

О.Є.Антонова

**ТЕОРЕТИЧНІ ТА МЕТОДИЧНІ
ЗАСАДИ НАВЧАННЯ ПЕДАГОГІЧНО
ОБДАРОВАНИХ СТУДЕНТІВ**

ЖИТОМИР – 2007

УДК 378. 371
ББК 74. 03.
А 65

*Рекомендовано до друку Вченою Радою Житомирського державного
університету імені Івана Франка від 28 вересня 2007 року,
протокол №2*

Рецензенти:

О.Н. Дем'янчук – доктор педагогічних наук, професор;
А.В. Іванченко – доктор педагогічних наук, професор;
М.В. Левківський – доктор педагогічних наук, професор.

А 65 Антонова О.Є. Теоретичні та методичні засади навчання педагогічно обдарованих студентів: Монографія. – Житомир: Вид-во ЖДУ, 2007. – 472 с.

ISBN 966-856-144-9

Монографію присвячено проблемі розвитку обдарованості загалом та педагогічної обдарованості майбутнього вчителя зокрема. Автором ґрунтовно проаналізовано філософську, історичну, психологічну та педагогічну літературу з цієї проблеми, здійснено порівняльний аналіз реалізації проблеми навчання і виховання обдарованих дітей та молоді у найрозвиненіших країнах світу, простежено основні тенденції у розвитку цієї проблеми, виокремлено загальні підходи, форми та методи цілеспрямованої роботи з обдарованою особистістю. Теоретично обґрунтовано модель педагогічної обдарованості, запропоновано методику навчання педагогічно обдарованих студентів.

Для студентів, аспірантів, викладачів вищих навчальних педагогічних закладів.

ISBN 966-856-144-9

УДК 378. 371
ББК 74. 03.
А 65

© Видавництво Житомирського державного
університету імені Івана Франка, 2007

ЗМІСТ

ВСТУП	7
РОЗДІЛ 1.	
ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ВИВЧЕННЯ ПРОБЛЕМИ ОБДАРОВАНОСТІ ОСОБИСТОСТІ	15
1.1. Філософська методологія як основа дослідження проблеми обдарованості	15
1.2. Теоретичні підходи до вивчення природи обдарованості на рівні загальнонаукової методології	25
1.3. Дослідження проблеми обдарованості особистості на рівні конкретно-наукової методології	48
1.4. Сучасне розуміння поняття „обдарованість” (аналіз базових понять дослідження)	63
Висновки до першого розділу	77
РОЗДІЛ 2.	
ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИЙ ТА КОМПАРАТИВНИЙ АНАЛІЗ ДОСВІДУ НАВЧАННЯ ОБДАРОВАНОЇ ОСОБИСТОСТІ	80
2.1. Питання виявлення та розвитку здібностей і обдарувань учнів в історії розвитку школи, філософської та педагогічної думки	80
2.2. Наукові дослідження з проблеми обдарованості у психологічній науці другої половини ХІХ – початку ХХІ ст.	117
2.3. Досвід виховання і навчання обдарованої особистості у західній та вітчизняній педагогіці (порівняльний аспект)	125
2.3.1. <i>Виявлення і навчання обдарованої особистості у США, країнах Західної Європи та Японії</i>	126
2.3.2. <i>Особливості розв'язування проблеми навчання і виховання обдарованої особистості у пострадянських державах (на прикладі Російської Федерації)</i>	145

2.3.3. Розбудова системи навчання і виховання обдарованих дітей та молоді в Україні	151
Висновки до другого розділу	169
РОЗДІЛ 3.	
СУЧАСНІ КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ПОБУДОВИ МОДЕЛІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОБДАРОВАНОСТІ	175
3.1. Концептуальні моделі обдарованості у працях зарубіжних учених	175
3.2. Теоретичні підходи вітчизняних дослідників до визначення структури обдарованості	194
3.3. Обґрунтування моделі педагогічної обдарованості як основи формування творчої особистості майбутнього вчителя	226
3.4. Зміст компонентів педагогічної обдарованості майбутніх учителів та критерії їх оцінювання	250
Висновки до третього розділу	260
РОЗДІЛ 4.	
МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ НАВЧАННЯ ОБДАРОВАНИХ СТУДЕНТІВ У ПЕДАГОГІЧНИХ УНІВЕРСИТЕТАХ	264
4.1. Досвід навчання обдарованих студентів у педагогічних університетах (аналіз констатувального етапу експерименту)	264
4.2. Система роботи вищого навчального закладу з обдарованими студентами	273
4.2.1. Науково-методичний центр роботи з обдарованою студентською молоддю: структура, завдання, форми і методи діяльності	289
4.3. Методика навчання педагогічно обдарованих студентів	293
4.3.1. Цілі і завдання навчання педагогічно обдарованих студентів	293
4.3.2. Стратегії удосконалення змісту навчання	295
4.3.3. Педагогічні умови ефективності пропонованої методики	304
4.3.4. Форми, методи, засоби навчання	306

4.3.5. Олімпіада з педагогіки як форма розвитку обдарованості майбутнього вчителя: аналіз досвіду організації і проведення	319
4.4. Підготовка майбутніх учителів до роботи з обдарованими учнями	332
Висновки до четвертого розділу	343
РОЗДІЛ 5.	
ЕФЕКТИВНІСТЬ НАВЧАННЯ ОБДАРОВАНИХ СТУДЕНТІВ У ПЕДАГОГІЧНИХ УНІВЕРСИТЕТАХ	347
5.1. Загальна логіка і методика організації експериментальної роботи	347
5.2. Аналіз результатів формувального етапу експерименту	353
5.3. Перспективні напрями розвитку проблеми навчання і виховання обдарованих дітей і молоді	378
Висновки до п'ятого розділу	383
ВИСНОВКИ	386
Додатки	395
Список використаних джерел і літератури	442

ВСТУП

Сучасний розвиток світової цивілізації характеризується швидкими темпами впровадження нових інформаційних технологій та процесів глобалізації. За таких умов найбільшого успіху досягають ті держави, які мають висококваліфіковані кадри у високотехнологічних галузях виробництва. Прогрес практично всіх галузей людської діяльності залежить від людей, які нестандартно сприймають навколишній світ, надзвичайно діяльні, енергійні, працездатні, і можуть досягати в обраній ними сфері діяльності високих результатів. Отже на передній план у державній політиці виходить проблема обдарованості, творчості, інтелекту, визначаючи пошук, навчання і виховання обдарованих дітей та молоді, стимулювання творчої праці, захист талантів. У різних державах означену проблему розв'язують по-різному, проте як правило, процес залучення до діяльності обдарованих спеціалістів відбувається двома шляхами: або у державі створюються умови для розвитку здібностей, підтримки обдарованості; або запрошуються до співпраці вже підготовлені в інших державах обдаровані фахівці. Довгий час в Україні переважав перший шлях. Проте в останні десятиліття сотні, тисячі надзвичайно обдарованих людей з унікальними здібностями залишалися нереалізованими і залишали нашу країну, не знайшовши застосування своїм талантам.

Однак досвід та успіхи найбільш розвинених країн світу у галузі науки, виробництва, розвитку нових технологій, культури та освіти свідчать про необхідність радикальної перебудови системи навчання у напрямку створення умов для обдарованої дитини вільно проявляти свої особливості, розвиватися відповідно своїм нахилам як унікальної особистості. Проте у нашій країні до останніх років виявлення та розвиток обдарованої молоді здійснювалися стихійно, спираючись лише на регіональні можливості та на власну ініціативу окремих учителів, вчених, митців.

Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить, що дослідженню проблеми обдарованості надається належна увага, зокрема таким її аспектам як проблема індивідуальних відмінностей (Б. Ананьєв, Л. Виготський, С. Рубінштейн, Б. Теплов та ін.); визначення підходів до розуміння психологічних основ та структури обдарованості (Дж. Гілфорд, Ж. Піаже, В. Сієрвальд, К. Перлет, Б. Скіннер, К. Тейлор, К. Хеллер, Г. Холл, Р. Уайт, Л. Венгер, Н. Лейтес, О. Матюшкін, В. Моляко, А. Петровський, К. Платонов, С. Рубінштейн, Т. Сущенко,

П. Торранс, Б. Шадріков та інші); психологічні концепції інтелекту і творчості (Дж. Гілфорд, Р. Стернберг, М. Смульсон, Д. Ушаков, К. Хеллер та інші); розвиток інтелектуального і творчого потенціалу особистості (Д. Богоявленська, В. Дружинін, С. Максименко, О. Матюшкін, В. Моляко, Я. Пономарьов, С. Сисоева, О. Кульчицька та інші); виділення сфер та видів обдарованості (С. Гончаренко, Г. Бурменська, Ю. Гільбух, М. Гнатко, В. Слуцький та інші); розвиток обдарованості на різних вікових етапах (А. Брушлінський, В. Давидов, Д. Ельконін, Н. Лейтес, О. Кульчицька, В. Паламарчук, В. Штерн та ін.); питання виявлення і розвитку обдарованості учнів (Г. Айзенк, В. Крутецький, О. Кульчицька, Б. Теплов, Є. Щебланова та інші).

Економічні та соціальні перетворення в Українській державі зумовили необхідність реформування всіх ланок системи освіти. Перед сучасною школою постало завдання максимального розкриття і розвитку потенціалу кожної особистості, формування людини як суб'єкта соціального та професійного життя, підготовки її до самовдосконалення, самовизначення та самореалізації. Нова українська школа має забезпечувати всебічний розвиток індивідуальності людини як особистості та найвищої цінності суспільства на основі виявлення її задатків, здібностей, обдарованості і талантів. В Україні прийнято цілий ряд законів і програм (зокрема Закон України "Про освіту" (1996 р.), Національна програма "Діти України", Програма розвитку обдарованих дітей і молоді, Укази Президента України про підтримку обдарованих дітей, Концепція державної програми роботи з обдарованою молоддю на 2006-2010 роки та інші), які спрямовані на створення загальнодержавної мережі навчальних закладів для обдарованої молоді. Метою відповідної роботи є формування цілісної загальнодержавної системи виявлення і підтримки обдарованої молоді; розвитку та реалізації її здібностей; стимулювання творчої роботи учнів, студентів, учителів та викладачів вищих навчальних закладів; активізації навчально-пізнавальної діяльності молоді; формування резерву для вступу у вищі заклади освіти, магістратуру та аспірантуру; підготовки наукових, педагогічних та науково-технічних кадрів.

Відповідна робота щодо *реформування* вищої освіти в Україні має здійснюватися у кількох напрямках, серед яких *пріоритетними* визначено такі:

- Створення державної системи *добору і навчання* талановитої молоді, розроблення і запровадження механізмів її *державної підтримки*. Підкреслено необхідність удосконалення і розвитку вітчизняних

традиції з пошуку, підтримки і розвитку обдарованих дітей та молоді; сприяння їх залученню до участі у всеукраїнських і міжнародних олімпіадах, конкурсах, турнірах тощо.

- *Забезпечення умов для рівноправного доступу до освіти дітей і молоді з особливими потребами за рахунок забезпечення варіативності здобуття базової освіти відповідно до здібностей та індивідуальних можливостей. З цією метою передбачено створення цілісної багаторівневої системи закладів різних типів та форм власності, які спрямовані на розвиток здібностей, талантів та обдарувань дітей та молоді, а також індивідуалізацію навчання обдарованої учнівської та студентської молоді [290].*

- *Залучення кращих інтелектуальних та духовних сил суспільства в освітню сферу. При цьому визнається, що у системі педагогічної освіти повільно впроваджуються багатоваріантні моделі і програми здобуття педагогічної освіти, не забезпечується диференційована підготовка педагогічних працівників для роботи з обдарованими дітьми у навчальних закладах нового типу.*

Аналіз загальних тенденцій розвитку педагогічної освіти в Україні доводить, що пріоритетними напрямками її реформування на сучасному етапі є такі: підвищення рівня педагогічної освіти в Україні; запровадження ступеневої системи освіти; перехід до вищої багаторівневої педагогічної освіти; диференціація змісту загальнопедагогічної підготовки вчителя; інтеграція знань, універсалізація підготовки спеціаліста-педагога; індивідуалізація навчання; технологізація процесу навчання; запровадження нових методів, форм, засобів та технологій навчання студентів.

Врахування названих тенденцій дає можливість забезпечити *варіативність навчання* (вибір різних освітніх та професійних програм, спеціалізації); *свободу вибору* рівня освіти, спеціалізації та профілю залежно від спрямованості особистості студента, його здібностей та можливостей (обдарувань) за рахунок організаційно-методичної гнучкості; *більш повну реалізацію творчого потенціалу особистості як результат здійснених змін.*

Отже, нові завдання актуалізують проблеми, пов'язані з підготовкою вчителя, оскільки саме йому відводиться провідна роль у реалізації окреслених перетворень. "Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті", Державна національна програма "Освіта" ("Україна XXI століття"), Закон України "Про освіту", Концепція педагогічної освіти провідним завданням державної освітньої політики

визнають підготовку педагогічних працівників, створення умов для формування освіченої, творчої особистості вчителя, реалізації та самореалізації його природних задатків і можливостей в освітньому процесі.

Однак у процесі розв'язання зазначеної проблеми виникає ряд суперечностей, найбільш суттєвими з яких можна назвати наступні:

- невідповідність між *потребою суспільства* у педагогічно обдарованих, творчо працюючих учителях, здатних формувати всебічно розвинену особистість учня та *відсутністю* відповідної цілеспрямованої підготовки майбутніх учителів;

- між *необхідністю* виховання *нової генерації педагогічних кадрів*, здатних виявляти і розвивати здібності та обдарування дитини і *не розробленістю комплексу теоретичних і методичних засад* щодо забезпечення підготовки педагогічно обдарованого вчителя, здатного працювати із здібними дітьми.

Отже, у реалізації проблеми роботи з обдарованою молоддю все відчутніше проявляються недоліки професійної підготовки вчителя до здійснення відповідної діяльності. Нерідко нестандартна, обдарована дитина викликає у педагога негативне ставлення: з одного боку, педагог розуміє, що така дитина потребує специфічної і досить складної роботи, а з другого – відчуває, що у нього не сформовані відповідні знання та уміння до роботи з нею. Крім того, практично не розробляється аспект розвитку педагогічної обдарованості самого вчителя, хоча більшість педагогів-практиків погоджуються з тим, що педагогічно обдарований учитель – це реальна потреба сучасної школи, яка потребує цілеспрямованої кропіткої роботи щодо розвитку природних задатків і педагогічних здібностей.

Враховуючи актуальність визначеної проблеми, об'єктивну потребу в обдарованих, творчо працюючих учителях як основній рушійній силі на шляху реформування суспільства та недостатню розробленість проблеми, нами зроблено спробу обґрунтування сутності педагогічної обдарованості та розробки методики її розвитку у процесі професійної підготовки майбутніх учителів.

Об'єктом нашого дослідження став процес професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя. *Предметом дослідження* обрано зміст, форми, методи навчання обдарованих студентів у вищих педагогічних навчальних закладах.

Мета дослідження полягала у теоретичному обґрунтуванні моделі педагогічної обдарованості; створенні концепції навчання обдарованих

студентів у вищому педагогічному закладі освіти; розробці та експериментальній перевірці методики навчання педагогічно обдарованих студентів.

Концепція дослідження ґрунтується на системному підході до вивчення та розвитку обдарованості, що дає можливість забезпечити ефективність навчально-пізнавальної, наукової і практичної роботи студентів, спрямованої на реалізацію їх здібностей та обдарувань як у навчальній, так і поза навчальній діяльності. Спеціально організоване навчання на основі розробленої нами моделі педагогічної обдарованості та концепції діяльності вищого навчального закладу з обдарованою молоддю сприяють не тільки формуванню знань, умінь і навичок майбутніх учителів, але й розвитку їх педагогічних та інтелектуальних здібностей, креативності, професійно-педагогічної спрямованості, спонукає до творчої самостійної пошукової діяльності. Удосконалення змісту професійно-педагогічної підготовки на основі стратегій збагачення, поглиблення, проблемності навчання, його диференціації та індивідуалізації сприяє досягненню максимального розвиваючого ефекту, спрямованого на становлення особистості майбутнього вчителя та реалізацію його творчого потенціалу.

Основними ідеями концепції визначено такі положення:

- обдарованою можна вважати будь-яку людину, однак обдарованість проявляється у певному виді діяльності і кожного разу набуває специфічних рис. Завдання педагога полягає у тому, щоб допомогти особистості, що формується, виявити і максимально розвинути її домінуючі здібності й обдарування;

- розвиток обдарованості майбутнього спеціаліста потребує створення у ВНЗ цілісної, самокерованої системи, яка передбачала б виявлення та підтримку обдарованої молоді, розвиток та реалізацію її здібностей, стимулювання творчої роботи студентів та викладачів, активізацію навчально-пізнавальної діяльності молоді;

- реалізуючи свій власний потенціал у процесі навчання, майбутні вчителі навчаються виявляти і розвивати обдарування учнів.

Ми виходили із припущення, що розвиток обдарованості майбутнього вчителя набуває ефективності за умови побудови змісту, форм та методів його професійної підготовки на теоретичних і методичних засадах, які забезпечують створення у ВНЗ відповідної атмосфери для виявлення і реалізації відповідних здібностей і обдарувань. Цьому процесу сприятимуть:

- побудова цілісної багатфакторної моделі обдарованого майбутнього вчителя;
- створення у навчальному закладі саморегульованої системи виявлення і підтримки обдарованої студентської молоді;
- стимулювання творчої роботи студентів та викладачів;
- розробка та впровадження педагогічних технологій стосовно розвитку та реалізації здібностей майбутніх учителів, заснованих на активізації, індивідуалізації та диференціації навчально-пізнавальної діяльності студентів.

Відповідно до предмета, мети та гіпотези визначено основні *завдання дослідження*:

1. Проаналізувати стан досліджуваної проблеми у філософській, психологічній, педагогічній, соціологічній літературі.
2. Здійснити історико-педагогічний та порівняльний аналіз розвитку досліджуваної проблеми.
3. Визначити наявний рівень підготовки обдарованого студента у системі професійної освіти вчителя.
4. Створити теоретичну модель обдарованості, зокрема педагогічної обдарованості майбутнього вчителя, як основи для його підготовки у вищому закладі освіти.
5. Розробити концепцію навчання обдарованих студентів у педагогічних університетах.
6. Теоретично обґрунтувати і визначити зміст професійної підготовки педагогічно обдарованого майбутнього вчителя.
7. Розробити методику навчання педагогічно обдарованих студентів у педагогічних університетах.
8. Експериментально перевірити ефективність функціонування розробленої концепції та методики навчання обдарованих студентів у педагогічних університетах.

Методологічну основу дослідження становлять: філософська методологія, зокрема основні положення теорії пізнання; загальнонаукова методологія, зокрема основні положення системного підходу як методологічного способу пізнання педагогічних фактів, явищ, процесів; положення синергетики, в контексті яких організацію навчання обдарованих студентів проаналізовано як педагогічну систему з її чинниками і суб'єктами; виявлено тенденції еволюції сутності досліджуваного феномену; конкретна наукова методологія – концептуальні ідеї педагогіки й психології про всебічний розвиток цілісної особистості у цілісному навчально-виховному процесі; розвиток інтелектуальних здібностей

особистості, суб'єкт-суб'єкту взаємодію в умовах особистісно-орієнтованого та індивідуально-диференційованого навчання, зв'язок теорії з практикою та їх реалізацію в організації освітнього процесу; особистісно-діяльнісний, особистісно-орієнтований та системний підходи до організації навчально-виховного процесу під час підготовки педагогічно обдарованого майбутнього вчителя; принципи історизму, об'єктивності, науковості та порівняльного аналізу подій і явищ освітньої сфери в динаміці.

