

**ПОЛТАВСЬКИЙ ІНСТИТУТ ЕКОНОМІКИ І ПРАВА УНІВЕРСИТЕТУ  
«УКРАЇНА»**

**Кафедра соціальної роботи та спеціальної освіти**

**Старовойтова Валентина Михайлівна**

**МАГІСТЕРСЬКА РОБОТА**

**ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ОБДАРОВАНИХ ДІТЕЙ**

Галузь знань: 23 *Соціальна робота*  
Спеціальність: 231 *Соціальна  
робота*

Науковий керівник:  
Кандидат педагогічних наук,  
доцент кафедри  
Бацман О. С.

Магістерська робота допущена до  
захисту  
рішенням кафедри соціальної  
роботи та спеціальної освіти  
протокол № \_\_ від “\_\_” \_\_\_\_\_ 2023 р.  
Завідувач кафедри соціальної  
роботи та спеціальної освіти  
\_\_\_\_\_ “\_\_” \_\_\_\_\_ 2023 р.  
(підпис)

Реєстраційний № \_\_\_\_\_  
(дата) (ПІП)

Результати перевірки \_\_\_\_\_  
(до захисту) (ПІП) (дата)  
(на доопрацювання)

Результати захисту: \_\_\_\_\_  
(оцінка)

Голова ЕК \_\_\_\_\_  
(підпис) (ПІП)

Члени ЕК \_\_\_\_\_  
(підпис) (ПІП)

\_\_\_\_\_ (підпис) \_\_\_\_\_ (ПІП)

\_\_\_\_\_ (підпис) \_\_\_\_\_ (ПІП)

\_\_\_\_\_ (підпис) \_\_\_\_\_ (ПІП)

Відповідальний секретар ЕК \_\_\_\_\_  
(підпис) (ПІП)

**ПОЛТАВСЬКИЙ ІНСТИТУТ ЕКОНОМІКИ І ПРАВА УНІВЕРСИТЕТУ  
«УКРАЇНА»**

Освітньо-кваліфікаційний рівень: *магістр*

Галузь знань: 23 *Соціальна робота*

Спеціальність: 231 *Соціальна робота*

**ЗАТВЕРДЖУЮ**  
Завідувач кафедри  
соціальної роботи та  
спеціальної освіти

\_\_\_\_\_ (підпис)  
“ \_\_\_\_ ” \_\_\_\_\_ 202\_ року

**З А В Д А Н Н Я  
НА МАГІСТЕРСЬКУ РОБОТУ ЗДОБУВАЧУ**

\_\_\_\_\_ **Старовойтовій Валентині Михайлівні** \_\_\_\_\_  
(прізвище, ім'я, по батькові)

1. Тема роботи

**ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ОБДАРОВАНИХ ДІТЕЙ**

\_\_\_\_\_ **керівник роботи**

Бацман О. С., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри

затверджені наказом по інституту від “ \_\_\_\_ ” \_\_\_\_\_ 202\_ року № \_\_\_\_

2. Строк подання здобувачем освіти роботи \_\_\_\_\_

3. Вихідні дані до роботи \_\_\_\_\_

## КАЛЕНДАРНИЙ ПЛАН

№ з/п	Назва етапів випускної кваліфікаційної роботи	Строк виконання етапів роботи	Виконавці
1.	Забезпечення здобувачів освіти методичними рекомендаціями по виконанню роботи	На початку навчання	Кафедра соціальної роботи та спеціальної освіти
2.	Вивчення напрямків дослідження	За графіком	Здобувач освіти
3.	Складання плану роботи та підготовки індивідуального завдання роботи	За графіком	Наук. керів. Здобувач освіти
4.	Аналіз літератури за проблемою. Робота над теоретичною частиною дослідження	За графіком	Здобувач освіти
5.	Підготовка наукових тез з теми, що досліджувалась	За графіком	Наук. керів. Здобувач освіти
6.	Розробка діагностичного інструментарію та проведення констатуючого експерименту	За графіком	Здобувач освіти
7.	Узагальнення результатів констатуючого експерименту	За графіком	Здобувач освіти
8.	Проведення формуючого експерименту	За графіком	Здобувач освіти
9.	Узагальнення результатів формуючого експерименту та оцінка ефективності корекційних заходів	За графіком	Здобувач освіти
10.	Подання на кафедру закінченої роботи, включаючи електронну версію (з метою перевірки її на плагіат)	До передзахисту	Наук. керів. Здобувач освіти
11.	Підготовка письмового відзиву на роботу	До передзахисту	Наук. керів.
12.	Проведення попереднього захисту робіт	За графіком	Комісія
13.	Прийняття рішення про допуск роботи до захисту	За графіком	Кафедра соціальної роботи та спеціальної освіти
14.	Зовнішнє рецензування	До передзахисту	Наук. керівнк
15.	Направлення робіт з рецензією до екзаменаційної комісії (ЕК) для захисту	За графіком	Кафедра соціальної роботи та спеціальної освіти
16.	Захист роботи	За графіком	Комісія

**Здобувач освіти** \_\_\_\_\_  
(підпис)

\_\_\_\_\_ (прізвище та ініціали)

**Керівник роботи** \_\_\_\_\_  
(підпис)

\_\_\_\_\_ (прізвище та ініціали)

## ЗМІСТ

<b>ВСТУП</b>	6
<b>РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ПІДХОДИ ДО ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ОБДАРОВАНИХ ДІТЕЙ</b>	9
1.1. Соціально-психологічні особливості обдарованих дітей	9
1.2. Особливості соціальної взаємодії обдарованих дітей	27
Висновки до розділу 1	40
<b>РОЗДІЛ 2. ЕТАПИ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ОБДАРОВАНИХ ДІТЕЙ</b>	42
2.1. Специфіка соціальної взаємодії на кожному із етапів її формування	42
2.2. Тренінг як основний метод формування соціальної взаємодії обдарованих дітей	58
Висновки до розділу 2	60
<b>РОЗДІЛ 3. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ: ПРОЦЕС ТА ЕТАПИ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ОБДАРОВАНИХ ДІТЕЙ</b>	60
3.1. Програма дослідження	62
3.2. Аналіз результатів дослідження	62
Висновки до розділу 3	85
<b>ВИСНОВКИ</b>	87
<b>СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ</b>	92
<b>ДОДАТКИ</b>	98

## ВСТУП

**Актуальність дослідження.** На сучасному етапі оновлення системи освіти особливої актуальності та практичного значення набуває проблема створення умов для розвитку обдарованості, уміння сформувати процеси продуктивної соціальної взаємодії всіх суб'єктів навчально-виховного процесу. Соціальна взаємодія сприяє пізнанню обдарованою дитиною себе, формуванню адекватної самооцінки у спілкуванні і діяльності, розвитку шляхетних якостей у стосунках з дорослими та однолітками. На підґрунті цих стосунків відбувається закладання основ культури поведінки обдарованих дітей у суспільстві та її саморегуляція.

Дитяча обдарованість, соціальні проблеми обдарованих дітей, особливості соціальної взаємодії являються об'єктом наукового дослідження. Види дитячої обдарованості вивчали Капська А.Й., Грабовський А.І., Савенков А.І., Юркевич В. та інші дослідники. Особистісні проблеми обдарованих дітей досліджували Семьонова І., Юркевич В. та Чорний Є.В.

Специфіку навчання у такій соціальній групі, як профільний клас у своїх працях розглядали такі дослідники, як: Городяненко В.Г., Липова Л., Морозова Л., Філоненко І., Бібік Н., Ясинова С. та Сікорський П. Соціально-педагогічну взаємодію, на прикладі різних дитячих об'єднань, досліджував широкий ряд педагогів та соціальних психологів, а саме: Киричук О.В., Сас Н.М., Орбан-Лембрик Л.

**Мета дослідження** – теоретично обґрунтувати й експериментально перевірити процес та етапи формування соціальної взаємодії обдарованих дітей.

Для досягнення поставленої мети, необхідним є вирішення таких **завдань:**

1. Визначити соціально – психологічні особливості обдарованих дітей.
3. Охарактеризувати особливості соціальної взаємодії обдарованих дітей.
4. Науково обґрунтувати специфіку соціальної взаємодії обдарованих

дітейна кожному із етапів її формування.

5. Розкрити тренінг як основний метод формування соціальної взаємодії обдарованих дітей.

6. Проаналізувати результати діагностуючого та формуючого етапів експерименту.

**Об'єкт дослідження** – соціальна взаємодія.

**Предмет дослідження** – процес формування соціальної взаємодії обдарованих дітей.

**Гіпотеза дослідження** базується на науковому припущенні, що процес формування соціальної взаємодії обдарованих дітей відбуватиметься більш ефективно за таких умов:

- 1) усвідомлення педагогами структури соціальної взаємодії обдарованих дітей;
- 2) створення цілісного процесу формування соціальної взаємодії обдарованих дітей;
- 3) використання авторського тренінгу «Підвищення рівня групової взаємодії» відповідно до кожного етапу формування соціальної взаємодії.

**Методи дослідження.** Аналіз наукової літератури, експеримент, моделювання, тестування, анкетування, соціометрія, включене спостереження, тренінг.

**Наукова новизна** одержаних результатів полягає в теоретичному обґрунтуванні й експериментальній перевірці цілісного процесу формування соціальної взаємодії обдарованих дітей, використанні тренінгу як основного методу формування соціальної взаємодії.

**Практичне значення** магістерської роботи полягає у тому, що матеріали дослідження (процес, тренінг, зміст соціальної взаємодії) можуть бути використані у освітньому процесі.

**Теоретичне значення** дослідження полягає в тому, що обґрунтовано зміст та структуру соціальної взаємодії обдарованих дітей; розкрита динаміка процесу формування соціальної взаємодії; отримали подальшого розвитку

уявлення про умови і методи, які забезпечують ефективне формування соціальної взаємодії на кожному з етапів процесу формування соціальної взаємодії обдарованих дітей.

**Апробація результатів досліджень.** Зміст та основні результати магістерського дослідження обговорювались автором на таких науково-практичних конференціях: 1) Всеукраїнській науково-практичній конференції «Переклад в сучасному суспільстві: тенденції, виклики, перспективи» (м. Полтава, 26 травня 2022 р.) та 2). Міжнародній науково-практичній конференції «Інноваційний потенціал та правове забезпечення соціально-економічного розвитку України: виклик глобального світу: (м. Полтава, 19-20 травня 2022 р.).

**Структура та обсяг роботи.** Магістерська робота складається із вступу, трьох розділів, висновків та пропозицій, списку використаних джерел, додатків, та списку використаних джерел з 60 найменувань.



# РОЗДІЛ 1

## ТЕОРЕТИЧНІ ПІДХОДИ ДО ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ОБДАРОВАНИХ ДІТЕЙ

### 1.1. Соціально-психологічні особливості обдарованих дітей

Вже протягом кількох століть проблемі обдарованості приділяється багато уваги, про що свідчать численні дослідження, присвячені вивченню природи і структури обдарованості, а також питанням виявлення обдарованих, їхнього навчання і виховання.

Досить цінною для нашого дослідження являється теорія девіантності Е. Дюркгейма. Згідно цієї теорії, поведінка індивіда або групи, яка не відповідає загальноприйнятим нормам, називається девіантною. Норми – це формальні або неформальні приписи, вимоги, очікування поведінки індивідів, соціальних груп, організацій. Норми, які діють у суспільстві, залежать від традицій, історичного шляху та рівня розвитку суспільства. Девіантна поведінка завжди оцінюється з точки зору тих норм, які існують у суспільстві. Це знаходить свій прояв у тому, що одні відхилення засуджуються, а інші схвалюються. Більшість суспільств схвалюють такі відхилення, які сприяють прогресивному розвитку суспільства (наукова, художня творчість) [42].

Важливою для нашого дослідження є теорія “Білої ворони”, яку розглядає Герцен А.І. у своїй праці “Кінці і початки. Лист перший.” На думку Герцена А.І., поняття “біла ворона” у суспільстві означає вид виключно духовної самобутності, стійкості до зовнішнього впливу, замкненість внутрішнього духовного світу від духовного життя суспільства в цілому. Наявність у суспільстві “білих ворон” впливає на суспільство тим сильніше, чим більш монолітним і цілеспрямованим воно стає. Особистості, які “крокують не в ногу”, заважають формуванню громадської єдності. Безперспективність діалогу сучасників з “білими воронами” призводить до того, що суспільство виробляє свої захисні механізми проти не таких як всі, проти необґрунтованої духовної

замкненості частини своїх членів [10].

Кавелін К.Д. виділяє чотири види захисних механізмів проти незрозумілості "білих ворон". Перший комплекс психологічного і соціального захисту лежить у сфері сатири, висміювання. Другий комплекс психологічного захисту базується на створенні "заміщуючого" художнього символу. Третій комплекс - актуалізація у громадській свідомості образу веселої людини, яка викликає жалість. Четверта група захисних механізмів суспільства – культурне відторгнення на ірраціональному рівні : через слухи, наговори [21].

Особливої уваги заслуговує концепція ієрархії потреб американського соціолога А. Маслоу, а саме п'ятий рівень потреб – це потреби у самовираженні через творчість, самореалізація, розкритті та реалізація здібностей. А. Маслоу охарактеризував самоактуалізацію як бажання людини стати тим, ким вона може стати. Людина, яка досягла цього вищого рівня, повністю використовує свої таланти, здібності і потенціал особистості. Як вважав А. Маслоу: "Музиканти мають грати музику, художники мають малювати, поети мають писати вірші, якщо вони хочуть бути у світі самими собою. Люди мають бути тим, ким вони можуть бути. Вони мають бути вірними своїй природі." А. Маслоу зробив припущення, що більшість людей, якщо не всі, внутрішньо прагнуть удосконалення і шукають його. Його власні дослідження привели до висновку, що прагнення до реалізації наших потенціалів є природним і необхідним. І все ж тільки деякі - переважно, обдаровані - люди досягають його (менше, ніж 1% усього населення за оцінкою Маслоу). Частково так трапляється тому, що багато людей просто не бачать свого потенціалу; вони і не знають про його існування, і не розуміють користі самовдосконалення [18].

У теорії К. Роджерса усі мотиви людини включені в один мотив досягнення майстерності – тенденцію актуалізації, вроджене намагання людини актуалізувати, зберігати та розвивати себе. Ця тенденція стимулює усіх людей рухатися у напрямку великої складності, автономії і розкриття свого потенціалу [38].

Важливе значення для нашого дослідження мають погляди Василькової Ю.В. і Василькової Т.А. Вони виділяють такі види відхилення від норми : униз від

норми, нагору від норми і убік від норми. Ці три види називаються: субнормність або дефективність; супранормність або підвищена обдарованість натури; денормність або відхилення від норми у вузькому значенні цього слова. Говорячи про супранормних дітей, тобто обдарованих вище норми, ці науковці вказують, що людська психіка настільки багата і різноманітна, що часто видатні люди виявляються такими тільки тому, що вся енергія їхньої психіки зосередилася в одній якій-небудь з її сторін, додавши їй дивне багатство і силу, але з іншої сторони збіднивши до дефективності інші сторони душі. І от доля такої людини залежить іноді від простої випадковості: якщо зовнішні умови життя складуться так, що такій людині вдасться пустити в хід сильну і багату сторону своєї психіки, усі будуть вважати її видатною людиною і вона дійсно стане такою; складуться умови невдало – і буде типовий невдаха, якого усі зарахують у розряд дефективних [19].

Слід звернути увагу на погляди американської дослідниці Ненсі ЕннТепп щодо дітей Індіго. Діти Індіго – це діти, яких спеціалісти назвали так, через однаковий яскраво-синій колір аури. Ненсі ЕннТепп поділяє цих дітей на чотири групи :

1) гуманісти. Вони гіперактивні, комунікабельні. Прагнуть працювати з людьми: це майбутні лікарі, юристи, вчителі, моряки, бізнесмени і політики. У них дужестійкіпереконання;

2)концептуалісти. Вони спрямовані на себе. Це майбутні інженери, архітектори, дизайнери, астронавти, пілоти і військові. Ця група Індіго має схильність до згубних звичок, особливо до наркотиків у підлітковому віці;

3) художники. Ці діти більш чутливі, ніж представники інших категорій Індіго. До якої сфери людської діяльності вони не звернулися б, завжди зберігають творчий підход.У підлітковому віці вони обирають одну із них і стають справжніми майстрами своєї справи;

4) ті, які живуть у всіх вимірах. Коли їм виповнюється рік або два, то ви уже не можете їм нічого сказати. Вони відповідають вам: «Я знаю. Я зможу зробити це самостійно». Це ті люди, які несуть в світ нові філософії і

новірелігії. Вони не можуть успішно пристосовуватися, як решта три групи [1;с.11].

Важливим є визначення слова «дар», яке походить з давньотевтонської мови і спочатку означало плату за дружину. Це слово мало й інше значення і у перекладі з давньофранцузької означало отруту. Лише в середині XIX ст. цей термін було вжито А.Тресем (1839) у поєднанні зі словом «геній». Слід зазначити, що немає жодного запису щодо часу, коли слово «обдарований» почало означати найрозумніший.

У психологічній літературі існує два основні визначення природи обдарованості: вроджена та набута. Англійський психолог Ф.Гальтон у XIX ст. намагався обґрунтувати спадковість таланту, аналізуючи біографічні дані видатних людей. Згідно з його теорією, якщо діти успадковують багато фізіологічних характеристик своїх батьків: колір очей і волосся, будову тіла, тембр голосу, то вони можуть успадкувати й потенціал інтелектуальних здібностей. Ф. Гальтон твердив, що в кожній обдарованій дитині з часом сформується талант, який перетворить її на видатну особу.

Багатовіковий досвід людства надає перевагу соціальним умовам розвитку таланту, а саме можливості отримати ґрунтовну освіту, престижу інтелектуальних цінностей сім'ї, насиченій духовній атмосфері. Красноголов В.О. зазначає, що спадкові чинники визначають межу творчих досягнень певної людини, але для реалізації творчих задатків потрібні і сприятливі умови. Цієї ж думки дотримувався і відомий дослідник проблеми творчості О. Лук. Він вказував на те, що за відсутності сприятливих умов «на один талант, що пробив собі дорогу, є дюжина таких, які не розкрилися...»

Особливої уваги заслуговує те, що у XVIII ст. представник французького просвітництва Гельвецій проголосив, що засобами виховання можна сформувати геніальність. Ця теорія робила спробу пов'язати обдарованість із соціальним станом людини. На початку XIX ст. пастор Карл Вітте спробував практично довести слушність поглядів Гельвеція. Він стверджував, що все залежить від належного виховання в перші п'ять-шість років життя [30].

Як самостійний предмет теоретичного аналізу та експериментального вивчення, обдарованість вперше виділяється у працях Г.І.Рассолімо. Г.І. Рассолімо (1910), В.Штерн (1915) та А.Біне (1922) розглядали обдарованість лише як наявність інтелектуальних якостей. Спроби вирватися з вузького, обмеженого тільки інтелектуальними якостями підходу до обдарованості були вперше здійснені В.М.Екземплярським (1927). Його роботи заклали основи цілісного особистісного підходу до обдарованості, яка визначалася ним як своєрідне поєднання інтелектуальної, емоційної та вольової сфер особистості [42].

На думку Зазимка О.В., підвалини вітчизняних теоретичних досліджень обдарованості було закладено Б.Тепловим, В.Анан'євим, Н.Лейтесом, О.Ковальовим, В.Мясищевим [19].

Сучасне розуміння проблеми обдарованості започатковане у роботах Б.М.Теплова(1942,1962). У своїх працях автор виступав проти вузького інтелектуалізму при розумінні обдарованості і розглядав її як якісно своєрідне сполучення здібностей, як єдність інтелектуальних, емоційних та вольових компонентів.

Даний підхід до обдарованості поділяв і С.Л.Рубінштейн (1946), який вважав, що якщо під загальною обдарованістю розуміти сукупність усіх якостей людини, від яких залежить продуктивність його діяльності, то в дане поняття слід включати не тільки інтелект, але й усі інші властивості та особливості особистості, зокрема й емоційної сфери та темпераменту.

Особливої уваги заслуговує думка Г.С. Костюка (1963) про наявність тісного зв'язку між емоційними, мотиваційними та іншими компонентами здібностей. Любов до діяльності, пристрасний інтерес до неї лежать в основі будь-якої творчої активності, забезпечують її успішність, та виступають не тільки як спонукання, але й як структурні компоненти здібностей.

Слід зазначити, що певним внеском у розвиток теорії обдарованості були дослідження В.А.Крутецького (1968), у яких він вивчав особливості математичної обдарованості. Крім цілої системи спеціальних математичних здібностей автор окремо виділяв такі узагальнені особливості особистості, як активне, позитивне

ставлення до математики, самостійність, цілеспрямованість, зацікавленість. На думку вченого, вони входять у більш широке інтегральне поняття, що визначається як готовність та придатність до діяльності. Ця особистісна структура зумовлюється цілісним комплексом властивостей особистості, пов'язаних з її інтелектуальною, емоційною та вольовою сферами [42].

У сучасних дослідженнях К.Тейлора і Ф.Баррона визначено загальні риси портрета особистісної своєрідності обдарованих видатних людей: високий IQ; багата фантазія; схильність до абстрактного мислення з великою толерантністю до когнітивної невизначеності; незалежність суджень, неприйняття групового тиску і конформності в мисленні; високий рівень самодостатності, автономії, самоуправління; емоційна стабільність [19].

Досить цінними для нашого дослідження є думки та роботи Дж. Рензулі і З.З. Чудновського. Дж. Рензулі (1976) запропонував «Модель збагаченої тріади», або «трюхкільцеву модель обдарованості», основними компонентами якої виступали: інтелект; мотивація; творчі здібності. Обдаровані та талановиті діти, на його думку, володіють трьома базовими, взаємодіючими між собою, системами рис: високими загальними та спеціальними здібностями, високим рівнем цілевизначення, розвиненими творчими здібностями. З.З.Чудновський (1986,1990) у своїх роботах відстоює цілісний, особистісний підхід до обдарованості, досліджує її взаємозв'язки з індивідуальністю та уявою дитини, такими властивостями особистості як спрямованість, суб'єктність, активність [42].

За коротким енциклопедичним словником з соціальної роботи, обдарованість — комплексна характеристика сфери здібностей, яка містить: 1) якісно своєрідне поєднання здібностей, яке забезпечує можливість високопродуктивної діяльності у певній сфері; 2) інтеграцію здібностей, що обумовлює широту можливостей людини, її здатності до навчання [15].

На думку Капської А.Й., філософські, методологічні й психологічні засади розвитку обдарованості формуються на основі такої ієрархії понять:

1) задатки— спадкові анатомо-фізіологічні особливості, які є основою для розвитку здібностей;

2) здібності— індивідуальні особливості, що за сприятливих умов дозволяють більш успішно оволодіти тією чи іншою діяльністю, розв'язати конкретні завдання;

3) обдарованість — специфічне поєднання здібностей високого рівня, а також інтересів і потреб особистості, яке дозволяє виконувати певну діяльність на якісно вищому рівні, що відрізняється від умовного «середнього рівня»;

4) обдарована дитина — це особистість, яка має яскраво виражену спрямованість на здобуття наукових знань, генерування нових ідей при розв'язанні навчально-творчих і дослідницьких завдань, знає історію й сьогоденні тенденції розвитку предмета дослідження, володіє значним обсягом інформації, має критичне мислення, відчуття нового, високу допитливість, особистісну установку на сприйняття оригінального, незвичайного, вміє встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, робити висновки, аналізувати інформацію, будувати гіпотези, є чутливою до суперечностей, організована, наполеглива в досягненні мети, має інтуїцію, здатна до передбачення, фантазування, відкритого спілкування [46].

Як вважає ряд науковців Пашнєв Б., Зуєв І., Павленко В., Халін А., обдаровані діти— це діти, які значно випереджають у розвитку однолітків та мають високий інтелектуальний і творчий потенціал, виявляють високі здібності у шкільному навчанні та в різних спеціальних видах діяльності [56].

Моляко В.О. зазначає, що обдарована дитина — це дитина, яка виділяється серед своїх колег яскраво вираженими успіхами в досягненні результатів на якісно вищому рівні, який перевершує певний умовний «середній» рівень; при цьому важливо мати на увазі, що йдеться не про окремі, випадкові успіхи, а про систематичні, які взагалі притаманні певній діяльності цієї дитини [45].

