ХГ № 172	3	1	4			0	4	27
ХЗОШ № 49	3	1	4			0	4	27
ХЗОШ № 54	3	1	4			0	4	27
ХЗОШ № 100	4		4			0	4	27
ХЗОШ № 103	4		4			0	4	27
ХЗОШ № 120	2	2	4			0	4	27
ХЗОШ № 139	3	1	4			0	4	27
ХЗОШ № 115	2		2	1		1	4	27
ХСШ № 15	2	1	3			0	3	28
НБК № 24	2	1	3			0	3	28
ХГ № 34	2	1	3			0	3	28
ХГ № 39	2	1	3			0	3	28
ХГ № 65	3		3			0	3	28
ХСШ № 99	2	1	3			0	3	28
ХЗОШ № 28	3		3			0	3	28
ХЗОШ № 72	3		3			0	3	28
ХЗОШ № 98	3		3			0	3	28
ХЗОШ № 122	3		3			0	3	28
ХЗОШ № 125		3	3			0	3	28
ХЗОШ № 153	3		3			0	3	28
ХЗОШ № 52		1	1		1	1	3	28
ХЗОШ № 131	1		1	1		1	3	28
ХСШ № 77	2		2			0	2	29
ХГ № 178		2	2			0	2	29
ХЗОШ № 20	1	1	2			0	2	29
ХЗОШ № 36	2		2			0	2	29
ХЗОШ № 38		2	2			0	2	29
ХЗОШ № 41		2	2			0	2	29
ХЗОШ № 44	1	1	2			0	2	29
ХЗОШ № 56		2	2			0	2	29
ХЗОШ № 60	2		2			0	2	29
ХЗОШ № 61	2		2			0	2	29
ХЗОШ № 70	2		2			0	2	29
ХЗОШ № 138		2	2			0	2	29
ХЗОШ № 143		2	2			0	2	29
ХЗОШ № 146	1	1	2			0	2	29
ХЗОШ № 148	1	1	2			0	2	29
ХЗОШ № 164	1	1	2			0	2	29

НЗ	Кількість перемог у III етапі олімпіад	Кількість перемог у II етапу конкурсу МАН	Загальна кількість перемог в обласному етапі	Кількість перемог у IV етапі олімпіад	Кількість перемог у III етапі конкурсу МАН	Загальна кількість перемог у Всеукраїнському етапі	Рейтингова сума	Рейтинговий номер
ХТЛ № 9		1	1			0	1	30
ХСШ № 16	1		1			0	1	30
ХСШ № 66	1		1			0	1	30
ХГ № 83		1	1			0	1	30
ХСШ №133 "Ліцей мистецтв"	1		1			0	1	30
ХПНВК "Ліцей Професіонал"	1		1			0	1	30
ХЗОШ № 10		1	1			0	1	30
ХЗОШ № 26	1		1			0	1	30
ХЗОШ № 30	1		1			0	1	30
ХЗОШ № 31		1	1			0	1	30
ХЗОШ № 57		1	1			0	1	30
ХЗОШ № 58	1		1			0	1	30
ХЗОШ № 59		1	1			0	1	30
ХЗОШ № 69	1		1			0	1	30
ХЗОШ № 88	1		1			0	1	30
ХЗОШ № 91	1		1			0	1	30
ХЗОШ № 94		1	1			0	1	30
ХЗОШ № 97		1	1			0	1	30
ХЗОШ № 101	1		1			0	1	30
ХЗОШ № 111		1	1			0	1	30
ХЗОШ № 118	1		1			0	1	30
ХЗОШ № 128	1		1			0	1	30
ХЗОШ № 158	1		1			0	1	30
ХЗОШ № 159		1	1			0	1	30
ХЗОШ № 165	1		1			0	1	30
ХЗОШ № 168	1		1			0	1	30
ХЗОШ № 175		1	1			0	1	30

ЗНЗ

Нового типу

Загальноосвітні

Додаток Б

СПИСОК ПУБЛІКАЦІЙ ЗДОБУВАЧА ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Наукові праці, в яких опубліковано основні наукові результати дисертації:

Розділи у монографіях:

1. Еременко Ю. Творческая одаренность личности как позитивная девиация. *Смыслжизненные ориентиры современного образования: на пересечении философской и социологической мысли* : [монографія] / под. ред. Е. А. Подольской. Харьков : Изд-во НУА, 2018. С. 254-267.

Статті у наукових фахових виданнях України:

2. Еременко Ю. В. Социально-психологическое сопровождение одаренного ученика. *Вчені зап. Харків. гуманітар. ун-ту «Нар. укр. акад.»*. Харків, 2015. Т. 21. С. 221-226.