Теоретичну основу дослідження становлять положення і висновки теорій та концепцій щодо гуманізації педагогічної освіти (А. Алексюк, І. Зязюн, С. Гончаренко, В. Краєвський, Ю. Мальований, Н. Ничкало, М. Стельмахович та ін.); психологічної теорії творчої особистості та її розвитку (Г. Балл, Б. Богоявленська, Т. Галкіна, В. Моляко, В. Семиченко та ін.); психологічних концепцій визначення здібностей (Б. Ананьєв, К. Платонов, С. Рубінштейн, Б. Теплов та ін.); психолого-педагогічній теорії особистості та її розвитку у процесі діяльності (Б. Ананьєв, Л. Виготський, Г. Костюк, Н. Талізїна, Б. Теплов та ін.); розвитку педагогічної творчості вчителя (М. Лещенко, Н. Кузьміна, Н. Кичук, Б. Кобзар, М. Поташник, С. Сисоєва та ін.); особистісного та професійно-педагогічного розвитку майбутніх учителів (Г. Балл, В. Бондар, О. Дубасенюк, Л. Коваль, В. Моляко, О. Пехота, І. Підласий, В. Семиченко, Л. Хомич та ін.); психологічних основ та структури обдарованості (Дж. Гилфорд, Ж. Піаже, В. Сієрвальд, К. Перлет, Б. Скіннер, К. Тейлор, К. Хеллер, Г. Холл, Р. Уайт, Л. Венгер, Н. Лейтес, О. Матюшкін, В. Моляко, А. Петровський, К. Платонов, С. Рубінштейн, Т. Суценко, Г. Чистякова, М. Щербо та інші); виділення сфер та видів обдарованості (С. Гончаренко, Г. Бурменська, Ю. Гільбух, М. Гнатко, Г. Горелова, Л. Круглова, В. Слуцький, В. Степанов та інші); питань виявлення і розвитку обдарованості учнів (І. Аверина, Г. Айзенк, Ю. Бабанський, В. Горський, В. Кірієнко, В. Крутецький, О. Кульчицька, Н. Садовська, Б. Теплов, Є. Щєбланова та інші).

На різних етапах дослідної роботи з метою розв'язання поставлених завдань і перевірки гіпотези були використані такі *методи дослідження*: *теоретичні* – аналіз філософської, психолого-педагогічної та історико-педагогічної літератури, нормативних документів з проблеми дослідження; моделювання та системний аналіз під час розробки моделі педагогічної обдарованості майбутнього вчителя, концепції навчання обдарованих студентів у вищих закладах освіти; *емпіричні* – анкетування, спостереження, усне опитування, аналіз результатів діяльності, методи

статистичної обробки експериментальних даних з метою визначення розвитку і сформованості особистісних якостей обдарованих студентів; педагогічний експеримент (констатувальний, формувальний) використовувався з метою перевірки ефективності запропонованої технології навчання педагогічно обдарованих студентів у педагогічному університеті; прогностичні (моделювання, метод незалежних експертних оцінок) з метою впровадження й апробації розроблених навчально-методичних матеріалів.

У представленому монографічному дослідженні здійснено порівняльний аналіз реалізації проблеми навчання і виховання обдарованих дітей та молоді у найрозвиненіших країнах світу, простежено основні тенденції у розвитку цієї проблеми, виокремлено загальні підходи, форми та методи цілеспрямованої роботи з обдарованою особистістю. Автором теоретично обґрунтовано модель педагогічної обдарованості, створену на основі аналізу та узагальнення сучасних підходів до визначення природи та структури обдарованості, а також за допомогою методу біографічного аналізу.

Проаналізовано досвід навчання обдарованих студентів у вищих педагогічних навчальних закладах України та розроблено Концепцію роботи ВНПЗ з обдарованою молоддю. Запропоновано методику навчання педагогічно обдарованих студентів під час вивчення предметів педагогічного циклу, а також проаналізовано потенціал Всеукраїнської студентської олімпіади з педагогіки щодо розвитку педагогічної обдарованості майбутніх учителів.

Сподіваємося, що це дослідження допоможе науковцям, педагогам-практикам, майбутнім учителям, для яких проблема виявлення, розвитку, навчання та виховання обдарованих дітей та молоді стала справою їх професійної діяльності.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ВИВЧЕННЯ ПРОБЛЕМИ ОБДАРОВАНОСТІ ОСОБИСТОСТІ

1.1. Філософська методологія як основа дослідження проблеми обдарованості

Складність, багатоаспектність та міждисциплінарний статус проблеми природи обдарованості, її місця у структурі особистості, необхідності виявлення і розвитку здібностей та обдарувань людини потребує всебічного її дослідження на різних рівнях методології науки.

Поняття методології науки є досить складним і не завжди розуміється однозначно. Воно застосовується перш за все у широкому значенні як загальна методологія науки, під якою розуміють сукупність вихідних філософських ідей, що лежать в основі дослідження природних чи суспільних явищ і які вирішальним чином впливають на теоретичну інтерпретацію цих явищ. 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. Отже, методологічні основи педагогіки – це той науковий фундамент, з позицій якого пояснюються основні педагогічні явища і розкриваються їх закономірності. Кожен дослідник, вивчаючи певне педагогічне явище або процес, обов'язково враховує кожен з рівнів методології. Такий підхід дозволяє об'єктивно осмислювати предмети і явища навколишньої дійсності, чітко усвідомлювати закономірності їх функціонування та наявні між ними зв'язки і на цій основі будувати стратегію і тактику виховання, освіти, навчання і розвитку людини [361, с. 20].

Методологія педагогічної науки являє собою багаторівневу систему, у якій більшість дослідників виокремлюють такі рівні дослідження: рівень філософської методології; рівень загальнонаукових принципів і форм дослідження; рівень конкретно-наукової методології; рівень методики і технології дослідження та практичної діяльності [145, с.18; 395, с.14-15; 484, с.9-25].

Вважаємо за доцільне більш докладно розглянути на різних рівнях методології основні підходи до розв'язування таких питань:

- а) сутність людини та її місце у світі;
- б) природа індивідуальних відмінностей між людьми (задатки, здібності, обдарованість, талант, геніальність);

в) можливість та способи розвитку здібностей та обдарувань особистості.

Роль загальної світоглядної основи для інтерпретації результатів наукової діяльності з точки зору певної картини світу виконує **філософська методологія**, яка здійснює конструктивну критику отриманого наукового знання. До вивчення феномена людини філософія підходить у кількох аспектах, а саме: у *світоглядному* плані вона обґрунтовує певні концепції, які характеризують місце людини у світі, її призначення, природу й сутність; у *методологічному* аспекті – розробляє оптимальні стратегії комплексного вивчення й удосконалення людини [482, с. 261]. Місце людини у світі по-різному тлумачиться представниками основних філософських напрямів. *Суб'єктивний ідеалізм* замикає людину в її внутрішньому світі, відриває її від об'єктивних основ буття, зводить її життя до довільного або умовно-конвенціонального впорядкування комплексу відчуттів. *Об'єктивний ідеалізм* розглядає людину як особливе, головне творіння Бога, призначене повернути в його лоно відпалий від нього і погрузлий у гріхах і чварах матеріальний світ. *Матеріалізм* виходить з визнання об'єктивної реальності і вбачає призначення людини у пізнанні і перетворенні реальної дійсності. *Дуалізм* постулює двоїстість людини, її паралельне існування у реальностях, що не можуть бути зведеними одна до однієї і розглядаються як ознаки сутності людини. Отже, у поглядах на людину можна виокремити три основні напрями, а саме: *натуралізм* (людина як насамперед природна істота), *соціологізм* (людина як істота, що цілком залежить від умов суспільного життя), *спіритуалізм* (людина як істота передусім духовна) [482, с. 261]. До антропологічного напрямку сучасної філософії належать також екзистенціалізм, філософська антропологія (у спеціальному значенні терміна), персоналізм, фрейдизм [513, с. 120-129].

Для *екзистенціально-антропологічного* напрямку у сучасній філософії центральною є проблема людини – її сутності й існування, буття в світі, можливостей і перспектив, свободи й відповідальності. Його прихильники вважають, що специфіка людського буття не може бути осягнута і виражена науково-раціоналістичними засобами.

Представники *філософської антропології* прагнуть до цілісного осягнення людини в усій специфіці її буття, її місця в Космосі, поєднуючи при цьому філософський підхід із конкретно-науковим. Цей філософський напрям складається з ряду течій, кожна з яких виділяє

одну із специфічних особливостей і властивостей людини – біологічну, психічну, культурну, релігійну і т.і. [513, с. 120-129].

Проблема людини, специфіки людського буття є також предметом уваги *марксистської філософії*, яка визначальною основою людського буття вважає процес матеріального виробництва і ті об'єктивні суспільні відносини, які складаються в цьому процесі. Тому людина розглядається як конкретно-історична, соціальна, практично-діюча істота [449].

Основною категорією *персоналізму* є "особистість", яка визнається первинною стосовно матеріального буття. Прихильники цього напряму уявляють світ як сукупність „персон”, вищим, вихідним особистісним началом якого є Бог-творець. Особистість же людини проявляє себе не тільки в пізнанні, а насамперед у вільному самовизначенні, в активній творчій діяльності, зокрема митців у мистецтві [513, с. 120-129].

Послідовники *фрейдизму* вбачають зумовленість явищ творчості, культури та історії в цілому психологічними чинниками, явищами несвідомого, які визначаються прихильниками фрейдизму по-різному. Так, у З. Фрейда – це психосексуальне устремління, у Ф. Адлера – комплекс неповноцінностей і прагнення до самоствердження, у К. Юнга – колективне несвідоме і його архетипи (першообрази матері-землі, мудрого старого демона тощо, які лежать у основі міфів, символіки народної творчості, сновидінь тощо), у О. Ранка – первинна травма народження. Фрейдизм представляє культурні, соціальні й політичні явища у вигляді результатів перетворення первинного несвідомого. Такими перетвореннями є сублимація психосексуальної енергії, компенсація почуття неповноцінності, інтеграція елементів колективного несвідомого або персоніфікація умов первинної травми народження [158, с. 762-764].

Наведені вище уявлення про сутність людини у поєднанні з різними рішеннями питання щодо призначення людини утворюють різноманітність основних варіантів сучасних філософських концепцій людини.

У сучасній світовій і вітчизняній філософській літературі є ряд підходів, які дозволяють поглибити синтез філософських уявлень про людину. У нашому дослідженні ми ґрунтувалися на таких ідеях [482, с. 265-266]:

1) Людину слід розглядати не з точки зору абсолютного примату об'єктивної чи суб'єктивної реальності (лише як істоту, розвиток якої детермінується наявними, кінцевими природними і соціальними чинниками, або, навпаки, лише як функцію нескінченної субстанції), а з

позицій єдності об'єктивного і суб'єктивного, скінченного і нескінченного. Відповідно до цього призначенням людини є прагнення до єдності, гармонії об'єктивного і суб'єктивного, скінченного і нескінченного в собі й у світі.

2) Субстратні рівні людини (природне і суспільне, внутрішній і духовний світ) не слід протиставляти й абсолютизувати. Сутність людини не в одному з них, а в суперечливому поєднанні обох, у постійній гармонізації взаємовпливів між цими рівнями, що і визначає характер людської цінності. Ідеї принципової незавершеності людини, її відкритості світові, сутності її саморозвитку, який перебуває мовби на межі природного, соціального і духовного буття, були розвинені у таких напрямках сучасної філософії, як філософська антропологія (М. Шелер, Ж. Плеснер), частково – у персоналізмі (М. Бердяєв, Е. Муньє, П. Рікер).

3) Кожен із цих рівнів слід розкрити більш глибоко. Природне в людині не зводиться до безпосередньо біологічного, а має у собі безкінечність космосу. Для космізму (від його філософських витоків в ідеях В. Соловйова і М. Федорова до природничонаукових інтерпретацій К. Ціолковського, О. Чижевського, В. Вернадського) людина є космічною істотою. Соціальне не повинно зводитися лише до наявних суспільних відносин, воно має охоплювати нескінченність культурно-історичної пам'яті. Внутрішній духовний світ слід розглядати не просто як функцію зовнішніх умов, а й як особливу самотійну реальність [482, с. 265-266].

Отже, людина постає як цілісна єдність (природного і суспільного, об'єктивного і суб'єктивного, внутрішнього і духовного), в якій усі вказані сторони взаємодії виступають як необхідні моменти. Саме тому і *процес формування особистості має відбуватися як формування цілісної істоти*, а не як розрізної сукупності проєкцій абстрактних начал.

На думку А. Філіпенка [481, с. 51], сучасний етап розвитку наукового знання характеризується переходом методологічної культури від картезіанської концепції наукового аналізу до дослідження світу "складностей, що еволюціонують" на основі філософії нестабільності. Поняття "складність, що еволюціонує" виступає у цій культурі як концептуальний прообраз теоретичних репрезентантів різноманітних фізичних, соціальних і ментальних реалій.

Характерною рисою наук, які досліджують "складності, що еволюціонують" є їх "трансдисциплінарність". Це означає, що жодна з таких наук не вкладається у межі монодисципліни. Наука є трансдисциплінарною, якщо сфера її застосування універсальна, а

природа досліджуваних нею об'єктів може бути довільною [481, с. 51].

Прихильники парадигми трансдисциплінарної науки скептично оцінюють розподіл практики наукових досліджень на класичні науки (фізика, космологія, хімія, біологія тощо). Організація наукового знання, на їх погляд, є умовною і невідповідною глибинній структурі Всесвіту. На найглибшому рівні пізнання практика наукових досліджень поділяється інакше, оскільки Всесвіт є не тільки трансдисциплінарним, а й транспрофесійним, транскультурним, транснаціональним [481, с. 53].

Вважаємо, що проблема обдарованості належить саме до трансдисциплінарних питань. Тому методологічного значення у контексті нашого дослідження набувають принципи синергетичного підходу до пізнання явищ педагогічної дійсності. *Синергетичний підхід* – це методологічна орієнтація в пізнавальній і практичній діяльності, що передбачає застосування сукупності ідей, понять і методів у дослідженні й управлінні відкритими нелінійними самоорганізованими системами. Він має широкі можливості у проектуванні й побудові систем виховання учнів (студентів). Дотримання принципів самоорганізації й саморозвитку в педагогічній діяльності спрямовує суб'єктів творення виховної системи на вивчення процесів саморегуляції відносин в освітньому закладі, виявлення тенденцій, внутрішніх механізмів і резервів створюваної системи, а не копіювання (зразок, орієнтир) уже відомого [416, с. 358].

Синергетика вивчає загальні закономірності еволюції систем будь-якої природи, дозволяє побачити самостворення нових систем, суб'єктність у її глибинному, базовому сенсі [28, с. 7-8]. Майбутнє будь-якої відкритої нелінійної системи завжди полівалентно, оскільки вона є певною цілісністю, носієм різноманітних форм її потенційно можливих організацій. Якщо відкрита нелінійна система потрапляє в поле тяжіння певного атрактора (від лат. – притягую), то вона неминуче еволюціонує до нього, тобто майбутнє системи зумовлено наявністю "структур-атракторів". Проте така зумовленість завжди часткова. Майбутнє будь-якої "складності, що еволюціонує" евентуальне (від лат. – випадок), тобто відкрите випадку, завжди є недовизначеним, імовірнісним. Яка саме структура зі спектра можливих стане дійсною в момент її нестійкості, визначається не тільки наявністю структур-атракторів, а й випадковими флуктуаціями, хаосом на мікрорівні [481, с. 54].

Освітні та виховні процеси по суті являють собою синергетичний феномен, у центрі якого стоїть особистість. Вони мають нелінійну структуру, а тому їм слід надавати самоорганізуючого, творчого

характеру. При цьому синергетичний підхід спрямовує дослідника не на подолання хаосу у навчально-виховному процесі, а на необхідність зробити його творчим на основі ідеї самоорганізації. Ознайомлення педагогів-вихователів з положеннями синергетики викликає в них прагнення до активного оволодіння мистецтвом педагогічного забезпечення (взаємодії, супроводу) процесів самопізнання, саморозвитку і самореалізації учнів [416, с. 358].

Організація дослідження з позицій синергетики припускає співіснування різних автономних "центрів", парадигм, методів, підходів, які конкурують, доповнюють один одного і серед яких немає панівних. За цих умов педагогічний процес постає як відкрита, темпоральна, індетерміністична, плюралістична, імовірнісна сутність, що утворює "середовище вільного стану", в якому постійно щось зникає і щось виникає, і що чутливе навіть до незначних, слабких впливів [28, с. 7-8].

Прихильники постмодерністської парадигми переконані, що наука зображує власне становлення не як монолінійний, безперервний, детерміністичний процес, а як стохастичний, катастрофічний, такий, що формується, як не прогнозований, парадоксальний процес [481, с. 56].

Плюралістична, гетерогенна концепція постмодерністського мислення дозволяє по-новому оцінювати і науково-технічний прогрес. Досягнення науки й техніки створюють матеріальне підґрунтя людської культури. З розвитком НТП змінюється і сама людина, з'являється духовний компонент культури, який розвивається у мистецькій творчості. Як зазначає О. Музика [281, с. 124], здатність окремих людей до творчості підвищує адаптивність людства в цілому, незважаючи на життєву дезадаптованість окремих творчих особистостей. Науково-технічна творчість відкриває людям нові шляхи для оволодіння все новими і новими ресурсами життєзабезпечення. Однак регуляцію всіх життєвих процесів людини не можна зводити лише до творчості, адже існують й інші види діяльності, які займають різні ніші на різних рівнях забезпечення життя людей.

Дослідник стверджує, що існує певна суспільна *самоорганізація творчості*, яка визначає потребу суспільства і створює соціальні ніші для людей різного рівня творчості. Хоча потреба у творчості притаманна кожній людині, саме рівнева організація соціальних ніш, своєрідні, стихійні, саморегулюючі соціальні квоти створюють певні обмеження у розвитку творчих здібностей людей до найвищих рівнів. Окремі люди досягають цього рівня, а другі, наштовхуючись на соціальну

конкуренцію, шукають і знаходять свої шляхи розвитку в інших соціальних нішах, адже суспільству потрібні не лише творчі люди (окремі галузі вимагають переважання інших характеристик, наприклад, виконавської дисципліни) [281, с.124].

На думку багатьох дослідників, елементи творчості містяться в будь-якій людській діяльності. Вони дозволяють сучасній людині легше оволодівати новими видами діяльності шляхом переносу творчих стратегій. При цьому накопичується творчий потенціал, готовий розкритися за умови створення суспільних умов для цього, оскільки це *саморегульований, синергетичний процес*. Однак для підвищення його ефективності варто у кожній людині накопичувати творчий потенціал. Навіть у тих випадках, коли творчі потенціали окремих людей не реалізуються у творчі досягнення, вони створюють підґрунтя для цих досягнень. До того ж наявність творчих здібностей, і навіть невеликих творчих досягнень, у окремих людей створює культурне поле, де кожна людина почуває себе психологічно комфортно [281, с. 123-124].

У контексті розв'язування проблеми походження і розвитку здібностей та обдарувань особистості методологічного значення набувають такі принципи, як:

✓ *Принцип історизму*, що передбачає вивчення будь-якого явища у процесі його виникнення, становлення і розвитку стосовно конкретної історичної епохи, соціально-економічних особливостей цієї епохи, що детермінують зміст, методи і організацію навчально-виховного процесу. Історія розвитку суспільства відкидає незначне, випадкове і висвітлює фундаментальне, доводячи, що визначне, величне краще бачиться на відстані. Історіографічний підхід дозволяє по-новому використати накопичені впродовж століть величезні фонди, в яких зберігається опис історичних подій, де центральне місце посідають, як правило, видатні люди чи групи людей, що можуть стати об'єктами нашого дослідження [202].

Розв'язання проблеми розвитку здібностей та обдарувань особистості неможливе без ознайомлення з досвідом попередніх поколінь, адже погляд у глибини віків дозволяє ознайомитися з думками видатних педагогів щодо проблеми обдарованості та її розвитку шляхом навчання і виховання, проаналізувати здобутки і прорахунки у справі виховання обдарованих дітей у різні епохи. Вивчення досвіду минулих поколінь допоможе створити ефективну систему підтримки талановитих дітей у складних умовах сьогодення, коли Україна потребує власного підходу до вирішення актуальних проблем у науці,

освіті й мистецтві.

✓ *Єдність історичного та індивідуального (особистісного) розвитку.* Впродовж історичного розвитку людство пройшло шлях від певних передумов, які були закладені у первісній людині у вигляді визначених можливостей до повноцінної праці, мислення, мовлення, творчості; від простого пристосування до оточуючого середовища – до перетворення природної дійсності, до посилення своїх природних можливостей штучними засобами. Відповідно й кожна особистість упродовж свого онтогенезу проходить складний шлях, пов'язаний з реалізацією закладених у ній природних можливостей, від потенційної здатності виконувати певний вид діяльності до яскравого прояву здібностей, обдарувань, таланту, геніальності.