Видатний дослідник обдарованості Н.С.Лейтес запропонував розрізняти три категорії здібних дітей. Для дітей першої категорії притаманний прискорений темп навчання. Вони рано починають читати й писати (у 3 роки). Потім

захоплюються якоюсь однією галуззю знань і далеко просуваються в ній. Можливо, що одне захоплення змінюється іншим, але постійно залишається потяг до розумового навантаження (діти володіють загальними здібностями — розумовими, інтелектуальними). Друга категорія — діти зі спеціальними здібностями. Як правило, вони мають звичайний рівень інтелекту, виявляють особливий нахил до певного виду діяльності. Досить рано розкриваються музичні, художні та математичні здібності. А от літературні — досить пізно. Навіть у видатних письменників у більш-менш сформованому вигляді вони виявилися у 17-18 років. До третьої категорії належать діти, які не випереджають однолітків за загальним розвитком, але відрізняються особливою своєрідністю розумової роботи, яка вказує на їхні неординарні здібності. Ця своєрідність полягає в особливій оригінальності й самостійності суджень, у неординарності думки щодо різних питань. Високих результатів такі діти здебільшого досягають, якщо мають сприятливу атмосферу в родині та школі для свого розвитку [11].

Обдарованість має свої ознаки – це ті особливості обдарованої дитини, які виявляються в її реальній діяльності й можуть бути оцінені під час спостережень за її діями. Ознаки явної обдарованості зафіксовані у визначенні й змісті компонентів і пов'язані з високим рівнем виконання діяльності. Разом з тим про обдарованість дитини слід судити в єдності категорій «хочу» й «можу».

Харченко С.Я., Краснова Н.П., Харченко Л.П. виділяють такі ознаки обдарованості: інструментальний та мотиваційний аспекти поведінки обдарованої дитини. Інструментальний аспект поведінки обдарованої дитини може бути окреслений такими ознаками: наявністю специфічних стратегій діяльності ( швидким засвоєнням діяльності й високою успішністю її виконання; використанням й винайденням нових способів діяльності в умовах пошуку рішень у заданій ситуації; постановкою нових цілей діяльності за рахунок глибокого оволодіння предметом, що приведе до нового бачення ситуації й пояснює появу раптових ідей і рішень; багатством ідей, навіть фантастичних); формуванням якісно своєрідного стилю діяльності, що виражається в схильності «все робити по-своєму» й пов'язаного з властивою обдарованій дитині самодостатністю системи



саморегуляції; високою структурованістю знань, умінням бачити предмет, що вивчається в системі, здатністю бачити складне в простому, а в складному — просте; особливим типом освіченості, який може виявитися як у високій швидкості й легкості навчання, так і в повільному темпі навчання, але з наступним швидким застосуванням структури знань, уявлень, умінь; яскраво вираженою працелюбністю. Мотиваційний аспект поведінки обдарованої дитини може бути охарактеризований такими ознаками: підвищеною, вибірковою чутливістю до певних сторін предметної діяльності (знаків, звуків, кольору, технічних складників) або до певних форм власної активності (фізичної, пізнавальної, художньо-виразної), що супроводжується переживаннями почуття задоволення; яскраво вираженим інтересом до тих чи інших занять або сфер діяльності, надзвичайно високим захопленням будь-яким предметом, заглибленням в ту чи іншу справу; перевагами парадоксальної, суперечливої й невизначеної інформації, неприйняттям стандартних, типових завдань і готових порад; високою критичністю до результатів власної праці, схильністю ставити зверх важкі цілі, прагненням до досконалості [26].

Українська дослідниця Капська А.Й., аналізуючи дитячу обдарованість, виділяє такі компоненти особистісних якостей обдарованої дитини, які є важливими для нашого дослідження:

1) психофізіологічні: наявність природних задатків до активного й цілісного світосприйняття; обумовлені природою потреби до розумової праці; розвиненість форм буттєвого сприйняття; прагнення до власної емоційної незалежності, усвідомлення власної природно-соціальної цінності;

2) інтелектуальні здібності: пізнавальний інтерес; інформаційна ерудиція; високий рівень інтелектуального розвитку; нестандартність мислення; здатність до абстрагування; діалектичне бачення;

3) творчий (креативний) потенціал: ініціативність; цілеспрямованість у виборі професійних видів діяльності; неординарність підходів; інтенсивність розумової праці;

4) світоглядні цінності: високий рівень свідомості й культури; ініціативно-

активна відповідальність; активність; високий рівень морально-естетичної рефлексії, самоаналізу й самоконтролю; розвинені якості (соціальні, державно-правові, економічні, політичні, екологічні, громадянські, організаційні, гуманістичні, родинні, моральні, естетичні) [16].

Слід звернути увагу на те, що дитяча обдарованість включає особливості пізнавальної сфери, психосоціальну чутливість та фізичні характеристики.

Обдаровані діти мають такі особливості пізнавальної сфери:

1) вони випереджають інших у кількості та силі сприйняття оточуючих подій та явищ. Вони більше бачать, чують, розуміють, ніж інші в однакових умовах. Вони здатні тримати в полі зору одночасно кілька подій [2];

2) для них характерний систематичний прояв пізнавальної активності: оперативна готовність до відповіді, дослідницька допитливість та прагнення до пошуку [62];

3) відмінна пам'ять разом з раннім мовним розвитком і здібністю до класифікації допомагають такій дитині накопичувати великий обсяг інформації та інтенсивнейого використання;

4) обдаровані діти володіють великим словниковим запасом, який дозволяє їм вільно і чітко викладати свої думки;

5) обдаровані діти мають високу концентрацію уваги, яка полягає у високому ступені заглибленості в задачу та у можливості успішного «занурення» у сприйняття інформації [54].

Психосоціальна чутливість обдарованих дітей має наступні характерні особливості:

1) обдаровані діти мають загострене відчуття справедливості. Вони гостро реагують на несправедливість оточуючого світу, висуваючи високі вимоги до себе та оточуючих;

2) жива уява, включення елементів гри у виконання завдань, творчість, винахідливість і багата фантазія характерні для обдарованих дітей;

3) діти володіють відмінним почуттям гумору, люблять смішні невідповідності, гру слів та жарти;

4) обдаровані діти дуже нетерплячі, особливо у дитинстві;

5) інколи їм властиві перебільшені страхи. Вони надзвичайно чутливі до невербальних сигналів оточуючих.

До фізичних характеристик обдарованих дітей належать:

1) вони, як правило, менше сплять, ніж їх ровесники;

2) у них підвищені фізіологічні витрати у зв'язку з більшою рухливістю;

3) їх моторна координація і володіння рухами часто відстають від пізнавальних здібностей. Різниця у інтелектуальному і фізичному розвитку може обмежувати їх і розвивати несаможиттєвість [52].

Слід відзначити, що поведінка обдарованої дитини зовсім не обов'язково повинна відповідати одночасно усім вище перерахованим ознакам та особистісним якостям. Тим більше, наявність лише однієї з цих ознак чи особистісних якостей повинна привертати увагу вчителів, соціальних педагогів і мотивувати їх на ретельний і тривалий за часом аналіз кожного конкретного випадку.

Доцільно відмітити, що існує багато видів дитячої обдарованості. Відомі науковці Капська А.Й., Грабовський А.І., Савенков А.І., Юркевич В. виділяють різноманітні класифікації видів обдарованості залежно від критеріїв, які лежать в їх основі. Капська А.Й. і Грабовський А.І. зазначають такі критерії виділення видів обдарованості:

1) вид діяльності й сфери психіки, що її забезпечують;

2) ступінь сформованості обдарованості;

3) форма вияву;

4) широта вияву в різноманітних видах діяльності;

5) особливості вікового розвитку.

Грабовський А.І. пропонує розширену диференціацію видів обдарованості.

За першим критерієм класифікація видів обдарованості існує у рамках 5 видів діяльності з урахуванням трьох психічних сфер. До основних видів діяльності відносяться: практичний, теоретичний (пізнавальний), художньо-естетичний, комунікативний та духовно-ціннісний. До сфер психіки належать: інтелектуальна,

емоційна та мотиваційно-вольова. У межах кожної сфери можуть бути виділені різні рівні психічної організації. Так, у межах інтелектуальної сфери розрізняють сенсомоторний, просторово-візуальний, понятійно-логічний рівні; емоційної сфери — рівні емоційного реагування і емоційного хвилювання; мотиваційно-вольової сфери — рівень цілеутворення. Грабовський А.І. виокремлює наступні види обдарованості: у практичній діяльності — ремісничу, спортивну, організаційну; у пізнавальній діяльності — інтелектуальну; у художньо-естетичній діяльності — хореографічну, сценічну, літературно-поетичну, музичну; у комунікативній діяльності — лідерську; у духовно-ціннісній діяльності — обдарованість у створенні нових духовних цінностей, служіння людям.

За критерієм «ступінь сформованості обдарованості», Грабовський А.І. диференціює актуальну і потенційну обдарованість. Актуальна обдарованість — це психологічна характеристика дитини, яка досягла таких показників психічного розвитку, що проявляються у більш високому рівні виконання діяльності порівняно з віковими і соціальними нормами. У даному випадку, мова йде не тільки про навчальну, а про широкий спектр різних видів діяльності. Особливу категорію актуально обдарованих дітей складають талановиті діти, які досягають результатів, що відповідають вимогам об'єктивної новизни і соціальної значущості. Потенційна обдарованість — це психологічна характеристика дитини, яка має лише певні психічні можливості (потенціал) для високих досягнень у тому чи іншому виді діяльності, але не може реалізувати їх на даний момент часу. Розвиток цього потенціалу може затримуватися через несприятливі умови (важкі сімейні обставини, недостатню мотивацію, низький рівень саморегуляції, відсутність необхідного освітнього середовища).

У відповідності до критерію «форма вияву» існує явна і прихована обдарованість. Перша проявляється досить яскраво, а друга — у не менш вираженій, але замаскованій формі.

Згідно критерію «широта вияву у різних видах діяльності», цей науковець виділяє загальну і спеціальну обдарованість. Загальна обдарованість стосується різних видів діяльності і виступає як основа їх продуктивності. Її психологічним

ядром виступають розумові (загальні пізнавальні) здібності, навколо яких вибудовуються емоційні, мотиваційні і вольові якості особистості. Спеціальна ж обдарованість проявляється в успішному виконанні певної спеціальної діяльності (музичної, спортивної, поетичної).

За критерієм «особливості вікового розвитку», він диференціює ранню і пізню обдарованість. Важливими показниками тут виступають: темп психічного розвитку дитини, а також ті вікові етапи, на яких обдарованість проявляється у явному вигляді. Існує певна залежність між віком, в якому виявляється обдарованість, і видом діяльності. Досягнення важливих результатів у науці, створення нових галузей і методів дослідження відбуваються пізніше, ніж в мистецтві. Це пов'язано з необхідністю одержання глибоких знань, без яких неможливі наукові відкриття. Раніше за інших, як правило, проявляються математичні дарування. Дана закономірність підтверджується фактами біографій великих людей (Лейбніц, Галуа) [11].

Капська А.Й. виділяє такі види дитячої обдарованості за:

- 1) широтою вияву — загальну або спеціальну;
- 2) типом передбачуваної діяльності — інтелектуальну, академічну, творчу, художню, психомоторну (спортивну), конструкторську, лідерську (організаторську);
- 3) інтенсивністю вияву підвищеної готовності до навчання — обдарованих, високообдарованих, виключно або особливо обдарованих, (таланти й вундеркінди);
- 4) видом прояву — явний і прихований той, що не виявився;
- 5) темпом психічного розвитку — обдарованих з нормальним темпом вікового розвитку або ж із значним його випередженням;
- 6) віковими особливостями вияву — стабільні або ті, що проходять (вікові);
- 7) особистісними, гендерними (соціально-статевими) особливостями.

Указаним видам обдарованості відповідає певна типологія обдарованих дітей. Капська А.Й. виділяє дві такі групи: до однієї з них належать діти з гармонійним розвитком пізнавальних, емоціональних, регуляторних,

психомоторних, особистісних й інших сторін психіки; в іншу входять діти, психічний розвиток яких відрізняється нерівномірністю (дисинхронією) на рівні сформованості вказаних психічних процесів. Наприклад, дитина з високорозвинутим інтелектом може відрізнятися емоціональною нестійкістю, недорозвиненістю психомоторної сфери. До другої групи частіше за все потрапляють високо або виключно обдаровані діти. Ця особливість їхнього розвитку багато в чому обумовлює необхідність надання їм психологічної допомоги й підтримки [33].

Савенков А.І. виокремлює 4 групи дітей, яких звичайно і називають обдарованими: діти з високими показниками інтелекту; діти з високим рівнем творчих можливостей; діти, які досягли успіхів у яких-небудь видах діяльності (юні музиканти, художники, математики, шахматисти), цю категорію дітей часто називають талановитими; діти, які успішно навчаються в школі (академічна обдарованість) [28].

Юркевич В. розглядає 6 видів дитячої обдарованості:

1) соціальна обдарованість (лідерська) характеризується здатністю розуміти інших людей, будувати з ними конструктивні взаємини, керувати ними. Лідерська обдарованість передбачає досить високий рівень інтелекту, однак поряд із цим необхідна й добре розвинена інтуїція, розуміння почуттів і потреб інших людей, здатність до співпереживання, в багатьох випадках у людей з цим видом обдарованості спостерігається й яскраве почуття гумору, яке допомагає їм подобатися іншим людям. Існує багато варіантів лідерської обдарованості. Є емоційні лідери, своєрідна «жилетка» для кожного, з ними радяться, їх люблять, їхня думка є в багатьох випадках вирішальною. Є лідери дії — вони вміють приймати рішення, важливі для багатьох людей, визначати мету й напрямок руху, вести за собою;

2) художня обдарованість виявляється у високих досягненнях у художній діяльності — музиці, танці, живописі, скульптурі, сценічній діяльності;

3) академічна обдарованість, яка являє собою яскраво виражену здатність навчатися;

4) інтелектуальна обдарованість — це, звичайно, не тільки і навіть не стільки здатність навчатися, скільки вміння думати, аналізувати, зіставляти факти, тобто виконувати складну інтелектуальну роботу. Носії такої обдарованості — розумники й розумниці. Вони вчаться іноді блискуче, іноді непогано, іноді чудово з одних предметів і погано з інших — усе залежить від їхнього ставлення до предмета й до викладача. Медалісти з них теж виходять, але не часто;

5) творча обдарованість — це те, що виявляється в нестандартному баченні світу, в нешаблонному мисленні і що суспільство цінує над усе;

6) спортивна (психомоторна) обдарованість – це здібності, які проявляються у різних видах спортивної діяльності[50].

Психологічні дослідження й соціальні спостереження свідчать, що обдаровані діти мають не менше особистих проблем, ніж звичайні діти. До проблем обдарованих дітей можна віднести такі: проблеми у навчанні, проблеми у спілкуванні з однолітками та дорослими, психологічні проблеми та проблеми у сім'ї.

Хоча успіхи в навчанні у обдарованих дітей, як правило, вищі, ніж у їхніх менш здібних однокласників, серед них трапляються випадки недостатньої успішності в навчанні, тобто нижчої успішності, ніж можна було очікувати від їхніх здібностей. Зіткнення з постійними невдачами, хронічне почуття своєї провини й безпорадності глибоко травмують усіх дітей, та особливо важко позначаються на тих, хто через свою обдарованість прагне до високих стандартів і творчої реалізації свого потенціалу. Невстигаючі обдаровані учні привертають до себе мало уваги в звичайних школах, перевантажених навчальними і дисциплінарними проблемами меншздібних дітей. Але в класах, де працюють з обдарованими учнями, ця проблема постає з усією очевидністю: ні кваліфіковано проведений відбір, ні сприятливі умови навчання не можуть гарантувати успішності навчання всіх дітей.

Слід зазначити, що невдачі обдарованих школярів у навчанні породжені складним переплетенням як внутрішніх, так і зовнішніх причин, що перешкоджають реалізації їхнього потенціалу. Існують різні класифікації цих

причин. Впливом соціально-економічних і національно-культурних умов пояснюють труднощі, з якими можуть зіштовхуватися обдаровані діти з родин із низьким соціально-економічним та освітнім статусом і несприятливими взаєминами. В деяких країнах до цієї групи включають обдарованих дівчат, розвинутих краще, ніж хлопчики, що залежить — від національних та соціальних стереотипів. Негативно впливати на успішність дітей може високий рівень їхньої креативності, художніх, лідерських, сенсомоторних здібностей, які не виявляються за допомогою традиційних методів, використовуваних в освіті; їхній розвиток, як правило, не пов'язаний зі шкільним навчанням. До третьої групи з високим ризиком неуспішності відносять дітей з фізичними обмеженнями (порушеннями зору, слуху, мови, рухової сфери), деякими хворобами, що теж можуть перешкоджати успіхам у навчанні. Сюди належать і діти, котрі мають проблеми в освоєнні базових навичок (читання, письма, лічби), рідної чи іноземної мов, математики чи інших галузей знань, хоча в їхньому розвитку може не бути ніяких органічних чи функціональних порушень. Таких дітей іноді називають обдарованими нездатними до навчання [50].

Через нерівномірність розвитку в частини дітей з дуже високими інтелектуальними та художньо-естетичними можливостями часто виникають проблеми спілкування, відсутні достатньою мірою сформовані й ефективні навички соціальної поведінки. Це може виявлятися в зайвій конфліктності або своєрідній відчуженості обдарованої дитини від групи однолітків і призводити до того, що обдарована дитина починає шукати інші ніші для спілкування: суспільство молодших чи, навпаки, значно старших дітей, спілкування тільки з дорослими [50].

До проблем обдарованих дітей у спілкуванні з однолітками та дорослими відносяться:

1) неординарність, гнучкість і швидкість мислення, прекрасно розвинуте мовлення, здібності організатора, висока чутливість, схильність до критичного ставлення до себе й оточуючих — це далеко не повний перелік якостей обдарованих дітей. З одного боку, ці якості допомагають обдарованій дитині



досягати високих результатів у сфері її обдарованості, з іншого — служать джерелом конфліктів;

2) нетерпимість. Обдаровані діти часто з недостатньою толерантністю ставляться до тих дітей, які знаходяться нижче від них за інтелектуальним розвитком. Вони можуть відштовхувати оточуючих зауваженнями, що виражають презирливість або нетерплячість;

3) невідповідність між фізичним, інтелектуальним і соціальним розвитком. Обдаровані діти часто віддають перевагу спілкуванню з дітьми старшого віку. Через це їм часом важко стати лідерами, оскільки вони уступають останнім у фізичному розвитку;

4) потреба в увазі дорослих. Через природну допитливість і прагнення до зростання обдаровані діти часто монополізують увагу вчителя, батьків та інших дорослих. Це викликає непорозуміння в стосунках з іншими дітьми, яких дратує постійна потреба такої уваги [55].

До психологічних проблем обдарованих дітей належать:

1) агресивність обдарованих дітей. Часто обдаровану дитину просто не розуміють ні однолітки, ні педагоги, а іноді й батьки. Це веде до складних переживань такої дитини, вона або закривається, замикається в собі, намагаючись збагнути, чому її не розуміють, або, не бажаючи миритися з роллю вигнанця, вдається до різноманітних хитрощів, намагаючись отримати соціальну підтримку. Якщо ж така тактика не приносить бажаних результатів, дитина у відповідь на завданій їй біль прагне відповісти кривдникам тим же. У цьому випадку вона може використати всівиди агресивних реакцій: непрямую, вербальну, фізичну;

2) ігрові інтереси. Обдарованим дітям подобаються складні ігри й нецікаві ті, якими захоплюються їхні однолітки, що мають середні здібності. Унаслідок цього обдарована дитина виявляється в ізоляції, замикається в собі;

3) відчуття незадоволеності. Таке ставлення до самих себе пов'язане з характерним для обдарованих дітей прагненням досягти досконалості в усьому, стати кращими, ніж вони є. Вони дуже критично ставляться до власних досягнень, часто незадоволені ними, звідси — відчуття власної неадекватності й низька

самооцінка;

4) нереалістичні цілі. Обдаровані діти часто ставлять перед собою завищені цілі. Не маючи можливості досягти їх, вони починають переживати [86; с. 302];

5) нерідко такі діти мають проблеми емоційного розвитку, коли в складних ситуаціях вони виявляють явно інфантильну реакцію: наприклад, критичне зауваження викликає негайні сльози, а будь-який неуспіх призводить до розпачу;

6) ще одна проблема багатьох обдарованих дітей, яка часто зустрічається, — труднощі професійної орієнтації. Нерідко буває, що навіть до закінчення підліткового періоду обдаровані молоді люди утруднюються з вибором свого покликання, і їхні широкі розумові можливості тільки ускладнюють цю проблему. Загалом виникає ситуація певної дезадаптації винятково обдарованої дитини, яка може стати досить серйозною, що часом цілком виправдовує зарахування цієї групи обдарованих дітей до групи підвищеного ризику [50].

Харченко С.Л., Краснова Н.П., Харченко Л.П. виділяють такі характерні особливості проблем обдарованих дітей у сім'ї:

- 1) батьки схильні будувати не завжди правильні гіпотези відносно можливої поведінки своєї дитини, виходячи з її високих здібностей;
- 2) батьки часто чекають від своїх дітей занадто багато;
- 3) батьки часто не здатні знайти потрібний підхід до дитини;
- 4) часто батьки перевантажують своїх обдарованих дітей;
- 5) деякі батьки дивляться на своїх обдарованих дітей, як на засіб досягнення власних потреб або компенсації нереалізованих прагнень;
- 6) більшість батьків часто відводять обдарованій дитині роль «кумира сім'ї»;
- 7) у деяких сім'ях прийнято посвячувати обдарованих дітей у всі сімейні конфлікти [36].

Семьонова І. розглядає ці ж самі проблеми обдарованих дітей у сім'ї, частково доповнюючи їх. Вона додає таку проблему, як бесіда батьків з педагогом. Часто батьки ідентифікують себе з дітьми і критику дітей приймають на свій рахунок. Коли учитель скаржиться на погане навчання або поведінку дитини, батьки почувають свою провину. Почуття провини змінюється гнівом. І

гнів цей буде спрямований на дитину: вона відповідатиме за ті почуття, що пережили батьки [21].

Юркевич В. виокремлює проблему надмірної уваги батьків до своїх обдарованих дітей. На його думку, батьки приділяють підвищену увагу у таких випадках:

1) коли все життя сім'ї зосереджене на дитині. Дуже часто в надзвичайно обдарованих дітей батьки літнього віку, для яких дитина — єдиний сенс життя. Ще частіше надзвичайно обдаровані діти — єдині діти в родині;

2) у багатьох випадках саме батьки починають навчати обдаровану дитину, і досить часто хто-небудь із них на довгі роки стає справжнім наставником своєї дитині;

3) коли переважає дітоцентричність у сім'ї обдарованої дитини і батьки мають фанатичне бажання розвивати здібності своєї дитини [50].

Чорний Є.В. розглядає 3 основні проблеми обдарованих дітей у сім'ї: 1) батьки вважають своїх обдарованих дітей нездібними, лінивими, навіть аномальними. Ранній і незвичайний розвиток дитини особливо часто не помічають батьки з низьким рівнем освіти або невисоким загальним рівнем культури; 2) батьки не бажають «зараховувати» свою дитину до обдарованих; 3) проблема суперництва між дітьми в сім'ї, частково заздрість з боку менш обдарованих дітей [60].

Через вищезазначені проблеми обдаровані діти, за рішенням Всесвітньої організації охорони здоров'я, входять до «групи ризику» поряд із розумово відсталими, малолітніми порушниками, дітьми алкоголіків. Їм необхідні особливі умови для виховання; спеціальні індивідуальні навчальні програми; спеціально підготовлені вчителі; спеціальні школи, спеціальні класи, форми та методи навчання.

### **1.3. Особливості соціальної взаємодії обдарованих дітей**

У межах такого соціального інституту, як школа головною особливістю

соціального життя обдарованих дітей являється їх взаємодія.

На думку Городяненка В.Г., соціальна взаємодія – система взаємозумовлених соціальних дій, за яких дії одного суб'єкта (індивіда, групи, спільноти) одночасно є причиною і наслідком відповідних дій інших.