3. Єременко Ю. В., Подольська Є. А. Соціально-психологічна дезадаптація обдарованих дітей як фактор девіантної поведінки. *Вісн. Харків. нац. ун-ту ім. В. Н. Каразіна. Сер. Соціологічні дослідження сучасного суспільства: методологія, теорія, методи*. Харків, 2016. Вип. 37. С. 255–259. (здобувачем Єременко Ю. В. здійснено аналіз феномена соціально-психологічної дезадаптації обдарованих учнів).

4. Єременко Ю. В. Обдаровані учні як ресурс розвитку сучасного суспільства (на прикладі Харківського регіону). *Соціальні технології: актуальні проблеми теорії та практики*: зб. наук. праць Запоріжжя : КПУ, 2018. Вип. 78. С. 95–99.

Стаття у науковому виданні України, що включено до наукометричних баз:

5. Єременко Ю. Обдарована молодь: феномен крізь призму соціології. *Youth in Central and Eastern Europe. Sociological Studies*. 2017. № 1. С. 54–63. (міжнародна база Copernicus).

Статті у наукових зарубіжних виданнях, що включено до наукометричних баз:

6. Yeremenko Y.V. Theoretical approaches to the phenomenon of giftedness: historical and sociological analysis. *Virtus: Scientific Journal*. June №25, 2018. P. 177–180 (*Scientific Indexing Services (SIS) (USA)*, *Citefactor (USA)*, *International Innovative Journal Impact Factor (IIJIF)*)

7. Еременко Ю. В. Творчески одаренные ученики как категория девиантного риска: социологический анализ. *Изв. Юго-Зап. гос. ун-та. Серия: Экономика. Социология. Менеджмент*. 2017. № 3. С. 219–227 (РИНЦ)

Наукові праці, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації:

8. Еременко Ю. В. Основные этапы, задачи развития одаренных детей: модернизационный дискурс. *Приоритеты развития современного образования: теория, методология, практика* : материалы междунар. науч.-практ. конф., Харьков, 17–18 февр. 2014 г. : [в 2 ч.] / М-во образования и науки, молодежи и спорта Украины, Ин-т высшего образования НАПН Украины, Харьк. гуманитар. ун-т «Нар. укр. акад.» [и др. ; редкол.: В. И. Астахова (гл. ред) и др.]. Харьков : Изд-во НУА, 2014. Ч. 1. С. 227-235.

9. Еременко Ю. В. Одаренность: специфические особенности и пути развития. *Трансформация социальных функций образования в современном мире* : материалы междунар. науч.-практ. конф., Харьков, 17–18 февраля 2015 г. / Ин-т высшего образования НАПН Украины, Харьк. гуманитар. ун-т «Нар. укр. акад.» [и др. ; редкол.: В. И. Астахова (гл. ред.) и др.]. Харьков, 2015. С. 168-172.

10. Еременко Ю.В. Интеграционный подход к обучению одаренных детей. *Управление качеством обучения в инновационном вузе* : программа и материалы науч.-теорет. конф. молодых ученых, 17–18 апр. 2015 г. / Нар. укр. акад. [и др.]. Харьков, 2015. С. 29–32.

11. Еременко Ю. В. Особенности кадрового обеспечения в работе с одаренными учащимися. *Кадровый потенциал современных образовательных систем: состояние и перспективы* : материалы междунар. науч.-практ. конф.,

17–18 февр. 2016 г. / Харьк. гуманитар. ун-т «Нар. укр. акад.» [и др.]. Харьков, 2016. С. 108–111.

12. Еременко Ю. В. Социально-педагогическое сопровождение и стратегия обучения одаренных учащихся. *Подготовка научно-педагогических кадров для высшей школы: состояние проблемы, перспективы* : программа и материалы науч.-теорет. конф. молодых ученых, 16 апр. 2016 г. / Нар. укр. акад. [др.]. Харьков, 2016. С. 24–27.

13. Еременко Ю. В. Образование как среда развития творческого потенциала и социализации одаренных детей. *Культура, личность, общество в современном мире: методология, опыт эмпирического исследования* : материалы XVIII междунар. конф. памяти проф. Л.Н. Когана / УрФУ. Екатеринбург, 2016. С. 1384-1394.