Здібності особистості – продукт суспільно-історичного розвитку людства. Кожному історичному етапу розвитку людини відповідає певний рівень розвитку здібностей. Вони виникали і розвивалися у процесі життя людей під впливом його вимог. Здібності виявлялися, розвивалися й формувалися у праці, отже вони є умовою і продуктом діяльності. У процесі діяльності люди здобувають знання, оволодівають уміннями, навичками, необхідними для розвитку здібностей. Формування здібностей залежить від культурного рівня суспільства. В умовах науково-технічного прогресу здібності змінюються, з'являються їх нові різновиди. Розподіл праці зумовлює диференціацію, спеціалізацію здібностей. Розвиток здібностей особистості цілком залежить від попиту, на який, у свою чергу, впливають розподіл праці й породжені ним умови освіти людей [248, с. 252].

✓ *Єдність загального і особливого.* Кожна людина, як представник біологічного виду *Homo sapiens*, має певні особливості, що є загальними для всіх його представників, а саме: унікальний мозок, здатний не лише до умовно-рефлекторної, а й до конструктивної, творчої діяльності; прямоходіння, яке вивільнило передні кінцівки; розвинута кисть руки, здатна до здійснення трудових операцій; здатність до мовлення тощо. Водночас кожна людина є унікальною (тільки для неї характерний набір генів, що проявляється у відповідному фенотипічному образі, особливості функціонування нервової системи та фізіологічних процесів, задатки до певних видів діяльності тощо). Тобто кожену людину характеризують своєрідність психіки та особистості, її неповторність, яка проявляється у рисах темпераменту і характеру, в емоційній, інтелектуальній і вольовій сферах, в інтересах, потребах і здібностях людини. Неповторність, унікальність відрізняє одну

особистість від іншої, зумовлює специфічний стиль її діяльності й поведінки, надає їй своєрідної краси і неповторності.

✓ *Єдність природного та соціального.* Людина є одночасно витвором як природи, так і соціуму, і являє собою істоту, здатну до праці, соціально-детермінованого життя і спілкування на основі розумного ставлення до дійсності. Проте вона залишається природною істотою, адже її неприпустимо зводити до функцій соціального способу життя. У той же час її не можна віднести лише до природної істоти, оскільки якісною відмінністю людини є її суспільно трудова діяльність. Удосконалювати і соціальні умови, і біологічні можливості людини треба одночасно, забезпечуючи їх оптимальну взаємодію. Соціально відповідальний, зрілий, умілий громадянин і спеціаліст, здоровий, фізично досконалий індивід – ось що потрібно для нормального цілісного життя людини як істоти природно-суспільної. Єдність соціального і біологічного в людині (і як засобів, що забезпечують один одного, і як самоцінностей) є, безумовно, необхідною.

Важливим у контексті нашого дослідження є розуміння філософських категорій *можливості й дійсності*. Ці категорії виражають буття в його становленні, у незавершеному прагненні до нових, більш досконалих форм, їх справедливо відносять до категорій модальності: об'єктивна реальність відображається в них з точки зору характеристик, які мають бути розкритими.

Можливість – це філософське поняття, яке відображає об'єктивно існуючий і внутрішньо зумовлений стан предмета у його незавершеному, потенційному розвитку. *Дійсність* – філософське поняття, яке характеризує реалізоване, завершене, актуалізоване буття предмета; дійсність можна назвати здійсненою можливістю [482, с. 220-222].

Особливий інтерес становить категорія можливості. Саме з нею перш за все доводиться мати справу, коли йдеться про передумови та умови розвитку здібностей. Можливість має кілька ступенів реалізації, які характеризують відношення її до дійсності. Найвищу міру здійсненості має реальна можливість, для реалізації якої склалися всі необхідні передумови.

Будь-яка можливість співвідноситься з дійсністю, певним чином передбачає її і тому відображає певну тенденцію у розвитку речей. У свою чергу дійсність, яка не співвідноситься з внутрішніми резервами власного становлення і зростання, тобто з власними можливостями, неможлива. Таким чином, можливість і дійсність виявляються

взаємопов'язаними і нероздільними категоріями, тому можна говорити про можливість дійсних подій або про дійсність можливостей, які виникають.

Дійсність часто розуміють як реалізовану можливість. При цьому можливість щодо дійсності виступає висхідним началом. Така можливість потенційно багатша за дійсність, адже остання є одним із варіантів її здійснення. Дійсність як реалізована можливість не зупиняється у своєму розвитку. Процес реалізації можливостей – це породження нових можливостей, які раніше не існували. Розвиток реальності постає як безперервний перехід від можливості до дійсності, а від неї – до нових можливостей. Тому в будь-якому явищі можливість і дійсність збігаються: реалізована можливість є дійсність; як передумова і підґрунтя для своїх майбутніх утілень вона є можливість [482, с. 220-222].

У цьому контексті природні задатки особистості до виконання певного виду діяльності постають як потенційні можливості особистості, що набувають свого розвитку і реалізуються у дійсність при дотриманні певних умов. Здібності не з'являються у людини на порожньому місці, „з нічого”. В основі розвитку здібностей лежать певні природні можливості людини, її задатки. Людина народжується з певними генетичними, вродженими анатомо-фізіологічними передумовами стати особистістю, тобто задатками, на основі яких надалі за певних соціальних умов, у процесі діяльності та спілкування формуються здібності особистості. Тобто людина від народження володіє певною сукупністю можливостей (задатків), які реалізуються у дійсність (розвиваються у здібності), якщо створено відповідні умови для такого розвитку. Можливості можуть не реалізуватися і не перейти у дійсність, якщо відповідних умов не буде створено. Розвиток же певних задатків і здібностей стимулює розвиток здібностей нового рівня, що дозволяє особистості продовжувати свій розвиток до безмежності. На думку С. Рубінштейна, розвиток здібностей здійснюється у вигляді спіралі. Реалізація можливостей, які надають здібності одного рівня розвитку, відкриває нові можливості для подальшого розвитку здібностей більш високого рівня [406, с. 227].

Таким чином, в основу нашого дослідження покладено такі філософські ідеї:

1. З позицій філософської методології людина постає як цілісна єдність природного і суспільного, об'єктивного і суб'єктивного, внутрішнього і духовного начал, в якій усі визначені сторони взаємодії виступають необхідними моментами. Зважаючи на це, і процес формування особистості має відбуватися цілісно. Саме тому

методологічного значення набувають такі принципи, як єдність історичного та індивідуального (особистісного) розвитку, загального й особливого, природного та соціального.

2. Важливим у контексті нашого дослідження є розуміння філософських 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. Можливості можуть і не реалізуватися, якщо не буде створено відповідних умов. Розвиток же певних задатків і здібностей викликає до життя, стимулює розвиток здібностей нового рівня, що дозволяє особистості продовжувати свій розвиток до необмеженого рівня.

3. Зважаючи на трансдисциплінарний характер досліджуваної проблеми вважаємо за доцільне застосування у дослідній роботі постмодерністської парадигми, зокрема синергетичного підходу. Згідно цього підходу у суспільстві існує певна *самоорганізація творчості*, яка визначає потребу суспільства і створює соціальні ніші для людей різного рівня творчості. Елементи творчості містяться в будь-якій людській діяльності і дозволяють людині легше оволодівати новими видами діяльності шляхом переносу творчих стратегій. При цьому накопичується творчий потенціал, готовий розкритися при створенні суспільних умов для цього.

1.2. Теоретичні підходи до вивчення природи обдарованості на рівні загальнонаукової методології

Рівень загальнонаукової методології вивчення феномена обдарованості передбачає звернення до *системного підходу*, який набув значного поширення у сучасних наукових доробках. Сутність системного підходу полягає в тому, що він є методологічною орієнтацією в діяльності, за якої об'єкт пізнання або перетворення розвивається як система. Під системою при цьому розуміють комплекс взаємодіючих компонентів [416, с. 355], комплекс елементів у взаємозв'язку, які складають цілісне утворення, що має, крім властивостей окремих елементів, свої особливі системні властивості: ціле більше від суми своїх частин (синергетичний ефект) [319, с. 115].

Основними змістовими ознаками системи є:

1) ознаки, що характеризують внутрішній стан системи: множина, елемент, відношення, властивості, зв'язок, канали зв'язку, провідна частина системи, ієрархічна побудова системи та ін.;

2) ознаки, що характеризують специфічні системні властивості:

ізоляція, взаємодія, інтеграція, диференціація, централізація, децентралізація, стан системи, цілісність, стабільність, зворотний зв'язок, рухлива рівновага, регуляція, управління, конкуренція та ін.;

3) ознаки, що характеризують поведінку системи: середовище, діяльність, функціонування, зміни, адаптація, розвиток (простий і структурний), еволюція, генезис, цілеспрямованість, поведінка системи та ін.

Визначені групи ознак розташовуються послідовно, враховуючи зростання їх складності, мають ієрархічну підпорядкованість.

Особливість педагогічних систем в тому, що основним їх компонентом є людина, що виступає як об'єкт управління. Принципова відмінність педагогічних систем від інформаційних і управлінських в тому, що останні розглядають навчання (самовдосконалення системи) лише як процес руху інформації.

Системний підхід до об'єкту будь-якої складності дає можливість виявити взаємозв'язок і взаємозалежність його компонентів, конкретизувати його зв'язки і на цій основі розробити практичні рекомендації щодо оптимізації функціонування цього об'єкту [319, с. 115].

Зважаючи на те, що "обдарованість" належить до трансдисциплінарних понять, є багатозначним і до кінця не визначеним, його необхідно досліджувати комплексно на різних наукових рівнях, зокрема, на психофізіологічному, психологічному, соціально-психологічному, педагогічному [236, с. 6].

Вивчення індивідуальних особливостей на *психофізіологічному рівні* дозволяє вимірювати природні передумови, що входять до структури здібностей. Зокрема, вчені вважають, що обдарованим дітям притаманна висока біохімічна й електрична активність мозку, їх відрізняє високий енергетичний рівень та коротка тривалість сну тощо.

Психологічний рівень вивчення обдарованості характеризується визначенням індивідуальних особливостей пізнавальних процесів – сприймання, пам'яті, мислення, мовлення, а також особистісних властивостей темпераменту і характеру. Обдаровану особистість вирізняє висока концентрація уваги, наполегливість у досягненні результату в сфері, яка її приваблює, глибока зануреність у проблему, яка вивчається, інтуїція, надзвичайна здатність до абстрагування, пошуково-дослідний стиль діяльності, креативне мислення.

Соціально-психологічний рівень передбачає визначення успішності діяльності за тривалий період, вивчає характер міжособистісних

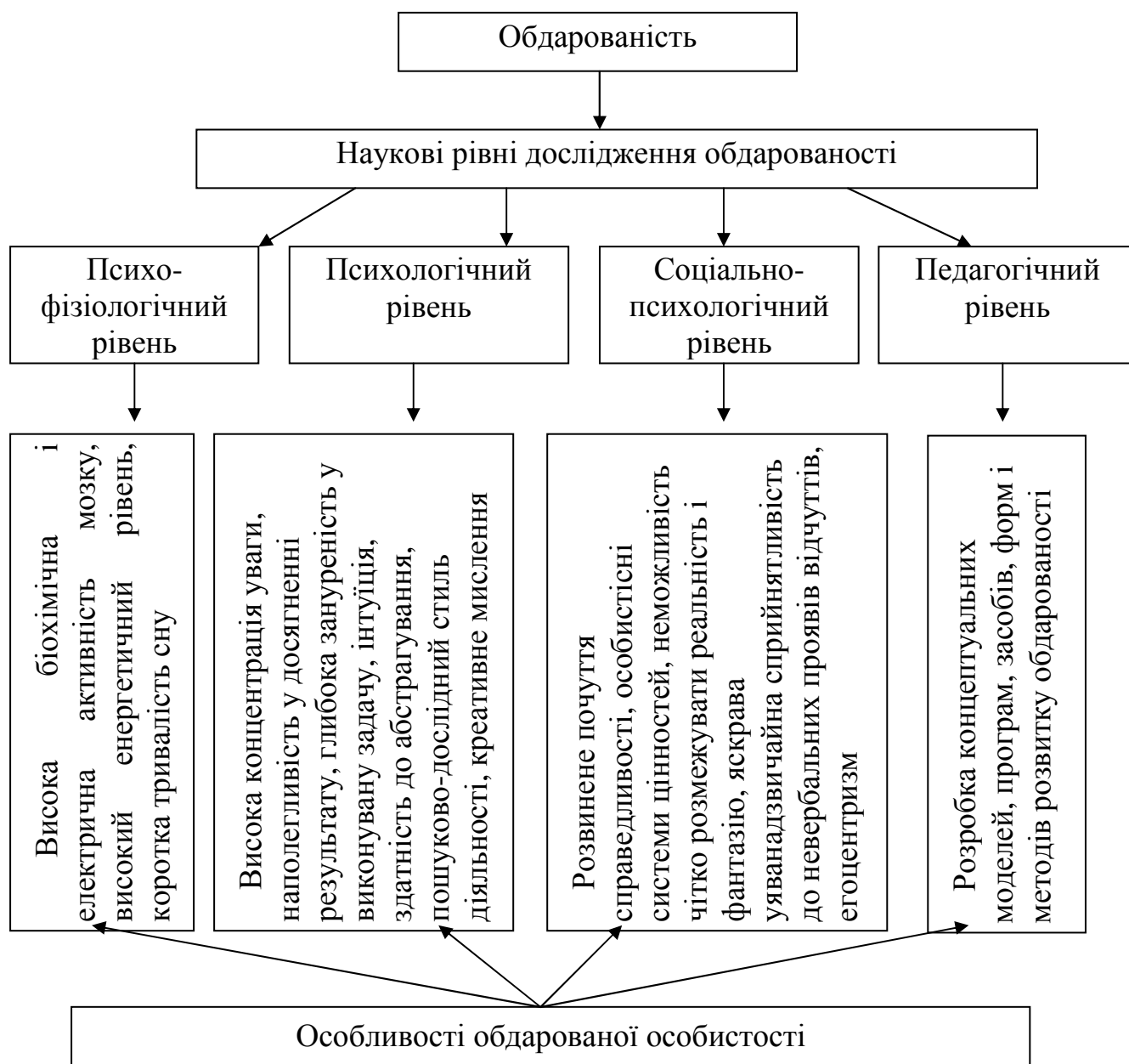
Розділ 1. Теоретико-методологічні основи вивчення проблеми обдарованості особистості

стосунків та індивідуальний стиль діяльності. У сфері психо-соціального розвитку обдарованим людям притаманні: загострене почуття справедливості, значуща особистісна система цінностей, неможливість чітко розмежувати реальність і фантазію, добре розвинене почуття гумору, надзвичайна чутливість до невербальних проявів почуттів оточуючими, егоцентризм як проекція власного сприймання й емоційних реакцій на явища і всіх оточуючих тощо [236, с. 6].

Педагогічний рівень дослідження передбачає розробку концептуальних моделей розвитку обдарованості, створення освітніх та виховних програм, відбір ефективних засобів, форм і методів роботи, спрямованих на її розвиток.

Схема 1.1

Модель дослідження проблеми обдарованості [335, с. 283]



На основі вищезазначеного можна побудувати модель вивчення обдарованості особистості (див. Схему 1.1).

Отже, феномен обдарованості потребує дослідження на рівні цілого комплексу наук. А оскільки сутність та природа обдарованості не може бути пояснена з позиції однієї наукової дисципліни, для цього явища характерним є існування значної кількості теоретичних підходів до його вивчення.

Без теоретичного підґрунтя, яке б пояснювало природу обдарованості з позицій сучасного наукового знання, будь-яка робота з обдарованими дітьми являє собою лише сукупність розрізнених й суперечливих практичних рекомендацій та методичних порад. Теоретичні моделі, побудовані на ґрунтовній науковій основі, дозволяють чітко визначити загальну структуру відповідної діяльності, виділити її основні елементи, розробити цілісну програму діяльності фахівців, батьків, самих учнів тощо.

Починаючи з другої половини ХІХ століття, вчені намагаються пояснити природу обдарованості. За цей час ними було запропоновано цілий ряд теоретичних підходів, кожен з яких певним чином намагався розв'язати зав'язу таємничості над цією проблемою. Серед найбільш розповсюджених і загальноприйнятих можна назвати такі:

⇒ трансцендентальний підхід (Я. Коменський), який пояснює походження обдарованості даром Божим [175; 176; 177; 178];

⇒ соціогенний підхід (А. Сен-Симон, Ш. Фур'є, Р. Оуен, К. Гельвецій, В. Ефроїмсон та ін.), прихильники якого надають перевагу оточуючому середовищу, соціуму у формуванні видатних здібностей [90; 91; 138; 516];

⇒ спадково-еволюційний (біогенний) підхід (Ф. Гальтон, Дж. Гілфорд та ін.), сутність якого полягає у визнанні прямого наслідування дітьми виданих здібностей від своїх талановитих предків [89; 303; 376; 377];

⇒ психо-генетичний напрям (Ч. Ломброзо, І. Кант, В. Ефроїмсон та ін.), що пов'язує прояви талановитості з генетичними змінами та глибинними захворюваннями психіки обдарованої особистості [63; 516];

⇒ фізіологічний підхід (І. Павлов та інші), представники якого намагаються віднайти причини обдарованості у специфіці будови та функціонування центральної нервової системи, зокрема у функціональній спеціалізації півкуль головного мозку [425; 504];

⇒ психологічна теорія здібностей (Б. Теплов, Б. Ананьєв, В. Мясіщев, А. Ковальов, Г. Костюк, К. Платонов, С. Рубінштейн та ін.),

прихильники якої впевнені в існуванні анатомо-фізіологічних і функціональних особливостей людини (задатків), які створюють певні передумови для розвитку індивідуально-психологічних особливостей, що відрізняють одну людину від іншої (здібностей), розвиток і вдосконалення яких відбувається у процесі цілеспрямованої діяльності [14; 185; 186; 346; 406; 407; 466].

Схарактеризуємо докладніше кожен із виділених підходів.

Трансцендентальний (теократичний) підхід розглядає обдарованість як дар Божий. Цей підхід досить глибоко досліджено О. Кульчицькою. На її думку [212, с. 193-202], на користь такого погляду свідчать факти досить раннього прояву обдарованості дітей, її чіткої предметної спрямованості, бажання дитини займатися улюбленим видом діяльності тоді, як про будь-який цілеспрямований вплив середовища та виховання ще не йдеться. Можна навести 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.

О. Кульчицькою часто цитується притча про таланти Євангелія від Матфея, гл. 25. Дослідницею звертається увага на те, що кожній людині відпущено свою міру таланту: хтось творець ідей, які реалізуються у нових оригінальних продуктах, будинках тощо; хтось реформатор, що може змінити вже застаріле, шаблонне, внести живу думку в те, що вже відоме, а хтось будує, працює на своєму городі, відбудовує своє житло, виховує дітей. „Кожному дано по силі його”, і треба за свої дії нести відповідальність. Саме в цьому, на думку О. Кульчицької, моральний бік таланту [212, с. 193-202].

Отже, сутність цього підходу у надприродному (Божому) походженні обдарованості, таланту. Водночас існують й інші підходи щодо прояснення сутності та природи обдарованості.

Згідно *соціологічного (соціогенного) підходу* обдарованість залежить, перш за все, від умов життя людини та системи виховання дітей у суспільстві. Так, ще Платон мріяв про ідеальну державу, в якій справа розвитку здібностей кожної особистості стане суспільною справою і буде керуватися державними органами [344]. К. Гельвецій у своїх роздумах щодо природи геніальності і таланту у свій час категорично заперечував наявність у людини будь-яких уроджених ідей і здібностей. Обстоюючи

ідею природної рівності людей, він вважав, що всі здібності й обдарування людини, її моральні якості формуються під впливом середовища, перш за все суспільного. Велику роль у питаннях виховання обдарованих дітей він відводив державі. На його думку, за однакових умов управління державою, на основі однакових „мудрих і справедливих” законів зовсім різні народи, незалежно від раси і місця проживання, демонстрували б однакові успіхи у всіх сферах творчості. К. Гельвецій зазначав, що основне завдання виховання полягає у "творенні людини, здатної прославитися в науках і мистецтвах". Довершеність же виховання залежить від мудрості законодавця. Якщо він "звільнить вихователів від забобонної поваги до старих звичаїв, надасть простір їх генію, зацікавить їх надією на можливість удосконалювати методи виховання, стимулює змагання, тоді, без сумніву, наставники, окрилені цією надією, які мають навички в поводженні зі своїми учнями, нададуть вихованню всю довершеність, на яку воно лише здатне. Гарне чи погане виховання – майже цілком справа законів” [90; 91]. Соціалісти-утопісти вважали, що за допомогою спеціально організованого суспільного виховання взагалі можна змінити світ без революцій і кровопролиття. Щоправда, практично всі педагоги, яких ми відносимо до соціалістів-утопістів (А. Сен-Симон, Ш. Фур'є, Р. Оуен та ін.), визнавали нерівність між людьми за природними схильностями, здібностями й обдаруваннями. Саме тому вони пропонували таку систему виховання, яка б найбільш ефективно сприяла розвитку в кожній дитині природних задатків. При цьому провідне значення надавалося все ж таки суспільним умовам [157; 190].