Городяненко В.Г. виокремлює наступні види соціальної взаємодії: 1) за кількістю суб'єктів взаємодії: між двома людьми, між індивідом і групою, між групами; 2) за характером взаємовідносин суб'єктів взаємодії: односторонні та двосторонні, солідарні (узгоджені) та антагоністичні (ворожі); 3) за терміном: короткочасні й довгочасні; 4) за наявністю (відсутністю) організованості: організовані та неорганізовані; 5) за свідомістю взаємодії: усвідомлені та неусвідомлені; 6) за “матеріальністю” обміну: інтелектуальні (ідейні), почуттєві (емоційні) та вольові [17].

Орбан – Лембрик Л.Е. виділяє дві групи видів взаємодії:

1) співробітництво. Воно передбачає такі дії, які сприяють організації спільної діяльності, забезпечують її успішність, узгодженість, ефективність;

2) суперництво. Цю групу утворюють дії, які певною мірою розхитують спільну діяльність, створюють перепони на шляху до порозуміння.

Аналізу соціальної взаємодії присвячено чимало наукових теорій. Досить цінними для нашого дослідження є теорії взаємодії М. Вебера, Дж. Тібо, Г. Келлі, Дж.- Г. Міда та Андреєвої Г. Однією з найвідоміших серед них є теорія соціальної дії (М. Вебер), яка в різних варіантах описує індивідуальний акт дії, а також компоненти взаємодії: люди, зв'язок між ними, вплив один на одного. Головне своє завдання вона вбачає в пошуку домінуючих чинників мотивації дій. Широкий контекст людської діяльності є результатом одиничних дій (елементарних актів), які і утворюють системи дій. Елементами акту (одиничної дії) є діяч (той, хто здійснює діяння); інший (той, на кого спрямоване діяння); норми, згідно з якими організовується взаємодія; цінності, яких дотримується кожний з учасників; ситуація, в якій здійснюється дія.

Американські соціальні психологи Дж. Тібо і Г. Келлі обґрунтували модель діадичної взаємодії (взаємодія в діаді), сутність якої зводиться до таких положень:

1) будь-які міжособистісні взаємини є взаємодією, реальним обміном поведінковими реакціями в межах певної ситуації;

2) взаємодія з більшою вірогідністю продовжуватиметься і позитивно оцінюватиметься учасниками, якщо вони матимуть вигоди з неї;

3) для з'ясування наявності чи відсутності вигоди кожен учасник оцінює взаємодію з точки зору знаку і величини результату, який є сумою винагород і втрат внаслідок обміну діями;

4) взаємодія продовжуватиметься, якщо винагороди її учасників перевищуватимуть втрати;

5) процес отримання вигоди учасника ускладнюється можливістю учасників впливати один на одного, тобто контролювати винагороди і втрати.

Подальші дослідження в межах цієї теорії стосувалися типів контролю і особливостей соціальної поведінки учасників взаємодії. Розгляд взаємодії з позицій концепції символічного інтераціоналізму пов'язаний з ім'ям американського соціолога Дж.-Г. Міда. Взаємодія в ній розглядається як вихідний пункт будь-якого соціально-психологічного аналізу. Вирішальну роль вона відіграє у становленні людського «Я», але не тому, що люди є сукупністю простих реакцій на думки інших, а тому, що в ситуаціях взаємодії формується особистість, усвідомлює себе, діючи разом з іншими. Моделлю таких ситуацій є гра, в якій індивід обирає для себе так званого значущого іншого й орієнтується на те, як він ним сприймається.

Головна ідея концепції символічного інтераціоналізму полягає в таких положеннях: особистість формується у взаємодії з іншими людьми; механізмом цього процесу є контроль дій особистості, що має у своїй основі уявлення оточення про людину. Згідно з цією концепцією суспільство — це сукупність індивідів, котрі взаємодіють один з одним у значущих соціальних ситуаціях. Спрощено цей зв'язок можна розглядати за такою схемою: «Я — соціальна ситуація — символічна інтерпретація ситуації — інша людина».

За твердженнями Г. Андреевої, взаємодія як організація спільної діяльності людей сприяє розкриттю смислу їх конкретних дій.

Інтерактивний аспект спілкування полягає в обміні не тільки знаннями, ідеями, а й діями, які допомагають партнерам здійснювати спільну діяльність. Взаємодія фіксує обмін інформацією, організацію спільних дій, тобто комунікація організовується у процесі спільної діяльності, з її приводу. Розрив спілкування (його аспекти) з діяльністю відмежовує ці процеси від широкого соціального фону, на якому вони відбуваються[55].

У 17 ст. Я.А.Коменський розглядав стадії розвитку індивідуальних здібностей дитини, в основі яких були активність і самостійність учнів [33]. На нашу думку, педагог у взаємодії з учнем повинен враховувати стадію розвитку здібностей останнього. Український просвітитель першої половини 19 ст. О.В.Духнович дотримувався думки, що педагог повинен постійно збуджувати саморозвиток задатків людини, щоб «вихованець самовільно в добродеті вdosконалювався» [15]. У 50-х — початку 60-х років 19 ст. окремі аспекти проблеми починають розглядатися з позицій індивідуального підходу до учнів. Першим звернув увагу суспільства на індивідуальність учня у навчанні та вихованні М.І.Пирогов [59]. Він розробив нові форми і способи заохочення методичних пошуків учителів, дав дозвіл на відкриття літературних і драматичних гуртків у гімназіях. Пізніше позаурочні форми роботи почали впроваджуватися з усіх дисциплін, а не тільки з літератури.

З кінця 19 ст. — початку 20 ст. шкільні товариства стають об'єктом уваги науковців. Прогресивні педагогічні журнали ліберального та буржуазно-демократичного спрямувань звертаються на своїх сторінках безпосередньо до питань товариських взаємовідносин та впливу дитячих угруповань на особистість дитини.

Важливими є думки Г.Рокова щодо вміння педагогом керувати не тільки одним вихованцем, але й групою, а для цього він повинен знати «комбінації наслідків, до яких приводить комбінація учнів, що складають групу». С.Т.Шацький спробував «з'ясувати деякі закономірності у розвитку дитячої спільноти» і зробив висновок, що «види і форми дитячої праці, її організація, переживаючи у своєму розвитку ряд нормальних змін — до більшої

різноманітності у формах і більшої злагоженості в організації — викликають відповідні зміни у соціальному, естетичному та розумовому розвитку дітей» [10]. Таким чином, С.Т.Щацький на основі свого педагогічного досвіду приходять до розуміння основних факторів, що найбільш сприяють соціально-педагогічній взаємодії: інтерес — діяльність на основі інтересу під керівництвом учителя — розумовий і соціальний розвиток дитини.

Слід звернути увагу на публікації, автори яких зосереджують свою увагу на окремих складових формування соціально-педагогічної взаємодії. Так, Єршова А.П. [18], виходячи з ідей соціо-ігрової педагогіки, пропонує набір вправ, які дозволяють дітям і вчителю створити психологічно-комфортну атмосферу занять. Цзен Н.В., Пахомов Ю.В.[17] роблять аналіз впливу психо-технічних ігор на формування оптимальних стосунків у спортивних командах. Каспіна В.С. [23] розглядає специфіку і місце виховуючих ситуацій у системі виховних впливів учителя. Надь К. [48] і Щуркова Н.Є. [15] як фактори формуючого впливу на особистість розглядають спеціально продумані вчителем виховні операції та заходи. Одним із об'єктів уваги класного керівника, Щуркова Н.Є. вважає організацію і проведення виховуючої та розвиваючої діяльності. На нашу думку, соціальна взаємодія можлива за умови спільного вироблення норм, правил поведінки, спільного виконання діяльності та проведення зустрічей, конкурсів і свят.

Як вважає Орбан-Лембрик Л., зміст взаємодії, її смислове навантаження розкривається як на рівні окремих контактів і дій, так і в контексті спільної діяльності, яка реалізується за однією з трьох моделей:

- 1) спільно-індивідуальна (кожен учасник здійснює свою частину спільної справи незалежно від інших);
- 2) спільно-послідовна (спільне завдання послідовно виконує кожен учасник);
- 3) спільно-взаємопов'язана (одночасна взаємодія кожного учасника з усіма іншими).

Взаємодія немовби пронизує спільну діяльність, передбачаючи, що в цьому процесі суб'єкти по чергово та взаємно змінюють соціально-

психологічні стани, цінності та наміри один одного. Серед власне психологічних складових спільної діяльності найважливішою є спільна мета. До обов'язкових психологічних компонентів спільної діяльності належить спільна мотивація — те, що спонукає людей до досягнення спільної мети, а також спільні дії, спрямовані на реалізацію поточних і перспективних завдань спільної діяльності. Завершує психологічну структуру такої діяльності загальний результат. При цьому важливе значення має не тільки загальний об'єктивний кінцевий продукт, а й суб'єктивне відображення результату індивідуальними і колективними суб'єктами.

Компонентами взаємодії як процесу є фізичний (спільний рух у просторі, спільні дії) і духовний контакти. Тобто організації спільної діяльності властиві такі основні складові, що характеризують взаємодію як процес: індивіди, які діють, спільні дії, інформаційні зв'язки, взаємовплив, взаємини, взаєморозуміння. Взаємодія у спільній діяльності реалізується у формі організації цієї діяльності, тобто спрямованих на загальний предмет праці спільних дій. Саме вони зумовлюють необхідність використання основних структурних складових діяльності (цілей, мотивів).

Людина за своєю природою налаштована на міжособистісну взаємодію, до якої її спонукають потреби в приєднанні, контролі та відкритості. Приєднання трактується як бажання бути залученим до товариства, виокремленим серед інших, перебувати в центрі взаємодії. Контроль реалізується як намагання контролювати інших, бути чи не бути контрольованим. Відкритість є потребою в налагодженні близьких емоційних стосунків з іншими людьми. Потребу індивіда в налагодженні соціальних зв'язків виражає поняття «афіліація» (англ. toaffiliate — приєднати, приєднуватися, встановлювати зв'язки). До встановлення контактів людину спонукають різні мотиви: утвердити своє «Я», усвідомити своє місце в системі зв'язків, уникнути невпевненості у собі, знайти позитивну стимуляцію засобами цікавої взаємодії, досягти уваги і похвали від інших, отримати емоційну підтримку, сформувані ставлення до себе, обмінятися вміннями, знаннями, навичками і результатами діяльності, вплинути на іншого.



Важливими для особистості є і пошук підтримки, розради, отримання полегшення, задоволення інтересів, і особливо — соціальне порівняння, редукція (відновлення) тривоги, пошук інформації [55].

За нашими спостереженнями, вступ обдарованих дітей до профільних класів характеризується зміною їх життєвої позиції. З перших днів навчання в цих класах у них виникає основна суперечність — це суперечність між постійно зростаючими вимогами, які висувають інші обдаровані діти і наявним рівнем психічного розвитку дитини. Істотні зміни у психічному розвитку обдарованого підлітка пов'язані з встановленням системи соціальних взаємовідносин з оточуючими. У цей час відбувається процес адаптації обдарованої дитини, тому що вона потрапляє в нове середовище. Змінені звичні умови життя потребують перебудови її раніше сформованого стереотипу поведінки. Така різка зміна звичних форм життя викликає насамперед нервово-психічне напруження, не проходить без утруднень і призводить до порушення статево-рольової взаємодії, міжособистісної взаємодії з іншими обдарованими дітьми та з вчителями [6].

Порушення статево-рольової взаємодії обдарованих дітей пояснюється тим, що: обдаровані дівчата страждають від конфліктної поведінки обдарованих хлопців (не слухають вчителя, грубіянять, погано поводяться, не виконують завдання); деякі обдаровані хлопці страждають тому, що старанніші у виконанні навчальної роботи обдаровані дівчата перекривають шлях до їх лідерства. Комплектування навчальних профільних класів за метричним віком підсилює «боротьбу між статтями» в період статевого дозрівання, коли підлітки страждають від природного в антропології відставання від осіб жіночої статі, що виражається, зокрема в агресивності до них [7].

Серед різноманітних поведінкових форм у міжособистісній взаємодії обдарованих дітей . переважають деструктивні форми взаємодії та конфліктна взаємодія з іншими обдарованими дітьми. Це пояснюється «зірковою хворобою» (перфекціонізмом) обдарованих дітей та їх бажанням бути лідерами. Деструктивні форми взаємодії — такі контакти, які ускладнюють або руйнують взаємини,

згубно позначаються на обдарованих дітях. Ними є маніпулятивне спілкування, агресивна взаємодія, авторитарний стиль спілкування. Деструктивну взаємодію можуть спричинити особистісні риси обдарованої дитини (хитрість, схильність до наклепів, стереотип мислення, мстивість, цинізм). Ця дитина не обов'язково переслідує якісь особисті вигоди, а діє, піддаючись неусвідомлюваним мотивам самоствердження, суперництва. До феноменів, які підсилюють деструктивну взаємодію, належать агресія, обман, егоїзм.

Агресія завдає фізичної та моральної шкоди іншій обдарованій дитині, що супроводжується сильними емоційними переживаннями (гнів, досада, злорадство), експресивним оформленням (жести, погрози, ворожість, нехтування, зневага). Агресія (лат. *aggredi* — нападати) — індивідуальна чи групова форма деструктивних дій чи поведінки обдарованої особистості, яка спрямована на використання сили, нанесення фізичної або психологічної шкоди дітям і суперечить нормам навчання. Готовність обдарованої дитини до агресивної поведінки розглядається як відносно стійка риса особистості — агресивність, неконтрольований вияв якої деструктивно впливає на взаємодію. Агресивність може реалізовуватись у різноманітних формах — мстивість, ворожість, хамство, заздрощі, образи, сварки, погрози, нищівна критика. Все це збентежує, посилює напруженість обдарованої дитини, активізує у неї різні способи психологічного захисту. Навмисна агресія спричинює шкоду партнеру. Як правило, суб'єкт її заздалегідь усвідомлює наслідки свого вчинку, отримуючи потім задоволення від досягнення мети. Завдаючи болю, створюючи проблеми іншій особі, агресивна обдарована дитина намагається підтримати свою високу самооцінку. Основним чинником, який провокує агресивну поведінку у обдарованих дітей, являється самоствердження. Вдаючись до агресивних вчинків, приниження інших дітей, ця дитина стверджується сама.

Обман, неправда, егоїзм є особистісними рисами людини, що породжують деструктивну взаємодію, і формами такої взаємодії. Вони зумовлюють поведінку обдарованого індивіда, спрямовану на отримання особистісної

вигоди за рахунок інтересів інших осіб.

У взаємодії обман проявляється як намагання приховати правду, переслідуючи корисні наміри. Обман — свідоме намагання обдарованої дитини створити у іншій обдарованої дитини хибне, неправдиве, удаване уявлення про предмет обговорення. У міжособистісній взаємодії обдарована дитина нерідко вдається до ошукування з метою маніпулятивного впливу, намагаючись бути в центрі уваги. Обман та неправда образливі, рано чи пізно вони спричиняють руйнацію взаємин.

Часто егоїзм є основою деструктивного спілкування. У міжособистісних взаєминах егоїстична обдарована дитина висуває на передній план свої інтереси, мету взаємодії на шкоду інтересам інших дітей. Егоїзм (франц. *egoïsme*, від лат. *ego* — я) — ціннісна орієнтація суб'єкта, яка зумовлює домінування в його взаємодії з іншими особистих інтересів і потреб безвідносно до інтересів партнера по спілкуванню. Егоїзм не є нейтрально індіферентною особистісною властивістю, він має наступальний, агресивний, мстивий і винахідливий характер. Егоїстичні люди не здатні до конструктивної взаємодії, оскільки наділені особистісними рисами, котрі перетворюють міжособистісні контакти на деструктивні відносини, що супроводжуються приниженнями, стражданнями, ускладненнями. Руйнацію стосунків спричинюють такі характерологічні особливості егоїстів: нехтування обов'язком, нормами моралі; виправдання обману, агресивних форм поведінки (помста); приписування оточенню заздрості, егоїзму, цинізму, зрадливості, що робить неможливим використання у взаємодії з егоїстом тактики і стратегії співробітництва. Егоїстичні устремління корисливої обдарованої дитини можуть виражатися не тільки в намаганні здобути матеріальні переваги, а й додаткові психологічні вигоди, що проявляються у приниженні іншого. Реалізується це як намагання мати кращий вигляд на фоні співрозмовника.

У процесі конфліктної взаємодії між обдарованими дітьми можуть виникнути часткові суперечності, іноді й антагонізм позицій, що є наслідком розбіжностей їх цінностей, цілей, мотивів. Ускладнення та загострення суперечностей є

свідченням міжособистісного конфлікту. Конфлікт (лат. *conflictus*— зіткнення) — зіткнення значущих, конкуруючих, несумісних чи протилежних поглядів, потреб, інтересів і дій обдарованих індивідів та їх груп. На психологічному рівні суперечність проявляється в сильних негативних переживаннях учасників щодо ситуації, опонентів і себе. Конфлікт може спричинити зміну системи відносин і цінностей. У конфліктній ситуації обдаровані діти по-іншому сприймають реальність, вдаються до невластивих їм дій. У конфлікт переростає не будь-яка суперечність, а така, в якій сходяться найсуттєвіші потреби, прагнення, інтереси, цілі обдарованих дітей, соціальний статус, престиж особистості.

Серед універсальних причин виникнення у обдарованих дітей конфліктів, пов'язаних із психологічними та соціально-психологічними особливостями виокремлюють: ціннісні чинники. Йдеться про принципи, які обдарована дитина проголошує чи відкидає, особистісні системи переконань; особливості відносин, пов'язані з наявністю (відсутністю) почуття задоволення від взаємодії. При цьому враховується основа, сутність відносин, баланс сили, значущість їх для себе й інших, тривалість, сумісність — несумісність сторін; поведінкові чинники. До них належать обмеження інтересів, невизнання самооцінки обдарованих дітей, егоїзм, безвідповідальність, несправедливість, загострена увага на дрібницях, грубість, тиск; особистісні властивості. В основі їх — незнання характерологічних, психологічних властивостей іншої особи; неправильне тлумачення думок, вчинків. Спричинює його дефіцит неформального спілкування, внаслідок чого виникає поверхове уявлення про співрозмовника; моральні чинники. Полягають у недотриманні загальноприйнятих моральних норм, переоцінці власних можливостей, недооцінці можливостей інших [55].

На нашу думку, вибір способів і методів подолання конфліктів обдарованих дітей залежить від об'єктивної ситуації, психічного стану конфліктуючих сторін, а також від спрямованості конфлікту.

Під час навчання обдарованих дітей . відбувається їх взаємодія з учителями, в основі якої лежить стиль педагогічного спілкування. Стиль спілкування — це усталена система способів та прийомів, які використовує вчитель під час взаємодії. Залежить він від особистісних якостей педагога і комунікативної ситуації. До особистісних якостей належать ставлення вчителя до дітей (активно-позитивне, пасивно-позитивне, ситуативно-негативне, стійке негативне) та володіння організаторською технікою.

За активно-позитивного ставлення педагог виявляє ділову реакцію на діяльність обдарованих учнів, допомагає їм, відчуває потребу у неформальному спілкуванні. Вимогливість, поєднана із зацікавленістю в обдарованих учнях, викликає взаємодовіру, розкутість, комунікабельність. Пасивно-позитивне ставлення фокусує увагу вчителя на вимогливості та суто ділових стосунках. Таке спілкування характеризується сухим, офіційним тоном, браком емоційності, що збіднює спілкування і гальмує творчий розвиток вихованців. Негативне ставлення, що залежить від перепаду настрою вчителя, породжує в обдарованих дітей недовіру та замкненість.

Ставлення до обдарованої дитини детермінує організаторську діяльність вчителя, визначає загальний стиль його спілкування, який може бути авторитарним, демократичним і ліберальним. Авторитарному стилеві властивий диктат, який перетворює одного з учасників комунікативної взаємодії на пасивного виконавця, пригнічуючи його самостійність та ініціативу. Авторитарний учитель самочинно визначає спрямованість діяльності групи. Це гальмує ініціативу, пригнічує обдарованих учнів. Головні форми взаємодії за такого стилю спілкування — наказ, вказівка, інструкція, догана. Навіть подяка за таких обставин звучить як докір. А реакцією на помилки обдарованого учня часто бувають висміювання, різкі слова. Вчитель нетерпимий до заперечень. Усе це породжує несприятливий психологічний клімат, пригнічує ініціативу й відповідальність, гальмує сформування колективістських якостей, розвиває у обдарованих дітей невпевненість. Демократичний стиль ґрунтується на глибокій повазі, довірі й орієнтації на самоорганізацію, самоуправління особистості та

колективу. Базується він на думці колективу, покликаний донести мету діяльності до свідомості кожного обдарованого учня і залучити всіх до активної участі в спільній діяльності. Основними способами взаємодії є заохочення, порада, інформування, координація, що розвиває в обдарованих учнів упевненість у собі, ініціативність. З усвідомленням відповідальності, підвищенням зацікавленості, розвивається здатність свідомо, самостійно і творчо працювати, що забезпечує стабільний результат діяльності й закладає надійний фундамент розвитку особистості. За ліберального стилю в учителя немає стійкої педагогічної позиції. Вона виявляється у невтручанні, низькому рівні вимог до виховання. Ліберальний учитель прагне не втручатися в життя колективу, легко підкоряючись суперечливим впливам. Форми його роботи зовні начебто демократичні, але через пасивність і незацікавленість, нечіткість програми і брак відповідальності виховний процес стає некерованим.

Педагогічне спілкування має свою систему стилів, особливості яких залежать від обставин та індивідуальних характеристик його учасників. Головним для спілкування на підставі захоплення спільною творчою діяльністю є активно-позитивне ставлення до обдарованих учнів, любов до справи, співроздуми та співпереживання щодо сумісної діяльності. За такими вчителями діти «ходять слідом», оскільки спілкування з ними сповнює їх життя радістю, гордістю за досягнуті успіхи. Спілкування, що ґрунтується на дружньому ставленні базується на особистому позитивному сприйнятті обдарованими учнями вчителя, який виявляє приязнь, повагу до дітей. Але інколи педагоги неправильно інтерпретують дружбу з обдарованим учнем і перетворюють дружні стосунки на панібратські, що негативно впливає на весь навчально-виховний процес. Спілкування-дистанція обмежується формальними взаєминами. Навіть позитивне ставлення педагога до обдарованих дітей не дає йому змоги уникнути авторитарності, що знижує загальний творчий рівень спільної з учнями роботи (в класах можуть бути нібито хороша дисципліна, висока успішність, але відчуватись значні прогалини у вихованні учнів). Певна дистанція між учителем та обдарованим учнем необхідна, але вона не може бути головним критерієм у стосунках. Спілкування-залякування

поєднує в собі негативне ставлення до обдарованих учнів і авторитарність в організації діяльності. Вдаються до нього педагоги, нездатні організувати спільну діяльність. Спілкування-загравання поєднує в собі позитивне ставлення до дітей з лібералізмом. Педагог прагне завоювати авторитет, хоче подобатися дітям, але не намагається відшукати доцільних способів організації взаємодії, не гребує дешевими прийомами. Це задовольняє честолюбство незрілого педагога, але справжньої користі йому та дітям не приносить.

Запорукою продуктивного стилю педагога є його спрямованість на дитину, захопленість своєю справою, професійне володіння організаторською технікою, делікатність у стосунках [8].

## ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 1

На сьогодні існує декілька визначень поняття «обдарована дитина». На нашу думку, жодне з них не має найбільшої практичної цінності. Оскільки крім результатів діяльності, на які вказують більшість авторів, необхідно, в першу чергу, враховувати сам процес виконання діяльності обдарованою дитиною, а саме особливості її поведінки, тобто інструментальний та мотиваційний аспекти і особистісні якості. Під інструментальним аспектом поведінки обдарованої дитини, слід розуміти її ставлення до дійсності і до своєї діяльності, а під мотиваційним – внутрішнє спонукання до виконання визначеного виду діяльності.

