

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПОБУДОВИ РОЗВИВАЛЬНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ДЛЯ СОЦІАЛЬНО ОБДАРОВАНИХ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ І ПІДЛІТКІВ.

Анотація

В статті розкрита структура соціальної обдарованості, зокрема, її компоненти, для розвитку яких сенситивним є молодший шкільний та підлітковий вік; визначені основні функції розвивального освітнього середовища для соціально обдарованих молодших школярів та підлітків.

Ключові слова: соціальна обдарованість, соціальні здібності, освітнє середовище, розвивальне освітнє середовище.

Аннотация

В статье раскрыта структура социальной одаренности, в частности, ее компоненты, для развития которых сенситивным является младший школьный и подростковый возраст; отделены основные функции развивальной образовательной среды для социально одаренных младших школьников и подростков.

Ключевые слова: социальная одаренность, социальные способности, образовательная среда, развивающая образовательная среда.

Постановка проблеми. Сучасна освіта має на меті не тільки підготовку особистості до участі в житті суспільства, але і до активної дії у суспільстві з метою його вдосконалення. Час, в який ми живемо, - це час ломки звичних стереотипів. Зараз, як ніколи, суспільству потрібні люди, що вміють пропонувати нові ідеї, бути лідерами, організовувати інших і викликати в них ентузіазм і енергію. Саме таких людей називають соціально обдарованими, а завдатки даного виду обдарованості виникають ще в дитинстві.

Протягом тривалого часу поняття «обдарованість» ототожнювалося лише з інтелектуальними здібностями, останнім часом введено поняття «соціальна обдарованість». Відомо, що саме цей вид обдарованості є показником успішності людини, тому що включає в себе: здібності встановлювати конструктивні взаємовідносини з іншими людьми; лідерські здібності; розуміння мотивів вчинків інших; високе почуття відповідальності. „Соціальна обдарованість – це своєрідний життєвий стиль, який діагностується за виключною ефективністю соціальної поведінки осіб, яким він притаманний”[2].

Такі якості довготривалий час не стимулювалися системою сучасної шкільної освіти і їх носії не сприймалися як соціально цінні, але в сучасних умовах запит суспільства на цей вид обдарованості зростає.

Незважаючи на поширення ідеї індивідуалізації навчання, все ж таки залишається проблемою як сім’ї так і освіти бажання виховувати „зручних”, безпроблемних дітей [8], обдаровані ж до таких не відносяться.

Мета статті: розкрити психологічні особливості побудови розвивального освітнього середовища для соціально обдарованих молодших школярів і підлітків.

Виклад основного матеріалу. Серед вчених, які вивчали соціальну обдарованість з тієї чи іншої сторони можна виділити роботи Г. Джерекі, А.П.Коняєвої, Л.В.Попової Л.О.Петровської (соціальні здібності), К.О. Абульханової, Г.С. Васильєвої (соціально-адаптивний потенціал особистості), О.О. Бодальова (комунікативна компетентність), Е.Торндайка, Ч. Ханта, Д. Гілфорда, Ю.Н. Ємельянова, А.Л.Южанінової, Д.Гоулмана, Д.Майера, Е.Л.Носенко, П.Саловей (соціальний та емоційний інтелект), Л.І.Уманського, Л.М. Попової, (лідерська обдарованість).

Українським вченим О. І. Власовою вперше проведено системне дослідження онтогенетичного розвитку соціальних здібностей особистості як базового психологічного потенціалу забезпечення її ефективного розвитку та самореалізації в сфері суб'єкт-суб'єктних взаємин [3]. Автор науково обґрунтовує психологічний статус соціальних здібностей як здібностей загальних, які поруч з інтелектуальними здібностями забезпечують людині цілісну здатність продуктивно функціонувати в суб'єкт-суб'єктній та суб'єкт-об'єктній сферах її життєдіяльності.