У Радянському Союзі, де тривалий час культивувалася ідея всебічного та гармонійного розвитку кожної особистості, серед чинників, що сприяють її продуктивному розвитку, провідна роль надавалася також соціальному чиннику. Досліджуючи цю проблему, вітчизняний учений В. Ефроїмсон також дійшов висновку, що саме соціальне середовище стимулює розвиток обдарованості, творчості, діяльності, що у суспільстві має існувати своєрідне „соціальне замовлення” на талановитих політиків, філософів, митців [138; 516]. Отже, роль середовища у розвитку творчих надбань особистості залежить рівня цивілізованості та гуманності суспільства, від суспільної оцінки обдарувань і талантів, створення для їх розвитку адекватних умов.

У гуманістичному суспільстві кожна особистість має можливість розвивати свої обдарування. І якщо людина не спроможна розвинути

Розділ 1. Теоретико-методологічні основи вивчення проблеми обдарованості особистості

свої здібності, то має звинувачувати тільки себе. У суспільстві ж із *тоталітарним режимом* справжні таланти, якщо їх здібності не співпадають із цілями цього суспільства, як правило, гинуть. Це відбувається тому, що до оригінальних, незалежних і сміливих людей владна верхівка завжди ставиться неприязно й недовірливо. Більшість геніїв не були визнаними за життя, оскільки значно випереджали свою епоху. А якщо суспільство не сприймає талант, доля його стає трагічною.

Розквіт тих чи інших здібностей, обдарувань у певний період розвитку суспільства залежить і від *престижу* тих чи інших талантів. Наприклад, багаті римляни навчалися грати на музичних інструментах, але вони вважали принизливими прилюдний спів і танці. Тому професійними співаками і танцюристами були раби чи особи, звільнені з рабства. У Давній Греції особливо цінувалися талановиті оратори, полководці, політичні діячі, скульптори, філософи і музиканти, однак практично нічого не відомо про грецьких живописців, акторів, майстрів. Отже, наведені приклади засвідчують, що все найкраще в людині можна активізувати лише за умови її визнання, поваги до неї, підтримки та заохочення.

Розвиваючи цей напрям у дослідженні природи обдарованості, відомий американський учений У. Ешбі [482, с. 146] підкреслює, що значні здібності, талановитість і навіть геніальність визначаються *набутими якостями* і, перш за все, програмою інтелектуального розвитку у процесі навчання. Якщо така програма орієнтована на вирішення творчих завдань, можна сподіватися на більш високий рівень обдарованості тих, хто навчається за такою програмою, порівняно з тими, які орієнтовані на репродуктивні завдання. Отже, провідним чинником у процесі розвитку обдарованості він вважає *цілеспрямоване систематичне навчання на основі спеціальних програм*. Іншим значущим чинником розвитку обдарованості У. Ешбі вважає *працездатність*, тому здібним вважається той, хто після тисячі невдалих спроб робить тисяча першу і здійснює відкриття, нездібний же вже після першої невдачі залишає проблему невирішеною [482, с. 146].

Отже, історія розвитку суспільства підтверджує, що не можна заперечувати, а тим більше ігнорувати, значну роль середовища у становленні особистості, у розвитку її здібностей та обдарувань. Однак не можна її й перебільшувати. Безумовно, суспільство, рівень його розвитку, цінності, що культивуються в ньому, суспільна думка відіграють значну роль у долі обдарованої особистості. Проте й

особистісні якості людини, її природні схильності та інтереси, зокрема її наполегливість і прагнення до успіху, також мають велике значення.

Спадково-еволюційний підхід в обґрунтуванні природи обдарованості було запропоновано англійським дослідником Френсісом Гальтоном у другій половині XIX століття. Грунтуючись на теорії Ч. Дарвіна про походження видів та спираючись на власні дослідження щодо вивчення психофізіологічних характеристик людини на основі біографічного методу, Ф. Гальтоном було зроблено висновок про те, що інтелектуальні досягнення людини визначені заздалегідь його генетичними ресурсами. Дослідник вважав, що чинники зовнішнього середовища відіграють у цьому питанні незначну роль. Він припускав лише можливість незначного впливу харчування, важких захворювань та кліматичних умов життя. Вплив соціального середовища Ф. Гальтон виключав повністю [89].

Основним доказом справедливості висновків Ф. Гальтона став „близнюковий метод” [425]. Вперше зібрав досить ґрунтовні матеріали про близнюків англійський психолог, учень та послідовник Ф. Гальтона, С. Берт, який намагався довести, що все людство може бути поділено на людей вищого ґатунку, спадково обдарованих; людей із середніми здібностями, індивідуумів другої та третьої якості; і просто людський брак. До того ж їх нащадки також належатимуть до тих самих категорій. Його праці, які зазначали на провідній ролі спадковості у психічному розвитку людини, у 30-ті роки XX століття були гаряче підтримані німецькими психологами О. Фершуєром та Ф. Штумпфелем. Вони стверджували, що в ідентичних близнюків воля, темперамент, обдарованість, схильність до певного виду діяльності, смаки абсолютно однакові, оскільки особливості психіки заздалегідь запрограмовані спадковими задатками, а зовнішнє середовище не має жодного впливу [425].

Щоправда, після смерті С. Берта виявилось, що більшість наведених у його працях „фактів” виявилися фальсифікаціями. Однак цей факт майже не вплинув на теорію спадковості обдарованості, згідно якої професійні досягнення будь-якої людини і, відповідно, її фінансові статки та становище у суспільстві цілком зумовлені генетичними чинниками, вродженими якостями мозку [425, с. 150-154].

На положеннях теорії спадкової обдарованості ґрунтуються уявлення про походження класового суспільства, згідно яких класи утворювалися відповідно до біологічного потенціалу інтелекту окремих груп людей, і кожна людина займає у суспільстві те становище, яке

належить їй відповідно до її інтелектуальних передумов.

На теорії спадкової обдарованості ґрунтується *соціал-дарвінізм*. Основною рушійною силою розвитку людської цивілізації він розглядає боротьбу за існування і природний добір. Теоретики цього напрямку максимально біологізували людину і суспільство, вважаючи, що лише шляхом природного добору можна уникнути „генетичного виродження людства”. *Неосоціал-дарвінізм*, для якого ці догми слугували першоосновою, висуває більш прагматичну ідею: прогрес суспільства визначається елітою, що стоїть над „масою”. Тому основним соціальним завданням повинно стати виявлення „найсильніших” за інтелектуальним потенціалом і надання їм пріоритету в плані так званої соціальної мобільності. Вони проголошуються найціннішою для суспільства категорією індивідів [189].

З ідеями неосоціал-дарвінізму перегукуються ідеї представника української політичної філософії в діаспорі Д. Донцова [120], зокрема розроблена ним *концепція національної еліти*. Аналізуючи історію розвитку українського суспільства, вчений дійшов висновку, що однією з причин занепаду козацтва, а також нівелювання характерних рис та якостей особистості, що формували психологію панів серед певних верств козацтва, було те, що козацька еліта увібрала в себе демократичні ідеї. Внаслідок цього козацьке панство виховувало в собі не лицарські інстинкти, а інстинкти підвладного демосу [120, с. 28].

Козацька еліта, на думку Д. Донцова, розгубила всі ті духовні цінності, які надбала, знаходячись при владі. Козацька кров змішалася з кров'ю нижчих верств, і це стало трагедією для козацтва. „Втративши в боях Богунів і Кричевських, набравши в свої ряди Герциків, Брюховецьких і Гладких, козацька старшина летіла нестримно в провалля історичної катастрофи» [120, с. 33]. Вихід із ситуації, що склалася, Д. Донцов убачав у створенні нової еліти, або, як він казав, нової касты, тобто тих, хто покликаний володарювати. Еліта, або провідна каста, покликана перетворити народ „дрворубів і водоносів” на спільноту, сильну організаційно, культурно й духовно [120, с. 93-94].

Д. Донцов був упевнений, що кастовий устрій характерний для давньої України. Теоретичне обґрунтування його, як вважав учений, було зроблено ще Г. Сковородою, який писав, що кожна людина має займати своє місце у житті і виконувати ту діяльність, якої варта. Адже черепасі покладено плазувати, орлові – літати, а не навпаки: „Злодій не навчиться бути шляхетним, раб не вивчиться бути вільним, дурень з природи – бути мудрим, плазун – героєм. Перемішання каст,

перемішання місць веде до хаосу. Вивчитися прикмет панівної касті, засвоїти її дух касті смердів не вдасться ніколи ... Коли люди з касті жаб, черепах чи свиней протиприродно пнуться на становище або в заняття людей з касті орлів чи оленів, суспільність розкладається” [120, с. 103]. Еліта суспільства повинна, на думку Д. Донцова, займати окреме місце, має бути зліплена з окремої глини, мати свій специфічний характер, в тому числі повинна створити і свою систему виховання [482, с. 113-114].

Отже, ідеї неосоціал-дарвінізму проповідують елітаристські погляди на освіту. Щодо проблем школи і виховання ця течія представлена тестологією, „генетичним елітизмом” [189]. „Нерівність здібностей виявляється у дітей в ранньому дитинстві, – заявляє прихильник теорії генетичної детермінації інтелекту, французький педагог Ж. Капель, – і хоча можна до нескінченності дискутувати про роль спадковості і середовища, але неможливо всерйоз заперечувати величезне значення генетичного чинника” [525, с. 220]. На думку Ж. Капель, лише частина дітей (від 25 до 40%) наділені так званім концептуальним складом розуму, що дає можливість успішно засвоїти повний курс середньої школи. Інші ж повинні орієнтуватися на ті напрямки навчання, що мають переважно конкретний характер. А через це повна загальноосвітня середня школа завжди повинна залишатися елітарною, куди слід спрямовувати аж ніяк не більше половини всіх дітей. Для інших же необхідно відкривати освітні шляхи „конкретнішого типу” [189, с.116-117].

Більш помірковану позицію займають англійські дослідники, зокрема Г. Айзенк [3; 4; 5; 6; 7], Вудворт та ін., якими у середині ХХ століття було систематизовано методики вимірювання IQ і зроблено висновок на користь переваги спадкового чинника у природі обдарованості [5, с.14-19]. Зокрема, Г. Айзенк у своїх дослідженнях докладно зупиняється на аналізі низки доказів, отриманих ним експериментальним шляхом, які полягають у наступному:

- В ідентичних (монозиготних, МЗ) близнюків гени збігаються на 100 %, тобто стосовно спадковості вони цілком ідентичні. Тому всі відмінності в IQ визначаються впливом середовища.
- Дизиготні близнюки (ДЗ), у яких спадковість збігається лише на 50 %, мають у значеннях IQ більше відмінностей, ніж МЗ близнюки.
- IQ дітей, усиновлених при народженні, є набагато ближчими до IQ їхніх біологічних батьків, схожість же з IQ названих батьків з роками стає меншою.
- Діти одних батьків (брати та сестри) більш схожі одне з одним,

Розділ 1. Теоретико-методологічні основи вивчення проблеми обдарованості особистості

ніж двоюрідні брати чи сестри: чим тіснішими є біологічні зв'язки, тим більше схожості в IQ.

- У дітей батьків, пов'язаних кровною спорідненістю, як у випадку шлюбу між двоюрідними братами і сестрами, спостерігається тенденція до „інбридинг-депресії”, що викликана наявністю „поганих” аллелів, що призводить до зниження в них показників IQ.

- У дітей батьків, які належать до двох різних рас, спостерігається явище „гетерозису”, що призводить до покращення IQ (явище „вищості гібридів”).

- Відмінності в умовах життя, виховання і навчання впливають на розподіл значення IQ менше, ніж спадкові чинники.

У механізмі розподілу IQ відбувається регресія до середнього: діти здібних батьків загалом здібні, але не такі здібні, як їхні батьки, а діти нездібних батьків теж не дуже здібні, але менше, аніж їхні батьки. Гени комбінуються при кожному заплідненні, тому діти одних батьків можуть відрізнитися стосовно IQ. Регресії до „середнього” протистоїть розкид показників у дітей „середніх” батьків; такі діти можуть бути дуже здібними, іноді – дуже нездібними, але загалом мають IQ між 90 та 110 (див. Рис. 1.1).

Регресію до „середнього”, яку передбачає генетична теорія, створює соціальне усталене суспільство зі здібними людьми, які підіймаються соціальними сходинками, а також нездібними, які опускаються вниз. Це справедливо навіть для однієї сім'ї, де умови середовища досить схожі для всіх дітей. Соціально-економічний успіх є функцією IQ [3].

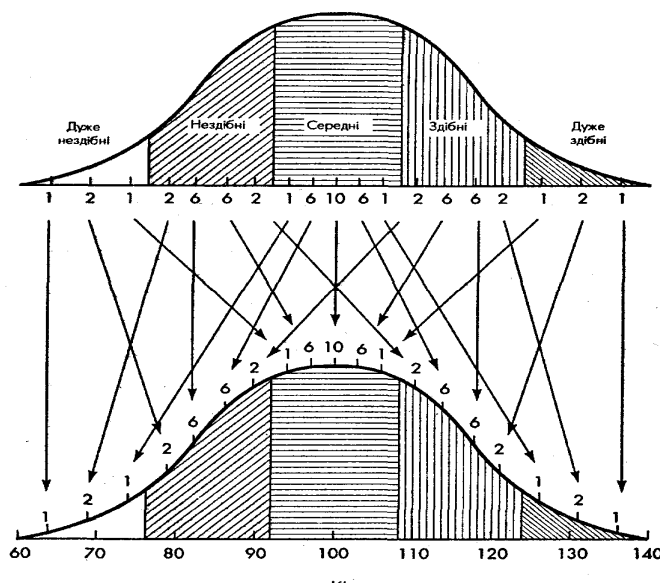


Рис.1.1. Успадкування інтелекту – регресія до середнього

Отже, Г. Айзенк робить висновок, що генетика не створює кастової

системи, регресія до „середнього” забезпечує соціальну мобільність, що є визначальною рисою сучасного капіталістичного суспільства. Найпереконливішим з усіх перерахованих доказів щодо важливості генетичних чинників у відтворенні відмінностей в IQ, на думку Г. Айзенка, є близькість кількісних величин стосовно природи та виховання. У сучасному західному суспільстві впевнені, що 70 % відмінностей залежать від генетичних причин і 30 % – від різних чинників середовища. Однак *оцінка спадковості завжди робиться стосовно групи людей, і її не можна переносити на оцінку окремого індивіда* [5].

Набули поширення й інші теорії, спрямовані на з'ясування природи обдарованості. Так, на думку італійського психіатра Чезаре Ломброзо (1835 – 1909), геніальна і талановита особистість дуже нагадує психічно хвору людину [63, С. 73-74]. У своїй книзі «Геніальність і божевільня», яка вийшла у 1863 р., Ч. Ломброзо формулює *невропатичну теорію творчості*, що протиставляє творчість і нормальність.

На думку Ч. Ломброзо, геній має підвищену чутливість, сприймаючи багато з того, чого не помічають звичайні люди. Однак такими самими вразливими є і люди, які страждають на психічні розлади. Певні події одну людину спонукають до великих відкриттів, а в іншій спричиняють неприродні реакції. Так, наприклад, він вважав геніальними безумцями багатьох найвідоміших композиторів: Моцарта, Шумана, Бетховена, Генделя, Глюка. Отже, невротизм і геніальність, на переконання італійського вченого, схожі.

Ч. Ломброзо вводить ряд *чинників*, які, на його думку, є спільними як для геніальності, так і для божевільня: *географічний* (низинні країни з вологим кліматом дають мало геніїв, тоді як у гористій місцевості вони народжуються значно частіше); *погодні умови* (кількість нападів хвороби, а також великих відкриттів максимально зростає навесні, влітку через спеку дещо зменшується, взимку ця кількість мінімальна); *атмосферний тиск* (чим вище й різкіше піднімається тиск, тим більша кількість відкриттів); *національність творчих людей* (на перше місце серед геніїв і божевільних він поставив єврейську націю, пояснюючи цей вибір тим, що євреї за всіх часів зазнавали жорстоких переслідувань, які відіграли роль своєрідного природного добору) [63, с. 73-74].

Отже, автор стверджує, що обдарованість – це вихід за межі норми, адже така особистість випадає із ряду звичайних людей. В цілому ж теорію Ч. Ломброзо, на думку О. Кульчицької, можна вважати спробою дискредитувати талант, адже автор ототожнював геніальність з безумством, позбавляючи її будь-якого змісту [212, с. 193].

Таємниці геніальності були предметом багаторічних досліджень видатних радянських генетиків М. Кольцова та В. Ефроїмсона, які, спираючись на історичні дані, досліджували захворювання геніїв. У своїх дослідженнях В. Ефроїмсон зіткнувся із фактом існування певних біологічних чинників, стимулів, своєрідних „допінгів” геніальності у вигляді деяких спадкових захворювань, які серед людей високо обдарованих зустрічаються значно частіше, ніж звичайно. Вони були названі дослідником „стигмами геніальності”. Деякі з них добре вивчені і можна говорити про механізм їхньої дії. Природа інших ще не до кінця вивчений. Зупинимося на їх характеристиці [196].

1. Спадково закріплений *підвищений рівень сечової кислоти у крові*, який призводить до подагри. Сечова кислота за своєю хімічною природою дуже близька до таких відомих стимуляторів розумової діяльності, як кофеїн і теобромін. Організм у нормі містить близько одного грама сечової кислоти. В організмі подагрика її утримується 20-30 грамів. *Накопичення сечової кислоти у крові стимулює мозкову діяльність.*

2. *Синдром Марфана, або “синдром Авраама Лінкольна”*, що зустрічається один раз на тисячі або навіть десятки тисяч людей. Для цього синдрому характерні певні особливості будови тіла, аневризми аорти й посилений викид катехоламінів – гормонів надниркової залози (адреналін, норадреналін, деякі інші), які беруть участь в обміні речовин і пристосувальних реакціях організму. При синдромі Марфана кількість катехоламінів у крові постійно підвищена, тому власники синдрому Марфана відрізняються величезною енергією і здатністю до напруженої, тривалої інтелектуальної праці.

3. *Синдром Морриса, або “синдром Жанни д'Арк”*, а також близький до нього за механізмом біологічної дії *підвищений вміст статевих гормонів – андрогенів (гіперандрогенія)*. Притаманний струнким сильним людям (частіше жінкам), які часто бувають безплідними, проте відрізняються могутньою розумовою енергією, фізичною витривалістю й силою, рідкісною працездатністю. У них підвищено вміст чоловічих статевих гормонів – андрогенів, що призводить до значної сексуальності.

Думки спеціалістів у галузі сексології та сексопатології інституту психіатрії АН РФ стосовно зв'язку між сексуальністю й геніальністю не однозначні. Деякі заперечують наявність будь-якого зв'язку. Інші ж, навпаки, впевнені у безпосередньому впливі, стверджуючи, що імпотенція І. Канта, Л. Бетховена, І. Ньютона сприяла *перетворенню сексуальної енергії на творчу.*

4. *Циклотимія* – легка форма маніакально-депресивного синдрому з

регулярним чергуванням різких змін настрою. У звичайних людей гіпоманіакальна депресія зустрічається у чотирьох на тисячу, у геніїв – у 10 разів частіше. Механізм дії цього чинника ще не до кінця зрозумілий. Циклотиміки характеризуються більш-менш регулярним чергуванням різних фаз настрою, фізичного і психічного тону. Фази підйому, енергійної діяльності, оптимізму і віри у свої сили можуть змінюватися фазами зниження загального тону, зниженою активністю, деякою розслабленістю, погіршенням настрою, песимізмом.