Кожна обдарована дитина має свій соціально-психологічний портрет, який включає особливості пізнавальної сфери та психосоціальної чутливості, і який специфічний для різних видів обдарованості. Характерними особливостями пізнавальної сфери обдарованої дитини являються дослідницька допитливість, швидкість виконання розумових операцій, сформованість навичок логічного мислення, висока концентрація уваги, відмінна пам'ять та багатство словникового запасу. До особливостей психосоціальної чутливості належать: загострене відчуття справедливості, перебільшені страхи, жива уява, розвиненість творчого мислення, винахідливість та відмінне почуття гумору.

Існують різні класифікації видів обдарованості залежно від критеріїв, які лежать в їх основі. Найбільш досконалими та взаємодоповнюючими являються класифікації видів обдарованості Грабовського А.І. та Капської А.Й.

На нашу думку, на сьогодні обдаровані діти зазнають значних утисків та непорозумінь з боку оточуючих в цілому та однолітків зокрема. Батьки в більшості випадків не розуміють або не хочуть розуміти своїх дітей, у результаті чого останні не одержують належної допомоги та підтримки. Учителі намагаються прирівняти обдарованих дітей до звичайних з метою спрощення процесу навчання. Таким чином, умови, в яких проживають та виховуються обдаровані діти призводять до порушення їх розвитку, зникнення



бажання навчатися та до виникнення їх особистісних проблем.

Однак, однією з важливих переваг дитячої обдарованості являється навчання у такій соціальній групі, як профільні класи. Його метою виступає діагностика інтересів і здібностей учнів та групова індивідуалізація. Але незважаючи на те, що профільні класи здійснюють групову диференціацію обдарованих дітей, вони все ж таки потребують додаткового регулювання їх міжособистісних відносин.

Навчання обдарованих дітей передбачає виникнення соціальної взаємодії, яка включає міжособистісну взаємодію та взаємодію в системі «педагог-учень». Вступ обдарованих дітей до профільних класів супроводжується низкою проблем, зокрема проблемою взаємин. Кожен учень, усвідомивши свою неординарність, ставить собі планку певної висоти, прагне її досягти, з особливим інтересом позираючи на успіхи своїх однокласників. І коли бракує високої кваліфікації педагогів, їх виховної роботи, все це перетворюється у боротьбу за першість, яка призводить до порушення атмосфери взаємодопомоги та взаємодії, прояву її деструктивних форм: агресії, обману, егоїзму та конфліктів. А непосильні вимоги можуть бути причиною депресій, психічних розладів та втрати здібностей.

Як зазначають дослідники навчальної діяльності, сучасні педагоги ще не досягли досконалої моделі вчителя профільних класів. Свідченням цього виступають міжособистісні проблеми обдарованих дітей та проблеми в системі „педагог – учень”. Кожен вчитель профільного класу має бути, в першу чергу, вихователем, який здійснюватиме свою діяльність на основі суб’єкт-суб’єктної взаємодії як на уроці, так і в позаурочний час. Таким чином, позиція вчителя має базуватися на спільній діяльності, творчості, індивідуальних здібностях та інтересах обдарованих дітей, що вимагає необхідність перебудови та удосконалення системи його виховної роботи.

## РОЗДІЛ 2.

### ЕТАПИ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ОБДАРОВАНИХ ДІТЕЙ

#### 2.1. Специфіка соціальної взаємодії на кожному із етапів її формування

Однією з проблем формування соціальної взаємодії є прогнозування її розвитку, визначення етапів та умов успішності. У своєму дослідженні ми виходили з того, що соціальна взаємодія пов'язана та впливає на формування особистості обдарованої дитини. Разом з тим вона змінює не тільки особистісні характеристики, але й характеристики класу в цілому. Тобто, соціальна взаємодія розглядалася нами як безперервний та цілісний процес, який тісно пов'язаний з формуванням обдарованої особистості та всього колективу.

У процесі соціальної взаємодії зазнають змін предметно-практичні та міжособистісні стосунки її суб'єктів. Відповідно до етапів формування соціальної взаємодії вище зазначені психолого-педагогічні явища змінюються певним чином у кожному акті соціальної взаємодії, мають свої особливості і можуть не збігатися. Це залежить від комунікативних здібностей класного керівника і обдарованих дітей, їх зацікавленості, характеру мотивації та індивідуального рівня готовності до спільної діяльності. Визначає процес та керує ним класний керівник, саме ним і встановлюється характер взаємодії у профільному класі [13].

На основі аналізу робіт Газмана О.С., Щуркової Н.Є., Будякіної М.П., Макаренка А.С., Шацького С.Т., Сас Н.М., ми розглядали такі періоди становлення стосунків між обдарованими дітьми : адаптаційний; «інкубаційний»; діяльність у загальношкільній системі; індивідуального та колективного вдосконалення [22].

Протягом адаптаційного періоду — перші 3-4 дні — відбувалося знайомство обдарованих дітей між собою, утворювалися мікрогрупи. У цей час

важливою була роль класних керівників. Своєю поведінкою, емоційно-вольовими реакціями, характером вимог вони презентували соціальні відносини серед обдарованих дітей .. Наступний період формування міжособистісних стосунків — «інкубаційний». Слово «інкубаційний» походить від латинського *incubo* — той, хто перебуває в спокої [2], а Сас Н.М. дотримується думки, що воно означає зосередженість на внутрішньогрупових процесах. Під час цього періоду при безпосередній участі класних керівників формувалася система цінностей, завдань та особливостей відносин ..

Закріплення стосунків, що формувалися, відбувалося протягом наступного періоду діяльності у системі загальношкільних заходів. Роль класних керівників мала мотиваційну спрямованість і полягала у стимулюванні емоційно привабливих, особистісно значущих відносин між обдарованими дітьми.

У ході наступного періоду індивідуального та колективного вдосконалення класні керівники акцентували увагу на досягненнях обдарованих дітей, формували позитивну самооцінку, стимулювали прояв позитивних особистісних якостей, сприяли усвідомленню своєї самоцінності, особистісній самореалізації та самоствердженню. Порівняння особистих досягнень, результатів спільної діяльності, стосунків між дітьми з подібними характеристиками інших профільних класів викликало необхідність складання програм розвитку (індивідуального та колективного), визначення тих завдань, умінь і навичок, які обдаровані діти отримають найближчим часом або у перспективі за допомогою класних керівників. Цей період не вважається кінцевим, оскільки розвиток стосунків між дітьми завершується тоді, коли вони закінчують школу [10].

Сас Н.М. виділяє такі етапи формування соціально-педагогічної взаємодії у шкільних об'єднаннях підлітків за інтересами: інформаційно-організаційний, регулятивно-стимулюючий, індивідуально-консультативний. Ці ж етапи можна застосовувати і до формування соціальної взаємодії обдарованих дітей ..

Інформаційно-організаційний етап — знайомство між собою учнів профільного класу. Класні керівники займалися вивченням і аналізом їх інтелектуальних знань, умінь та навичок. Цей етап характеризувався

навчальною діяльністю обдарованих дітей, епізодичним виявом активності під час виконання діяльності класу, рівнем взаємного підпорядкування у стосунках з класними керівниками. Отже, конструктивної соціальної взаємодії ще не відбувалося. На цьому етапі ми проводили такі соціально-ігрові та групові вправи: «Не хочу хвалитися, але я ...», «М'ячик по колу», «Зав'язування вузликів». Ці вправи доповнювалися завданням класних керівників щодо підготовки та проведення «Свята квітів».

Регулятивно-стимулюючий етап був особливо складним для класних керівників. Відбувалося вироблення норм внутрішньогрупових стосунків та загальногрупової системи цінностей. Класний керівник пропонував питання для вирішення і визначав завдання для виконання всіма учнями профільного класу, шукав шляхи виконання обраних завдань; втілював творчий задум; аналізував результати діяльності. У стосунках класний керівник — учні профільного класу активно почала розвиватися взаємодія на рівні співробітництва. На цьому етапі ми проводили такі соціо-ігрові та групові вправи: «Перетворення», «Гаряче повітря», «Будуємо автомобіль», «Вислухай-поверни», «Паперовий кухоль», «Коло довіри», «Ситуативні вправи», «Інопланетянин», «Ярлики». Ці вправи доповнювалися проведенням класними керівниками «Дня учителя», інтелектуальної гри «Що? Де? Коли?» та виїздом на природу.

Індивідуально-консультативний етап — закріплення норм і стосунків між обдарованими дітьми у профільному класі; завдання класних керівників полягало у встановленні контактів з іншими профільними класами в системі загальношкільного колективу; в організації самостійної діяльності обдарованих дітей. Зусилля класних керівників і обдарованих дітей були спрямовані на забезпечення високого рівня взаємодії, яка на цьому етапі характеризувалася співтворчістю [17]. На цьому етапі ми провели вправу «Дотягнися до зірок». Обдаровані діти самостійно організували і провели «День іменинника», спортивні змагання з учнями інших профільних класів та концерти для своїх класних керівників.

Розглянемо детальніше кожен з етапів формування соціальної взаємодії та

умови результативного виконання їх завдань.

На початку співпраці з обдарованими дітьми у щойно створених профільних класах ми спостерігали епізодичний вияв їх активності. Нашу увагу привернуло те, що у міжособистісних стосунках переважала напруга, непорозуміння та конфліктність. У обдарованих дітей виникали труднощі при обговоренні питань внутрішньогрупового життя. У поведінці обдарованих хлопців та дівчат спостерігали надзвичайну збудженість, в одних переважала підвищена самооцінка, в інших — занурення в особистісні проблеми та хвилювання. Діти проявляли грубість, нещирість по відношенню до своїх однокласників, часто конфліктували і не могли самотійно, без втручання дорослих вирішувати конфлікти.

Тому на першому етапі ми поставили перед собою ряд завдань:

- 1) вивчити індивідуальні особливості обдарованих дітей . та стан їх міжособистісної взаємодії;
- 2) забезпечити якомога більшу взаємодію між обдарованими дітьми;
- 3) навчити їх організаторській справі та максимально залучити до організації творчих справ класу.

Основною умовою успішного виконання зазначених завдань стала, як ми і передбачали, зацікавленість обраною справою. Зацікавленість, інтерес до відвідування школи виявляється у тому, що обдарована дитина є учнем профільного класу. Інтерес спонукає до діяльності і водночас є умовою того, що учень позитивно сприймає запропоновані шляхи виконання діяльності класу та налагодження міжособистісних стосунків. Вивчаючи умови, які перетворили учнів у суб'єктів виконання завдань першого етапу формування соціальної взаємодії, ми проаналізували мотиви їх вступу до профільних класів. Під мотивом вступу до профільного класу розуміли те, що дійсно спонукало учня займатися тією чи іншою навчальною діяльністю, заради чого він прагнув її виконувати.

Таким чином, інтерес цих дітей до навчання у профільному класі, мотивація вступу до нього, їх потреби у самоствердженні визначали активну участь обдарованих дітей у навчанні і перетворювали їх на суб'єктів

формування першого етапу соціальної взаємодії.

Реалізація завдань першого етапу формування соціальної взаємодії .., налагодження міжособистісних стосунків у мікрогрупах, які утворилися на основі симпатій та взаємодоповнюваності, вияв у значній кількості обдарованих дітей організаторських навичок зумовили необхідність і можливість для переходу до другого етапу формування соціальної взаємодії та сприяли постановці таких завдань:

1) створювати умови для здійснення діяльності, самоствердження, росту активності відповідно до індивідуальних, статевих і вікових особливостей учнів профільних класів;

2) сприяти виробленню загальногрупових цінностей, заохочувати обдарованих дітей до проведення внутрішньокласових заходів;

3) будувати стосунки між класним керівником і учнями профільного класу на засадах взаємної поваги та співробітництва;

4) стимулювати активність вчинками, а саме: вчинок істини, вчинок краси, вчинок пізнання, вчинок добра.

Як відомо, об'єктивним показником задоволення обдарованих дітей навчанням у профільному класі може бути вияв навчально-пізнавальної активності; «достатньою інтегрованою характеристикою у міжособистісних стосунках є рівень домагань, що визначає характер включеності індивіда у взаємодію». Тому, вивчаючи умови другого етапу формування соціальної взаємодії, ми звернули увагу на мотивацію навчання обдарованих дітей ..

Результати опитування демонстрували великий діапазон у виявленні мотивацій, рівня домагань, вияву активності обдарованих дітей .. Все це дало підстави зробити висновки: умовами другого етапу формування соціальної взаємодії було врахування вікових, статевих, індивідуальних особливостей, а також визначення автономності особистості кожної обдарованої дитини на самостворення через розкриття і реалізацію власних потенцій. Досвід кращих профільних класів свідчить, що тільки там, де класний керівник створив дійсно творчу атмосферу, де підтримувалося все своєрідне, оригінальне, новаторське,

де ніхто не залишався непоміченим, було досягнуто найбільшого самоствердження кожної обдарованої дитини.

За нашими спостереженнями, соціальна взаємодія особливо формувалася під час успішного долаття труднощів, якщо результати зусиль обдарованих дітей позитивно оцінювалися старшими. Почуття задоволеності від виконаної праці посилювалося із зростанням успіхів у діяльності.

Ще однією важливою умовою другого етапу формування соціальної взаємодії було забезпечення класними керівниками позитивного формального і неформального статусу обдарованих дітей – учнів профільних класів. Як ядро особистості ми розглядали систему її суб'єктивно-оцінюючих, свідомо-вибіркових ставлень до дійсності, що було інтеріорізованим досвідом взаємостосунків з іншими людьми, в умовах соціального оточення, передусім – вчителів, батьків. Позитивний і негативний досвід взаємостосунків з іншими людьми, у нашому випадку – класними керівниками, формував відповідну систему внутрішніх ставлень обдарованої особистості. Тобто, тільки відчуття комфортності, соціальної захищеності, поваги до себе з боку значимих осіб певною мірою забезпечили розкриття творчих потенціалів особистості [49].

Вищезазначене дало нам право зробити висновок, що основними умовами другого етапу формування соціальної взаємодії були: врахування класними керівниками профільних класів вікових, індивідуальних та статевих особливостей обдарованих дітей; визначення автономності особистості кожного учня профільного класу; забезпечення позитивного формального і неформального статусу дитини у профільному класі. Дотримання зазначених умов сприяло активному формуванню взаємодії, виробленню загальногрупових цінностей, стимулювало активність вчинками обдарованих дітей. Виконання завдань другого етапу формування соціальної взаємодії викликало необхідність постановки нових завдань щодо їх стимулювання.

На третьому етапі формування соціальної взаємодії, перед класними керівниками постали такі завдання:

- 1) допомагати обдарованим дітям у роботі з самовиховання, саморозвитку,

удосконалення своєї особистості, реалізації своїх здібностей;

2) надавати учням профільних класів самостійно керувати справами свого колективу, розробляти і проводити справи класу;

3) коригувати міжособистісні стосунки учнів, будувати стосунки з класними керівниками на засадах співтворчості.

На цьому етапі формування соціальної взаємодії обдаровані діти створювали програми саморозвитку, в основі яких лежала розроблена А. Бандурою п'яти крокова модель самоконтролю поведінки.

Першим кроком самоконтролю обдарованої дитини було визначення нею точної форми своєї поведінки, яку необхідно було змінити. Для того, щоб підійти до проблеми ефективно обдарованій дитині потрібно було перевести невизначені висловлювання про особистісні особливості у чітке описування специфічних реакцій, які ілюстрували ці особливості.

Другий крок самоконтролю обдарованої дитини – збір основної інформації про фактори, які впливали на її поведінку, яку вона хотіла змінити. Обдарована дитина мала не тільки відмічати власні реакції, а й реєструвати частоту їх появи з метою зворотного зв'язку і оцінювання. Вона мала спочатку чітко визначити повторюваність специфічної поведінки (у тому числі ключові подразники і наслідки), перш, ніж змогла успішно змінити її.

Наступним кроком обдарованої дитини щодо зміни своєї поведінки являлося розроблення програми, яка ефективно змінила повторюваність специфічної поведінки. Згідно А. Бандури, зміну частоти повторюваності цієї поведінки можна досягнути трьома шляхами: самопідкріпленням, самопокаранням і плануванням оточення. Обдаровані діти, які хотіли змінити свою поведінку, мали постійно заохочувати себе за те, що поводитись бажаним чином. По-перше, так як поведінка контролювалася її наслідками, вона зобов'язувала обдаровану дитину організовувати ці наслідки раніше, щоб впливати на поведінку бажаним чином. По-друге, якщо у програмі самоконтролю обдарованої дитини самопідкріплення являлося переважаючою стратегією, то їй необхідно було вибрати підкріплюючий стимул, який їй був



реально доступним. Для того, щоб зменшити повторюваність небажаної поведінки, обдарованій дитині можна також було обирати стратегію самопокарання. Ця дитина мала використовувати покарання разом з позитивним самопідкріпленням або відносно м'яке покарання, що збільшувало вірогідність того, що воно дійсно буде саморегульованим. Для того, щоб небажані реакції зустрічались рідше обдарованій дитині необхідно було змінювати оточення так, щоб або змінювались стимули, які викликали ці реакції, або наслідки цих реакцій.

Після того як була розроблена програма самоконтролю, наступним логічним кроком обдарованої дитини було виконання її і пристосування до того, що здавалося необхідним. Чудовим засобом контролю являвся договір цієї дитини з самою собою – письмова згода з обіцянкою дотримуватися бажаної поведінки і використовувати відповідні заохочення і покарання. Умови такого договору були чіткими, зрозумілими, послідовними, позитивними і чесними. Також обдарованій дитині потрібно було періодично переглядати умови договору, щоб переконатися в їх розумності. Щоб зробити програму максимально успішною, у ній повинна була брати участь ще одна людина ( товариш ). Це вимагало від обдарованої дитини більш серйозно ставитися до програми. У договорі вона детально визначала наслідки у термінах заохочень і покарань.

Останній крок обдарованої дитини у процесі створення програми самоконтролю – уточнення умов, за яких вона вважалася закінченою. Обдарована дитина мала чітко визначити кінцеву мету . Корисно було завершувати програму самоконтролю, поступово знижуючи частоту заохочень за бажану поведінку. Успішно виконана програма могла просто зникнути сама по собі або з мінімальними свідомими зусиллями з боку дитини. Іноді обдарована дитина могла сама вирішувати, коли і як закінчувати її. У кінцевому результаті метою виступало формування нових покращених форм поведінки, які зберігалися назавжди. Однак, обдарованій дитині потрібно було завжди бути готовою відновити стратегії самоконтролю, якщо знову з'являлися неадаптивні реакції [48].

На цьому етапі формування соціальної взаємодії, коли обдаровані діти – учні профільних класів залучалися до загальношкільних справ, відбувалося порівняння своїх показників діяльності, спілкування з представниками інших класів. Виникла своєрідна перевірка на витривалість сформованих внутрішньогрупових установок обдарованих дітей під впливом зовнішнього середовища. У цей час дуже важливою була компетентність класних керівників у певному виді діяльності і педагогічній майстерності, здатність правильно оцінити діяльність класу, підтримувати взаємні симпатії обдарованих дітей. Саме досягнення успіхів у діяльності класу породжувало взаємність симпатій класних керівників і дітей, сприяло міцній дружбі дітей між собою, а разом з тим зростала взаємозалежність, почуття обов'язку одного перед іншим, взаємовідповідальність.

Все це вимагало від класних керівників постійного самовдосконалення і педагогічною майстерності, добору таких форм спільної діяльності з іншими профільними класами, робота з якими підтримала б і закріпила привабливий образ власного класу.

Під час дослідно-експериментальної роботи ми звернули увагу, що в умовах профільного класу в момент його виходу в шкільне середовище виникала боротьба за лідерство, особливо це виявилось між «невизначеними» в класі та «заповзятими» активістами, які звикли завжди бути першими і вже мали досвід керівництва товаришами. Підтримання доброзичливості, поваги, використання засобів, спрямованих на підтримання взаємності симпатій, допомагало долати вказані складності.

Особливістю третього етапу формування соціальної взаємодії було те, що виконання завдань цього етапу, з одного боку, вимагало налагодженої системи міжособистісної взаємодії і стосунків, які опосередковані змістом діяльності. Профільні класи, міжособистісні стосунки в яких носять поверхневий характер і мало або зовсім не пов'язані зі змістом діяльності, не можуть розв'язати такі завдання. І з іншого боку, завдання підібрані класним керівником, які передбачили координування, кооперацію, інтенсивне спілкування учнів у класі

самі по собі сприяли прискореному формуванню групи обдарованих дітей як колективу, його самоорганізації і згуртованості. Розширення сфери емоційно-міжособистісних контактів, підвищення інтенсивності вільного спілкування, збільшення кількості взаємних виборів сприяли успішності виконання завдань третього етапу формування соціальної взаємодії.

На третьому етапі формування соціальної взаємодії . класні керівники стали взірцями, авторитетами для обдарованих дітей. Їх думка сприймалася як первісно правильна, як керівництво до дії. Характер авторитетних стосунків обумовлений тим, наскільки повно і різнобічно розкрилася у соціальній взаємодії особистість класного керівника профільного класу.

## **2.2. Тренінг як основний метод формування соціальної взаємодії обдарованих дітей**

Тренінг – буквальна калька з англійської training, що означає тренування, вправи, навчання. Таким чином, тренінг означає надбання навиків через ділові і рольові ігри, вправи, групові дискусії, психодраму. Мета тренінгів – надбання дієвих, адекватних моделей поведінки [41].

З метою діагностування і формування соціальної взаємодії обдарованих дітей ., ми провели тренінг «Підвищення рівня групової взаємодії». Тренерами виступали дослідник та класні керівники.

Інформаційно-організаційний етап формування соціальної взаємодії розпочинався зі знайомства. Під час проведення вправи «Не хочу хвалитися але я...» усі учасники сідали у коло, кожен по черзі називав своє ім'я та говорив фразу, що починалася зі слів «Не хочу хвалитися, але я ...». У вправі були задіяні всі діти. У ході вправи надзвичайно активними були лише лідери класу, а решта обдарованих дітей проявляла невпевненість, сором'язливість, безініціативність, взагалі не бажала брати участь.

Ця ж ситуація повторилася і під час прийняття правил роботи групи протягом тренінгу. Також виникали деякі непорозуміння та конфлікти. Серед

прийнятих правил переважали: «Бути терплячим», «Поважати думку інших», «Бути життєрадісним», «Бути активним».

З метою активізації обдарованих дітей до подальшої спільної роботи провели гру-розминку «М'ячик по колу», яка тривала 10 хвилин. Усі діти разом з тренером ставали у коло, тримаючи руки за спиною. У одного із тренерів в руках був м'ячик, який потрібно було передати по колу із рук в руки якомога швидше, таким чином, щоб м'ячик не впав на підлогу. Обдаровані діти, не дотримуючись правил гри, навмисне передавали м'ячик і він часто падав на підлогу. Це свідчило про те, що кожна дитина думала лише про себе і захищала власні інтереси.

Наступним було завдання класних керівників, що полягало у підготовці до проведення «Свята квітів». Більшість обдарованих дітей взагалі не проявляли ініціативи. Дехто з них погодився заспівати пісню, розповісти вірша та затанцювати. Двоє обдарованих дітей з великим захопленням та задоволенням робили композиції з квітів.

Вправа «Зав'язування вузликів» полягала у тому, що тренер розділяв учасників на малі групи по 5-10 осіб. Один з учасників починав гру, затискуючи кінець нитки в руці, і передавав клубок будь-якому іншому учасникові, тримаючи нитку в натяг. Аби ускладнити гру, щоразу обмотували нитку довкола руки або поясу. Зрештою клубок повертався до того, хто починав гру. Тренер пропонував членам групи експериментувати з колективними переміщеннями. Під час виконання вправи дехто з дітей виявляв більшу непокірність порівняно з іншими, дехто — більшу здатність до пристосування. Таким чином, зі складу групи виокремилася три лідери. Слід зазначити, що дія навіть одного з членів групи впливала на інших.

