

**А.П.Вірковський**

**ПОТЕНЦІЙНА  
ОБДАРОВАНІСТЬ  
ПІДЛІТКА**



**А. П. Вірковський**

**ПОТЕНЦІЙНА  
ОБДАРОВАНІСТЬ  
ПІДЛІТКА**

**Житомир, 2018**

УДК 371.2 (09)  
ББК 11.122  
В44

*РЕЦЕНЗЕНТИ:*

**Вознюк О.В.**, доктор педагогічних наук, професор кафедри дошкільної освіти і педагогічних інновацій Житомирського державного університету імені Івана Франка;

**Герасимчук А.А.**, доктор філософських наук, професор кафедри філософії Житомирського державного університету імені Івана Франка

**А.П.Вірковський**

**Потенційна обдарованість підлітка: монографія. – Житомир, 2018. – 120 с.**

В44

У монографії висвітлюються аспекти потенційної обдарованості учасників освітнього процесу. Доводиться, що методологічним підґрунтям розвитку потенційної та актуальної обдарованості учнів є закони філософії про взаємозв'язок категорій можливості й дійсності, оскільки природні задатки особистості до виконання певного виду діяльності постають як потенційні можливості особистості, що набувають свого розвитку і реалізуються за певних умов. Це означає, що можливий (потенційний) аспект розвитку особистості стає такою самою фундаментальною характеристикою, як і аспект актуально-дійсний. Показано, що потенційна можливість є одним із варіантів здійснення дійсності в часі, коли розвиток в потенційному (непроявленому, імовірнісному) вигляді містить в собі можливий в просторово-часовому аспекті план та структуру своєї подальшої еволюції.

Адресується науковцям, викладачам, студентам вищих навчальних закладів.

**УДК 371.2 (09)  
ББК 11.122**

© Вірковський А.П., 2018

## ЗМІСТ

<b>ВСТУП.....</b>	<b>6</b>
<b>РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ПРОБЛЕМИ ОБДАРОВАНOSTІ .....</b>	<b>9</b>
1.1. Проблема обдарованості у педагогічній теорії та у психологічній науці другої половини ХІХ – початку ХХІ ст. ....	9
1.2. Пошуки природи обдарованості в історії педагогіки та психології .....	11
1.3. Критерії виявлення обдарованості в історії педагогіки та психології .....	14
Висновки до першого розділу.....	20
<b>РОЗДІЛ 2. КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ В УМОВАХ НЕЛІНІЙНОСТІ.....</b>	<b>22</b>
2.1. Методологічні рівні дослідження проблеми обдарованості .....	22
2.2. Нерівномірність розвитку дітей.....	25
Висновки до другого розділу .....	28
<b>РОЗДІЛ 3. ДОСЛІДЖЕННЯ НЕЛІНІЙНОСТІ РОЗВИТКУ УЧНІВ У ШКОЛІ .....</b>	<b>29</b>
3.1. Стан нелінійності розвитку і рівень роботи з учнями у школі .....	29
3.2. Посередні та потенційно обдаровані учні .....	30
3.3. Підлітковий вік як резерв потенційної обдарованості .....	33
Висновки до третього розділу.....	36
<b>РОЗДІЛ 4. МЕТОДИЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ ПОТЕНЦІЙНО ОБДАРОВАНИХ УЧНІВ .....</b>	<b>37</b>
4.1. Резонансна взаємодія розвитку обдарованості .....	37
4.2. Метод ретроповернення як засіб поєднання циклічного та лінійного часу розвитку особистості .....	39
4.3. Можливість повернення до упущених можливостей розвитку .....	43
Висновки до четвертого розділу.....	46

<b>РОЗДІЛ 5. ОРГАНІЗАЦІЙНІ УМОВИ РОЗВИТКУ ПОТЕНЦІЙНО ОБДАРОВАНИХ УЧНІВ .....</b>	<b>47</b>
6.1. Організація діяльності учнів на основі нелінійної педагогіки .....	47
6.2. Індивідуальна програма потенційно обдарованої дитини .....	53
Висновки до п'ятого розділу .....	57
<b>РОЗДІЛ 6. ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ РОЗВИТКУ ОБДАРОВАНОСТІ УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ .....</b>	<b>58</b>
6.1. Організація та проведення експериментальної роботи .....	58
6.2. Аналіз результатів формувального етапу експерименту .....	61
Висновки до шостого розділу .....	65
<b>РОЗДІЛ 7. ПОТЕНЦІЙНИЙ РОЗВИТОК УЧНІВ В УМОВАХ НЕЛІНІЙНОСТІ В ІНФОРМАЦІЙНОМУ СУСПІЛЬСТВІ .....</b>	<b>66</b>
7.1. Нові можливості потенційного розвитку в умовах нелінійності розвитку .....	66
7.2. Система ретроповернення заради майбутнього розвитку учнів .....	68
<b>ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ .....</b>	<b>73</b>
<b>ЛІТЕРАТУРА .....</b>	<b>76</b>
<b>ДОДАТКИ .....</b>	<b>106</b>

## ВСТУП

**Актуальність дослідження.** Обдаровані люди відрізняються від звичайних не тільки розвитком, але й здатністю *ефективного розв'язання проблем*. Вони розв'язують проблеми швидше і краще за оточуючих (К. Роджерс).

Обдаровані люди забезпечують майбутнє країни, тому що вони є найбільш стійка “валюта” [286]: 4 % обдарованих забезпечують 97 % національного прибутку [339]. Наприклад, винахід “кубика-рубика” приніс дохід Угорщині на рівні річного національного доходу держави.

Саме обдаровані особистості – це носії нової інформації, їх творчість виступає в якості механізму, який протистоїть регресивним лініям розвитку в суспільстві. Як правило, обдарованість – це максимальне пристосування до оточуючого світу, тобто знаходження рішення у випадках, коли створюються непередбачені проблеми, що вимагають нового підходу [311]. Слід врахувати думку тих вчених, які стверджують, що якщо сконцентрувати свою увагу на певній кількості творчих людей, то можна переписати історію свого економічного розвитку, наприклад, “перескочити” через Індустріальне суспільство зразу ж в Інформаційне суспільство [323, с. 211].

Розвиток особистості йде не по прямій лінії. Наприклад, в *старших класах лише два відсотки учнів підтверджують після школи свій рівень обдарованості* (О. Г. Дробницький, Н. Коупленд). А. В. Джеймс, один з найбільш видатних психологів і філософів Сполучених Штатів вважав одним зі своїх найважливіших відкриттів доведення того, що середній індивід використовує тільки малу частину потенційно властивих йому можливостей. В кількісному вираженні вчені ще на початку ХХ століття прийшли до загальної думки, що із 100 % можливої реалізації мозку особистість використовує тільки 5 % (наприклад, думка А. Ейнштейна) .

В цьому плані цікавим є ідея можливості існування потенційно обдарованих дітей (Дж. Рензулі). Можна відмітити деякі очікування від роботи над цією моделлю. По – перше, виявлення та розвиток потенційно обдарованої особистості надає можливість підтримати тезу про можливість відкриття нових можливостей у розвитку кожної особистості. По – друге, збільшення кількості потенційно обдарованих особистостей дає можливість змінити розвиваюче середовище та більш ефективно адаптуватись особистостям до вимог інформаційного суспільства.

У 90- ті роки ХХ ст. вже українські вчені (А. Зазимко, А. Капська, А. Музика, В. Доротюк, В. Коваленко) та російські вчені (Д. Богоявленська та інші) ввели в практику “потенційну обдарованість”, як перспективу, що привертає увагу педагогів до більшої кількості учнів, які здатні бути обдарованими.

Не дивлячись на підвищену увагу до проблеми потенційної обдарованості

в зарубіжній та вітчизняній літературі, практичного вирішення проблеми потенційної обдарованості в основній школі поки не існує. На наш погляд тут існує низка причин.

По-перше, відомі концепції переважно відносяться до актуальної обдарованості, тому педагогічна практика має саме цей вектор спрямованості.

По-друге, відомі ж педагогічні рекомендації та технології навчання і виховання звичайних дітей зроблені без акцентуації потенційно обдарованої дитини.

По-третє, максимальна реалізація природного потенціалу розвитку учня нівелюється формальним виконанням замовлення середньої загальноосвітньої школи в напрямку тільки підготовки переважно до роботи в МАН та вступу їх в майбутньому у ВНЗ. Тобто, школа орієнтується в першу чергу на академічно та інтелектуально обдарованих дітей. Потенційно широкий простір нахилів, здібностей не заповнюється оптимально можливим спектром розвитку особистості.

По-четверте, має місце нерозробленість комплексу теоретичних і методологічних засад розвитку загальної обдарованості, які однобічно орієнтуються лише на актуальних ("видимих") обдарованих, ігноруючи потенційно обдарованих учнів.

Таким чином актуальність проблеми та її практична значущість, недостатня наукова розробленість, об'єктивна потреба розробки нових теоретичних та методичних підходів до виявлення та розвитку потенційної обдарованості зумовили вибір теми дослідження – **"Потенційна обдарованість підлітка"**.

Наукова робота виконувалася в контексті програм дослідження кафедри педагогіки Житомирського державного університету імені Івана Франка "Теоретичні та методичні засади розробки науково-педагогічного супроводу обдарованої особистості" (держреєстрація № 0110U002112). Тема дослідження була затверджена вченою радою Житомирського державного університету імені Івана Франка 13.10.2011р., № 7 та узгоджена Міжвідомчою Радою з координації наукових досліджень з педагогічних і психологічних наук в Україні 28. 03. 2012 р., № 189.

**Об'єкт дослідження:** розвиток особистості учнів в стані динамічної цілісності у навчально-виховному процесі.

**Предмет дослідження:** теоретичні та організаційно-методичні засади розвитку загальної потенційної обдарованості учнів.

**Мета дослідження:** розробити концепцію нелінійного характеру розвитку обдарованості учнів та експериментально її перевірити, обґрунтувати теоретичні та методичні засади взаємодії потенційної та актуальної обдарованості учнів у процесі їх діяльності.

**Концепція дослідження.** Методологічним підґрунтям розвитку потенційної та актуальної обдарованості учнів стали закони філософії про взаємозв'язок категорій можливості й дійсності, оскільки природні задатки особистості до виконання певного виду діяльності постають як потенційні можливості особистості, що набувають свого розвитку і реалізуються у дійсність за певних умов [117, с. 21; 468, с. 16]. Це означає, що можливий (потенційний) аспект розвитку особистості стає такою самою фундаментальною характеристикою як і аспект актуально – дійсний [468].

Дійсність часто розуміють як реалізовану *можливість в часі*. Потенційна можливість є одним із варіантів здійснення дійсності в часі, і ми можемо зробити висновок, що розвиток в потенційному (непроявленому, імовірнісному) вигляді містить в собі *можливий в процесі часового простору* план та структуру своєї подальшої еволюції.

**Загальна гіпотеза** дослідження передбачає, що спосіб потенційного розвитку особистості стає більш ефективним при умові поєднання нелінійного (циклічного) та лінійного часу як часу розвитку особистості.

**Основні завдання дослідження:**

- здійснити аналіз сучасного стану розвитку потенційно обдарованих учнів та розробити концепцію поєднання лінійного та циклічного (нелінійного) часу розвитку цих учнів;
- проаналізувати методологічні засади розвитку потенційної обдарованості учнів як нелінійної системи;
- виявити організаційно-методичні умови розвитку потенційно обдарованих учнів;
- визначити стратегії вдосконалення змісту, форм та методів розвитку потенційно обдарованих учнів;
- експериментально перевірити ефективність розвитку потенційної обдарованості учнів як нелінійної системи.



## РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ПРОБЛЕМИ ОБДАРОВАНОСТІ

### 1. 1. Проблема обдарованості у педагогічній теорії та у психологічній науці другої половини ХІХ – початку ХХІ ст.

Історично, поняття “обдарованість” до ХІХ століття не вживалось. В тлумачних словниках терміни “обдарований” та “талановитий” вживаються як синоніми і відображають ступінь вираженості здібностей. В наш час обдарованим вважається той, чий дар вище за звичайні середні можливості оточуючих.

В “Українському педагогічному словнику” обдарованість розглядається як індивідуальна, потенційна своєрідність задатків людини, завдяки яким вона може досягти *значних успіхів* у певній галузі діяльності [117, с.235].

В Концепції обдарованості, розробленій в Російській Федерації, дається схоже визначення: “Обдарованість – це системна якість психіки, що розвивається впродовж всього життя і визначає можливість досягнення людини *більш високих (незвичайних) результатів* в одному чи декількох видах діяльності у порівнянні з іншими людьми” [215, с.5].

Обдарованість обов’язково пов’язана з успішною діяльністю (С.Л.Рубінштейн та Б. М.Теплов). Вона надає можливість краще пристосовуватися до світу, оточення, інших людей і самого себе, стає мірою можливостей людини адаптуватися до життя (В.О.Моляко). Західноєвропейська традиція теж визначає, що обдаровані індивіди відрізняються від звичайних учнів ефективним розв’язанням проблем (успішністю). Тобто, вони розв’язують проблеми *швидше і краще* за своїх звичайних ровесників (К. Роджерс, Дж. Гилфорд, П. Торенс).

*Структура загальної та спеціальної обдарованості.* Згідно з Б.М.Тепловим, не можна зрозуміти обдарованість, якщо обмежуватися тільки аналізом здібностей [452, с. 57]. Аналіз наукових підходів багатьох дослідників проблеми обдарованості, зокрема Ю. Гільбуха, О. Кульчицької, А. Лука, О.Матюшкіна, В . Моляка та інших, дозволив В. Онацькому [333, с.358-367] також визначити три провідні компоненти, які охоплюють обдарованість: *пізнавальні здібності, творчі здібності, емоційно-вольова сфера*.

Проблема мотивації рідко перебувала у полі зору дослідників, оскільки основні зусилля були спрямовані тільки на вимірювання здібностей (Г. Айзенк, Ч. Спірмен, Л. Термен та ін.). Причина такого вкоріненого розуміння обдарованості протягом ста років існування психології як самостійної науки фактично зводилася лише до здібностей.

Більшість сучасних дослідників наголошують на важливості процесу взаємозумовлення здібностей і мотивації (В. М. Дружинін, Г. С. Костюк,

О.М.Матюшкін, В. О. Моляко та ін.). Останнім часом багато дослідників схиляються до думки, згідно з якою *ключовою характеристикою потенціалу розвитку особистості слід вважати не інтелект або креативність, як вважалося раніше, а мотивацію*. Наприклад, автори "Рабочої концепції обдарованості" (Д. Б. Богоявленська та В. Д. Шадрікова) інтегрують інтелект та креативність тільки в один фактор - "інструментальний". І поряд існує ще 2-й фактор - "мотиваційний". На наш погляд, це продуктивний крок у вирішенні проблеми структури обдарованості, коли обдарованість виступає не у вигляді трьох, як у західних моделях (інтелект + креативність + мотивація), а двох компонентів – інструментального (інтелект та креативність) і мотиваційного.

*Взаємозалежність загальної та спеціальної обдарованості* Результати досліджень фахівців протягом усього XX століття переконливо свідчать про те, що в психіці видатних людей є загальні здібності, які універсальні і не пов'язані з якоюсь спеціальною діяльністю (Л. Рубінштейн, В. Штерн, Е. Мейман, Ч.Спірмен, та інші вчені).

Під загальною обдарованістю (вперше термін введений в науку В. Штерном та Е. Клапаредом) розуміється така система індивідуально-вольових властивостей особистості, що забезпечує відносну легкість і продуктивність в оволодінні знаннями і здійсненні різних видів діяльності. Практика показує, що обдаровані люди досить часто досягали вершин одночасно в самих різних областях: Леонардо да Вінчі був і художником, і інженером, і видатним дослідником природи; М. В. Ломоносов був не тільки видатним вченим, а й поетом і художником; А. С. Пушкін писав вірші і прозу, а крім того, робив прекрасні ілюстрації до своїх творів, Т. Шевченко - співак, художник, поет, Станіславський - фабрикант, режисер, А. Шварцнеггер - підприємець, спортсмен, актор, політик, С.Федоров - підприємець, лікар та ін.

Загальна обдарованість зумовлює діапазон можливостей людини: її здатність до освоєння культури, навчання, різних видів діяльності. Отже, можна вважати, що загальна обдарованість – це творчий потенціал, який виникає в результаті системної взаємодії особистісних властивостей і умов оточення і стає передумовою для подальшого розвитку пізнавальної активності (Д.Б.Богоявленська, О. І. Щебланова та інші).

Отже, можна сформулювати визначення загальної обдарованості як здатності особистості досягти значних успіхів у різних видах діяльності (без обмеження тільки до одиничного виду діяльності).

*Взаємозалежність загальної та спеціальної обдарованості.* Питання про загальну та спеціальну обдарованість має і віковий аспект. Найбільш продуктивний педагогічний шлях, згідно з яким обдарованість на ранніх вікових етапах (старший дошкільний і молодший шкільний вік), має розвиватися переважно як загальна, універсальна здатність. У підлітковому віці вже ця "загальна здатність" все більш набуває специфічні риси і певну

предметну спрямованість. І головна педагогічна задача в цей період зміщується з розвитку загальних здібностей до пошуку адекватного способу реалізації особистості в певних видах діяльності (О. М. Матюшкін, О.І.Щебланова, Н.Б.Шумакова). Відомий російський психолог В. Д. Шадриков зазначив в одній зі своїх робіт, що природа не могла дозволити собі розкіш закладати в генотип стільки спеціальних здібностей. І потім, психіка людини формувалася багато мільйонів років, а багато видів діяльності, про видатні досягнення в яких ми говоримо як про спеціальну обдарованість, з'явилися лише кілька сотень років тому.

Треба враховувати, що під впливом загальної обдарованості (показників ефективності пізнавальних процесів, саморегуляції тощо) прояви спеціальної обдарованості виходять до *якісно вищого рівня освоєння конкретної діяльності* (у сфері музики, поезії, спорту т. д.). Натомість, *спеціальна обдарованість впливає на виборчу спеціалізацію загальних психологічних ресурсів особистості, посилюючи цим індивідуальну своєрідність і самобутність обдарованої особистості.*

## **1.2. Пошуки природи обдарованості в історії педагогіки та психології**

*Природа обдарованості.* Наукою запропоновано цілий ряд теоретичних підходів, кожен з яких певним чином намагався розв'язати завісу таємничості над проблемою природи обдарованості. Ще в епоху античності запропонована поєднання *двополюсної трактовки природи появи обдарованості*: як дар вищих сил, уособлення божества в людині (Платон, Посідоній, Сенека, Плотін) та сила волі людини, яка проявляється у здатності керувати своїми здібностями (Геракліт, Епікур, Аристотель).

Аналіз досліджень щодо *природи* обдарованості дозволяє диференціювати такі підходи та парадигми:

**1. Генний підхід**, сутність якого полягає у визнанні прямого наслідування дітьми видатних здібностей від своїх талановитих предків, прояви талановитості визначаються генетичними змінами психіки обдарованої особистості [159; 160; 98; 5, с.14-19]. Цей підхід відстоював Ф. Гальтон (який підтримував біологічні ідеї свого родича Ч. Дарвіна). Ф. Гальтону належить ідея створення евгенічних програм, які направлені на певне зменшення ролі середовища, яке підтримує непомірне розмноження людей з низьким рівнем розвитку із соціально низьких рівней населення. В майбутньому ці ідеї активно використовувалися у фашизмі (ідея нордичної раси, знищення неповноцінних).

**2. Соціогенний підхід.** Згідно з сучасними досягненнями науки, особистість одержує від природи понад 60.000 генів, які можуть дати можливість стати обдарованим. Тобто від природи особистості надається певна доза (діапазон) можливостей згідно з якою особистість може реалізуватися в

залежності від умов виховання. Може статися, що у особистості генетичний рівень можливостей досить низький, але ця особистість виховується в сприятливій атмосфері, яку створили батьки та вчителі. Ця особистість реалізує свої генетичні здібності по максимуму. Сучасна наука однозначно визначає: діапазон реакції – від генів, а реалізація в рамках цих можливостей – від виховання (кер. лабораторії вікової психогенетики І.В. Равич – Щербо, Психологічний інститут Російської академії освіти).

В дослідженнях сучасних українських вчених помітно, що пріоритетними є поєднання чинників соціальних та генетичних [241, с. 2-11]. Наприклад, О.І.Кульчицька робить висновок, що творчо обдаровану, талановиту чи геніальну людину формує єдність уроджених здібностей та сприятливого соціуму, набутих психічних якостей, волі, наполегливості і мотивації до успіху [238 - 244].

Якщо Ф. Гальтон вважав, що чинники зовнішнього середовища відіграють у цьому питанні незначну роль, то приклад Карла Вітте примусив задуматися вчителів про те, що оволодіння здібностями можна значно підвищити, завдяки направленій педагогічній дії і сприятливому впливу навколишнього середовища [3; 36]. Приклад К. Вітте примусив задуматися вчителів про те, що оволодіння здібностями може значно підвищити направлення педагогічної дії в бік сприятливого впливу навколишнього середовища (Ю. З. Гільбук). Якщо представники генетичної теорії вважають, що спадковість обмежує можливий розвиток людини, то при розгляді подібних прикладів ця думка стає досить-таки спірною. Тим більше, що за останні тисячоліття генетичний потенціал людства не зазнав корінних змін. Загальновідомий приклад з феноменом «Мауглі» підтверджує значущість соціального фактора в становленні та розвитку дитини. До цих пір співвідношення генетичного і середовищного, постійно уточнюються, причому зсув відбувається в бік зростаючого впливу соціуму [31]. Наприклад, психологи Е. Л. Григоренко і Б. І. Кочубей провели дослідження близнюків (1989 р.). Головний висновок, до якого прийшли автори: індивідуальні розходження в креативності і в показниках процесу перевірки висування гіпотез визначаються чинниками середовища.

Якщо в ХХ ст. на Заході, в Росії та в Україні (Ю. З. Гільбук) вчені вважали, що 70 % відмінностей залежать від спадкових причин і тільки 30 % – від різних чинників середовища [17, с. 36], то в кінці ХХ- на початку ХХІ ст. з'явилися науковці, які стверджують, що приблизно на 70 % формування обдарованості залежить від середовища і тільки на 30 % вона залежить від генів (Ф. Монкс, А.Танненбаум, К. Хеллер, Д. Голдман, О. Є. Антонова та ін.).

Учень і послідовник В. Моляка О. Музика [307-311] вважає, що діти народжуються з приблизно з однаковими задатками, а коли й є деякі відмінності між ними, то вони легко компенсуються вправами, наполегливістю тощо [309].

**3. Діяльнісний підхід.** Важливим моментом розвитку здібностей є комплексність – одночасне вдосконалення декількох взаємодоповнюючих одна одну здібностей [450]. Так, Б. М. Теплов у своїх дослідженнях доводить, що однією з найважливіших особливостей психіки людини є можливість надзвичайно широкої компенсації одних властивостей іншими, завдяки чому відносна слабкість якоїсь однієї здібності зовсім не позбавляє можливості успішного виконання навіть тієї діяльності, що найщільніше пов'язана з цією здібністю. Відсутня здібність може бути в дуже широких межах компенсована іншими, високорозвиненими в людини [450]. Здібності не лише спільно визначають успішність діяльності, але й взаємодіють одна з одною, впливають одна на одну. Вони не просто співіснують одна з одною, а набувають іншого характеру залежно від наявності та ступеня розвитку інших здібностей. Це якісно нове утворення, а не сума n-го числа здібностей [421, с. 82 ].

**4. Нейрофізіологічний підхід.** Ще в XX столітті фізіологами зроблено висновок, що у виконанні певних функцій організму переважає права або ліва півкулі великого мозку. Це явище отримало назву функціональної асиметрії великого мозку, оскільки анатомічно вони абсолютно однакові.

Дослідженнями останніх десятиліть (Р.Сперрі) з'ясовано, що доцільніше говорити не про асиметрію півкуль великого мозку, а про їхню *функціональну спеціалізацію*, яка проявляється і в психічній діяльності людини. Обидві півкулі досліджують кожну проблему спільно, намагаються обробити будь-яку інформацію, оскільки дізнаються про нове завдання одночасно. Діяльність мозку у нормі в цілому відбувається при одночасній узгодженій участі двох півкуль. У результаті такої роботи забезпечується функціональна повнота і збалансованість психічних процесів. Ліва півкуля забезпечує логічне мислення, права – конкретно образне мислення. Це означає, що кожна півкуля може самостійно забезпечити аналіз інформації, але тільки *певної спрямованості*.

На наш погляд робота з півкулями мозку надає можливості працювати з резервами обдарованості, зокрема з потенційно обдарованими особами. Матеріальним підґрунтям задатків є передусім будова мозку, кори його великих півкуль та її функціональні властивості. [280; 421, с. 107]. Зміст задатків змінюється з віком, у зв'язку з дозріванням мозку [313, с. 419].

Отже, в XXI столітті став необхідним пошук технологій обдарованості, що базуються на голографічному принципі роботи мозку, тобто на поєднанні роботи 2-х півкуль мозку.

**5. Інформаційно-польовий (трансцендентальний) підхід.** Цей підхід конкретно досліджено О. І. Кульчицькою [239, с. 193-202]. Вона наводить безліч прикладів, які ілюструють загальновідому формулу: „талант від Бога”, що приймається майже всіма людьми, оскільки талановитість у певній сфері проявляється ще у дитячому віці і без будь-якого цілеспрямованого втручання дорослих. Проявляється обдарованість у дитячому віці як нестримне тяжіння

дитини до певної діяльності, інтересу до певної галузі знань, бажання займатися лише тим, що подобається. На користь такого погляду свідчать бажання дитини займатися улюбленим видом діяльності тоді, як про будь-який цілеспрямований вплив середовища та виховання ще не йдеться.

Тому гени не є першим джерелом розвитку здібностей тому що вони підкоряються інформаційній системі.

Отже, узагальнюючи сучасні підходи до природи обдарованості, можна зробити висновок, що природою появи обдарованості є сукупність інформаційного поля („талант від Бога”), генотипічних (гени, особливості міжкульової взаємодії мозку) та фенотипічних факторів (умови життя, соціальний статус батьків, система виховання, загальна та додаткова освіта дитини, взаємодія з оточуючими). При цьому кількісне співвідношення впливу генетики і середовища, постійно уточнюються, причому *зсув відбувається в бік зростаючого впливу соціуму та інформаційного поля.*

### **1.3 Критерії виявлення обдарованості в історії педагогіки та психології**

*Інтелектуальний критерій обдарованості.* Щодо критеріїв обдарованості, то довгий час головним показником обдарованості визнавався здебільшого інтелект [543]. Більшість сучасних психологів погоджуються з розумінням інтелекту як здатності індивіда адаптуватися до навколишнього середовища [103 - 109]. Аж до середини XX століття обдарованість виключно визначали за тестами інтелекту (IQ) [3, с. 111–131].

Особливе значення надавалося розробці та реалізації методів діагностики *інтелекту*. Найбільшу популярність отримала система діагностики інтелектуального потенціалу дітей (А. Біне). Йому вдалося втілити принцип розвитку в дуже простій і зрозумілій характеристиці - величині інтелектуального потенціалу. Ця величина отримала надалі назву інтелектуального коефіцієнта (IQ).

Безперечно, індивідуальний розумовий розвиток міг не відповідати біологічному віку. Співвіднесеність між виявленим розумовим рівнем дитини і тим рівнем, який мав би відповідати її віку, дозволяє встановити ступінь випередження (або відставання) у розумовому розвитку. Якщо, наприклад, десятирічна дитина правильно виконувала всі завдання тесту, що відповідають її віку, а потім виконувала завдання для одинадцятирічних і дванадцятирічних дітей, але не впоралася з тестом для тринадцятирічних, то її розумовий вік оцінювався у 12 років.

Сьогодні з цією метою з успіхом застосовується багато методик, розроблених вченими. Тести призначені для виявлення рівня розвитку розумових здібностей. В них використовується словесний, цифровий і графічний матеріал у поєднанні з різноманітними способами формулювання

завдань, що дозволяє найкраще оцінити IQ (Intellectual Quotient) досліджуваного. Серед найбільш розповсюджених можна назвати: малюнковий тест на інтелект, призначений для вимірювання загальних розумових здібностей у дітей 3-8 років, Векслерівська шкала інтелекту для молодших школярів, застосовується для визначення загальних розумових здібностей), шкала інтелекту Станфорда-Біне дозволяє виміряти розумові здібності як у дітей, починаючи з двохрічного віку, так і у дорослих. Дж. Векслер створив шкалу інтелекту для дорослих, а також шкалу інтелекту для дітей [446, с. 9-13]. Дж. Кеттел розробив близько десяти психологічних тестів, які він назвав „ментальними”. У цих тестах показником інтелекту був час, витрачений піддослідним на розв’язування запропонованих завдань. Проте найбільш популярними і доступними для діагностики інтелектуальних здібностей є методики, розроблені Г. Айзенком [3, с. 111-131.].

*Дивергентний критерій обдарованості.* З розвитком досліджень з проблеми обдарованості, опора тільки на інтелект особистості почала суперечити реальним отримуваним результатам. Тривале лонгітюдне дослідження Л. Термена у школах дозволило зробити висновок, що для досягнення високих результатів у різних сферах діяльності потрібен не високий інтелект, а інша складова – здатність генерувати нові ідеї, знаходити нетрадиційні способи розв’язування проблемних завдань [410, с. 25]. Ця якість була визначена на початку 50-х років ХХ століття як “креативність”.

Чутливість до проблем була першою особливістю креативності, яку висунув Дж. Гілфорд. Також Дж. Гілфорд і Р. Кеттел, М. Воллах в 60-ті роки активно критикували виокремлення лише інтелектуальної обдарованості. Вони довели, що інтелектуальні тести досить слабко пов’язані з креативними досягненнями і зовсім не пов’язані при високих показниках. *Термін "обдарованість" вони почали застосовувати не тільки до осіб з високим "коефіцієнтом інтелекту", але і до тих, які демонстрували високу креативність.*

Дивергентне – нестандартне (Дж. Гілфорд), нешаблонне мислення було визнано центральною ланкою творчості. Дж. Гілфорд запропонував визнати основу глибоких відмінностей між показниками інтелекту та креативністю через існування конвергентного та дивергентного мислення [365, с.67-70]. Конвергентне мислення характеризується здатністю до розв’язування завдань, які мають одну правильну відповідь. Дивергентне мислення передбачає рішення завдань, що мають безліч відповідей у випадку, коли жодна з відповідей не може вважатися єдиною правильною. Найважливішими компонентами дивергентного мислення є: а) кількість відповідей за одиницю часу, б) гнучкість, в) оригінальність [547]. Люди, що володіють таким типом мислення, при вирішенні будь-якої проблеми не концентрують всі свої зусилля на знаходження єдиного правильного рішення, а починають шукати рішення по

всіх можливих напрямках з тим, щоб розглянути якомога більше варіантів. Такі люди схильні утворювати нові комбінації з елементів, які більшість людей знають і використовують тільки певним чином, або формувати зв'язку між двома елементами, що не мають на перший погляд нічого спільного.

Одним з таких тестів, запропонованих Гілфордом, був тест на незвичайне використання предметів, в якому випробуваному пропонувалося вигадати якомога більше варіантів застосування звичайних предметів (наприклад, цегли). Багато дослідників прийняли пропозицію Гілфорда, і тести на «нестандартне мислення» швидко перетворилися на головний інструмент вимірювання креативності. У подальшому ідеї Дж. Гілфорда розвинув Е. Торренс [342, с. 390]. Він розробив пакет психодіагностичних тестових методик, спрямованих на виявлення креативності. Під креативністю Е. Торренс розумів: а) знаходження проблеми; б) формулювання гіпотез та пошук рішення; в) досягнення результату. В даний час найбільш відомі і широко застосовуються для виміру креативності Тести Е. Торренса (Torrance Tests of Creative Thinking - TTCT). Тести та показники по тестах запозичені Е. Торренсом у Дж. Гілфорда.

*Множинність інтелектів.* Важливим відкриттям вчених кінця ХХ століття стало розуміння та обґрунтування того, що існує *множинність інтелектів* (Дж. Гілфорд, Г. Айзенк, Р. Стернберг, Р. Кеттел, Дж. Хорн, П. Торренс).

Наприклад, Г. Айзенк запропонував розрізняти множинність видів інтелекту: біологічний, психометричний і соціальний [3, С. 111-131]. Р. Стернберг пропонує теж множинну триархічну структуру інтелекту, яка складається з таких його видів [372]: аналітичний інтелект – здатність аналізувати проблеми, знаходити їх рішення та обговорювати їх; креативний інтелект – здатність формулювати нові ідеї, які стають підґрунтям для розробки нових оригінальних підходів для розв'язування завдань у різних сферах; практичний інтелект – здатність ефективно застосовувати нові ідеї у практичній діяльності. Р. Кеттел та Дж. Хорн розрізняють кристалізований і плинний інтелект [428, с. 8]. Плинним називається інтелект, який характеризується, в основному, швидкісними характеристиками, зокрема, швидкістю запам'ятовування, а також індуктивним мисленням, оперуванням просторовими образами. Поступовий розвиток плинного інтелекту продовжується до закінчення юності, а потім знижується в дорослому та похилому віці, тому що цей тип інтелекту відображує в основному фізіологічні можливості нервової системи (Дж. Хорн). Кристалізований інтелект – це форма інтелекту, яка приходить з досвідом і освітою, спирається на знання і вміння, які накопичені впродовж тривалого часу. Це здатність встановлювати відношення, формулювати судження, аналізувати проблеми і використовувати засвоєні стратегії для розв'язування задач. Ця форма інтелекту набувається шляхом інтенсивних контактів з культурним середовищем. Кристалізований



інтелект часто підвищує свої показники протягом всього життя людини, поки вона зберігає здатність одержувати і опрацьовувати інформацію. За тестами цього інтелекту люди в 50 років часто демонструють вищі результати, ніж в юності [428].

Г. Гарднер визначив певну **множинність типів інтелектів** [536]:

**1. Лінгвістичний інтелект:** наша здатність читати, писати і спілкуватися за допомогою усного мовлення. Очевидно, ці якості дуже добре розвинені у письменників, поетів, ораторів, політичних діячів, телевізійних ведучих, журналістів, юристів, вчителів.

В даний час він використовується в нашій системі освіти для вимірювання IQ. Він полягає в природній здатності читати і писати слова. Це дуже важливий дар, тому що в основному саме таким способом люди збирають інформацію і діляться нею.

**2. Логіко-математичний інтелект:** наша здатність логічно міркувати і робити обчислення. Він найкраще розвинутий у вчених, математиків, адвокатів і суддів. Має відношення до даних, що вимірюються в цифрах. Природно, що такий дар характерний для математиків. В даний час він використовується в нашій системі освіти для вимірювання IQ.

**3. Музичний інтелект:** здатність складати пісні, співати і грати на музичних інструментах. Як правило, добре розвинений у композиторів, диригентів і музикантів.

**4. Візуально-просторовий інтелект:** здатність малювати, талановито фотографувати або створювати скульптури. Він притаманний багатьом творчим людям – художникам і дизайнерам, архітекторам.

**5. Кінетичний (чи фізичний, руховий).** Є дуже багато людей, які не блищали успіхами в школі, але прекрасно обдаровані фізично. Дуже часто людей такого типу тягне до механіки або будівельних професій. Їм можуть подобатися уроки праці або домашнього господарства.

Часто це люди, яким легше вчитися за допомогою дій, і це називається «практичним» навчанням. Іншими словами, їх талант виражається в спостереженні за речами, їх використанні та виготовленні. Дуже високо розвинений в атлетів, танцюристів, гімнастів і, можливо, хірургів.

**6. Міжособистісний.** Комунікатори. Люди з таким даром часто стають харизматичними комунікаторами (фахівцями зі спілкування), великими співаками, проповідниками, політиками, акторами, торговцями і ораторами.

**7. Внутрішньоособистісний.** Інтуїтивісти. Серед них є люди з природнім даром мати справу з деревами, рослинами, рибами, океаном, тваринами і землею. Цим талантом володіють великі хлібороби, дресирувальники, океанографи і єгері.

З того часу, як були проведені відмінності між цими типами інтелектів, вчені виділили ще понад тридцять типів, отже, наші знання в цій області

продовжують рости, тому що вчені проводять все більш тонкі відмінності в особливостях розвитку інтелекту. Такий підхід надає можливості розширити розуміння потенційної обдарованості особистості.

**Емоційний інтелект.** Мислення знаходиться в прямій залежності від емоцій. Якщо емоціям Г. Гарднер відводив певне місце в структурі кожного з видів інтелекту, то емоційний інтелект як окремий вид інтелекту він не розглядав. Треба визнати, що існує перевага емоційної частини нашого мозку над раціональною (Д. Гоулман).