Першу фазу можна назвати гіпоманіакальною (“гіпо” – знижене), тобто не хворобливою; другу – пасивною, з деякими елементами депресії. У гіпоманіакальній фазі у багатьох художників, письменників, винахідників ідеї народжуються одна за одною з надзвичайною швидкістю. Часто саме в цій фазі відбуваються значні відкриття, досягаються істотні творчі успіхи. Цим гіпоманіакальний стан принципово відрізняється від маніакальної фази справжнього психозу, що зазвичай непродуктивна. У циклотиміків у періоди пасивності можуть іноді розвиватися досить важкі стани, що іноді навіть доводять до думки про самогубство, до переживання власного безсилля. Вчені припускають, що ця особливість пов'язана з активністю правої півкулі головного мозку людини.

Очевидно, всі ці захворювання стимулювали у геніїв використання мозку „на повну силу”, звичайна ж людина „експлуатує” лише 10% своїх мозкових клітин [196, с. 62].

5. Велике або навіть величезне за висотою чоло, яке, можливо, є зовнішнім проявом певних особливостей морфології мозку, що призводить до збільшення лобного відділу великого мозку і відіграє роль стимулюючого чинника у процесі розвитку інтелекту та творчих здібностей. У свій час австрійський лікар та анатом Ф. Галль називав великий мозок органом інтелектуальних якостей душі [425, с. 93]. Він склав перелік із 27 основних здібностей і кожному з них пов'язав з відповідною ділянкою великого мозку. При цьому він вважав, що розвинена здібність у певній ділянці мозку впливає на відповідну ділянку черепної коробки, призводячи до виникнення у цьому місці „шишок” та „бугрів” здібностей. Вчення Ф. Галля про локалізацію „здібностей” – френологія – набуло шаленої популярності, а складена ним „карта здібностей” вважалася надійним інструментом діагностики [48, с. 35].

Однак у ролі одиничних здібностей Ф. Галль розглядав психічні утворення, у формуванні яких бере участь велика кількість більш

Розділ 1. Теоретико-методологічні основи вивчення проблеми обдарованості особистості

часткових психічних функцій, які, у свою чергу, формуються за участю ще простіших психічних операцій. Деякі з названих ученим „здібностей” розглядаються сьогодні як найвищі психічні функції людини, здійснення яких стає можливим лише за умови виконання безлічі часткових операцій. Усі ці часткові операції локалізовані у визначених ділянках кори. Вони (наприклад, розрізнення фонем) можуть ставати складовою частиною під час цілісних психічних актів, створюючи тимчасову функціональну систему, що відповідає психічній функції більш високого порядку, наприклад, письму. Ті ж елементи можуть бути складовою частиною й інших функціональних систем. Деякі виділені Ф. Галлем „здібності” є результатом діяльності всього мозку як єдиного цілого: хитрість, дружба, злодійство тощо [48, с. 34-35].

Спираючись на дослідження В. Ефроїмсона, сучасні англійські генетики зробили ряд висновків [202, с. 118-119]:

✓ Недостатньо бути учнем Аристотеля і потерпати від подагри, щоб стати Олександром Македонським. Необхідно успадкувати від предків ще й своєрідний *комплекс обдарувань*.

✓ Недостатньо, щоб дитина була ситою і перебувала під впливом вражень. Необхідно, щоб ці враження *збудили* у кожній конкретній дитині *саме їй* притаманні особливості й сформували *ціннісну шкалу, моральні установки*.

✓ Недостатньо усвідомлювати, що внутрішні, вроджені особливості типу подагричності збільшують шанси щодо прояву геніальності у 50 і навіть 100 разів. Необхідно пам'ятати, що простим пересічним людям для того, щоб стати геніями, не вистачає „всього лише” тієї могутньої цілеспрямованості, що характеризує хворого подагрою. А це означає, що, якщо обдарована людина використає на повну потужність потенціал свого інтелекту, вона може стати талантом і навіть генієм.

✓ Якщо джерелом геніальності є в одних випадках обдарованість, багаторазово посилена біохімічним стимулом – гіперурікемією, в інших – обдарованість, посилена підвищеним вмістом андрогенів, витривалістю, фізичною силою, а також обдарованість, підтримана катехоламінами чи іншими „допінгами”, то необхідно дуже серйозно підійти до вивчення цих стимулюючих механізмів. І цим має займатися нова наука – „генієлогія” (про створення якої у свій час зауважував В. Ефроїмсон), яка розглядатиме геніальність не як Божий дар, а як природний феномен, вивчати який і можна, і необхідно. Адже генії не постраждають від того, що сам феномен геніальності „опустять на

землю". Зрозуміти і пояснити цей феномен важливо хоча б для того, щоб не розкидати дар природи на вітер. Генії одиничні, таланти зустрічаються набагато частіше, однак закони формування й тих й інших, швидше за все, мають багато спільного. Їх слід вивчати.

✓ І, зрештою, необхідно пам'ятати, що потенційні таланти і генії дуже рано гинуть, своєчасно не впізнані, оскільки їм не прищеплено смаку до найперспективнішого особисто для них виду діяльності і не спрямовано їх туди, де вони могли б повністю реалізуватися. Отже, найголовнішим джерелом появи геніїв має вважатися не Божа воля, а *революція в освіті та вихованні* [124].

В. Ефроїмсоном було висловлено думку, що геніїв народжується значно більше, ніж здатних реалізувати свою геніальність у практичній діяльності. Адже для цього необхідно *збігання багатьох чинників*: наявність батьків, здатних розпізнати геніальність у своїй дитині і створити умови для її самореалізації; особистісні якості; культурне оточення та відповідна освіта. Виключне значення має і *зустріч із „Своїм учителем“*, спроможним розкрити унікальність індивідуальності дитини і створити умови для самостійного пошуку себе і свого шляху, самовираження у продуктах творчості.

Носієм же „гена геніальності“ є кожна клітина нашого організму. Це показник вищих енергопотенційних можливостей, що забезпечують вищу продуктивність людини у створенні соціально значущих продуктів для всього людства та визнання за життя чи після смерті. Однак кожна людина народжується із своїм енергопотенціалом, кожен її орган, як підсистема цілісного організму, випромінює свою енергію [202, с. 118-119]. І визначальне місце у всій цій системі займає мозок людини.

Отже, ми підійшли до обґрунтування наступного підходу у розумінні природи обдарованості – *фізіологічного*. З позицій цього підходу обдарованість розглядається як прояв природних можливостей організму людини (задатків), що значно перевищують середній рівень, матеріальною основою яких є особливості будови та функціональні властивості головного мозку й окремих його аналізаторів.

Фундаментальні наукові дослідження біологічних основ обдарованості людини стали предметом анатомії, фізіології, генетики, біохімії тільки в останні 40 років ХХ століття [504, с. 73-84].

У результаті численних досліджень доведено, що здібності людини зумовлені однаково як спадковістю, так і вихованням. Індивідуальні особливості в будові й функціональних можливостях головного мозку і сенсорних систем успадковуються й зумовлюють ті їхні властивості, які є

необхідною передумовою для розвитку здібностей та схильностей людини.

Тривалий час панувала думка, що всі люди народжуються з однаковими задатками і тільки виховання та суспільство робить людину талановитою чи бездарною. У результаті досліджень з фізіології, генетики, біохімії встановлено значну залежність від спадковості не тільки соматичних (колір очей, волосся, зріст, статура), а й психофізіологічних якостей людини, тобто розміри нервових центрів кори великого мозку і підкіркових структур, які відповідають за пам'ять, увагу та інші психічні якості, неоднакові у різних людей. Тому неоднакові й функціональні можливості організмів цих людей.

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. Однак ліва півкуля виконує важливіші обов'язки, ніж права [425, с. 94-95]. Явище функціональної асиметрії півкуль великого мозку було описане ще видатним фізіологом І. Павловим на початку ХХ століття, який поділив людей на три типи: художній, мисленнєвий та середній. Звідси і поняття „фізики” та „лірики”.

Дослідженнями останніх десятиліть з'ясовано, що між правою і лівою півкулями є незначна різниця в анатомічній і гістологічній будові. Тому доцільніше говорити не про асиметрію півкуль великого мозку, а про їхню функціональну спеціалізацію, яка проявляється і в психічній діяльності людини. Залежить функціональна спеціалізація насамперед від особливостей півкуль великого мозку.

У лівій півкулі розташовані центри керування письмовою мовою (письмом), рухами правої руки, основний центр мови (лінгвістичні здібності), лічби (математичні здібності, логіка, наука), читання. Вона керує процесами, в яких використовуються числові величини, логічні ланцюги, послідовно відстежуються й аналізуються факти і події [216, с. 31]. Таким чином, ліва півкуля більш пристосована до аналітичної діяльності і відповідає за логічне мислення людини, тобто за формулювання понять, побудову узагальнень, висновків, складання прогнозів тощо. Для неї характерна вербальна, дискретна форма „запису” вихідної й кінцевої інформації, а також, можливо, проміжних результатів переробки однієї в іншу.

У правій півкулі містяться центри керування орієнтацією в просторі (танок), центри, що визначають музикальність (сприйняття музики),

розуміння мови, просторове уявлення (скульптура, сприйняття художніх творів, живопису, фантазія). Вона оперує образами, містить просторові й часові цілісні картини, при цьому образи, що виникають й зникають, мовчазні і неперервні [216, с. 31]. Отже, права півкуля спеціалізується на забезпеченні образного сприйняття навколишнього середовища на основі минулого досвіду, на формуванні особистісного емоційного ставлення до себе, інших людей і до предметів; є базою конкретного образного мислення, емоційного сприйняття оточення [504, с. 73-84].

Діяльність мозку у нормі в цілому відбувається при одночасній узгодженій участі двох півкуль. Обидві півкулі досліджують кожну проблему спільно, намагаються обробити будь-яку інформацію, оскільки дізнаються про нове завдання вони одночасно. У результаті такої роботи забезпечується функціональна повнота і збалансованість психічних процесів. Проте спостерігається і явне переважання (домінування) однієї з півкуль, яке проявляється характерними психофізіологічними рисами. Найяскравіше це виявляється у стилі мислення. Ліва півкуля забезпечує логічне мислення, права – конкретно образне мислення. Це означає, що кожна півкуля може самостійно забезпечити аналіз інформації, але тільки певної спрямованості.

Психологи стверджують, що саме ліва півкуля людського мозку має набагато більше стимулів і можливостей для розвитку, ніж права, адже кожного дня людина частіше стикається з необхідністю використовувати для спілкування й обміну інформацією мову, записи, постійно аналізувати події, факти, робити висновки і здійснювати вчинки. Вона приречена постійно отримувати, обробляти і обмінювати дискретну інформацію. Ця необхідність „включає” головним чином ліву, логічну півкулю. Права півкуля помітно розвивається лише у тих, хто інтенсивно займається творчою діяльністю, адже при цьому необхідно мислити цілісно, образно, використовувати підсвідомість, інтуїцію, осяяння [216, с. 32].

Узагальнені уявлення про функції лівої та правої півкуль головного мозку людини наведено у Додатку А.

У цілому ж функціональність мозку полягає у спільній діяльності лівої та правої півкуль. Стосовно талановитості це так звані всебічно обдаровані люди типу Леонардо да Вінчі, І. Франка (вчений, поет, письменник, громадський діяч). Або ж це високо розвинена діяльність лівої півкулі (філософи, математики – Е. Цюлковський), чи правої (художники, музиканти – І. Левітан, У. Дісней). Вчені впевнені, що

функціональна асиметрія півкуль притаманна майже 21% дітей [210, с. 29].

Концепція мозку, що складається з двох половин-півкуль, в основному оформилася на початку 70-х років ХХ століття. Сучасна теорія навчання, заснована на використанні різноманітних методик розвитку мислення, ґрунтується на холістичних (цілісних) уявленнях про мозок як про цілісну систему, яка завжди буває більшою за просту суму окремих підсистем [216, с.32].

На початку 80-тих років ХХ століття завдяки зусиллям американських психологів Г. Гарднера (1983), Д. Гоулмана (1995), Д. Мейера, П. Саловея (2000) та інших виникла і розвинулася *теорія домінуючих здібностей або теорія множинного інтелекту*, присвячена дослідженню множинних здібностей людини і шляхів їх ідентифікації та урахування у навчальному процесі (див. Додаток В).

Теорія домінуючих здібностей Г. Гарднера [528] – це спроба обґрунтувати існування дев'яти відносно автономних розумових систем, яка може бути кваліфікована як "більш витончена сучасна версія розгляду людського розуму, на відміну від традиційної версії про праву і ліву півкулі", викладена нами вище [187, с. 16].

Американці визначають дев'ять типів інтелекту, кожний з яких, за Г. Гарднером, потребує свого підходу. На сьогодні виділено:

1. *Вербально-лінгвістичну (verbal-linguistic) здібність /інтелект (intelligence)*, яка забезпечує добре розвинуті вербальні вміння і чуттєвість до звуків, значень і ритміки слів.

2. *Математично-логічну (mathematical-logical) здібність /інтелект*, що передбачає здатність мислити концептуально та абстрактно, розрізняти логічні або числові зразки.

3. *Музичну (musical) здібність /інтелект*, тобто здатність розрізняти, продукувати і оцінювати ритм, тембр і висоту звуків.

4. *Візуальну (visual-spatial) здібність /інтелект*, яка відбиває здатність мислити образно, візуалізувати точно і абстрактно.

5. *Кінестетичну (bodily-kinesthetic) здібність /інтелект*, що ґрунтується на здатності контролювати рухи свого тіла і майстерно вправлятися з предметами.

6. *Міжособистісну (interpersonal) здібність /інтелект*, тобто здатність розпізнавати і реагувати відповідним чином на настрій, мотивацію і бажання інших.

7. *Внутрішньо-особистісну (intropersonal) здібність /інтелект*, яка залежить від здатності усвідомлювати свою особистість, бути в гармонії з

внутрішніми відчуттями, цінностями, поглядами і процесами мислення.

8. *Натуралістичну* (naturalistic) здібність /інтелект, що передбачає здатність розпізнавати і класифікувати рослини, тварини та інші об'єкти природи.

9. *Екзистенційну* (existential) здібність /інтелект, яка відповідає за чуттєвість і здатність розглядати глибоко питання про існування людини, такі, як смисл життя, чому ми приходимо у цей світ, чому помираємо тощо.

У сучасній психології визначено і 10 здібність – *емоційну* (emotional), що характеризується як здатність засвоювати емоційну інформацію, що передбачає сприйняття, асиміляцію, розуміння й управління емоціями (Mayer and Cobb, 2000) [526]. Д. Голман доводить, що в розвитку гармонійної особистості "емоційна компетентність" відіграє важливішу роль, ніж "академічна". Він стверджує, що так зване IQ тільки на 20% впливає на життєвий успіх, а 80% припадає на інші чинники [124].

На думку дослідників, різні види множинного інтелекту взаємодіють між собою з утворенням різних когнітивних стилів, які мають бути враховані вчителем під час вибору стратегій навчальної діяльності.

У контексті вивчення проблеми обдарованості набувають актуальності думки багатьох сучасних дослідників, зокрема Г. Данилової [115, с. 3-17], про те, що педагогічна наука сьогодні все ще зорієнтована на середнього учня без урахування його індивідуальних відмінностей. Однак складний контингент учнів уже вимагає підготовки не стільки вчителя-предметника, скільки спеціаліста з розвитку дитини. Останнє неможливе без інтеграції знань із педагогіки і психології у нових концептуальних моделях навчання та виховання. А така модель освіти може бути розроблена тільки на основі нової інтегративної філософсько-психолого-педагогічної галузі наукових знань – акмеології освіти.

Поняття „акмеологія” походить від грецьких слів „акме” – вершина, гостре; і „логос” – вчення. Сучасна акмеологія – це галузь наукового знання, комплекс наукових дисциплін, об'єктом вивчення яких є людина у динаміці самоактуалізації її творчого потенціалу, саморозвитку, самовдосконалення, самовизначення у різних життєвих сферах, самостійній професійній діяльності, системі підвищення кваліфікації (Н. Кузьміна). Предметом акмеології є закономірності, умови, фактори та стимули самореалізації творчого потенціалу людини впродовж життєвого шляху, розвиток творчої готовності до майбутньої

діяльності, досягнення вершин життя та професіоналізму діяльності [123]. Акмеологія – наука про вершини, про вищі досягнення у життєдіяльності і розвитку людини (В. Максимова). Людина розглядається акмеологією як суб'єкт життєдіяльності, здатний до саморозвитку і творчості, до самоорганізації свого життя й професійної діяльності [115, с. 3-17]. У психолого-акмеологічних дослідженнях у якостях значущих акмеологічних умов самореалізації особистості називаються загальні та спеціальні здібності об'єкта праці, стан суспільства, умови навчання та виховання. Найважливішими загальними акмеологічними факторами є високий рівень мотивації, потреба у досягненнях, прагнення самореалізації [123]. В основу саморозвитку і самоорганізації покладено потреби людини у нових досягненнях, прагнення до успіху, до вдосконалення, активну життєву позицію, позитивне мислення, віру у свої можливості, розуміння суті життя [115, с. 3-17].

Важливого значення у цьому контексті, на думку Н. Кузьміної, набуває аналіз життя і діяльності дійсних представників вершин (науки і техніки, мистецтва та літератури), які спокійніше й об'єктивніше сприймаються у світлі часу. Продукти їх діяльності – книги, винаходи, наукові концепції, витвори мистецтва, – як правило, переживають своїх творців. Своїми творчими здобутками вони ніби обдаровують світ, роблять цікавішою Планету Людей. Їх життя стають доказом того, що людина – самоорганізована система. Історія відкидає суб'єктивні оцінки та судження, моду та прихильності. В історії науки, мистецтва, літератури, техніки, архітектури залишаються лише представники дійсних вершин, чий праці і в нових умовах залишаються сучасними, на прикладі їх життя і творчості можна навчатися і навчати інших. У кожного з них своя історія освіти і самоосвіти. Кожен на якомусь з етапів свого розвитку усвідомив себе, власне призначення і сформулював ціннісну програму самореалізації. У кожного з них було дитинство, отрочество, юність. Залежність між рівнем продуктивності суб'єкта та цими чинниками – це ті закономірності самореалізації творчих потенціалів, що призводять до досягнення вершини життя („акме”). Оволодіння знаннями про ці закономірності дозволить вихователям, учителям, викладачам вирішувати сучасні завдання виховання й освіти молоді продуктивніше [202, с. 122-123].

Суть *акмеологічного підходу* у дослідженні природи обдарованості полягає у вивченні особистості як цілісного феномена в єдності її суттєвих сторін (індивід, особистість, індивідуальність, суб'єкт

життєдіяльності); орієнтації людини на постійний саморозвиток і самовдосконалення, мотивації високих досягнень, прагненні високих результатів, життєвих успіхів; організації творчої діяльності особистості на всіх етапах її неперервної освіти, створенні необхідних умов для самореалізації її творчого потенціалу. При цьому творчий потенціал визначається як об'єктивними можливостями, так і внутрішньо особистісними чинниками, серед яких провідну роль відіграють здібності і особисте ставлення особистості до творчої діяльності [123].

Отже, акмеологічний підхід спрямовано на дослідження умов самовдосконалення людини, чинників її саморозвитку, темпів її просування від однієї вершини до іншої, на досягнення „акме” у різні періоди зрілості людини в її творчості, у розвитку всіх її життєвих сил. Акмеологія виступає як фундаментальна наука, як теорія загальних закономірностей досягнення вершин у людській життєдіяльності і розвитку цивілізації й інтегрує знання із багатьох наук про людину (культурології, психології, педагогіки, філософії, синергетики, генетики, валеології, фізіології).

Відомі й інші спроби віднайти чинники, що впливають на розвиток особистості і пояснюють природу обдарованості, зокрема пошук закономірних зв'язків між віком батьків і обдарованістю дітей; сильним і глибоким коханням батьків і талановитістю дітей; черговістю народження дітей і ступенем їх обдарованості; рівнем інтелектуального розвитку батьків; якістю харчування дітей тощо. Кожна з цих теорій знаходить для свого підтвердження достатню кількість фактів.

