УДК 37.015.31:159.955-056.45
DOI https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series5.2026.112.01

Бондаренко Наталія Альбертівна
доктор філософії,
старший науковий співробітник відділу інтелектуального розвитку обдарованої особистості
Інститут обдарованої дитини Національної академії педагогічних наук України
nataliabondarenko098@gmail.com
orcid.org/0000-0001-6749-4349

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНОГО МИСЛЕННЯ ОБДАРОВАНОЇ ОСОБИСТОСТІ В СУЧАСНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ

У статті теоретично обґрунтовано організаційно-педагогічні умови розвитку соціального мислення обдарованої особистості в сучасному освітньому середовищі. Актуальність дослідження зумовлена трансформаціями інформаційного суспільства, що актуалізують потребу поєднання інтелектуального й творчого потенціалу зі здатністю критично аналізувати соціальні процеси, враховувати різні позиції, прогнозувати наслідки рішень і відповідально діяти. Соціальне мислення розглянуто як багатокомпонентний феномен, що охоплює когнітивний, емоційно-ціннісний, рефлексивний і поведінковий компоненти. На основі системного, середовищного, діяльнісного та соціально-когнітивного підходів визначено три взаємопов'язані організаційно-педагогічні умови: створення розвивального освітнього середовища; розбудову мережевої взаємодії закладу освіти з науковими установами, громадськими організаціями та місцевими громадами; забезпечення педагогічного супроводу й наставництва у процесі соціально значущої діяльності. Наукова новизна полягає у визначенні функціонально взаємопов'язаної системи цих умов та конкретизації їх соціалізувально-комунікативної, контекстно-розширювальної й рефлексивно-регулятивної функцій. Запропоновано чотириетапний алгоритм педагогічного супроводу, що охоплює діагностично-прогностичний, проєктувальний, діяльнісний і рефлексивно-оцінювальний етапи. Практичне значення результатів полягає у можливості використання визначених умов і запропонованого алгоритму для організації соціально значущої діяльності та педагогічного супроводу обдарованої молоді.

Ключові слова: *соціальне мислення, обдарована особистість, організаційно-педагогічні умови, освітнє середовище, соціальна взаємодія, мережева взаємодія, педагогічний супровід, соціально значуща діяльність, здобувачі освіти.*

Динаміка сучасного інформаційного суспільства істотно змінює вимоги до особистості й результатів освіти. Збільшення обсягів інформації, цифровізація комунікації, суперечливість інтерпретацій подій, посилення соціальної взаємозалежності та необхідність приймати рішення в умовах невизначеності зумовлюють потребу не лише швидко опрацьовувати інформацію, а й критично її оцінювати, розуміти соціальний контекст, співвідносити різні позиції, передбачати наслідки рішень і відповідально взаємодіяти з іншими людьми. Особливого значення окреслена проблема набуває щодо обдарованої молоді, оскільки високий інтелектуальний або творчий потенціал створює значні можливості для продукування нових ідей і впливу на соціальне середовище, однак сам по собі не гарантує сформованості соціальної відповідальності.

З огляду на зазначене, одним із важливих завдань сучасної освіти стає створення педагогічних передумов, за яких інтелектуальний і творчий потенціал обдарованої особистості поєднується з готовністю до конструктивної соціальної взаємодії та відповідальної участі в суспільних процесах. Йдеться про формування соціального мислення як здатності аналізувати соціальні ситуації, інтерпретувати позиції їх учасників, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, оцінювати альтернативи та прогнозувати наслідки рішень.

Необхідність такого підходу узгоджується із сучасними концепціями обдарованості. У концепції Дж. Рензуллі (J. Renzulli) обдарована поведінка трактується як результат взаємодії здібностей вище середнього рівня, креативності та високої залученості до діяльності [16]. Ф. Ганьє (F. Gagné) наголошує на ролі внутрішньоособистісних і середовищних каталізаторів у трансформації природних здібностей у систематично сформовані таланти [8]. Теорія множинного інтелекту Г. Гарднера (H. Gardner) розширює уявлення про структуру людських здібностей, виокремлюючи міжособистісний і внутрішньоособистісний інтелекти [9]. В українській педагогічній науці О. Антонова розглядає розвиток обдарованої особистості у контексті створення відповідних психолого-педагогічних умов і педагогічного супроводу [1; 2].