О.Власова до структури соціальних здібностей включає такі психологічні компоненти як **креативність у соціальній сфері, соціально-аналітичні властивості, емоційний інтелект, здатність до домінування у спільноті або впливу на інших** (проекція розвинутих соціально-адаптивних та соціально-креативних властивостей), а також **психологічну зрілість** як свідчення наявності розвинутих просоціальних інтенцій і внутрішніх регулятивних властивостей особистості. При цьому дослідниця зазначає, що в онтогенезі окремі структурні компоненти соціальних здібностей формуються нерівномірно, в різному діапазоні вираженості, що визначає рівневий характер їх проявів. Так, соціальна ситуація розвитку молодшого школяра робить його особистість особливо сенситивною до становлення оптимального соціально-адаптивного стилю міжособистісної взаємодії через спілкування з однолітками в організованому дорослими педагогічному середовищі. Потенціал соціальних здібностей молодшого підлітка проявляється у процесах групоутворення референтної для нього спільноти однолітків, ріст соціального статусу в якій обумовлюється зростанням його соціально-когнітивних, соціально-емоційних та соціально-конативних властивостей [3; 4].

О. Власова стверджує, що провідними соціально-когнітивними здібностями молодших школярів виступають здатності до розрізнення емоційних станів інших людей та передбачення наслідків соціальних подій. Здібності до розуміння соціального змісту мовних повідомлень і створення на їхній основі соціально креативних продуктів у вигляді планів або програм поведінки також проявляються як складові комунікативного потенціалу молодших школярів, але їхня роль у організації поведінки дитини є ще

достатньо обмеженою. У той же час, ріст соціально-статусних показників дітей 8-10 років у спільноті однокласників як свідчення їх соціально-психологічного впливу пов'язаний насамперед зі збільшенням соціально-креативного потенціалу учнів. З іншого боку, чим молодшими є досліджувані, тим нижчою є вираженість їх установок на творчу самореалізацію та вище потреба в активних контактах з однолітками на діловій та особистісній основі [там само].

Розвиток соціально-креативного потенціалу дітей молодшого шкільного віку позитивно пов'язаний з відкритістю дитини до засвоєння нової інформації, орієнтацією на передбачення наслідків поведінки людей та розвитком її соціально-психологічної компетентності щодо власної поведінки у складних соціальних ситуаціях, які розгортаються по типу міжособистісного конфлікту. Такий соціально-адаптивний потенціал дітей базується на основі їх наочно-образного мислення та безпосереднього досвіду входження у проблемні ситуації соціального змісту. Він ще не пов'язується з активним застосуванням ними вербально-логічних носіїв соціальної інформації, в тому числі і в площині активного використання власних емоційних еталонів для ідентифікації переживань іншої людини за виразом її обличчя. У той же час, здатність до розуміння соціальних подій в динаміці в поєднанні з розвиненою потребою у спілкуванні та вже привласненим нею досвідом ефективної соціальної комунікації відіграє провідну роль у становленні вільного, продуктивного для соціального розвитку дитини цього віку комунікативного стилю, який не передбачає формування психологічних захистів або інших комунікативних бар'єрів.

Для **молодшого підлітка** характерна здебільшого інша картина, яка пов'язує успішність виконання соціально-креативної проби не лише із **зростанням соціальної компетентності** школярів, а й зі зростанням їх соціально-аналітичного потенціалу в частині розвитку **здібностей до системного розуміння причин динаміки соціальних подій та адекватного розуміння й вільної трансформації змісту мовних повідомлень**. Саме такі механізми є провідними й для становлення особистісної рефлексії – основного новоутворення психіки людини в цьому віці, креативним продуктом якого стає Я-концепція особистості.

Основною внутрішньою детермінантою ефективного розгортання цього складного та багатомірного процесу у віці 11-12 років виступає суттєве зростання серед молодших підлітків настановлень на домінування в міжособистісних контактах. Даний факт автор розглядає як своєрідний соціально-психологічний еквівалент становлення суб'єктності особистості як активного носія соціального "Я", яка визначає себе через реакцію на її дії референтного для неї оточення однолітків. Описана психологічна ситуація передусім провокує розвиток соціально-емоційних та конативних властивостей молодшого підлітка, пов'язаних із подальшим активним формуванням операційної складової його відповідних соціальних здібностей в частині становлення емоційних еталонів виразів обличчя та адаптивних стратегій