Вивчення "емоційного інтелекту" є перспективним напрямком досліджень множинності інтелектів. Серед західних вчених, які розробляли концепції емоційного інтелекту, були П. Саловей, Дж. Майер, Д. Карузо, Г. Гарднер, Р. Бар-Он, С. Хейн, Р. Купер, А. Саваф, Д. Сервон, К. Скарни, Д. Стайн. В останні десятиліття емоційний інтелект як окремий вид інтелекту досліджували російські вчені, такі як І. Н. Андрєєва, В. А. Барабанщиков, Н. Д. Билкіна, Г. Г. Горскова, Н. В. Коврига, Д. В. Люсін, М. С. Пономарьова та ін. В Україні теж з'явилися дослідження з проблеми концептуалізації цього феномена, його функцій (Е. Носенко), вивчення EQ як детермінант внутрішньої свободи особистості (Г. Березюк) та показника цілісного її розвитку (О. Філатова).

Дослідження зарубіжних учених вже довели, що високий рівень загального інтелекту (IQ) не гарантує його володареві успіху в кар'єрі. Факти підтверджують, що емоційно адаптовані люди – ті, хто добре керують своїми почуттями та розуміють чужі, – мають більш значні переваги у всіх сферах. Вони підключають до розуму емоції і використовують інтелект ефективніше. Вченими було доведено, що взаємозв'язок емоцій та інтелекту визначає 80% успіху в соціальній та особистій сферах життя, а всім відомий тільки IQ-коефіцієнт інтелекту, що вимірює ступінь розумових здібностей людини, в цьому контексті - лише 20% ([URL http:// www.kadry.itop.net](http://www.kadry.itop.net))

**Відкриття потенціалу розвитку дитини** ("потенційна обдарованість"). Доведено, що високий інтелект не завжди пов'язаний з високим рівнем розвитку творчих здібностей, і навпаки, творчі здібності можуть бути притаманні людині з невисоким інтелектом. Тому автор концепції потенційної обдарованості (Дж. Рензулі) стверджує, що до обдарованих слід відносити будь-яку дитину, яка демонструє рівень, властивий обдарованим, хоча б по одному з виділених параметрів - *інтелектуальних* здібностей (які перевищують середній, але не обов'язково сягають виключно високого рівня), *креативності* і *мотивації*. Такий підхід дозволяє відносити до категорії обдарованих тих, хто виявив високі показники хоча б у одному з цих параметрів.

Такий підхід дозволяє *розширити* поняття обдарованості в напрямку динамізму поняття, розглядаючи обдарованість одночасно в стані як актуальному, так і в потенційному. Цю ідею підтримують сучасні українські вчені, які вважають, що в обдарованості присутні як актуальний стан розвитку

обдарованості, так і потенційний стан розвитку (В. Коваленко, О. Зазимко, В.Доротюк та ін.). Наприклад, О. Музика [307-311] вважає, що діти народжуються з приблизно з однаковими задатками, а коли й є деякі відмінності між ними, то вони легко компенсуються в часі вправами, наполегливістю тощо. Отже, можна зробити висновок, що майже всі діти (за винятком дітей з вираженими аномаліями) є потенційно обдарованими [309].

## ВИСНОВКИ ДО ПЕРШОГО РОЗДІЛУ

1. Визначено, що обдаровані особистості – це носії нової інформації і їх діяльність виступає в якості механізму, який протистоїть регресивним лініям розвитку в суспільстві. Певна кількість обдарованих дозволяє прискорено розвивати суспільство.

2. Обдарованість – це своєрідна міра можливостей людини успішно адаптуватися до життя тому що обдаровані розв'язують проблеми швидше і краще за своїх звичайних ровесників, досягають більш високих (незвичайних) результатів в одному чи декількох видах діяльності у порівнянні з іншими людьми.

3. Проаналізовані історичні тенденції розвитку поняття критеріїв обдарованості: інтелектуальний, дивергентний, множинний інтелект, потенційний розвиток. Виокремлено основні теоретичні підходи щодо визначення природи обдарованості: *трансцендентальний, спадковий (біогенний), соціогенний, діяльнісний, нейрофізіологічний*. Помітно, що пріоритетними є чинники соціальні (умови життя дитини та система виховання дітей у суспільстві), а не генетичні. Значний вплив має інформаційний чинник.

4. Визначено, що в структурі обдарованості опора тільки на *інтелект* особистості почала суперечити реальним отримуваним результатам. Також обмеженням є зведення обдарованості тільки до креативності. Слід вважати, що структурою обдарованості є не тільки інтелект та креативність, а й мотивація, яку маємо поставити на перше місце в структурі обдарованості.

5. На основі проведеного аналізу нами було сформульовано визначення поняття загальної обдарованості як здатності особистості досягти значних успіхів у *множинній* діяльності (без обмеження тільки одним видом діяльності).

6. Визначено, що при формуванні обдарованості існує потреба врахувати взаємозв'язок загальної обдарованості та спеціальної обдарованості. Завдяки загальній обдарованості забезпечується якісно вищий рівень освоєння конкретної діяльності. Натомість, спеціальна обдарованість стимулює загальні психологічні ресурси особистості, посилюючи цим індивідуальну своєрідність і самобутність обдарованої особистості.

7. Ми розглядаємо обдарованість в аспекті того, наскільки обдарованість проявлена дитиною в *даний час*. Проявлена, явна, видима обдарованість помічена вчителями, психологами, батьками називається «актуальною», а неявна, невидима, не помітна оточуючими називається «потенційною». Можливий аспект розвитку особистості стає такою самою фундаментальною характеристикою як і аспект актуально – дійсний.

8. Процес реалізації актуальних та потенційних можливостей – це концептуальний прорив врахування як лінійного так і нелінійного часу, що призводить до збільшення варіантів майбутнього розвитку, розширює спектр можливостей, спектр майбутніх станів розвитку, породження нових можливостей, які раніше не існували. В цьому контексті підтримуємо ідею можливості розвитку особистості не тільки лінійно, але й нелінійно.

## РОЗДІЛ 2. КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ В УМОВАХ НЕЛІНІЙНОСТІ

### 1. 2. Методологічні рівні дослідження проблеми обдарованості.

Методологія педагогічної науки являє собою систему знань про основи та структуру педагогічної теорії, про підходи до дослідження педагогічних явищ і процесів, про способи одержання знань, які об'єктивно відображають мінливу педагогічну дійсність в умовах розвитку суспільства [182, с.18; 466, с.9; 392, с. 14-15]. Отже, методологічні основи педагогіки – це той науковий фундамент, з позицій якого пояснюються основні педагогічні явища і розкриваються їх закономірності.

Револьюційним вкладом сучасної філософії є такий підхід, який вимагає розглядати явище обдарованості як цілісне поняття. Тобто, рівень загальнонаукової методології вивчення феномена обдарованості передбачає звернення до *системного підходу*. Згідно системного погляду, істотними властивостями системи, є властивості цілого, якими не володіє ні одна з її частин, а нові властивості виникають із взаємодій і взаємин між частинами (К. Юнг, В. Паулі, П. Девіс, М.О. Козирев та ін.).

Якщо традиційна наука вважала, що в будь-якій складній системі поведінка цілого може бути виведена з властивостей його частин, то системний підхід показує, що живі системи не можна зрозуміти за допомогою аналізу. Властивості частин можуть бути зрозумілі тільки в контексті більшого цілого (Ф. Капра). У той час як вивчення складності раніше зводилося до дослідження складних структур, тепер увагу вчених зміщується ві власне структур до процесів їх утворення. Так, замість того, щоб визначати складність організму через перерахування типів складових, можна визначити цю складність як кількість біфуркацій, через які об'єкт проходить за час свого розвитку. Саме в цьому критичному динамічному стані, де стирається межа між актуальним і потенційним, частиною і цілим, простим і складним, система "вибирає" шлях своєї подальшої еволюції і кристалізується як "нова" система [480].

Впливи, що здійснюються у певному напрямку послідовно-лінійним чином, не акумулюються і не підсумовуються в кінцевому результаті, тобто не приводять до очікуваних наслідків. Тут виявляється порушення принципу причинної суперпозиції в явищах, коли результат впливів не дорівнює сумі їхніх результатів. Спостерігається явище нелінійності, коли починає існувати багатоваріантність і непередбачуваність переходу системи з одного стану в інший. *В момент біфуркації можливим стають зміни напрямлення руху процесів розвитку* (М. О. Федорова ).

М.О. Федорова проаналізувала методологічно значущі підходи для розробки педагогічних аспектів розвитку особистості і вважає, що треба

враховувати можливий стан нелінійного середовища для особистості, яка розвивається: невизначеність і можливість вибору, відсутність єдиного рішення і підходу, проблемна ситуація, неорганізовані і спонтанні устремління вихованця; випадковість – підкреслення важливості імпровізації, інтуїції; біфуркація – альтернативні розвилки можливостей, критичний момент невизначеності майбутнього розвитку; флуктуація – постійні зміни, коливання і відхилення, що виявляє стан нестабільності, нерівномірності [464, с. 30-31].

На думку Ю.В.Шароніна, якщо розглядати процес нелінійного розвитку особистості, то в цьому процесі можна виділити такі особливості: а) обов'язковою умовою творчого процесу є розгляд особистості як відкритої системи, оскільки самоорганізація може реалізуватися лише у відкритій системі; б) для початку процесу творчості необхідна творча активність особистості, прагнення особистості до творчості; в) конструктивний механізм самоорганізації складних систем є необхідною умовою виходу системи на власну траєкторію розвитку [506, с. 49-51].

В. Г. Риндак виділяє наступні шляхи нелінійного розвитку особистості: резонансне порушення внутрішніх потенцій особистості; нелінійна ситуація відкритого діалогу при оцінці результатів прийнятих рішень; рівноцінність прямого і зворотного зв'язку; комбінування методів експертизи якості освіти (евристичних і алгоритмічних); спонтанне нарощення складності вимог; наявність імовірнісних, статистичних зв'язків суб'єктів і об'єктів керування [393, с. 43].

Розглядаючи обдарованість як нелінійний процес, який може проявлятися в різні часові проміжки логічно запропонувати введення у педагогіку таких нелінійних понять як: системи підтримки та напрямів роботи з потенційно обдарованими учнями, закономірність спаду розвитку в онтогенезі, біфуркація як альтернативний розвиток, стрибкоподібні зміни, заповнення інформаційних пустот розвитку та ін., що збагачує теорію упущених можливостей розвитку особистості.

### ***Принципи побудови нелінійної системи розвитку потенційно обдарованої особистості***

Як вважає М. В. Богуславський, саме у крапках біфуркації, що являють собою альтернативні розвилки процесуальних можливостей та мають імовірнісний характер, виникають сприятливі умови для вивчення та моделювання різних ситуацій, вибудовування разом із вихованцями творчих шляхів розвитку, пошуку пояснення механізмів виникнення нового [54, с. 19].

***Принцип самоорганізації.*** Аналізуючи розвиток обдарованості особистості, можна використати створення «множинного» розвивального середовища: багатогранність розвитку здібностей учнів («окремих таланти»

людини складається із суми її талантів”), врахування множинності інтелекту, різних сенсорних каналів сприйняття, які мають постати тими флуктуаціями, що дозволять системі увійти в стан нерівномірності, досягти крапки біфуркації [464, с. 75-78].

**Принцип компенсації (кумулятивності).** Розвиток здібностей підпорядковується явищу компенсації [421, с. 82]. Здібності не просто співіснують одна з одною, а набувають іншого характеру залежно від наявності та ступеня розвитку інших здібностей [181, с. 105]. Б. М. Теплов у своїх дослідженнях доводить, що однією з найважливіших особливостей психіки людини є можливість надзвичайно широкої компенсації одних властивостей іншими, завдяки чому відносна слабкість якоїсь однієї здібності зовсім не позбавляє можливості успішного виконання навіть тієї діяльності, що пов'язана з цією здібністю (В. М. Щетинин; М. М. Маткін, В. Г. Риндак, Л. Я. Дорфман). Відсутня здібність може бути в дуже широких межах компенсована іншими [451].

**Принцип взаємозв'язку.** Як правило, педагоги, не сприймають взаємовідношення, які закладені в роботі організації класу як щось реальне, стабільне, що підтримується абсолютною більшістю колективу. Організація класу – це не зібрані разом індивідууми, а в першу чергу їх взаємовідношення, які надзвичайно стабільні та реальні (Р. Шелдрейк, М.О. Федорова, В. Г. Буданов, А. В. Євдотюк та ін.). Саме ці відношення визначають в першу чергу поведінку особистостей. Кожний учень може розглядатись як невіддільна частина взаємовідношень у колективі. Тому головним питанням перед вчителем постає виникнення зв'язків учнів у групі.

**Принцип нових властивостей..** В природі існує не просто колектив, а особливі здатності цілісного колективу, коли кожний учасник отримує реально від колективної взаємодії ті якості, які у нього були відсутні, кожний учень отримує дар набагато швидше сприйняти, навчитися, увібрати в себе нову інформацію від інших. Будь-які елементи, інтегровані у систему, передають їй частину своїх властивостей і функцій, в той час як сама система виявляє системні властивості та функції, що не притаманні окремим її елементам (принцип "ціле більше суми його частин").

**Принцип емерджентності.** Сукупна вигода, принесена цілим, завжди більше суми того, що могли б принести її окремі компоненти, діючи незалежно. Тут виявляється порушення принципу причинної суперпозиції в явищах, коли результат впливів не дорівнює сумі їхніх результатів. Колективний розум має більші знання, ніж арифметична сума окремих арифметичних розумів. Тобто, декілька сил при їх співпраці дорівнює не їх сумі, а їх добутку (сумарна міць збільшується не в арифметичній прогресії, а в геометричній).

**Принцип ймовірно-детерміністичного підходу.** Перспективною є позиція сучасних вчених (М. В. Богуславський, А. Я. Гуревич, Ю. М. Лотман,



Є.Н.Князева, О. В. Вознюк, М. М. Маткін, В. Г. Риндак та ін.), які вважають, що обговорення питання, яке ховається в потенціях розвитку особистості, неминуче і логічно виникає при відмові від ідеї загального детермінізму, яка ще недавно панувала в нашій науці. На наш погляд педагогічній науці треба відмовитись від загального детермінізму розвитку особистості в часі, який панував у науці ХХ століття (Н. Бор). Тобто, детермінативний підхід є досить обмежений і тому повинен бути доповнений ймовірним підходом (Н.М.Таланчук).

*Отже, при нелінійному розвитку можливим є зміни напрямлення руху процесів розвитку в момент біфуркації. Можна побудувати наступні принципи нелінійного розвитку потенційно обдарованої особистості, які стимулюють її розвиток: принцип самоорганізації, принцип компенсації (кумулятивності), принцип взаємозв'язку, принцип нових властивостей, принцип емерджентності, принцип ймовірно-детерміністичного підходу.*

## **2.2. Нерівномірність розвитку дітей**

*Гетерохронність розвитку.* Гетерохронність (гетеро – грец. другий, хронос – час ) розвитку означає, що розвиток людини, включаючи його психічний розвиток, відбувається нерівномірно. Існує ефект інверсії розвитку обдарованості: був обдарованим – перестав бути обдарованим, не був обдарованим – став обдарованим (М. А. Холодна). Таким чином, обдаровані діти» не перетворюються в обдарованих дорослих тому, що в дитинстві вони помилково були ідентифіковані як обдаровані в силу надмірної довіри до їх IQ; звичайні діти "перетворюються" в обдарованих дорослих, так як вони насправді мали високий рівень психічних ресурсів, який в їх дитячі роки був непомічений ("пропущений") через недостатню чутливість тестів потенційної або прихованої обдарованості.

Існує багато обдарованих особистостей, які не встигали із шкільних предметів чи навіть були виключені за неуспішність із навчальних закладів: Ейнштейна було виключено з гімназії. Діккенс, Твен, Горький, Борн, Андерсен неспроможні були навіть опанувати гімназійну програму. Едісон та Форд закінчили тільки початковий курс школи. Скотта вважали "віслугом", Юма – "телепнем", Гоголя – "тупим". Едісон, рекордсмен 1093 запатентованих відкриттів, славився в школі своїм сповільненим розвитком. Він згадував, що батько його вважав тупим, і він звикнув до думки, що він, дійсно, розумово відсталий. Вчилися погано в учнівські роки Ньютон, Паскаль, Голдсміт, Гумбольдт, Андерсен, Ейнштейн, Едісон, Бор, Вагнер, Шиллер, Свіфт, Шерідан, Лінкольн, Шоу, Уортсворт, Дарвін, Черчілль, Декарт, Максвелл, Ціолковський, Уатт, Декарт, Черчіль, Лобачевський , Чехов, Булгаков. Визначний математик Пуанкаре показав такий низький результат за інтелектуальним тестом Біне, що

його визнали особистістю з надзвичайно слабким інтелектом. Менделєєв мав "трійку" з хімії, а Ейнштейн - з фізики. Потенційно обдарована дитина може мати занижену самооцінку, не реалізувати своїх здібностей і відійти у розряд невстигаючих учнів [152, с. 327].

**Процес “затухання обдарованості”.** Стає важливою проблема вихода із спаду розвитку в ході вікового розвитку - разом із зміцненням і збагаченням здібностей, може відбуватися і обмеження, а то і втрата деяких можливостей. У сучасній школі провели експеримент, який тривав сім років на базі рівненської загальноосвітньої школи №21 (тепер колегіум). Його результати виявилися доволі несподіваними. Про це від імені спеціалістів інституту психології Академії педагогічних наук України в інтерв'ю «Експресу» розповів кандидат психологічних наук В. Красновський ( «Експрес», 17-24 березня, 2005 р., №31). Науковці працювали з дітьми від першого до одинадцятого класу. Вони намагалися визначити рівень природних здібностей учнів, здатність мислити та інтелектуально розвиватися. Вчені виявили, що вихованці молодших класів, не маючи відповідної бази знань, виявляли більшу винахідливість, вони шукали вихід із будь-якої ситуації, моделювали варіанти, намагалися мислити масштабними категоріями. Натомість відповіді старшокласників нагадували традиційні логічні штампи. Вчені інституту зробили категоричний висновок, що в часовому просторі учні в школі «отуплюються».

В цьому плані цікаві результати досліджень Дж. Гілфорда та П. Торенса, коли діти в віці до п'яти років дають при тестуванні до 90 % оригінальних відповідей, семирічні – до 20 %, а дорослі – тільки 2 % [183]. Цей факт підтверджується також парадоксальним дослідженням професора Вяч. Вс. Іванова, який стверджує, що школярі, з якими він займається, краще справляються з вирішенням наукових проблем, ніж аспіранти (Литературная газета, 1996, 25 декабля, с. 1).

У перші роки життя інтелектуальний розвиток дітей йде швидко, але потім, починаючи приблизно з 10 років, поступово уповільнюється (Г. Ліндсей). Дослідники П. Торенс та К. Лейн вважають, що із всіх обдарованих лише 2% відсотки учнів підтверджують після школи свою обдарованість [498, с.57]. Вказаний факт отримав спеціальну назву в педагогіці і психології – “затухання обдарованості” [102 -108]. У західних дослідників це явище називається “ухиленням від зростання” або ж “принципом найменшого зусилля” (А. Маслоу, А. Енгіал, Дж. Ціпф).

Ми вважаємо, що можна говорити не стільки про “затухання обдарованості”, скільки про “ ентропію обдарованості в часі”. Якщо розглядати обдарованість як часове поняття, то помітним стає зростання ентропійних процесів у процесі розвитку особистості як закономірного явища (А. Маслоу, Ю. Гільбух, Б. Нікітін). Ентропія - це і є закономірність нерівномірного розвитку ( В. Барашенков, Вяч. Іванов).

Сучасні науковці стверджують, що в правій скроні мозку існує зона «запобіжника», яка пригнічує можливість особистості стати обдарованою, передшкودжає розвитку особистості відхилятися від середньої норми (Б.Мілер, Каліфорнійський університет; С. Медведєв, Московський державний університет).

## ВИСНОВКИ ДО ДРУГОГО РОЗДІЛУ

1. Розвиток обдарованості відбувається не по прямій висхідній. Підтримуємо думку вчених про те, що не кожна обдарована дитина перетворюється в обдаровану дорослу особистість і навпаки. Тобто існує гетерохронний (асинхронний) рух до стану обдарованості, який не враховується в сучасних навчальних закладах.

2. Вважаємо, що термін "*затухання обдарованості*", "*ухилення від зростання*" або ж "*принцип найменшого зусилля*" означає зростання ентропійних процесів у процесі розвитку особистості. Тому пропонується «часовий» термін явища затухання – "*ентропія обдарованості в часі*", який означає прагнення особистості перейти в рівномірний стан розвитку, який був порушений з віком.

3. Визнаємо, що явище ентропії вимагає створення можливості регенерації цього процесу до максимального розвитку, повернення до повноцінної точки розвитку особистості.

4. Згідно з нашим дослідженням постає проблема об'єднання циклічного та лінійного підходу до розвитку обдарованості, тобто доповнення лінійного характеру розвитку особистості нелінійним. Доповнення лінійного характеру розвитку педагогічних процесів та рівновісного стану розвитку особистості нелінійною педагогікою дозволяє реалізувати упущені можливості розвитку учнів та розробити нові стартові напрями роботи з учнями.

5. Сформульовано відповідні принципи розвитку обдарованості як поєднання лінійної та нелінійної системи: *принцип нелінійності*, який наголошує на факті, що будь-яка функціонуюча система не є стабільною, для неї притаманна багатоваріантність і непередбачуваність переходу з одного стану в інший; *принцип емерджентності* ("ціле є більшим, ніж його частини"); *принцип взаємозв'язку* у творчому колективі, коли зумовленість властивостей цілого проявляється не безпосередньо, а через зв'язки між цими елементами. *принцип самоорганізації*, коли резонансний розвиток між індивідуальними розвитками учнів у колективі призводить до кумулятивного ефекту, коли обдарованість розвивається швидше та багатосферно; саме у крапках біфуркації, що являють собою альтернативні розвилки процесуальних можливостей та мають імовірнісний характер, виникають сприятливі умови для вивчення та моделювання різних ситуацій; *принцип ймовірно-детерміністичного підходу*, коли відхід від детермінації та незворотності розвитку не є необхідністю, а минуле та майбутнє можуть бути ймовірнісними; *принцип нових властивостей*, який має більші знання, ніж арифметична сума окремих арифметичних розумів. Тобто, декілька сил при їх співпраці дорівнює не їх сумі, а їх добутку (сумарна міць збільшується не в арифметичній прогресії, а в геометричній).

## РОЗДІЛ 3. ДОСЛІДЖЕННЯ НЕ ЛІНІЙНОСТІ РОЗВИТКУ УЧНІВ У ШКОЛІ

### 3.1. Стан нелінійності розвитку і рівень роботи з учнями у школі

На констатувальному етапі дослідження нами було проведено вивчення досвіду роботи основної школи з обдарованими учнями. Опитування відбувалося у 12 школах міста Житомира і Житомирської області. Всього у дослідженні взяли участь 175 вчителів різних категорій.

На початку експерименту було визначено відношення до обдарованості з боку дорослих та учнів.

*1. Молоді вчителі та студенти-педагоги :* Молодим людям (18-25 років) було поставлено запитання “Чи бажали б Ви, щоб Ваша дитина була: а) звичайна; б) обдарована; в) талановита; г) геніальна”. Як бачимо, пропонувався вибір по наростаючому принципу здібностей (від посередності до геніальності). Відповіді респондентів: хотіли б мати дитину “звичайною” – 10%, обдаровану – 60%, талановиту – 30%, геніальну – 0%. Таким чином, молоді люди віком з 18 до 25 років позитивно ставляться до того, щоб їх діти були обдаровані. Але що стосується більш високого рівня розвитку здібностей (талановитість), то цікавість зменшується. Взагалі немає вчителів та студентів як майбутніх батьків, які б хотіли щоб діти досягли найвищого можливого рівня розвитку особистості (геніальності). Спад цікавості до максимального розвитку дітей пояснюється підходом «бути як інші». Панує тільки такий погляд: “Нехай дитина буде як усі, або трішечки краща, чим інші», «Я не хочу, щоб моя дитина була обдарованою, нехай краще буде нормальною щасливою дитиною, такою, як усі».

*2. Учні-старшокласники:* Якщо в молодших класах завжди в учнів є питання до вчителя, то в старших класах ці питання відсутні, тому що учні вже не звичні до постановки та бачення проблем. Вже в 15 років в класі на питання вчителя : «Чи є у вас питання?» учні дружно відповідають мовчанням. Така ж картина як і в старших класах, так і в університеті. Те ж саме стосується і проблеми визнання "розвитку" як цінності. Підтвердженням цього є той факт, що на питання "Чому ви не займаєтеся самовдосконаленням, самоосвітою, саморозвитком? ", більшість молоді відповідає: "Коли навколо тебе люди, які питають тебе, для чого тобі це потрібно, то тоді не хочеться цим займатись". Можна погодитися з думкою, що в умовах існування свідомої тенденції до збільшення кількості людей з масовою свідомістю проблема відношення цієї категорії людей до обдарованих в майбутньому буде ще гостріша (В. М. Доній, Н. І. Гусякова, В. О. Білоусова).

З метою виявлення можливості усвідомлення вчителями розподілу учнів не тільки на актуально, але й потенційно обдарованих підлітків було проведено опитування та проведено аналіз суджень вчителів у 12 школах міста Житомира і Житомирської області, що подано у табл. 1.

Таблиця 1

*Середній показник визнання вчителями актуального та потенційного стану розвитку учнів (8 - 9 кл.)*

Кількість актуально обдарованих учнів у %	Кількість потенційно обдарованих учнів у %	Кількість малообдарованих учнів у %
44	31	25 %

Для нас важливим є визнання вчителями того, що значним *резервом* у розвитку обдарованості є потенційно обдаровані учні (третина).

Важливим висновком, зробленим у результаті опитування є те, що вчителі на емоційному рівні схвально відносяться до поділу “*актуально обдаровані та потенційно обдаровані*”. Вони визначають потенційну обдарованість як психологічну характеристику особистості, яка має лише певні психічні можливості (потенціал) для реалізації високих досягнень у певному виді діяльності, але на цей момент не може їх реалізувати по якимось причинам.

Вчителями особлива увага звертається тільки на *чотири види актуальної обдарованості* (академічну та моторну, художньо-естетичну, креативну), хоча сучасні центри розвитку певною мірою компенсують недостатність роботи в школах щодо розвитку творчості (центри науково-технічної творчості, малюнку, дизайну і т.п.). Щодо потенційної обдарованості, то вчителі не приділяють уваги *до множини видів потенційної обдарованості*, які можуть існувати в розвитку учня (наприклад, нахили чи здатність до традиційного лікування, ремонту техніки, готування їжі, релігійно-духовний розвиток, організаційно-комунікативні здібності і т. д.).

### 3.2. Посередні та потенційно обдаровані учні

У спеціальній літературі найчастіше виділяють кілька категорій дітей, яких зазвичай і називають актуально обдарованими. Доводиться констатувати, що освітня практика реагує переважно на ці чотири категорії: діти з високими показниками за спеціальними тестами інтелекту (інтелектуальна обдарованість); діти з високим рівнем творчих здібностей (творча обдарованість); діти, які досягли успіхів в будь-яких областях діяльності (юні музиканти, художники, математики, шахісти та ін); цю категорію дітей частіше називають талановитими; діти, добре навчаються в школі (академічна обдарованість).

Водночас спеціалісти також розглядають обдарованість з часової точки зору – наскільки вона проявляється в дитини в даний час. Серед російських та українських науковців існує (Д.Б. Богоявленська, О. Є. Антонова та ін.) визнання “скритої обдарованості”, коли дар обдарованості діти не усвідомлюють та їм про це ніхто не каже та не звертає необхідної уваги. Їх можуть віднести до числа «неперспективних» і позбавити допомоги і підтримки, необхідної для розвитку його здібностей.

Явна обдарованість, помітна дорослим називається «актуальною», а обдарованість, яка спочатку непомітна для оточуючих називається «потенційною». Ця обдаровість «невидима». В цьому аспекті важливим є ствердження в 80-х роках філософом Майклом Полані розмежування явного і неявного потенціалу розвитку. На відміну від явного потенціалу, неявний потенціал набувається з досвідом і нерідко залишається чимось прихованим (японські вчені Нонака і Такеучі).

*Визначення потенційно обдарованих дітей.* При визначенні дорослими категорії потенційно обдарованих дітей з інтелектуальною незалежністю та неконформністю оцінок і суджень (Е. Фром) перед вчителями постає складна проблема відокремлення проявів творчості від девіантної поведінки.

1. Найчисленіша група серед учнів – це середняки, посередні учні. Згідно із статистикою кількість середняків (посередніх) становить 70 %. Без сумніву, «посередня людина – це цілісна людська істота з заглушеними (пригніченими) здібностями та обдаруваннями» (А. Маслоу). З точки зору обдарованості, в найгіршому положенні знаходяться саме середняки. Від них часто вимагають тільки посереднє. Вони менше за інших довіряють своїм знанням та здібностям, не вірять у свої можливості, тому що їм дуже рідко хто-небудь показує, як за допомогою спеціальних методів та прийомів навчання, розкрити резерви своєї особистості, здатної досягнути набагато більшого (Г. Мелхорн, А. Маслоу).

2. Серед середняків існує певна кількість учнів, які мають *окремі ознаки нестандартних здібностей* (Н.С.Лейтес, П. Торренс). П.Торранс називав учнів такого типу “самобутніми” [542]. Ці діти не випереджають ровесників у загальному розвитку інтелекту і не демонструють яскравих успіхів у навчальних предметах. Однак відрізняються особливими якостями окремих психологічних процесів [540].

3. Сучасні дослідження В. Е. Чудновського та В. С. Юркевич [497] стверджують, що це явище самобутності притаманне для всіх країн. Наприклад, в педагогічній практиці науковці по різному гіпотетично визначають кількість таких дітей в кількісному відношенні: 16 % (Л. Брайт), 18 % (Ю. З. Гільбух), 31 % (Л. Термен), 18 % (Д. Векслер), 30 % (Дж. Рензулі). П.Торранс констатував факт, що в США на практиці виявлено закономірність, коли серед молодих людей з рівнем розвитку вище середнього, які здебільшого не адаптуються у суспільство, існує набагато більше творчих людей, ніж у традиційній молодіжній групі [542].

4. Потенційно обдаровані учні не задовольняються матеріалом розрахованим на середній рівень. Цей матеріал і за об'ємом і за глибиною свідомо розрахований на середній рівень. І якщо учень потенційно обдарований, він не захоче задовольнятися кількістю і, головне, якістю запропонованих йому відомостей [284].

5. Потенційно обдарована особистість бачить та фіксує проблеми, тобто відчуває парадокси на відміну від середняка, який їх не бачить (Дж. Гілфорд, Е. Торренс). Вони намагаються відшукати нові шляхи у вирішенні проблеми, комбінують відомі форми та методи навчання та розвитку.

Пошук потенційно обдарованої особистості, на наш погляд, треба починати з того, щоб поділити середняків на *дві категорії* – «потенційно обдарованих» та «посередніх». Практичний спосіб відділення цих категорій серед середняків – це існування мотивації розвитку: бажання особистості рухатися в майбутнє, що не притаманне посередній особистості, яка «зупинилась» в часі. Мотивація в майбутнє у неї «закрита».

Для потенційної обдарованості особистості важливим є не стільки рівень розвитку особистості, скільки бажання рухатися вперед. Тобто проблема розмежування 2-х категорій – це часова проблема.

6. Для потенційно обдарованих особистостей характерні пошуки та сумніви, які відсутні у посередньої особистості [171]. Потенційно обдаровані надзвичайно важко сприймають невдачу, замість надії на успіх у них, швидше, переважає страх перед невдачею [284]. У них не вистачає емоційного балансу. Тому потенційно обдаровані особистості активно шукають вчителя, який може стимулювати їх розвиток [23, 24; 212]. Як правило вони стараються знайти контакт з вчителем, якого вважають «людиною із майбутнього», який їм допоможе відкрити їх майбутнє (Є. А. Донченко, Л. І. Божович, І. С. Кон, А. В. Толстих).

### ***Приклади потенційно обдарованих особистостей.***

Зразком для посередньої особистості може бути «селфмейдемен» («людина, що сама себе створила»). Варіанти цієї назви: «самопідйомна особистість» (М. А. Князева), «монадна особистість» (І. П. Білецька), «самостворююча особистість» (Ж. П. Сартр). Типовими селфмейдеменами були: письменник Джек Лондон, який описав свій життєвий шлях селфмейдемена в романі "Мартін Іден", коли напівграмотний матрос на протязі двох-трьох років за допомогою самоосвіти став одним з найосвіченіших членів суспільства.. Складний шлях також пройшли засновник "General Electric" Томас Едісон та засновник "Ford Motor Co" Генрі Форд. Тяжко до успіху йшли Б. Франклін, А. Ейнштейн, Т. Джеферсон, Білл Гейтс, Тед Тернер, Стів Джобс і багато інших. Леся Українка, через хворобу не змогла реалізуватись як музикант, але вона знайшла інший вихід - стала поетесою. Поет та художник Тарас Шевченко піднявся від кріпака до



визнаного поета. Михайло Ломоносов пішки з рибним обозом прийшов до Москви і став одним з провідних учених світу того часу. В.Висоцького при житті не визнавала влада, яка заборонила публікувати його вірші. Тоді він почав співати свої вірші, став бардом - щоб донести до аудиторії свій талант.

Потенційна обдарованість має здатність до нелінійного розвитку, коли через певні проміжки часу виявляються крапки біфуркації (альтернативні розвилки можливостей, критичний момент невизначеності майбутнього розвитку), завдяки яким розвиток втрачає лінійну визначеність, при цьому виникає ймовірність еволюційної перспективи, шлях до успіху.

Отже, потенційно обдаровану особистість можна визначити по їх стану, коли вони не задовольняються матеріалом розрахованим на середній рівень, мають *окремі ознаки нестандартних здібностей*, мають пошуки та сумніви, які відсутні у посередньої особистості, шукають нетрадиційні шляхи вирішення завдання (проблеми), відкриті до пошуків вчителя як «людині із майбутнього»..

### **3.3. Підлітковий вік як ефективний резерв потенційної обдарованості**

Згідно з нашим дослідженням *можливість надання «повторного старту розвитку» треба надавати учням постійно*. Сучасні вчені-акмеологи визнають можливість динамічного існування не одного, а декількох вершин в процесі розвитку особистості (Н. В. Кузьміна, А. О. Деркач, В. П. Горанський, О.О.Бодалев, С. Д. Пожарський).

Особливо ефективний сенситивний період для «повторного старту розвитку» у підлітковому віці. У підлітків проходить самовизначення напередодні майбутньої дорослої життєдіяльності [429]. У них існує проблема у «відкритості майбутнього», яке для багатьох із них найчастіше за все закрите. Вони мають потребу „заново визначитись” (В. М. Доній, Т. В. Снігерьова, С.А.Плотніков, І. С. Кон, Л. І. Божович, А. В. Толстих, І. В. Дубровіна, А. Гезелл, А. С. Макаренко та інші ). Можна погодитись із думкою вчених про те, що зверненість в майбутнє об’єктивно притаманне особистості-підлітку (І.С.Кон, Л.І. Божович, А. В. Толстих, І. В. Дубровіна).

Породжується криза підлітка, яку пов’язують із страхом перед майбутнім (І.В.Дубровіна, І. С. Кон, А. В. Толстих, Л. І. Божович, А. К. Маркова, Т.Б. Карцева, Е.А. Донченко, І. В. Дубровіна). Вона проявляється в певних формах.

1. Рефлексія в учнів 7-8-х класів відкриває *недосконалість "Я"*, що глибоко та гостро переживається підлітком. Зростає критичність з приводу власних недоліків, наприклад, вже в 6 класі з'являються діти, які вважають себе нездібними до жодного з предметів.

2. Самооцінка підлітків занижена: підлітки перебільшують свої недоліки, успіхи дещо занижують. За заниженою самооцінкою може ховатись високий рівень домагань, на основі чого розвивається феномен "дискомфорт успіху"

[93].

3. Для підлітка характерна й відмова від поставленої мети всупереч її об'єктивній значущості, бо воля ще слабка. Підлітки частіше діють за найбільш сильним мотивом, власною ж поведінкою вони ще не володіють, і самі визнають відсутність у себе вольових якостей. Деякі підлітки (3%) розробляють навіть програму самовдосконалення, але не всі мають силу волі та наполегливість, щоб здійснити її.