Проблема розвитку соціального мислення набуває особливої ваги з огляду на сучасні міжнародні орієнтири освіти. У документах OECD акцентовано на здатності здобувачів освіти створювати нову цінність, узгоджувати суперечності й дилеми та брати відповідальність за власні рішення [11; 12]. UNESCO наголошує на значенні співпраці, солідарності та колективної відповідальності [17]. Зазначені положення дають підстави розглядати розвиток соціального мислення як важливу передумову становлення соціально зрілої обдарованої особистості.

У наукових дослідженнях соціальне мислення розглядається у взаємозв'язку із соціальним інтелектом, соціальним пізнанням, критичним мисленням і соціальною компетентністю. Соціально-когнітивна теорія А. Бандури (A. Bandura) розкриває взаємний вплив особистісних чинників, поведінки та середовища, а також значення навчання через спостереження і моделювання [6]. Д. Гоулман (D. Goleman) пов'язує соціальний інтелект зі здатністю розуміти інших людей та ефективно взаємодіяти з ними [10]. Р. Пол (R. Paul) і Л. Елдер (L. Elder) акцентують на здатності критично аналізувати інформацію, аргументи та власні судження [14]. Особливого значення для досліджуваної проблеми набувають праці Л. Ткаченко, у яких соціальне мислення розглядається у взаємозв'язку з розвитком обдарованої особистості та її лідерським становленням [4].

На основі узагальнення розглянутих наукових підходів соціальне мислення доцільно розглядати як процес осмислення соціальної дійсності, що забезпечує здатність аналізувати соціальні явища та відносини, розуміти позиції інших людей, прогнозувати наслідки індивідуальних і колективних дій та обирати соціально відповідальні способи поведінки. Соціальний інтелект при цьому постає як здатність до сприйняття й розуміння соціальних ситуацій, соціальне мислення забезпечує осмислення соціальної інформації під час прийняття рішень, а соціальна компетентність – здатність ефективно й відповідально діяти в системі соціальних взаємодій.

У структурі соціального мислення доцільно виокремити когнітивний, емоційно-ціннісний, рефлексивний та поведінковий компоненти. Когнітивний компонент охоплює розуміння соціальних явищ, процесів і причинно-наслідкових зв'язків; емоційно-ціннісний пов'язаний з емпатією, толерантністю та соціальною відповідальністю; рефлексивний передбачає осмислення власної позиції, мотивів і наслідків дій; поведінковий характеризує готовність реалізовувати набуті соціальні знання, цінності й установки у практичній взаємодії.

З позицій системного підходу доцільно розмежовувати організаційні, змістові та технологічні педагогічні умови. Організаційні умови визначають особливості побудови освітнього середовища та взаємодії його учасників; змістові – спрямованість і наповнення діяльності соціально значущими знаннями, цінностями та проблемами; технологічні – форми, методи й засоби реалізації відповідного змісту. Предметом спеціального аналізу в даній статті є організаційно-педагогічні умови, оскільки вони створюють середовищні та комунікативно-взаємодійні передумови для розвитку соціального мислення обдарованої особистості.

Метою статті є теоретичне обґрунтування організаційно-педагогічних умов розвитку соціального мислення обдарованої особистості в сучасному освітньому середовищі та визначення механізмів їх системної реалізації у закладах загальної середньої та позашкільної освіти.

Для досягнення поставленої мети використано комплекс теоретичних методів: аналіз і систематизацію наукових джерел, порівняння та концептуальне зіставлення наукових підходів, теоретичне узагальнення, а також педагогічне моделювання для побудови системи організаційних педагогічних умов розвитку соціального мислення обдарованої особистості.

Організаційно-педагогічні умови доцільно трактувати як спеціально створені характеристики освітнього середовища та організації взаємодії його учасників, що сприяють залученню обдарованої особистості до соціально значущої діяльності, розширенню її соціального досвіду та осмисленню набутого досвіду за педагогічної підтримки. Теоретичний аналіз дає підстави виокремити три взаємопов'язані організаційно-педагогічні умови: створення розвивального освітнього середовища, що забезпечує різноманітні форми соціальної взаємодії; розбудову мережевої взаємодії закладу освіти з науковими установами, громадськими організаціями та місцевими громадами; забезпечення педагогічного супроводу й наставництва у процесі соціально значущої діяльності (табл. 1).