адекватного реагування в соціально-конфліктних, емоційно навантажених ситуаціях фрустрації. Важливу роль у формуванні оптимального комунікативного стилю обстежених підлітків відіграють не лише засвоєння соціально-нормативних шаблонів поведінки та оцінки інших людей, а й загальна настанова школярів цього віку на активну комунікацію з однолітками, відкритість соціальному досвіду. Зростання потенціалу каузально-атрибутивних і мовленнєвих властивостей, яке іде пліч-о-пліч із загальноінтелектуальним розвитком таких осіб, органічно висуває ці здібності на центральне місце серед механізмів їхньої соціальної самореалізації, оскільки дозволяє здійснювати ефективний вплив на референтну спільноту однокласників, про що свідчить емпірично зафіксований ріст соціального статусу цих підлітків. Лідери-молодші підлітки в обстежених класах в цілому значуще відрізняються від ігнорованих дітей сумарними показниками соціального інтелекту, зокрема, більш високим рівнем розвитку здатності до каузальної атрибуції, ефективність реалізації якої забезпечує їм більш адекватне розуміння причин настання соціальних подій в динаміці, а значить і порівняно кращу орієнтацію в просторі соціальної комунікації. Отже, цей вік є сенситивним для розвитку соціальних здібностей дітей через їх активну взаємодію з однолітків оточенням у організованих педагогом умовах, орієнтованих на групоутворення дітей. [3; 4]

Психологи вважають підлітковий вік дуже складним в розвитку особистості. На думку Л.С. Виготського, «в структурі особистості підлітка немає нічого стійкого, остаточного, нерухомого». Внаслідок нестабільності особистості виникають суперечливі бажання і вчинки: підлітки намагаються в усьому бути схожими на однолітків і, поряд з цим пориваються виділитися в групі, привертати увагу, бравують недоліками, вимагають відданості і змінюють друзів. В цей час формуються різні образи «Я», переважно мінливі, що можуть зазнавати впливу ззовні. Відбувається розвиток особистісної рефлексії, з'являється новий рівень мислення, встановлюється характер [5].

О.В.Войцеховська приводить результати дослідження, які показують, що комунікативні здібності, самооцінка та рівень тривожності взаємопов'язані, між собою і зміна якогось одного фактора, (в позитивну чи негативну сторону) тягне за собою і зміну інших перерахованих вище факторів. Так, із зниженням самооцінки підвищується тривожність і знижується рівень комунікативних здібностей, а із підвищенням особистісної тривожності знижується самооцінка та комунікативні і організаторські здібності. І, відповідно, зміни в рівні комунікативних здібностей ведуть до змін в самооцінці та рівні тривожності [6].

Цікавим є дослідження О. Бодальова щодо зв'язку стилю керівництва педагогів з їх судженням про якість особистості учнів [1]. За особливостями стилю керівництва учнями вихователі умовно були поділені на три групи:

“автократичну”, “ліберальну” і “демократичну”. Після цього їх попросили : 1) назвати найбільш яскраві позитивні та негативні якості (якщо вони є), що характеризують, на їх думку, підлітків і старших підлітків, якими вони керують; 2) визначити за шкалою “полярних профілів”, до якого рівня і які характерні якості розвинені у більшості названих груп школярів; 3) перерахувати, які якості і якого рівня розвитку вони хотіли би бачити у цих учнів; 4) охарактеризувати конкретних учнів із класів, у котрих вони працювали.

Кількісно-якісний аналіз показав, що педагоги, віднесені до “автократичної” групи, значно недооцінюють розвиток в учнів таких якостей як колективізм, ініціативність, самостійність, вимогливість до інших. Одночасно, в них перебільшене уявлення про “сформованість” у підлітків та старшокласників неорганізованості, недисциплінованості, ліні, безвідповідальності, імпульсивності.