4. Основна здатність підлітка - здатність мати справу з можливим, з гіпотетичним, а зовнішню дійсність сприймати як окремий випадок того, що можливо, що могло б бути (Ж. Піаже, Е. Еріксон). Оскільки логічне мислення підлітка оперує не тільки реальними, але й уявними об'єктами, освоєння такого стилю мислення неминуче породжує інтелектуальне експериментування, своєрідну гру в поняття. Однак системи понять підлітків побудовані на крайніх уявленнях про події, явища і об'єкти. Звідси *категоричність суджень підлітка* і його прагнення вмістити все багатство навколишнього життя в свої універсальні схеми.

Для підлітка притаманним є мислення біполярне, кліпове, тобто "чорно-біле". Біполярний підліток нездатен з'єднувати протилежності, тому в критичних ситуаціях він стає на бік тільки однієї з протилежностей. Він сприймає світ в чорно-білих тонах, тому, по-перше, скрізь шукає чорно-білий контекст, і, по-друге, нездатний створювати позитивні співдружності (союзи) і бути їх членом, оскільки в співтовариствах між їх членами найчастіше існують суперечності, які сприймаються біполярними підлітками як демаркаційні лінії, що розділяють "наших і ваших" на ворогуючі табори.

5. Якщо до 8-12 років у дитини домінує розвиток правої півкулі, то в підлітковому віці між півкулями мозку виникає функціональний дисбаланс [68]. Після 8-12 років спостерігається активна півкульова асиметризація мозку в учнів. Тобто спостерігається однобокий розвиток учнів у підлітковому віці на користь лівої півкулі мозку. Ліва півкуля виділяє в кожній проблемі самі головні, ключові моменти, але для рішення проблеми їх в більшості випадків недостатньо.

6. В підлітковому віці проявляється розподіл, коли чітко виділяються два крайні полюси активності у постановці питань, проблем – проблемний і неproblemний (Н. Б. Шумакова). Підлітки з проблемним типом активності виявляють у кризовій ситуації невизначеності велику здатність до самостійного породження завдань, питань, труднощів і пошук розв'язання. Високий рівень активності в постановці таких питань спостерігається тільки у невеликої частини школярів (10 -15 %), значна ж частина (40 %) характеризується пасивністю. Надалі, від 15 до 20 років, ця *різниця між особистостями не згладжується, а має тенденцію нарощуватися* [517; 57 ].

7. Науковцями визначено, що дитина одержує від батьків “повний набір” задатків всіх людських здібностей але через деякий час (10-17 років) ці здібності *зникають* [266]. Ця криза підлітка носить закономірний характер (А. Маслоу, І. Вернадський, І. Пригожин, К. Домбровський, Н. Вінер, Ю. Гільбух, Б. Нікітін, Г.Б. Карцева, Є. А. Донченко та ін.).

8. Сучасні науковці довели, що в підлітковому віці в психологічній сфері спостерігається чітке *зниження креативності* [526; 543, с. 544]. Цей період характеризується *спадом успішності, зниженням дивергентного мислення* (П. Торренс, С. Юркевич).

Отже, кризовий стан може забезпечити вибір стратегії розвитку, оскільки саме в момент нестійкості зовнішній педагогічний вплив (навіть незначний) здатен постати визначальним у виборі одного із шляхів розвитку. Можна і треба надавати «повторний старт розвитку» в будь-якому віці, але першим та найбільш ефективним є підлітковий вік. Особистість підлітка може бути флюктуаційною: здатна відійти від детермінації та незворотності до нових можливостей розвитку (Л. Виготський, Р. Бенедикт, Ф. Василюк, Т. Драгунова, Н. Литовченко, М. Мід, Л. Орбан-Лембрик, Т. Титаренко, С. Холл та інші). Саме тому підлітковий вік вважається періодом другого народження особистості (Л.І. Божович).

## ВИСНОВКИ ДО ТРЕТЬОГО РОЗДІЛУ

1. Констатувальний етап експерименту дає підстави стверджувати, що в школах існує усвідомлення вчителями явища *вікового зниження* загальної обдарованості.

2. Вчителі усвідомлюють, що існує значний резерв потенційно обдарованих учнів в кожному класі (*кількість дітей з окремими ознаками нестандартних здібностей* , на їх думку, може бути не менше 30 % ).

3. Існує необхідність враховування вчителями усвідомлення того, що в учнів існують задатки (нахили), які є ранньою ознакою здібностей і можуть вести до внутрішніх *передумов для досягнень*. Тому що слабкий розвиток будь-якої важливої здібності може бути компенсовано інтенсивним розвитком інших нахилів, задатків, здібностей, тому що всі якості особистості позитивно корелюють між собою.

4. Дорослі мають усвідомити, що вік підлітка є найбільш оптимальним для повторного стану розвитку, який знаходиться в стані нелінійності.

5. В цьому процесі існує необхідність використати резерв підлітків-середняків. Згідно з думкою вчених далеко не всякий середняк є потенційно обдарований. Цей шлях закритий для тих, у кого існує «зупинка» перед майбутнім в часі. На відміну від посередньої особистості у деякої частини середняків існує бажання рухатися в майбутнє: вони не задовольняються матеріалом розрахованим на середній рівень, захоплюються творчими завданнями, мають пошуки та сумніви, які відсутні у посередньої особистості, шукають нетрадиційні шляхи вирішення завдання (проблеми), відкриті до інноваційних процесів, стараються знайти контакт з вчителем як людиною із майбутнього.

## РОЗДІЛ 4. МЕТОДИЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ ПОТЕНЦІЙНО ОБДАРОВАНИХ УЧНІВ

### 4.1. Резонансна взаємодія розвитку обдарованості

*Колектив як цілісність.* У свідомості дорослих має відкритись розуміння нерозривної цілісності, яка поєднує всіх дітей у колективі (М. М. Таланчук, Ф.Капра, Р. Шелдрейк, Л. Тома, М. П. Щетинін, В. М. Максимова та ін.). Це означає, що кожний індивід залишається в нерозривному зв'язку з колективом (тобто з *цілим*) (теорія причинного резонансу Р. Шелдрейка, колективне підсвідоме К. Юнга, ноосфера І. В. Вернадського, вчення С. Грофа, Д. Бома, К.Левіна, Ф. Капра, І.З.Цехмістро, Д.Бом, І. В. Давидовський, В. П. Казначеев, Р. Леінг, А.Є. Кімова, Г.І. Шипова, Фомін, В.В. Налимова. парадокс Ейнштейна-Подольського-Розена, принцип синхронності К. Юнга, П. Девиса і т.п.).

Для вчителя головним постає не просто інтерес до класу (групи, школи), а встановлення творчих зв'язків між учнями в класі. Якщо певна критична маса осіб визнає якість або цінності, або інформацію, то цим самим досягається певна інформаційна межа резонансної взаємодії, після чого це нововведення починає визнаватись і розумітись всіма особами колективу [155; 460; 512].

У науковій літературі відзначають, що резонансна взаємодія відображає не тільки процеси впливу різних об'єктів один на одного, їх взаємну зумовленість, але й також *створення одним об'єктом іншого* (А.А. Радугін). Нелінійне, творче ставлення до світу, таким чином, означає відкриття можливості зробити себе твореним - "дозволити нелінійної ситуації або іншій людині впливати на себе" [207]. Кожна особистість являє собою нове "Я", якусь нову обдарованість. Нове "Я", нова обдарованість може реально вплинути на обдарованість іншого "Я" (Л. І. Новикова). При цьому кожному члену колективу ("Я") може бути передана ця колективна інформація як нова якість, як нова обдарованість. Хоча самотійно у іншого "Я" не вистачить ні об'єму пам'яті, ні швидкодії, ні понятійності, щоб збагнути те, що треба, щоб стати обдарованою (Р. Шелдрейк, В. Н. Іскер).

*Створення певної критичної маси.* Якщо прослідкувати історію цивілізації людства, то можна помітити факт, який вражає уяву: обдаровані люди із дивною закономірністю з'являлись певними *концентрованими групами* (золотий вік Давніх Афін, вік Перікла, епоха Відродження). Наприклад, епоха Відродження в Європі (XV ст.) . які стала можливою тоді, коли створювалась певна «критична маса», при якій розпочиналася реакція творчості.

В Україні у 17 ст. теж мало місце Відродження, завдяки формуванню критичної маси прошарку в Братських школах. А в Росії епоха Відродження не реалізувалася в зв'язку з тяжким гнітом татаро-монгольського іга. Поодинокі

постаті просвітителів (такі, наприклад, як Андрій Рубльов) не могли значною мірою вплинути на розвиток суспільства.

В радянський час, в умовах панування рівності та негативного становлення до поняття "еліти" ефективність виховного процесу А.С.Макаренка завдячується тим, що він зміг створювати певну критичну масу перспективної молоді, на яку він і спирався в своїй діяльності. Коли А.С.Макаренку треба було створити зразковий колектив в іншому місці, то він брав з собою частину тих активістів, яких він сформував раніше, коли працював у колонії. Спираючись на них, він швидко створював новий колектив.

Важливо, що вчителями ігнорується формування майбутніх організаторів в класі (соціальна обдарованість). Хоча молодіжний організатор – це член групи, який реально відіграє важливу роль в організації спільної діяльності і в регулюванні взаємовідносин у групі (Н. П. Лукашевич, В. Т. Солодков, І.О.Мартинюк, С. Г. Карпенчук, М. М. Обозов, Р. С. Немов, Е. Берн).

В цьому процесі можливим є використання універсального закону Вільфредо Парето (80/20), який констатує, що можливим є досягнення результатів при мінімальних зусиллях.

Наприклад, успіх досягається тільки при:

20 % витрат часу, сил та розумової енергії;

80 % нашого часу та сил витрачаються на виконання задач групи;

80% всіх багатств належить 20% населення;

80% наслідків спричинені 20% причин;

80 % вартості торгових договорів забезпечує 20 % всіх клієнтів;

80 % виробництва забезпечує 20 % підприємств;

80 % часу, пропущеного по хворобі припадає на 20 % працюючих;

80 % досьє, які знаходяться у використанні належать до 20 % папок досьє;

80 % бруду знаходиться на 20 % полу, по якому більше всього ходять;

80 % прання відноситься до 20 % одягу;

80 % кращого телевізійного часу приходить на 20 % програм, найбільш улюблених телеглядачами;

80 % часу читачі газет витрачають на читання 20 % матеріалів, які опубліковані в газеті;

80 % телефонних дзвінків роблять 20 % телефонних абонентів;

80 % їжі з'їдаються в 20 % найбільш популярних ресторанах;

80 % прибутку дають 20 % товарів;

80 % прибутку дають 20 % клієнтів;

80 % втрат мають місце від 20 % помилок;

80 % вартості готового продукту визначає 20 % початкових продуктів;

80 % результатів залежать від 20 % витраченого часу;

80 % злочинів скоюють 20 % злочинців;

80 % аварій скоюють 20 % водіїв;  
80 % прибутків дають 20 % продавців;  
80 % прибутку створюють 20 % головних ідей плану.  
І цей список можна продовжувати до безмежжя.

**Принцип Парето дозволяє оцінити значення «20-ти відсотків» як можливості досягти значних результатів при незначних зусиллях.** Б. Фуллер вивів *формулу емерджентності*, яка пояснює кумулятивний ефект *критичної маси* в колективі [5, С.166]. Формула Фуллера така: сума інформаційних зв'язків в групі дорівнює кількості учасників групи в квадраті мінус кількість учасників, а потім це все поділене на два. Наприклад, якщо в команді присутні 5 чоловік, то можуть бути встановлені 10 різних зв'язків між ними ( $5 \text{ (число людей)} \times 5 = 25 - 5 \text{ (число людей)} = 20 : 2 = 10$ ). Якщо в команді 60 чоловік, то вони складають 1770 синергетичних зв'язків ( $60 \times 60 = 3600 - 60 = 3540 : 2 = 1770$ ). Це і пояснює, яким чином команда в 1000 чоловік може досягти незвичайного результату, для досягнення якого в звичайному випадку треба не менше чим півмільйона чоловік. Теоретично це підтверджується законом синергії про те, що якщо деяка кількість сил працює разом, то їх об'єднана потужність дорівнює не їх сумі, а їх добутку.

Наприклад, Джеффри А. Мур протягом багатьох років відточував вельми успішний «високотехнологічний цикл вибору життєвого шляху» в рамках своєї моделі «подолання прірви» на прикладі блискучої роботи компаній Силіконової долини. Він помітив по середнім показникам, що в більшості галузей промисловості 20 % з готовністю приймають все нове. Інша категорія – 60 % - це консерватори. Залишилися 20 % - «скептики», які все одно будуть вважати, що нам не потрібні ні кольоровий телевізор, ні Інтернет, ні факсові апарати. Ці цифри дозволяють подумати над питанням залучення потенціалу із стану консерваторів. «Видатний вчений або інженер може тільки тоді впровадити в життя свої ідеї в суспільстві, якщо все більше і більше людей з високо розвинутим інтелектом зможуть підхопити його ідеї, розвинути їх та реалізувати (Г. Мелхорн, Х.-Г. Мелхорн).

Отже, створення *певної критичної маси* творчих учнів (не менше 20 %) значною мірою може вплинути на весь творчий потенціал колективу, змінити його творчий стан, відношення до обдарованості. Досягти *певної критичної маси* можна з допомогою виявлення *резерву потенційно* обдарованих учнів.

#### **4.2. Метод ретроповернення як засіб поєднання циклічного та лінійного часу розвитку особистості**

**Обдарованість як часова проблема.** Н. Лейтес вважав, що в обдарованих спостерігається інтеграція (сумісництво) в часі якостей, які йдуть від різних періодів вікового розвитку. При цьому ми спостерігаємо кумулятивний ефект,

коли підсумовування активності різних дитячих віків («вікове явище») стає фактором обдарованості. Наприклад, Ейнштейн вважав, що в нього спостерігається сумістництво в часі якостей, які йдуть від різних періодів вікового розвитку і саме це парадоксальне явище зробило його геніальним.

В часовому відношенні психологи стверджують, що необхідно ввести в поняття розвитку особистості як ранній, так і більш пізній розвиток особистості (М. Рибников, І. Кулагіна, Ю. Гільбух, В. Чудновський, В. Юркевич, П. Термен, К. Кокс). Наприклад, існує чимало факторів, які свідчать, що талант особистості може проявитися не в дитинстві, а в більш пізньому віці: Сократ, Мікеланджело, Гете, Ломоносов, Франко, Галілей, Кант, Лаплас, Гюго, Вольтер, Шоу, Толстой, Крилов, Аксаков, Павлов, Гете, Верді, Моне, Греко та інші знаменитості.

*Теоретично- наукове відкриття одночасного існування минулого, теперішнього та майбутнього.* Якщо сучасні вчені констатують, що неможливо описувати моделі актуалізації обдарованості без уявлення про їх нелінійність, то мабуть найбільш виправданим є такий методологічний підхід, який дозволив би однаковою мірою врахувати усі часові виміри життя людини (В. М. Доній, Г. Маркузе, Е. Шредінгер, Н. Н. Брагіна, Т. А. Доброхотова).

Щоб зрозуміти процес поєднання минулого, теперішнього та майбутнього треба зрозуміти розмежування явного і неявного (М. Полані). Дослідники, вивчаючи час, прийшли до бачення «невидимого» в цій проблемі: Бл. Августин зауважував, що розділення на минуле та на майбутнє є недоліком буття. Дослідник Г. Мінковський *теоретично* довів, що все, що може мати місце, вже існує в майбутньому і продовжує існувати в минулому. Він зробив заяву, що уявлення про час, які він збирається розвинути, вирости на фундаменті експериментальної фізики і це призведе до радикальних наслідків. Цікаву модель запропонував в цьому контексті сучасний спеціаліст з квантових технологій Д. Бом. Він вважав, що світ голографічний і тому завжди минуле та майбутнє існують в середині рамок теперішнього. Д. Бом порівнював Час з багат шаровим пирогом. Іншими словами, минуле, сьогодення і майбутнє існують одночасно, але в різних шарах. Як на кіноплівці. В одному часовому «шарі – кадрі» подія вже відбулася, в іншому воно ще тільки планується, що, в принципі, дозволяє отримувати інформацію з минулого і майбутнього.

Західноєвропейські та російські дослідники *теоретично* підтвердили, що не можна час диференціювати на минуле, теперішнє і майбутнє, оскільки ці три компоненти проникають один в одного та щільно взаємопов'язані (непричинний зв'язок Паулі – Юнга, Г. Шміт, Е. Г. Уоркер, А. И. Риженков, Б.С.Добронец, А. П. Дубров, В. В. Налимов М. А. Козырьев, А. М. Бич, Ю.С.Владимиров, А. Е. Акімова — Г. И. Шипова, І. Пригожин. Ф. Типлер, Д.Уилер, К. Торн, С. Хокинг, А. Холт, И. Новиков, В. Фролова, Р. Шелдрейк, Е.Шредінгер, С. П. Курдюмов, Є. Н. Князева, П. К. Анохін, К. Левін та ін.).



У 80-ті роки академіками М. О. Кизиревим, О. Л. Вейником та В.В.Насоновим *практично* було доведено правильність теорії про те, що всі минулі, теперешні і майбутні події людства існують одночасно, і ми, рухаючись по осі часу, тільки стикаємося з ним в своїй сучасності [156, с. 6].

Можна створити схему сприйняття Н. О. Козиревим багатовимірності часу. Уявіть собі Н. О. Козирева, який дивиться у телескоп та бачить в теперішньому часі зірку, якої вже не існує тисячі років. Потім він переміщує телескоп на те місце, де має бути ця зірка в дійсності в цей час. Спеціальним пристроєм він фіксує, що в дійсності існує в цьому місці велика маса, тобто ця зірка, якої він не може побачити в телескоп. Він переміщує телескоп в минуле, і пристрій вказує, що в цей час (теперішній) вже теж дійсно існує зірка, яку реально не бачить Н.О. Козирев.

В 90- роки новосибірським академіком В.П.Казначеевим та його колегами А. Ф. Охатриним, О.Д. Сахаровим, Ю.М. Івановим провели спільні експерименти з англійськими колегами (в Стоунхенджі, Англія). Більше двохсот англійських дослідників брали трансльовану через "дзеркала Козирєва" інформацію з Новосибірська. Виявилося, що у фокусі системи увігнутих алюмінієвих пластин і дзеркал у випробувача з'являлася візуальна інформація, яка нагадує картини з далекого минулого. Як згадував потім один з експериментаторів (професор А. Трофимов) як тільки випробувач наблизився до «дзеркал» - простір відкривався, і вчені бачили величезний потік символів-знаків, що світяться, як неонові вивіски. Вони зрозуміли, що більша частина побачених символів співвідноситься з найдавнішою шумерською культурою. Це була мить минулої історії, яка прорвалася в теперішній час [154].

**Синтез часу як додаткової енергії.** Академік Микола Козирєв обґрунтовував думку про те, що «час є активним учасником світостворення» [154]. За рахунок чого це має місце? Через те, що «час» - величина не абстрактна і впливає на наш світ, тобто є *додатковим* джерелом енергії (М.А. Козирев). Наприклад, Київський медичний центр «Резонанс» на практиці використав ідею про те, що час - це енергія, яка здатна концентруватися (час стискається) або розподілятися (час розтягується) і кожна людина є джерелом часу, яка постійно втрачає, розсіює ці потоки. Лікарі почали активно використовувати лікарський засіб при нормалізації обміну речовин на основі ефекту стиснення часу. Вони під час лікування звертаються до суб'єктивного (індивідуального) часу кожного хворого. Лікарі за допомогою спеціальних екранів збирають час. Для цього хворих кладуть в спеціальну камеру, оснащену системою дзеркал Козирєва, які екранують внутрішні поля людини, не дозволяючи їм розсіюватися. Лікарі вимірюють швидкість ходу часу у хворих (у яких кожна хвилина скорочується), і створюють умови для жорсткого режиму дозування при якому індивідуальна хвилина хворого (30-40 сек.) досягає норми – 60 сек. Таким чином вдається значно підвищити ефективність

лікування та зменшити побічні дії препаратів ( «Здоровье», 5 июня, 2003).

***Проблема часового розвитку особистості в психології та в педагогіці.***

Вже Л.С. Виготський вважав, що педагогіка повинна орієнтуватися не на вчорашній, а на завтрашній день дитячого розвитку (Л.С. Виготський). Хорошим буде те навчання і виховання, яке випереджає актуальний, наявний рівень розвитку, веде у зону найближчого розвитку. Саме так зазвичай трактується розвиток дитини (І. С. Кон, Д. І. Фельдштейн, О. Савенков та ін.). У сучасній педагогіці та психотерапевтичній практиці пріоритет у вирішенні проблеми розвитку особистості віддається майбутньому (Р. М. Грановська, Ю.С. Крижанская).

Практика підтвердила, що учні, які закінчили школу на два роки раніше (прискорене навчання в часі) дозволила значно оптимізувати процес розвитку інтелекту та креативності (О. Савенков). Також Л. Термен констатував, що життєвий шлях молоді, яка закінчила школу на 1 - 2 роки раніше, складається щасливіше: у них є резерв часу на випадок невдалого вибору професії, до того ж професійна кар'єра у них починається раніше (Ю.З. Гільбух). Наприклад, у практиці навчання С. М. Лисенкова вважає, що важку тему слід починати не в задані програмою години, а багато раніше. Щоб зменшити об'єктивну проблему деяких питань програми, треба випереджати їх введенням в навчальний процес. Перспективна (та, що тільки буде пізніше основною) тема дається на кожному уроці малими дозами (5-7 хвилин). Тема при цьому розкривається повільно, послідовно. У процес обговорення залучаються спочатку сильні, потім середні і лише потім слабкі учні, коли всі діти, у певному розумінні, учать один одного (виявляючись відкритими системами, що активно обмінюються енергією та інформацією), коли і вчитель, і учні зовсім по-іншому почувають себе в просторі часу.

***Орієнтація в минулий час.*** В наш час ми ставимо Майбутнє попереду, а Минуле позаду, але в українській історії Х-ХУ ст. наші предки по-іншому розміщували час ніж ми (циклічно). Це особливо помітно в стародавніх творах, зокрема в іконах, які виражають цю ідею.

Наші предки минулі події називали "передніми", розташовували час не егоцентрично (відносно нас), а в єдиному ряду - від їх початку до Теперішнього, "останнього часу". Для наших предків "попереду" було Минуле. Такий погляд приводив до постійного розширення, поглиблення, збагачення Минулого.

Наукова революція зруйнувала історичну уяву про напрям часу: час став незворотнім і лінійним. Ідея тільки спрямованого вперед часу (прогресу) – недавнє придбання культури.

#### 4.3. Можливість повернення до упущених можливостей розвитку

**Орієнтація в минулий час у психології та педагогіці.** Психологи давно вже звернули увагу на те, що на особистість діє не тільки Майбутнє, але й Минуле. В більшості випадків погляди психологів можна звести до певної традиційної схеми: особистість розвивалася нормально, але в якійсь час в минулому щось відбулося (якась подія) - і нормальний розвиток обірвався. Психологу важливо знайти цей момент обриву, вивести його на рівень усвідомлення (рефлексії) клієнта. Це дасть можливість нейтралізувати вплив події (зробити так, щоб ця подія-фактор не діяла, не впливала на Майбутнє). Наприклад, цікавий експеримент провів професор Гарвардського університету Елен Дж. Лангер (Д.Андерсен). Для групи 80-літніх старців були створені особливі умови повернення в минуле („1959 рік“). Була змінена їжа, музика, одяг, газети, телевізійні програми, фотографії на стінах та інше на „1959 рік“ (тобто змінений час-простір).

Старцям було сказано, щоб вони грали ті ролі, які вони виконували в 1959 році, і, щоб вони не говорили про події після 1959 року. Все це знімалося на відеокамеру. Після експерименту вчені констатували: Старці „помолодшали“ в середньому на 3 роки, покращився психічний стан, пам'ять, розум, зір, координація рухів. Із експерименту був зроблений висновок, що безповоротні процеси старіння можна зупинити, якщо відмовитись від ролі „старців“.

Якщо у психологів в основному існує проблема "нейтралізації" минулого, то у педагогів дещо інша проблема. Існує об'єктивний фактор неможливості уникнути прогалин, пустот в знаннях, в розвитку - так як учень рухається завжди тільки *вперед: із минулого в майбутнє*. А коли так, то завжди буде щось, що він не засвоїть, не побачить, не оцінить в достатній мірі, неглибоко зрозумів. Тому що ця інформація (яка важлива стане в майбутньому не усвідомлюється із минулого-теперішнього, в якому знаходиться учень).

Отже, проблема розвитку пов'язана з тим, що учні не створили базис-фундаменту в своєму минулому, щоб рухатися далі. Ось в чому рухаючись в майбутнє учню необхідно постійно виконувати реалізовувати минуле. Проблему учня можна сформулювати так: "виконати чи не виконати минуле".

**Можливість повернення в минуле.** Сучасна теорія розширюючогося Всесвіту, а також положення нелінійної термодинаміки І. Пригожина доводять, що минуле тече в майбутнє незворотно, і це означає безповоротність всіх процесів в світі. Вже Геракліт приділяв проблемі повернення в минуле багато часу і одержав за це прізвисько "плакучий філософ". Він болісно стверджував: "Двічі в ту ж саму річку не можна увійти, час плине тільки в незворотньому напрямку".

В житті кожного учня періодично виникає бажання почати "все спочатку", виправити свої помилки. Але чи можливо другий раз увійти в одну й

ту ж річку? Чи можна повернутись в минуле? Ми підтримуємо думку сучасних вчених про те, що людина не може змінити напрямок часу, але все ж вона має можливість пересуватись, переміщуватись в часі, *не виходячи із потоку часу* (професор Н. А. Козирєв). Коли ми говоримо «увійшли» в річку (за Гераклітом), то в дійсності ми не будемо виходити з цієї води. Ми так і рухаємося з цією водою (ми не можемо в неї «увійти», тому, що ми з неї і не виходили). Особистість «не виходить із часу», вона знаходиться в тому ж русі часу, його «повернення в часі» є умовним.

Отже, ми не можемо повернути „річку" (час) назад, а увійти в ту ж воду знову в тому місці, куди вона за якийсь час прийшла ми можемо. В цьому випадку закон незворотності часу не порушується. Саме таким чином можна повертатись в минуле.

Таким чином, якщо людина захоче потрапити в минуле, щоб зрозуміти, що там (в минулому) треба буде зробити, щоб сьогодні було іншим, то вона зможе зробити наступним чином: на місце Сьогодні (тепер) якби встановити вчора (минуле), тим самим Сьогодні якби перемістити в Завтра (майбутнє).

Які умови та обставини треба створити щоб почати життєдіяльність по-новому повторно? Зробивши це „повернення" в минуле, ми одержуємо можливість не відновити минуле (його не повернеш), а щось створити підправити, розвинути, одним словом, виконати своє минуле. Звісно, що особистість не може увійти в теж саме минуле, з тою самою свідомістю, але вона може увійти по – новому, з новим досвідом, з новим підходом, по – новому вирішити свої старі проблеми. Можливо, вона вже володіє новими технологіями вирішення проблем, яких у неї не було раніше, коли вона ще не мала достатніх знань та досвіду.

**Ідея повернення до упущених можливостей.** На практиці сучасні історики ввели поняття ретроальтернативістики. На їх думку ретроальтернативістика надає можливість розвинути теорію упущених можливостей (І. В. Бестужев-Лада).

Російський вчений Б. М. Кедров підтримує цю думку і звертає увагу на необхідність повторного розвитку, того що вже було раніше [20, с. 8]. Він констатує, що суттєвою ознакою повторності є відродження в процесі розвитку в тій чи іншій формі того, що було вже пройдено раніше [20, с. 2-8].

До реалізації ідеї " ретроповернення у розвитку " в Україні у ХІХ столітті вже звертався педагог М. О. Корф. Він поставив проблему збереження знань та розвитку, які вони отримали в дитячому віці. Для цього він провів в мариупольському і олександріївському повітах спеціальне обстеження рівня знань селян, які закінчили початкову школу. Дані обстеження засвідчили, що існує необхідність для селян більш пізнього віку створити школу для ретроповторення. М. О. Корф розробив структуру цієї школи, встановив план, написав спеціальний підручник, в якому повторювався не лише вже вивчений матеріал, але й додаткова інформація, яка потрібна вже дорослій людині [116, с.

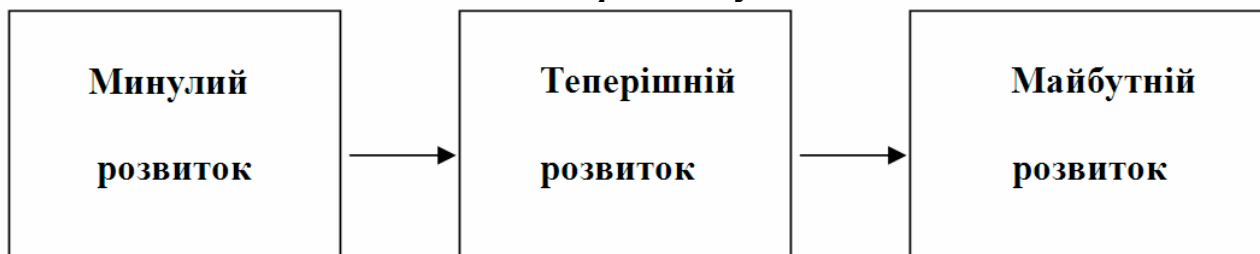
262].

Дуже правомірним є думки Ж. Піаже про необхідність врахування пропущених кроків розвитку особистості [353, с. 9]. На думку Ж. Піаже, проблеми учня починаються, якщо виявляється пропущеною одна із стадій його минулого розвитку, коли дитина переступає через етап власного розвитку, і потім всі подальші етапи будуються на більш хиткому майбутньому фундаменті. Тому Ж. Піаже глибоко переймався, що саме на його теорії розроблялись інтенсивні програми навчання, які бомбардують дитину інформацією, але ігнорують його минулий досвід і не дозволяють повністю засвоїти необхідні ідеї в минулому [352].

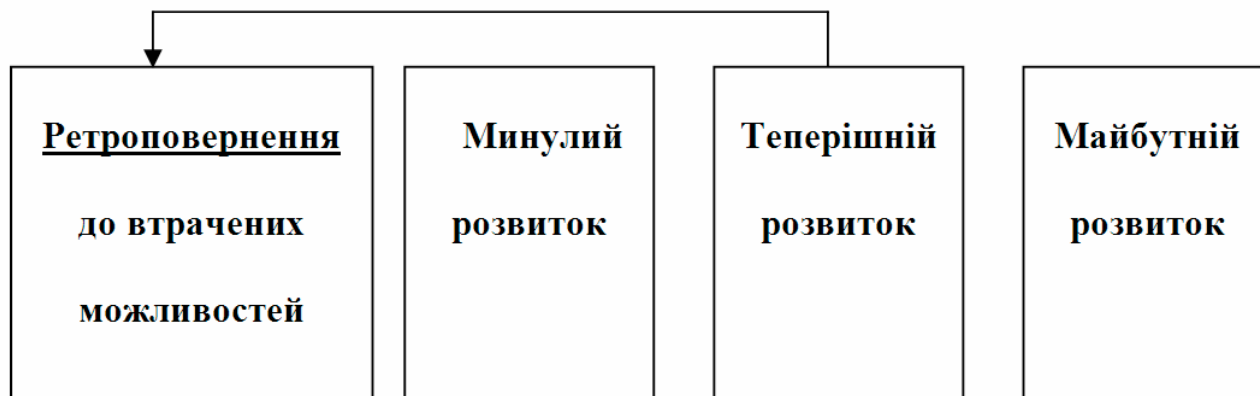
В наш час в США і в Японії студенти, які навчаються математиці за методом Т.Кумона ніколи не приступають до вирішення завдань з наступної теми, поки не навчаться швидко і досконало вирішувати завдання попередньої. Під керівництвом педагога Т. Кумона студенти замість того, щоб рухатися вперед у вирішенні задач намагаються побити свій минулий попередній рекорд швидкості рішення типових задач, які вони вже вирішували. Заняття триває зазвичай від 15 до 30 хвилин, і в очікуванні сигналу гонгу кожен присвячує ці хвилини тільки одній задачі, прагнучи отримати більш високу оцінку. Замість того щоб сидіти над новими задачами, всі намагаються побити свій попередній рекорд швидкості вирішення завдань відомого типу. Завдяки такому підходу студенти постійно перебувають на ступені успіху.

Вищевказане дозволяє створити механізм розуміння обдарованості як нелінійної часової проблеми:

***Лінійний час розвитку особистості***



***Нелінійний час розвитку особистості***



## ВИСНОВКИ ДО ЧЕТВЕРТОГО РОЗДІЛУ

1. У вивченні розвитку до стану обдарованості треба враховувати, що час є тією силою, яка протистоїть ентропії і протидіє «затуханню» розвитку.

2. У педагогіці необхідно *врахувати усі часові виміри розвитку особистості*, тому що об'єднання трьох часових вимірів (минулого, теперішнього та майбутнього) можуть вести до додаткового інформаційного та енергетичного поштовху, "стрибка" в розвитку особистості.

3. Можна прийти до висновку, що лінійна система розвитку особистості потребує певного доповнення нелінійним розвитком: рухаючись в майбутнє, учню необхідно постійно *виконувати, реалізовувати* минуле.

4. Запропонована нами концептуальна модель "ретроповернення" як *повернення до упущених можливостей* розвитку служить теоретичною підставою нашого експериментального дослідження. В цій моделі учень може пересуватись, переміщуватись в часі, *не виходячи із потоку часу*.

5. Ретроповернення приводить всю систему до створення нового рівноважного стану (який вже був порушений перед ретроповерненням) і це дозволяє врахувати розподіл енергетичних затрат, коли проблеми розвитку учня вирішуються не за рахунок витрати сил вчителя і учня, а за рахунок врахування нелінійного розвитку учня.

6. Цілісний підхід до колективу вимагає розглядати резонансну взаємодію в колективі як засіб розвитку колективу і окремої особистості у колективі. Створення *певної критичної маси* творчих учнів значною мірою може вплинути на весь творчий потенціал колективу, змінити його творчий стан, відношення до обдарованості.

7. Кількість осіб, які засвоїли певну новітню інформацію досягають певного критичного рівня, межі («критичної маси»), достатнього, щоб весь колектив сприйняв цю інформацію досить спонтанно та швидко (Р. Шелдрейк, Б.Фуллер).

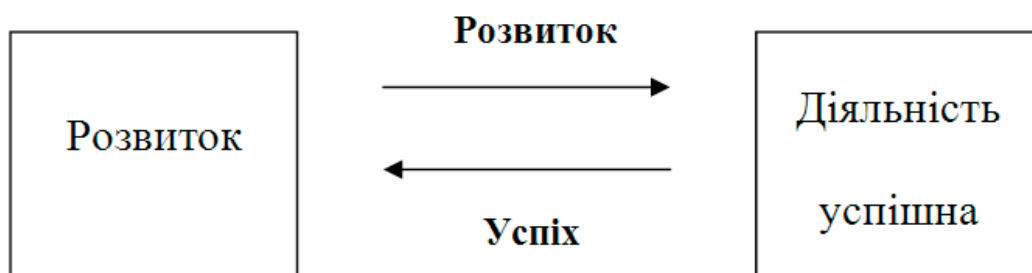
8. Досягти такої *певної критичної маси* можна з допомогою виявлення *резерву потенційно* обдарованих учнів (не менше 20 відсотків згідно з законом Парето).

## РОЗДІЛ 5. ОРГАНІЗАЦІЙНІ УМОВИ РОЗВИТКУ ПОТЕНЦІЙНО ОБДАРОВАНИХ УЧНІВ

### 5.1. Організація діяльності учнів на основі нелінійної педагогіки

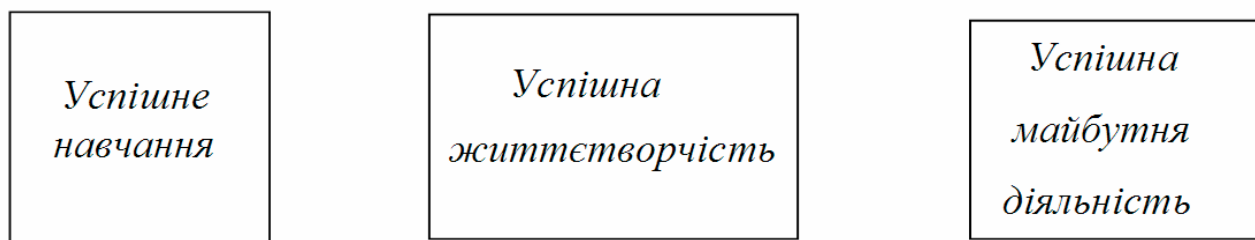
Розуміючи обдарованість як стан, який забезпечує успіх, можна погодитися з думкою вчених про те, що ситуація успіху може стати свого роду пусковим механізмом розвитку (С. Рубінштейн, Б. Теплов, О. Балл, Г. Костюк, М. Лейтес, Л. Липова, О. Кульчицька, І. Добротворський, С. Лавриненко, А.С. Белкін).