Так, Є. Виноградов зазначає на залежності рівня обдарованості особистості від впливу місяця її народження та рівня сонячної активності у цей період. Для цього він вивчив біографії 17102 обдарованих людей. Результати його дослідження показали, що серед людей, народжених у холодні місяці, відсоток обдарованих більший, ніж серед людей, народжених улітку. При цьому для особливо обдарованих цей відсоток вищий, ніж для просто обдарованих. Крім того, його дослідження показали, що виявлений астрономами 58-річний сонячний цикл також здійснює вплив на народжуваність обдарованих людей. Так у роки зниження сонячної активності частота народження обдарованих людей мінімальна, тоді як у періоди підвищення активності сонця вона сягає максимальних значень [62, с. 113].

Певний час вважалося, що здібності залежать від об'єму мозкової речовини, оскільки у багатьох талановитих та геніальних людей об'єм мозку перевищував звичайну людську норму в 1400 см³ та досягав 1800

см³ (І. Тургенєв). Однак геніальні люди мали мозок й лише у 1200 см³ (А. Франс) або навіть жили з однією половинкою мозку (Л. Пастер). Дослідниками вивчалася структура клітин головного мозку, особливо його кори. Було виявлено, що в геніальних людей іноді є відмінності від звичайної структури, однак які саме мають вирішальне значення, досі не визначено остаточно [296, с. 258]

Вважалося, також, що талановитою буває частіше перша дитина у сім'ї. Однак за допомогою статистичних методів було встановлено, що першими дітьми у сім'ї виявилися лише п'ять із 74 всесвітньо відомих геніальних і талановитих людей – Мільтон, Леонардо да Вінчі, Г. Гейне, Брамс, А. Рубінштейн. Тоді як Д. Менделєєв був 17-ою дитиною, І. Мечніков – 16-ою, Д. Вашингтон – 11-ою, С. Бернар – 11-ою, К. Вебер – 9-ою, Наполеон – 8-ою [296, с. 258].

У середовищі частини „еліти” розвинених країн популярна так звана „дуальна теорія саморозвитку розвитку”, згідно з якою прискорене самовдосконалення можливе за умови передачі накопиченого досвіду через чоловіків до їх нащадків за рахунок особливого механізму сперматогенезу. Ця теорія ґрунтується на статистичному аналізі біографій близько 2000 найвидатніших діячів людства, більшість із яких (близько 90%) народилися від батька зрілого віку (35-45 років). До речі, стародавні греки називали період сорокаріччя терміном „акме”, що у перекладі звучить як „пора розквіту” [202]. Можна припустити, що саме в цей період в апогеї перебувають усі здібності, а отже, і закладаються до генетичного коду нащадка.

При цьому поняття віку перш за все стосується саме батька. Батько є уособленням оперативної пам'яті людства, і тому дитина отримує від нього у спадок здатність пристосовуватися до швидкої зміни умов навколишнього середовища. В індійському епосі зазначається, що чоловік розумний від книг, а жінка від народження. Очевидно, саме по жіночій лінії генетично передається пам'ять поколінь, тобто мати передає дитині здібності з минулого, а батько – з сучасного. Мати уособлює тривалу, або постійну пам'ять людства, тому й передає генетичну інформацію. Отже, між віком батьків та здібностями дитини також існує складна залежність, яку намагаються врахувати представники певних кіл у розвинених країнах, що призводить до різновікових шлюбів.

Таким чином, на сучасному етапі розробки досліджуваної проблеми чітко окреслилися три основні напрями пошуків дослідників, а саме:

- 1) обдарованість залежить від умов життя та системи виховання

дітей у певному соціумі – соціогенний підхід;

2) обдарованість зумовлена природними чинниками – біогенний підхід;

3) обдарованість визначається ціннісними змістами індивідуальної свідомості – аксіологічний підхід.

1.3. Дослідження проблеми обдарованості особистості на рівні конкретно-наукової методології

Практично всі науковці, які досліджують проблему обдарованості, погоджуються з тим, що системоутворюючим чинником обдарованості виступає *особистість*. З позиції загальної теорії систем особистість розглядається як певна система, яка має визначену множину взаємопов'язаних елементів, що утворюють цілісність, стійку єдність, якій притаманні відповідні функції, цілі, склад, структура. Сукупність особистісних якостей має ієрархічну побудову і включає ряд підсистем, системний аналіз яких дає можливість описати її як організовану цілісність, визначити місце і роль здібностей та обдарованості, виявити відносини між компонентами різного порядку, відокремити суттєве від випадкового. Зважаючи на важливість такого підходу, структура особистості та місце здібностей і обдарованості в ній будуть проаналізовані окремо.

Під особистістю в широкому значенні розуміють конкретну, цілісну людську індивідуальність у єдності її природних і соціальних якостей. У філософському розумінні – це індивід як суб'єкт соціальної діяльності, властивості якого детерміновані конкретно-історичними умовами життя суспільства.

Як зазначає С. Гончаренко, поняття „особистість” не слід цілком ототожнювати з поняттями „індивід” (одиничний представник людського роду) та „індивідуальність” (сукупність рис, що відрізняють цього індивіда від усіх інших) [106, с. 243]. Поняття „індивід” підкреслює передусім біологічні характеристики людини, її належність до виду „людини розумної”. Тут значущими є не тільки здоров'я та фізична краса, а й задатки здібностей, характерні особливості психіки, що успадковуються від батьків. Поняття „особистість” містить у собі сукупність усіх соціальних ролей людини, всіх суспільних відносин, найважливішими серед яких є ставлення до громадського обов'язку, а також до принципів суспільної моралі. Поняття „індивідуальність” визначає зміст неповторного духовного світу людини, її найвищі цінності та безумовні авторитети. Ці „іпостасі” людського „я” тісно взаємопов'язані і взаємозумовлені [482, с. 422].

Розділ 1. Теоретико-методологічні основи вивчення проблеми обдарованості особистості

Отже, особистість – це конкретна людина, яка є представником певного суспільства, певної соціальної групи, виконує визначений вид діяльності, усвідомлює своє ставлення до оточуючих і відрізняється певними індивідуально-психологічними особливостями. Особистість характеризується, насамперед, своєю суспільною сутністю. Поза суспільством, поза соціальною чи професійною групою людина не може стати особистістю.

Коротко окреслимо основні підходи до вивчення особистості [195]. У вітчизняній науці відбулася певна еволюція цих підходів. Так, Б. Ананьєв розглядав особистість у єдності чотирьох площин: 1) людини як біологічного виду; 2) в онтогенезі та життєвому шляху людини як індивіда; 3) людини як особистості; 4) людини як частини людства. К. Абульханова-Славська уявляє особистість як суб'єкт життєвого шляху та суб'єкт діяльності. В основі її становлення знаходиться розвиток таких якостей, як активність (ініціатива, відповідальність), здатність до організації часу, соціальне мислення. У концепціях О. Леонт'єва, А. Петровського особистість виступає як цілісна система внутрішніх умов, через які проходять усі зовнішні впливи, тому в особистості можна виділяти компоненти різного ступеня загальності та стійкості. В. М'ясищев розглядає ядро особистості як систему її відношень до зовнішнього світу та самого себе, що формується під впливом відображення свідомістю людини навколишньої дійсності, будучи при цьому однією з форм такого відображення. На думку К. Платонова, особистість має динамічну функціональну підструктуру, елементами якої є: 1) спрямованість; 2) досвід; 3) особливості психічних процесів; 4) біопсихологічні властивості. Д. Узнадзе розглядає особистість як цілісне та духовне утворення, мотиви та вчинки якої можуть бути і неусвідомленими. Він обстоює теорію установки як загальнопсихологічної концепції, що розкриває закономірності розвитку та функціонування психіки особистості у процесі її цілеспрямованої активності. Д. Фельдштейн вважає, що в онтогенезі особистість розвивається поетапно, проходячи різні рівні соціальної зрілості. При цьому провідним чинником її формування є суспільно значима діяльність [195, с. 152].

У зарубіжній психології також існують різні підходи до розуміння та походження особистості. Соціогенетичний підхід намагається пояснити особливості особистості, виходячи із структури суспільства, способів соціалізації, взаємостосунків з оточуючими. Згідно з теорією соціалізації людина, народжуючись біологічною істотою, стає

особистістю лише завдяки впливу соціальних умов життя. Інша теорія у межах цього підходу – теорія наuczіння – вважає життя особистості, її відношення результатом наuczіння, засвоєння певної суми знань та навичок (Е. Торндайк, Б. Скінер та інші). Теорія ролей виходить з того, що суспільство пропонує кожній людині набір стійких способів поведінки (ролей), що визначаються її статусом. Ці ролі накладають відбитки на характер поведінки особистості, її стосунки з іншими людьми (У. Доллард, К. Левин та інші). Кожна з цих теорій пояснює соціальну поведінку особистості, виходячи із замкнених у собі властивостей середовища, до яких людина змушена пристосовуватися [195, с. 154-155].

Біогенетичний підхід ґрунтується на біологічних процесах становлення особистості та їх значенні у розвитку. Так, С. Холл вважав, що розвиток особистості повторює у згорнутому вигляді такі стадії розвитку суспільства як збиральництво, полювання тощо. Інший варіант біогенетичного підходу був розроблений Е. Кречмером, який виводив типи особистості із особливостей тілобудови людини. Особливо яскраво біологізм проявився у трактуванні особистості З. Фройдом, який вважав, що вся поведінка особистості зумовлена фізіологічними, несвідомими покликами людини.

Психогенетичний підхід не заперечує значення ні природи, ні середовища, проте на перше місце висувається розвиток власне психічних процесів. У межах цього підходу представники психодинамічної орієнтації пояснюють поведінку людини, головним чином, через емоції, поклики та інші нераціональні компоненти психіки (Е. Еріксон та ін.). Представники когнітивної орієнтації надають перевагу розвитку інтелектуально-пізнавальної сфери психіки особистості (Ж. Піаже, Д. Келлі та ін.). Учені, що стоять на позиціях персонологічної орієнтації, акцентують увагу на розвитку особистості в цілому (Е. Шпрангер, А. Маслоу та ін.) [195, с. 155].

Отже, з точки зору сучасної науки, особистість – це певне поєднання психічних (зокрема, психофізіологічних та соціально-психологічних) властивостей: спрямованості (потреби, мотиви, інтереси, світогляд, переконання тощо), рис темпераменту й характеру, здібностей, особливостей психічних процесів (відчуття, сприймання, пам'яті, мислення, уяви, уваги, емоційно-вольової сфери) [106, с. 243].

Сучасні дослідники, зокрема В. Рибалка [395], відзначають, що останнім часом у сучасній психологічній науці все відчутнішим стає обмеженість моновимірного уявлення про структуру особистості.

Розділ 1. Теоретико-методологічні основи вивчення проблеми обдарованості особистості

Водночас у працях О. Леонт'єва, С. Рубінштейна, Ф. Лерша, Г. Костюка, К. Платонова, В. Моргуна, Ю. Козелецького та інших психологів проявляється тенденція до синтезу багатовимірних структур особистості.

Відому спробу побудови двовимірної структури особистості у вітчизняній психології здійснив К. Платонов [345]. У запропонованій ним „функціональній динамічній психологічній структурі особистості” у першому, соціально-психолого-індивідуальному плані, або вимірі, були виділені чотири головні підструктури: 1) соціально зумовлена підструктура спрямованості особистості; 2) підструктура досвіду, в якій разом із соціальним впливом відчувається також біологічний вплив; 3) підструктура психічних, пізнавальних процесів, у якій і соціальні, і біологічні впливи набувають значної ролі; 4) підструктура біопсихічних властивостей особистості, де біологічні впливи переважають над соціальними.

Поряд із соціально-психолого-індивідуальним К. Платонов уводить ще один план розгляду особистості, а в ньому – ряд підструктур (здібностей та характеру), який „накладається” (за термінологією автора) на всі перераховані раніше підструктури першого плану [395, с. 144-155].

Запропонована К. Платоновим схема психологічної структури особистості розглядається В. Рибалком, як вихідний момент для більш глибокого багатовимірного синтезу уявлення про особистість. Так, В. Рибалка [395, с. 144-155], детально проаналізувавши сучасні підходи до побудови структури особистості, обґрунтовує концепцію тривимірної, поетапно конкретизованої психологічної структури особистості. Така модель може бути використана для побудови моделі обдарованості, тому представляємо цей підхід більш докладно.

На основі ґрунтовного аналізу та зіставлення існуючих варіантів психологічної структури особистості, порівнюючи виявлені при цьому тенденції з існуючими методологічними підходами до пізнання і розвитку особистості, а також – з принципами психологічної науки, В. Рибалка виділяє три взаємопов'язані базові виміри, які, на його думку, доцільно використовувати при побудові психологічної структури особистості (див. рис. 1.2).

Перший вимір (I) – соціально-психолого-індивідуальний, „вертикальний”, з притаманними йому підструктурами особистості.

Другий вимір (II) – діяльнісний, „горизонтальний”, що диференціюється на відповідні компоненти діяльності та поведінки.

Третій вимір (Ш) – віковий, генетичний, що характеризує рівень розвитку якостей особистості, її задатків, здібностей, психічних властивостей.

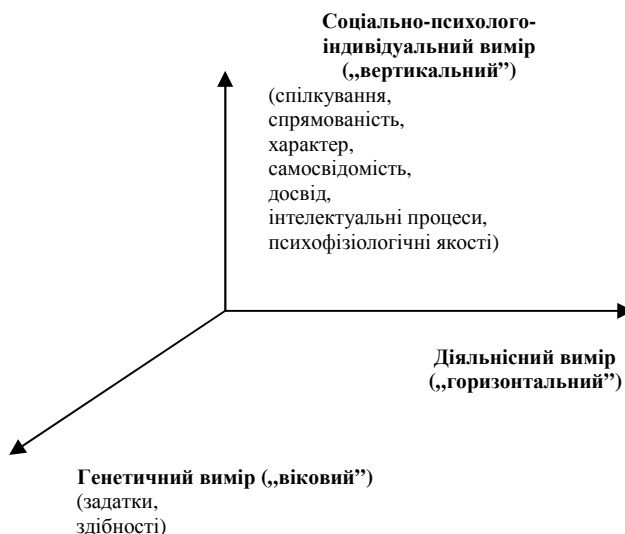


Рис.1.2. Трьохвимірна модель особистості
(за В.В. Рибалком)

Ці виміри розглядаються автором як єдина система базових категорійних параметрів цілісної психологічної структури особистості. Як засіб їх поєднання у систему взаємопов'язаних базових параметрів особистості використовується ортогональний принцип (див. рис. 1.2). Однак у психологічній структурі особистості він використовується як засіб встановлення і презентації внутрішніх системних зв'язків між вимірами та їх елементами у цілісній моделі особистості. За цим принципом кожний елемент психологічної структури особистості зазнає системного впливу та системно сполучає в собі функції трьох головних типів – соціально-психолого-індивідуального, діяльнісного та вікового (генетичного), які відповідають трьом базовим вимірам особистості. Це надає кожній якості, властивості особистості певної голографічної метаякості, завдяки чому кожна властивість особистості може відображати певним чином усю особистість.

Крім того, кожний з трьох вимірів має власну внутрішню будову, що утворюється відповідними підструктурами, компонентами, рівнями розвитку, що є взаємопов'язаними між собою і можуть бути диференційовані далі [395, с. 144-155].

Враховуючи сучасні дані про діяльність, здобуті у дослідженнях П. Анохіна, М. Бернштейна, П. Гончарука, О. Леонтєва, О. Лурії, Г. Костюка, В. Русалова, Н. Тализіної та інших, В. Рибалка уточнює і

структурні компоненти діяльнісного виміру особистості та представляє їх у такому вигляді: 1) потребнісно-мотиваційний; 2) інформаційно-пізнавальний; 3) цілеутворюючий (прийняття рішення щодо мети, задуму, плану діяльності тощо); 4) операційно-результативний (виконання рішення, досягнення результату діяльності); 5) емоційно-почуттєвий (див. Рис. 1.2).

Зважаючи на вищезазначений підхід до розуміння структури особистості, нам вбачається логічним звернення на рівні **конкретно-наукової методології** до психологічних і педагогічних концепцій обдарованості, які розроблені на основі системного підходу. При цьому, як зазначає В. Моляко, поняття „обдарованість” не можна розглядати відірвано від понять „задатки” та „здібності”. Зокрема, актуальною залишається проблема розподілу акцентів у ланцюгу "здібності – обдарованість – талант – геніальність". Однак саме ці проблеми ще недостатньо досліджені як у теоретичному, так і в прикладному аспектах, що суттєво позначається на практичній діяльності вчителів і викладачів у системі професійної освіти [275, с. 11].

Термін "здібності" давно й широко використовується в науковій термінології, однак дослідники досі неоднозначно підходять до розуміння його сутності. Найбільш широке і давнє визначення здібностей трактує їх як властивості душі людини, які необхідно розуміти як сукупність психічних процесів і станів. У психології XVIII-XIX ст. здібності розуміли як високий рівень розвитку загальних і спеціальних знань, умінь і навичок, які забезпечують успішне виконання людиною різних видів діяльності. Сьогодні більшість учених вважають, що здібності не зводяться до знань, умінь і навичок, однак забезпечують їх швидке набуття, закріплення й ефективне використання у практичній діяльності [125, с. 286].

У сучасній психології здібності є предметом конкуруючих гіпотез залежно від того, як їхні автори тлумачать проблему біологічного і соціального [286, с. 416]. Прихильники соціального напрямку впевнені, що історіогенез здібностей відбувається в напрямку їх спеціалізації й перебуває під впливом соціального. Тому їх онтогенез можна уявити як освоєння дитиною суспільно-історичного досвіду, втіленого в предметах людської діяльності [286]. Разом зі способами їх використання вона немовби привласнює здібності тих людей, які ці предмети створили. Ця гіпотеза засвідчує прижиттєве формування здібностей, і для неї певним способом організації діяльності виступає соціальне. Вступаючи в активні стосунки з предметним світом, індивід нібито уподібнює його

властивостям своєї індивідуальності. Цей процес ґрунтується на певних фізіологічних механізмах, які формуються під час діяльності.

За іншою гіпотезою, онтогенез здібностей ґрунтується на власне психологічних закономірностях, однак значною мірою залежить від біологічного. Як зазначав С. Рубінштейн, "людина не може відриватися від природи і цілковито протиставляти себе їй" [405]. Як природна істота вона має свій генотип – сукупність успадкованих структур організму. Спільно із попередніми досягненнями людини (знаннями, вміннями, навичками) він утворює внутрішні передумови діяльності. Розвиток здібностей при цьому відбувається немовби за спіраллю: наявний рівень створює передумови для переходу на більш високий [286, с. 418].

Обидві гіпотези об'єднують розуміння єдності здібностей і діяльності, за яким розвиток здібностей відбувається у зв'язку з розширенням кола діяльності індивіда, вдосконаленням їх операційного складу. Однак перша акцентує увагу на соціальному, а друга підкреслює значення біологічного.

У розробку цієї проблеми суттєвий внесок зробили радянські дослідники Б. Ананьєв [14], В. М'ясищев, А. Ковальов [171], Г. Костюк [185; 186], К. Платонов [346], С. Рубінштейн [406; 407] і насамперед Б. Теплов [466], який захистив докторську дисертацію з психології музичних здібностей у складні часи заборони генетичних досліджень у СРСР (це зумовило панування у тогочасній педагогіці і психології уявлень про людину як про переважно соціальну істоту).

У сучасній психологічній науці виокремлюються два основні підходи до вивчення та застосування поняття "здібності" – загальнопсихологічний та диференційно-психологічний [153, с. 98].

Загальнопсихологічний підхід під здібностями розуміє будь-який прояв можливостей людини (вихідне положення – людина здатна, може здійснювати певну діяльність). Звідси проблема здібностей набуває психолого-педагогічного спрямування і головним постає питання: як ефективніше набувати можливості, зокрема знання і вміння. З позиції цього підходу всі людні здібні, всі все можуть.

Диференційно-психологічний (індивідуально-психологічний) напрям навпаки підкреслює вроджені відмінності між людьми за здібностями. Так, Б. Теплов, визначаючи здібності як індивідуально-психологічні особливості людини, які проявляються в діяльності і є передумовою успішного її виконання, особливо підкреслював, що здібності – це індивідуально-психологічні особливості, які *відрізняють* одну людину від іншої; здібностями називають не взагалі індивідуальні особливості, а

лише такі, які мають відношення до успішного виконання однієї діяльності або багатьох діяльностей; здібності не зводяться до тих знань, навичок або вмінь, які вже вироблено у певної людини, а сприяють легкому і швидкому їх набуттю [125; 466].