Вихователі, що ввійшли до групи “лібералів” (у своїх відносинах з учнями переважно пасивно-поступливі), навпаки, вважають, що названі вище якості плюс сміливість, комунікабельність, самолюбство, правдивість розвинені у школярів до високого рівня. На відміну від вихователів першої групи, вони, крім того, вважають, що організованість, дисциплінованість, працелюбство, відповідальність, скромність, витривалість і наполегливість у цих учнів розвинені в усякому разі до середнього рівня.

У педагогів, умовно віднесених до групи “демократів”, крайнощів, що показували б сильну переоцінку розвитку у школярів ні позитивних ні негативних якостей виявлено не було. Вони відзивались про ступінь сформованості різних особистісних якостей учнів більш різноманітно і індивідуалізовано, ніж представники інших двох груп. Також вихователі з демократичним стилем керівництва виказували більш точні судження про особистість конкретних учнів, тим часом, їх колеги з інших груп допускали значні помилки типу “стереотипізації”, “дії ореолу” та “проектування”.

В. Панов визначає обдарованість як прояв творчої природи психіки особистості, що виникає під час взаємодії особистості та освітнього середовища. На підставі цього дослідник вважає, що основним завданням педагога при роботі з обдарованою дитиною є створення такого освітнього середовища, яке б забезпечувало можливість реалізації інтелектуального потенціалу дитини [9].

З одного боку, суб'єктна позиція обдарованого учня накладає на нього певну відповідальність за власний розвиток і становлення його обдарованості. З іншого боку, наприклад, Н. Гонтаровська вважає, що поняття „освітнє середовище” відображає залежність розвитку особистості школяра від організації педагогами навчання і виховання у процесі здобуття ним загальної середньої освіти.

На думку дослідниці, цілеспрямоване створення освітнього середовища як фактору розвитку особистості школяра можливе за умов:

8. забезпечення творчої готовності педагогів до створення освітнього середовища для розвитку особистості школяра;

9. посилення суб'єктності учня у процесі його особистісного становлення шляхом педагогічного супроводу розвитку особистості школяра в освітньому середовищі на суб'єкт-суб'єктних засадах;

10. урахування типів освітніх середовищ, визначених за критерієм вікових особливостей та відповідно до нормативної бази загальної середньої освіти: освітнє середовище для учнів початкової школи, освітнє середовище для учнів основної школи, освітнє середовище для учнів старшої школи;

11. діяльнісно-комунікативного наповнення конкретних освітніх середовищ з урахуванням провідних завдань і специфіки кожного типу середовища;

12. цілеспрямованого створення просторово-предметного поля освітнього середовища з метою його конструктивного впливу на особистість школяра;

13. урахування потенційних можливостей соціально-педагогічного партнерства учасників створення освітнього середовища, визначальна роль у якому належить педагогам;

14. реалізації структурно-функціональної моделі створення освітнього середовища як фактору розвитку особистості школяра; діагностування ефективності створеного освітнього середовища, яке опосередковується вивченням рівнів розвитку окремих сфер особистості школяра шляхом використання відповідних критеріїв та показників.

Н. Гонтаровською визначено типологію освітніх середовищ: „навчальне освітнє середовище”, „позаурочне освітнє середовище”, „позашкільне освітнє середовище”. У кожному освітньому середовищі виокремлено три підтипи (освітнє середовище початкової школи, освітнє середовище основної школи, освітнє середовище старшої школи). Навчальне освітнє середовище розглядається як дидактично організоване навчання та учіння школяра, що здійснюється через взаємодію основних суб'єктів освітнього середовища – вчителя й учня, яка зумовлена цілями освіти. Завдання навчання реалізуються через актуалізацію його основних компонентів: змісту, форм, методів, засобів і педагогічних технологій. Позаурочне освітнє середовище – своєрідне освітнє середовище загальноосвітнього навчального закладу, яке має місце у позаурочний час і в контексті якого реалізуються завдання розвитку всіх сфер особистості школяра (тілесно-фізичної, пізнавальної, соціально-моральної) з використанням специфічних організаційних форм, методів і прийомів навчально-виховної роботи з учнями різних вікових категорій. Позашкільному освітньому середовищу притаманні такі специфічні якісні характеристики, як соціально-педагогічна актуальність змістового компонента, особистісна зацікавленість школяра і батьків, індивідуалізованість, автентичність, гетерогенність (різномірність, неоднорідність за структурою); цільова та змістова варіативність, різномірність за критерієм віку дітей, відкритість до