14. Еременко Ю. В. Стейкхолдер-менеджмент как инструмент развития одаренных школьников. *Взаимодействие образовательных учреждений со стейкхолдерами: вехи времени* : материалы XV междунар. науч.-практ. конф., Харьков, 16 февр. 2017 г. / Харьк. гуманитар. ун-т «Нар. укр. акад.» [и др.]. Харьков, 2017. С. 108-111.

15. Єременко Ю. Роль освітнього середовища у розвитку обдарованості. *Нові нерівності - нові конфлікти: шляхи подолання* : тези доп. та виступів учасників III конгр. Соціол. асоц. України, Харків, 12-13 жовт. 2017 р. / Соціол. асоц. України, Харк. нац. ун-т ім. В.Н. Каразіна. Харків, 2017. С. 367-369.

16. Єременко Ю. Соціальна дезадаптація обдарованих учнів як фактор девіантного ризику. *Образовательные риски: суть и подходы к решению* : материалы ежегод. XVI Междунар. науч.-практ. конф., [Харьков], 15 февр. 2018 г. / Харьков. гуманитар. ун-т «Нар. укр. акад.» [и др.]. - Харьков, 2018. С. 114-116.

17. Єременко Ю. В. Зарубіжний досвід роботи з розвитку творчого потенціалу обдарованих учнів. *Суспільні науки: історія, сучасний стан та перспективи досліджень* : Матеріали міжнародної наук.-практ. конф. (м. Львів,

6-7 липня 2018 року). Львів : ГО «Львівська фундація суспільних наук», 2018. С. 27-33.

Наукові праці, які додатково відображають наукові результати дисертації:

18. Єременко Ю. В. Понятие «одаренность»: проблемы интерпретации, восприятия, социальной піддержки. *Вчені зап. Харків. гуманітар. ун-ту «Нар. укр. акад.»*. Харків, 2016. Т. 22. С. 321–329.

19. Єременко Ю. В., Подольська Є. А. Обдарованість як наукове поняття та соціально-психологічний феномен. *Вісн. Харків. нац. ун-ту ім. В. Н. Каразіна. Сер. Соціологічні дослідження сучасного суспільства: методологія, теорія, методи*. Харків, 2016. Вип. 36. С. 103–107. (здобувачем Єременко Ю. В. здійснено систематизацію змістовних аспектів трактування обдарованості особистості).

20 Єременко Ю. В. Сутність інтегративного підходу до освіти обдарованих дітей. *Вчені зап. Харків. гуманітар. ун-ту «Нар. укр. акад.»*. Харків, 2017. Т. 23. С. 97–105.

Додаток В

Відомості про апробацію результатів дисертації

Основні положення дисертації пройшли апробацію на:

- *міжнародних конференціях:*

1) «Пріоритети розвитку сучасної освіти: теорія, методологія, практика» (Харків, 2014, виступ, публікація тез)

2) «Управління якістю навчання в інноваційному закладі вищої освіти» (Харків, 2015, виступ, публікація тез).

3) «Кадровий потенціал сучасних освітніх систем» (Харків, 2016, виступ, публікація тез).

4) «Підготовка науково-педагогічних кадрів для вищої школи: стан, проблеми, перспективи» (Харків, 2016, виступ, публікація тез).

5) «Культура, особистість, суспільство в сучасному світі: методологія, досвід емпіричного дослідження» (Єкатеринбург, 2016, публікація тез).

6) «Якубинська наукова сесія» (Харків, 2016, публікація тез).

7) «Взаємодія освітніх установ зі стейкхолдерами: веління часу» (Харків, 2017, виступ, публікація тез).

8) «Освітні ризики: сутність та підходи до вирішення» (Харків, 2018, виступ, публікація тез).

9) «Суспільні науки: історія, сучасний стан та перспективи досліджень» (Львів, 2018, публікація тез).

- *III конгресі Соціологічної асоціації України «Нові нерівності - нові конфлікти: шляхи подолання» (Харків, 2017, публікація тез).*

- *методологічних семінарах:*

1) кафедри соціології ХГУ «НУА» (2017).

2) соціологічного факультету ХНУ імені В. Н. Каразіна (2018).