Отже, здібності – це індивідуально-психологічні особливості особистості, які забезпечують успіх у діяльності та спілкуванні, легкість в оволодінні знаннями, вміннями, навичками. Здібності не можуть бути зведені до знань, умінь і навичок, які має людина, однак забезпечують їх швидке набуття, фіксацію й ефективно практичне застосування. Успішність у діяльності забезпечується не однією, а системою різних здібностей, при цьому вони можуть взаємокомпенсуватися [432, с: 81].

У сучасній науці здібності визначаються як яскравий прояв певної характеристики функцій, який зумовлений вродженими задатками. Функції характеризують здатність того чи іншого органа виконувати ту роль, для якої він створений природою. Кожна функція має ряд характеристик, за якими можна виміряти рівень їх реалізації [153, с. 98-99]. Таким чином, психофізіологічною основою розвитку здібностей є функціональні органи, реалізацію ж відповідних здібностей у діяльності забезпечують нервово-м'язові системи, що складаються за життя, [432, с. 81].

Усі ці характеристики наявні в кожній людини, проте ступінь вираженості їх у кожній людини різний. Якщо в людини характеристика функції перевищує середній рівень, то йдеться про наявність у неї певної здібності, якщо вона набагато нижча – про її відсутність. Отже, поняття "здібність" застосовується для виділення людей, у яких характеристика певної функції проявляється значно більше, ніж звичайно. Зазначимо, що немає людей зовсім без здібностей. Є люди з низьким рівнем розвитку певної здібності, що заважає їм досягати у певному виді діяльності високого результату. Тому варто вести мову про різний ступінь вираженості в людини здібностей (високий, середній, низький), а не про їх наявність чи відсутність [153, с. 98-99].

На думку Є. Ільїна [153], різниця прояву в різних людей певної характеристики функцій зумовлена їх вродженими морфофізіологічними особливостями, що отримали назву "задатки" здібностей [153, с. 100-101]. У свій час Б. Теплов, заперечуючи спадковість здібностей, зазначав, що вродженими можуть бути лише анатомофізіологічні й функціональні особливості людини, які створюють певні передумови для розвитку здібностей. Залежно від їх сутності формуються внутрішні стимулятори спрямованості людини до певної

діяльності: інтереси, пізнавальні потреби, система мотивації, бажання добиватися високих успіхів у конкретній діяльності [466]. Отже, в основі розвитку здібностей лежать певні природжені особливості людини [432, с. 81].

До задатків належать: *будова і функціонування окремих ділянок кори головного мозку* (наявні індивідуальні відмінності в розміщенні клітинних полів у корі півкуль головного мозку людини, а також відзначені індивідуальні особливості у будові клітинних шарів, спостерігаються відмінності у тих відростках, які сполучають одну півкулю з іншою); *вроджені особливості зорового і слухового аналізаторів* (наприклад, у слуховому аналізаторі у внутрішньому вусі є утворення під назвою „улітка”, яке може впливати на відчуття залежно від розміщення своїх складових); *типологічні особливості нервової системи* (залежить швидкість утворення тимчасових нервових зв'язків, їх міцність, сила зосередження уваги, витривалість нервової системи, розумова працездатність тощо); *співвідношення двох сигнальних систем* (художній тип характеризується відносною перевагою першої сигнальної системи, мислительний тип – перевагою другої сигнальної системи, середній тип – врівноваженістю обох сигнальних систем) [125, с. 286-290].

Більшість дослідників погоджуються, що задатки – генетично зумовлені анатомо-фізіологічні властивості різних систем організму. Найбільш правомірною вважається гіпотеза про зв'язок задатків з мікроструктурою мозку та органів чуття, залежно від якої і відбувається функціонування клітин, а також з диференційними особливостями нервових процесів (сила, врівноваженість, рухливість нервової системи, а також її тип) [248, с. 254]. Матеріальним підґрунтям задатків є передусім будова мозку, кори його великих півкуль та її функціональні властивості. Ці відмінності зумовлені не тільки спадковою природою організму, а й утробним і позаутробним розвитком [248; 432, с. 107]. Зміст задатків змінюється з віком у зв'язку з дозріванням мозку [286, с. 419], при цьому проходячи певний віковий розвиток [432, с. 81]. "Здібності людини – це внутрішні умови її розвитку, які формуються в сукупності з задатками під впливом зовнішніх умов у процесі взаємодії людини з навколишнім середовищем" [395, с. 115]. Тому, з психологічного погляду правильно буде говорити не про природженість здібностей, а про природженість задатків [432, с. 81].

Між здібностями і задатками існує багатозначний зв'язок. Задатки є лише передумовою розвитку здібностей, їх висхідним моментом. Характерним для задатків є те, що вони не мають якісної

визначеності, змістового компонента. Здібності, розвиваючись на основі задатків, зумовлюються, але не визначаються ними. Задатки впливають (але не вирішальним чином) на процес формування і розвиток здібностей, які формуються прижиттєво у процесі діяльності й виховання. Які саме здібності сформуються на основі задатків, залежатиме не від задатків, а від умов життя, виховання та навчання. Так, С. Сисоєва зазначає, що на ґрунті одних і тих самих задатків можуть розвинути різні здібності [248, с. 254]. Задатки зумовлюють різні шляхи формування здібностей та впливають на рівень досягнень, швидкість розвитку здібностей.

Особливістю задатків, на думку Є. Ільїна, є те, що вони можуть одночасно входити до різних здібностей. Рівень розвитку здібності залежить не від одного якогось задатку, а від їх кількості та специфіки поєднання. Проте в одній людині стосовно певної функції природних задатків може бути три чи чотири, а в другій – лише один-два. Отже, чим більше в людини задатків, тим вищий рівень розвитку здібностей [153, с. 100-101].

Не всі вроджені задатки людини обов'язково перетворюються на здібності. Задатки, коли бракує відповідних умов для переростання їх у здібності, так і залишаються нерозвиненими [432, с. 108]. На думку С. Сисоєвої, умовами розвитку здібностей, є насамперед обставини життя людини: життя в суспільстві, наявність соціально-культурного середовища; навчання в дитинстві користуватися відповідними предметами; участь у діяльності і спілкуванні; наявність кола людей, які здатні передати необхідні знання, уміння і навички за допомогою ефективних засобів і методів навчання і виховання; відсутність у людини з народження суворой запрограмованості поведінки, наявність незрілості мозкових структур з їх здатністю до наступного формування шляхом навчання і виховання [432, с. 81]. Таким чином, у процесі формування специфічно людських здібностей (лінгвістичних, музичних, математичних, педагогічних тощо) дослідники простежують фундаментальну закономірність: *здібності з'являються і розвиваються лише у процесі відповідної діяльності* [286, с. 419], тобто здібності й діяльність органічно взаємопов'язані [432, с. 117]. Здібності як рушійна сила мають вирішальне значення для розвитку науки і техніки, створення матеріальних і духовних надбань, суспільного прогресу. З розвитком праці та суспільного життя людські здібності розвиваються, зазнають змін їх зміст і структура [432, с. 106]. Розвитку здібностей сприяє спадковість соціальних умов життя, і перш за все навчання

людей, їх освіта та виховання [248, с. 254].

Важливим моментом розвитку здібностей є комплексність – одночасне вдосконалення декількох взаємодоповнюючих одна одну здібностей. При цьому розвиток здібностей підпорядковується явищу компенсації [466]. Так, Б. 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 тої діяльності, що найщільніше пов'язана з цією здібністю. Відсутня здібність може бути в дуже широких межах компенсована іншими, високорозвиненими в людини [466].

Здібності не лише спільно визначають успішність діяльності, але й взаємодіють одна з одною, впливають одна на одну. Залежно від наявності й міри розвитку інших здібностей, які входять у комплекс, кожна з них набуває іншого характеру. Такий взаємний вплив виявляється особливо сильним, коли йдеться про взаємозалежні здібності, які спільно визначають успішність діяльності [432, с. 82].

У сучасній психології розрізняють загальні й спеціальні здібності. Загальні здібності – властивості індивідуальності, що зумовлюють діапазон можливостей людини: її здатність до освоєння культури, навчання, різних видів діяльності. Спеціальні здібності – властивості індивідуальності, які забезпечують успішність виконання певної діяльності. Вони також мають багаторівневу природу, а тому ґрунтуються на відповідних задатках, потребують систематичних і наполегливих вправ, що зумовлюють їх розвиток, передбачають ставлення індивіда до них як до засобу розв'язування життєво важливих завдань [286, с. 425].

Зазначимо, що у дослідженнях проблеми здібностей, йдеться не лише про окремі види здібностей, але й про *різні рівні їх розвитку*. Так, П. М'ясоїд, з позиції системно-діяльнісного аналізу психіки в існуванні здібностей виокремлює ряд рівнів, а саме: *органічний* – задатки, біологічний інтелект; *індивідний* рівень, на якому функціонують власне здібності, психометричний інтелект; *особистісний рівень*, на якому індивід певним чином ставиться до своїх здібностей і у певний спосіб використовує їх для досягнення своїх цілей (соціальний інтелект). Найповніше здібності виявляються у творчості особистості, а найвищим рівнем їх розвитку є талант – здібності, які виявляються в суспільно визнаних здобутках [286, с. 420]. Отже, здібності – це властивості індивідуальності, що мають складну багаторівневу природу. На

органічному рівні вони виступають як біологічні, генетично зумовлені задатки здібностей; на індивідному – власне здібності, які розвиваються в процесі відповідних діяльностей і залежать від соціального; на особистісному – це ставлення індивіда до здібностей як до засобу реалізації певного способу життя. Останній – власне психологічний вимір здібностей, пов'язаний із вибором і здійсненням індивідом свого життєвого шляху [286, с. 422].

Таким чином, на думку В. Моляка, здібностям властива своєрідна розгалуженість, взаємозв'язок із вродженими задатками. Вони розвиваються у процесі діяльності, переплітаються з низкою особистісних властивостей і особливостей. Тобто варто говорити про здібності як систему (чи підсистему в системі особистості), що поєднується і взаємопов'язана з іншими системами (підсистемами) [274, с. 5-15].

Коли рівень розвитку загальних і спеціальних здібностей високий, йдеться про загальну або спеціальну *обдарованість* – передумову творчих досягнень [286, с. 425].

У свій час ще Б. Теплов наголошував на тому, що окремі здібності не просто співіснують незалежно одна від одної [466]. Кожна здібність змінюється, набуває якісно нового характеру залежно від наявності та ступеня розвитку інших здібностей. Тобто, окремі здібності ще не забезпечують можливість успішного виконання конкретною людиною тієї чи іншої роботи. Цього можна досягти завдяки *обдарованості*, яку розуміють як якісне своєрідне поєднання здібностей, від якого залежить можливість досягнення більшого чи меншого успіху під час тієї або іншої діяльності. Б. Теплов наголошує на тому, що обдарованість слід розглядати насамперед у якісному, а не в кількісному плані: наука має надавати практиці способи аналізу обдарованості людей у різних сферах, а не прийоми її виміру. Головне не в тому, що одні люди більше, а інші менше обдаровані. Набагато важливіше те, що різні люди мають різну якісну обдарованість і різні якісні здібності [466].

Виходячи з вищезазначеного, під обдарованістю, як правило, розуміють розвиток здібностей особистості до рівня вище за умовно "середній", завдяки яким вона може досягти значних успіхів у певній сфері діяльності [106, с. 235]. При цьому здібності 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. Тому обдарованість у різних людей відрізняється не тільки рівнем прояву, а й якістю (індивідуальністю) [153, с. 105].

За рівнем і мірою розвитку здібностей виділяють: талант – таке поєднання здібностей, які дають людині можливість успішно, самостійно й оригінально здійснювати певну складну діяльність, а також геніальність – вищий рівень розвитку здібностей, який забезпечує досягнення особистістю таких результатів творчої діяльності, які складають епоху в житті суспільства, в розвитку культури [46, с. 38]. Талант можна розглядати як поєднання генетично зумовленої обдарованості з працею. Він є обов'язковою підструктурою геніальності. Відмінність геніальності від таланту полягає в ступені обдарованості й суспільній значущості творчості: геній створює нову епоху у своїй галузі [432, с. 83].

Принципового значення у контексті нашого дослідження набуває питання можливості *розвитку обдарованості*. Сучасні дослідники розглядають обдарованість як вищий рівень розвитку здібностей, який супроводжується високими досягненнями у певній галузі діяльності [281, с. 119]. Отже, здібності й обдарованість є феноменами одного порядку в тому розумінні, що вони переходять від нижчого рівня до вищого шляхом розвитку здібностей і підкоряються законам розвитку здібностей. У цьому контексті погоджуємося з висновками О. Музики, котрий зазначає, що розвиток здібностей завжди пов'язаний з окремою діяльністю. Він не може здійснюватися поза діяльністю, однак лише цілісна діяльність є основною умовою розвитку здібностей і обдарованості. Обдарованість – це від початку не причина успішності людини у певній діяльності, а наслідок її розвитку у цій діяльності. Якщо розглядати здібності й обдарованість з позицій розвитку, то базовою категорією є здібності [281].

Російськими дослідниками, авторами "Робочої концепції обдарованості", зокрема Д. Богоявленською, особлива увага приділяється визначенню самого поняття "обдарованість", під яким вони розуміють "систему якості психіки особистості, яка здатна розвиватися впродовж життя, і яка визначає можливість досягнення людиною більш високих (незвичайних, непересічних) результатів в одному чи кількох видах діяльності порівняно з іншими дітьми" [44]. Тобто, вченими акцентується на можливості розвитку обдарованості, що виправдовує введення до класифікації видів обдарованості "потенційної обдарованості". Такий підхід ґрунтується на бажанні привернути увагу педагогів до більшої кількості дітей, не "упустити" жодної дитини [44].

На погляд О. Музики, продуктивним у процесі ідентифікації обдарованості є застосування *суб'єктно-ціннісного аналізу*. Суб'єктно-

Розділ 1. Теоретико-методологічні основи вивчення проблеми обдарованості особистості

ціннісний аналіз спрямований на пізнання закономірностей та механізмів становлення особистісних цінностей, пов'язаних із включенням людини у творчу діяльність. Дослідник акцентує увагу на стратегіях творчої діяльності, тих цінностях, які в ній виникають, розвиваються і на певному етапі починають регулювати поведінку людини. Рефлексія власного мислення під час вирішення творчих задач не обмежується лише регуляцією діяльності. Саме тому, що мисленнєві стратегії формуються у творчій діяльності, вони набувають здатності переноситися на будь-які інші діяльності і у багатьох випадках починають регулювати життєві вибори і процеси, набувати статусу суб'єктних цінностей [281, с. 126]. Не тільки і не стільки основними ознаками обдарованої людини є високі досягнення, скільки включеність її здібностей у структуру особистості, насамперед, у структуру ціннісної свідомості. У традиційному виділенні загальних і спеціальних здібностей саме загальні здібності співвідносяться з особистісними утвореннями, оскільки є основою самореалізації людини в різних видах діяльності [281, с. 119].

Отже, провідного значення у реалізації проблеми розвитку здібностей та обдарованості набуває *діяльнісний підхід*, широко розповсюджений у вітчизняній науці. Становлення діяльнісного підходу в педагогіці тісно пов'язано з психологічними дослідженнями (Л. Виготський, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн), виходячи з яких дитина для педагога – суб'єкт навчально-пізнавальної, виховної діяльності (діяльнісна цілісність), а сама діяльність виступає як інтегративна основа психічних властивостей, функцій [416, с. 355]. Найбільш глибоко він розроблений у працях О. Леонтьєва [225; 226], який стверджував, що реальним базисом особистості людини є сукупність її суспільних за своєю природою відношень до світу, що реалізуються діяльністю, точніше, сукупністю різноманітних діяльностей особистості. Тільки завдяки діяльності особистість стає суб'єктом пізнання та перетворення дійсності. Сукупність діяльностей, що реалізуються особистістю, утворює багатство та широту зв'язків людини зі світом [225]. Видатний український психолог Г. Костюк також вважав, що найбільш продуктивним у процесі розкриття психологічної проблеми особистості є підхід, який ґрунтується на аналізі її діяльності [185; 186]. Суспільні умови визначають психологічні якості особистості не самі по собі, а завдяки їй діям. Соціально-психологічні та індивідуально-психологічні чинники впливають на психічний розвиток особистості вибірково – залежно від діяльності і поведінки особистості як суб'єкта власної

активності.

На думку Г. Сазоненко [416, с. 355], основна ідея діяльнісного підходу у навчально-виховному процесі пов'язана не з самою діяльністю як такою, а з діяльністю як засобом становлення і розвитку суб'єктності дитини.

Загалом же діяльнісний підхід означає організацію та управління цілеспрямованою діяльністю учня (студента) в контексті його життєдіяльності, що передбачає два компоненти: особистісний і діяльнісний, а тому за своєю суттю він є особистісно-діяльнісним.

Сутність цього підходу стосовно розвитку здібностей та обдарувань учнів (студентів) полягає у тому, що в центрі уваги дослідника має знаходитися не просто діяльність, а спільна діяльність дітей і дорослих. Педагог проектує, конструює й створює ситуації виховної діяльності, оскільки тільки включення людини у різні види діяльності щодо оволодіння суспільним досвідом і вміле стимулювання її активності у цій діяльності може здійснити дієвий розвиток її потенційних можливостей [416].

В останні роки весь освітній простір охоплюється *особистісним підходом*. У його основу покладено ідеї педагогічної й філософської антропології (М. Бердяєв, Г. Ващенко, М. Пирогов, К. Ушинський, а також Ш. Амонашвілі, І. Бех, Р. Бернс, Я. Корчак, А. Маслоу, К. Роджерс, В. Сухомлинський, С. Френе, І. Якиманська та ін.). Під особистісно зорієнтованим підходом розуміють методологічну орієнтацію в педагогічній діяльності, що забезпечує процеси самопізнання, самовдосконалення і самореалізації особистості дитини, розвитку її неповторної індивідуальності [416, с. 355]. Сутністю *особистісно-зорієнтованого підходу* в педагогічному процесі є врахування індивідуальних (фізіологічних, психічних, особистісних) особливостей і загальних закономірностей у розвитку кожної особистості. При цьому беруться до уваги інтереси, схильності, погляди та переконання, здібності, стан здоров'я, культура навчальної діяльності та гуманних відносин тощо. План і програма у навчальному закладі мають гармонійно поєднувати, з одного боку, загальнодержавний підхід до виховання і навчання молоді, а з другого – особисті плани вихованця, батьків і викладачів.

Технологічною складовою, що найбільш адекватна даному підходу, є такі способи педагогічної діяльності: діалогічність; діялісно-творчий характер; спрямованість на підтримку індивідуального розвитку дитини; надання вихованцеві необхідного простору, свободи для

прийняття самостійного рішення, творчості, вибору змісту і способів учиння і поведінки; застосування ігрових та рефлексивних методів і прийомів, а також способів фасилітації й педагогічної підтримки особистості дитини в процесі її саморозвитку і самореалізації [416, с. 356].

Отже, виділяємо найбільш суттєві для нашого дослідження підходи, на основі яких буде здійснюватися як теоретичний аналіз проблеми, так і розробка відповідних технологій розвитку здібностей та обдарувань студентської молоді. Серед основних принципів, на яких ґрунтується наше дослідження, визначено: принцип історизму (історіографічний підхід); синергетичний, системний, акмеологічний, діяльнісний, аксіологічний та особистісно-зорієнтований підходи.

1.4. Сучасне розуміння поняття „обдарованість” (аналіз базових понять дослідження)

Важливим етапом вивчення будь-якої проблеми є чітке визначення **категорійного апарату дослідження**. До базових понять нашого дослідження слід віднести такі: „обдарованість”, „талант”, „геніальність” та ряд підпорядкованих понять, а саме: „здібності”, „задатки”.