Регулятивно-стимулюючий етап формування соціальної взаємодії розпочинався з вправи «Перетворення», мета якої полягала у тому, щоб дати можливість членам групи виразити себе через різні асоціації, підкреслюючи елементи подібності. Діти сиділи на стільцях по колу. Тренер пропонував їм завершити кілька речень типу того «Якби я був книгою, то був би...». Усі

відповідали по черзі (відповіді, природно, зводилися до небагатьох варіантів: словник, книга поезій, енциклопедія). Так само тренер пропонував ще кілька речень, замінюючи ключове слово, яким була узагальнююча категорія (книга, їжа, пісня, музика, явище природи, вид транспорту). Знову відповіді були різними (їжа — пиріжок, каша, картопля), але всі вони стосувалися однієї категорії. Наприкінці вправи тренер підкреслював, що при всій індивідуальній різниці асоціативного ряду всі відповіді належать до спільних категорій, тобто всі обдаровані діти (учасники тренінгу) — особистості, але вони подібні один до одного, тому і являють собою групу.

Наступною провели вправу «Гаряче повітря». Тренер роздавав усім учасникам кульки та нитки, пропонував наповнити кульки повітрям і зав'язати, поділив гравців на групи (команди) по 5 учасників, пропонував підкидати кульки в повітря та відбивати їх, підтримуючи кульки постійно в польоті. Кожен учасник міг відбивати власну кульку лише двічі поспіль, тобто перед тим, як відбити кульку втретє, учасник змушений був хоча б один раз відбити будь-яку чужу кульку. У ході вправи увага дітей фокусувалася на значенні командної роботи. Хоча деякі гравці зіштовхнулися між собою, вони не звертали на це уваги, оскільки були зосереджені на досягненні групової мети.

Вправа «Будуємо автомобіль» полягала у тому, що тренер розділяв учасників на 5 груп по 4 особи, роздавав кожній групі аркуш паперу та декілька маркерів, пропонував членам кожної групи виконати на своєму аркуші паперу стилізований малюнок автомобіля. Кожен член групи додавав до малюнка одну деталь, яка найбільше ілюструвала його сильну якість, котру цей учасник може дати групі або символізувала характер його взаємин із групою. На виконання малюнків надавалося 15 хвилин, після чого кожна мала група по черзі презентувала на дошці і пояснювала свій малюнок аудиторії, кожен член малої групи по черзі показував свій власний внесок у зображення автомобіля і пояснював причини. Виконання цієї вправи допомагало обдарованим дітям краще усвідомити сильні сторони та потенційний внесок один одного у спільну справу.

Наступним було завдання класних керівників щодо підготовки та проведення «Дня учителя». Всі діти виявили ініціативу брати участь у святі. Вони радилися з класними керівниками, враховували їх думку, самі пропонували, як краще все зробити, розподіляли зобов'язання та докладали максимальних зусиль, щоб виступ їхніх класів був найкращим.

Вправа «Вислухай — поверни» полягала у тому, щоб учасники, встановлюючи контакт очима, об'єднувалися у пари (партнер А та партнер Б). Партнер А розповідав все, що він хотів би повідомити на цей момент про себе. Партнер Б слухав і, по закінченню призначеного часу, переказував все, що почув, говорячи: «Я почув, що ти...». Далі партнери мінялися ролями (партнер Б розповідав партнеру А, а партнер А переказував почуту інформацію партнеру Б). У ході цієї вправи обдаровані діти за власним бажанням обирали собі пари. Це відбувалося спокійно і безконфліктно. Ця вправа дала можливість дітям тренувати навички активного слухання та партнерської взаємодії.

Наступною провели вправу «Паперовий кухоль». Тренер запропонував кожному учаснику протягом 30 секунд придумати максимальну кількість варіантів використання паперового кухля. Тренер запитував учасників щодо кількості варіантів і записував найбільшу. Далі тренер запропонував об'єднатися в малі групи у складі двох учасників, попрацювати над цим завданням уже разом протягом 30 секунд. Тренер запитував групу щодо кількості варіантів і записував найбільшу. Потім визначалися всі ідеї, які напрацювала вся група разом протягом 30 секунд. На початку вправи кожна дитина назвала по чотири-шість варіантів використання паперового кухля. У складі малих груп було вказано дев'ять-одинадцять варіантів. Разом вся група напрацювала двадцять п'ять варіантів. Ця вправа активізувала обдарованих дітей та продемонструвала їм як колективна робота може покращити результати мозкового штурму.

З ініціативи класних керівників на виховних годинах було проведено інтелектуальну гру «Що? Де? Коли?». Враховуючи індивідуальні особливості кожної дитини, класні керівники розподілили учнів на дві підгрупи. У ході гри

діти проявили надзвичайну згуртованість. Вони хвилювалися не самі за себе, а за всю команду і намагалися заробити якомога більше балів та перемогти.

Наступне заняття тренінгу провели на природі. Це викликало максимальне захоплення у дітей і надавало заняттю неповторності та різноманітності. Повідомлення про поїздку до лісу робилося заздалегідь, тренерами встановлювалася програма занять та обговорювалися з дітьми обов'язкові правила поведінки.

Вправа «Коло довіри» полягала у тому, що учасники сиділи по колу; тренер пропонував задавати запитання сусіду ліворуч; попереджав, що характер кожного наступного запитання тренер повідомить після відповіді на попереднє. Тренер також попереджав, що в тому разі, коли поставлене сусідом запитання викликатиме негативну емоційну реакцію, небажання відповідати-мовчати чи відмовлятися від відповіді не заборонялося. Далі тренер інструктував: «Запитайте сусіда зліва про якусь зовнішню річ, яка не стосується його особистості, наприклад, котра година?» Після того, як усі учасники групи відповіли на поставлені їм сусідами запитання, тренер інструктував щодо другого запитання: «Запитайте сусіда зліва про особливості його зовнішнього вигляду, наприклад, з якого матеріалу зроблені його прикраси, одяг, взуття». Після відповідей у такому ж порядку тренер повідомляв характер наступних запитань: про уподобання, наприклад, чи подобаються сусідові пісні співака ..., про риси характеру, наприклад, «Мені здається, що ти весела людина. Чи це так?» Якщо на запитання сусід сам відповісти не міг, до відповіді могли долучатися й інші учасники. У ході вправи діти дуже чітко й впевнено давали відповідь на всі запитання однокласників, що свідчило про високий рівень їх відвертості та довіри один до одного. Це виявилось ефективним шляхом подолання міжособистісної дистанції в ході групової взаємодії.

Наступною ми провели вправу «Ситуативні вправи». Учасники об'єднувалися у 2 підгрупи з тими, з ким найменше спілкувалися у класі. Кожна підгрупа отримувала одну картку з проблемною ситуацією. Спочатку її обговорювали у підгрупі, а потім у групі. Всі діти були задіяними у виконанні

цієї вправи, проявляли активність та ініціативність. Ця вправа сприяла покращенню міжособистісного спілкування обдарованих дітей у профільному класі.

Вправа «Інопланетянин» була спрямована на розвиток навичок невербального спілкування. Один із учасників групи за бажанням ставав «інопланетянином». Він мав одягнути на себе піджак, але не знав як це правильно зробити. Решта членів групи повинні були йому допомогти у цьому за допомогою невербальних засобів. Під час виконання цієї вправи діти поводитися терпляче, не конфліктували та по черзі показували за допомогою жестів та міміки, що необхідно робити «інопланетянину».

Вправа «Ярлики» дала можливість учасникам відчутти хвилювання, які виникали під час спілкування, коли їх змушували діяти відповідно до стереотипів. Тренер об'єднував учасників у групи по 5 осіб. Кожному він надівав на голову «корону» таким чином, щоб той не бачив, що на ній написано. На кожній короні був написаний один з виразів: «Усміхайся мені», «Будь похмурим», «Корчи мені гримаси», «Ігноруй мене», «Розмовляй зі мною так, ніби мені 5 років», «Підбадьорюй мене», «Кажі, що я нічого не вмію», «Жалій мене». Після цього кожній групі давалося завдання скласти цілу картинку з розрізаних шматочків (типу «пазл»), але звертатися під час роботи до учасника своєї групи потрібно було так, як написано на його «короні». Під час виконання цієї вправи дітям не сподобалося, коли з ними спілкувалися таким чином.

На другому етапі формування соціальної взаємодії міжособистісні стосунки між обдарованими дітьми змінилися порівняно з першим етапом. На перших заняттях лише лідери брали активну участь у виконанні спеціально організованих вправ. Потім більша кількість учнів стала впевненішою у собі, активнішою при підготовці та проведенні спільної діяльності. Відносини між дітьми змінилися на краще. Учні майже не конфліктували, навчалися володіти собою та керувати своєю поведінкою. Діти стали відповідальнішими, чуйнішими, добрішими та веселішими.

Міжособистісні стосунки на другому етапі ми діагностували на основі



порівняння даних виховної ситуації «Портрет колективу». Аналіз даних на початку експерименту показав, що в особистісних характеристиках обдарованих дітей . переважали зовнішні ознаки, на них вказали 75% дітей (частіше згадувалися колір волосся, зачіска, вміння одягатися). На другому ж етапі нашого дослідження діти (90 %) обирали внутрішні особливості однокласників, такі як ділові якості, інтелект, оптимізм, товарицькість та почуття гумору. З'ясувати свої особистісні якості та керувати своєю поведінкою допомогла соціальна взаємодія.

На індивідуально-консультативному етапі формування соціальної взаємодії обдаровані діти вже самі виступали ініціаторами спільної діяльності у їхньому класі. Вони самостійно організували та провели «День іменинника», на який запросили і класних керівників. Вони своїми руками виготовили подарунки один для одного. Обдаровані діти організували спортивні змагання з дітьми інших профільних класів і завдяки своїй згуртованості та розумінню один одного з півслова досягли високих результатів. На останньому занятті тренінгу обдаровані діти самостійно підготували і виступили з концертом, який присвятили своїм класним керівникам.

Тренер провів останню вправу «Дотягнися до зірок», яка полягала у тому, що всім пропонувалося заплющити очі, глибоко й повільно вдихнути та видихнути повітря. Не розплющуючи очі уявити, що над головою нічне небо, рясно усяєне зірками, і зараз можна буде знайти особливо яскраву зірку, що символізуватиме якусь особисту мрію, бажання, мету. За сигналом необхідно було розплющити очі, простягти руки до неба якомога вище, щоб дотягтися до своєї зірки. Потім потрібно було дістати її рукою, зняти з неба і дбайливо покласти її перед собою. У такий спосіб треба обрати іншу зірку, яка нагадує про іншу мрію. Знов, за сигналом тренера, треба повторити вправу й покласти нову зірку поряд з першою.

Після цього обговорювалися «зоряні мрії» обдарованих дітей, які були пов'язані з справами класу, класними керівниками та шкільним життям.

## ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 2

Соціальна взаємодія є основною умовою формування особистості обдарованої дитини. Вона змінювала індивідуальні якості кожної дитини зокрема та якості усіх дітей в цілому. Ми розглядали соціальну взаємодію як безперервний та цілісний процес, який впливав на формування однієї особистості та всього колективу. У ході соціальної взаємодії здійснювалися предметно-практичні та міжособистісні відносини обдарованих дітей та відносини учнів і педагогів, відповідно до трьох етапів її формування.

На першому етапі формування соціальної взаємодії відбувалося знайомство обдарованих дітей, які приїхали навчатися до профільних класів з різних сіл району. На цьому етапі класні керівники працювали над створенням мікрогруп на основі спільних симпатій та займалися вивченням і аналізом знань, умінь та навичок учнів. Також спостерігалася висока, порівняно з іншими видами, активність обдарованих дітей у навчально - пізнавальній діяльності і лише часткова активність деякого з них — у інших видах діяльності, а саме: фізично-оздоровчій, художньо-ігровій, соціально-комунікативній та громадсько-організаторській. Слід зазначити, що конструктивної соціальної взаємодії ще не відбувалося. На цьому етапі основним механізмом перетворення обдарованих дітей у суб'єктів соціальної взаємодії являвся інтерес до відвідування школи, а саме до навчання у профільному класі, що підсилювався різноманітними мотивами.

Регулятивно-стимулюючий етап формування соціальної взаємодії був особливо складним для класних керівників. Відповідно до завдань цього етапу, вони проводили у своїх класах виховні заходи, а саме: інтелектуальну гру „Що? Де? Коли?“, спортивні змагання та виїзд на природу, які сприяли налагодженню їх взаємодії з обдарованими дітьми на рівні співробітництва. На цьому етапі за допомогою соціально-ігрових та групових вправ відбувалося

вироблення норм внутрішньогрупових стосунків та визначалася система цінностей. Головними умовами виконання завдань другого етапу являлися: врахування вікових, індивідуальних та статевих особливостей та визнання незалежності кожної дитини. Обдаровані діти брали активнішу участь у діяльності класу, проявляли ініціативність, самостійність, радилися з класними керівниками та прислухалися до їх думки.

На індивідуально-консультативному етапі закріплювалися норми і стосунки між обдарованими дітьми .. Завдання класних керівників полягало в заохоченні та організації їх самостійної діяльності. Класні керівники та обдаровані діти були зацікавлені у досягненні високого рівня взаємодії, яка характеризувалася взаємною співтворчістю.

Таким чином, слід зазначити, що основним методом формування соціальної взаємодії являвся тренінг «Підвищення рівня групової взаємодії», який дав позитивні результати та виявився надзвичайно ефективним щодо вирішення міжособистісних проблем обдарованих дітей ..

## РОЗДІЛ 3

### ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ: ПРОЦЕС ТА ЕТАПИ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ОБДАРОВАНИХ ДІТЕЙ

#### 3.1. Програма дослідження

**Актуальність проблеми.** На сучасному етапі оновлення системи освіти особливої актуальності та практичного значення набуває проблема створення умов для розвитку обдарованості, уміння сформувати процеси продуктивної соціальної взаємодії всіх суб'єктів навчально-виховного процесу.

Навчання обдарованих дітей у профільних класах передбачає виникнення соціальної взаємодії, яка включає міжособистісну взаємодію та взаємодію в системі «педагог-учень». За результатами нашого дослідження та власними спостереженнями, у 42,5% обдарованих дітей переважала спрямованість на себе і лише у 7,5% - спрямованість на спілкування. 50% обдарованих дітей дотримувалися думки, що у їхньому класі домінує яскраво виражений несприятливий психологічний клімат, а інша половина вважала, що він нестійко сприятливий. 55% учнів використовували такий вихід з конфлікту як суперництво і лише 7,5% - співробітництво і 2,5% - компроміс.

Ці проблеми не можна вирішити без особливої уваги педагогів, спрямованої на зменшення соціальної напруги у стосунках обдарованих дітей у профільних класах та на формування такої соціальної взаємодії, яка передбачає досягнення у навчанні і вихованні єдності особистого та колективного, їх гармонії у цілісному навчально-виховному процесі

**Об'єкт дослідження** — соціальна взаємодія.

**Предмет дослідження** — процес формування соціальної взаємодії обдарованих дітей.

**Мета дослідження** — теоретично обґрунтувати й експериментально перевірити процес та етапи формування соціальної взаємодії обдарованих

дітей.

**Завдання дослідження:**

1. Виявити інтерес обдарованих дітей до основних видів діяльності.
2. Встановити мотивацію вступу обдарованих дітей до профільних класів.
3. Вивчити особливості спрямованості обдарованих дітей у профільних класах.
4. Визначити психологічний клімат колективу обдарованих дітей у профільних класах.
5. Емпірично перевірити ефективність тренінгу як методу формування соціальної взаємодії обдарованих дітей у профільних класах.
6. Проаналізувати динаміку сформованості спільної діяльності та динаміку активності обдарованих дітей у профільних класах.

**Гіпотеза дослідження** базується на науковому припущенні, що процес формування соціальної взаємодії обдарованих дітей відбуватиметься більш ефективно за таких умов:

- 4) усвідомлення педагогами структури соціальної взаємодії обдарованих дітей ;
- 5) створення цілісного процесу формування соціальної взаємодії обдарованих дітей;
- б) використання авторського тренінгу «Підвищення рівня групової взаємодії» відповідно до кожного етапу формування соціальної взаємодії.

**Вибірка дослідження.** Експериментальними було обрано два профільні класи Карлівського ліцею №3. Дослідницько-експериментальна робота здійснювалася з обдарованими дітьми – учнями технічного 9-А і математичного 9-В класів. Ми обрали два різних за профілем класи, оскільки структура даного навчально-виховного комплексу передбачає лише по одному профільному класу. Проведення експериментального дослідження з сорока обдарованими дітьми дало нам змогу одержати більш об'єктивні результати нашого дослідження.

На початку навчального року з метою виявлення інтересу до основних

видів діяльності нами було проведено анкетування учнів 9-А і 9-В класів, що містило таке запитання: «Які із запропонованих видів діяльності тобі найбільше подобаються?» (від 1 до 6). Для рангування пропонувалися види діяльності: 1) дивишся телевизор; 2) читаєш; 3) займаєшся в гуртку; 4) допомагаєш мамі; 5) ходиш до школи; 6) спілкуєшся з друзями

Мотивація вступу обдарованих дітей до профільних класів визначалася за допомогою анкети, що містила таке запитання: «Що вас спонукало вступити до профільного класу?» Необхідно було відмітити один із запропонованих варіантів: 1) інтерес до всього нового, до нових знань, явищ у світі науки і техніки; 2) необхідність певних знань та умінь для застосування у повсякденному житті; 3) професійні наміри; 4) бажання зустріти нових друзів.

**Методи дослідження** – методика діагностики сформованості спільної діяльності підлітково-молодіжних груп (Сергєєв В.М.), методика вияву рівня активності членів об'єднань (Киричук О.В.), методика «Дослідження особливостей реагування у конфліктній ситуації» (К.Томас), метод соціометрії.

### 3.2. Аналіз результатів дослідження

Нами було проведено опитування обдарованих дітей. Їм пропонувалося відповісти на запитання: «Який із запропонованих видів діяльності тобі найбільше подобається?» Давався такий перелік видів діяльності: 1) дивлюсь телевизор; 2) читаю; 3) займаюся у гуртку; 4) допомагаю мамі; 5) ходжу до школи; 6) спілкуюсь з друзями. Вибір необхідно було зробити за допомогою рангування від 1 до 6: 1 (найвищий ранг) — найбільше подобається; 6 (найнижчий ранг) — найменше подобається.

Розташування рангових місць запропонованих видів діяльності наведено у таблиці 3.1.

Таблиця 3.1

#### **Рангування запропонованих видів діяльності обдарованими дітьми**

Рангове місце	Вид діяльності	% від кількості опитаних
1	Ходити до школи	62,5
2	Займатися у гуртку	32,5
3	Читати	35
4	Дивитися телевізор	50
5	Спілкуватися з друзями	45
6	Допомагати мамі	60

Як свідчать показники таблиці 3.1, найвищий ранг отримало відвідування школи. Інтерес до відвідування школи переважав у 62,5% учнів. Це пояснювали тим, що цей вид діяльності співпадав з улюбленою справою обдарованих дітей — навчанням. Добровільність навчання у них забезпечувало те, що учні прагнули вступати у взаємодію, виконувати встановлені правила, активніше брали участь у справах класу.

Друге місце у таблиці рангів зайняло заняття у гуртку. Воно переважало на другому місці у 32,5% учнів. Пояснили це тим, що у гуртку була відсутня обов'язковість і діти могли поводитися так, як вважали за потрібне.

Читання літератури та перегляд телевізійних передач зайняли відповідно третє і четверте місця. Читання літератури на третьому місці обрало 35% учнів, а перегляд телевізійних передач на 4 місці—50%. Це пояснюється тим, що обдаровані діти свою потребу у новій інформації задовольняли у діяльності, яка збігалася з їх особистим інтересом та здібностями.

Спілкування з друзями посіло п'яте місце у 45% учнів. У цьому віці важливу роль у нормальному психічному розвитку та формуванні особистості обдарованої дитини відіграє спілкування з однолітками. Це пояснюється тим, що саме у колі найближчих друзів обдарована дитина могла порівняти свої особистісні якості, оцінити свої успіхи та невдачі і зайняти відповідне місце серед ровесників.

У 60% обдарованих дітей шосте місце зайняв такий вид діяльності як

допомога мамі. Пояснили це психофізіологічними особливостями цього віку та монотонністю побутової роботи.

Вивчаючи умови, які перетворили учнів у суб'єктів виконання завдань першого етапу формування соціальної взаємодії, ми проаналізували мотиви їх вступу до профільних класів. Узагальнені результати вивчення мотивації вступу обдарованих дітей до профільних класів вміщені у таблиці 3.2.

Таблиця 3.2

### Мотивація вступу обдарованих дітей до профільних класів

Зміст мотиву	% від кількості опитаних
1. Інтерес до всього нового, до нових знань, явищ у світі науки і техніки	60
2. Необхідність певних знань та умінь для застосування у повсякденному житті	22,5
3. Професійні наміри	10
4. Бажання зустріти нових друзів	7,5

Як свідчать показники таблиці 3.2, 60% обдарованих дітей обрали своїм основним мотивом вступу до профільного класу інтерес до всього нового, до нових знань, явищ у світі науки і техніки. 22,5% опитаних учнів пов'язали свій вступ до профільного класу з необхідністю певних знань та умінь для застосування у повсякденному житті, а 10% — з професійними намірами. У 7,5% обдарованих дітей переважало бажання зустріти нових друзів.

З метою виявлення індивідуальних особливостей обдарованих дітей, ми провели тестову методику «Визначення спрямованості особистості», результати якої вміщені у таблиці 3.3.

Таблиця 3.3

### Спрямованість обдарованої дитини



Спрямованість	% від кількості опитаних
1. Спрямованість на себе	42,5
2. Спрямованість на спілкування	7,5
3. Спрямованість на справу	50

Лише 7,5% обдарованих дітей мали спрямованість на спілкування. Це говорить про те, що ця невелика кількість обдарованих дітей за будь-яких обставин намагалася підтримувати хороші стосунки зі своїми однокласниками.

З метою визначення соціально-психологічного клімату, ми провели з обдарованими дітьми тестову методику «Вивчення психологічного клімату колективу», узагальнені результати якої вміщені у таблиці 3.4.

Таблиця 3.4

#### Психологічний клімат колективу обдарованих дітей

Психологічний клімат	% від кількості опитаних
1. Яскраво виражений несприятливий психологічний клімат	50
2. Нестійко сприятливий психологічний клімат	50
3. Сприятливий психологічний клімат	0

Показники таблиці 3.4 вказують на те, що 50% обдарованих дітей вважали, що у їхньому класі переважає яскраво виражений несприятливий психологічний клімат, а інша половина дотримувалася думки, що він нестійко сприятливий. Це свідчить про те, що обдаровані діти були не зацікавлені спільною діяльністю, і кожен думав лише про свої інтереси. Це, в свою чергу, призводило до виникнення конфліктів та загострення міжособистісних проблем.

Щоб виявити типові способи реагування обдарованих дітей у конфліктних ситуаціях, ми провели тестову методику К.Томаса «Дослідження особливостей реагування у конфліктній ситуації», результати якої зазначені у таблиці 3.5.

Таблиця 3.5

**Особливості реагування обдарованих дітей у конфліктній ситуації**

Вихід з конфлікту	% від кількості опитаних
1. Суперництво	55
2. Ухилення	20
3. Підкорення	15
4. Співробітництво	7,5
5. Компроміс	2,5

Результати таблиці 3.5 свідчать, що у переважачої більшості обдарованих дітей (55%) домінував такий вихід з конфлікту як суперництво, у 20% - ухилення, у 15% - підкорення, у 7,5 % - співробітництво, у 2,5% - компроміс. Таким чином, ми дійшли висновку, що ці діти самостійно не могли ефективно вирішувати свої конфлікти.

Результати трьох тестових методик вказують на те, що вступ обдарованих дітей до профільних класів призводить до виникнення багатьох міжособистісних проблем. Саме тому ми забезпечували максимальну взаємодію між обдарованими дітьми, систематично навчали організаційній справі та залучали до організації творчих справ у класі.

Вивчаючи умови регулятивно-стимулюючого етапу формування соціальної взаємодії, ми звернули увагу на мотивацію навчання обдарованих дітей .. У таблиці 3.6 наведені отримані дані, які характеризують мотивацію та рівень домагань обдарованих дітей.