Додаток Г

Довідки про впровадження результатів дослідження

КОМУНАЛЬНИЙ ЗАКЛАД
«ХАРКІВСЬКИЙ
ФІЗИКО-МАТЕМАТИЧНИЙ
ЛИЦЕЙ №27
ХАРКІВСЬКОЇ
МІСЬКОЇ РАДИ
ХАРКІВСЬКОЇ ОБЛАСТІ»

вул. Мар'їнська, 12/14, м. Харків, 61004
тел. 733-03-64, e-mail pml27kharkiv@ukr.net
Код ЄДРПОУ 21254911

КОММУНАЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
«ХАРЬКОВСКИЙ
ФИЗИКО-МАТЕМАТИЧЕСКИЙ
ЛИЦЕЙ №27
ХАРЬКОВСКОГО ГОРОДСКОГО
СОВЕТА
ХАРЬКОВСКОЙ ОБЛАСТИ»

ул.Марьинская, 12/14, г. Харьков, 61004
тел. 733-03-64, e-mail pml27kharkiv@ukr.net
Код ЄДРПОУ 21254911

08.11.18

№ 617/01-24/18

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження за темою
«Особливості самореалізації обдарованих учнів
у сучасному соціальному просторі»
аспіранта Харківського гуманітарного університету
«Народна українська академія»
Єременко Юлії Вікторівни

Комунальний заклад «Харківський фізико-математичний лицей № 27 Харківської міської ради Харківської області» успішно використовує у роботі теоретичні положення, висновки та рекомендації щодо самореалізації обдарованих учнів, що обґрунтовані Єременко Юлією Вікторівною.

Лицей являє собою неперервну освітню вертикаль. Колектив лицейу у своїй роботі приділяє особливу увагу підготовці учнів до інтелектуальних змагань (результативному компоненту обдарованості), що сприяє підвищенню пізнавальної активності учнів, розвитку їх творчих й інтелектуальних здібностей і підвищує шанси на повноцінну самореалізацію.

Робота з обдарованими учнями здійснюється за різними напрямками, стратегія такої роботи включає освітньо-навчальні, методичні, конкурсні компоненти, проводяться моніторингові дослідження результатів навчальної діяльності учнів.

Використання запропонованого у дисертаційному дослідженні підходу з метою інтеграції зусиль всіх суб'єктів освітнього процесу визначені перспективні лінії організації роботи з обдарованими дітьми, що дозволило розробити у закладі систему організації роботи з цією категорією учнів.

Заступник директора
КЗ «ХФМЛ № 27»



С.В.Козлова

**ХАРКІВСЬКИЙ
ЛІЦЕЙ № 161 "ІМПУЛЬС"
ХАРКІВСЬКОЇ
МІСЬКОЇ РАДИ
ХАРКІВСЬКОЇ ОБЛАСТІ**

вул. Велозаводська, 35, м. Харків, 61176
тел./факс 710-28-50
Код 24481659
E-mail: hl161@ukr.net

**ХАРЬКОВСКИЙ
ЛИЦЕЙ № 161 «ИМПУЛЬС»
ХАРЬКОВСКОГО
ГОРОДСКОГО СОВЕТА
ХАРЬКОВСКОЙ ОБЛАСТИ**

61176, г. Харьков, ул. Велозаводская 35
тел./факс 710-28-50
Код 24481659
E-mail: hl161@ukr.net

12.06.2018 № 293
на № _____ від _____

ДОВІДКА

**про впровадження результатів дисертаційного дослідження за темою
«Особливості самореалізації обдарованих учнів
у сучасному соціальному просторі»
аспіранта Харківського гуманітарного університету
«Народна українська академія»
Єременко Юлії Вікторівни**

Теоретичні положення, висновки та рекомендації щодо самореалізації обдарованих учнів, що обґрунтовані Єременко Юлією Вікторівною успішно використовуються у роботі ліцею №161 "Імпульс". Впровадження запропонованого у дисертаційному дослідженні інтегративного підходу до супроводу обдарованих учнів, що полягає в інтегруванні базової та додаткової освіти, навчальної й позанавчальної діяльності учнів, забезпечило в закладі створення єдиного освітнього простору.

Інтегративний підхід, який передбачає цілісність особистості учня, єдність процесів розвитку, виховання і навчання; єдність життєдіяльності людини та її освіти, а також цілісність педагогічного впливу на обдаровану дитину, взаємозв'язок спадкових, соціальних і педагогічних факторів, цілісність науково-педагогічного знання, взаємообумовленість теоретичної і практичної підготовки творчої людини, єдність освіти і самоосвіти, цілісність процесу навчання та забезпечує особистісний саморозвиток і самореалізацію обдарованих учнів.

У цілому запровадження запропонованих підходів дозволило оптимізувати роботу з обдарованими учнями у ліцеї.