Першою організаційною педагогічною умовою є створення розвивального освітнього середовища, що забезпечує різноманітні форми соціальної взаємодії. Провідною функцією умови є соціалізувально-комунікативна, оскільки в такому середовищі обдарована особистість набуває систематичного досвіду діалогу, співпраці, аргументування власної позиції, узгодження різних поглядів, розподілу ролей і відповідальності.

Важливою характеристикою розвивального освітнього середовища є партисипативність, що передбачає активне залучення здобувачів освіти до планування, організації та оцінювання спільної діяльності, висловлення власної позиції та участі у прийнятті рішень. Практична реалізація такого підходу може здійснюватися через учнівське самоврядування, спільне визначення тем соціальних проєктів, планування заходів, організацію дискусійних майданчиків та колективне обговорення результатів діяльності.

Варіативність соціальних ролей також сприяє розвитку соціального мислення. Обдарована особистість має набувати досвіду різних соціальних позицій, не обмежуючись роллю генератора ідей або лідера групи. Виконання ролей виконавця, модератора, дослідника, критика, консультанта чи учасника команди сприяє розумінню взаємозалежності соціальних позицій та врахуванню різних поглядів.

Практичними механізмами реалізації зазначеної умови є дискусії, дебати, аналіз соціальних кейсів, рольове і сценарне моделювання, командні інтелектуальні ігри, дослідницькі та дизайн-орієнтовані проєкти, хакатони, квести й діяльність учнівського самоврядування. Дебати сприяють розвитку аргументації та аналізу альтернативних позицій, а соціальні кейси – аналізу конфліктів інтересів, моральних дилем і можливих наслідків рішень. Водночас такі види діяльності є не окремими організаційними умовами, а засобами організації соціальної взаємодії.

Значний потенціал для розвитку соціального мислення має дизайн-мислення, що передбачає розуміння потреб людини, визначення проблеми, генерування та перевірку рішень [15; 18]. В. Тименко пов’язує розвиток наукового дизайн-мислення обдарованих учнів із міждисциплінарністю, проєктно-творчою діяльністю та STEAM-освітою [5]. Для соціального мислення особливого значення набуває емпатійний етап, орієнтований на врахування потреб, інтересів і позицій людей.

Таблиця 1

Організаційно-педагогічні умови розвитку соціального мислення обдарованої особистості

Організаційна педагогічна умова	Провідна функція	Основний зміст	Очікуваний результат
Створення розвивального освітнього середовища, що забезпечує різноманітні форми соціальної взаємодії	Соціалізувально-комунікативна	Створення відкритого, діалогічного й партисипативного середовища; включення обдарованої особистості в різні соціальні ролі, спільне прийняття рішень і командну взаємодію.	Розвиток здатності до діалогу, співпраці, аргументації, розуміння позицій інших та відповідального прийняття рішень.
Розбудова мережевої взаємодії закладу освіти з науковими установами, громадськими організаціями та місцевими громадами	Контекстно-розширювальна	Розширення освітнього середовища через взаємодію з університетами, науковими установами, Малою академією наук України, громадськими організаціями, благодійними фондами та територіальними громадами.	Розширення соціального досвіду; розвиток здатності аналізувати реальні суспільні проблеми, враховувати позиції різних стейкхолдерів і застосовувати інтелектуальний потенціал у соціально значущій діяльності.
Забезпечення педагогічного супроводу й наставництва у процесі соціально значущої діяльності	Рефлексивно-регулятивна	Персоналізована педагогічна підтримка, наставництво, фасилітація, рефлексивний аналіз рішень і результатів соціально значущої діяльності.	Розвиток рефлексії, соціальної відповідальності, самостійності суджень, здатності прогнозувати наслідки дій і переносити набутий досвід у нові соціальні ситуації.