Таблиця 3.6

**Мотивація та рівень домагань обдарованих дітей .**

Характер мотивації та рівень домагань	% від кількості опитаних
1. Розширити свій кругозір, якомога більше дізнатися з	37,5

предметів обраного профілю	
2. Досягти майстерності, високого рівня виконання задач	27,5
3. Виявляти оригінальність під час виконання навчальної діяльності	22,5
4. Спілкуватися з однодумцями	7,5
5. Навчатися на радість і користь оточуючих	5

Аналіз даних, наведених у таблиці 3.6, дозволив зробити висновок, що обдаровані діти . відрізняються за рівнем домагань, рівнем і напрямом розвитку спільного інтересу. Так 37,5% учнів прагнули розширити свій кругозір, якомога більше дізнатися з предметів даного профілю. 27,5% учнів мріяли досягти високого рівня виконання задач з математики та фізики. Позитивні хвилювання та особисті успіхи 22,5% обдарованих дітей пов'язували з виявленням оригінальності під час виконання навчальної діяльності, 7,5% — з спілкуванням з однодумцями, 5% — навчанням на радість і користь оточуючих.

З метою вивчення системи відносин обдарованих дітей . ми провели соціометрію. Метод соціометрії дозволив нам з'ясувати кому із своїх ровесників ці діти надають перевагу, до кого байдужі, ким нехтують у процесі міжособистісної взаємодії, тобто він базувався на принципі вибору за критерієм «З ким з однокласників ти хотів би дружити у першу, другу та третю черги?» Обдаровані діти обирали трьох осіб зі свого класу. На базі отриманих даних ми склали соціометричні матриці. На основі аналізу їх результатів, ми звернули увагу на те, що у 9-А і 9-В класах існує відповідно один і два лідери, тобто «соціометричні зірки», дев'ять і десять «бажаних», десять і дев'ять «неприйнятних» та одна «ізольована» дитина у 9-В класі. На основі отриманих даних створювали соціограми.

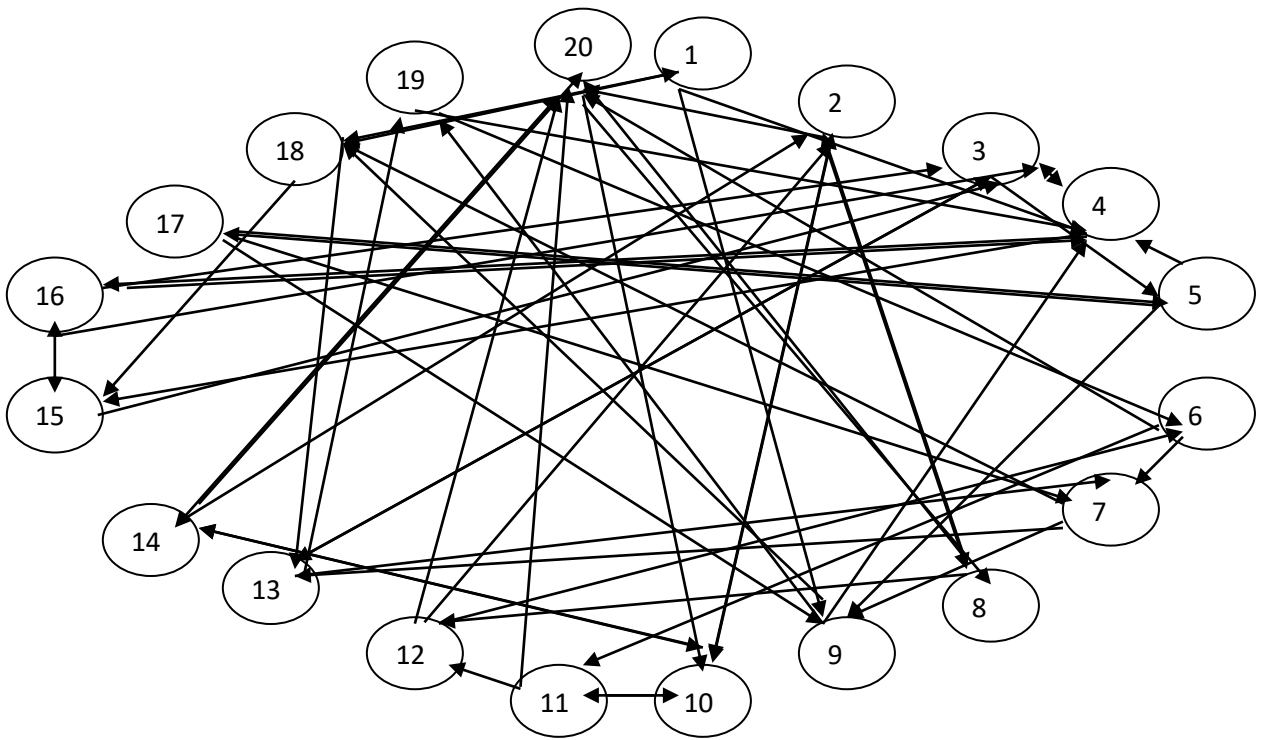


Рис.3.1. Соціограма, яка відображає міжособистісні відносини учнів 9-А класу.

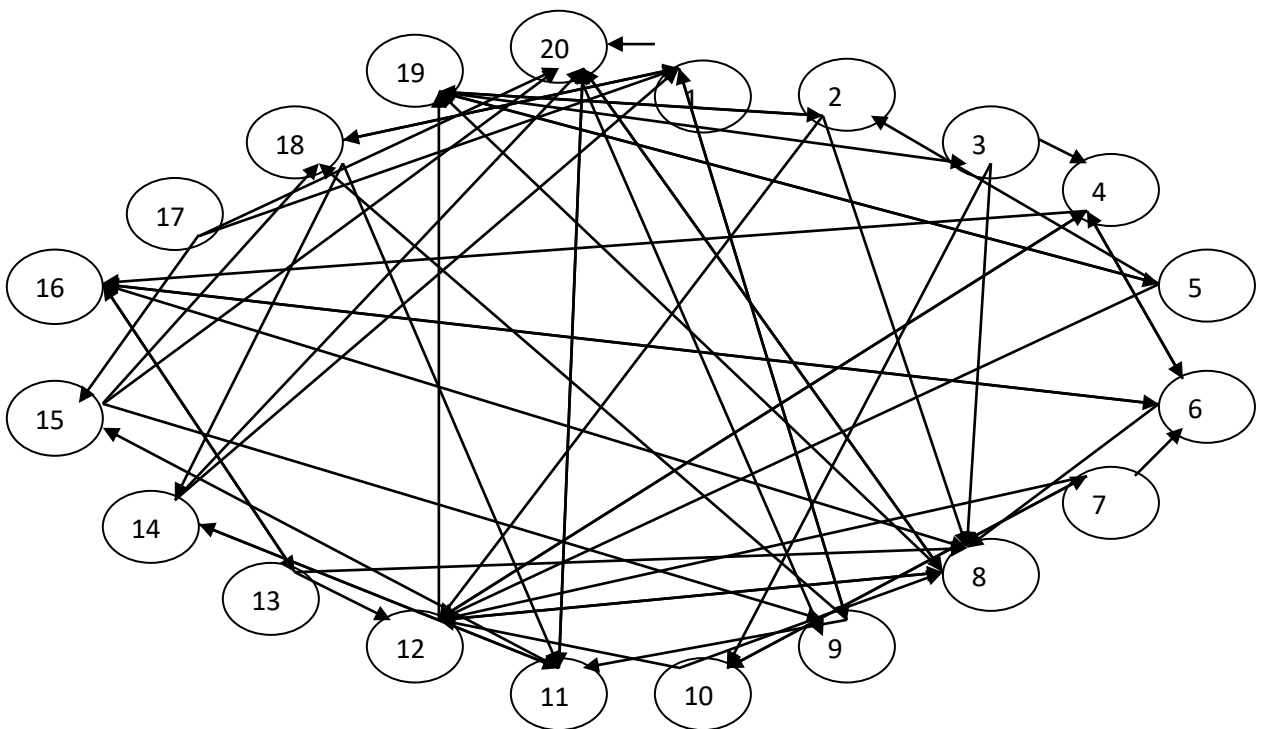


Рис.3.2 Соціограма, яка відображає міжособистісні відносини учнів 9-В класу.

У 9-А класі переважає п'ятнадцять взаємних виборів, а у 9-В класі – тринадцять взаємних виборів. Як свідчать соціограми, у цих класах лише частково сформувалися мікрогрупи і не всі діти взаємодіють між собою.

Аналіз стосунків класного керівника і учнів профільного класу за семантикою взаємодії дозволив звернути увагу на зміни мови вчителя, залежно від етапу розвитку соціальної взаємодії. Цей факт ми відтворили у таблиці 3.7.

Таблиця 3.7

**Зміни мовної поведінки вчителя на різних етапах розвитку соціальної взаємодії**

Етапи За якою ознакою	1 етап	2 етап	3 етап
За семантикою взаємодії	Оціночно-вольові	Оціночно-регулюючі	Оціночно-стимулюючі
	1. Покарання, заборона, погрози. Оціночно-захисні, засуджуючі, дистантні. 2. Дотримання зовнішніх норм поведінки. Захоплення за бездоганне відтворення.	1. Зауваження, об'єктивність оцінки. Доброзичливість, повага до учнів. 2. Вияв мотивів заохочення за нестандартний підхід.	1. Стимулююча роль оцінки. Творче самовідчуття. Зацікавленість в успіхах. 2. Заохочення за самостійність.

Як бачимо з таблиці 3.7, на першому етапі соціальної взаємодії переважала оціночно-вольова семантика. Пояснювали це тим, що на першому етапі класні керівники були джерелом інформації про предмет діяльності, способи оволодіння нею, бажані норми поведінки та стосунки .. Класні керівники виступали як посадові особи, наділені певними повноваженнями, а обдаровані діти як їх учні й вихованці. За допомогою зазначених у таблиці 3.7 поведінкових та мовних реакцій, вихователі підкреслювали свої ролі переваги, а також презентували себе як особистість. Ми звернули увагу, що від

ефекту першого враження залежав подальший розвиток взаємостосунків і результативність спільної роботи. Схвальне враження обдарованих дітей про класних керівників залежало від того, наскільки впевнені їх рухи, поза, міміка, жести, від чіткості мовлення, виправданості її гучності, ритму, широти спектру емоційних виявів.

На другому етапі формування соціальної взаємодії . семантика стосунків між класними керівниками та обдарованими дітьми носила оціночно-регулюючий характер. Все більшого значення набула проблема мотивації. Проблема мотивації виявилася складною, бо в якості збудників та стимуляторів діяльності виступало розмаїття зовнішніх і внутрішніх факторів: ерудиція класних керівників, привабливість їхньої особи, природні здібності та схильності учня, його вартісні орієнтири. Більше того, слово вчителя здібне було створити сприятливий морально-психологічний клімат, викликало інтерес до спільної діяльності, включало у неї кожну дитину, сприяло відчуттю емоційного піднесення. На другому етапі формування соціальної взаємодії . культура мовного та поведінкового спілкування піднімала рольове спілкування на міжособистісний рівень, попереджувала виникнення психологічних бар'єрів і формальне ставлення обдарованих дітей до діяльності. За даними нашої експериментальної частини, саме на другому етапі формування соціальної взаємодії . класні керівники ставали особами, до думки яких учні прислухалися, враховували її у вирішенні особистісних і групових проблем.

На третьому етапі формування соціальної взаємодії . семантика стосунків класних керівників і учнів носила оціночно-стимулюючий характер. Взаємодія перейшла на особистісний рівень, у обдарованих дітей виникало почуття захищеності, усвідомлення своєї самоцінності, що сприяло особистісному саморозкриттю та самоствердженню. Думки і почуття, що народжувалися у стосунках цього етапу, творилися спільними зусиллями класних керівників і дітей, виражаючи їх духовну близькість. Каталізатором такої взаємодії виступала емоційна відкритість, щирість у виявленні почуттів і думок. Ненав'язливі тактовні мовні реакції наставників дозволяли ввести необхідні

корективи у поведінку вихованців. Досягнення дружньо-довірливого рівня взаємодії спонукало до саморозвитку, сприяло тому, що обдарована дитина самостійно обирала найбільш оптимальний напрямок свого розвитку як особистості.

Відповідно до системи експериментальної частини нашої роботи, досліджувався рівень сформованості спільної діяльності (методика Сергєєва В.М.) та індивідуальний розвиток підлітків (рівень активності за Киричуком О.В.). Експериментальний ефект відповідно до цих чинників зафіксовано графічно. Діагностика зазначених у 2.1 показників відбувалась на початку та після закінчення експериментальної роботи. Тобто, різниця показників на початку та після закінчення експерименту відтворила експериментальний ефект.

Рівень сформованості спільної діяльності обдарованих дітей . досліджувався за методикою Сергєєва В.М. Під час обробки результатів опитування відповіді групувались за такими дев'ятьма параметрами:

1. Вплив соціально-спрямованої діяльності на міжособистісні відносини (ВДВ).
2. Авторитарність педагога у висуванні мети, завдань діяльності (АЗ).
3. Авторитарність педагога під час безпосереднього керівництва діяльністю (АК).
4. Вираженість мотиву на тиск з боку педагога (ТП).
5. Вираженість прагматичних мотивів (ПМ).
6. Вираженість мотиву інтересу до предмета діяльності (ІП).
7. Вираженість мотиву інтересу до спілкування у процесі діяльності (ІС).
8. Вираженість групових мотивів (Г).
9. Вираженість суспільних мотивів (С).

Динаміка рівня сформованості діяльності у 9-А і 9-В профільних класах відтворена у діаграмах на рис. 3.3 і 3.4. Діаграми розташовані так, що показники рівня сформованості діяльності діагностованих профільних класів на початку експерименту зафіксовані на малюнку 3.3 (а), 3.4 (а). Показники рівня

сформованості діяльності зазначених класів, що ми отримали на кінець експериментальної роботи, відтворені на малюнку 3.3 (б), 3.4 (б).

Діаграми на рис. 3.3 і 3.4 побудовані так, що по горизонталі зазначені якісні параметри, по вертикалі — кількісні. Діапазон можливих значень у діаграмі — від 0 до 20. Зміна кількісних показників по кожному з параметрів на початку і по закінченню експерименту й відтворила експериментальний ефект.

Зміна кількісних показників по кожному з параметрів сформованості діяльності математичного класу на початку і в кінці експериментальної роботи зображена на рис. 3.3.

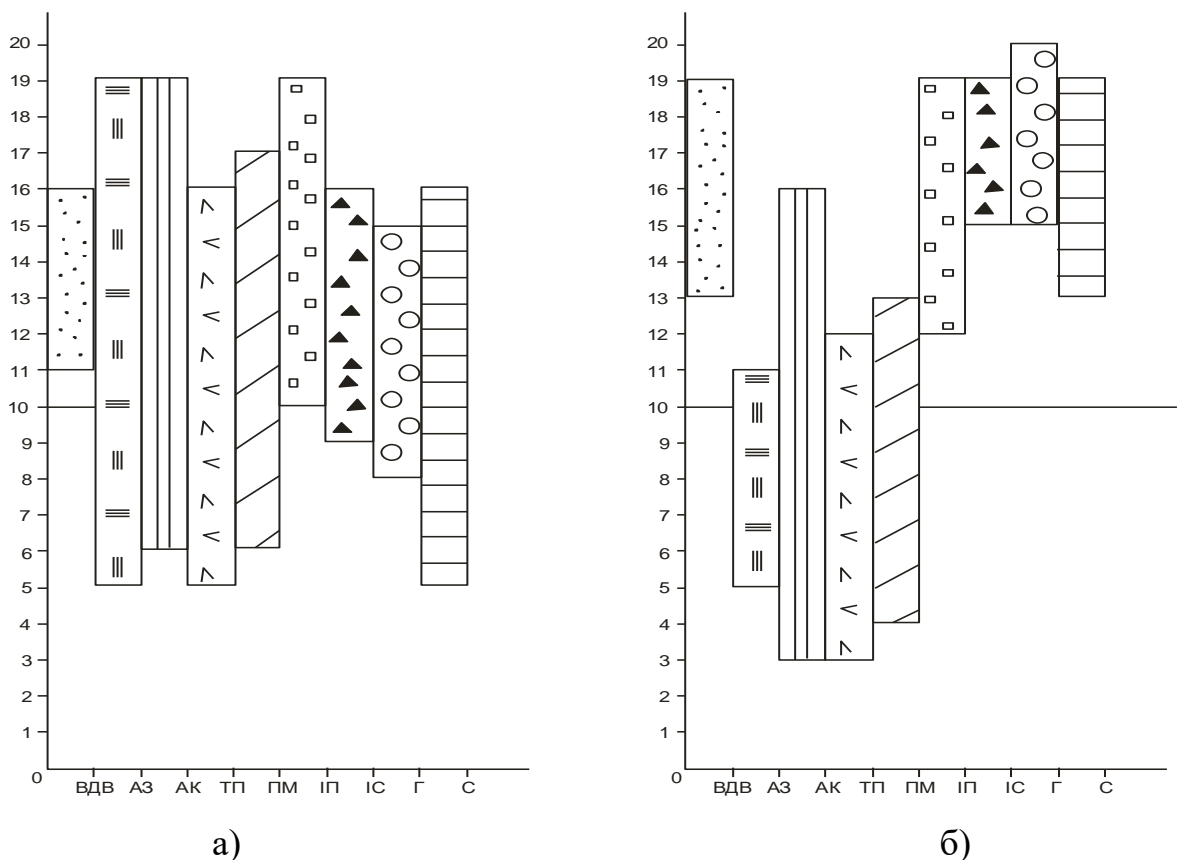


Рис. 3.3.Сформованість спільної діяльності математичного класу:

а) на початку експерименту; б) в кінці експериментальної роботи.

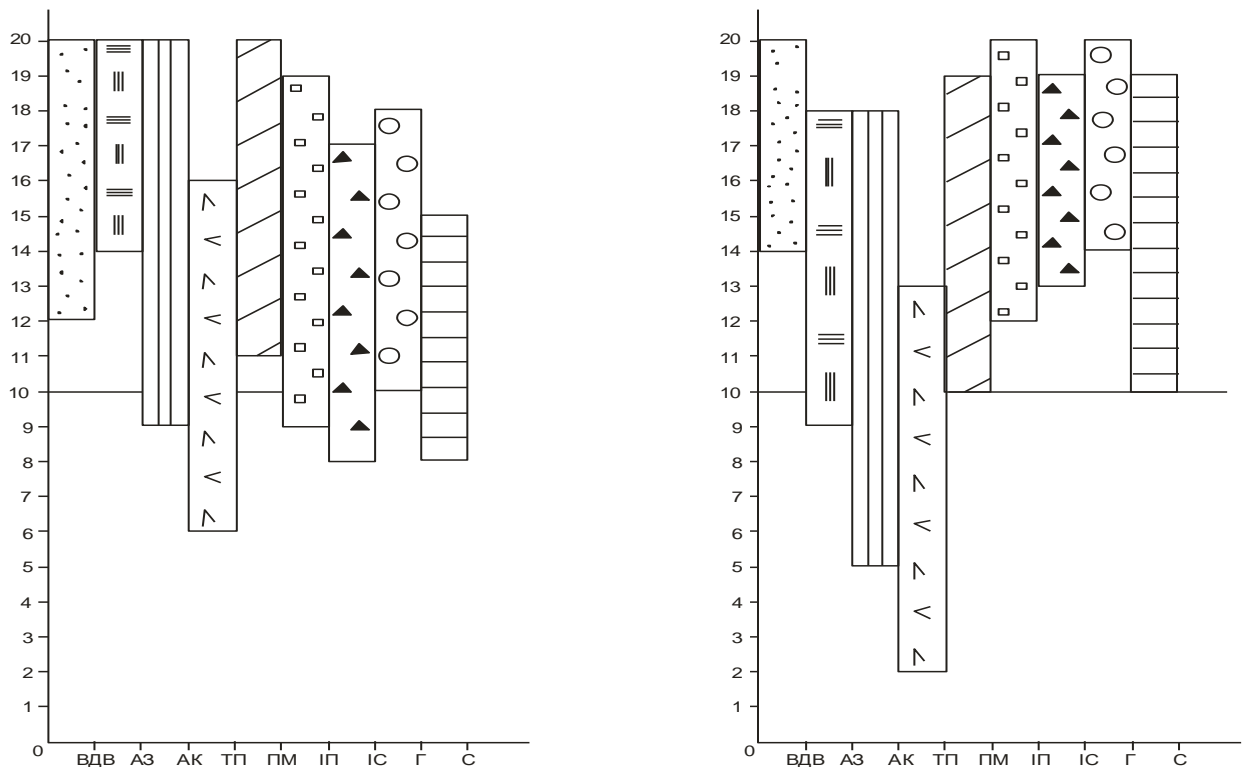
Як бачимо на рис. 3.3 (а), діапазон можливих значень за показниками психологічного клімату, згуртованості; еталонності, впливу діяльності на побудову міжособистісних стосунків дуже широкий. Обдарованих дітей математичного класу об'єднувала принципова згода з пропозиціями педагога щодо діяльності. Групова діяльність виникла в результаті відтворення



громадською думкою профільного класу індивідуальних запитів та потреб його учнів; водночас дилему «громадське чи особисте» обдаровані діти математичного класу вирішували, як правило, на користь останнього. На основі аналізу кількісних показників ми виявили, що на початку експерименту у цьому класі переважав пасивно-виконавчий рівень сформованості діяльності обдарованих дітей.

Рис. 3.3 (б) відтворив сформованість діяльності у математичному класі на кінець експериментальної роботи. Зменшення діапазону індивідуальних, групових і громадських мотивів спільної діяльності засвідчили про їх гармонізацію. Обдаровані діти приймали участь у висуненні завдань і керівництві життєдіяльністю класу. Тиск педагога значно зменшився, дорослий сприймався як член групи. Ділові і міжособистісні взаємовідносини відзначалися високим рівнем інтеграції. Кількісні показники у кінці експериментальної роботи у математичному класі виявляли особистісно-груповий рівень сформованості діяльності серед обдарованих дітей профільного класу.

Сформованість спільної діяльності у технічному класі на початку і в кінці експериментальної роботи зафіксована у діаграмах на рис. 3.4.



а)б)

Рис. 3.4 Сформованість спільної діяльності технічного класу:

а) на початку експерименту; б) після закінчення експериментальної роботи.

Діаграма на рис. 3.4 (а) відтворила, що на початку експериментальної роботи у технічному класі мав місце широкий діапазон можливих значень показників інтересу до предмета діяльності, інтересу до спілкування, ідентифікації з групою. Обдаровані діти керувалися індивідуальними інтересами при участі у спільній діяльності. Значно впливали на формування міжособистісних стосунків зміст і рівень опанування діяльністю. Чітко виражався інтерес до спілкування. Значна роль у висуненні мети, керівництві діяльністю належала педагогу. Серед мотивів учасників діяльності прагматичні посідали ведуче місце. Кількісні показники початку експериментальної роботи у технічному класі виявляли пасивно-виконавчий рівень сформованості діяльності.

Діаграма на рис. 3.4 (б) дозволила виявити стан сформованості діяльності обдарованих дітей технічного класу. На кінець експериментальної роботи певною мірою гармонізувалися індивідуальні, групові і громадські мотиви спільної діяльності, про що засвідчило зменшення діапазону кількісних величин з показників: інтерес до предмета діяльності (ІП), інтерес до спілкування (ІС), ідентифікація з групою (Г), ідентифікація з суспільством (С).

Розширився діапазон кількісних величин з показників: АЗ — ступінь участі обдарованих дітей у висуванні мети діяльності і АК — ступінь участі школярів у керівництві справами класу. Зниження кількісних величин з цих показників відтворило факт участі найбільш активних і здібних дітей у навчанні та у керівництві життям класу. Досить значним, у порівнянні з математичним класом, залишився прагматичний інтерес і попри все — роль педагога. Усе це свідчило про особистісно-груповий рівень сформованості спільної діяльності у технічному класі на кінець експериментальної роботи.

Співставлення кількісних величин за всіма показниками виявило динаміку у формуванні спільної діяльності серед обдарованих дітей технічного і математичного класів. На початку експериментальної роботи для обох профільних класів був характерним пасивно-виконавчий рівень сформованості

спільної діяльності. Учні були особисто зацікавлені у предметі діяльності, поряд з мотивом прагматичного інтересу вони виявили інтерес до спілкування з однолітками. У той же час найхарактерніша риса поведінки обдарованих дітей на цьому рівні — залежність від діяльності педагога.