педагогічних інновацій, різноманітність часових і просторових координат, практико орієнтована процесуальність, креативність. [7]

За Р.О.Семеновою, проблема теоретико-методологічних засад створення освітнього середовища для обдарованих дітей та молоді психологами систематично не розроблялася. Фундаментальні передумови розробки проблеми розвитку психіки в контексті „людина-оточуюче середовище” були закладені у працях Б.Г. Ананьєва, Л.С. Виготського, В.В. Давидова, Д.Б. Ельконіна, Г.С. Костюка, Н.О. Менчинської, С.Л. Рубінштейна. У дослідженнях російських психологів багато уваги приділяється питанням проектування та експертизи різних типів освітнього середовища (В.О. Орлов, В.І. Панов, В.В. Рубцов, В.І. Слободчиков, І.С. Якиманська, В.А. Ясвін та ін.). Роботи українських дослідників присвячені переважно окремим аспектам вдосконалення навчально-виховного процесу, зокрема, методології розвивального навчання (С.Д. Максименко), технології розвитку творчого потенціалу обдарованих (В.О. Моляко, О.І. Кульчицька), створенню інтелектуально насиченого середовища (М.Л. Смульсон), гуманізації освітнього процесу (Г.О.Балл).

Р.О.Семенова вважає можливим подолання методологічних і методичних розбіжностей лише за умови врахування психологічних особливостей, закономірностей і принципів становлення обдарованої особистості як вихідного підґрунтя для створення освітніх систем і технологій, включаючи освітнє середовище як умову їх практичного втілення. Саме тому застосування інноваційних технологій не завжди відповідає специфіці феномену обдарованості та індивідуально-психологічним особливостям обдарованих дітей та молоді, а, отже, не дає бажаного результату щодо повноцінного розкриття потенціалу обдарованих

Аналізуючи основні підходи до феномену „освітнє середовище” Р.О.Семенова вказує, що психічний розвиток людини в процесі навчання розглядається в контексті системи „людина – освітнє середовище”. Враховуючи дане положення, автор вважає за правомірне трактування освітнього розвивального середовища як динамічної системи психолого-педагогічних умов і впливів, спрямованих на розкриття та оптимальний прояв творчої природи психіки обдарованої особистості, включаючи здатність її до довільної саморегуляції своїх дій і станів, у відповідності з природними задатками, інтересами, потребами, вимогами вікової соціалізації, з одного боку, і соціальним запитом, з іншого. До пріоритетних принципів ефективного функціонування освітнього розвивального середовища автор відносить: *принцип цілісного розвитку психіки* (створення освітніх умов для розкриття творчого потенціалу різних сфер психіки обдарованих та їх здібностей); *принцип специфіки вікового зростання особистості* (забезпечення можливостей задоволення потреб кожного індивіда у відповідності з індивідуальними інтересами, особистісними властивостями і задачами вікової соціалізації); *принцип природовідповідності* (застосування таких розвивальних

освітніх технологій, які відповідають природним особливостям і закономірностям саморозвитку обдарованих) [11].

Зважаючи на особливості розвитку соціальних здібностей молодших школярів і молодших підлітків до вищезгаданих загальних принципів побудови розвивального освітнього середовища варто додати *принцип комунікативно-орієнтованої діяльності*, який забезпечить учням із проявом соціальної обдарованості можливість розвивати свої здібності; *принцип формування соціально-креативної здатності особистості до продуктивного розв'язання соціальних проблем*; *принцип взаємодії емоційних, когнітивних і креативних компонентів соціальних проявів свідомості особистості як соціально-творчого суб'єкта* та *принцип творчої взаємодії*.

Висновки і перспективи подальшого дослідження проблеми. В онтогенезі окремі структурні компоненти соціальних здібностей формуються нерівномірно, що визначає рівневий характер їх проявів. Так, молодшого шкільний вік є сенситивним до становлення оптимального соціально-адаптивного стилю міжособистісної взаємодії через спілкування з однолітками в організованому дорослими педагогічному середовищі. Тому для молодших школярів особливо важливою є роль педагога в організації, в першу чергу, їх комунікативної діяльності для прояву і розвитку соціальних здібностей.