У психології, перш за все працями С. Л. Рубінштейна та Б. М.Теплова зроблена спроба дати класифікацію понять "обдарованість" на єдиній підставі – успішної діяльності. Такий цілісний підхід базується на включенні дитини в контекст взаємопоеднання обдарованості та кожного успіху в різних видах діяльності (навчальної, дослідницької, трудової, фінансової і т.д.). Такий підхід реалізує ідею зворотнього зв'язку обдарованості та успішної діяльності, забезпечує цілісний підхід до обдарованості (С. Рубінштейн, Б. Теплов, А. Белкін, С. Лавриненко). Це дає змогу визначити учням цілісний підхід до обдарованості, коли розвиток обдарованості стимулює успіх, а успіх в свою чергу стимулює обдарованість (тобто існує взаємозалежність розвитку та успіху).



На жаль, в сучасних школах проблема формування успішного учня відсутня. Тим більше відсутнє розуміння взаємозв'язку розвитку та успіху – розвиток стимулює успіх, а успіх стимулює розвиток.

Можна запропонувати наступні складові організаційні умови розвитку нових потенційних можливостей особистості:



## 1 етап: Успішне навчання.

Фактор множинності: *поєднання роботи 2-х півкуль мозку та використання синергетичного ефекту.* У старших класах, панують суто логічні методи навчання, виховання, розвитку - лівокульові. Вони як би розтинають мозок підлітка навпіл і працюють з однією його логічною половиною, самою недитячою. Цей раціоналістичний підхід робить мозок “інвалідом”, перетворює його з двухпівкульового в однопівкульовий, робота учня все більше концентрується на лівій півкулі. Відповідно, особливу увагу слід приділяти саме розгортанню правопівкульових механізмів психічної діяльності підлітка, які, у певному розумінні, гальмуються роботою лівої, домінантної півкулі [370, с. 23]. Можна припустити, що в даному випадку права творча півкуля отримує можливість повністю розкрити свій потенціал, за рахунок еволюційної напруги в процесі функціональної конкуренції з лівою півкулею.

На жаль, вчителі починають вирішення задачі із роботи лівої півкулі (із скороченого запису задачі), орієнтуючи дітей тільки на лівопівкульове вирішення задачі. У сучасній школі починати вирішення задачі треба з правої півкулі, тобто схематично намалювати цю задачу. Таким чином, кожен учень повинен мати здатність до переведення інформації, яку він чує - у малюнок, образ, схему. Ми спостерігали картину, коли Олександра (7 клас) мала проблеми з математики. Наприклад, при читанні задачі вона “чує” задачу (аудіал), але не бачить її, не може намалювати, більше того, не хоче її малювати, сприймає малювання схеми як додаткову, непотрібну роботу. Але згодом малювання схеми задачі визвало в учениці стан здивованості через те, що дитина зрозуміла, що через малюнок вона щось відкриває в собі. За її словами, рішення задачі “виходить із середини себе”, із внутрішнього світу самої дівчинки. І це є вже початком творчості.

Дорослі повинні активно використовувати малюнки. Надавати можливість підліткам використання малюнків у зошитах. Мінімум слів — тільки малюнки. При читанні книг, або конспектів в кожному розділі визначалася головна ідея, концепція і вона малюється. Тобто, слова перекладаються на малюнки. Наприклад, в технології В.Ф. Шаталова конкретні факти (математичні, фізичні, а також історичні, географічні тощо), трансформуються на мову опорних сигналів. Тобто система В.Ф. Шаталова активізує емоційно-образний, мотиваційний правопівкульовий аспект психічних функцій, коли, що дивовижно, всі діти починають малювати. Спочатку В.Ф.Шаталов [508-509] активно використовував малюнок (праву півкулю), а на вищому етапі розвитку самі учні малювали опорні сигнали – малюнки до задач.



Метод І. Давидової не завжди є ефективним способом навчання іноземній мові, особливо тоді, коли використовується при навчанні маленьких дітей. Тому, що молодші школярі, відрізняються станом нерозвиненості функціональної асиметрії півкуль головного мозку, коли у них асиметрія свідомості і підсвідомості слабо виражена. Але цей метод можна ефективно використовувати для навчання учнів більш старшого віку для яких притаманний високий індекс асиметрії мозку.

Фактор множинності: поєднання модальностей при сприйнятті інформації. Статистика стверджує: учнів – “аудіалів”, які обробляють інформацію через слуховий канал народжується тільки 20 %, учнів – “візуалів”, які обробляють інформацію через зорові образи народжується 40 %, учнів – “кінестетиків”, які обробляють інформацію через відчуття народжується 40 %.

Процес успішного засвоєння учнями матеріалу повинен відповідати психофізіологічним можливостям дитини. В школі існує справжня потреба поєднати сприйняття інформації учнями – аудіалами, кінестетиками, візуалістами. Доведено: інформація, що надходить до нас ззовні, тим краще буде засвоюватися, чим ширше канал її сприйняття, чим більше аналізаторів чуттів включаються у процес її переробки, що пояснюється фактором синестезії, при якій органи чуттів функціонують сумісно, виявляючи явище синергії. Без сумніву, щоб учень нормально вчився, потрібно розвивати в нього всі види модальності.

Вчитель має перевірити основну модальність дитини (основний канал сприймання інформації в середніх та в старших класах). Як учень сприймає інформацію в основному? Через “вуха”, “очі”, чи через “слух”? Як використати знання про модальності для успішного навчання : мова чи гра, читання чи малюнок, письмо чи музика? Для досягнення поставленої мети, необхідно ще в дошкільний та шкільний періоди розвивати зорові, слухові і моторні поля засобами образотворчого мистецтва, хореографії, театру, музики, ритміки і т.п. (наприклад досвід методу Монтессорі). Наприклад, один із головних принципів вальдорфської школи - образний (тобто правопівкульовий) виклад матеріалу, коли дітей вчать образно мислити, співпереживати, співчувати, включають уявлення, фантазію, почуття; дуже цінується тут здатність дивуватися і бачити диво (тому у перших - п'ятих класах так багато казок, міфів, легенд), що може здатися дивним у наш час - час інформаційного буму, коли, здавалося б, слід всіляко прискорювати інтелектуальний розвиток дітей. Дитина з першого класу включається у заняття естетично-художнього циклу (музика, живопис, скульптура, архітектура, театр, евритмія).

Фактор множинності: поєднання множинного інтелекту. На практиці вчителі застосовують тільки ті види інтелекту, які притаманні *самим* вчителям, а не їх учням. Це є певним обмеженням, тому що всі види інтелекту є цілком рівноправними видами (Д. Големан, Є. Л. Яковлева, У. Пейн, П. Селовей, Дж. Майєр, Р. Бар-Он). Нормою має стати урахування розуміння множинної

структури інтелекту у кожної дитини, коли кожна людина має різні види інтелекту. Успіх особистості може гарантувати тільки множинність інтелекту. Завдання полягає в тому, щоб вчителі враховували діяльність учнів з врахуванням різних видів інтелекту. Вчитель має знати, який тип інтелекту переважає в кожній дитині.

Дослідження сучасних вчених доводить, що кожна людина має різні види інтелекту і перед вчителями існує проблема виявлення та розвитку різних типів інтелекту, що допомагає дітям підвищити самооцінку та розвивати свої таланти. Чим би не займалися діти, який би предмет не вивчали у вчителя є спроба зробити процес успішним для учнів. Така діяльність дозволить учням розкрити себе, повірити в себе та свої здібності, реалізувати свій сильний тип інтелекту.

Завдання полягає в тому, щоб вчителі враховували діяльність учнів з врахуванням їх пріоритетного інтелекту. Після виявлення типів інтелектів організовуються групи, які об'єднують учнів за більш розвинутим типом інтелекту. Як правило таких груп буває 3-7. Може бути і менше, тому що деякі учні можуть працювати в парі або ж самотійно.

Група з логіко-математичним інтелектом може створювати графіки, таблиці. А група з лінгвістичним інтелектом може створити гру, яка дозволяє вивчити тему або може створити казку чи вірш. Учні з візуальним інтелектом додатково можуть створити схеми, образи, опорні сигнали, які дозволять більш легко зрозуміти тему. Вони можуть випустити газету на тему роботи. Групі ідеомоторного типу інтелекту можна дати завдання інсценувати якісь дії, провести експеримент. Групі учнів з міжособистісним та інтуїтивним інтелектом можна запропонувати провести конференцію або підготувати проблемні питання, пов'язані з емоційною сферою. Іноді виникає група з музичним інтелектом, якій можна доручити скласти пісню.

Отже, можна зробити висновки про те, що синтезована діяльність різних типів інтелектів надає додаткові можливості розвитку обдарованості.

Фактор множинності: *множинність здібностей (здатків)*. Дорослі не приділяють особливої уваги до значної кількості (20-30) видів здібностей (здатків), які можуть існувати в потенційному стані розвитку (наприклад, нахили чи здатність до традиційного лікування, ремонту техніки, готування їжі, релігійно-духовний розвиток, організаційно-комунікативні здібності і т. д.).

Дорослих мають зацікавити думки учнів щодо їх нахилів до різних видів діяльності, які вважаються ранніми ознаками здібностей («побічні» здібності). Це буде спонукати до виявлення та розвитку *множинних* нахилів, які вважаються ранніми ознаками здібностей (М. Щетінін, В. Юркевич Г. Гарднер). Дорослий з'ясовує, що вміє дитина на даний момент (а не в майбутньому).

## 2 етап: Успішна життєтворчість особистості.

*Планування учнів.* В чені стверджують, що в реальній практиці сучасної школи серед старшокласників (9-10 класів) тільки 3 % ведуть планування, 12 % вважають, що ведуть планування хоча і не письмово (в дійсності це не вважається плануванням). Інші (понад 80 %) взагалі не ведуть ніякого планування.

Щодо перспективи цих випускників шкіл, то експерименти Марка Х. Макормака (Гарвард) довели, що 15 % студентів через 10 років, які вели планування заробляли вдвоє більше ніж 85 % , які взагалі не планували. При цьому 3 % студентів, які письмово фіксували свої цілі заробляли в середньому в 10 разів більше, чим всі інші 97 %.

*Яка часова вигода від планування для учнів?* Існує принцип найменших зусиль, який стверджує, що виділення в блокноті справи № 1 та виконання її в першу чергу дає 80 % результату, а всі інші справи дають разом тільки 20 % результату. Чи знаєте ви, що 20 % Вашого часу (справа А) приносить 80 % результату, а 80 % часу (справи Б, В, Г ) – приносять лише 20 % результату?.

*Як здійснювати планування?* Як правило, особистість вирішує негайні, поточні справи, які на неї випадають. Тобто, вона живе в сьогоденні і результату від вирішення цих справ чекає вже сьогодні.

Визначте нагальність кожної справи (А, Б, В, Г): А — найважливіше, Б — важливе, В — менш важливе, Г — найменш важливе..

*Що таке поетапний підхід?* При вирішенні проблеми дуже корисно для учнів розглянути принцип досягнення успіху через реалізацію підцілей на шляху до мети. Цей принцип дозволяє гарантовано дійти до мети без моральних збитків і забезпечує досягнення наступної більш високої, максимальної цілі. Для учнів є дійсним відкриттям те, що існує в технології успіху принцип покрокового, поетапного руху до мети.

*Проблема результату в плануванні.* В центрі уваги вчителів мають стати не просто тести та “заходи”, а успішно- продуктивна діяльність учнів (щось схоже на зразок діяльності учнів І. Волкова). В цьому випадку учні мають зрозуміти, що таке розвиток з продуктом-результатом. Цей розвиток можна порівняти з річкою, яка вільно тече, або вона тече до плотини, яка має надавати енергію. Читаючи, навчаючись, молода людина розвивається. Насправді – це тільки половина істини: їй не приходить в голову думка, що може бути і інший тип розвитку – розвиток з результатом, з успіхом. Ці два типи розвитку можна порівняти з річкою: в першому випадку вона вільно тече, а в другому - вона тече до результату, до греблі, яка повинна дати, наприклад, електроенергію.

Тому треба враховувати, що розвиток особистості учня починається тільки з усвідомлення учнем ідеї про те, що розвиток цей починається не просто із тестів та діяльності, а з діяльності з продуктом результатом:

“результативних” конференцій, “результативних” проектів, “результативних” виставок і т. д.

Діяльність в учнів може бути досить неуспішна. Для нас важливим є те, що учні до цього відносяться досить спокійно тому що у них відсутня орієнтація на закономірний результат. Вони "недіячі", їх ще не можна сприймати як діячів, які орієнтовані на результат, продукт праці. Вони тільки на шляху до того, щоб стати "результативними" діячами. Ідея діяльності з результатом як вихідним пунктом дійсного розвитку особистості до обдарованості уявляється нам дуже важливим. Учні не уявляють собі діяльність лікарів, робітників як діяльність нерезультативну. А на результативність своєї діяльності мало звертають увагу. Для учнів, на жаль, "результат" це випадок, а не закономірність. І цей "випадок" виникає стихійно, без продуманої орієнтації на результат. Як приклад, в одній із новел Ж.-П.Сартра описується ситуація, коли юний учасник Руху потрапляє в полон до фашистів. Його мають стратити. Перед смертю він аналізує своє прожите життя: „Яких результатів я досяг?”. І він констатує, що він щось робив, до чогось прагнув, до чогось йшов, але все це не дійшло до певного якогось завершення, результату. Залишились тільки тенденції.

### **3 етап: Успішна майбутня діяльність.**

*Виявлення потенційних можливостей учнів.* Вчителів мають цікавити думки учнів щодо їх нахилів до різних видів діяльності, які вважаються ранніми ознаками потенційних здібностей. Кожний учень має назвати діяльність, якою він здатен займатись на досить високому рівні із задоволенням. Але при цьому всі учні мають відреагувати на цю інформацію своїми оплесками, підтримуючи учня (цим стимулюється мотивація до успіху).

Приведемо приклад розмови вчителя з учнями. “Ви можете сказати, що не знаєте себе. Адже ми, дійсно, не знаємо себе. Ми знаємо лише верхній шар, те, що називається думками та емоціями. Але справа вся в тому, що ми й не дізнаємося про себе істину, якщо не довіримося, не прийнемо себе. Кожний із Вас у своєму житті любить щось робити із задоволенням. І не просто із задоволенням, але на високому рівні. Згадайте, що Ви вмієте робити і чим займатись на високому рівні? Уявіть собі, що існує квантовий світ, де існує безліч ваших нахилів, інтересів, здібностей Подумайте, у Вашому житті, хто-небудь говорив Вам, що у Вас є певний хист? Обдарованість буває різна: інтелектуальна, моторна (спорт, танці, мистецтво), соціальна (здатність організовувати та управляти), практична (робота руками, “золоті руки”) та ін. Подумайте, а чи може бути хист – агрономічний? Лікарський? Релігійний? Хист хорошого приготування їжі? Хист до ремонту велосипедів тощо?”.

Відповіді учнів: “Я – Марина Цветаєва. Я вмію добре готувати їжу:

пирого, тістечка, варити борщ”. “Молодець!” (вчитель). *Оплески учнів.* Аплодисменти, похвала вчителя підкріплює успішність учня. “Я – Світлана Окунєва. А я нічим не цікавлюсь. І нічим не займаюсь”. “Але щось тобі приносить задоволення?” (вчитель). “Я люблю музику”. “Молодець!” (вчитель). “Але тільки окремих співаків та музикантів” (учениця). “Знову молодець!” (вчитель).

В результаті вправи в учнів з’являється почуття задоволення, відчуття певної гордості та несподіваної радості - успіху. Після вправи зверніть увагу на те, як змінилось “поле успіху” класу: виникла загальна радість, емоційний відгук оточуючих на успіх члена свого колективу [39, с. 98]. Після такого опитування вчитель складає список нахилів та потенційних здібностей кожного учня в таблиці досягнень кожного учня. Це буде спонукати до виявлення та розвитку *множинних* нахилів, які вважаються ранніми ознаками здібностей.

У кожного учня є музичний, інженерний, релігійний, лікарський, агрономічний чи якийсь інший дар. Цей дар може бути відкритий для учня, або ж залишитися неусвідомленим. Учні можуть самостійно відкрити у собі хист. Тільки, як правило, вони цього не розуміють, не цінять. І головне їм про це не вказують, тому вони не готові до побудови своєї особистої програму розвитку. Тобто, якщо ми хочемо, щоб учень був найбільш пристосованими до сьогоденного швидкозмінного ринку, то повинні виявити додаткові нахили учнів (вміння знаходити спільну мову з людьми, кулінарні здібності, здатність до малювання, риболовлі, садово-паркового господарства, косметологічні здібності, вязання, бісероплетіння, виживання в складних природних умовах, вміння читати вірші, здатність до фотографування, здатність до танців, вміння співати, використання природних матеріалів як прикрас, вміння організувати заходи, вміння працювати з пластиліном і т.д.).

## **6.2. Індивідуальна програма потенційно обдарованої дитини**

Програма успішної множинної діяльності. учениці Олени із 9 класу гімназії № 3 м. Житомира.

***Успішне засвоєння інформації через модальності.*** В Олени ведучою модальністю є кінестетична. Але в старших класах ведучою повинна стати візуальна модальність, а не кінестетична чи аудіальна. Батьки звернули увагу на те, чи можна “перекладати” деяку інформацію Олени в конспекти у схеми, малюнки, символи. Батьки дали їй установку, щоб вона навчалася використовувати малюнки на заняттях, в конспектах, при вирішенні задач.

Олена звикає розв’язувати задачі, починає малювати їх схематично (активізує праву півкулю). Олена, наприклад, отримала завдання: намалювати свій робочий день. Згодом вона навчається вирішувати і свої проблеми з допомогою правої півкулі (теж малює, а потім аналізує проблему). Згодом це

стало для Олени досить просто – знайти зв'язок між образами і словами.

*Успіх особистості може гарантувати тільки множинність інтелекту.* Нормою має стати урахування батьками того, що Олена відрізняється від інших дітей не певним розвитком математико-лінгвістичного інтелекту, а можливістю швидкого вирішення проблеми з опорою на ведучий інтелект. Ведучим інтелектом у Олени був спочатку – кінестетичний інтелект. Згодом став візуальний.

*Проблемний підхід до читання.* В процесі читання Олена отримувала завдання від батьків сформулювати проблеми того, що вона читає. Тобто навчилася читати підручник «навпаки»: починала з питань, а закінчувала текстом.

*Інтеграційний спосіб мислення.* Для Олени головне було у відході від одномірного простору «або–або» до інтеграції, цілісності, від редукціонізму до холістичності, від аналізу до синтезу. Такий підхід вимагає розглядати явища не тільки як парадоксальність, а як здатність до цілісності, до концентрації. Вона стала визнавати поєднання 2-х типів мислення: від проблематичного до інтеграційного (холістичного).

*Позитивний підхід батьків.* Наприклад: “ Не любиш читати? Але ти багато працюєш із ПК? Ти отримуєш задоволення від того, що ти працюєш на ПК? Молодець. Це дає тобі додаткову інформацію”. (Батьки знайшли позитив у “негативній” ситуації, зрозуміли, що ПК виступає постачальником інформації для дитини. Більше того, батьки дали зрозуміти Олені, що майбутня її діяльність буде значною мірою пов'язана з ПК у майбутній роботі).

*Боротьба з інформаційним сміттям в Інтернеті.* В дітей мозок не схильний до фільтрації та спрощення, тому треба вчити дитину в ХХІ столітті бачити “сміттєву інформацію”, не звертати на неї увагу. Складним було навчити Олену вмінню відбирати корисну інформацію тексту, зрозуміти, що існує багато сміття в книжках, Інтернеті , в телебаченні (не менше 40%).

*Взаємодія розвитку та успіху.* Якщо спитати батьків, з чого починається розвиток особистості то, як правило, вони не зможуть на це відповісти зразу. З чого починати? Розвиток особистості починається з плану цілей (Д. Рон). Тобто виховання, розвиток, навчання особистості починається із цілеспрямованості.

*Позитивний принцип блокнота.* Олена щодня веде блокнот. Вона записує свої справи та визначає справу № 1. Вона знає, що згідно із законом Парето тільки ця одна справа приносить 80 % результату діяльності особистості. А всі інші справи (всі разом) – дають тільки 20 % результату. Їй сподобався принцип Парето, коли цілі досягаються з найменшими зусиллями за рахунок системи 80/20 та делегування.

Олена швидко засвоїла принцип делегування, коли до роботи залучаються інші люди (в першу чергу – батьки та друзі).

“*Куточок перемог*”. Для дитини був створений дома “*Куточок перемог*”, у якому розмістились фотографії, коли Олена була в позитивно-успішному настрої. Були вивішені грамоти, які були їй присвоєні у школі та в літніх таборах. Були вивішені копії свідоцтв про досягнення дочки (свідоцтво від “Оріфлейм”, свідоцтво про закінчення курсів з ПК). Цікаво, що батьки навіть повісили грамоти, які купили в магазині і зробили самі для своєї дитини. Тобто вони цим стимулювали значущість дитини. У куточку були вивішені рекламні портрети тих жінок, які стали для Олени зразком (Клара Крофт, Ірина Хакомада).

*Фіксація результатів, успіху.* Вчені вважають, що така фіксація позитивних результатів - ефективний метод від неврозів (Е.Кусе, Д. А.Шиндлер, Е.Гейт, І. Л. Добротворський). Олена стала вчитись фіксувати успіх: вона кожний день подумки пригадує свої успіхи, досягнення, усвідомлює свої успіхи в навчанні, фіксує відмінне виконання справ, досягнення в її житті, знаходити навіть в негативах знаходити позитивний момент.

Перша сторінка блокнота стала називатись «Сторінка радості». Олена записала свої досягнення, результати, яких вона досягла. Батьки порекомендували Олені записати в блокнот на першій сторінці як свої досягнення, так і свої особливі нахили, здібності та якості, які в неї розвинуті або розвиваються. У блокноті кожний день записувалось 5 справ з різних сфер діяльності, які Олена розцінювала як певні досягнення. Систематично вона перечитувала ці справи. Через 2 місяці (згідно з думкою психологів) очікувалось підвищення самооцінки в Олені на 20 %.

***Множинна майбутня діяльність.*** Проблема внутрішнього вибору через нахили, інтереси, здібності в даний час. Батьки поставили перед Оленою наступні питання: «Що ти любиш робити? Що ти вмієш робити краще всього? В чому ти сильна? Які в тебе є бажання?».

Батьки стали змінювати відношення Олени до формальної освіти, яка не гарантує роботи без практики. У зв'язку із закінченням 9 класу Олена вступила в коледж, щоб отримати спеціальність. Батьки стали її орієнтувати після закінчення коледжу знайти *роботу*, а також паралельно вчитися тільки на дистанційній формі навчання у ВНЗ.

Батьки стали орієнтувати дочку на різні рівні майбутньої діяльності, які не надаються учням в школі. Олена стала вивчати книги Р.Кійосакі, які вільно продаються в книжкових магазинах та є в Інтернеті. Згідно з Р.Кійосакі, батьки поставили дочці питання з цих книг: “Як ти будеш продавати свої послуги? Що ти можеш перевести в актив? Продукцію можуть випускати всі, але чи вміють вони створити систему? А ти?”. Коли вирішувалось питання про актив, то Олена згадала свої бізнес - перемоги: продаж своїх іграшок та книг, роботу в ‘Оріфлеймі’.

Олена стала розуміти, що крім засвоєння традиційних предметів в школі

треба навчитися базовим бізнес-навичкам таким, як технології створення свого підприємства, збут, знання з управління та спілкування; учні мають навчитися складати резюме, яке орієнтує їх на успішну майбутню діяльність; навчитись створювати бізнес-плани тощо.

*Складання резюме.* Разом з батьками Олена склала своє резюме. Вказувався рівень знання іноземних мов, володіння ПК (графічні редактори, швидкість друкування, користування електронною поштою), вміння користуватися оргтехнікою, участь у соціологічних опитуваннях та ін. Також паралельно батьки Олени орієнтують її як майбутнього керівника до навиків складання не тільки резюме, але й до складання бізнес-планів.

*Похвала (схвалення).* Категорія схвалення полягає у похвалі батьків за добре виконану діяльність. До схвалення належать твердження, в яких передбачається можливість винагороди (які характеризують визнання за позитивне досягнення). Схвалення враховується також, коли хто-небудь констатує чудову якість, акуратність, оригінальність роботи Олени.



## ВИСНОВКИ ДО ПЯТОГО РОЗДІЛУ

1. Переживання успіху може докорінно змінити психічне самопочуття дитини, різко змінити ритм та стиль її діяльності, визначає подальшу життєву траєкторію та її соціальну успішність, певний статус у майбутньому дорослому житті. В школі можна чекати значних переворотів при введенні системи успіху в учнівське середовище. Серед дорослих ідея формування успішного стану дітей відсутня.

2. Існує взаємозв'язок обдарованості та успішної діяльності: розвиток особистості стимулює мотивацію до успіху, а мотивація до успіху в свою чергу стимулює розвиток учня.

3. Програма складається із 3-х етапів успіху:

*1 етап: Успішна життєтворчість особистості* (Яка головна якість людини успіху? Яка вигода від планування? Як здійснювати планування? Результативність планування).

*2 етап: Успішне навчання* (поєднання роботи 2-х півкуль мозку як синергетичний ефект. Синергетичний ефект. модальностей при сприйнятті інформації (розвиток множинного інтелекту: інтелект через музику та через образи).

*3 етап: Успішна множинна діяльність* (синергетичний ефект при виявленні множинних здібностей. Фінансова підготовка. Складання Індивідуальної програми адаптації до успішної множинної діяльності).

## **РОЗДІЛ 6. ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ РОЗВИТКУ ОБДАРОВАНОСТІ УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ**

### **6.1. Організація та проведення експериментальної роботи**

В практиці можна використати два методи виявлення рівня розвитку учнів: а) структурний метод (спостереження, інтерв'ю, опитування учнів та думки колективу, опитувальні листи для батьків, думка вчителів, умови середовища, що оточує дитину, спеціальні методики); б) безструктурний метод (безадресний підхід до дітей). Ми використали безструктурний метод як поширення інформації та розвиток здібностей в «масі дітей», безадресну діяльність з усіма групами дітей. Ще Г. Гарднер звертав увагу на те, що тестування не дає об'єктивної картини наявних у дитини здібностей, оскільки внаслідок орієнтованості тестів на виявлення інтелектуального розвитку, творчих досягнень чимало дітей мають ризик потрапити в категорію, “нездібних до навчання”, маючи при цьому потенційні здібності [441].

Експериментальна робота здійснювалася відповідно до створеної програми впродовж 2012 – 2014 років і охоплювала учнів шкіл на базі відділу освіти Народицької РДА, в загальноосвітній школі № 5 в Новоград – Волинському, шкіл м. Житомира № 19, 20, 22, 30 та всіх бажаючих учнів із Школи розвитку здібностей, загальноосвітньої школи - інтернату № 2 м. Києва. Тобто, до участі в експерименті було залучено 490 учнів та студентів, 118 вчителів та вихователів загальноосвітніх шкіл м. Житомира, Житомирської та Київської. Експериментальне дослідження відбувалось за паралельною структурою, тобто було виділено два однорідні об'єкти – експериментальні та контрольні групи (кількість учнів 13-15 р., відповідно 252 та 238).

Розглянемо типовий приклад експерименту в спеціальній загальноосвітній школі – інтернаті № 2 м. Києва. Метою нашого дослідження стали «середняки», тому що частина цих середняків може стати резервом потенційно обдарованих учнів.

*Хто є хто.* Всякий колектив в процесі формування інтуїтивно прагне до закріплення положення його членів, що створює для колективу необхідну для функціонування стабільність і буде зберігатися протягом деякого - можливо, всього - часу існування даного колективу. Маленький колектив не виняток - він досить швидко складається в стабільну систему, в якій всі знаходяться на «своїх» місцях..

Оцінка дитини як обдарованого не повинна бути самоціллю. Вчителю необхідно було для себе розібратись в тому, хто є хто серед вихованців. Наприклад, легко визначити, хто з них лідер, середняк, а хто аутсайдер. Це начебто видно неозброєним оком, без психологічних термінів.

Лідер і аутсайдер знаходяться на протилежних полюсах. Лідер - це людина,

яка має на групу визначальний вплив. Істинний лідер не потребує нічиєї оцінки, уваги, схвалення. Це людина настільки самодостатня, що йому взагалі не потрібно нічиє визнання. По суті своїй, справжній лідер - це не той, хто всіма силами намагається відтягнути на себе увагу членів групи, а має самодостатність, яка привертає до нього прихильників і послідовників. На роль повноцінного лідера в класі претендує Леонід Б.

Середняк несе в собі «посередні риси», через що і потрапляє в досить "низькостатусну" нішу. Середняків в класі шестеро: Дмитро Ю., Анна П., Олексій Б., Микита Я., Ольга К., Іван О.

Аутсайдерами можна вважати, мабуть, чотири учня: Анатолій О., Олександр К., Яна Д., Анастасія С. (вона нова учениця, а про новеньких психологи стверджують, що вони автоматично претендують на роль аутсайдерів і виявляться в них, якщо відразу ж не зможуть виринути з цієї стихії взаємин в колективі). Найбільш «повні» аутсайдери хлопчики: і неуспіхи в навчанні, і погана поведінка, і серйозні психічні проблеми, які проявляються чимось на зразок істерик і неадекватної поведінки. З цих двох аутсайдерів типовим є Анатолій. Загалом, «хлопчик плохиш» або, за наведеною вище термінологією, «козел відпущення». І це неймовірно прикро - Анатолій надзвичайно симпатичний своїм позитивним настроєм. Він виконує роль «цапа-відбувайла», «блязня» при всіх інших, які відчують себе своєрідними «королями» на його фоні.

Для нас цікавим є те, що між аутсайдерами і лідером серед середняків також знаходиться особлива група з чотирьох чоловік: Микита Я., Ольга К., Іван О. Вони повинні боротися за те, щоб зміцнити своє становище в займаній ними середній групі, принаймні така задача для них сьогодні. І ця функція не проста для них: у Микити дислексія і дисграфія і він займається з репетитором-логопедом; Ольга багато пропустила уроків в попередньому класі в зв'язку з хворобою, зумовленою фізіологічними змінами підліткового віку, і не те щоб вона відчувала себе в колективі невпевнено, але вона відчужено тримається; у Івана, як і у Олексія (ці хлопчики, до речі, здружилися, і справа не тільки в інтелектуальній рівності між ними, а й в неявних психологічно близьких проблемах, психологічних викривленнях, що йдуть з дитинства).

Отже, в колективі ми виділили наступні сегменти: *лідер* Леонід Б., *аутсайдер* Анатолій О., до цього полюса-аутсайдера входять також потенційні *аутсайдери*: Олександр К., Яна Д., Анастасія С. ; *середняки*: Дмитро Ю., Анна П., Олексій П. Микита, Ольга, Іван. Із них виділяються ті, кого ми називаємо «*потенційними середняками*»: Микита Я., Ольга К., Іван О.

Вчитель працював в зазначених напрямках з усіма учнями окремо і з колективом в цілому, і в нього на цей рахунок було п'ять важливих результатів.

По – перше, традиційно, працюючи в основному з аутсайдерами або з лідером вихователь колективу, раніше випускав з поля зору середняків (думаючи, що, ці, мовляв, якимось самі впораються).

По-друге, Виходячи з цієї методики виховання, вчитель став приділяти підвищену увагу Микиті Я., Ользі К., Івану О. як до потенційних середняків. Саме

ці троє повинні були в навчальному році досягти найкращих (щодо самих себе) і найбільш помітних (щодо інших) успіхів.

По- третє, піклуючись про успіхи потенційних середняків, буквально і в переносному сенсі аплодуючи їм за найменше просування вгору, вчитель рухав весь колектив вгору: аутсайтери відчували, що межа між ними і середняками стає менш розмитою і точнішою, та ще й росте, а це вже «смерті подібно», бо суттєве відставання призводить спочатку до морального, а потім, можливо, і до тотального вигнання з колективу, який, може, і не терпіти через те, що вони занадто сильно відстають, уже навіть дискредитують і тягнуть назад колектив. Звичайно, вчитель допомагав аутсайдерам не відстати остаточно, щоб вони, маючи нову мотивацію всередині себе, змогли якось потроху просунутися за середняками. Займаючись ж переважно середньою частиною колективу, вчитель працював і з аутсайдерами і лідером.

В - четвертих. І на лідерів діють мотиваційно успіхи потенційних середняків: вони - знову-таки з їх допомогою – стали збільшувати, так би мовити, стандарти лідерства. Групі потенційних лідерів стало необхідно постійно боротися за те, щоб не зійти нижче названим трьом хлопцям: Дмитру, Олексію і Ганні.

Можна помітити тенденцію розвитку колективу в цілому, ретельно працюючи з середняками: розширилась кількість потенційно обдарованих особистостей на 7%. Звичайні, малообдаровані учні відкрили додатково в собі потенційні можливості (13 %). Підвищились стандарти лідерства.

В результаті експерименту видно, що головне навіть не в тому, скільки і кому вчитель приділяє часу і уваги, а справа перш за все в новій мотивації, яка виникає в підлітків, про яку вчитель та учні навіть не говорять.

Можна підняти рівень розвитку всіх у колективі, якщо ретельно працювати з середньою групою (потенційними середняками).

Всередині колективу запускається двигун розвитку, і він ховається в середній частині колективу. Так що група учнів, що знаходиться між аутсайдерами і лідерами, як це не дивно на перший погляд, є свого роду мотиватором можливого особистісного зростання для всіх членів колективу.

Можна розглянути досить складний експеримент в школі № 19 м. Житомира. Складність ситуації полягала в тому, що клас був специфічний – футбольний. «Привелійовані» учні -спортсмени жорстко підкорялись командирі команди, ігноруючи вимоги вчителів та адміністрації.

Алгоритм роботи з потенційними середняками почався з того, що класний керівник призначив старостою групи командира команди, який автоматично вже не зміг виступати проти дії класного керівника, ставши офіційно його помічником. А вже після цього почалася робота з тими, кого класний керівник вважав потенційними середняками. Зникла ідея поєднання класу, тому що клас розділювався на три частини-сегменти: нейтральний староста, потенційні середняки, всі «інші». Як результат, конфліктність між учнями та вчителями-адміністрацією зменшилася за рахунок потенційних середняків, які стали

підтримувати класного керівника, «інші» потянулись за потенційними середняками або ж зайняли нейтральну позицію.

## 6.2. Аналіз результатів формувального етапу експерименту.

*Множинні здібностей учнів (множинний інтелект) при резонансній взаємодії*

Опитувальник домінуючих здібностей І. Гарднера

Таблиця 2

*Динаміка розвитку здібностей учнів – учасників експерименту*

№/п	Здібності	ЕГ		КГ	
		Початок експер.	Кінець експер.	Початок експер.	Кінець експер.
1.	Логіко-математичні здібності	0,43	0,44	0,42	0,43
2.	Вербально-лінгвістичні здібності	0,52	0,62	0,58	0,59
3.	Музичні здібності	0,35	0,36	0,33	0,34
4.	Кінестетичні (рухові) здібності	0,5	0,57	0,5	0,58
5.	Візуальні здібності інтелект: здатність малювати, талановито фотографувати або створювати скульптури.	0,45	0,72	0,45	0,51
6.	Інноваційний інтелект: здатність вигадувати нове, висувати нові ідеї, з'єднуючи інформацію, що зберігається в різних частинах мозку .	0,48	0,57	0,5	0,53
7.	Підприємницькі здібності (прагматичний інтелект)	0,49	0,59	0,47	0,51
8.	Міжособистісний інтелект: здатність спілкуватися з іншими людьми	0,55	0,62	0,56	0,58
9.	Емоційний інтелект: здатність засвоювати емоційну інформацію, щопередбачає сприйняття, розуміння управління емоціями.	0,46	0,54	0,45	0, 48

*Мотивація учнів.* В Україні ( як і в США) є потреба піднімати самооцінку дітей - хвалити їх за кожне позитивне дійство, яке приносить якусь користь у розвитку, за кожен позитивну оцінку, за кожний крок досягнення, за кожен здібність, нахил, інтерес.

*Таблиця 3*

*Сприйняття учнями свого іміджу як «людини успіху»*

Рівень іміджу	Показники до експерименту (%)	Експериментальна група після експерименту (%)
Низький	14,4	10,2
Нижче середнього	61,3	53,5
Середній	18,0	24,1
Вище середнього	6,3	12,2

На початку експерименту учні показують дуже низький рівень сприйняття себе як “людини успіху”, тому мають занижену самооцінку: показник “низький” та “нижче середнього” (більше 70 % респондентів). Після експерименту картина значно змінилась: сприйняття себе як людини успіху підвищилось до 12 %, кількість з низькими показниками значно зменшилась (до 63 % ).