На кінець експериментальної роботи рівень сформованості діяльності у технічному та математичному класах зріс до особистісно-групового рівня. Переважали мотиви групової орієнтації поряд з мотивами ділової вигоди, інтересу до спілкування та до предмету діяльності. У поведінці найбільш обдарованих та наполегливих підлітків виявлялися риси самостійності, турботи про товаришів, товариської згуртованості. Незважаючи на спільні риси, технічний та математичний класи мали свої особливості. Успіхи учнів технічного класу мотивувалися майбутнім місцем працевлаштування. Тому у цьому класі значне місце і на кінець експериментальної роботи посідали прагматичні мотиви. У технічному класі у порівнянні з математичним класом більшою залишилася залежність змісту і форм спільної діяльності від педагога. Учні технічного класу і на кінець експериментальної роботи були обмежені у виявах своєї самостійності щодо діяльності.

Чинником формування соціальної взаємодії в експериментальних профільних класах стала зміна показників рівнів різних видів активності. Відповідно до методики діагностики експериментального ефекту загальний системний індикатор — активність.

Складові системного індикатора: фізично-оздоровча активність; художньо-ігрова активність; навчально-пізнавальна активність; соціально-комунікативна активність; громадсько-організаторська активність. Основні параметри та загальна шкала для всіх видів активності описані нами в 2.1.

Експериментальний ефект наочно зафіксовано через гістограми.

Гістограма (стовпчикова діаграма) — один із видів зображення статистичних розподілів будь-якої величини за кількісною ознакою. Вона є сукупністю суміжних прямокутників, побудованих на одній прямій. У нашому випадку в кожній з гістограм по горизонталі зазначили рівні вияву того чи

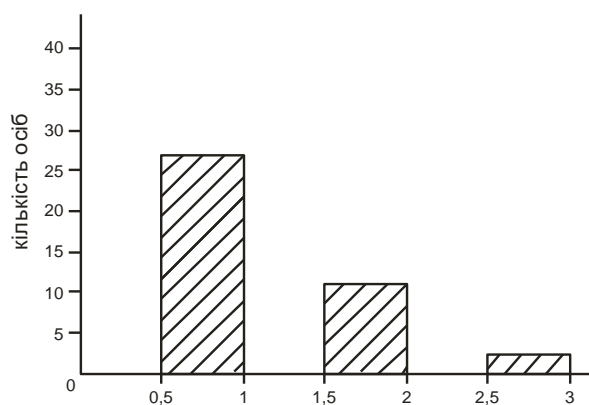
іншого виду активності (від 0 до 3); по вертикалі — кількість осіб. Тобто, гістограма з кожного виду активності відтворювала, скільки чоловік і на якому рівні її виявляли. Далі гістограми з кожного виду активності ми розташували так, що гістограма показників початку експерименту знаходиться зліва (а), а гістограма показників на кінець експерименту — справа (б). Аналіз експериментального ефекту проводили на прикладі технічного класу (20 осіб) і математичного класу (20 осіб), (загалом — 40 осіб).

Зміна показників фізично-оздоровчої активності на початку і після закінчення експериментальної роботи наведена у таблиці 3.8 та відтворена через гістограми на рис. 3.5.

Таблиця 3.8

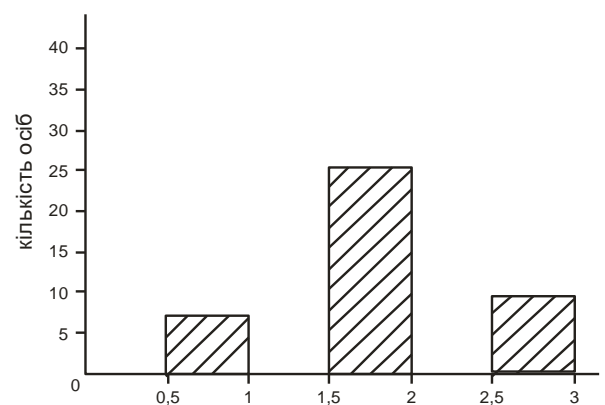
### Фізично-оздоровча активність

Рівень	% від загальної кількості учнів	
	на початку експерименту	в кінці експерименту
Нульовий	0	0
Низький	67,5	17,5
Середній	27,5	62,5
Високий	5	20



рівень вияву активності

а)



рівень вияву активності

б)

Рис. 3.5. Гістограми вияву фізично-оздоровчої активності:

а) на початку експерименту;

б) після закінчення експериментальної роботи.

На рис. 3.5 зображена гістограма вияву фізично-оздоровчої активності на початку експерименту (а) і після закінчення експериментальної роботи (б). Гістограма 3.5 (а) відбила той факт, що на початку експериментальної роботи 67,5% учнів виявляли фізично-оздоровчу активність на низькому рівні (від 0,5 до 1); 27,5% — на середньому рівні (від 1,5 до 2). На рівні високого показника (від 2,5 до 3) активність виявляли 5% учнів.

Гістограма 3.5 (б) відтворила зміну показників з фізично-оздоровчої активності в учасників експерименту. 17,5% обдарованих дітей виявили фізично-оздоровчу активність на рівні 0,5—1; 62,5% — на рівні 1,5—2; 20% — виявили фізично-оздоровчу активність на високому рівні (2,5—3).

Порівняння показників виявлення фізично-оздоровчого виду активності учасників експерименту засвідчило, що за час експерименту у учнів профільних класів змінився вияв фізично-оздоровчої активності у напрямі підвищення її рівня. Знизився відсоток учнів (17,5%), які мали низький рівень фізично-оздоровчої активності. Зріс відсоток учнів (62,5% і 20%), які мали відповідно середній і високий рівень вияву фізично-оздоровчої активності.

Зміна показників художньо-ігрового виду активності наведена у таблиці 3.9 і зафіксована у гістограмах на рис. 3.6.

Таблиця 3.9

### Художньо-ігрова активність

Рівень	% від загальної кількості учнів	
	на початку експерименту	в кінці експерименту
Нульовий	7,5	0
Низький	52,5	7,5
Середній	35	62,5
Високий	5	30

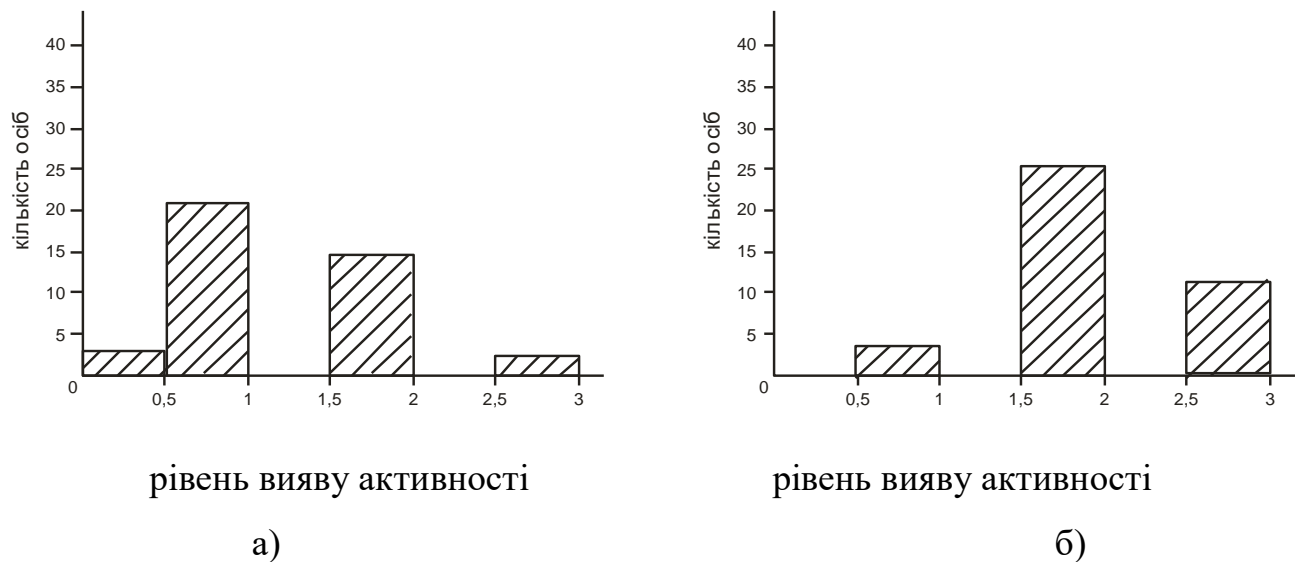


Рис. 3.6 Гістограми вияву художньо-ігрового виду активності:

а) на початку експерименту;

б) після закінчення експериментальної роботи.

На рис. 3.6 (а) зображена гістограма вияву художньо-ігрового виду активності на початку експерименту. З неї видно, що на момент вступу до профільного класу 7,5% учнів виявляли художньо-ігрову активність нульового рівня (інтервал 0—0,5); 52,5% — низького рівня (інтервал 0,5—1); 35% — середнього рівня (інтервал 1,5—2); 5% — високого рівня (інтервал 2,5—3).

Незважаючи на те, що гра — звична для дитини діяльність, на початку експерименту учням обох класів було складно увійти в ігрову ситуацію, зняти стереотипи поведінки навчальної діяльності і, зокрема, уроку; спостерігалися скутість, невпевненість, страх, невміння самостійно провести гру чи вправу для товаришів. У стимулюванні художньо-ігрового виду активності ми розглядали гру як особливу форму дитячого життя, створену суспільством для управління розвитком дітей. Різноманітні ігрові ситуації, рольові ігри, соціо-ігрові вправи виявляли творчість, кмітливість, дотепність; знімали емоційну напругу, стереотипи поведінки і мислення; створювали умови соціально-психологічного комфорту; грою інструментувались (а, отже, стимулювались) всі види взаємодій та взаємозв'язків у експериментальних профільних класах і, таким чином, весь спектр активності обдарованих дітей.

Гістограма на рис. 3.6 (б) зафіксувала вияв художньо-ігрового виду

активності обдарованих дітей . на кінець експериментальної роботи. На низькому рівні (інтервал 0,5—1) виявили зазначену активність 7,5% учнів, що на 45% менше у порівнянні з початковим етапом. Дітей з виявом художньо-ігрового виду активності нульового рівня на кінець експериментальної роботи не було. До 62,5% (у порівнянні з 35% — початок експерименту) зростає частка дітей, що виявили художньо-ігрову активність середнього рівня (інтервал 1,5—2). Як результат експериментальної роботи значне зростання — 30% (проти 5%) складу учнів, що виявили вказаний вид активності на високому рівні (інтервал 2,5—3).

Зміни показників вияву навчально-пізнавальної активності зафіксовані у таблиці 3.10 і графічно відтворені у гістограмах на рис. 3.7.

Таблиця 3.10

### Навчально-пізнавальна активність

Рівень	% від загальної кількості учнів	
	на початку експерименту	в кінці експерименту
Нульовий	0	0
Низький	5	0
Середній	80	55
Високий	15	45

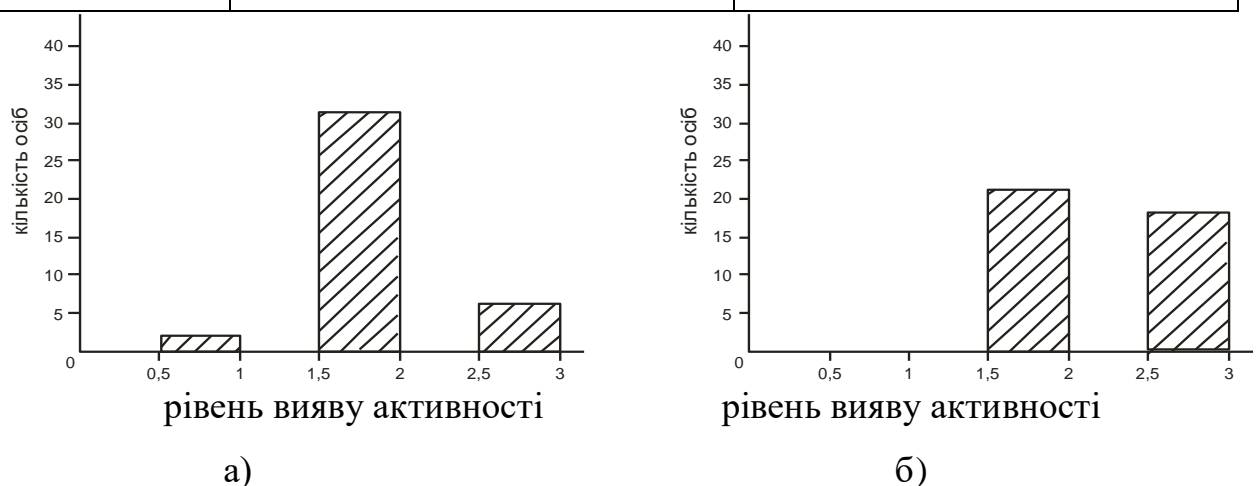


Рис. 3.7 Гістограми вияву навчально-пізнавальної активності:

а) на початку експерименту; б) після закінчення експериментальної роботи.

На рис. 3.7 (а) через гістограму відтворено вияв навчально-пізнавальної

активності з фізики та математики у обдарованих дітей профільних класів на початок експерименту. Знання та відомості про ту чи іншу діяльність учні отримували із засобів масової інформації, від своїх знайомих та з книг. Навіть не займаючись часто тією чи іншою діяльністю, діти багато про неї знали, цікавилися. Саме цим ми пояснили високі, порівняно з іншими видами, показники вияву навчально-пізнавальної активності. На початку експериментальної роботи учнів з низьким рівнем (інтервал 0,5—1) вияву зазначеного виду активності було 5% від загальної кількості, з середнім рівнем — 80% (інтервал 1,5—2), з високим (інтервал 2,5—3) — 15%. Висока, порівняно з іншими видами, навчально-пізнавальна активність на початку експериментальної роботи підтвердилася мотивами вступу до профільного класу та рівнем домагань учнів. 60% опитаних (табл. 3.2) визначили своїм основним мотивом вступу до профільного класу інтерес до всього нового, до нових знань, явищ у світі науки і техніки. 37,5% учнів профільних класів рівень домагань, мету свого навчання у профільному класі бачили у тому, щоб розширити свій кругозір, якомога більше пізнати з предметів обраного профілю (табл. 3.6).

Гістограма на рис. 3.7 (б) відтворила вияв навчально-пізнавальної активності з фізики та математики на кінець експериментальної роботи. 55% учнів на кінець експерименту виявили даний вид активності на середньому рівні (інтервал 1,5—2). 45% загальної кількості учасників експерименту на кінець експериментальної роботи проявили навчально-пізнавальну активність на високому рівні (інтервал 2,5—3), що втричі більше у порівнянні з початком експерименту.

Як бачимо, зміни у вияві навчально-пізнавальної активності за час експерименту відбулися у бік зменшення кількості учнів з низьким та середнім рівнем і збільшення кількості учнів з високим рівнем.

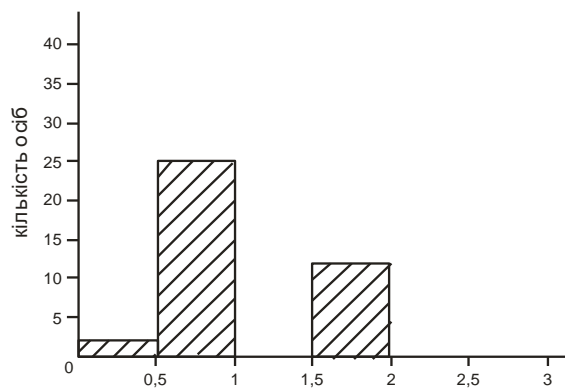
Зміна показників громадсько-організаторської активності учасників експерименту наведена у таблиці 3.11 та зображена на гістограмах на рис. 3.8.



Таблиця 3.11

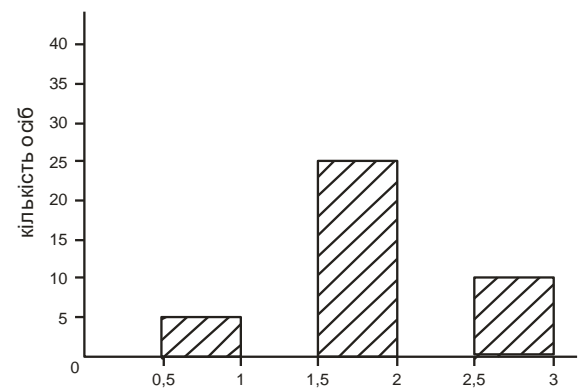
**Громадсько-організаторська активність**

Рівень	% від загальної кількості учнів	
	на початку експерименту	в кінці експерименту
Нульовий	5	0
Низький	62,5	12,5
Середній	32,5	62,5
Високий	0	25



рівень вияву активності

а)



рівень вияву активності

б)

Рис. 3.8. Гістограми вияву громадсько-організаторської активності:

а) на початок експерименту; б) після закінчення експериментальної роботи.

До приходу у профільні класи учні виявляли свою громадсько-організаторську активність в інших колективах ровесників, зокрема у класах, де вони раніше навчалися. Проте на початку експериментальної роботи вони проявляли загалом низький рівень зазначеної активності, що графічно зображено на гістограмі 3.8 (а). 5% загальної кількості дітей продемонстрували громадсько-організаторську активність нульового рівня (інтервал 0—0,5); 62,5% — громадсько-організаторську активність низького рівня (інтервал 0,5—1); 32,5% — громадсько-організаторську активність середнього рівня (інтервал 1,5—2). Дітей з виявом громадсько-організаторського виду активності високого рівня на початку експериментальної роботи не було. В цілому низький рівень вияву зазначеного виду активності пояснювали тим, що обдаровані діти на

початку експерименту ще перебували у процесі адаптації до нових умов навчання та до життя у новому класі.

Порівняння показників виявлення громадсько-організаторського виду активності учасників експерименту вказало на те, що протягом експерименту в учнів профільних класів змінився вияв громадсько-організаторської активності у напрямі підвищення її рівня. Значно знизився відсоток учнів (12,5%), які проявляли низький рівень зазначеного виду активності (інтервал 0,5—1). Майже вдвічі зросла кількість учнів (62,5%), які мали середній рівень громадсько-організаторської активності (інтервал 1,5—2). На кінець експериментальної роботи з'явилися діти, які виявляли високий рівень даного виду активності (25%, інтервал 2,5—3).

Зміну у вияві соціально-комунікативної активності учнів експериментальних профільних класів зафіксували у таблиці 3.12 і відтворили за допомогою гістограм на рис. 3.9.

Таблиця 3.12

### Соціально-комунікативна активність

Рівень	% від загальної кількості учнів	
	на початку експерименту	в кінці експерименту
Нульовий	5	0
Низький	40	5
Середній	45	62,5
Високий	10	32,5

Початок навчання обдарованих дітей пов'язували з процесом їх адаптації у новому середовищі, пошуком «екологічної» ніші, місця у структурі взаємостосунків та взаємозв'язків з однокласниками, яке б забезпечило соціально-психологічний комфорт.

Проте рівень їх соціально-комунікативної активності був різний.

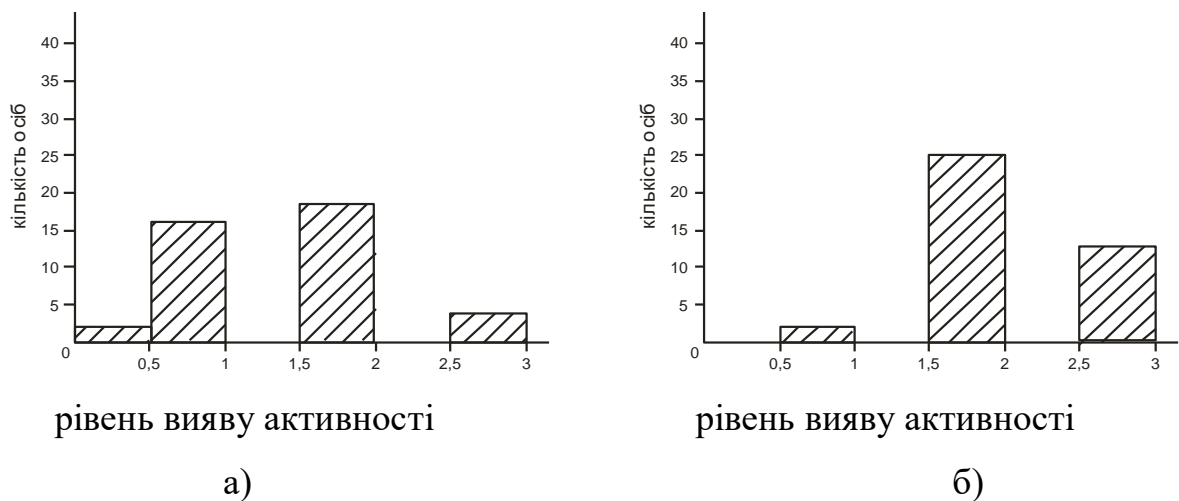


Рис. 3.9. Гістограми вияву соціально-комунікативного виду активності:

а) на початок експерименту; б) після завершення експериментальної роботи.

На рис. 3.9(а) графічно зображено вияв соціально-комунікативної активності учнів профільних класів на початку експерименту. Для 5% учнів рівень зазначеної активності на початок експерименту становив нульовий рівень (інтервал від 0 до 0,5). Це учні, які зовні не виявляли інтересу до оточуючих, але це не значило, що його немає зовсім, він носив прихований характер — дитина займала позицію очікування. 40% учнів виявляли свою соціально-комунікативну активність на низькому рівні (інтервал 0,5—1), шляхом проб і помилок. Безкінечні суперечки та примирення, знайомства і розлучення — шлях пошуку близького друга були характерними для цієї категорії учнів. Вони дуже часто користувалися деструктивними способами поведінки, щоб привернути до себе увагу оточуючих (грубість, викрики, спроби психологічного тиску стосовно інших). 45% обдарованих дітей на початку експерименту виявляли соціально-комунікативну активність середнього рівня (інтервал 1,5—2). Такі діти до всіх ставилися позитивно, але вступали тільки у ті контакти, що були регламентовані специфікою навчальної діяльності або заплановані педагогом. Вони брали участь в обговореннях міжособистісних стосунків, та все ж допомогу у вирішенні конфліктних ситуацій шукали у класного керівника профільного класу. Тільки 10% учнів на початок експериментальної роботи виявляли вміння вступати у соціальну комунікацію самостійно, підтримувати з однокласниками позитивні стосунки і

конструктивно вирішувати проблеми, пов'язані з міжособистісним спілкуванням (інтервал 2,5—3).

Застосування прийомів оптимізації соціально-комунікативних зв'язків, описаних у 2.3, привело до змін вияву зазначеної активності, що відтворює гістограма на рис. 3.9 (б). Тільки 5% учнів (на відміну від 40% на початку) виявляли соціально-комунікативну активність на низькому рівні (інтервал 0,5—1), нульового рівня вступу у соціальну комунікацію не спостерігалось, 62,5% загальної кількості учнів профільних класів виявляли зазначену активність на середньому рівні (інтервал 1,5—2). Значно зросла група учнів (32,5% проти 10% на початку), які досягли високого рівня (інтервал 2,5—3) вияву соціально-комунікативної активності.

На основі аналізу показників вияву фізично-оздоровчого, художньо-ігрового, навчально-пізнавального, громадсько-організаторського та соціально-комунікативного видів активності на початку і в кінці експериментальної роботи, ми дійшли висновку, що вони протягом експерименту значно змінилися у напрямі підвищення рівня активності.

### ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 3

На основі аналізу результатів діагностуючого етапу експерименту, ми дійшли висновку, що проблема соціальної взаємодії обдарованих дітей . дійсно існує і потребує проведення ряду спеціально організованих виховних заходів, у тому числі і тренінгу «Підвищення рівня групової взаємодії».

Результати трьох тестових методик «Визначення спрямованості особистості», «Вивчення психологічного клімату колективу» та «Дослідження особливостей реагування у конфліктній ситуації» вказували на існування проблем міжособистісних відносин обдарованих дітей. На основі аналізу результатів першої тестової методики, ми встановили що у 42,5% обдарованих дітей переважала спрямованість на себе, тобто ці діти проявляли схильність до лідерства. Суперництво обдарованих дітей між собою призводило до виникнення різноманітних конфліктів, непорозумінь та суперечок. Про це свідчили результати тестової методики «Вивчення психологічного клімату колективу». На основі аналізу результатів наступної тестової методики — методики К.Томаса «Дослідження особливостей реагування у конфліктній ситуації», ми дійшли висновку, що обдаровані діти не могли самостійно вирішувати конфлікти, які виникали у їхньому класі і потребували сторонньої допомоги, тобто допомоги класного керівника.