Директор Харківського ліцею №161 «Імпульс»

В.В.Рибальченко



**КОМУНАЛЬНИЙ ЗАКЛАД
«ХАРКІВСЬКИЙ
УНІВЕРСИТЕТСЬКИЙ ЛІЦЕЙ
ХАРКІВСЬКОЇ МІСЬКОЇ
РАДИ ХАРКІВСЬКОЇ
ОБЛАСТІ»**

просп. Науки, 20, м. Харків, 61166
тел. (057) 702-00-85, (057) 707-51-80
e-mail: unilyceum@kharkivosvita.net.ua
Код ЄДРПОУ 19461353

**КОММУНАЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
«ХАРЬКОВСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТСКИЙ ЛИЦЕЙ
ХАРЬКОВСКОГО ГОРОДСКОГО
СОВЕТА ХАРЬКОВСКОЙ
ОБЛАСТИ»**

просп. Науки, 20, г. Харьков, 61166
тел. (057) 702-00-85, (057) 707-51-80
e-mail: unilyceum@kharkivosvita.net.ua
Код ЄГРПОУ 19461353

13. 06. 2018. № 220/к-25/18

на № _____

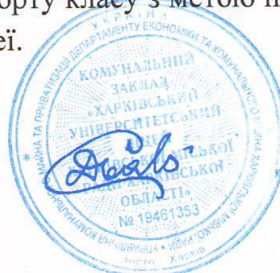
ДОВІДКА

**про впровадження результатів дисертаційного дослідження за темою
«Особливості самореалізації обдарованих учнів
у сучасному соціальному просторі України»
аспіранта Харківського гуманітарного університету
«Народна українська академія»
Єременко Юлії Вікторівни**

Комунальний заклад «Харківський університетський ліцей Харківської міської ради Харківської області» успішно використовує у роботі теоретичні положення, висновки та рекомендації щодо самореалізації обдарованих учнів, що обґрунтовані Єременко Юлією Вікторівною.

Врахування розкритого у дисертаційному дослідженні потенціалу різних видів діяльності, що реалізуються у процесі індивідуального супроводу розвитку обдарованих учнів, просвіти творчо обдарованих учнів, їх вчителів, батьків та ін. щодо гармонійного розвитку неординарних учнів сприяло проведенню у закладі профілактики, спрямованої на укріплення обдарованих учнів на різних етапах шкільного віку, консультацій (індивідуальних, групових, сімейних), соціопсихологічної діагностики (виявлення відповідності рівня розвитку умінь, знань, навичок, особистісних і міжособистісних особливостей віковим орієнтирам, вимогам суспільства і т.п.), корекції (розробки рекомендацій і реалізації плану профілактичної роботи з сім'ями з обдарованими дітьми), складання соціального паспорту класу з метою підвищення ефективності роботи з обдарованими учнями у ліцеї.

Директор ліцею



С.В. Д'ячков



ОСВІТА – ІНТЕЛІГЕНТНІСТЬ – КУЛЬТУРА

Харківський гуманітарний університет
«Народна українська академія»

ХГУ «НУА»

Україна, 61000, м. Харків, вул. Лермонтовська, 27
тел. (057) 714-20-07, факс (057) 714-92-62
e-mail: rector@nua.kharkov.ua
р/р 260045333 в ПАТ "МЕГАБАНК" м. Харкова МФО 351629 код ЄДРПОУ 21228109

С. Ісупов
на № _____ від _____

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження
аспірантки кафедри соціології Харківського гуманітарного університету
«Народна українська академія» Єременко Ю.В. за темою «Самореалізація
обдарованих учнів у сучасній Україні: основні чинники та ризики»

Спеціалізована економіко-правова школа Харківського гуманітарного університету «Народна українська академія» використовує у роботі теоретичні положення, висновки та рекомендації щодо обдарованих учнів, що обґрунтовані Єременко Юлією Вікторівною. Зокрема, розуміння розкритої у дисертаційному дослідженні сутності обдарованості є важливим для реалізації дидактичних аспектів навчання і соціально-психологічного супроводу обдарованих учнів, а також побудови освітньої системи, орієнтованої на розвиток людського потенціалу суспільства в цілому.

Упровадження запропонованого у дисертаційному дослідженні інтегративного підходу до супроводу обдарованих учнів забезпечує в закладі підтримку інноваційного культурно-освітнього простору. Такий підхід передбачає єдність процесів розвитку, виховання і навчання; єдність формальної, неформальної та інформальної освіти; цілісність педагогічного впливу на обдаровану дитину; взаємообумовленість теоретичної і практичної підготовки; єдність освіти і самоосвіти, що у сукупності сприяє самореалізації обдарованих учнів.

Розробки щодо ризиків самореалізації обдарованих учнів ураховано при впровадженні програми супроводу випускників.

Ректор

К. В. Астахова