Повноцінний розвиток соціального мислення не може обмежуватися межами одного закладу освіти. Тому другою організаційною педагогічною умовою є розбудова мережевої взаємодії закладу освіти з науковими установами, громадськими організаціями та місцевими громадами. Її провідною функцією є контекстно-розширювальна, оскільки така взаємодія розширює освітній простір і залучає обдаровану особистість до реальних соціальних, наукових і громадських практик.

Мережева взаємодія передбачає інтеграцію закладу освіти в ширшу освітньо-соціальну екосистему, що охоплює заклади вищої освіти, наукові установи, Малу академію наук України, громадські організації, благодійні фонди, професійні спільноти та територіальні громади.

Співпраця з науковими установами та закладами вищої освіти створює можливості для залучення обдарованої молоді до реальних дослідницьких практик, сприяє формуванню культури доказовості, навичок роботи з джерелами та відповідальності за обґрунтованість висновків. Це важливо для розвитку соціального мислення, оскільки аналіз суспільних проблем потребує роботи з фактами, встановлення причинно-наслідкових зв’язків та аргументації висновків [3].

Співпраця з громадськими організаціями, благодійними фондами та місцевими громадами розширює соціальний досвід обдарованих здобувачів освіти й залучає їх до осмислення реальних суспільних проблем.

Сам факт волонтерської чи громадської активності не є достатнім для розвитку соціального мислення. Педагогічного значення така діяльність набуває, коли здобувач освіти досліджує причини соціальної проблеми, аналізує потреби й позиції її учасників, розглядає можливі способи розв’язання та оцінює результати власних і спільних дій.

Соціальне проєктування на рівні місцевої громади створює можливості для дослідження конкретних проблем, безпосередньої взаємодії зі стейкхолдерами та оцінювання наслідків запропонованих рішень.

Елементи дизайн-мислення у соціальному проєктуванні дають змогу послідовно перейти від дослідження потреб людей та визначення проблеми до генерування можливих рішень, їх прототипування й оцінювання результативності [7; 13]. Така діяльність сприяє усвідомленню обдарованою молоддю зв’язку між інтелектуальним пошуком, прийняттям рішень та їх реальними наслідками для соціального середовища.

Водночас участь у реальній соціально значущій діяльності сама по собі не забезпечує перетворення набутого досвіду на стійкі способи соціального мислення. Такий досвід потребує осмислення, аналізу, співвіднесення з попередніми уявленнями та включення до системи особистісних смислів. Це зумовлює необхідність третьої організаційної педагогічної умови – забезпечення педагогічного супроводу й наставництва у процесі соціально значущої діяльності. Провідною функцією такої умови є рефлексивно-регулятивна.

Педагогічний супровід передбачає трансформацію ролі педагога: від переважного передавання знань до організації взаємодії, фасилітації, консультування та наставництва. Завдання педагога полягає не у визначенні наперед заданої «правильної» соціальної позиції, а у створенні умов для аналізу соціальної ситуації, зіставлення різних поглядів та самостійного формування здобувачем освіти власної усвідомленої позиції.

Важливим інструментом педагогічного супроводу є рефлексивні запитання щодо учасників проблеми, врахованих інтересів, доказовості висновків, можливих ризиків і наслідків рішень, що спонукають здобувача освіти аналізувати власні судження й способи прийняття рішень.

Наставництво доцільно організовувати із залученням педагогів, науковців, психологів, фахівців-практиків і представників громадських та професійних спільнот. Така взаємодія розширює соціальний і професійний досвід та узгоджується з положеннями соціально-когнітивної теорії А. Бандури (A. Bandura) щодо ролі спостереження і моделювання [6].

Для систематизації педагогічного супроводу соціально значущої діяльності обдарованих здобувачів освіти доцільно виокремити чотири взаємопов'язані етапи.

Діагностично-прогностичний етап передбачає визначення пізнавальних і соціальних інтересів здобувача освіти, особливостей його соціальної взаємодії, сильних сторін та аспектів, що потребують педагогічної підтримки. На такому етапі також визначаються можливості поєднання індивідуальних здібностей та інтересів із розв'язанням актуальних соціальних проблем.