Після завершення всіх етапів дослідження, обробки результатів тестування та проведення процедури порівняння результатів на всіх етапах дослідження були отримані наступні результати по методикам, які вивчають мотиваційні аспекти (таблиця 4).

*Таблиця 4.*

*Зведені результати двох тестувань по методикам, які вивчають мотивацію досягнення успіху і уникнення невдач*

Рівень %	Мотивація до успіху				Мотивація уникнення невдач			
	Низьк.	Середн.	Вис.	Сильн. вис.	Низк.	Середн.	Вис.	Сильн. вис.
Експер. група	-	46,2	38,5	15,4	19,2	53,8	23,1	3,8
Контр. група	3,8	46,2	38,5	11,5	15,4	42,3	30,8	11,5

В експериментальній групі значно підвищилася мотивація досягнення успіху і мотивація уникнення невдач. Зменшилася кількість випробовуваних з середнім рівнем мотивації до успіху, збільшилася кількість випробовуваних з високим і дуже високим рівнем мотивації до успіху.

У контрольній групі (за методикою «Мотивація уникнення невдач») значних змін не відбулося. Збільшилася кількість випробовуваних з середнім і високим рівнем мотивації до успіху. Зменшилася кількість випробовуваних з низьким і дуже високим рівнем мотивації до успіху.

*Креативність учнів.* Використовувався «Самоактуалізаційний тест РОІ» Е.Шострем, адаптований Ю. Є. Альошиним, Л. Я. Гозман, М. В. Заікою, М.В.Кроз)

Таблиця 5

*Рівень прагнення до самоактуалізації (за методикою Е. Шострем)*

	Показники самоактуалізації	ЕГ До формульовального експерименту (%)	ЕГ Після формульовального експерименту (%)
1	Прагнення до творчості (креативність)	45	67
2.	Шкала контактності в колективі (“емоційний інтелект”)	46	57
3	Потреба в пізнанні, віра учнів у здатність до розвитку	51	68

Після проведення експерименту були одержані наступні показники : за шкалою креативності (прагнення до творчості) показник зріс на 22 % (з 45 до 67 %); за потребою у пізнанні, віра учнів у здатність до розвитку показник зріс на 17 % (з 51 до 68 %); за шкалою контактності (емоційний інтелект) показник зріс на 11 % (з 46 до 57 %);

*Резонансна взаємодія учнів.* Створення ситуації резонансних взаємовідношень серед учнів, доводить, що учнівський колектив – це не стільки зібрані довкола індивиди, скільки зв’язки, які присутні реально та визначають поведінку організації та складових її учнів у системі класу.

Тому в процесі експерименту важливим було вивчення творчого клімату та творчих взаємозв’язків між учнями в класах (контрольному та експериментальному) за період формульовального експерименту. Результати діагностування характеру цього клімату після формульовального експерименту відображено у таблиці 6.6.

Таблиця 6

*Оцінка учнями параметрів творчого клімату в колективі до і після  
формувального експерименту в експериментальній і контрольній групах*

Рівень творчого клімату в колективі	Середній бал до експерименту		Середній бал після експерименту	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Взаємодія членів колективу та участь у спільній творчій діяльності	0,9	0,9	1,5	0,9
Спільні творчі справи, які захоплюють усіх	1,0	1,1	2,1	1,2

На відміну від контрольної групи, де за той же час не спостерігається істотних змін стосовно цих параметрів, в експериментальній групі спостерігається зростання творчої єдності учнів. У результаті поліпшились міжособистісна комунікація учнів, яка виявляє підвищення зацікавленості учнів у спільній творчій діяльності.



## ВИСНОВКИ ДО ШОСТОГО РОЗДІЛУ

1. Головним для вчителя стає проблема виникнення нової мотивації. Ситуація успіху може стати свого роду пусковим механізмом розвитку (А.Маслоу, В. Мейер, Х. Хакхаузент, Л. Кеммер, Дж. Роттер В. І. Чирков).

2. Аналіз експерименту підтверджує, що на початку всі учні показують досить низький рівень сприйняття себе як “людей успіху”, тому мають занижену самооцінку: показник “низький” та “нижче середнього” у більшості учнів. В результаті експерименту в результаті використання повторного розвитку та резонансної взаємодії в колективі у більшості учнів зменшується інтернальність учнів.

3. В колективі завжди існують наступні сегменти: *лідери - аутсайтери – середняки (в цю категорію і входять потенційні середняки)*. Головна задача – виявити потенційних середняків, які є найбільш перспективним об'єктом розвитку для вчителя. Група учнів, що знаходиться між аутсайдерами і лідерами, як це не дивно на перший погляд, є свого роду мотиватором можливого особистісного зростання для всіх членів колективу.

4. В середині колективу запускається двигун розвитку, і він «ховається» в середній частині колективу. Саме потенційний середняк повинен досягти найкращих (щодо самих себе) і найбільш помітних (щодо інших ) успіхів.

5. Піклуючись про успіхи потенційних середняків, вчитель отримує можливість рухати весь колектив вгору: аутсайтери та середняки відчують, що межа розвитку та успіху між ними і потенційними середняками росте, тому вони отримують нову мотивацію всередині себе і потроху просуваються за потенційними середняками. Також і на лідерів мотиваційно діють успіхи потенційних середняків.

## РОЗДІЛ 7. ПОТЕНЦІЙНИЙ РОЗВИТОК УЧНІВ В УМОВАХ НЕЛІНІЙНОСТІ В ІНФОРМАЦІЙНОМУ СУСПІЛЬСТВІ

### 7.1. Нові можливості потенційного розвитку в умовах нелінійності розвитку

*Адаптація учнів до майбутнього.* Без сумніву, у молоді існує проблема у «відкритості їм майбутнього», яке для багатьох із них найчастіше за все закрите, також вони не мають достатнього досвіду та засобів для реалізації своєї майбутньої діяльності (С.А Плотніков, І.С. Кон, 71: Л. І. Божович: А.В. Толстих, І.В. Дубровіна, 261 : А. Гезелл, А.С. Макаренко та інші ).

Можна погодитися з думкою сучасних вчених про те, що в кінці ХХ ст. існувало дві принципово різні освітні парадигми – парадигма індустріального і інформаційного суспільства [О. П. Новіков 322, с. 42-43]. Перед учнем та вчителем існувала проблема: учень (чи студент) отримують освіту на рівні індустріального суспільства чи на рівні інформаційного?

На початку ХХІ ст. є вже дещо інша проблема: учень (чи студент) отримують підготовку з перспективою більш далекого майбутнього, яке прийде через 20-30 років (після часового закінчення інформаційного періоду)?

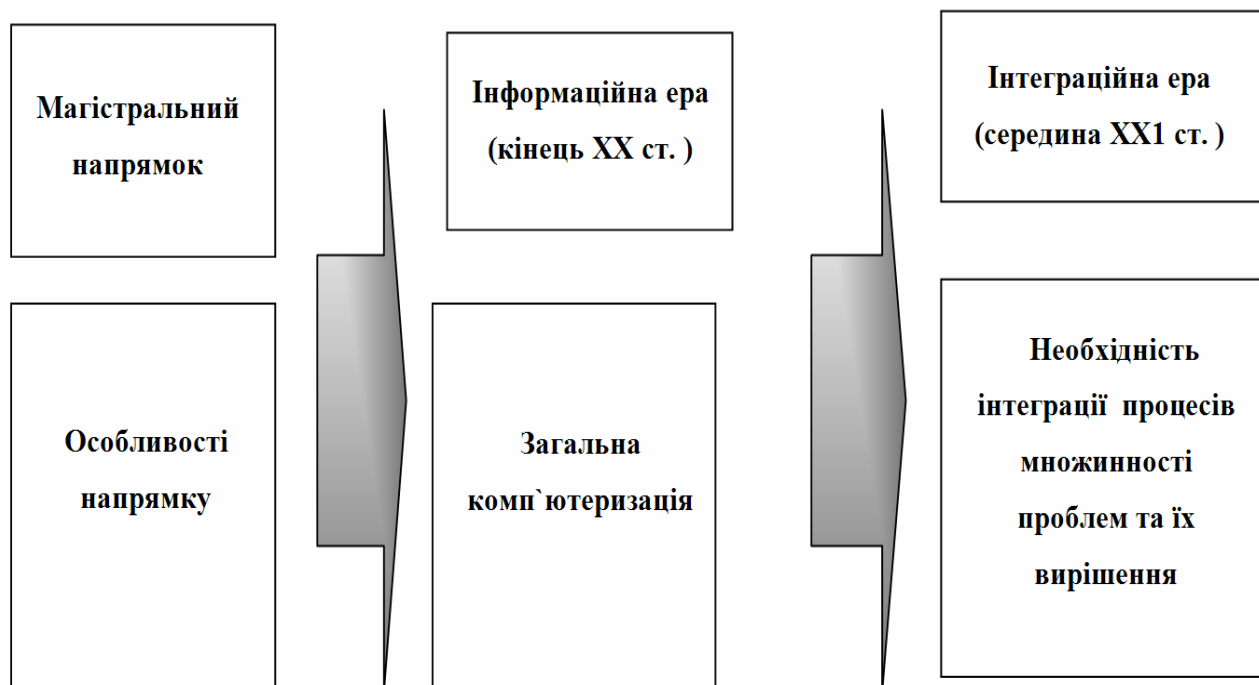
*Можливістю вирішення проблеми є ідеєю адаптація молоді до вимог майбутнього суспільства.* Треба знати учню та вчителю: яке суспільство чекає їх у майбутньому? Саме здатність до бачення майбутнього дає можливість вчителям вести за собою учнів. Звернемось до відкриття Е.Тоффлера, який стверджує, що існує чотири хвилі еволюції. Для першої хвилі були потрібні тисячоліття, але вона дозволила більшій частині людства перейти, від племінного етапу, які займались мисливством та збиранням до другого етапу розвитку аграрно – феодальної цивілізації. Третя хвиля, яка пройшла всього за декілька століть, перевела людство від аграрно – феодальної економіки до індустріальної економіки. Четверта хвиля (інформаційне суспільство) характеризується збільшенням кількості інформації в геометричній прогресії.

Деякими вченими визначається ідея про те, що в майбутньому з'явиться пята хвиля для якої буде характерним множинність варіантів, плюралізм підходів, невизначеність, відносність думок та підходів (Б.Фуллер, Р.Кійосакі, Д.Несбітт, П. Ебурдін та ін.). Біполярний світ «або-або» зникне і поступиться місцем багатогранному світу, в якому кількість і якість інформації, кількість варіантів зростатиме і множитися в геометричній прогресії (Р. Кійосакі, Б.Фуллер).

В таких умовах, на наш погляд майбутнє суспільство буде прагнути до інтеграції (відхід від *одномірного* простору («або–або») до цілісності «або–або», від редуccionізму до холістичності, від аналізу до синтезу, від конкуренції до кооперації, до синтезу науки та релігії, до нового розуміння

взаємодії добра та зла, до поєднання актуального та потенційного і т.п. (Ф.Капра, Р. Уїлсон, 137, 264). Ми назвали майбутнє суспільство “інтеграційним суспільством”.

Схематично ідею переходу від інформаційного суспільства до інтеграційного ми уявляємо таким чином:



Головною проблемою у майбутньому стане розуміння того, що особистість має бути готовою відмовитися від обмеження зайняття тільки однією діяльністю все життя і підійти до ситуації, коли вона не зможе займатись *одним* видом діяльності. Уже в наш час кожна друга людина змінює спеціальність, а не просто місце роботи кожні 5 років. Свою професію зберігають протягом життя тільки 12% спеціалістів. Випускник навчального закладу буде стикатись з великою кількістю проблем та варіантів їх вирішення. Виникне проблема вибору, тобто інтеграції найбільш вигідних та перспективних рішень як єдиного цілого поняття.

Новий підхід до освіти уже враховується американськими вченими Массачусетського технологічного університету, коли професура університету прийняла рішення враховувати геометричну тенденцію застаріння знань та технологій, і тому зробила ставку на формування особистості спеціаліста здатного приймати правильні рішення в *невизначених* ситуаціях, коли він, спираючись на багатопрофільність задатків та здібностей, буде здатен імпровізувати та бути інноватором.

## 7.2. Система ретроповернення заради майбутнього розвитку учнів

Наявність *певної критичної маси* творчих учнів (20-30 %) в групі значною мірою впливає на весь творчий потенціал колективу, змінює його творчий стан, відношення учнів до обдарованості. Талант А. С. Макаренка завдячується в першу чергу тим, що він зміг створити певну критичну масу перспективної молоді, на яку він і спирався в своїй діяльності. Коли А. С. Макаренку треба було створити зразковий колектив в іншому місці, то він брав з собою цю частину тих активістів, яких він сформував раніше, коли працював у колонії. Спираючись на них, він швидко створював необхідний новий колектив.

У свідомості дорослих має відкритись розуміння нерозривної цілісності, яка поєднує всіх дітей у колективі. І тоді для вчителя головним постає не просто інтерес до класу (групи, школи), а встановлення творчих зв'язків між учнями в класі. Якщо певна критична маса осіб визнає якість або цінності, або інформацію, то цим самим досягається певна інформаційна межа резонансної взаємодії, після чого це нововведення починає визнаватись і прийматись всіма особами колективу (Sheldrake, А.П. Дубров Ю. А. Урманцев та ін.).

Досягти такої *певної критичної маси* можна з допомогою виявлення *резерву потенційно* обдарованих учнів. Отже, традиційно в школі існує трьох рівневе ділення учнів: сильні (обдаровані), середні, слабкі. Натомість в школі учні повинні бути розділені на більшу кількість сегментів (*чотири*): обдаровані, *потенційно обдаровані (потенційні середняки)*, посередні (звичайні, середняки, які не бажають розвиватись), малообдаровані.

Дорослим треба визнати, що світ для особистості учня існує як би в 2-х вимірах. Перший – це особистість в реальному світі, в якому немає місце невизначеності. Другий – своєрідне квантове задзеркалля, в якому існує "можливо – потенційний" стан особистості. Можна згадати принцип А.Вознесенського, який завжди бачив у поеті дві, а не одну особистість: звичайну особистість та потенційно обдаровану особистість. Він запевняв, що реально існує другий світ. І його можна досягти, якщо прийняти рішення і відправитися в подорож в зазеркалля. Тобто, учень сприймається таким, яким він вже є, а дорослий допомагає йому тільки відкрити потенційні можливості, надбудувати додаткові можливості над тим, що вже існує.

### ***Ретроповернення до упущених можливостей.***

В сучасних навчальних закладах рекомендується впровадження ретроповернення як системного явища. Це спосіб розвитку з врахуванням поєднання циклічного та лінійного часу як часу розвитку індивіда. В практиці це означає поєднання актуально- дійсного та потенційно-можливого розвитку учня.

## *Напрямки ретроповернення.*

*1. Перехід до цілісного мислення учнів (проблема-рішення).* Підлітки з їх максималізмом сприймають світ нецілісно, тобто, за принципом “або – або”. Істина учням здається завжди однозначною, а не цілісною [69, с. 10] .

З чого починається урок? Проблема має розглядатися вчителем як парадокс і засіб розвитку обдарованості. Традиційно на дошці записується тема та питання. Але принципом вчителя має стати не плановість уроку, а проблемність питань. На заняттях викладач має задати учням проблемне питання, і дає можливість кожному відповісти, дати свою суб'єктивну думку-відповідь на це проблемне питання. Це значною мірою стимулює розумову діяльність учнів.

Учень має чітко уявляти собі схему: спочатку проблема – потім рішення цієї проблеми (тобто результат). В нашому експерименті ми запропонували вчителям на початку кожного уроку розподіляти дошку на 2 частини: на одній частині дошки писати план уроку (традиційне лівопівкульове сприйняття інформації), а на іншій половині дошки писати перелік проблем, які будуть вирішуватися (правопівкульове сприйняття інформації). При цьому учням було запропоновано будувати свої відповіді на уроках за певною схемою з використанням постановки проблем та вирішення цих проблем.

Учні-підлітки готували свої відповіді у наступному алгоритмі: проблема – рішення, проблема – рішення, проблема – рішення і т. д. Такий підхід для учнів виявився дуже складним, тому що вони звикли просто переказувати зміст матеріалу підручників вчителю. Звичка до проблемного викладення матеріалу та прийняття рішення з'явилась в учнів тільки через 10 – 15 уроків.

Коли ми використали цей підхід і серед студентів педагогічного факультету 5 курсу – майбутніх вчителів, то перехід до проблематичного підходу з вирішенням проблеми у виступах студентів зайняв трохи менше часу, але був теж досить тривалим ( 4 - 5 пар).

*2. Перехід до синергетичної діяльності обох півкуль мозку.* В підлітковому віці між півкулями мозку виникає функціональний дисбаланс, що призводить до домінування однієї з півкуль. Тобто у підлітковому віці спостерігається однобокий розвиток учнів на користь лівої півкулі мозку. Раціоналістичне навчання як би робить мозок інвалідом, перетворює його з двохпівкульного в однопівкульний. Воно пригнічує головні механізми мозку – механізми синергетичної, роботи двох півкуль.

Якщо пропускну здатність лівої півкулі досить маленька, то чому ж тоді не використати і праву півкулю, здатність якої до сприймання та переробки інформації набагато більша? В цій закономірності заритий педагогічний скарб розвитку - поєднання роботи 2-х півкуль мозку.

*Множинність модальностей з пріоритетом візуальної складової.* Пріоритетною модальністю у *старших класах* та в студентську пору стає візуальна модальність, коли виникає потреба засвоювати інформацію через схеми, блоки, образи. Тому “хорошист” та “відмінник” у *старших класах* - це учень, який здатен відразу переводити те, що він чує, в малюнки, схеми, образи (М. Гріндер).

В школах серед підлітків в основному панує орієнтація на аудіалів, яких досить мало в класі (20 %). Щодо «візуалів» (40%), то якщо вчитель говорить приблизно 50-70 слів за хвилину, то така кількість слів не сприймається асоціативними центрами мозку учня з модальністю “візуал”, оскільки вони просто не встигають перевести (перекодувати) слова вчителя в образи [460]. А якщо до цього доповнити ігнорування вчителем таких форм як гра та інші кінестетичні форми взаємодії з учнями, то проблема засвоєння інформації виникає і у кінестетиків (40%). Тим самим, учитель не розуміючи суті процесу сприйняття, знижує самооцінку учня і його реальні можливості в навчальному процесі.

*Визначення пріоритетного інтелекту.* Наша шкільна система надає величезного значення академічному інтелекту. Сучасний тест на IQ вимірює головним чином вербальний та математичний IQ. Сучасний вчитель ділить учнів на основі тестування тільки двох здібностей інтелекту.

Для успішної діяльності учня головним питанням є виявлення найбільш сильного інтелекту, тому вчитель повинен допомогти учневі визначити пріоритетний тип інтелекту (Г. Драйден та Д. Вос в книзі “ Революція в навчанні”). А потім вже виявляти які інтелекти стоять на другому та третьому місці.

*3.Перехід до цілісної системи навчання.* Для успішної діяльності стає необхідним в школах ввести універсальне навчання з основними принципами, які можуть бути застосовані до кожної спеціальності (Бакмінстер Фуллер). Множинний підхід до упущених можливостей навчання означає існування поряд з формальним навчанням ще й знання технології успіху та оволодіння фінансовою грамотністю.

Зокрема, вважаємо, що в школі можна чекати значних переворотів при введенні системи успіху в учнівському середовищі (І.Л.Доброгосцький, С.Л.Лавриненко, В. С. Болгаріна, Ю. І. Терещенко, О. Г. Балл та ін.). Тому що ситуація успіху може стати свого роду пусковим механізмом розвитку (С.Рубінштейн, Б.Теплов, О.Балл, Г.Костюк, М.Лейтес, Л.Липова, О.Кульчицька І.Доброгосцький, 140; С.Лавриненко, 28. А.С. Белкин, 10). На жаль, в учбових закладах України відсутня методика орієнтації на результат, постановки цілей та їх досягнення.

Учням треба оволодіти технологією успіху (Позитивний принцип блокнота. “Куточок перемог”. Фіксація результатів, успіху. Похвала

(схвалення). Проблема внутрішнього вибору через нахили, інтереси, здібності в даний час. Навчити планувати свій час. Навчити закону Парето та етапності досягнення мети. Навчити виділяти головну ціль та делегувати. Освоїти практичний підхід до знань: Переглянути відношення до формальних знань. Поставити успішну працю, а не освіту на першому місці (тобто, після 9 класу перейти в коледж, який підготує до праці, потім вступити в університет, але тільки на заочну або дистанційну форму освіти, що дасть можливість працювати).

Підлітків дуже цікавить проблема збагачення. Молодь має знати відповідь на питання - в чому різниця між багатими та бідними. Людина може займатись чим хоче, якщо місячний пасивний дохід стане більшим чим місячний розхід. Це і є багатство.

Учні мають знати, що існує лише чотири способи заробляння грошей: наймана праця, самозайнятість, бізнес, інвестування.

Найняті працівники - ті, хто продає себе за гроші (свою працю, знання, уміння). Самозайняті - ті, хто створили власну справу, в якій працюють тільки вони самі: стоматологи, фотографи і т.д. Бізнесмени - ті, хто створили справу, працюють у ній самі і використовують найману працю. Інвестори - ті, хто вкладають тільки свої гроші (і ідеї), але не свою працю. Одержують від цього так званий пасивний дохід.

Кого виховують вчителі та викладачі в університеті? Вся система освіти готує людей виключно до першого сектора - до найманої праці.

Різниця між бідними і багатими людьми полягає не в кількості грошей, а в тому, що вони купують: активи чи пасиви. Їх спосіб мислення: «робити не пасиви, а активи». Отже, учні мають знати:

1. Розрізняти актив та пасив (згідно з ідеями Р. Кійосакі). Предмети розкоші (машина, дім і т.д.) не роблять людину багатшою, якщо не дають грошовий потік. Активи – це гроші, розміщені на депозитах у банку, акції, облігації, нерухомість, квартиранти, аренда, своє приватне підприємство, якщо вони приносять прибуток у вигляді арендної плати.

2. Любий бізнес починається з продаж. Діти мають навчитися робити продажі (наприклад в *МЛМ* або іншими способами). А також почитати літературу по маркетингу та спілкуванню.

3. Почати створювати першочерговий актив (спочатку створити собі соціальний захист – відкладати 10 % грошей в місяць, та вкладати в надійний банк під високий відсоток (згідно з рекомендацією Джорджа Клейсона).

4. Учень має подивитись, що активно купляють люди, які оточують його, ввійти в ринок і теж продавати, орієнтуючись на масовий продаж.

Потреба має бути *значуща для значної кількості* людей. Підліток має подумати, що він може запропонувати *багатьом* людям, що може продати, знайти потребу та засіб як її задовольнити. Якщо учень має, що продати, то він

має подумати, як зробити так, щоб це було можна *масово* продати?

5. *Інтелектуальна власність* в Інформаційному суспільстві. Якщо в дитини є Інтернет та ноутбук, то можна почати інфобізнес в себе дома. Пройти навчання інфобізнесу в Інтернеті та продавати ту інформацію, яку вона знає.

6. *Складання бізнес-плану*. Орієнтація на результативність в учня у школі зросте в результаті складання бізнес-плану. З чого почати складання бізнес-плану? Добрих намірів недостатньо, щоб збагатити людство. Учень має чітко знати, що Ідея, яка в нього з'явилась має відповідати 2-м вимогам : а) знайти потребу та спосіб як її задовольнити; б) потреба має бути значуща для *значної* кількості людей. Якщо цих двох вимог немає, то від Ідеї краще відмовитись. Треба визначити важливе питання: «хто ваш клієнт конкретно? Що є цінністю для вашого клієнта?». Отже, треба дати відповіді на питання: а) хто ті люди, заради яких ви їм щось пропонуєте? б) які конкретно потреби мають значна кількість цих людей і що вони отримають від вашої пропозиції? в) які послуги ви пропонуєте? Як швидко ви їх задовольните (чи зручно це для споживача)? г) хто ваші головні клієнти?

Потім переглянути свою діяльність з грошової точки зору. Результати мають піддаватися виміру та підрахунку в грошах та конкретних результатах. Тобто мають існувати результати діяльності у цифрах.

Що робити далі, якщо ідея є, а грошей для її реалізації ще нема? Запишіть свою ідею. Сформулюйте, яку проблему вона може вирішити і яка від неї користь. Подумайте: які можливості вашої ідеї? Як вона повинна виглядати в кінцевому варіанті? Чим відрізняється від інших?

Зробіть макет, яким би недосконалим він був. Маючи перед собою макет, легше зрозуміти, як покращити саму ідею. А головне – Ви зможете показати кому-небудь товар лицем, продемонструвати Вашу ідею.

Неупереджено визначити цінність Вашої ідеї, ступінь її потрібності для споживача. (Новий продукт можна перевірити так: провести опитування суспільної думки, вказати ціну продукту та продемонструвати сам продукт. Гарантований успіх нового виробу буде, якщо його захочуть придбати близько 60% споживачів за ту ціну, яку Ви вкажете).

Розгляньте можливість передачі ідеї в руки якої-небудь солідної фірми. Подумайте про працевлаштування в цю фірму. Яким ви уявляєте себе в цій фірмі? Яку посаду ви бажаєте зайняти в ній? Тепер можете вимагати грошей в цій фірмі на реалізацію цієї ідеї. Це можна робити тільки на цьому майже останньому етапі.

Якщо справи ідуть добре – подумайте, чи не слід вам створити власне (незалежне від фірми) підприємство.



## ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

1. Розвиток підлітка знаходиться в *стані нестійкості*. Можна розглядати особистість підлітка в стані як актуально-дійсному, так і в стані потенційно-можливому. Дорослим необхідно бачити в підлітка якби дві, а не одну особистість. Тобто, світ для особистості підлітка існує як би в 2-х вимірах. Перший – існує «можливо – потенційний» стан особистості. Другий – це реальна особистість в світі, в якому не має місце невизначеності.

2. Завдяки виявленню та розвитку потенційно обдарованих підлітків можна стимулювати створення певної критичної маси в колективі (20-30 %), яка керує поведінкою осіб через передачу та засвоєння інформації на резонансному рівні в колективі (Е. Н. Князева, Р.А Уилсон, Л.Уотсон, В.Дугалл, Р.Шелдрейк, І.М.Дмитрієвській та ін. ), коли можливості взаємодії з оточуючими на порядок вищі, ніж у окремої особистості (Ф. Ф. Вьяккерев, В.В.Ільїн, Ю. І. Єфимов).

3. Виявлення та розвиток потенційно обдарованих треба шукати серед середняків. . В колективі завжди існують наступні сегменти: *лідери - аутсайтери – середняки (в цю категорію і входять потенційні середняки)*. Група учнів, що знаходиться між аутсайдерами і лідерами, як це не дивно на перший погляд, є свого роду мотиватором можливого особистісного зростання для всіх членів колективу. В середині колективу запускається двигун розвитку, і він «ховається» в середній частині колективу. Саме потенційний середняк повинен досягти найкращих (щодо самих себе) і найбільш помітних (щодо інших ) успіхів.

4. Серед учнів у найгіршому положенні знаходяться саме середняки. Від них часто вимагають тільки посереднє. Вони менше за інших довіряють своїм знанням та здібностям, не вірять у свої можливості, тому що їм дуже рідко хто-небудь показує, як за допомогою спеціальних методів та прийомів навчання, розкрити резерви своєї особистості, здатної досягнути набагато більшого (Г.Мелхорн, А. Маслоу). Пошук потенційно обдарованої особистості, на наш погляд, треба починати з того, щоб поділити середняків на *дві категорії* – «потенційно обдарованих» та «посередніх».

5. Серед середняків існує певна кількість учнів, які мають *окремі ознаки нестандартних здібностей* (Н.С.Лейтес, П. Торренс). Ці діти не випереджають ровесників у загальному розвитку інтелекту і не демонструють яскравих успіхів у навчальних предметах.

Практичний спосіб відділення потенційно обдарованих серед середняків – це існування мотивації розвитку: бажання особистості рухатися в майбутнє, що не притаманне посередній особистості, яка «зупинилась» в часі. Мотивація в майбутнє у неї «закрита». Для потенційно обдарованої особистості важливим є не стільки рівень розвитку особистості, скільки бажання рухатися вперед. Тобто проблема розмежування 2-х категорій – це часова проблема.

Потенційно обдаровані учні не задовольняються матеріалом розрахованим

на середній рівень. Потенційно обдарована особистість бачить та фіксує проблеми, тобто відчуває парадокси на відміну від середняка, який їх не бачить (Дж. Гілфорд, Е. Торренс).

Для потенційно обдарованих особистостей характерні пошуки та сумніви, які відсутні у посередньої особистості. Тому потенційно обдаровані особистості активно шукають вчителя як «вчителя майбутнього», який може стимулювати їх розвиток.

6. Особливістю розвитку підлітка є існування явища затухання обдарованості. Лише 2% відсотки учнів підтверджують після школи свою обдарованість (П.Торенс, К. Лейн, Дж. Гілфорд, Г. Ліндсей та ін.). Процес цей настільки типовий, що дозволяє нам говорити про ентропію розвитку обдарованості, яка починається у підлітковому віці.

7. Традиційно зупинка в розвитку компенсується раннім розвитком дитини, але такий підхід недостатній для регенерації розвитку у підлітковому віці. Без сумніву, метод раннього розвитку дитини є найбільш ефективним для оптимального розвитку дитини, але може бути, що з якихось причин цей підхід не був реалізований серед дітей, або ж у більш пізньому віці особистості потребувалось знову зробити прорив в своєму розвитку. Тому існує проблема паралельного раннього розвитку дитини з більш пізнім розвитком, який починається у підлітковому віці (у 10-17 років).

8. Пропонуємо визнати, що існує зв'язок вікової *закономірної* зупинки розвитку особистості перед майбутнім, через визнання *тільки вперед прямого часу* у розвитку та навчанні. При такому підході неможливо уникнути прогалин, пустот в знаннях, в розвитку - так як учень рухається завжди *тільки вперед: із минулого в майбутнє*. А коли так, то завжди буде щось, що він не засвоїв, не побачить, не оцінить в достатній мірі, неглибоко зрозуміє.

9. Існує проблема повернення в минуле, що дозволяє особистості виправити свої помилки, які були зроблені в минулому (заповнити «пустоти розвитку»). Якщо у психологів в основному існує проблема "нейтралізації" минулого, то у педагогів дещо *інша проблема*. Рухаючись в майбутнє, учню необхідно постійно *виконувати, реалізовувати* минуле.

10. Існує потреба в систематичному поверненню до упущених можливостей взаємопоєднання лінійного та циклічного часу розвитку особистості.

11. Ретроповернення – це спосіб розвитку як результат поєднання циклічного часу з лінійним часом як часом розвитку особистості, що є протидією ентропічної дії закону вікового спаду розвитку.

12. У випадку використання ретроповернення у розвитку учень «не виходить із часу», який є незворотнім. Він знаходиться в тому ж русі часу, його «повернення в часі» є умовним. Зробивши “повернення” в минуле, учень одержує можливість не відновити минуле (його не повернеш), а щось

реалізувати, підправити, розвинути для більш успішного майбутнього.

13. В цьому контексті ретроповернення збагачує теорію упущених можливостей розвитку особистості, створюючи творчий ресурс для стрибкоподібних змін розвитку як для актуально так і до потенційно обдарованих учнів. В цьому процесі змін виникає додаткова сила та енергія за рахунок концентрації часових вимірів (ущільнення часу), синергетичного об'єднання трьох елементів часу розвитку (Минуле + Теперішнє + Майбутнє).

14. В системі ретроповернення головним для вчителя стає проблема виникнення нової мотивації учня. Ситуація успіху може стати свого роду пусковим механізмом розвитку ( А. Маслоу, В. Мейер, Х. Хакхаузент, Л. Кеммер, Дж. Роттер В. І. Чирков), коли учень засвоїть значення планування і орієнтації на результат. Без сумніву, технологія успіху має бути поєднана з фінансовою підготовкою учня, яка покаже шлях вирішення майбутніх матеріальних проблем.

Також має бути використана система *множинної* обдарованості (М. Щетінін, В. Юркевич), множинного інтелекту Гарднера –Гоулмена, множини модальностей, множини здібностей коли „побічні”, додаткові нахили, інтереси, потенційні здібності ростуть прискорено та поглиблено, підсилюють одна одну.

Саме при таких підходах потенційно обдаровані учні стануть відрізнятися від посередніх учнів тим, що будуть розв'язувати проблеми швидше та краще за своїх ровесників (К. Роджерс). Вони стануть носіями нової інформації і їх діяльність виступить в якості механізму, який буде протистояти регресивним лініям розвитку в суспільстві.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Акмеология образования. Юбилейная сессия / Под ред. Н. В. Кузьминой, А. М. Зимничева. СПб., 1998. – 155 с.
2. Айзенк Г. Ю. Интеллект: новый взгляд // Вопросы философии. – 1999. – с. 111-131.
3. Айзенк Г., Еванс Д. Як перевірити здібності вашої дитини: тести для дітей 10-15 років: [пер. з англ.] – К.: Школа, 2001. – 192 с.
4. Айзенк Г. Ю. Проверьте свои способности: [пер. с англ.] – М.: Педагогика - Пресс, 1992. – 176 с.
5. Айзенк Г. Й. Тесты IQ / Г.Й.Айзенк; [пер. с англ Н. А. Кириленко]. – М.: ООО «Из-во Астрель», 2002. – 256 с.
6. Айзенк Г. Классические IQ тесты. – М.: Изд-во Эксмо, 2005. – 192 с.
7. Артемьева Т. И. Методологический аспект проблемы способностей. – М.: Наука, 1977. – 183 с.
8. Арнольд В. И. О современном школьном образовании и развитии мировой науки // Обдарована дитина. – 2005. – № 8. – С. 12-22.
9. Айхенвальд Ю. Силуэты русских писателей. М.: Республика, 1984. - С. 479.
- 10.Ананьев Б. Г. Новое в учении о восприятии пространства. // Вопросы психологии, №1, 1960. – С.44 - 49.
- 11.Ананьев Б. Г. Билатеральное регулирование как механизм поведения. // Вопросы психологии, №5, 1963. - С.83 - 97.
- 12.Андерсон Д. Мир-театр. Будь актером! Вильнюс-Москва, «Полина», 1998. - 285 с.
- 13.Андрієвська В. В., Балл Г. О., Волинець А. Г. та ін. Діалогічна взаємодія у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи: Книга для вчителя /За ред. Г. О. Балла, О. В. Киричука, Р. М. Шамелашвілі. - К.:ІЗМН, 1997. - 136 с.
14. Андрієнко А. К. Удовиченко Н. А. Педагогіка Г. Ващенко - педагогіка відродження нації. // Освіта на Луганщині, №1(10), 1999. – С. 33-45.
- 15.Анджейчак А. Психолого-педагогічні умови формування творчої особистості дитини в освітньо-виховних закладах //Обдарована дитина. – 2000. - № 5. - С. 8-13.
- 16.Антонова О. Є. Обдарованість: досвід історичного та порівняльного аналізу: Монографія. - Житомир: Житом. держ. ун-т, 2005. – 456 с.
- 17.Алексюк А. М. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія: підручник. – К.: Либідь, 1998. – 560 с.
18. Алфімов В., Артемов М. Система пошуку обдарованих старшокласників для навчання в ліцеї. // Рідна школа . 2002. - № 3. - С. 72-75.
19. Алфімов В. Творчо обдарована особистість - мета діяльності ліцею //Рідна школа. - 2000. - № 5. - С. 7.