Потенціал соціальних здібностей молодшого підлітка проявляється у процесах групоутворення референтної для нього спільноти однолітків, зростання соціального статусу в якій зумовлюється розвитком його соціально-когнітивних, соціально-емоційних і соціально-конативних властивостей. І для цього віку розвивальним буде освітнє середовище, що сприятиме активній комунікації підлітків між собою.

Загалом, при побудові освітнього середовища для соціально обдарованих молодших школярів і молодших підлітків необхідно враховувати його наступні функції:

1. забезпечення можливості розвитку і прояву творчої активності;
2. пріоритетне використання психологічних закономірностей розвитку здібностей;
3. відповідність освітніх технологій природним закономірностям розвитку особистості;
4. здатність забезпечити всім суб'єктам освітнього процесу систему можливостей для ефективного особистісного розвитку
5. створення цілісності педагогіко-психологічних умов для прояву і розвитку соціальних здібностей.

Отже, розвивальне освітнє середовище для соціально обдарованих дітей повинно включати сукупність умов, які сприятимуть прояву і подальшому розвитку соціальної обдарованості особистості, стимулюватимуть різноманітну творчу діяльність, забезпечуватимуть формування здатності бути суб'єктом розвитку власних здібностей і стати суб'єктом процесу власної соціалізації.

Перспектива дослідження проблеми пов'язується з визначенням

особливостей динаміки формування соціальної обдарованості на різних етапах онтогенетичного розвитку.#

Список використаних джерел

1. Бодалев А.А.. Восприятие и понимание человека человеком / А.А. Бодалев – М: Изд-во Моск. ун-та, 1982. – 200 с.
2. Власова О.І. Актуальні проблеми побудови концепції соціальної обдарованості/ Обдарована особистість – пошук, розвиток, допомога: матеріали доповідей та повідомлень на Міжнародній науково-практичній конференції 27-29 квітня 1998 р. – К.: Гносис, 1998. С. 89-94.
3. Власова О.І. Психологія соціальних здібностей: структура, динаміка, чинники розвитку: Монографія / О.І. Власова // К.: Видавничо-поліграфічний центр „Київський університет”, 2005. – 308 с.
4. Власова О. Психологічна структура та чинники розвитку соціальних здібностей / О.І. Власова // автореф... дис... докт. психол. наук, К., 2006.
5. Выготский Л.С. Игра и ее роль в психическом развитии ребёнка /Л.С. Выготский // Вопросы психологии, 1966, №6, с. 74–75.
6. Войцехівська О.В. Формування комунікативних здібностей молодших школярів / О.В. Войцехівська // [Електронний ресурс] Режим доступу: http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/pspl/2012_18/107-115.pdf
7. Гонтаровська Н.Б. Теоретичні і методичні засади створення освітнього середовища як фактору розвитку особистості школяра / Н.Б. Гонтаровська // автореф... дис... докт. психол. наук. К., 2012.
8. Корчак Я. Как любить ребенка / Януш Корчак. – М: У -Фактория, 2007. – 384с.
9. Панов В. И. Если одаренность - явление, то одаренные дети - это проблема / В. И. Панов // Начальная школа: плюс- минус. - 2000. - № 3. - С. 3 – 10.
10. Панов В.И. Психодиагностика образовательных систем: теория и практика / В.И.Панов. – СПб.: Питер, 2007. – 352 с.
11. Семенова Р. О. Концептуальні основи побудови освітнього середовища для обдарованих дітей та молоді Р. О. Семенова // Актуальні проблеми психології: збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. – Т. VI. Психологія обдарованості. – Випуск 8. – С. 5–31.

Summary

The article revealed the structure of social endowments, including its components, the development of which is sensitive primary school and adolescence, the basic function of developmental learning environment for socially gifted primary school children and adolescents.

Keywords: social endowments, social skills, educational environment, developmental learning environment.