Проєктувальний етап передбачає спільне визначення мети соціально значущої діяльності, планування послідовності дій, необхідних ресурсів і партнерської взаємодії, а також прогнозування можливих ризиків та очікуваних результатів. Залучення здобувача освіти до проєктування діяльності забезпечує можливість самостійного вибору, обгрунтування рішень і відповідальності за їх реалізацію.

Діяльнісний етап охоплює безпосередню реалізацію соціальних, дослідницьких, волонтерських, екологічних, культурних або просвітницьких проєктів. Педагог забезпечує партнерську підтримку, консультування та необхідний супровід, водночас зберігаючи простір для самостійного прийняття рішень і відповідальності здобувача освіти за власні дії.

Рефлексивно-оцінювальний етап передбачає аналіз фактичних результатів діяльності, їх зіставлення з очікуваними, оцінювання впливу прийнятих рішень на інших людей і соціальне середовище, осмислення труднощів, помилок та змін у власних уявленнях і позиціях. Рефлексивне опрацювання набутого досвіду сприяє його узагальненню та перенесенню сформованих способів аналізу й прийняття рішень у нові соціальні ситуації.

У педагогічному супроводі можуть використовуватися індивідуальні та групові бесіди, рефлексивні щоденники, есе, портфоліо соціальної діяльності, самооцінювання, взаємооцінювання та аналіз критичних ситуацій. Елементи коучингової й тьюторської взаємодії сприяють визначенню особистісно значущих цілей та осмисленню власних цінностей, позицій і досвіду.

Водночас зазначені форми, методи й технології не утворюють окремих організаційних педагогічних умов. Коучинг, рефлексивні практики, дизайн-мислення, дебати, волонтерська діяльність і соціальні проєкти є механізмами реалізації визначених організаційних педагогічних умов та забезпечують їх практичне втілення в освітньому процесі. Таке розмежування дає змогу зберегти системність запропонованого підходу й уникнути необгрунтованого розширення переліку організаційних педагогічних умов.

Педагогічний супровід має бути персоналізованим з урахуванням сильних сторін, освітніх потреб та особливостей соціальної взаємодії обдарованих здобувачів освіти.

Три визначені організаційно-педагогічні умови утворюють цілісну функціональну систему. Перша забезпечує соціалізувально-комунікативний простір, у якому обдарована особистість набуває досвіду соціальної взаємодії. Друга виконує контекстно-розширювальну функцію, забезпечуючи розширення такого досвіду через залучення до реальних соціальних, наукових і громадських практик за межами окремого закладу освіти. Третя виконує рефлексивно-регулятивну функцію та забезпечує осмислення набутого досвіду, критичний аналіз власних позицій і рішень та перенесення сформованих способів мислення в нові соціальні ситуації.

Логіку розвитку соціального мислення за реалізації окреслених організаційних педагогічних умов доцільно представити як циклічний процес (рис. 1).

Циклічність представленого процесу сприяє поступовому переходу від окремих ситуацій соціальної взаємодії до формування більш стійких способів аналізу, осмислення та розв'язання соціальних проблем.

Системна реалізація організаційних педагогічних умов спрямована на розвиток усіх структурних компонентів соціального мислення. Когнітивний компонент розвивається у процесі дослідження реальних соціальних проблем, аналізу інформації, аргументів і причинно-наслідкових зв'язків. Розвиток емоційно-ціннісного компонента забезпечується взаємодією з різними людьми та соціальними групами, осмисленням їхніх потреб, інтересів і позицій. Рефлексивний компонент поглиблюється завдяки педагогічному супроводу, наставницькій підтримці та аналізу власних суджень, рішень і їх можливих наслідків. Поведінковий компонент формується у процесі практичної соціально значущої діяльності, що передбачає самостійність у прийнятті рішень і відповідальність за результати власних та спільних дій.

Отже, розвиток соціального мислення обдарованої особистості потребує системної організації соціальної взаємодії. Розвивальне освітнє середовище забезпечує досвід діалогу, співпраці й відповідального прийняття рішень; мережева взаємодія розширює його через залучення до реальних соціальних, наукових і громадських практик; педагогічний супровід і наставництво забезпечують рефлексивне осмислення набутого досвіду та його перенесення в нові соціальні ситуації.