20. Арсеньев А. С. Анализ развивающегося понятия / А. С. Арсеньев, В. С. Библер, Б. М. Кедров. – М.: Наука, 1967. – 439 с.
21. Аршинов В. И., Усманова М. Ю. Идеи синергетики и теория воспитательных систем. – Моделирование воспитательных систем. Теория – практике. – М.: Мир. – 1995. – С.39-45.
22. Анциферова Л. И. Личность в динамике: некоторые итоги исследования // Психологический журнал, №5, 1995. – С.56- 62.
23. Анциферова Л.И. Способности личности к преодолению деформаций своего развития// Психологический журнал, 1999, т.20 №1, с. 6-19.
24. Анцыферова Л.Н. Психология формирования и развития личности //Человек в системе наук. – М.:Наука,1989. – с. 26 – 434.
25. Акмеология образования. Юбилейная сессия./ Под ред. Н. В. Кузьминой, А. М. Зимничева. СПб., 1998. – 155 с.
26. Аніскіна Н. Педагогічна підтримка обдарованості. - К.: Шк. Світ, 2005.- 128 с.
27. Апостолова Г. В. Робота з обдарованими дітьми // Обдарована дитина.- 2006. - № 1. - С. 12.
28. Астафьева О. Н. Синергетический подход к исследованию социокультурных процессов: возможности и пределы: Монография. - М.: Издательство МГИДА, 2002. - 295 с.
29. Астафьева О., Делокаров К. Теория самоорганизации и образование. По материалам научно-методической конференции "Синергетика и учебный процесс" // Лицейское и гимназическое образование. – 2000. – №3. – С. 92 - 96.
30. Бартко В., Панок В., Лазаревський С. Діагностика творчого потенціалу особистості учня // Психолог. - №5. - 2005. - С. 7-18.
31. Балл Г. О. Про визначальні характеристики здібностей і принципи їх врахування у навчально- виховній роботі // Психологія. - К.: Дніпро, 1992. - Вип. 32. – 325 с.
32. Бартко В., Тютюнников А. Як визначити творчі здібності дитини? - К.: Шк. Світ. - 1991. - С. 79.
33. Барно В., Панок В., Лазаревський С. Психолого-педагогічна діагностика творчого потенціалу особистості учня в навчально-виховному процесі: Методичні рекомендації. - Тернопіль, 2000. - 85 с.
34. Барштаннікова І., Барштанніков О. Розвиток уяви та творчих здібностей. - Тернопіль, 1998.- 85 с.
35. Бахматов Р. Для кого падают яблоки. - М.: Детская литература, 1973. - 189 с.
36. Баррет Д. Діагностика здібностей учнів // Обдарована дитина. - №2. 2005. - С. 46-56.
36. Бестужев-Лада И. В. Ретроальтернативистика в философии истории // Вопросы философии. - 1997. - №8.

37. Белкин А. С. Ситуация успеха. Как ее создать: Кн. для учителя. – М.: Просвещение. - 1991. – 176 с.
38. Бетти Э. Д. Художники внутри нас. <http://www.drawright.com>
39. Белова С. Є. Показники обдарованості дітей дошкільного віку // Обдарована дитина. - 2006. - № 8. - С.29.
40. Бендлер Р., Гриндер Дж. Структура магии. В 2-х томах. – СПб., 1999. – Т. 1. – 174 с.; Т. 2. – 225 с.
41. Берн Э. Лидер и группа. О структуре и динамике организаций и групп. Екатеринбург, «Лидер». - 2000. - 317 с.
42. Бине А. Измерение умственных способностей: [пер. с фр.] / Изд. подгот. Вал.А. Луков, Вл. А. Луков. – СПб: Союз, 1998. – 432 с.
43. Білоусова В. О. Життєві та етичні цінності старшокласників // Цінності освіти і виховання: наук.-метод. зб. / за заг.ред.Сухомлинської О. В., ред. Угнатенка П. Р., Скульського Р. П. - К., 1997.- 224 с.
44. Бланк Т. В. Обдаровані діти молодшого шкільного віку: виявлення – навчання – розвиток // Поч. навч. та виховання. - 2007. - № 10. - С.2.
45. Богоявленська Д. В. Інтелектуальна активність як проблема творчості. - Ростов: РДУ, 1983. - С.172.
46. Богоявленская Д. Б. Еще раз о понятии "одаренность". Москва - Звенигород, 2005. [http://psychol.ras.ru/ponomarev/Symposia\\_rus/abstracts\\_rus/Sessions/Bogojavlenskaya.html/](http://psychol.ras.ru/ponomarev/Symposia_rus/abstracts_rus/Sessions/Bogojavlenskaya.html/)
47. Бордовская Н. В. Диалектика педагогического исследования: Логико-методологические проблемы / Н.В. Бордовская. – СПб.: Изд-во РХГИ, 2001. – 512 с.
48. Бовть О., Василенко І. Причини агресивності обдарованих дітей // Обдарована дитина. - 2000. - № 1. - С. 18 - 24.
49. Богданова Д., Гончаренко Л. Робота з обдарованими дітьми в умовах масової школи // Управління школою. - 2004. - № 14. - С.20 - 24.
50. Богоявленская Д. Б. О предмете и методе исследования творческих способностей // Психол. журн. - 1995. - №5. - С. 49 - 58.
51. Бочкарев А.И. Проектирование синергетической среды в образовании: Автореф. ... д-ра пед. наук. – М., 2000. – 52 с.
52. Бобир О. В. Особистісні характеристики юнацтва з різними формами обдарованості: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 "Педагогічна та вікова психологія" / О.В. Бобир. – Харків, 2005. – 22 с.
53. Богуславський М. В. Синергетика і педагогіка // Магістр. – 1995. - № 2. – С. 89 - 95.
54. Бабаєва Ю. Д. Роль емоційно-особистісних факторів в діагностиці та розвитку обдарованих дітей та підлітків / / Обдарована дитина. - 2004. - № 5. - С. 30 - 47.

55. Бом Д. Квантовая теория. – М.: Наука, 1965. – С. 205 - 727.
56. Брагина Н. Н., Доброхотова Т. А. Функциональные асимметрии человека. – М.: Медицина, 1988. – 288 с.
57. Бражников С. Н. Диагностика одаренности: проблемы и подходы // Одаренный ребенок. - 2008. - № 2. - С.38 - 49.
58. Богоявленська Д.Б., Богоявленская М.Е. Одаренность: природа и диагностика. – М.: АНО «ЦНПРО», 2013. – 208 с.
59. Бич А. М. Нет феномена времени. Материалы 4-й междисциплинарной научной конференции «Этика и наука будущего». Феномен времени. Ежегодник «Дельфис». — М., 2004. - С. 219 - 222.
60. Бранский В. П., Пожарский С. Д. Социальная синергетика и акмеология. Теория самоорганизации индивидуума и социума. - СПб. Политехника, 2001. - 159 с.
61. Бранский В. П. Теоретические основания социальной синергетики // «Вопросы философии», 2000,. - №4. – С.24 – 29.
62. Быстрицкая Я., Мифаева Ю. Одаренных детей вынуждают учиться вполсилы // Відкритий урок. - 2002. - № 15-16. – С. 75 - 78.
63. Брюно Ж. и др. Одаренные дети: психолого-педагогические исследования и практика. // Психологический журнал. - 1995.- № 4. - С. 65 - 73.
64. Буданов В. Г. Синергетические стратегии в образовании. А надо ли? – [www.philosophy.ru](http://www.philosophy.ru).
65. Бусигіна О. М. Освітня програма для соціальних педагогів: Школа Космонавтики. ХІ конференція "Космос і обдарованість". - Красноярськ: [Http://shk.hl.ru/Internet/News/Conference/Reports/Busygina](http://shk.hl.ru/Internet/News/Conference/Reports/Busygina). - 2001.
66. Бюзен Т. Учебник быстрого чтения. – Минск: ООО Попурри, 2001. – 218 с.
67. Вайнцвайг П. Десять заповедей творческой личности. – М.:Прогресс, 1990. – С.35.
68. Василейский С М. Технические способности и условия их развития как предпосылка технического новаторства // Проблема способностей - М.: Изд-во АПН РСФСР, 1962. - С. 122 - 126.
69. Ванбреннер С. Навчання обдарованих дітей у звичайному класі / Пер. з англ. В.Красноголов // Обдарована дитина. - 1998. - № 1. - С. 29-32; № 2. - С. 23-24.
70. Васильченко О.І. Психолого-педагогічні особливості обдарованих дітей // Педагогіка і психологія.- 2007. - № 8. – С.21 -26.
71. Валицкая А. П. Современные стратегии образования: варианты выбора / А. П. Валицкая // Педагогика. – 1997. - № 2. – С. 3-8.
72. Вебер М. Протестанская этика и дух капитализма // Избр. произв. М.: Прогресс, 1990. - С. 61-344.
73. Вейс Н. Р. Індивідуум і «Е»- теорія освіти: попередні начерки нової

науки // Рідна школа. – № 1-2, – 1997. – С. 24-32 .

74. Вертгеймер М. Продуктивное мышление. – М.: Прогресс, 1987. – 336 с.

75. Ветохов А. Одаренные подростки тоже нуждаются в помощи родителей // Обдарована дитина. - 2001. - № 5. - С. 32-37.

76. Выгодский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте. Психологический очерк: Кн. для учителя. М.: Просвещение, 1991. - 156 с.

77. Вигодський О. Концептуальні засади діагностики обдарованості на ранніх етапах її розвитку // Директор школи, ліцею, гімназії. - 2001. - № 4. - С. 57-61.

78. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте. Психологический очерк: Кн. для учителя. М.: Просвещение, 1991.- 234 с.

79. Выготский Л. С. Мышление и речь // Избранные психологические исследования. – М.: Изд. АПН РСФСР, 1956. - С. 269-371.

80. Выготский Л. С. Собрание сочинений: В 6 т. – М.: Педагогика, 1982. – 504 с.

81. Венгар В., Поу Р. Неужели я гений? [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://osvita.ua/school/theory/348>

82. Винер Н. Кибернетика. М., изд..”Советское радио”, 1958. – 217 с.

83. Вимірювання інтелекту дітей: Посібник для практичного психолога: У 2 ч. / За ред. Ю. Гільбуха. – К., 1992. – 4.1. – 132 с. – 4.2. – 62 с.

84. Вивчення особистості підлітка / За ред. М. Т. Дригус – К.: Інститут психології АПН України, 1994. – 128 с.

85. Возрастная одаренность // Семья и школа, № 9. - 1999. - С. 31 - 36.

86. Вознюк О. В. Точка біфуркації. Чи стане вона точкою опори? // Віче. – 2001. – № 12. – С. 82–98.

87. Волков И. П. Много ли в школе талантов. – М.: Знание. – 1989. – 125 с.

88. Волков І. П. Вчимо творчості. – Педагогічний пошук / Упоряд. І. М. Баженова: Пер. з рос. – К.: Рад.шк., 1988. – С. 76 – 89.

89. Волощук І. С. Що таке творчі здібності та як їх розвивати // Кроки до успіху: Навч. метод. посібник. – К.: Магістр S – 1999. – С.16-24.

90. Волощук І. С. Науково-педагогічні основи формування творчої особистості. - К.: Педагогічна думка, 1998. - 238 с.

91. Волощук І., Лукашевич С. Вчитель обдарованих дітей // Світло. - 1997. - № 4. - С. 27-29.

92. Воронова С.В. Особливості мотивації досягнення підлітків / С.В.Воронова // Психологія. Збірник наукових праць. – В.2. – К., 2002. – С. 114.

93. Воронцова Є. Обдарованість: діагностика та система роботи зі здібними дітьми // Психолог № 25-28. - 2006. - С. 5 - 25.

94. Воробьев Г. Ищи свой талант. – М.: Молода гвардия, 1983 – 205 с.

95. Вьяккерев Ф. Ф. Проблема самодвижения в материалистической диалектике / Ф. Ф. Вьяккерев. – М.: Изд. ЛГУ, 1972. – 85 с.



96. Гавеля О. М. Педагогічні умови художньо-творчого виховання обдарованої учнівської молоді у позанавчальний час: Дис. канд. пед. наук: 13.00.05. - К., 1997. - 208 с.
97. Гальтон Ф. Наследственность таланта: Законы и последствия; [пер. с англ.] – М.: Мысль, 1996. – 271 с.
98. Гатанов Ю. Б. Развитие личности, способности к творческой самореализации // Психологическая наука и образование, 1998 - № 1. – С. 56 – 65.
99. Гергель Є., Лялюйко Н. Програма роботи з обдарованими гімназистами // Обдарована дитина. - 2002. - № 5. - С.12 - 16.
100. Герн Э. Игры, в которые играют люди.– М.: Изд. ЦОЦ, 1996. – 397 с.
101. Гільбух Ю. З. Розумово обдарована дитина: психологія, діагностика, педагогіка. – К.: Віпол, 1993. – 75 с.
102. Гільбух Ю. З. Розумово обдарована дитина. Психологія, діагностика, педагогіка.-К.РОВО «Укрвузполіграф», 1992-84 с.
103. Гільбух Ю.З. Інноваційний експеримент у школі. На допомогу початкуючому дослідникові / Ю. З. Гільбух, М. І. Дробноход. – К., 1994. – 156 с.
104. Гільбух Ю. Как не убить талант / Народное образование, № 4, 1991. – С. 41 - 46.
105. Гильбух Ю. З., Гарнец О. Н., Коробко С. Л. Феномен умственной одарённости // Вопр. психологии. – 1990. – № 4. – С. 147-155.
106. Гильбух Ю. З. Внимание: одарённые дети.– М.: Знание, 1991.– 80 с.
107. Гильбух Ю. З. Умственно одаренный ребенок. – К., 1992. – 84 с.
108. Гилфорд Дж. Три стороны интеллекта / Психология мышления. - М., 1965. – 456 с.
109. Гнатко М. М. Деякі особистісно-когнітивні особливості творчості підлітків // Педагогіка і психологія. – К.: Педагогічна думка, 2001, - 145 с.
110. Гнатко М. Структура обдарованості та засадничі принципи роботи з обдарованими дітьми //Обдарована дитина. - 1998. - № 4. - С. 2 -5.
111. Гнатко М. Н. Психологічні передумови роботи з обдарованими дітьми // Шкільний світ.– 2000.– № 6.– С. 9-10.
112. Голмен Д. Многообразие медитативного опыта / Д. Голмен. – К.: София, 1993. – 137 с.
113. Голуб Т. Обдарована дитина. Матеріали до педради // Управління школою.- 2004. - № 14. - С. 25 - 30.
114. Голубовська Л. Плекаємо паростки талантів // Світло. - 2002. - № 3. - С. 12 - 15.
115. Гончаренко С, Манилова Л. Комплексна діагностика інтелектуального розвитку учнів 7-11 кл. // Практична психологія і соціальна робота. - 2001. - № 4. - С. 24 -28.; № 5.- С. 14-18.

116. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. – К., 1997. – 331 с.
117. Горелова Г., Степанов В. И вырастет талант ... (Диагностика одарённых детей) // Народное образование.– 1996.– № 8.– С. 20 - 22.
118. Горелов И. Н. Разговор с компьютером: Психолингвистический аспект проблемы / И. Н. Горелов. – М.: Наука, 1987. – 256 с.
119. Грановская Р. М., Крижанская Ю. С. Творчество и преодоление стереотипов. – СПб., 1994. – 120 с.
120. Грабовский А. И. К вопросу о классификации видов детской одаренности // Педагогика. - №8. - 2003. - С. 13-18.
121. Гриндер М. Исправление школьного конвеера. – Нью – Йорк, 1994. – 155 с.
122. Гриндер Майкл, Ллойд Линда. Школьная магия. Серия “НЛП в педагогике”. – М., 1994. – 195 с.
123. Грязева В. Г., Петровский В. А. Одаренные дети: экология творчества. - Москва-Челябинск: ИПИ РАО, ЧГИИК, 1993. - 40 с.
124. Гусинский Э., Турчанинов Ю. О Ричарде Рорти, постмодернизме и кризисе образования // Лицейное и гимназическое образование.-СПб., № 1, 1998. – 33 – 36 с.
125. Гусинский Э. Н. Образование личности: пособие для преподавателей. М.:Интер-пракс, 1994. - 136 с..
126. Губенко О. Феномен інтуїції та інтелектуальна творчість // Практична психологія та соціальна і робота. - 1999. - № 7. -С. 10-14; № 8. - С. 9-12.
127. Гузик М. Як не втратити таланти. Технологія навчання обдарованих // Директор школи, ліцею,гімназії. - 2001. - № 2. – С.26 -31.
128. Гусякова Н. І. Ідеали і ціннісні орієнтації сучасних підлітків // Рідна школа, №8, 1993. - С. 11-14.
129. Гуревич А. Я. История культуры: бесчисленные потери и упущенные возможности // Одиссей. Человек в истории: История в сослагательном наклонении? – М., 2000. – С. 48 – 53.
130. Дереклеева Н. Научно-исследовательская работа в школе. - М.: Вербум – М., 2001. - 48 с.
131. Державна національна програма "Освіта" (Україна ХХІ століття). - К.: Райдуга, 1994. - 61 с.
132. Дементьева І. П. Програма роботи з обдарованими дітьми // Обдарована дитина. - 2007. - № 6.- С.7 - 9.
133. Джурицкий А. Н. История зарубежной педагогики: учеб. пособ. для вузов. – М.: Изд. группа Форум-Инфа - М., 1998. – 272 с.
134. Димченко Л. Робота з обдарованими дітьми або спроба засвітити зірку // Рідна школа, № 5. - 2000. - С. 77-78.
135. Добронравова І. С. Нелінійне мислення // Філософська і соціологічна

думка, № 6, - 1991; Постнекласичні дослідження. – К.: ЦГО НАН України, 1996. – С. 184- 202.

136. Добронравова И. С. Синергетика: становление нелинейного мышления. – К.: Лыбидь. – 1990. – 152 с.

137. Доровской А. И. Сто советов по развитию одаренности детей.- Воронеж, 1995. – 97 с.

138. Доброхотова Т. А., Брагина Н. Н. Асимметрия мозга и асимметрия сознания человека // Вопросы философии. - № 4 - С. 123-134.

139. Доброхотова Т. А., Брагина Н. Н. Принцип симметрии –ассиметрии в изучении сознания человека // Вопросы философии. - 1986. -№ 7. – С. 13-27.

140. Доброхотова Т. А., Брагина Н. Н. Загадки неправорукого меньшинства человечества // Вопросы философии.- 1980. - № 1- С. 124-134.

141. Доброцкий И. Л. Как найти себя и начать жить // Вопросы психологии, №2, 1996 - 138с.

142. Дробницкий О. Г. Мир оживших предметов. - М., 1967, - 248 с.

143. Добров Г. Наука о науке. - К.: Наукова думка, 1998. - 304 с.

144. Донченко Е. А., Титаренко Т. М. Личность: конфликт, гармония. – К.: Политиздат Украины. - 1989. – 175 с.

145. Донченко Е. А. Соціентальна психіка. К.: Наукова думка, 1994 – 205 с.

146. Доротюк В. Індивідуальні особливості творчого обдарування дітей // Обдарована дитина. - 2000. - № 1. - С. 15-17.

147. Дорфман Л. Я., Ковалева Г .В. Основные направления исследований креативности в науке и искусстве // Вопросы психологии. – 1999. - № 2. – С. 101 – 106.

148. Дрозденко К. С. Загальна психологія в таблицях і схемах: навч. посібник. – К.: ВД „Професіонал”, 2004. – 304 с.

149. Драйден Г., Вос Д. Революція в навчанні ( пер. з англ. М. Олійник). – Львів: Літопис, 2005. – 520 с.

150. Дрема Дж. Незалежність - риса творчості обдарованої дитини // Обдарована дитина. - 2000. - № 1. - С. 20 - 22.

151. Дружинин В. Н. Психология общих способностей. – СПб.: Питер, 1999. – 368 с.

152. Дружинин В. Н. Психология интеллекта //Педагогика. – 1998. – № 32. – С. 32 - 37.

153. Дяків В. Розвиток обдарованості: що потрібно для роботи з обдарованими дітьми. // Завуч. - № 4. - 2006. - С. 13-17.

154. Дубров А. П. Когнитивная психофизика. Ростов-на Дону, Феникс. - 2006. – 312 с.

155. Дубров А. П. Симметрия биоритмов и реактивности / А. П. Дубров. – М.: Медицина, 1987. – 176 с.

156. Дьюи Дж. Школы будущего / Д. Дьюи. – М.: Работник просвещения, 1922. – 321 с.
157. Ефроїмсон В. П. У геніальних людей люблячі матері // Обдарована дитина. – 2005. – № 2. – С. 8-12.
158. Ефроїмсон В. Божий дар или естественный феномен / Народное образование. – № 4. – 1991. – С.115-125.
159. Эфроимсон В. П. Загадка гениальности. - М. Знание, 1991. – 117 с.
160. Євтодюк А. В. Синергетичні засади моделювання освітніх систем: Дис. канд. філос. наук: 09.00.03 / АПН України: Інститут вищої освіти. – К., 2002.. – 198 с.
161. Євтодюк А. В. Трансформація університетської освіти в контексті синергетичної парадигми // Праці міжнародної науково-практичної конференції "Університетська освіта України ХХІ століття: проблеми, перспективи, тенденції розвитку", 15-16 грудня 2000 р. – Харків. – Вид-во Харківського національного університету, 2000. – С. 46-50.
162. Євтодюк А. В. Роль синергетичної парадигми у формуванні сучасної освітньої системи // Науковий вісник ВДУ. Журнал Волинського державного університету ім. Лесі Українки. Філософські науки. – 1999. – № 11. – С. 205-208.
163. Євтодюк А. В. Спроба філософського аналізу освітньої системи в контексті синергетичної парадигми // Теоретично-методологічні засади вдосконалення підготовки кадрів у вищих закладах освіти I-II рівнів акредитації. Збірник наукових праць першої міжнародної науково-практичної конференції 1-2 червня 2000 р. / Ред кол.: Беліков С. Б. (відп.ред.) та ін. – Запоріжжя:, ЗДТУ. – 2000. – С. 97-104.
164. Євтодюк А. В. Філософія науки і синергетика. – Lunion faite a force // Філософія освіти ХХІ століття: проблеми і перспективи. Методологічний семінар 22 листопада 2000 р. Збірник наукових праць за заг. ред. В. Андрущенка. – К.: Товариство "Знання України", - С. 175-180.
165. Єфименко М. За принципом "Не зашкодь!" // Дошкільне виховання. – 1999. – № 7. – С. 24-30.
166. Еделмен Дж., Маунткасл В. Розумний мозок. - М.: Мир, 1981.- 131 с.
167. Журавлев В. А. и др. Образование: стратегия развития и синергетика // Перемены. - 2000. - № 2. – С. 56-69.
168. Журова А. Робота з обдарованими учнями. Формування дослідницького способу мислення в системі Малої академії наук. // Рідна школа № 3. - 2005. - С. 66-68.
169. Зазимко О. В. Психологічні основи ідентифікації технічної обдарованості в юнацькому віці : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 "Педагогічна та вікова психологія" / О.В. Зазимко. – Київ, 2003. – 25 с.

170. Заболотний О. Робота з обдарованими дітьми //Світло. - 2002. -№ 3. - С. 10-12.
171. Заболотний О. Як знаходити знання? (Організація дослідницької діяльності учнівської молоді) //Українська мова й література в середніх школах, гімназіях, ліцеях та колегіумах. - 2003. - № 2. - С. 94-106.
172. Завгородня Н. М. Педагогічні умови соціалізації обдарованих учнів у навчально-виховному середовищі загальноосвітнього навчального закладу: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.05 "Соціальна педагогіка" / Н. М. Завгородня. – Київ, 2006. – 22 с.
173. Завгородня О. В. Психологічні характеристики художньо обдарованої особистості // Рідна школа, № 4. - 2006. - С. 66- 70.
174. Запорожец А. В. Значение ранних периодов детства для формирования детской личности / А. В. Запорожец // Принципы развития в психологии. - М.: Наука, 1978. – С.254 -256.
175. Запорожец А. В. Избранные психологические труды. В двух томах. М. Прос., 1986. - 248 с.
176. Загивий Ю. Національна освіта і педагогічна наука в ХХІ столітті // Рідна школа, № 4. - 2001. - С. 46- 50.
177. Заброцька С. Г. Обдарованість - риса тільки обраних? //Обдарована дитина. - 2007. - № 5. - С. 48 -50.
178. Загребельна О. О. Дослідження проявів інтелектуальної та творчої обдарованості: теоретичний аналіз // Обдарована дитина. - 2008. - № 8. - С. 63.
179. Зеленкевич Я. Пасьнки школы. Отсталые и талантливые дети: Почерк. - Мариуполь, 1999. – 90 с.
181. Зязюн І. А. Світоглядні пріоритети педагогіки // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: зб. наук. пр. – У 2-х ч. – Ч. 1. – Київ – Вінниця: ДОВ Вінниця, 2002. – С. 10-16.
182. Зинченко В. П., Смирнов С. Д. Методологические вопросы психологии. – М.: Изд-во МГУ, 1983. – 165 с.
183. Информационный бюллетень реферативной группы. Вып. 11 : Исследования по психологии научного творчества в США (обзор литературы и рефератов) / под ред. М. Г. Ярошевского, М., 1966.
184. Измерение интеллекта детей: в 2 ч. / Под ред. Ю. З. Гильбуха. – К., 1992. – Ч. 1. – 132 с.; Ч. 2. – 62 с.
185. Иванов Вяч. В. Чет и нечет (асимметрия мозга и знаковых систем) / В.В. Иванов. – М. : Сов.радио, 1978. – 185 с.
186. Ильин Е. П. Психология: учебник для средних учебных заведений. – СПб.: Питер, 2004. – 560 с.
187. Ильин В. В. Философия и акмеология / В. В. Ильин, С. Д. Пожарский. – СПб.: Политехника, 2003. – 395 с

188. Ильин В. П. Успешность деятельности, компенсации и компенсаторные отношения // Вопросы психологии. – 1983. – № 5. – С. 95-99.
189. Казначеев В. П., Спирин Е. А. Космопланетарный феномен человека: проблемы комплексного исследования. - Новосибирск: Наука, 1991. - 287 с.
190. Калашнікова А. М. Робота з обдарованими дітьми // Обдарована дитина. - 2007. - № 2. - С. 23 - 25.
191. Каленг Д. Лучший, каким вы можете быть в MLM. Приватне видання компанії “Тянши”, 2000. – 78 с.
192. Калошин В. Пошукова активність - основа творчості // Обдарована дитина. - 2001. - № 3. - С. 2 -5.
193. Капра Ф. Дао физики. – СПб.: Орис, 1994. – С. 7 - 14.
194. Капра Ф.. Скрытые связи /пер. с англ.— К.: “София”, 2004. — 336 с.
195. Капра Ф. Паутина жизни. Новое научное понимание живых систем /Пер. с англ. под ред. В. Г. Трилиса. — К.: ИД “София”, 2003. — 336 с.
196. Карабаєва І. І. Обдаровані дошкільники: методи ознайомлення з буквеними знаками на образній основі // Обдарована дитина. - 2007. - № 9 .- С.44- 46.
197. Карагула Ш. Прорыв к творчеству. Киев,1993. - 175 с.
198. Карцева Т. Б. Личностные изменения в ситуациях жизненных перемен // Психологический журнал, №5, 1998. - С. 27 – 30.
199. Кийосаки Р. Т., Лектер Ш. Л. Квадрат денежного потока. Мн.:ООО “Попурри”, 2001. – 342 с.
200. Клепиков О., Кучерявий І. Основы творчості особи: Навчальний посібник. -К.: Вища школа, 1996. - 295 с.
201. Клименко В. В. Психологические тесты таланта. Харьков. Фолио, 1996. – 218 с.
202. Климчук М. З. Досвід роботи з обдарованими дітьми // Директор школи. - 2003. - № 42. - С. 8 - 10.
203. Князева Е. Н. Сложные системы и нелинейная динамика в природе и обществе // Вопросы философии, № 4, 1998. – С. 138- 143.
204. Князева Е. Н., Курдюмов С. П. Синергетика как новое мировоззрение: диалог с И. Пригожиным // Вопросы философии, № 12, 1992. – С. 3-20 .
205. Князева. Е. Н. Одиссея научного разума: синергетическое видение научного процесса / Е. Н. Князева. – М.: ИФРАН, 1995. – 228 с.
206. Князева Е.Н., Курдюмов С.П. Синергетика: начала нелинейного мышления // Общественные науки и современность. – 1993. – № 2. – С.38-51
207. Князева Е. Н., Курдюмов С. П. Антропный принцип в синергетике // Вопросы философии, № 3, 1997. - С. 62-79.
208. Кнорр Н. Розвиток природних здібностей і обдарувань ліцеїстів //Обдарована дитина. — 2000. - № 4. - С. 7-10.
209. Кнорр Н. Одаренность и креативность // Директор школы, 2001, № 4, -

С. 100-104.

210. Ковалев А. Г., Мясишев В. Н. Психические особенности человека: В 2 т., Т. 2: Способности // Л.: Из-во Ленинград. ун-та, 1960.- 235 с.

211. Коваленко В. М. Формування образного мислення в обдарованих учнів основної та старшої школи засобами художньої літератури : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 13. 00. 02 "Теорія і методика навчання (українська література)" / В.М. Коваленко. – Київ, 2004. – 22 с.

212. Кон И. С. Психология ранней юности. М.: Просвещение, 1989. – 256 с.

213. Кон И. С. Психология юношеского возраста. М.: Просвещение, 1979. – 278 с.

214. Концепция творческой одаренности // Вопросы психологии. - № 6, 1989. - С. 23-33.

215. Концепция одарённости // Обдарована дитина.– 2000.– № 1.– С. 5-10.

216. Комплексна програма пошуку, навчання і виховання обдарованих дітей та молоді “Творча обдарованість” // Інформ. Збірник міністерства освіти України.– 1992.– № 3.– С. 17 -21.

217. Коупленд Н. Психология и солдат. М., 1958, - 117 с.

218. Комісаров С. Робота з обдарованими дітьми. // Психолог, № 25, 2006. - С. 57 -81.

219. Костюк Г. С. Избранные психологические труды. – М.: Педагогика, 1988. – 304 с.

220. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. – К.: Рад. шк., 1989. – 608 с.

221. Кобзар Б. С. Обдаровані діти. // Педагогіка психологія, №3. - 1995. - С. 80 – 86.

222. Коршунова Л. С. Воображение и его роль в познании. М. Изд. МГУ, 1979. – 218 с.

223. Козырев Н. А. Астрономическое доказательство четырехмерной геометрии Минковского // Проявление космических факторов на Земле и звездах – М.: Наука, 1980. – С. 85 – 93.

224. Козырев Н. А. Время как физическое явление // Моделирование и прогнозирование в биоэкологии. – Рига: изд. РГУ, 1982. – С. 59 – 72.

225. Козырев Н. А. Причинная механика и возможность экспериментального исследования свойств времени // история и методология естественных наук. Вып. 2. Физика. – М, 1963. – С. 95 – 11.

226. Колкатіна Н. М. Розвиток творчих здібностей // Поч.навч. та виховання. - 2009. - № 19 – 21.

227. Кошманова Т. С. Теорія множинного інтелекту // Обдарована

дитина. – 2006. – № 10. – С. 11-23.

228. Кравчук Л., Медведєв С. Ліцей: Короткий нарис з історії виникнення і розвитку Кременецького ліцею в біографіях його випускників // Діалог. - 1992. - № 80, 81, 84, 89, 96.

229. Красноголов В. Визначення поняття "обдарованість" в зарубіжній технолого-педагогічній літературі // Обдарована дитина. - 1998. - № 5-6. - С. 13-18.

230. Крижко В. В. Теорія та пратика менеджменту в освіті. Навчальний посібник. Вид. 2 – ге . – К.: Освіта України , 2005. – 256 с.

231. Кривошеєва Г. Педагогіка здоров'я в контексті виховання обдарованої особистості. // Рідна школа. - № 5. - 2005. - С. 43-45

232. Красноголов В. Визначення поняття "обдарованість" в зарубіжній технолого-педагогічній літературі // Обдарована дитина. - 1998. - № 5-6. - С. 13-18.

233. Красноголов В. Концептуальні моделі навчання обдарованих дітей // Обдарована дитина. - 1999. - № 1. - С. 15-19.

234. Кравець В. П. Зарубіжна школа і педагогіка ХХ століття. – Тернопіль, 1996. – 290 с.

235. Кремень В. Філософія освіти ХХІ століття // Освіта України. - 28 грудня 2002 р. - № 102-103.

236. Кузьмина Г. О. Идеи синергетики в организации педагогического процесса на факультете дошкольного образования: анализ прошлого и взгляд в будущее. Тезисы конференции 25-26 апреля 2000 г. – СПб.: РГПУ им. И. А. Герцена, 2000. – С. 180-181.

237. Кулагина И. Ю. Личность школьника от задержки психического развития до одаренности. М., творческий центр “Сфера”, 1999. - 180 с.

238. Кульчицкая Е. И. Одаренность: природа и сущность // Обдарована дитина. № 3. – 2002. – С.21-30

239. Кульчицька О. І. Обдарованість: природа і сутність // Професійна освіта: педагогіка і психологія / За ред. І. Зязюна, Н. Ничкало: польсько-український журнал. – Ченстохова – Київ, 2003. – 240 с.

240. Кульчицкая Е. И. Одаренность как психологическая проблема // Практична психологія та соціальна робота. - № 7. - 2001. – С.28 -30; № 8. – С.14-15.

241. Кульчицька О. І. Соціально-психологічні фактори формування таланту // Обдарована дитина. – № 1. - 2005. . – С.. 2 - 11.

242. Кульчицька О. І. Творча обдарованість. Специфіка дитячої обдарованості // Обдарована дитина. № 3. - 2005. - С. 3- 10

243. Кульчицька О.І. Специфіка дитячої обдарованості // Обдарована дитина. – № 1. - 2001. – С. 2 - 8.



244. Кульчицька О. І. Проблеми обдарованості в сучасній психології // Неперервна професійна освіта: теорія і практика: Зб. наук. Праць / за ред. І. А. Зязюна. – у 2-х ч. – Ч.1. – К., 2001. – С. 168 – 263.
245. Кузьмина Н. В. Педагогическое мастерство учителя как фактор развития способностей учащихся // Вопр. психологии. – № 1. - 1984. – С. 20 – 26.
246. Кулемзина А. В. Принципы педагогической поддержки одаренных детей // Педагогика. - № 6. - 2003. - С. 27-32.
247. Куліш Н. М. Розвиток самосвідомості обдарованих дітей у спільній діяльності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 "Педагогічна та вікова психологія" / Н. М. Куліш . – Київ, 2003. – 20 с.
248. Курс практической психологии или как научиться работать и добиваться успеха. Для высшего управленческого персонала. Уч. Пособие М., “Аст-пресс”, Ижевск, из-во Удмурского университета, 1999. – 422 с.
249. Кушнір В. А. Характеристика особенностей освітніх систем / В.А. Кушнір // Педагогіка і психологія. – 1999. - № 4. – С. 83-91.
250. Лавриненко С. Л. Головне завдання вчителя – створити кожному своєму вихованцю ситуацію успіху// Педагогіка толерантності, 2000. - № 1. - С. 28-30.
251. Ладрам Дж. От каких условий зависит развитие одаренности // Обдарована дитина. - 2000. - № 1. - С. 29-32.
252. Левтик М. Розвиток дослідницьких здібностей обдарованих ліцеїстів // Директор школи, ліцею, гімназії. - 2002. - № 1 .- С. 145-151.
253. Лейтес Н. С. Об умственной одаренности. – М.: Из-во АПН РСФСР, 1960. – 214с.
254. Лейтес Н. С. Ранние проявления одаренности // Вопросы психологии. – 1988. - № 4. – С. 98 - 107.
255. Лейтес Н. С. Не упрощать проблему // Вопросы психологии. – 1990. - № 4. – С. 155-158.
256. Лейтес Н. С. Способности и одаренность в детские годы. - М.: Просвещение, 1984. - 256 с
257. Лейтес Н. С. Умственные способности и возраст. М. Педагогика, 1971. – 215 с.
258. Лейтес Н. С. Возрастная одарённость и индивидуальные различия // Избр.тр. – Москва; Воронеж, 1997. – 448 с.
259. Лейтес Н. С. Возрастная одаренность школьников: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб.заведений. – М.: Издательский центр “Академия”, 2001. – 320 с.
260. Лейтес Н. С. Соотношение возрастного и индивидуального в способностях школьника // Вопр. психологии. – 1985. – № 1. – С. 9-18.
261. Липова Л., Морозова Л., Ренський С. Концепція обдарованості та її

види // Рідна школа. – 2003. – № 4 (879). – С. 10-12.

262. Леонтьев Д. А. Развитие идеи самоактуализации в работах Маслоу // Вопросы психологии, 1987, №3. – С/ 26 – 29.

263. Лещенко М. П. Є у Полтаві така школа // Обдарована дитина. – 2002. – № 1. – С. 2-20.

264. Липова Л., Морозова Л., Бондарев І. Діагностика дитячої обдарованості та психолого-педагогічні особливості обдарованих дітей // Рідна школа. - 2003. - № 5. - С. 9-11.

266. Ліндсей Г. Творче й критичне мислення / Г. Ліндсей, К. С. Халл, Р. Ф. Томпсон // Хрестоматія із загальної психології: Психологія мислення. - М., 1981. - С. 149-152.

265. Лодзінська Е. Особливості роботи вчителя з математично обдарованими учнями 4-8 класів (на матеріалі польської школи) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 "Теорія і методика навчання математики" / Ельжбета Лодзінська. – Київ, 2001. – 19 с.