Результати опитування обдарованих дітей свідчили, що інтерес до відвідування школи, а саме до навчання у профільному класі, що підсилювався різноманітними мотивами, являвся основним механізмом перетворення обдарованих дітей у суб'єктів соціальної взаємодії.

На основі аналізу результатів формуючого етапу експерименту, ми дійшли висновку, що специфіка формування соціальної взаємодії змінювалася на кожному етапі роботи у відповідності до зростання рівня сформованості спільної діяльності та індивідуального розвитку обдарованих дітей.

Співставлення кількісних величин за всіма показниками виявило специфіку динаміки у формуванні спільної діяльності серед обдарованих дітей

математичного та технічного класів. На початку експериментальної роботи для обох профільних класів був характерний пасивно-виконавчий рівень сформованості спільної діяльності. Учні були особисто зацікавлені у предметі діяльності, поряд з мотивом прагматичного інтересу, вони виявляли інтерес до спілкування з однокласниками. У той же час найхарактернішою рисою поведінки обдарованих дітей на цьому рівні була залежність від діяльності педагога.

На кінець експериментальної роботи рівень сформованості діяльності зріс до особистісно-групового рівня. Переважали мотиви групової орієнтації поряд з мотивами ділової вигоди, інтересу до спілкування та до предмету діяльності. У поведінці найбільш здібних та наполегливих учнів виявлялися риси самостійності, турботи про товаришів, товариської згуртованості. Незважаючи на спільні риси, математичний і технічний класи мали свої особливості. У технічному класі в порівнянні з математичним більшою залишалася залежність змісту і форм спільної діяльності від педагога. Учні технічного класу і в кінці експериментальної роботи були обмежені у виявах своєї самостійності щодо діяльності.

Одним із чинників формування соціальної взаємодії . був індивідуальний розвиток (рівень активності за Киричуком О.В.). Складовими системного індикатора були: фізично-оздоровча, художньо-ігрова, навчально-пізнавальна, громадсько-організаторська та соціально-комунікативна активність. Зміни у вияві всіх видів активності засвідчили, що загалом активність обдарованих дітей змінилася від нульового та низького рівнів до середнього та високого.

Порівняння результатів дослідно-експериментальної роботи за всіма чинниками соціальної взаємодії: рівнем сформованості спільної діяльності та індивідуальним розвитком обдарованих дітей дало нам змогу говорити, що формування соціальної взаємодії залежить від змісту, способу оволодіння та організації діяльності учнів. Отримані результати підтвердили гіпотетичні припущення і адекватність застосованих виховних заходів, у тому числі і тренінгу «Підвищення рівня групової взаємодії».

## ВИСНОВКИ

На сьогодні існує декілька визначень поняття «обдарована дитина». На нашу думку, жодне з них не має найбільшої практичної цінності. Оскільки крім результатів діяльності, на які вказують більшість авторів, необхідно, в першу чергу, враховувати сам процес виконання діяльності обдарованою дитиною, а саме особливості її поведінки, тобто інструментальний та мотиваційний аспекти і особистісні якості. Кожна обдарована дитина має свій соціально-психологічний портрет, який, як ми вважаємо, включає особливості пізнавальної сфери, психосоціальну чутливість та рівень активності у різних видах діяльності.

Аналіз теоретичних джерел та власні спостереження свідчать, що обдаровані діти мають не менше особистих проблем, ніж звичайні діти. До проблем обдарованих дітей можна віднести такі: проблеми у навчанні, проблеми у спілкуванні з однолітками і дорослими та проблеми у сім'ї. Їх виникнення пояснюється особливостями виховання та навчання обдарованих дітей, соціально-психологічним кліматом у сім'ї і класі та їх особистісними якостями.

Відповідно до результатів трьох тестових методик «Визначення спрямованості особистості», «Визначення психологічного клімату колективу», «Дослідження особливостей реагування у конфліктній ситуації», соціометрії та власних спостережень, ми дійшли висновку, що вступ обдарованих дітей до профільних класів супроводжується низкою проблем, зокрема проблемою міжособистісних взаємин. На основі аналізу результатів першої тестової методики, ми встановили, що у 42,5% обдарованих дітей переважала спрямованість на себе, тобто ці діти проявляли схильність до лідерства. У 50% обдарованих дітей проявлялася спрямованість на справу. Ці діти брали активну участь у діяльності класу і виконували її якнайкраще. 7,5% обдарованих дітей мали спрямованість на спілкування, тобто ці діти за будь-яких умов намагалися

підтримувати хороші стосунки зі своїми однокласниками.

Суперництво обдарованих дітей між собою призводило до виникнення різноманітних конфліктів, непорозумінь та суперечок. Про це свідчили результати тестової методики «Вивчення психологічного клімату колективу». 50% обдарованих дітей вважали, що у їхньому класі переважає яскраво виражений несприятливий психологічний клімат, а інша половина дотримувалася думки, що він нестійко сприятливий. На основі проведення тестової методики К.Томаса «Дослідження особливостей реагування у конфліктній ситуації», ми отримали такі результати: у 55% учнів домінував такий вихід з конфлікту як суперництво і лише у 7,5% — співробітництво, і у 2,5% — компроміс. Таким чином, ми дійшли висновку, що обдаровані діти не могли ефективно вирішувати внутрішньогрупові конфлікти і потребували сторонньої допомоги, тобто допомоги класних керівників.

Соціальна взаємодія є основною умовою формування особистості обдарованої дитини. Ми розглядали соціальну взаємодію як безперервний та цілісний процес, який змінював не тільки індивідуальні якості кожної дитини, а й характеристики всього класу в цілому. У ході соціальної взаємодії цілеспрямовано удосконалювалися предметно-практичні та міжособистісні відносини обдарованих дітей та відносини учнів і педагогів відповідно до трьох етапів її формування.

Ми розглядали три етапи формування соціальної взаємодії обдарованих дітей, а саме: інформаційно-організаційний, регулятивно-стимулюючий та індивідуально-консультативний. Відповідно до кожного з них, ми розробили і провели тренінг «Підвищення рівня групової взаємодії».

На інформаційно-організаційному етапі формування соціальної взаємодії відбувалося знайомство обдарованих дітей, які приїхали навчатися до профільних класів з різних сіл району. На цьому етапі класні керівники працювали над створенням мікрогруп на основі спільних симпатій та займалися вивченням і аналізом знань, умінь та навичок учнів. Слід зазначити, що конструктивної соціальної взаємодії на цьому етапі ще не відбувалося.



Регулятивно-стимулюючий етап формування соціальної взаємодії був особливо складним для класних керівників. Відповідно до завдань цього етапу, вони проводили у своїх класах ряд виховних заходів, а саме інтелектуальну гру «Що? Де? Коли?», спортивні змагання та виїзд на природу, які сприяли налагодженню їх взаємодії з обдарованими дітьми на рівні співробітництва. На цьому етапі за допомогою соціально-ігрових та групових вправ відбувалося вироблення норм внутрішньогрупових стосунків та визначалася система цінностей. Головними умовами успішного виконання завдань другого етапу являлися: врахування вікових, індивідуальних та статевих особливостей і визнання незалежності кожної дитини. Класні керівники профільних класів забезпечували мотивацію діяльності, сприяли самоствердженню дитячої особистості, реалізації її потенціалу. Обдаровані діти брали активну участь у діяльності класу, проявляли ініціативність, самостійність, радилися з класними керівниками та прислухалися до їхньої думки.

На індивідуально-консультативному етапі закріплювалися норми і стосунки між обдарованими дітьми. Завдання класних керівників полягало в заохоченні та організації їх самостійної діяльності. Класні керівники та обдаровані діти були зацікавлені у досягненні високого рівня взаємодії, яка характеризувалася взаємною співтворчістю.

Таким чином, слід зазначити, що основним методом формування соціальної взаємодії являвся тренінг «Підвищення рівня групової взаємодії», який дав позитивні результати та виявився надзвичайно ефективним щодо вирішення міжособистісних проблем обдарованих дітей.

На основі аналізу результатів формуючого етапу експерименту, ми дійшли висновку, що специфіка формування соціальної взаємодії змінювалася на кожному етапі роботи у відповідності до зростання рівня сформованості спільної діяльності та індивідуального розвитку обдарованих дітей.

Під час обробки результатів опитування відповіді групувалися за такими дев'ятьма параметрами: а) вплив соціально-спрямованої діяльності на міжособистісні стосунки; б) авторитарність педагога у висуванні мети, завдань

діяльності; в) авторитарність педагога під час безпосереднього керівництва діяльністю; г) вираженість мотиву реакції на тиск з боку педагога; д) вираженість прагматичних мотивів; е) вираженість мотиву інтересу до предмета діяльності; є) вираженість мотиву інтересу до спілкування у процесі діяльності; ж) вираженість групових мотивів; з) вираженість суспільних мотивів.

Співставлення кількісних величин за всіма показниками виявило специфіку динаміки у формуванні спільної діяльності серед обдарованих дітей математичного та технічного класів. На початку експериментальної роботи для обох профільних класів був характерний пасивно-виконавчий рівень сформованості спільної діяльності. Учні були особисто зацікавлені у предметі діяльності, поряд з мотивом прагматичного інтересу, вони виявляли інтерес до спілкування з однокласниками. У той же час найхарактернішою рисою поведінки обдарованих дітей на цьому рівні була залежність від діяльності педагога.

На кінець експериментальної роботи рівень сформованості діяльності зріс до особистісно-групового рівня. Переважали мотиви групової орієнтації поряд з мотивами ділової вигоди, інтересу до спілкування та до предмету діяльності.

Одним із чинників формування соціальної взаємодії був індивідуальний розвиток (рівень активності за Киричуком О.В.). Складовими системного індикатора були: фізично-оздоровча, художньо-ігрова, навчально-пізнавальна, громадсько-організаторська та соціально-комунікативна активність. Зміни у вияві всіх видів активності засвідчили, що загалом активність обдарованих дітей змінилася від нульового та низького рівнів до середнього та високого.

Порівняння результатів дослідно-експериментальної роботи за всіма чинниками соціальної взаємодії: рівнем сформованості спільної діяльності та індивідуальним розвитком обдарованих дітей дало нам змогу говорити, що формування соціальної взаємодії залежить від змісту, способу оволодіння та організації діяльності учнів. Отримані результати підтвердили гіпотетичні припущення і адекватність застосованих виховних заходів, у тому числі і тренінгу «Підвищення рівня групової взаємодії». Отже, слід зазначити, що мета

досягнена, завдання виконані.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Антонова О. Є. Обдарованість: досвід історичного та порівняльного аналізу: монографія. Житомир : Житомир. держ. Ун-т, 2005. С. 431–456.
2. Базовий компонент дошкільної освіти. URL: <https://np.pl.ua/2021/01/v-ukraini-zatverdily-novyuy-bazovyy-komponent-doshkilnoi-osvity-dokument/> (дата звернення: 27.01.2021).
3. Басюк Н. А. Обдарованість: її виявлення та розвиток. Вісник Житомирського державного університету : *Педагогічні науки*. Випуск 46. 2009. С.17–20.
4. Буров О. Ю. Оцінювання обдарованості : проблеми кількісної міри. Навчання і виховання обдарованої дитини: теорія та практика : [збірник наукових праць]. Випуск 2. Київ: Інститут обдарованої дитини АПН України, 2009. С. 5 – 9.
5. Ветрова О. Д. Сучасні методи і форми роботи з обдарованими дітьми. *Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя*. Психолого-педагогічні науки. 2012. № 3. С. 73–75.
6. Власенко О. Закордонний досвід роботи з обдарованими дітьми. *Директор школи*. 2014. № 20. С. 6 – 10.
7. Гарапко Н. О., Кобаль В. І. Управління розвитком системи роботи з обдарованими дітьми: розробка моделі. Сучасні тенденції розвитку науки і освіти в умовах поглиблення євроінтеграційних процесів : збірник тез доповідей III Всеукраїнської науково-практичної конференції, 16-17 травня 2019 р., Мукачево / Ред.кол. : Т.Д.Щербан (гол.ред.) та ін. Мукачево : Вид-во МДУ, 2019. С.83-85.
8. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. К.: 2017. URL: <http://irbis-nbuv.gov.ua/ulib/item/UKR0009714>.
9. Горай Ю. Творчі здібності та обдарованість. *Психолог*. 2016. № 25. с. 12.
10. Грабовський А. Види дитячої обдарованості. *Обдарована дитина*. 2014. №1. С. 38 – 46.

11. Гузенко О. А. Мотиваційний аспект творчої діяльності обдарованої дитини. *Нові технології навчання*. К.: Інститут інноваційних технологій і змісту освіти, 2017. Вип. 47. С. 127.
12. Данилевич Л. А. Психологічні відмінності прояву перфекціонізму обдарованих і девіантних особистостей. *Проблеми загальної та педагогічної психології*. Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України. Т. XI, ч. 6. К. 2019. С. 123-130.
13. Демченко О. Організація квазіпрофесійної діяльності майбутніх вихователів обдарованих дітей на практичних заняттях із педагогічних дисциплін. URL: [part\\_1/10.pdf](#)
14. Дитина: Програма виховання і навчання дітей. 3-є вид., доопр. та доп. К. ун-т ім. Б. Грінченка, 2012. 492 с.
15. Дичківський І. М. Інноваційні педагогічні технології. К.: Академвидав. 2012. с. 280.
16. Довгань Н. Обдарованість як предмет психологічного дослідження. *Педагогічна освіта: теорія і практика: Збірник наукових праць*. №9. К, 2018. С. 114-120.
17. Дошкільна освіта: словник-довідник: понад 1000 термінів, понять та назв / упор. К. Л. Крутій, О. О. Фунтікова. Запоріжжя: ТОВ «ЛІПС» ЛТД, 2010. 324 с.
18. Заброцький М. М. Основи вікової психології. Навчальний посібник. Тернопіль: Навчальна книга. Богдан, 2020. 112 с.
19. Загребельна О. Дослідження проявів інтелектуальної і творчої обдарованості: теоретичний аналіз. *Обдарована дитина*. 2018. № 8. С. 63-67.
20. Земляна Л. Школа випереджувального навчання. *Дошкільне виховання*. 2015. №12. С. 18.
21. Карабаєва І. Взаємозв'язок уяви, гри та навчання в дошкільному віці. *Обдарована дитина*. 2018. №10. С. 51-56.

22. Карабаєва І. І. Доекспериментальні методи визначення та діагностування обдарованості. Навчання і виховання обдарованої дитини: теорія та практика. Випуск 2. К.: Інститут обдарованої дитини АПН України, 2019. С. 32-42
23. Карабаєва І. І. Експериментально-психологічне обстеження обдарованих дітей старшого шкільного віку. *Обдарована дитина*. 2018. № 9. С. 33-40.
24. Карабаєва І. І. Комплексний підхід у вивченні обдарованих дітей старшого шкільного віку. *Обдарована дитина*. 2018. № 8. С. 23-28.
25. Карабаєва І. І. Підтримка обдарованих дошкільників – стратегія розвитку творчого потенціалу дітей. *Актуальні проблеми психології: Проблеми психології обдарованості*. Житомир: Видво ЖДУ ім. І.Франка, 2018. Т.6 2008. Вип. 3. С. 128-129.
26. Карпенко Н. А. Генезис розуміння батьками проявів дитячої обдарованості: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія». Київ, 2019. 21 с.
27. Кишинько Л. Робота з обдарованими дітьми. *Директор школи*. 2014. № 20. С. 11 – 22.
28. Коваленко О. Деякі теоретичні питання ідентифікації здібних і обдарованих дітей старшого дошкільного віку. *Рідна школа*. 2013. № 10. С. 24 – 27.
29. Корнієнко І. Обдаровані діти: особливості, пошук супровід розвитку. *Педагогічна думка*. 2007. № 3. С. 30 – 32.
30. Кравчук О. Вчити обдарованих дітей – мистецтво. *Початкова школа*. 2013. №7. С. 58 – 59.
31. Красноголов В. Методи навчання дітей обдарованих дітей. *Обдарована дитина*. 2019. № 5. С.18-25.
32. Ксьонзович І. Обдарованість – кінцевий результат, збіг багатьох факторів. *Психолог*. № 19. 2006. с. 10.
33. Кузьменко В. Вікові особливості розвитку естетичної обдарованості дітей старшого дошкільного віку. Навчання і виховання обдарованої дитини.

2014. Вип. 2. С. 128-139. 22. Кузьменко В. У. Вивчення обдарованості дошкільника. Змістові та організаційні особливості. *Психолог дошкілля*. 2019. № 1. С. 28-31.
34. Кузьменко В. Індивідуальні освітні програми як засіб урахування відмінностей «нестандартної» дитини. *Дошкільне виховання*. 2018. № 6. С. 6.
35. Климчук В. О. Вплив внутрішньої мотивації на розвиток творчих здібностей дітей. *Обдарована дитина*. 2020. № 10. С. 60-63.
36. Кульчицька О. І. Специфіка дитячої обдарованості. *Обдарована дитина*. 2001. № 1. с. 3–10.
37. Кушнір В. Пошуки науково-практичних підходів у дослідженні феномену дитячої обдарованості. *Рідна школа*. 2009. № 4. С. 66 – 69.
38. Мостовенко І. Виховання обдарованої дитини в початкових класах. *Початкова школа*. 2014. № 3. С. 49 – 50.
39. Науменко Р. А. Моніторинг виявлення та розвитку інтелектуально та творчо обдарованої молоді у позашкільних закладах. *Обдарована дитина*. 2010. № 4. С. 57-63.
40. Нечаєва О. С. Шляхи формування мотивації досягнення успіху в обдарованих підлітків. *Обдарована дитина*. 2007. № 9. С. 25 – 30.
41. Нова українська школа. URL:  
<https://mon.gov.ua/ua/tag/novaukrainskashkola>
42. Обдаровані діти. Вчитель вчителю, учням та батькам. URL:  
<http://teacher.at.ua/publ/19-1-0-425>
43. Обдаровані діти. Форми, методи, робота з обдарованими дітьми. Творча майстерня психолога Пузиревич Катерини. URL:  
<http://novosvit.pp.ua/fenomen-osobystisnoji-obdarovanosti/>
44. Піроженко Т. Методи вивчення психічного розвитку дитини-дошкільника: Метод. посіб. для педагогів, практик психологів, студ. серед. і вищ. пед. закл. К.: Світич, 2013. 40 с.

45. Романченко Т. В. Діагностика творчої уяви старших дошкільників. *Психолог дошкілля*. 2020. № 4 (9). С. 33-37.
46. Романченко Т. В. Психологічна готовність дітей до навчання у школі. Діагностична програма. *Психолог дошкілля*. 2020. № 12.
47. Романченко Т. В. Розвиток творчої уяви дошкільників як умова формування креативності. *Психолог дошкілля*. 2020. Спецвипуск. № 9 (14). С. 35-41.
48. Рудницька Н. Ю. Сучасні підходи до аналізу обдарованості та диференціації її видів і складових. *Вісник Житомирського державного університету: Педагогічні науки*. 2009. Випуск 44. С. 51-54.
49. Ткачова Н. Аксиологічні засади організації навчання здібних і обдарованих учнів. *Рідна школа*. 2013. № 10. С. 14 – 18.
50. Червонна Т. Обдаровані діти. Діагностика та супровід. К., 2018. 31. Пошук, ініціатива, майстерність: методичні рекомендації на допомогу вихователям груп випереджувального розвитку. Рівне, 2018.
51. Чернишов О. Підготовка педагогів до роботи з обдарованими дітьми. *Рідна школа*. 2010. № 5. С. 12 – 14. 50. Чудновський В. Є. Обдарованість — це унікальність кожної особистості. *Обдарована дитина*. 2015. № 2. С. 2–7.
52. Чернова М. М. Методологічні засади проблеми обдарованості особистості. Матеріали Міжнародної науковопрактичної Інтернет-конференції «Соціальна та психолого-педагогічна підтримка обдарованих дітей і студентів». URL: [фит.еди.иа/1ott:ott.pBr?i:=15](http://fit.edu.ua/1ott:ott.pBr?i:=15) 44.
53. Чорна Л. Обдарованість, її загальна ат спеціальні складові. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. Серія № 12.
54. Чумакова М.В. Академічна обдарованість та методи її діагностики. *Обдарована дитина*. № 2. 2012. с. 53–56.
55. Янковчук М. М. Психологічна організація індивідуальної освіти та виховання обдарованих дітей. *Практична психологія та соціальна робота*. 2009. № 4. С. 68 – 71.



56. Янковчук М. М. Розвиток обдарованості: практичний досвід. *Обдарована дитина*. 2008. № 2. С. 47 – 53.
57. Яншина Т. "Підходи до навчання обдарованих дітей" URL: [http://www.irbisnbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis\\_nbuv/cgiirbis\\_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE\\_FILE\\_DOWNLOAD=1&Image\\_file\\_name=PDF/Nivoo\\_2013\\_1\\_41.pdf](http://www.irbisnbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/Nivoo_2013_1_41.pdf)
58. Giftedhighschoolstudents' survivalskills URL: <https://tip.duke.edu/node/594>.
59. Wright I. Educationalopportunitiesforgiftedstudentsatthehighschoollevel / I. Wright URL: [http://www.doe.virginia.gov/instruction/gifted\\_ed/opportunities\\_for\\_gifted\\_at\\_high\\_school.pdf](http://www.doe.virginia.gov/instruction/gifted_ed/opportunities_for_gifted_at_high_school.pdf).

## ДОДАТКИ

Додаток А

### АНКЕТА

#### Інтерес обдарованих дітей до основних видів діяльності

#### Шановний друже!

Ви приймаєте участь в опитуванні, яке спрямоване на вивчення інтересу учнів до основних видів діяльності. Уважно прочитайте запитання та всі варіанти відповідей на нього, після чого відверто проангуйте їх від 1 до 6 (1 — найвищий ранг, 6 — найнижчий ранг). Результати опитування застосовуватимуться в узагальненому вигляді, тому прізвище вказувати не потрібно.

Дякуємо!

Які із запропонованих видів діяльності Вам найбільше подобаються?

1. Дивитися телевізор.
2. Читати.
3. Займатися у гуртку.
4. Допомогати мамі.
5. Ходити до школи.
6. Спілкуватися з друзями.

## АНКЕТА

### Мотивація вступу обдарованих дітей до профільних класів

#### Шановний друже!

Ви приймаєте участь в опитуванні, яке спрямоване на вивчення мотивації вступу учнівдо профільних класів. Просимо надати відверту відповідь на питання анкети. Уважно прочитайте запитання та всі варіанти відповідей на нього, після чого обведіть кружком номер того варіанту, який відповідає Вашій думці. Результати опитування застосовуватимуться в узагальненому вигляді, тому прізвище вказувати не потрібно.

Дякуємо!

Що Вас спонукало вступити до профільного класу?

1. Інтерес до всього нового, до нових знань, явищ у світі науки і техніки.
2. Необхідність певних знань та умінь для застосування у повсякденному житті.
- 3.Професійні наміри.
- 4.Бажання зустріти нових друзів.

## АНКЕТА

### Мотивація та рівень домагань обдарованих дітей у профільних класах

#### Шановний друже!

Ви приймаєте участь в опитуванні, яке спрямоване на вивчення мотивації та рівня домагань учнів у профільних класах. Просимо надати відверту відповідь на питання анкети. Уважно прочитайте запитання та всі варіанти відповідей на нього, після чого обведіть кружком номер того варіанту, який відповідає Вашій думці. Результати опитування застосовуватимуться в узагальненому вигляді, тому прізвище вказувати не потрібно.

Дякуємо!

Що Вас стимулює навчатися у профільному класі?

1. Розширення свого кругозору, отримання знань з предметів обраного профілю.
2. Досягнення майстерності, високого рівня виконання задач.
3. Виявлення оригінальності під час виконання навчальної діяльності.
4. Спілкування з однолітками.
5. Навчання на радість і користь оточуючим.