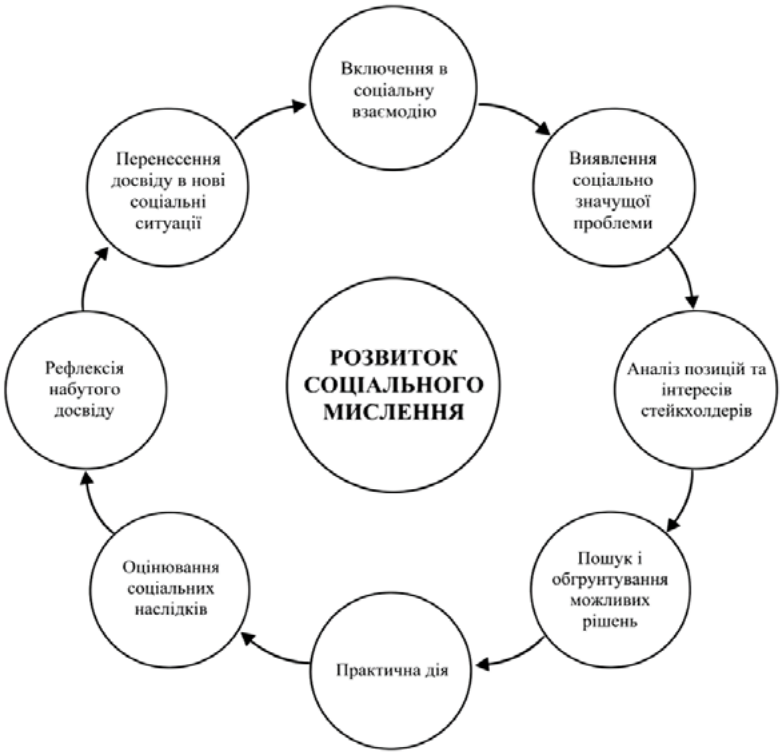


Рис. 1. Циклічна логіка розвитку соціального мислення обдарованої особистості

Системна реалізація організаційних педагогічних умов створює можливості для розвитку когнітивного, емоційно-ціннісного, рефлексивного та поведінкового компонентів соціального мислення й сприяє поєднанню інтелектуального і творчого потенціалу обдарованої особистості із соціально відповідальною діяльністю. Розвиток здатності аналізувати соціальну дійсність, розуміти позиції та інтереси інших, прогнозувати наслідки індивідуальних і колективних рішень та відповідально діяти в соціальному середовищі є важливою передумовою соціальної самореалізації, громадянської зрілості та лідерського становлення обдарованої молоді.

Перспективи подальших досліджень пов’язані з визначенням і теоретичним обґрунтуванням змістових педагогічних умов розвитку соціального мислення обдарованої особистості та з’ясуванням механізмів їх взаємодії з організаційними умовами.

Використана література:

1. Антонова О. Є. Обдарованість: досвід історичного та порівняльного аналізу: монографія. Житомир : Вид-во Житомирського державного університету імені І. Франка, 2005. 458 с.
2. Антонова О. Є. Організація роботи з обдарованими учнями у закладах нового типу (досвід роботи шкіл м. Житомира). *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. 2007. Вип. 35. С. 66–72.
3. Піддячий М. І. Сутність поняття наукового мислення обдарованих учнів, його характеристики, особливості та структурні компоненти. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*. 2025. № 3 (98). С. 5–12. DOI : https://doi.org/10.63437/3083-6425-2025-3(98)-01
4. Ткаченко Л. І. Соціальне мислення як складник лідерської парадигми розвитку обдарованої особистості. *Освіта та розвиток обдарованої особистості.* 2025. № 4 (99). С. 42–48. DOI : https://doi.org/10.63437/3083-6425-2025-4(99)-05
5. Тименко В. П. Інноваційна система розвитку наукового дизайн-мислення в учнів Малої академії наук. *Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи.* 2025. Т. 1, вип. 34. С. 86–94. DOI : https://doi.org/10.63437/3083-6433-2025-1(34)-13
6. Bandura A. Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory. Englewood Cliffs, NJ : Prentice-Hall, 1986.
7. Bondarenko N., Pasko O., Shpak O., Tymenko V., Kudra A. Promoting Students’ Scientific Thinking through Design-Oriented Activities in a Modern Educational Environment. *ASEAN Journal of Educational Research and Technology.* 2026. Vol. 5. № 3. P. 279–298. URL : https://www.ejournal.bumipublikasinusantara.id/index.php/ajert/article/view/943