266. Лысенкова С. Н. Я читаю. Я считаю. Я пишу. Как учить школьника. – М.: Школа – пресс., 1997. - 346 с.

267. Ліщук В. Усі народжуються однаково здібними /Освіта України. - №29. – С..102 – 104.

268. Ліщук В. Щоб не спали здібності дитини /Освіта України. - № 1 - - 2000. - С. 4 – 7.

269. Лука А. Психология творчества. - М.: Наука, 1978. - 127 с.

270. Лука А. Н. Проблемы научовой творчості // Сірий. Науковедение за рубежом, М. ИПИ-ОН АН СРСР, 1983. – 236 с.

271. Лубовский Д. Развитие мотивов межличностных отношений у подростков 12-15 лет // Воспитание школьников. - 1997. - № 2. – С. 17 -21.

272. Лутай В. С. Синергетична парадигма як філософсько-методологічна основа формування світоглядів ХХІ століття / Філософія освіти ХХІ століття: проблеми і перспективи. - Київ, 2008.- 218 с.

273. Любовецька І. Й. Психологічна організація взаємин учителів із обдарованими учнями : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19. 00. 07 "Педагогічна та вікова психологія" / І.Й. Любовецька. – Київ, 2006. – 22 с.

274. Малькова З. А. Современная школа в США. – М.: Педагогика, 1971. – 368 с.

275. Мальований Ю. Педагогічна сутність гуманізації навчання// Шлях освіти, №2, 1997. – С. 21 -28.

276. Матюшкин А. Загадки одаренности. Проблемы практической диагностики. - М.: Школа-пресс, 1999. – 218 с.

277. Матюшкин А. М. Концепция творческой одарённости // Вопросы психологии. 1989. - № 6. - С.23 - 33.

278. Матюшкин А., Сиск Д. Одаренные дети // Вопросы психологии. - 1988. - № 4. - С. 88-97.
279. Максименко С. Д. Загальна психологія: навч. посібник. – К.: Центр навчальної літератури, 2004. – 272 с.
280. Маркелов Е. В., Юркевич В. С. Организация школы для особо одаренных детей и подростков. // Психологическая наука и образование. - №2. - 2004. - С. 92-96.
281. Мельникова С, Цымбал В., Чигринов В. Развитие творческих способностей учащихся. - Харків: ХДУ, 1990. - 84 с.
282. Мельник В. М. Искусство быстрого и интенсивного чтения. – К.: Знание, 1990. – 56 с.
283. Мелхорн Г. Гениями не рождаются. М., “Просвещение”, 1989. -159 с.
284. Михайлов М. Реалізація концепції школи: естетичне виховання учнів при роботі з обдарованими дітьми // Управління школою. - 2003. - № 35. - С.26-30.
285. Миронов В. Б. Век образования. - М.: Просвещение. - 1990. – 218 с.
286. Миронова М. Н. Попытка целостного подхода к построению модели личности учителя // Вопросы психологии. - № 1, 1998. - С. 44 – 53.
287. Михайловська Л. Обдарована особистість: різні погляди на формування і розвиток // Вересень. – 1997. – № 1. – С. 53-54.
288. Михайлюк Л. М. Обдарована дитина у систем державної освіти Франції // Обдарована дитина. – 2005. – № 6. – С. 30-34.
289. Митькин А. А. Принцип самоорганизации систем. Критический анализ // Психологический журнал, № 4, 1998. - 128 с.
290. Мистецтво життєтворчості особистості: У 2-х частинах / Ред. рада В. Доній, Г. Несен, Л. Сохань, І. Єрмаков та ін. - К., 1997. – 478 с.
291. Модестов А. Учет талантов: Опыт анализа интеллектуального состава однородных социальных организмов. - М., 1926. – 78 с.
292. Мольц М. Психокібернетика. СПб. “Питер”.- 2002. – 224 с.
293. Моляко В. А. Концепция творческой одаренности // Первые Международные научные Ломовские чтения. - М.: Институт психологии АН. - 1991. - С. 102 - 104.
294. Моляко В.А. Проблемы психологии творчества и разработка подхода к изучению одарённости // Обдарована дитина. – 2002. - № 4. - С. 19 - 25.
295. Моляко В. А., Кульчицкая Е. И., Литвинова Н. И. Психология детской одарённости. – Киев: Общество "Знание" Украины, 1995. - 82 с.
296. Моляко В. О. Концепція виховання творчої особистості // Радянська школа. – 1991. – №5. – С. 47-51.
297. Моляко В. О. Психологічні проблеми обдарованості та її виявлення

// Мудрість учіння. Кроки до успіху. Навч. метод посібник. - К.:Магістр-S, 1999. - С. 5-15.

298. Моляко В. О. Психологічні проблеми творчої діяльності та обдарованості дітей і молоді // Наук. записки Ін-ту психології ім. Г.С. Костюка АГІ України. Вип. 19: Актуальні проблеми психології. - К., 1999. - С. 146 - 153.

299. Моляко В. О. Психологія творчості та обдарованості: нові рубежі теорії і практики // Обдарована дитина. – 2007. - № 7. - С. 2 -4..

300. Моляко В. О. Техническая творческая одарённость \ Обдарована дитина. – 2002. - №4. – С. 27 – 32.

301. Моляко В. А. Проблемы психологии творчества и разработка подхода к изучению одарённости // Обдарована дитина. – 2002. – № 4. – С. 19-25.

302. Моргун В. Розвиток інтелектуально-евристичних здібностей учня // Психологічна підтримка творчості учня / Упор. О.Главник. - К.: Ред. заг. пед. газет, 2003. - С. 4-9.

303. Моргун В. Шляхи підвищення ефективності навчання обдарованої молоді на діагностичній основі // Завуч. - 2000. - № 6. - С. 6-7.

304. Москвина А. В. О синергетическом подходе в развитии творческих способностей учащихся // Педагогическая мысль и образование XXI века: Россия – Германия (Материалы Международной научно-практической конференции. 20-21 апреля 2000 г.). - Оренбург. – 2000. - С. 177 - 181.

305. Московський А. В., Мирзалис І. В. Свідомість та фізичний світ. М., МНТЦ ВЕНТ, 1995. – 179 с.

306. Музика О. Л. Суб'єктно-ціннісний аналіз становлення творчо обдарованої особистості (на матеріалі технічної творчості): Дис ...канд. психол. наук. - К., 1997. – 278 с.

307. Музика О. Л. Технічна обдарованість: ціннісна регуляція розвитку // Обдарована дитина. – 2002. - №2. - С.17 - 23.

308. Музика О. Л. Ціннісна свідомість і розвиток обдарованості. – К.: ТОВ.Міжнар.фін. агенція, 1997. – 24 с.

309. Музика О. Л. Як розвивати обдарованість і чи можна її втратити/ / Обдарована дитина. - 2006. - №3. - С.11 -14.

310. Музика О. Л. Творчість з позицій суб'єктно-ціннісного аналізу // Актуальні проблеми науково-методичного забезпечення освітньої практики в системі післядипломної педагогічної освіти: наук.-метод. зб. / За ред. М.М. Забродського. – Київ-Житомир: ЖОІППО, 2006. – С. 118-126.

311. Музика О. О. Мотивація творчої активності технічно обдарованих підлітків : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 "Педагогічна та вікова психологія" / О.О. Музика. – Київ, 2001. – 14 с.

312. М'ясоїд П. А. Загальна психологія: навч. посібник. – 2-ге вид., допов. – К.: Вища шк., 2001. – 487 с.

313. Набока О. Навчання і виховання майбутніх підприємців // Рідна школа, № 9, 1999, - С. 24 -27.
314. Нартова-Бочеве́р С. К. Два типа нравственной самоактуализации личности // Психологический журнал, 1993, № 4. – С. 25 -29.
315. Настенко Н. та ін. Обдаровані діти і школа: Методика, діагностика та педагогічний досвід. - Полтава, 1998. - 120 с.
316. Настенко Н. Творча обдарованість учнів: характерні особливості // Психологічна підтримка творчості учня / Упор. О.Главник. - К.: Ред. загальнопедагогічних газет, 2003. - С. 19-25.
317. Назарова Т. С., Шаповаленко В. С. "Синергетический синдром" в педагогике // Педагогика. – 2001. – №9. – С.25-33.
318. Назарова Т. С., Шаповаленко В. С. Парадигма нелинейности как основа синергетического подхода в обучении // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2003. – №1. – С.3-10.
319. Нікітін Б, Нікітіна Л. Ми та наші діти. К., “Молодь”, 1989 - 224 с.
320. Новиков А. М. Постиндустриальное образование / А. М. Новиков. – М.: Издательство "Эгвес", 2008. – 136 с.
321. Немов Р. С. Психология в 3-х кн. Кн.3. Психодиагностика. М., Гум.изд. центр “Владос”, 1998. - 629 с.
322. Нэсбит Д., Эбурдин П. Что нас ждет в 90-е годы (Мегатенденции, год 2000). - М., “Республика”, 1992 .- 414 с.
323. О’Коннор Д., Сеймор Д. Введение в нейролингвистическое программирование. “Версия”, Челябинск, 1997. – 287 с.
324. Овчаренко К. Етапи виявлення обдарованості. Анкета для виявлення обдарованих дітей // Психолог. - 2004. - № 87. - С. 83-109.
325. Острандер Ш., Шредер Л. Суперобучение. - Минск: ООО “Попурри”, - 2000. - 215 с.
326. Обухов В. Е. Духовность и интеллект в человеке и обществе // Вісник православної педагогіки, № 1, 24-26 березня, 1999. – С. 15 – 19.
327. Обласна програма з питань роботи з обдарованою молоддю на 2003-2004 рр. / Затверджена рішенням Київської обласної ради від 19.06.2003 р., № Ю1-08-XXIV.
328. Одаренные дети. Пер. с англ. / Общ. ред. Г. В. Бурменской, В. М. Слуцкого. – М.: Прогресс, 1991. – 376 с.
329. Одаренность. Рабочая концепция. Президентская программа "Дети России" // Обдарована дитина. - 2000. - № 3. - С. 2-5.
330. Орбан - Лембрик Л. Е.. Соціальна психологія. Підручник: У 2 кн. К. 1: Соціальна психологія особистості і спілкування. – К.: Либідь, 2004. – 576 с.
331. Омельченко С. О. Формування морально-ціннісного ставлення до праці у старшокласників в умовах ринкової економіки. Автореферат. К.П.Н.- Луганськ.1997, Луганський держ. Педагогічний інститут ім.Т.Г.Шевченка.- 18 с

332. Онацький В. Академічна обдарованість та методи її діагностики // Обдарована дитина. - 2002. - № 2. - С. 53 -56; № 6.- С. 48-52.
333. Онацький В. Всі діти обдаровані // Обдарована дитина. - 2001. - № 6. - С. 34-43.
334. Онацький В. М. Взаємодія практичного психолога і вчителя у роботі з обдарованими дітьми // Неперервна професійна освіта: теорія і практика: зб. наук. праць / За ред. І. А. Зязюна та Н. Г. Ничкало. – У 2 ч. – Ч. 1. – К., 2001. – С. 358-367.
335. Онацький В. Спостереження як засіб вивчення академічно обдарованих дітей // Обдарована дитина. - 2002. - № 5. - С. 44-54.
336. Основные концепции одаренности и творчества / Под ред. Д.Богоявленской.. - М., 1997. – 287 с.
337. Оствальд В. Изобретатели и исследователи. - М., 1909. – 102 с.
338. Паламарчук В. Ф. Як виростити інтелектуала. - Тернопіль: "Навчальна книга - Богдан", 2000. - 152 с.
339. Панов В. Не только дар, но и испытание // Директор школи України. - 2000. - № 3. - С. 75-81.
340. Панов В. та ін. Одаренные дети: выявление, обучение, развитие // Відкритий урок. - 2002. - № 13 - С. 20-26.
341. Патон Б. Якщо ми хочемо залишитися великою нацією / Фонд інтелектуальної співпраці „Україна – ХХІ століття”. – К.: Українські пропілеї, 2003. – С.2 -7.
342. Пасіхов Ю. Обдаровані діти – наше майбутнє // Рідна школа. - №3. - 2002. - С. 37-39.
343. Пашнев Б. К. Психодиагностика одаренности. // Практична робота та соціальна робота. - №1. - 2006. - С. 24-30.
344. Петровский А. В. Вопросы истории и теории психологии. Избр. труды. – М.: Педагогика, 1984. – 320 с.
345. Пекелис В. Твои возможности, человек. - М.: Знание, 1986. - 270 с.
346. Психологічна діагностика інтелекту, мислення, креативності дитини / Упоряд.: С. Максименко, Л. Кондратенко, О. Главник – К.: Мікрос – СВС, 2003. – 112 с.
347. Педагогіка толерантності. - № 1 -2. – 1997. – С.124 – 125.
348. Перкинс Д. Н. Творческая одаренность как психологическое понятие // Общественные науки за рубежом. Сер. Науковедение, 1988. – № 4. – С. 88–92.
349. Петров М. К. Самосознание и научное творчество. – Ростов-на-Дону: Изд. РГУ, 1992.– 220 с.
350. Пітро Дж. Як батьки і вчителі зможуть допомогти природному обдаруванню // Обдарована дитина. - 1998. - № 1, 2.. – С.13 -18.

351. Пиаже Ж. Избранные психологические произведения. – М.: Просвещение, 1969. – 659 с.
352. Пиаже Ж. Роль действия в формировании мышления // Вопросы философии. – 1965. - № 6. – С. 33 – 51.
353. Платонов К. Проблемы способностей. -М., .: Мысль, 1972. – 216 с.
354. Пойкалайнен Е. Некоторые проблемы развития одаренных детей // Відкритий урок. - 2003. - № 1. - С. 19-20.
355. Пойя Д. Как решать задачу / Д. Пойя. – М.: ГУПИ, 1961. – 208 с.
356. Полякова Г. Інтерв'ю як метод вивчення обдарованості//Психолог. - 2007. - № 44. - С. 14-16
357. Пономарев Я. А. Психология творчества. - М.: Москов. психол.-соц. инт; Воронеж:: МОДЭК, 1999. – 214 с.
358. Пономарев Я. Психология творчества. - М.: Наука, 1976. - 303 с.
359. Пономарьова Р. Психолого-педагогічні принципи та технології особистісно-орієнтованого розвитку обдарованої молоді // Обдарована дитина. - 1998. - № 7-8. – С. 21 – 27.
360. Пономарьова Р. О Креативний потенціал технічно обдарованої особистості: природа, структура, критерії, розвиток // Укр. психологія: сучасний потенціал: Матеріали IV Костюків. читань: У 3 т. Т. 2. - К.: Вид-во ДОК, 1996. - С. 352-361.
361. Пономарьова-Семенова Р. О. Психологічні принципи розвитку креативності обдарованої особистості // Обдарована дитина. - 2008. - № 10 .-С. 2 – 5.
362. Порох Л., Максимова Н. Розвиток творчої особистості школяра як психолого-педагогічна проблема сучасності // Рідна школа. - 2001. - № 11. - С. 42 - 44.
363. Психологія і педагогіка життєтворчості: Навч.-метод. посібник (Ред. Рада В. М. Доній, Т. М. Несен, Л. В. Сохань, І .Г. Єрмаков та ін.). К.: УЗМН, 1996. – 792 с.
364. Психология одаренности детей и подростков / Под. ред. Н. С. Лейтеса. - М.: Академия. - 1996. – 416 с.
365. Психология одаренности подростков / Под ред. Н.Лейтеса. - М.: Изд. центр "Академія", 2000. - 336 с.
366. Психология одарённости: от теории к практике / Под. ред. Д.В. Ушакова. – М.: ПЕР СЭ, 2000. – 80 с.
367. Психологічна підтримка творчості учня / Упор. О.Главник, В.Зоц. - К.: Ред. заг. пед. газет, 2003. - 128 с.
368. Психологічний словник / За редакцією В. І. Войтка. – К.: Вища школа, 1982. – 216 с.
369. Практикум з педагогіки: Навч. Посіб. /За заг. Ред. О. А. Дубасенюк, А. В. Іванченка. – К., 2004. – 432 с.

370. Практическая психология образования. Учебник для студентов высших и средних специальных учебных заведений под ред. И. В. Дубровиной. - М.:ТЦ "Сфера", 1997. - 528 с.
371. Практический интеллект / Под ред. Р. Дж. Стернберга. - СПб: Питер, 2002. - 265 с.
372. Прибрам К. Языки мозга: Экспериментальные парадоксы и принципы нейропсихологии. - М.: Прогресс, 1975. - 464 с.
373. Пригожин И. От существующего к возникающему: Время и комплексность в физических науках. - М.: Наука, 1985. - 327 с.
374. Пригожин И., Стенгерс И. Порядок из хаоса. - М.: Прогресс, 1986. - 584 с.
375. Пригожин И. Перспективы исследования сложности / И. Пригожин // Системные исследования: методологические проблемы. - М., 1987. - С. 45 - 58.
376. Програма "Обдарованість" / Авт. колектив Сазоненко Г. та ін. (УГЛ КНУ ім. Т.Шевченка) // Рідна школа. - 1996. - № 7. - С. 67-69.
377. Прокопів Л. М. Навчально-виховна робота з обдарованою молоддю у вищих педагогічних закладах України (друга половина XX століття): монографія. - Івано-Франківськ: Плай, 2005. - 256 с.
378. Пронина Е. Лицей: обучение и адаптация подростка в современном мире // Лицейское и гимназическое образование, №2, 1998. - С. 3 -6.
379. Пуховська Л. П. Професійна підготовка вчителів у Західній Європі: Монографія. - К.: Вища школа, 1997. - 179с.
380. Пуховська Л. П. Професійна підготовка вчителів у країнах західної Європи в другій половині XX століття : дис...доктора пед. наук : 13. 00. 04 / Пуховська Людмила Прокопівна. - К., 1998. - 354 с.
381. Пучинская Л. М. "Демоны" правого полушария // Человек, 1996 №1. - С. 15 -19.
382. Равен Джон. Педагогическое тестирование: Проблемы, заблуждения, перспективы /Пер. с англ. - М.: "Когито-Центр", 1999. - 144 с.
383. Радіонова І. О. Сучасна американська філософія освіти та виховання, телепатичні поля та парадигмальні їх концептуальні побудови.- Харків ХДПУ, 2000. - 208 с.
384. Развитие и диагностика способностей / Под ред. В.Дружинина, В.Шадрикова. - М., 1991. - 246 с.
385. Рензулли Дж. Модель обогащающего школьного обучения // Современные концепции одарённости и творчества / Под ред. Д. Б. Богоявленской. - М., 1997. - 268 с.
386. Рыженков А. И. Тайна времени и пространства велика есть... Дельфис, 2002. - № 2. - С. 15-22; № 3. - С. 24-31.



387. Рабочая концепция одаренности / Под ред. В. Д. Шадрикова, Д. Б. Богоявленской, М. А. Холодной та др. М., Молодая гвардия, 1998. – 235 с.
388. Робота з батьками обдарованих дітей // Обдарована дитина. - 1999. - № 5. - С. 15 - 20.
389. Рабочая концепция одарённости / Д. Б. Богоявленская, А. В. Брушлинский; научн. ред. В. Д. Шадриков. – М.: ИЧП "Магистр", 1998. – 68 с.
390. Рибалка В. Система виховання творчої особистості за І. П. Волковим // Обдарована дитина. - 1998. - № 3. - С. 10-13.
391. Рибалка В. В. Методологічні питання наукової психології (досвід особистісно центрованої систематизації категоріально-поняттєвого апарату): навч.-метод. посібник. – К.: НІКА-ЦЕНТР, 2003. – 204 с.
392. Рындак В. Г. Синергетический подход к образованию. Теоретико-методологический аспект // Педагогическая мысль и образование XXI века: Россия-Германия. – Оренбург, 2000. – С. 40-51.
393. Розанцев Г., Швед О., Соколец І. Підготовка учнів до олімпіад вищого рівня // Рідна школа. - №3. - 2002. - С. 75-77.
394. Рогов Е. И. Настольная книга практического психолога в образовании: учеб. пособие. – М.: ВЛАДОС, 1996. – 529 с.
395. Роджерс Н. Творчество как усиление себя // Вопросы психологии. - 1990. - № 1. - С.164-168.
396. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. – М.: Педагогика, 1973. – 427с.
397. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2000. – 720 с.
398. Рудіна О. Талановиті учні: підходи до навчання та виховання // Директор школи. - 2003. - № 42. - С. 6-8.
399. Ружицький В., Репетій С, Яремчук Л. Розвиток здібностей засобами мистецтва // Світло. - 2002. - С. 28-30.
400. Руководство практического психолога. Под. ред. И. В. Дубровиной. М., "Академия", 1998. - 122 с
401. Рувинский Л. И. Самовоспитание личности. М., 1984. – 189 с.
402. Рудіна О. М. Талановиті учні: підходи до навчання та виховання // Директор школи. - № 42. - 2003. - С. 6 - 8.
403. Рябченко В. Потенційно обдарована дитина: виявлення та підтримка // Директор школи, ліцею, гімназії. - №2 - 3. - 2004. - С. 185-194.
404. Сазоненко Г. С. Педагогіка успіху (досвід становлення акмеологічної системи ліцею). – К.: Гнозис, 2004. – 684 с.
405. Савенков А. Диагностика детской одаренности как педагогическая проблема // Педагогика. - 2000. - № 10. - С. 87 - 94.
406. Савенков А. Какими факторами определяется одаренность? // Обдарована дитина. - 2001. - № 5. - С. 23-31.

407. Савенков А. Одаренные дети: методики диагностики и стратегии обучения // Директор школы. - 1999. - № 5. - С. 56-58.
408. Савенков А. И. Одарённый ребёнок дома и в школе. – Екатеринбург: У-Фактория, 2004. – 272 с.
409. Савенков А. И. Основные подходы к разработке концепции одаренности // Педагогика, 1998.- № 3. - С.24 - 30.
410. Савенков А. Современные концепции одаренности. - 2001. - № 6. — С. 2-10.
411. Сарапулова Є. Виховання обдарованої дитини // Поч. школа. -2000. - № 2. - С. 3 – 7.
412. Семенова Р. О. Лабораторія психології обдарованості Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України: теоретико-концептуальні підходи до розробки проблеми обдарованості та креативності // Обдарована особистість: пошук, розвиток, допомога. - К., 1998. - С. 19-26.
413. Семьонова І. Навчання і виховання обдарованих - нелегка справа // Обдарована дитина. - 2001. - № 1. - С. 38-43.
414. Сарапулова Є. Виховання обдарованої дитини // Початкова школа. - 2000. - № 2. - С. 3-5.
415. Сергеева Н. И. Обучение одарённых детей в школах Великобритании // Советская педагогика. – М.: Педагогика, 1990. – № 6. – С. 137-144.
416. Сисоєва С. О. Підготовка вчителя до формування творчої особистості учня: Монографія. - К.: Полиграфкнига, 1996. - 406 с.
417. Сисоєва С. О. Теоретичні і методичні основи підготовки вчителя до формування творчої особистості учня. – К., 1998. – 365 с.
418. Сисоєва С. О. Педагогічна творчість: монографія. – Харків-Київ: Каравела, 1998. – 150 с.
419. Сисоєва С., Соколова І. Нариси з історії розвитку педагогічної думки. – Київ, 2003. – 308 с.
420. Сисоєва С. О., Поясок Т. Б. Психологія і педагогіка: підручник для студентів вищих навчальних закладів педагогічного профілю традиційної і дистанційної форм навчання. – К.: Міленіум, 2005. – 520 с.
421. Сисоєва С.О. Творча педагогічна діяльність вчителя: ознаки і методи // Обдарована дитина. – 2005. – № 4. – С. 6-14.
422. Сігітов О. Навчання і виховання обдарованих дітей // Початкова школа. - 1993. - № 10. – С.3 – 5.
423. Сіроштан С. Виховання обдарованої дитини. // Психолог. - № 2-3. - 2006. - С. 17 – 19.
424. Слободенюк Л. І. Особливості пам'яті дітей з підвищеними розумовими здібностями // Практична психологія і соціальна робота. – 2000. – № 8. – С. 43-46.

425. Слободенюк Л. І. Система психолого-педагогічного пошуку обдарованих дітей // Психолог. – 2003. – № 8 (56). – С.4 -5.
426. Смирнова Е. О. Становление межличностных отношений в раннем онтогенезе // Вопросы психологии. - 1994. - № 6. – С.31 -36.
427. Смульсон М. Л. Психологія розвитку інтелекту в ранній юності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. психол. наук : спец. 19.00.07 "Педагогічна та вікова психологія" / М.Л. Смульсон. – Київ, 2002. – 40 с.
428. Снигирева Т. В. Личностное самоопределение в старшем школьном возрасте // Вопросы психологии, 1989, №2. – С. 21 -25.
429. Сонин В. А. Психологический практикум: задачи, этюды, решения. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2001. – 199 с.
430. Соловйова В. С. Творчі завдання для обдарованих дітей // Поч. навч. та виховання. - 2008. - № 22 – 24. – С. 4 – 8.
431. Сологуб А. Проблемы организации научно-исследовательской работы лицеистов и охраны их здоровья (на материале Саксаганского естественно-научного лицея): Дис. канд. пед. наук:13.00.01. – Кривой Рог, 1995.-237 с.
432. Сорич І. Організація роботи з обдарованими дітьми у навчальних закладах. // Психолог. - № 25-28. - 2006. – С. 11 – 16.
433. Спиваковская Л. С. Профилактика детских неврозов: комплексная психологическая коррекция. – М.: Изд. МГУ, 1988. – 198 с.
434. Столярченко О. В. Школа - “майстерня гуманності” // Педагогіка толерантності, № 1, - 2000. - С. 95-100.
435. Степенко Г. В., Бургін М. С. Обдаровані діти: навчання і розвиток (зарубіжний досвід) // Обдарована дитина. – 1998 – № 3. – С. 6-9.
436. Стрельников В. Методики оцінювання інтелекту та критерії творчої особистості // Психологічна підтримка творчості учня (упоряд. О. Главник, В. Зоц). – К.: Редакції загальнопедагогічних газет, 2003. – 128 с.
437. Степанов С. Неоконченный спор. Истоки и перспективы одаренности // Шкільний психолог. - 2002. - № 2. - С. 14-15.
438. Струс О. О. Розвиток літературних творчих здібностей молодших школярів. – Кам’янець-Подільський: Абетка-НОВА, 2002. – 40 с.
439. Судьба вундеркиндов. Семья и школа, № 12. - 1990. - С. 27 -31.
440. Сущенко Т. І. Характерні особливості обдарованих дітей // Початкова школа. – 1994. – № 2.– С. 10 -11.
441. Сухарев В. Психология интеллекта. - Донецьк: Сталкер, 1997. - 361 с.
442. Таланчук Н. М. Системно-синергетическая концепция педагогики и учебно-воспитательного процесса : Пособие для рук. органов нар. образования, учеб. заведений и педагогов-новаторов / Н. М. Таланчук. – Казань : ИССО РАО, 1993. – 91 с.
443. Тамберг Ю. Г. Развитие творческого мышления детей. –

Екатеринбург: У – Фактория, 2004. – 208 с.

444. Тарасов И. В. Технология жизни: книга для героев. М., Политехника, 1997. – 218 с.

445. Тарасова Г. В. Организационно-педагогические условия развития готовности учителя к работе с одарёнными детьми : автореф. дис. на соискание науч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 "Общая педагогика и история педагогики" / Г.В. Тарасова. – Казань, 2005. – 23 с.

446. Теличко Н. В. Організація навчання обдарованих молодших школярів у США : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 "Загальна педагогіка історія педагогіки" / Н.В. Теличко. – Івано-Франківськ, 2005. – 21 с.

447. Теличко Н. В. Американський досвід роботи з обдарованими дітьми. який можна використати в Україні // Обдарована дитина. – 2005. – № 10. – С. 27-35.

448. Теличко Н. В. Проблеми діагностики та застосування тестів для виявлення обдарованості школярів у США // Обдарована дитина. – 2006. – № 2. – С. 43-49.

449. Теплов Б. М. Способности и одаренность // Хрестоматия по психологии / Под ред. Петровского. - М.: Просвещение, 1987. - С. 281-286.

450. Теплов Б. М. Избранные труды. В 2-х т., (т.1.) М. Прос.,1971г.

451. Теплов Б. М. Способности и одаренность // Избр. тр.: в 2 т. – М.: Педагогика, 1985. – Т. 1. – С. 15-41.

452. Тесленко В. Розвиток обдарованості школярів // Шлях освіти. -1999. - № 4. - С. 30 – 32.

453. Петровский В. А. Личность в психологии : парадигма субъектности / В. А. Петровский. – Ростов-на-Дону : Изд-во “Феникс”, 1996. – 512 с.

454. Тимошко М. Френсіс Гальтон // Психолог. – № 44 (92). – 2003. – С. 23-24.

455. Третяк Т. Розвиток творчості школярів у навчально-виховному процесі // Практична психологія і соціальна робота. - 1999. - № 6. - С. 9 - 12.

456. Уилсон Р. А. Квантовая психология. Пер. с англ. К.:”Янус”, 1999. - 224 с.

457. Уилсон Р. А. Психология эволюции. К., “София”, 1998. – 268 с.

458. Уманский Л. И. Психология организаторов. М., Просвещение. – 1980. – 159 с.

459. Урманцев Ю. А. О формах постижения бытия // Вопросы философии, № 4, 1993. - 89 -105 с.

460. Ушинский К. Д. О необходимости сделать русские школы русскими / К. Д. Ушинский // Ушинский К. Д. Собрание сочинений в 11 т. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1948-1952. – Т. 3. – С. 306-310.

461. Фарсон Р. Менеджемент абсурда. М., ПБюл, 2001. – 175 с

462. Федорова М. А. Педагогическая синергетика как основа моделирования и реализации деятельности преподавателя высшей школы // Дис. канд. пед. наук.- 13.00.08. – Ставрополь, 2004. – 169 с.
463. Федорова М. А. Роль синергетического подхода в совершенствовании высшего профессионального образования \ Проектирования инновационных процессов в социокультурной и образовательных сферах: Материалы 3-й Междунар. науч.- метод. конф., 4.1. – Сочи, 2000. – С. 62-64.
464. Фіцула М. М. Педагогіка: навч. посіб. для студентів пед. навч. закладів. – К., 2000. – 542 с.
465. Формирование творческих способностей: сущность, условия, эффективность. Сб. науч. тр. Свердловск. СИПИ, 1990. – 237 с.
466. Франкл В. Человек в поисках смысла. - М.: Прогресс, 1990. - 368 с.
467. Філософський словник. За ред. В.І. Шинкарука. Київ, Головна редакція української радянської енциклопедії, 1986, с. 16).
468. Фріман Л., Кулагіна І. Розвиток здібностей // Психологічна підтримка творчості учня / Упор. О.Главник. - К.: Ред. загальнопедагогічних газет, 2003. - С. 72 - 78.
469. Фрицюк В. До питання про дефініції креативності // Шлях освіти. - 2003. - № 4. – С. 34 - 41.
470. Хакен Г. Синергетика : Иерархии неустойчивостей в самоорганизующихся системах и устройствах : Пер. с англ. / Г. Хакен. – М. : Мир, 1985. – 423 с.
471. Халигіна Н. Ф. Тест по оцінці рівня самоактуалізації особистості. М.: „Рефл – Бук”, „Ваклер”, 1997. - с.283-300.
472. Хеллер К., Щербанова Е. І. и др. Лонгитюдные исследования личности // Вопросы психол. – 1991. -- №2. - С. 4 – 8.
473. Хлівна О. Формування у студентів педколеджу готовності до роботи з обдарованими дітьми / Практична психологія і соціальна робота. - 1999. - № 1. - С. 47-51.
474. Холліс Д. Перевал в середині шляху: криза середнього віку. К.: „Ваклер”, 2002. – 127 с.
475. Холлер К. Диагностика и развитие одарённости детей и подростков // Современные концепции одарённости и творчества. - М., 1998. – 287 с.
476. Холодная М. Психология интеллекта: парадоксы исследования. - Москва-Томск, 1997. – 245 с.
477. Холодная М. Н. Психологические механизмы интеллектуальной одаренности // Вопросы психологии. - 1993. - № 1. - С.32-39.
478. Хоменко З. І. Психологічні особливості роботи з обдарованими дітьми // Обдарована дитина. - 2008. - № 3. - С. 26 -30.
479. Хохліна О. Методика формування загальних ітелектуальних

здібностей дитини // Практична психологія і соціальна робота. - 2000. - № 6. - С. 23-25; № 7. - С. 31-35.

480. Хромова Т. Одарённые дети // Воспитание школьников. - 1997. - № 4. - С. 7-12.

481. Хромова Т. Одарённый ребёнок нуждается в... дискомфорте // Відкритий урок. - 2003. - № 1. - С. 14-18.

482. Хетчер У. Этика аутентичных отношений. Издательство "Единение", С-Петербург, 1999. - 155 с.

483. Хуторской А. В. Развитие одарённости школьников: методика продуктивного обучения: пособие для учителя. - М.: ВЛАДОС, 2000. - 320 с.

484. Царук І. Програма розвитку обдарованих учнів "АСАОЕМ1А" // Управління школою. - 2003. - № 28. - С. 20 - 23.

485. Цехмистро И. З. Холистическая философия науки: Учебн. Пособие. Сумы: Изд. "Университетская книга", 2002. - 364 с.

486. Цехмистро И. З. Поиски квантовой концепции физических оснований сознания. - Харьков: Вища школа, 1981. - 176 с.

487. Чалий О. В. Синергетика: інтеграційні тенденції в освіті // Педагогіка і Психологія професійної освіти. - 2001. - №1. - С. 158-171.

488. Чалий О. В. Синергетичні принципи освіти та науки. - К.: Знання, 2000. - 24с.

489. Чернишова Д. Організація роботи з обдарованими учнями // Обдарована дитина. - 2001. - № 7. - С. 4 - 7.

490. Чорна Л. Г. Проблема критеріїв та показників обдарованості в психології // Філософсько-методологічні аспекти визначення обдарованості, - К.: Інститут обдарованої дитини НАПН України, 2011. - 186 с.

491. Чирков В. И. Межличностные отношения, внутренняя мотивация и саморегуляция // Вопросы психологии. - 1997. - № 3. - С. 34-39.

492. Чижевський Б. Організаційно-педагогічні умови становлення лщеїв в Україні: Дис. канд. пед. наук: 13.00.01. - К., 1996. - 249 с.

493. Чорна Л. Психологічне забезпечення розвитку творчих здібностей учнів // Обдарована дитина. - 2001. - № 2. - С. 42 - 46.

494. Чорна Л. Г. Проблема критеріїв та показників обдарованості в психології // Філософсько-методологічні аспекти визначення обдарованості. Київ. - К.: Інститут обдарованої дитини НАПН України. - 2011. - 186 с.

495. Черленяк І. Функціональність, синергізм та синергетичність організаційних систем / І. Черленяк // Вісник НАДУ. - 2005. - № 3. - С. 64-72.

496. Чудновский В. З., Юркевич В. С. Одарённость – дар или испытание. - М.: Знание, 1990. - 80 с.

497. Чудновский В. Э. Одаренность в детские годы. - М.: Просвещение, 1984. - 78 с.

498. Чудновський В. Е., Юркевич В. С. Обдарованість – це унікальність

кожної особистості // Обдарована дитина. – 2005. – № 2. – С. 2-7.

499. Чудновский В. Е. Актуальные проблемы психологии способностей // Вопр. психологии. – 1986. – № 3. – С. 78-89.

500. Чудновський В. Е., Юркевич В. С. Обдарованість – це унікальність кожної особистості // Обдарована дитина. - №2. - 2005. - С. 2-8.

501. Шадриков В. Д. Психология деятельности и способности человека. - М., 1996. – 218 с.

502. Шадриков В. О содержании понятий "способности" и "одарённость" // Психологический журнал. - 1983. - № 5. - С. 3 - 10.

503. Шадриков В. Д. Проблемы профессиональных способностей // Психол. журн. – 1982. – Т. 3. – № 5. – С. 13-26.

504. Шадрук С. Діагностика загальної обдарованості // Рідна школа. – 1995. – № 4. – С. 61 - 62.

505. Шаронин Ю. В. Синергетика и творчество: некоторые аспекты теории и практики нового методологического подхода. // Школа. – 1996. – № 4. – С. 47- 51.

506. Шаталов В .Ф. Эксперимент продолжается. – М.: Педагогика, 1989. – С. 122 – 336.

507. Шаталов В. Ф. Учить всех и каждого // Педагогический поиск. – М.: Педагогика, 1987. – С. 141 – 204.

508. Шайгородський Ю. Імідж школи нового типу: сукупність ціннісних характеристик // Відкритий урок. - 2003. - № 5-6. - С. 35-40.

509. Швальбе Б., Швальбе Х. Личность, карьера, успех. / Пер. с нем. - М.: "Прогресс". - 1993. - 237 с.