8. Gagné F. From Gifts to Talents: The DMGT as a Developmental Model. Conceptions of Giftedness / ed. by R. J. Sternberg, J. E. Davidson. 2nd ed. Cambridge : Cambridge University Press, 2005. P. 98–119. DOI : https://doi.org/10.1017/CBO9780511610455.008
9. Gardner H. Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences. New York: Basic Books, 1983.
10. Goleman D. Social Intelligence: The New Science of Human Relationships. New York : Bantam Books, 2006.
11. OECD. The Future of Education and Skills 2030: The Future We Want. Position Paper. Paris : OECD, 2018.
12. OECD. OECD Future of Education and Skills 2030: OECD Learning Compass 2030. A Series of Concept Notes. Paris : OECD Publishing, 2019.
13. Pasko O., Omelchenko H., Ostapyk S., Koliesnikova A., Bondarenko N. Features of the Application of Smart Technologies for the Development of Various Directions of Design Education. *Journal of Curriculum and Teaching*. 2023. Vol. 12. № 2. P. 103–112. DOI : https://doi.org/10.5430/jct.v12n2p103
14. Paul R., Elder L. Critical Thinking: Tools for Taking Charge of Your Professional and Personal Life. 2nd ed. The Foundation for Critical Thinking, 2020.
15. Razzouk R., Shute V. What Is Design Thinking and Why Is It Important? *Review of Educational Research*. 2012. Vol. 82. № 3. P. 330–348. DOI : https://doi.org/10.3102/0034654312457429
16. Renzulli J. S. What Makes Giftedness? Reexamining a Definition. Phi Delta Kappan. 1978. Vol. 60. № 3. P. 180–184, 261.
17. UNESCO. Reimagining Our Futures Together: A New Social Contract for Education. Paris : UNESCO, 2021.
18. Wrigley C., Straker K. Design Thinking Pedagogy: The Educational Design Ladder. *Innovations in Education and Teaching International.* 2017. Vol. 54. № 4. P. 374–385. DOI : https://doi.org/10.1080/14703297.2015.1108214

References:

1. Antonova O. Ye. (2005). Obdarovanist: dosvid istorychnoho ta porivnialnoho analizu: monohrafiia [Giftedness: experience of historical and comparative analysis: monograph]. Zhytomyr : Vyd-vo Zhytomyrskoho derzhavnoho universytetu im. I. Franka. 458 p. [in Ukrainian].
2. Antonova O. Ye. (2007). Orhanizatsiia roboty z obdarovanymy uchniamy u zakladakh novoho typu (dosvid roboty shkil m. Zhytomyra) [Organization of work with gifted students in new-type educational institutions (experience of Zhytomyr schools)]. Visnyk Zhytomyrskoho derzhavnoho universytetu imeni Ivana Franka, (35), 66–72. [in Ukrainian].
3. Piddiachyi M. I. (2025). Sutnist poniattia naukovoho myslennia obdarovanykh uchniv, yoho kharakterystyky, osoblyvosti ta strukturni komponenty [The essence of the concept of scientific thinking of gifted students, its characteristics, features and structural components]. Osvita ta rozvytok obdarovanoi osobystosti, 3(98), 5–12. DOI : https://doi.org/10.63437/3083-6425-2025-3(98)-01 [in Ukrainian].
4. Tkachenko L. I. (2025). Sotsialne myslennia yak skladnyk liderskoi paradyhmy rozvytku obdarovanoi osobystosti [Social thinking as a component of the leadership paradigm of gifted personality development]. Osvita ta rozvytok obdarovanoi osobystosti, 4(99), 42–48. DOI : https://doi.org/10.63437/3083-6425-2025-4(99)-05 [in Ukrainian].
5. Tymenko V. P. (2025). Innovatsiina systema rozvytku naukovoho dyzain-myslennia v uchniv Maloi akademii nauk [Innovative system for the development of scientific design thinking in students of the Junior Academy of Sciences]. Pedahohichni innovatsii: idei, realii, perspektyvy, 1(34), 86–94. DOI : https://doi.org/10.63437/3083-6433-2025-1(34)-13 [in Ukrainian].
6. Bandura A. (1986). Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
7. Bondarenko N., Pasko O., Shpak O., Tymenko V., & Kudra A. (2026). Promoting Students' Scientific Thinking through Design-Oriented Activities in a Modern Educational Environment. ASEAN Journal of Educational Research and Technology, 5(3), 279–298. URL : https://www.ejournal.bumipublikasinusantara.id/index.php/ajert/article/view/943
8. Gagné F. (2005). From Gifts to Talents: The DMGT as a Developmental Model. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), Conceptions of Giftedness (2nd ed., pp. 98–119). Cambridge : Cambridge University Press. DOI : https://doi.org/10.1017/CBO9780511610455.008
9. Gardner H. (1983). Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences. New York : Basic Books.
10. Goleman D. (2006). Social Intelligence: The New Science of Human Relationships. New York : Bantam Books.
11. OECD. (2018). The Future of Education and Skills 2030: The Future We Want. Position Paper. Paris : OECD.
12. OECD. (2019). OECD Future of Education and Skills 2030: OECD Learning Compass 2030. A Series of Concept Notes. Paris : OECD Publishing.
13. Pasko O., Omelchenko H., Ostapyk S., Koliesnikova A., & Bondarenko N. (2023). Features of the Application of Smart Technologies for the Development of Various Directions of Design Education. Journal of Curriculum and Teaching, 12(2), 103–112. DOI : https://doi.org/10.5430/jct.v12n2p103
14. Paul R., & Elder L. (2020). Critical Thinking: Tools for Taking Charge of Your Professional and Personal Life. 2nd ed. The Foundation for Critical Thinking.
15. Razzouk R., & Shute V. (2012). What Is Design Thinking and Why Is It Important? Review of Educational Research, 82(3), 330–348. DOI : https://doi.org/10.3102/0034654312457429
16. Renzulli J. S. (1978). What Makes Giftedness? Reexamining a Definition. Phi Delta Kappan, 60(3), 180–184, 261.
17. UNESCO. (2021). Reimagining Our Futures Together: A New Social Contract for Education. Paris: UNESCO.
18. Wrigley C., & Straker K. (2017). Design Thinking Pedagogy: The Educational Design Ladder. Innovations in Education and Teaching International, 54(4), 374–385. DOI : https://doi.org/10.1080/14703297.2015.1108214

N. Bondarenko. Organizational and pedagogical conditions for developing social thinking in gifted individuals within the contemporary educational environment

The article provides a theoretical substantiation of the organizational and pedagogical conditions for developing social thinking in gifted individuals within the contemporary educational environment. The relevance of the study is determined by the transformations of the information society, which highlight the need to combine intellectual and creative potential with the ability to critically analyze social processes, consider different perspectives, anticipate the consequences of decisions, and act responsibly. Social thinking is conceptualized as a multidimensional phenomenon comprising cognitive, emotional and value-based, reflective, and behavioral components. Drawing on systemic, environmental, activity-based, and social cognitive approaches, three interrelated organizational and pedagogical conditions are identified: creating a developmental educational environment; establishing network-based collaboration between educational institutions, research institutions, civil society organizations, and local communities; and providing pedagogical support and mentoring in the course of socially significant activities. The scientific novelty of the study lies in identifying a functionally interconnected system of these conditions and specifying their socialization and communication, context-expanding, and reflective and regulatory functions. A four-stage algorithm for pedagogical support is proposed, comprising diagnostic and prognostic, design, activity-based, and reflective and evaluative stages. The practical significance of the findings lies in the possibility of applying the identified conditions and the proposed algorithm to organize socially significant activities and provide pedagogical support for gifted youth.

Key words: *social thinking, gifted individual, gifted youth, pedagogical conditions, organizational and pedagogical conditions, educational environment, social interaction, network-based collaboration, mentoring, pedagogical support, socially significant activities, learners.*

Дата першого надходження статті до видання: 18.08.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 30.09.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 27.10.2026

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0