510. Шварцман К. А. Философия и воспитание. Критический анализ немарксистских концепций. М., Издательство политлитературы. 1989. - 207 с.

511. Шедрейк Р. Семь экспериментов, которые изменят мир: Самоучитель передовой науки.—М.:ООО, Издательский дом "София", 2004. - 237 с.

512. Шурухт С.М. Подростковый возраст: развитие креативности, самосознания, эмоций, коммуникации и ответственности. – СПб.: Речь, 2006

513. Шрагина Л. Оригинальность и творчество // Практична психология и социальная работа. — 1999. - № 3. - С. 38 - 40.

514. Щетинин М. П. Объять необъятное: Записки педагога. - М.: Педагогика, 1986. – 176 с.

515. Шубинский В. С. Формирование диалектического мышления у школьников. – М.: Знание. 1979. – 48 с.

516. Шумакова Н. Б. Междисциплинарный подход к обучению одаренных детей // Вопр. психологии. - 1996. - № 3. - С. 34 -39.

517. Шумакова Н., Щепланова Є., Щербо Н. Исследование творческой одарённости с использованием тестов П. Торренса у младших школьников при

специальном обучении // Вопросы психологии. - 1991. - № 1. - С. 27-32.

518. Юдковский Е. Штучний інтелект як позитивний та негативний фактор глобального ризику. - [http: www.transhumanism-russia.ru/content/view/401/116/](http://www.transhumanism-russia.ru/content/view/401/116/)

519. Юнацький В. М. Академічна обдарованість та методи її діагностики // Обдарована дитина. - 2002. - № 2. - С. 53 – 56..

520. Юнг К. Г. Архетип и символ. – М. : Ренессанс, 1991. – 304 с.

521. Юнг К. Феномен одарённости // Конфликты детской души: Собрание сочинений. - М.: Канон, 1994. - 336 с.

522. Юркевич В. Одарённый ребёнок: иллюзии и реальность. - М.: Просвещение, 1996. – 158 с.

523. Яковлева Е. Л. Развитие творческой одаренности детей школьного возраста // Обдарована дитина. – 2002. - № 2. – С. 16-18.

524. Яковлева Е. Л. Методические рекомендации учителям по развитию творческого потенциала учащихся / Под ред. В. И. Панова. - М. :Молодая гвардия, 1997. – 78 с.

525. Янковчук М. М. Розвиток обдарованості: практичний досвід // Обдарована дитина. - 2008. - № 2. - С.47 - 52.

526. Янковчук М. М. Розвиток обдарованості: практичний досвід // Обдарована дитина. - 2007. - № 9. - С. 48- 51.

527. Яковлева Е. А. Психология развития творческого потенциала школьников / Дис. ... д-ра психол. наук. М., 1997. – 485 с.

528. Якиманская И. С. Принципы построения образовательных программ и личностное развитие учащихся // Вопросы психологии. – 1999. – №3. – С. 39 - 42.

529. Ясинський В. Деякі аспекти роботи з обдарованими дітьми. // Рідна школа. - № 3. - 2002. - С. 37 – 42.

530. Як допомогти дитині стати творчою особистістю / Упоряд. Л. Шелестова. – К.: Ред. Загальнопед. Газ., 2003. – 112 с.

531. Ярмаченко М. Стимулювання інтелектуального розвитку - важлива теоретична проблема й практичне завдання // Педагогіка і психологія. - 1997. - № 2. - С. 234-245.

532. Mainzer K. Thinkin in Complexity. The Complex Dynamics of Matter, Mind, and Humankind. Berlin: Springer – Verlag, 1994. – P.13

533. Maslow A.H.. The Farther Reaches of Human Nature. Harmondsworth: Penguin, 1971. –P.429.

534. Moxham J. Residential Enrichment Courses in Northamptonshire // Gifted Education International. 1987. V. 4. N.3; P.183.

535. Gardner Howard. Intelligence Reframed: Multiple Intelligences for the 21-st Century.– New York: Basic Books, 1999.



536. Gifted Children in Middle and Comprehensive Secondary Schools. – L., 1977.
537. Coleman Daniel. Working with Emotional Intelligence. – New York: Bantam Books, 1998.
538. Renzulli J.L. The three-ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity // Conceptions of Giftedness / R. Sternberg, J. Davidson (Ed.). – Cambridge, 1986. – P. 53-92.
539. Torrance E.P. Broadening concepts of giftedness in the 70's. in S.A. Kirk & F.E. Lord (eds.), Exceptional Children: Educational Resources and Perspectives. Boston: Houghton Mifflin Co.
540. Torrance E.P. Creative teaching makes a difference // Psychology and education of the gifted / Eds. W. Barbe & J. Renzulli. – N.Y.: Irvington Publishers, 1975.
541. Torrance E.P. The Torrance test of creative thinking: norm-technical manual. – Bensenville, J.L.: Scholastic testing service. Inc., 1974.
542. Terman L.M. Genetic Studies o Genius (Vol. I). Mental and physical traits of a thousand gifted children. Palo Alto, CA: Stanford University Press.
544. Rogers K.B. Dothe gifted think and learn differently? A rewiew of recent research and its implications for instruction\\ Journal of the Education of the Gifted. – 1986. – Vol. 10. – P. 17 – 39.
545. Ervin Laszlo. The Age of Bifurcation. Understanding the Changing World.© 1991, OPA (Amsterdam) B.V.
546. Guilford J., Wilson R., Christensen P. A Factor — Analytic Study of Creative Thinking. 1952. № 8.

## ДОДАТКИ

### ДОДАТОК А

#### МНОЖИННІСТЬ ТАЛАНТУ

Ваша дитина обов'язково має обдарованість в одній з восьми сфер людської діяльності. Оцінити правильність вашого припущення щодо здібностей дитини або допомогти в цій найважливішій справі може тест-анкета, розроблена вченими-психологами, фахівцями в області дитячої психології А де Хааном і Г.Кафом і поширена у США.

У вашої дитини очевидні технічні здібності, якщо вона:

1. цікавиться найрізноманітнішими механізмами і машинами;
2. любить конструювати моделі, прилади;
3. сама "докопується" до причин несправності і капризів механізмів;
4. може лагодити зіпсовані прилади і механізми, використовувати старі деталі для створення нових іграшок;
5. любить і вміє малювати креслення й ескізи механізмів;
6. цікавиться спеціальною технічною літературою.

Ваша дитина має музичний талант, якщо вона:

1. любить музику і музичні записи, завжди прагне туди, де можна послухати музику;
2. дуже швидко і легко відгукується на ритм, мелодію, уважно дослухається до них, легко запам'ятовує;
3. якщо співає або грає на музичному інструменті, вкладає у виконання багато почуттів і енергії, а також свій настрій;
4. складає свої власні мелодії;
5. навчилася або вчиться грати на будь-якому музичному інструменті.

У вашої дитини здібності до наукової праці, якщо вона:

1. має явно виражену здатність до розуміння абстрактних понять, узагальнень;
2. вміє чітко виразити словами чужу і власну думку або спостереження;
3. любить читати науково-популярні видання, дорослі статті та книги;
4. часто намагається знайти власне пояснення причин і змісту найрізноманітніших подій;
5. із задоволенням проводить час за створенням власних проектів, конструкцій, схем, колекцій;
6. не сумує і ненадовго остигає до роботи, якщо її винахід чи проект не підтримано або осміяно.

Артистичний талант проявиться у вашої дитини тим, що вона:

1. часто, коли їй не вистачає слів, виражає свої почуття мімікою, жестами і рухами;

2. прагне викликати емоційні реакції в інших, коли з захопленням про щось розповідає;

3. змінює тональність і виразність голосу, мимоволі наслідуючи людину, про яку розповідає;

4. з великим бажанням виступає перед аудиторією, до того ж прагне, щоб її глядачами були дорослі;

5. з легкістю, яка дивує вас, "передражнює" чийсь звички, пози;

6. пластична і відкрита до усього нового;

7. любить і розуміє значення красивого або характерного одягу.

У вашої дитини неабиякий інтелект, якщо вона:

1. добре говорить, ясно мислить, розуміє недоговорене, уловлює причини й мотиви вчинків інших людей;

2. має гарну пам'ять;

3. легко і швидко схоплює новий шкільний матеріал;

4. задає дуже багато продуманих і виправданих ситуацією запитань;

5. любить читати книги, до того ж за своєю власною програмою, яка на декілька років випереджає шкільну;

6. випереджає своїх однолітків, до того ж необов'язково є відмінником, часто скаржиться, що в школі їй нудно;

7. набагато краще і ширше за своїх однолітків інформована про події й проблеми, які не стосуються її безпосередньо;

8. має почуття власної гідності і здорового глузду, розважлива не по роках;

9. дуже сприйнятлива, спостережлива, швидко, але необов'язково гостро реагує на все нове й несподіване в житті.

Не треба сердитися на вашого пустуна - просто в нього спортивний талант:

1. він енергійний і весь час рухається;

2. він дуже хоробрий і не боїться синців і шишок;

3. він майже завжди бере верх у бійках або виграє в якій-небудь спортивній грі;

4. невідомо, коли він встиг навчитися спритно управлятися з ковзанами, лижами, м'ячами, клюшками;

5. краще за багатьох інших однолітків фізично розвинений і координований у рухах, рухається легко, пластично, граціозно;

6. надає перевагу змаганням, навіть безцільної біганині, а не книгам і спокійним розвагам;

7. здається, що він ніколи серйозно не втомлюється;

8. неважливо, чи цікавиться він усіма видами спорту або якимось одним, але в нього є свій герой-спортсмен, якого він наслідує.

У вашої дитини літературне обдарування, якщо вона:

1. розповідаючи про що-небудь, вміє дотримуватися обраного сюжету, не втрачає основну думку;

2. любить фантазувати або імпровізувати на тему дійсної події, до того ж додає до опису події щось нове і незвичайне;

3. обирає у своїх усних або письмових розповідях такі слова, які добре передають емоційний стан і почуття героїв сюжету;

4. зображує персонажів своїх фантазій живими і цікавими;

5. любить на самоті писати оповідання, вірші, не боїться почати писати роман про власне життя.

Художні здібності вашої дитини можуть проявитися в тому, що вона:

1. не знаходячи слів або захлинаючись ними, вдається до малювання або ліплення для того, щоб виразити свої почуття або настрій;

2. у своїх малюнках і картинах легко відображає все розмаїття речей, людей, тварин, ситуацій, а не "зациклюється" на зображенні чогось не зовсім вдалого;

3. серйозно ставиться до творів мистецтва, стає вдумливою і дуже серйозною, коли її увагу привертає будь-який витвір мистецтва або пейзаж;

4. коли має вільний час, охоче ліпить, малює, креслить, комбінує фарби і матеріали;

5. прагне створити будь-який витвір, який має прикладне значення - прикрасу для дому, одягу або щось подібне;

6. не боїться висловити власну думку навіть про класичні твори, може навіть спробувати критикувати їх, наводячи цілком розумні доводи.

На координатній осі розташуйте вісім (по числу досліджених вами відів таланту) позицій. На вертикальну вісь нанесіть через рівні відстані цифри - від 2 до 5. На перетині проекцій середньої оцінки в балах і виду таланту нанесіть точку. З'єднавши отримані точки, ви одержите потрібний вам графік. Для чого він вам потрібний? Для того, щоб прийняти правильне рішення, коли ви захочете, щоб ваша дитина одночасно зайнялася музикою і плаванням, а також малюванням і математикою. Глянувши на графік, ви зможете оцінити перспективи малюка...

Не засмучуйтеся, якщо лінія на графіку не має піків - запропонований вам метод виявлення обдарованості дитини за допомогою анкетування досить простий, а талант має властивість тривалий час вести "прихований спосіб життя" і не проявлятися бурхливо і яскраво. Непогано, якщо ви проведете таку ж роботу з іншою дитиною, однолітком вашого малюка, це допоможе вам упевнитися в отриманих висновках.

Познайомившись з цими ознаками розпізнавання таланту, озбройтеся олівцем і папером і оцініть у балах (від 2 до 5) кожен характерну ознаку в усіх восьми описах талантів. Якщо якась характеристика особливо відповідає вашій дитині, ставте їй 5 балів, якщо вона виражена тільки добре - 4 бали. Потім

складіть бали всередині кожної з восьми анкет на кожен тип таланту. Отриману суму поділіть на кількість ознак таланту (наприклад, суму, отриману при додаванні балів, які оцінюють спортивний талант, треба поділити на вісім). Вже на цьому етапі вашої науково-дослідної роботи ви зможете встановити найбільш виражену обдарованість вашої дитини. Але тепер треба побудувати графік рівня інтересів.

Побудуйте осі і це дасть вам відповіді.

**ПИТАННЯ ДО УЧНІВ, ЯКІ МАЮТЬ РІВЕНЬ МИСЛЕННЯ  
ОРІЄНТОВАНИ НА РЕЗУЛЬТАТ**

1. Чому на Сході історично завжди була висока народжуваність? (Дати відповідь з точки зору результатів людської діяльності в умовах Сходу).

Відповідь. Проблема виживання виникла у зв'язку з низькими результатами людської діяльності в особливо важких природних умовах Сходу. Вихід був у максимальній кількості робочих рук, тобто у збільшенні народжуваності.

2. «Взагалі вся індуїстська література, у тому числі і релігійна, насичена еротикою» («Наука і релігія», №10, 1989). Виберіть, на Ваш погляд, найбільш правильну відповідь на питання: чому так багато приділяють уваги еротичі в Індії? а) храмова еротика, рекламуючи храмових жриць кохання, зображених скульптурами, тим самим добре поповнювала скарбницю храмів, б) оскільки в індійській релігії процес космічного творення зображувався як шлюбний союз бога і богині, то ритуальне статеве зношення вважалося найкращим способом позначення божественного існування і духовного спасіння, тобто таким образом підсилювалося релігійне світобачення, в) відтворення потомства в умовах боротьби за існування і виживання роду потребувало визначеного магічного обряду, який стимулював би сам акт запліднення.

Відповідь: в).

3. У відомій повісті Джека Лондона «Мартін Іден» герой, піднявшись із злиднів, досягає слави і благополуччя. Але в цей момент він вирішує закінчити життя самогубством. Дайте свою версію самогубства, виходячи із міркувань взаємодії результату життєдіяльності героя повісті і вкладених сил і засобів в отримання цих результатів.

Відповідь. Мартін Іден доклав не просто зусилля, щоб досягнути мети, але надмірні зусилля, які зробили його досягнення «пірровою перемогою».

4. Особистість В. Висоцького. Доведіть, що це була людина, яка уміла досягати результатів, не дивлячись на відсутність визнання влади. Чи можна, на Ваш погляд, вважати його людиною успіху?

Відповідь. В. Висоцький був поет, але при житті його ніколи не друкували. Тоді він знайшов форму і можливість «надрукування» своїх віршів: він став співати. І цим досяг значного результату.

5. Так хто ж відкрив Америку: Колумб, який її відвідав у XV ст.; вікінги, які її відвідали за 500 років до Колумба; фінікійці, які її відвідали за тисячу років до вікінгів? За яким критерієм Ви будете вирішувати цю проблему?

Відповідь. Наслідки для Америки і для всього світу були найбільш значимі після відкриття Америки Колумбом. Тому пріоритет залишається за

ним.

6. Яким єдиним аргументом можна довести, що СРСР не був готовий до війни проти Німеччини в 1941 р.?

Відповідь. Якщо СРСР був готовий до війни, фашисти не дійшли б за такий короткий час (2 місяці) до Москви.

7. Один письменник написав велику кількість рукописів, але не звертав уваги на їх публікацію в пресі, тобто не друкувався. Дайте оцінку його діяльності.

Відповідь. Потрібно було цьому письменнику працювати не тільки на час, а і на результат. У нього мала місце фетишизація часу.

8. Ситуація. Фашисти підійшли до Москви (25 км від столиці). Начальник військового училища дає наказ випускникам, майбутнім командирам, затримати моторизовану колону фашистів. Курсанти отримали одну гвинтівку на двох. У нерівному бою з фашистами вони всі загинули, затримавши фашистів на 2 години. Чи правий був командир училища, віддавши такий наказ?

Відповідь. Падіння Москви (а ворог був за 25 км.) могло призвести більш важкі наслідки для всього народу. В умовах, коли до столиці підходили нові частини з Далекого Сходу, кожна година відігравала величезне значення для майбутньої перемоги. В цьому випадку не можна оцінити наказ командира як злочинний, хоча йому, можливо, і немає виправдання.

9. Ситуація. В обложений із усіх сторін Севастополь пливе судно з солдатами, боєприпасами, продовольством. Німецька авіація постійно бомбардує район підступу до Севастополя, щоб не прийшло підкріплення. Попереднє судно було потоплене. Але ті, хто залишилися в живих, знаходячись у воді, бачать наближення нового судна. Капітан другого судна дає наказ не зупинятися і на повному ході йти далі, на Севастополь. Утопаючим спущені тільки шлюпки і кинуті рятувальні круги. Чи правий капітан, який не зупинив судна на 2-3 години і не підібрав тонучих ?

Відповідь. Приклад, аналогічний першому. Вирішувалася проблема спасіння Севастополя, а точніше перемоги в цій війні.

10. Ситуація. Фашистський дот зупинив шлях нашим солдатам. Але один із них закрив дот, підставивши свої груди. Чи можна було б обійтися без цієї жертви? Наприклад, обійти це село і взяти його на 3-4 години пізніше? Яке ваше рішення?

Відповідь. Вирішення питання полягає в тому, щоб дали ці 3-4 години виграшу для перемоги в цьому конкретному випадку?.

11. Ситуація. Партизани отримали завдання: зруйнувати міст, коли по ньому йтиме поїзд. Фашисти в цей момент, коли йшов поїзд, поставили під міст баржу з військовополоненими. У командира і у комісара загону думки розійшлися: підривати чи не підривати міст, якщо під ним військовополонені?

Яке б рішення прийняли Ви? Чому?

Відповідь. Необхідно знати – які наслідки для подальшого перебігу подій буде мати цей потяг. Наприклад, якщо готується Курська битва, і цей потяг везе паливе для німецьких танків, то це одна ситуація, а якщо наслідки в майбутньому будуть інші, то друга ситуація.

12. Один японський бізнесмен наказав перетворити конвеєр на своєму підприємстві в круг, щоб люди, загвинтивши першу гайку і останню, одночасно бачили, як сходять на землю новий автомобіль. Від цього продуктивність праці зросла в 2 рази. Чому?

Відповідь. Людина побачила результати своєї праці. Це стало стимулом.



## ВІТЧИЗНЯНИЙ ДОСВІД ШКІЛ РОЗВИТКУ ПОТЕНЦІЙНОЇ ОБДАРОВАНOSTІ

Досвід ЗОШ № 44 Запоріжжя (“Рідна школа”, № 8, 1996): вчитель разом з учнями створює в класі корпоративну фототаблицю багатосферних здібностей (фотографії та список учнів із вказаними досягненнями та здібностями, випускається стінгазета “Наші таланти”). Учні з допомогою вчителів створюють “Куточок перемог як крок до успіху” та виготовляють “Альбом мрії”. На занятті пропонується виготовити колаж, схематично намалювати бажання в зошиті. Учні роблять ксерокси грамот, посвідчень, вирізають із журналів ілюстрації, які втілюють мрії учнів (машина, дача, квартира, подорож в Англію, Францію і т.п.), підбирають фотографії, в яких учень виглядає, як людина успіху. Свої прагнення учні наклеюють у вигляді малюнків або ілюстрацій на ватмані та вішають дома.

Цікавим є досвід роботи Новоград-Волинської гімназії, яка створила дитячу та молодіжну організацію “Лідер”. До складу даної організації входять діти віком від 8 до 13 років – учні шкільної дитячої організації «Добрик – Всесвіт», актив учнівської молоді шкіл міста віком від 13 до 17 років, «Школа лідера». Вчителі розглядають залучення дітей і молоді до громадської діяльності як шлях самореалізації особистості, як добровільне об’єднання дітей та молоді з метою вирішення спільних для них проблем, надання допомоги іншим.

Згідно з ідеєю О. М. Костюк (педагогом-організатором гімназії) та Н. В. Семеновою (заступником директора з виховної роботи) *виявляються нахили та здібності всіх без винятку учнів до діяльності, що їм подобається*. На наш погляд, важливим відкриттям в школі є той факт, що *кожні 2-3 місяці кожен учень отримує грамоту, в якій вказана його успішна діяльність в якійсь сфері в даний момент розвитку, яка йому подобається і якою він займається*. Так реалізується ідея взаємозв’язку обдарованості учня та успіху, а також стимулюється потенційна обдарованість учнів.

Соціальна обдарованість учня має бути помічена у створенні ефективної діяльності системи самоврядування (наприклад, досвід дитячо-юнацької молодіжної організації „Лідер”, в яку входять представники ЗОШ № 2, 3, 6, 9 м. Новограда-Волинського, Новогуйвінської гімназії Житомирської області). Соціальна обдарованість учня має бути оцінена за такими параметрами, як готовність учнів до соціального пізнання, лідерства (соціальна ініціатива, активність, гнучкість, відкритість, організаторські здібності). Учень, що володіє соціальною обдарованістю, має можливість проявити себе як лідер у самоврядуванні. За матеріалами цих досліджень можуть бути підготовлені хороші науково-дослідницькі роботи. учні отримують додаткові завдання щодо

організації і проведення заходу, а саме: розробити сценарій, підготувати ведучих-консультантів дійства; художньо оформити та підготувати аудиторію для проведення заходу; продумати і відібрати твори для музичного супроводу; підготувати запрошення на захід та нагороди для переможців (оголошення, грамоти тощо); розподілити функції у здійсненні господарчої роботи (прибирання аудиторії, налагодження дисципліни тощо); підготувати фоторепортаж про хід та результати заходу; випустити стінну газету із звітом про захід; оформити папку-звіт про проведену колективну справу.

Формування особистості *потенційного лідера*, його організаторських здібностей здійснюється завдяки різноманітним формам соціально-педагогічної роботи, шляхом реалізації програми “Школа лідера” (керівник О.Х.Добровольна). “Школа лідера” реалізує ідею взаємодії розвитку та успіху. Програма гуртка “Школа лідера” спрямована на активізацію й удосконалення індивідуального досвіду кожного учасника, на усвідомлення ним своїх особливостей і ресурсів, що допомагає кожному визначити індивідуальні цілі в навчанні для вдосконалення себе і свого середовища. Основними завданнями „Школи лідера” є: формування особистісних якостей лідера; соціальна адаптація учнів в ринкових умовах; розкриття творчого та інтелектуального потенціалу особистості; розвиток організаторських та комунікативних здібностей. В „Школі лідера” проходить ознайомлення підлітків з теоретичними основами та принципами розвитку лідерства; розвиток в учнів навичок самоаналізу, аналізу організаторських здібностей та нереалізованих можливостей; спрямування учнів на здійснення своїх намірів щодо розвитку своєї особистості; стимулювання творчої і соціальної активності та ініціативи; допомога учням у розвитку сили волі, морально-психологічних якостей, необхідних для того, щоб стати успішними в житті. Лідер – член групи, за яким вона визнає право приймати відповідальні рішення в значущих для неї ситуаціях, тобто найбільш авторитетна особистість, яка реально відіграє провідну роль в організації спільної діяльності і регулюванні взаємовідносин у групі (С. Г. Карпенчук, М. М. Обозов, Р. С. Немов, Е. Берн).

Важливо, що в традиційних школах вчителями забувається необхідність формування майбутніх організаторів-*лідерів* (соціальна обдарованість). Тому в школах тільки 6 % респондентів-учнів хочуть бути лідерами (Н.П.Лукашевич, В.Т.Солодков, І.О.Мартинюк). Хоча лідер – це член групи, який реально відіграє провідну роль в організації спільної діяльності і регулюванні взаємовідносин у групі (С. Г. Карпенчук, М. М. Обозов, Р. С. Немов, Е. Берн).

Перспективним є досвід київської школи “Гранд” (директор В. Співаковський). Дирекція школи практикує соціологічні дослідження з метою вивчення думки школярів про своє майбутнє. Зокрема, учні мали зробити свій вибір цінностей, визначити, що для них є головним в навчанні, розвитку, вихованні. Це опитування значною мірою визначив орієнтацію школи в освіті. Школа “Гранд”

стала орієнтуватись не тільки на атестат, а і на інші показники, на які вказали учні та їх батьки. З допомогою соціологічного опитування учнів та батьків був визначений рейтинг вимог до навчального закладу : 1. Успішний атестат після школи ( 5 % респондентів). 2. Успішні тести (10 % респондентів). 3. Вступ у ВНЗ (15 % респондентів). 4. Спеціальність (20 % респондентів). 5. Успішна життєдіяльність (50 % респондентів). Тому соціальне замовлення школа бачить не стільки в підготовці учнів до вступу у ВНЗ, скільки підготовку їх до *майбутньої успішної діяльності*. Ця школа орієнтується на майбутніх спеціалістів широкого профілю, вважаючи, що орієнтація на вузьких спеціалістів не відповідає рівню інформаційного суспільства.. *Учні навчаються розбиратись не тільки у комп'ютерах та знати іноземні мови, але й розбиратись в економічних питаннях ринку, створювати проекти та бізнес-плани, вивчають технологію успіху.*

## ПРОБЛЕМА ЗАСОБІВ ПРИ ДОСЯГНЕННІ УСПІХУ

1. Сучасна молодь на перше місце ставить матеріальні потреби. Це правильно? Ваше ставлення до цього факту. (Ведуча ідея: те, що людина хоче бути не тільки духовно багатою, але й матеріально багатою – це нормально для розвитку особистості. Але має зберігатись пріоритет духовного над матеріальним для правильного розвитку особистості, її самореалізації. Тобто матеріальні потреби треба задовольняти, але завжди ставити головне питання “з якою метою людина прагне до матеріальних багатств?”. Якщо при цьому присутня ідея розвитку людини, її самоактуалізації як мети, добродійна діяльність по відношенню до інших, тоді розвиток проходить в правильному напрямку).

2. В літературі та в кіно часто протиставляються одне одному герої: духовно багатий але матеріально бідний та матеріально багатий та духовно бідний (наприклад, фільм “Доживемо до понеділка”). Ваше ставлення до цих героїв? (Ведуча ідея: сьогодні вже не можна однозначно відноситись до таких “однобічних” героїв: ідеалом є людина багата як духовно, так і матеріально).

3. Як ви ставитесь до думки: спочатку треба стати багатим матеріально, а потім вже працювати над своїм духовним розвитком? (Ведуча ідея: людей, які дотримуються цього принципу чекає зупинка в розвитку, тому що середовище формує особистість в напрямку до прагматизму, “перепрограмувати” себе потім в іншому напрямку неможливо). 4. В наш час в кінотеатрах та в літературі з’явилися герої, які борються із злочинцями їх же методами (крадіжка, насильство, вбивство і т. д.). Вони це роблять, щоб досягти перемоги над злочинцями. Чи можна їх вважати гуманними людьми, незважаючи на їх методи? (Провідна ідея: не можна. По-перше, із зміною засобів змінюється автоматично і мета. По-друге, вони неправильно розуміють мету. Їх мета полягає не стільки в тому, щоб посадити злочинця в тюрму, скільки забезпечити безпеку людям, оздоровити суспільство. Тому і засоби досягнення цього повинні бути чесними).

Обдаровані люди можуть уникнути багатьох трагедій в своєму житті, якщо зможуть заробляти гроші для своїх цілей.

1. В одній з програм “Авторського телебачення” ведуча програми задала підприємницю питання: “А для чого ви займаєтесь підприємництвом? Заради грошей?”. Підприємець відповів : “Я займаюся підприємництвом не заради грошей. А задля свого зростання”. Ведуча вирішила, що це вихваляння з боку підприємця. Чи може бути підприємець правий, а ведуча ні?

Відповідь: Якщо для підприємця гроші являються засобом, щоб втілювати нові справи, то разом з цим зростає і підприємець. Так що все залежить від того чим є гроші для підприємця — метою чи засобом.

Підприємництво тільки тоді ефективне для підприємця, коли він думає про користувача, про суспільне значення своєї справи, а не тільки про те, що ця справа потрібна тільки йому для збагачення.

2. Чи можна вважати духовною особистістю підприємця, який не займається психологією, мистецтвом, релігією тощо), але він в своїй діяльності знизив транспортні витрати для людей і тому продає хліб в 2 рази дешевше ніж державні магазини, встановив міні-пекарні, щоб завжди був свіжий хліб для людей?

Не слід у підприємництві робити ставку тільки на духовність, створюючи останню штучно (йога, психологія, філософія та т.п). Треба досліджувати мотиви діяльності підприємця, результат його діяльності для суспільства.

3. Яким чином можливо, займаючись підприємництвом, розвивати духовність?

Значні кошти забезпечують особистісну фінансову незалежність від зовнішніх обставин, надають певну свободу дій.

Особистість, яка орієнтується на випуск високоякісної продукції задовольняє потреби інших людей.

Якщо займатись підприємництвом, то розширюються можливості для задоволення духовних потреб, які раніше були недосяжні.

Займаючись підприємництвом, людина може розвивати в собі нові якості.

Маючи ідею, можна її реалізувати, спираючись на гроші.

Підприємництво — це високий практичний рівень діяльності, при якій особистість стає практиком. Частіше всього ідея перемагає тоді, коли доведена до вищої точки практичності.

Займаючись підприємництвом, можна виділити певні суми на благодійність для інших людей.

## ДОДАТОК Д

### ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ПОТЕНЦІЙНОЇ ОБДАРОВАНOSTІ В ЗАРУБІЖНИХ КРАЇНАХ

Реформа американської школи, яка почалася ще в 60-х роках однозначно визначила свій раціональний розвиток в напрямку того, що, з одного боку, скоротила об'єм базової освіти (вивчається англійська мова та література, математика, соціальні науки, комп'ютерна техніка, фізика, хімія), а з іншого - збільшила кількість поглиблених курсів за вибором (спеціалізація). Організація "базисів" визначає скорочення об'єма обов'язкової підготовки. Зате збільшується кількість програм за вибраними курсами.

Серед можливих методів навчання обдарованих дітей можна виділити як особливий – менторство – індивідуальне навчання, яке полягає в тому, що ментор (вихователь) індивідуально працює з дитиною тривалий час, формуючи її особистісні якості, інтелект не як учитель, а як товариш. Дитина, вихована в умовах менторства, має набагато більший, ніж в однолітків, коефіцієнт інтелекту, в неї швидше формується „Я”-образ, адекватніша самооцінка (Е. Торранс).

Важливу роль відіграє компенсаторне навчання (compensatory ucation) для особливої категорії обдарованих дітей ("twice exceptional"), які поряд з ознаками обдарованості демонструють низьку здатність до шкільного навчання(курси за вибором всередині шкільного розкладу, а також недільні та літні класи).

Цікавим також є реалізація програми "Меріт", коли найперспективнішим учням з кожного старшого класу всіх шкіл надавали можливість нового старту розвитку. Головним критерієм диференціації учнів слугувало їх вміння нестандартно мислити [135, с. 22]. Учні забезпечували субсидіями, стипендіями, приймали без екзаменів у найкращі коледжі, створювали для них найсприятливіші умови.

Важливим є факт того, що у США створюються курси навчання лідерству обдарованих підлітків. Формуються люди успіху, здатні завжди перемагати і не пасувати перед невдачами.

Американський шлях розвитку обдарованих вибрала Англія [135, с. 8-9]. Як і в США в Англії радикально скорочені деякі традиційні теми різних предметів, які вже не відповідають вимогам сучасного світового розвитку. Натомість доповнені програми темами, пов'язаними з новітніми науковими напрямками та відкриттями (квантова фізика, електроніка, генетика, нейролінгвістичне програмування та ін.).

50 % навчального часу відводиться на базові предмети, інша половина часу йде на спецкурси [135, с. 8-9]. Це стимулює творче мислення учнів [135, с.

13].

Цікавим є реалізація ідей Е. де Боно (Англія). Його технології розвитку обдарованості стали всесвітньо відомими.

Як і в США та Англії у французьких школах спеціалізованим курсам надається 10 % програмного часу [135, с. 13]. У Франції немає невстигаючих, адже перед кожним ставляться вимоги, відповідні до його сил і здібностей. Так, навчання у середній школі Франції здійснюється за програмами різного рівня – „полегшеною”, „звичайною” і „поглибленою”. Вони не мають жорстко окреслених меж як спеціалізовані напрямки навчання. Створюються так звані „різнорідні класи”, де невстигаючі і сильні учні вивчають програму індивідуальним темпом.

Основним етапом, який рішуче впливає на долю та на майбутній професійний успіх дитини є V клас середньої школи. У V-му класі за згодою батьків ідуть учитися у професійні класи, де готуються до вступу у професійний чи загальноосвітній навчальний заклад; ідуть учитися до професійного ліцею.

Особливим явищем у Японії є масовий характер репетиторства (послугами репетиторів користується понад 60 % учнів). Популярність репетиторства пов'язана з бажанням учнів потрапити в престижні навчальні заклади. Після восьми років, протягом яких здібні і не дуже здібні рухаються вперед однаковими темпами, дев'ятикласники проходять через дуже суворі випробування, щоб визначити, хто може вступити до першокласної загальноосвітньої школи, хто піде до хорошої приватної школи, а кого направлять до професійно-технічного училища. Середня освіта в Японії приноситься в жертву вищій освіті, тому навчання в школі є дуже тяжким для життя японських дітей та юнаків.

Перехід в новий клас розглядається як колективне явище: в японських школах не існує такого поняття як відсів учнів як малоздібних (або ж тих, хто залишається на другий рік навчання), наступний етап навчання проходить тільки всім класом. Не існує такого явища як “перескакування” обдарованих дітей через клас.

В старших класах проводиться певна спеціалізація: загальноосвітня (гуманітарна та природнича підготовка) та професійна (технічна, сільськогосподарська, комерційна, домоводство, морський промисел). З 1976 р. з'явилися школи спеціальної підготовки, які створені фірмами та корпораціями для підготовки майбутніх кадрів: на базі молодшої середньої школи та на базі старшої середньої школи.

Розвиток обдарованості в Японії стимулюється значною мірою створенням та активною діяльністю патентного бюро. Завдяки активній діяльності патентного бюро, в Японії виросло число і якість заявлених винаходів.

Ізраїль не є прибічником застарілого традиційного уявлення про те, що обдаровані діти мають бути “відмінниками”. Сучасні ізраїльські педагоги перш за все шукають у дітях творчу жилку, особливий талант. Саме це і є головним критерієм відбору.

Обдаровані діти ідентифікуються у школах шляхом тестування у два етапи, перший з яких включає виявлення та дослідження обдарованості, а другий – мотивацію та творчий потенціал. У школі тестування проводять за двома напрямками: визначення розуміння прочитаного тексту і виявлення здібностей до математики. Потім 15% дітей, які продемонстрували найкращі результати, направляються на проходження другого етапу тестування (аналог психометричного тесту), який відбувається у загальнонаціональному масштабі.

В Ізраїлі діють три освітні програми для різного рівня обдарованих дітей.

1. Спеціальні класи, які складаються виключно з обдарованих дітей.

2. Спеціалізовані середні школи для дітей з особливими здібностями до точних наук чи до якогось виду мистецтва.

3. Програми для просування обдарованих дітей, які навчаються у звичайному класі звичайної школи. Обдаровані діти раз на тиждень окремо від однокласників мають можливість навчатися за спеціальною програмою в групах для обдарованих. Окрім цього, вони можуть відвідувати у другій половині дня інший освітній заклад (коледж або центр громади) та під час канікул брати участь у спеціальних програмах у рамках літніх таборів.

У польських школах застосовуються концепція інтерактивного навчання, у якому навчання побудовано на застосуванні критичного мислення та вирішенні проблемних завдань. Серед методів навчання, які найчастіше застосовуються на уроках та сприяють розвитку здібностей і захоплень обдарованих учнів, є проблемний метод..

Важливу роль у польських школах грає компенсаційне навчання (compensatory eucation), яке передбачає відповідні здібностям дітей форми навчання (курси за вибором, а також недільні та літні класи).



**Наукове видання**

**Вірковський Анатолій Павлович**

**ПОТЕНЦІЙНА  
ОБДАРОВАНІСТЬ  
ПІДЛІТКА**

*Монографія*

Технічний редактор  
Дизайн обкладинки

Олександр Вознюк (alezvoz@ukr.net)  
Сергій Горобець (b6b12@mail.ru)

Надруковано з оригінал-макету автора

Підписано до друку 18.03.18. Формат 60х90/8. Папір офсетний.  
Гарнітура Times New Roman. Друк різнографічний.  
Ум. друк. арк. 7,1. Обл. вид. арк. 7,2. Наклад 300. Зам. 14.

---