Зазначимо, що на сьогодні не існує універсального, визнаного і прийнятого всіма дослідниками визначення поняття „обдарованість”. Найвідомішим і найпоширенішим у західній науці є визначення, запропоноване В. Штерном, який розумів обдарованість як загальну здатність індивіда свідомо орієнтувати своє мислення на нові вимоги, як загальну здатність психіки пристосовуватися до нових завдань і умов життя. І хоча цей підхід зазнав критики ще на початку ХХ століття, визначення, запропоноване В. Штерном, залишається одним із провідних у сучасному трактуванні проблем обдарованості.

Базові категорії нашого дослідження можуть бути вибудовані у певній ієрархії відповідно до обраного критерію, а саме:

- відповідно до їх появи в історичному контексті: геній – талант – обдарованість;
- відповідно до значущості та теоретичного наповнення сутності понять: обдарованість – талановитість – геніальність.

У філософських трактатах минулого, у художніх творах та побуті на перших етапах становлення проблеми вивчення здібностей та обдарувань людини частіше використовується не термін „обдарованість”, а інше поняття – „геній” (від латинського – genius – дух). З давніх-давен, ще в античній культурі, генієм вважали істоту, проміжну між безсмертним божеством і смертною людиною. У

давньоримській міфології генієм називали доброго Духа, який формує характер людини та оберігає її впродовж життя („даймоній” Сократа).

Визначень поняття „геніальність” існує безліч. Вивчаючи це питання, В. Ефрїмсон зазначав, що геніальність визначають і як „здатність у період дозрівання ідеї повністю ігнорувати все, що не стосується досліджуваної проблеми”, і як „здатність до концентрації, що переходить у транс”, і як „природну інтелектуальну силу дуже високого рівня, виключну здатність до творчості, що вимагає уяви, оригінального мислення, винаходу чи відкриття”...[516]

Філософська думка [483] розуміє під геніальністю (від лат. *genialis* – властивий генієві, плідний) найвищий прояв творчих сил людини, діяльність якої має всесвітньо історичне значення. Термін „геніальність” уживають як для позначення здатності людини досягти видатних результатів у певній галузі, так і для оцінки результатів творчості.

Тлумачення природи геніальності завжди були неоднозначними. Давньогрецький мислитель Платон видатні здібності вважав даром божого Еросу; Аристотель геніальність людини пояснював природним даром. У платонізмі і неоплатонізмі геніальність розглядається як „божественне натхнення”. Видатний німецький філософ І. Кант також схилився до думки, що геніальність надається від природи, адже геній творить своє розуміння свободи, створюючи при цьому принципово нові цінності [482, с. 347-349].

Для поглядів Т. Карлейля і Ф. Ніцше характерні культ генія, протиставлення його звичайним людям [158]. Ж.-Ж. Руссо одним із перших виступив проти фетишизації таланту, порушивши проблему егоїзму генія (егоїзм він вважав за найбільше моральне зло) [411; 482, с. 348]. Проте ця позиція не має нічого спільного із спробою дискредитувати талант, яку здійснив Ч. Ломброзо, ототожнюючи геніальність з безумством, позбавляючи її будь-якого змісту [63].

Наполеон стверджував, що геніальність полягає в умінні відрізнити важке від неможливого. А. Камю вважав, що геній – це розум, який знає свої межі, людина, яка усвідомлює свої можливості, тобто особистість, яка пізнала себе і змогла реалізувати свої потенції, свій дар [482].

У XIX-XX ст. геніальність стає предметом психологічних, соціально-психологічних, соціологічних досліджень, в яких виявилася наукова неспроможність виділити загальні психологічні або патопсихологічні риси геніальності, неправомірність розгляду генія як особливого типу особистості.

Дослідники в галузі *фізіології мозку* стверджують, що у мозку геніїв

проходять дуже швидкі хімічні процеси, які стимулюють розвиток логіки мислення. І таланту, і геніальності допомагає власна функціональна будова мозку. Всі клітини мозку тісно пов'язані між собою, і чим швидше встановлюються зв'язки між ними, тим талановитіша особистість [216].

У психологічній науці під геніальністю розуміють „особистісну характеристику людини, найвищий ступінь розвитку її обдарованості, таланту” [379]; „найвищий ступінь розвитку здібностей, що проявляється у творчій діяльності, результати якої мають історичне значення у житті суспільства, розвитку літератури, науки і мистецтва” [125, с. 286-290]. Отже, геніальність людини проявляється у творчій діяльності, результати якої мають соціально-групову і вселюдську значущість [325, с. 94]. Якісний стрибок у діяльності індивіда, що підносить його творчість на рівень геніальності, настає внаслідок величезного напруження всіх фізичних і нервово-психічних зусиль у поєднанні з об'єктивними потребами і закономірностями розвитку історичної практики певного класу, народу. Тобто загальною тенденцією у дослідженні феномена геніальності є думка про те, що сутність генія неможливо зрозуміти, якщо ігнорувати продукти його творчості, а також епоху, в яку він жив і творив [482, с. 348].

Довгий час вважалося, що, створюючи дитині можливості для всебічного розвитку, можна виховати з неї геніальну особистість. Однак усебічний розвиток особистості ще не означає її геніальності. Майже всі генії доби Відродження, незважаючи на різнопланову обдарованість, увійшли до історії лише завдяки якомусь одному своєму інтересу. Наприклад, Леонардо да Вінчі – геніальний учений і винахідник, відомий глибокими працями у галузі анатомії, ботаніки, математики, картографії, геології, аеронавтики, оптики, механіки тощо, однак людство пам'ятає його як художника [215, с. 44]. Й. Гете був державним діячем і працював у галузі математики, але відомий нам як письменник, видатними творами якого захоплюються і сьогодні. Можливо, розквіт геніальності, таланту, обдарувань відбувається лише за умови, що *людина займається саме тим видом діяльності, що призначений їй долею*. Можливо, саме тоді встановлюється рівновага з собою, що сприяє розвитку й утвердженню особистості.

Геніальність – це максимальний прояв творчої обдарованості. Цим даром, безумовно, володіє далеко не кожний, хоча Ш. Фур'є мріяв про суспільство, в якому такий унікальний феномен, як геніальність, стане масовим явищем. Американський учений-психолог Р. Ельберт виділив

чотири ознаки генія, серед яких: *величезна продуктивність праці, розробка стрижневої проблеми, довговічність визнання, наявність прихильників і послідовників, нерідко після смерті* [74, с. 138-139; 482, с. 348]. Д. Саймонтон (США) виділив сім факторів, які сприяють прояву геніальності. Серед них особливе місце посідає „дух часу”, соціальний клімат, наявність потреби у таланті [Там само].

З психологічної точки зору творчий процес генія принципово не відрізняється від творчого процесу інших обдарованих людей. Відмінність геніальної людини від талановитої полягає у більшій суспільній значимості діяльності генія, який *створює нову епоху* у своїй сфері діяльності [482; 325, с. 94].

Існує формула розмежування генія і талановитої людини: „Геній робить те, що повинен, талант – те, що може” [516]. Ця формула підкреслює *підкореність* генія тій задачі, яку ставить перед ним його внутрішня сутність, його захопленість своєю творчістю, неминучість напруги всіх сил для досягнення поставленої мети, для вирішення поставленої задачі. На думку В. Ефроїмсона, якби в геніїв не було цього фанатичного прагнення, то вони (при всіх своїх здібностях), народившись вундеркіндами, так ними б і лишалися [516].

Отже, геніальність, як вищий рівень творчих проявів людини, відображається у творчості, яка має видатне значення для життя суспільства. Геніальна людина впродовж тривалого часу виконує величезну працю, яка суттєво впливає на інших людей протягом багатьох років [325, с. 94]. Для генія характерний надзвичайно високий рівень розвитку всіх природних можливостей до виконання певного виду діяльності, величезна суспільна вагомістю результатів творчості, що передбачає *одночасне використання всіх наявних можливостей людини*.

Слідом за термінами „геній” і „геніальність” широкого розповсюдження набуває поняття „талант” (від грецького – *ταλαντων*, букв. – терези). Талантом називали високий ступінь розвитку здібностей, а геніальністю – вищий ступінь прояву таланту. Отже, геніальність є талантом найвищого рівня. Талант же, у свою чергу, є обов’язковою підструктурою геніальності [106, с.326].

М. Бердяєв, порівнюючи талант і геніальність, зазначав у таланті є помірність і поміркованість – геніальність же завжди безмірна. Природа геніальності завжди революційна. Талант діє всередині культури з її науками і мистецтвом. Геніальність не знає обмежень. Талант є дисциплінованість. Геніальність – це зухвалість. Талант ... від цього світу, геніальність – від світу іншого. У долі геніальності присутня святість

жертвності, якої позбавлена доля таланту [482, с. 348].

Філософи називають талантом високий рівень обдарованості людини до певного виду творчості (діяльності). Талант характеризується здатністю до творчих досягнень, лишаючись, за словами В. Белінського, „у межах сфери, відкритої генієм“ [482].

У *психологічній науці* талант визначається як „природний хист, обдарованість, вища здатність людини до певного виду діяльності (творчої, наукової, політичної, виробничої)“ [379]; „видатні здібності в одній чи кількох галузях діяльності“ [125, с. 286-290]; „здібності, які виявляються у суспільно визнаних здобутках“ [286, с. 420].

Деякі сучасні дослідники, зокрема Є. Рапацевич, стверджують, що талант не стільки наукове, скільки побутове поняття, оскільки не існує теорії і методів діагностики талановитості. Навіть значення терміну "талант" цим ученим визначається досить нечітко. Воно використовується або як синонім "обдарованості" – високий рівень розвитку здібностей, який проявляється у творчих досягненнях; або як соціальна характеристика людини, що зробила значний внесок у розвиток культури, промисловості тощо (тобто, поняття близьке до терміну "геніальність") [325, с. 564].

Сучасна *педагогіка* під талантом розуміє якісно вищий рівень здібностей особистості. Передумовою розвитку таланту є задатки людини, які можуть перетворюватися на реальність за наявності сприятливих соціальних чинників. На думку академіка С. Гончаренка, талант – це *поєднання* певного ступеня генетично зумовленої *обдарованості з працею* [106, с. 326].

Формування таланту розпочинається з раннього дитинства, спочатку як психологічне визначення природних задатків і схильностей до певного виду діяльності, пізніше як закріплення здібностей і, нарешті, як високий вияв творчості у зрілому віці. Талановитість щодо окремих видів творчості (музики, співу, складання віршів, малювання, конструювання) може виявлятися вже в дошкільному віці [106, с. 326]. Тому до завдань батьків, вихователів, учителів входить вчасна ідентифікація таланту і сприяння його становленню. Так, у музиці, малюванні, математиці, лінгвістиці, техніці талант проявляється, як правило, у ранньому віці; літературні ж, наукові, організаторські таланти – у більш пізньому. Нерівномірною виявляється і продуктивність талановитих людей впродовж життя. Існують навіть 6-7 річні цикли змін творчої продуктивності, а також вікові максимуми ("вершини"). При цьому у різних творчих людей спостерігається різна

кількість таких вершин. Зазвичай перший максимум творчої активності спостерігається в науці у віці 35-40 років, у поезії – у 24-30 років і т.і. [325, с. 564].

Широке використання у науковій літературі терміна „обдарованість” пов'язано із періодом утвердження педагогіки, а потім і психології як самостійних наук. Коренем слова „обдарованість” є „дар”, тому як в українській, російській, так і в англійській (giften) мовах це поняття має однозначне трактування – подарунок. Цим ніби підкреслюється, що людина володіє чимось таким, що нею не заслужено, не зароблено, а тим, що їй подаровано від народження. Визнаючи можливість існування такого дару, ми визнаємо факт існування індивідуальних розходжень між людьми, які зумовлені не тільки впливом навколишнього середовища та виховання, але й іншими, можливо, на сьогодні ще не відомими чинниками. Природно, що одним із найважливіших питань, яке хвилювало вчених протягом багатьох століть, була проблема походження цього дару.

Більшість сучасних вітчизняних дослідників схиляється до думки, що основою обдарованості є *здібності* – сукупність індивідуально-психологічних особливостей, які є умовою успішного, високоякісного виконання людиною певної діяльності і зумовлюють різницю в динаміці оволодіння потрібними для неї знаннями, вміннями та навичками [482]. Ступенями розвитку здібностей є обдарованість, талант і геніальність [379]. І якщо геніальність – це доля небагатьох, то здібностями до певних видів діяльності і здатністю до творчості може і повинен оволодіти кожний (див. рис. 1.3).

Обдарованість – це природні схильності до певного виду діяльності і задатки, розвинуті відповідним вихованням, високий рівень розвитку здібностей людини, завдяки чому вона досягає значних успіхів у певних галузях діяльності. Розрізняють обдарованість технічну, художню, артистичну та ін. [379].

Обдарованість розвивається у процесі виховання, навчання, трудової діяльності. Розвиток обдарованості людей залежить від умов матеріального життя суспільства, його культури, панівних у ньому суспільних відносин [482].

Незважаючи на значний досвід роботи з обдарованими дітьми, у світовій науці немає єдиного підходу, по-перше, до визначення самого поняття „обдарованість”, а по-друге, до розробки загальноприйнятої концепції обдарованості. На сьогодні існує більше ста визначень поняття „обдарованість”. Довгий час головним показником

Розділ 1. Теоретико-методологічні основи вивчення проблеми обдарованості особистості

обдарованості визнавався здебільшого *інтелект*. Фундаментальні дослідження Л. Термана (1959), спрямовані на доведення стабільності показників інтелекту, призвели до того, що протягом багатьох років у ролі робочого визначення обдарованості, її еквівалентом виступав рівень інтелекту, визначений і оцінений за відповідними тестами. Останнім часом для визначення обдарованості і талановитості застосовують формулу, запропоновану Комітетом з питань освіти США, яка враховує також академічні успіхи особистості. За їх визначенням (Marland, 1977), „обдарованість – це якість людської особистості, яка може бути виявлена професійно підготовленими людьми і визначається трьома взаємопов’язаними параметрами: випереджальним розвитком пізнання, психологічним розвитком та фізичними даними”. Згідно такого підходу обдарованими і талановитими дітьми можна назвати тих, хто, „за оцінкою досвідчених спеціалістів, у силу видатних здібностей демонструє високі показники в одній або кількох сферах: інтелектуальній; академічних досягнень; творчого або продуктивного мислення; спілкування і лідерства; художньої діяльності; рухової діяльності” [458, с. 5, 509, с. 61-62].



Рис.1.3. Взаємозалежність основних категорій дослідження

Така формула визнає, що індивід може відзначатися функціональними або потенційними можливостями у ряді сфер: інтелектуальній, художній, психомоторній, у сфері спілкування. Таке вузько психологічне визначення обдарованості деякі американські вчені

сприйняли критично, оскільки воно не враховує однієї з найважливіших характеристик обдарованості, яка суттєво впливає на ефективність виконуваної діяльності – *мотивацію*.

Саме тому відомий американський спеціаліст у галузі вивчення обдарованих дітей Дж. Рензулі запропонував свій підхід до розв'язання цієї проблеми, який є чи не найпопулярнішим серед західних концепцій обдарованості. На його думку, обдарованість є результатом взаємодії трьох характеристик: *інтелектуальних здібностей* (які перевищують середній рівень), *креативності* і *наполегливості* (мотивації). Крім того, у його моделі враховані знання (*ерудиція*) та *сприятливе навколишнє середовище*. Ця концепція активно використовується для розробки прикладних проблем. Визначена Дж. Рензулі тріада у більш-менш модифікованому вигляді має місце у більшості сучасних західних концепцій обдарованості.

Так, П. Горранс використовує аналогічну тріаду: *творчі здібності*, *творчі вміння*, *творча мотивація*. При цьому дослідник зазначає, що високі показники креативності ще не дають гарантії великих творчих досягнень, а тільки засвідчують певну ймовірність їх прояву. Максимальний же рівень творчих досягнень можливий лише при поєднанні всіх трьох чинників.

З ідеями Дж. Рензулі багато в чому перетинається "мультифакторна модель обдарованості" Ф. Монкса, в якій автор не розділяє креативність та інтелект. Він пропонує інші параметри: *мотивацію*, *креативність* та *виключні здібності*. Така модель відрізняється універсальністю, оскільки дозволяє пояснювати часткові прояви обдарованості у різних сферах (спеціальна обдарованість).

Модифікований варіант моделі Дж. Рензулі пропонує Д. Фельдх'юсен, на думку якого її слід доповнити "*Я*"-концепцією та *рівнем самоповаги*.

Теоретичні питання обдарованості досліджували й радянські вчені В. Ананьєв, А. Брушлинський, П. Гальперін, О. Ковальов, Г. Костюк, Н. Лейтес, А. Леонт'єв, В. Мясищев, С. Рубінштейн, Б. Теплов та інші. Так, Б. Теплов вважав, що обдарованість – це якісно своєрідне сполучення здібностей, від якого залежить імовірність більшого чи меншого успіху під час виконання тієї чи іншої діяльності [466]. Однак Б. Теплов зазначав, що окремі здібності ще не забезпечують можливості успішного виконання конкретною людиною тієї чи іншої роботи. Під обдарованістю він розумів „*якісне своєрідне поєднання здібностей*, від якого залежить можливість досягнення більшого чи меншого успіху під

час тієї або іншої діяльності". Отже, на думку Б. Теплова, діяльнісний підхід є вирішальним для визначення здібностей і обдарованості [466].

А. Петровський наголошував на багатозначності терміна „обдарованість”, вказував на багатоаспектність проблеми її вивчення. Він визначав обдарованість як: 1) якісне своєрідне поєднання здібностей, що забезпечує успішне виконання дій; 2) загальні здібності; 3) розумовий потенціал або інтелект; 4) сукупність природних задатків; 5) талановитість [339].

Г. Костюк тлумачить обдарованість як *індивідуальну своєрідність здібностей* людини, вказуючи на значущість природних даних кожної особистості як сили, яка є вихідною внутрішньою спонукою розвитку здібностей. При цьому під здібностями він розуміє „істотні властивості людської особистості, що виявляються у її цілеспрямованій діяльності та зумовлюють її успіх. Природними ж можливостями розвитку, які створюють внутрішні умови для розвитку здібностей людини до певних видів діяльності, він визнає задатки, розглядаючи здібності як реалізовані певною мірою задатки [140, с. 173].

Н. Лейтес під терміном „обдарованість” розуміє *набір здібностей*. Він вважає, що дитяча обдарованість виявляється у *схильності до праці*, у гострій потребі дитини займатися певним видом діяльності. До того ж не будь-яка діяльність розвиває, а лише та, у процесі якої виникають позитивні емоції [218-224; 376]. Саме *емоційні реакції і стан дитини* є, на думку Є. Яковлевої, основними формами усвідомлення нею своєї індивідуальності [518; 519]. За Л. Слободенюк, обдарованість – це не лише своєрідне поєднання здібностей людини, а ще й *сукупність її особистісних характеристик* [439; 440]. В. Чудновський і В. Юркевич визначають обдарованість як *високий рівень розвитку загальних і спеціальних здібностей* [501; 502; 503].

На думку російського дослідника О. Матюшкіна, обдарованість являє собою *комплекс інтелектуальних, творчих та мотиваційних чинників*. У структурі творчої особистості він виокремлює 5 структурних компонентів: домінуюча роль пізнавальної мотивації; дослідницька, творча активність, яка проявляється у знаходженні нового, у постановці й розв'язанні проблем; можливості досягнення оригінальних рішень; можливості прогнозування і передбачення; у здатності до створення ідеальних еталонів, що забезпечують високі естетичні, моральні, інтелектуальні оцінки [252; 253]. При цьому російський дослідник відзначає принципово важливий, на його думку, момент, що обдарованість, талановитість необхідно пов'язувати з особливостями

власне творчої діяльності, проявами творчості, функціонування „творчої людини”.

Д. Богоявленська зазначає, що поняття "обдарованість" можна розкрити лише у межах системного підходу, розуміючи її як системну якість психіки (тут авторка вказує на існуючу проблему: психіки чи особистості?), що має здатність розвиватися впродовж життя людини. При цьому, спираючись на думку Б. Теплова, Д. Богоявленська зазначає, що обдарованість не можна сприймати як просту суму здібностей: порівняно із здібностями вона постає як нова якість [44]. Дослідницею запропоновано термін "інтелектуальна активність" як інтегральна властивість певної системи, основними компонентами якої є: інтелектуальні чинники розумової діяльності (загальні розумові здібності); неінтелектуальні чинники розумової діяльності (у першу чергу мотиваційні). При цьому "інтелектуальна активність" не зводиться ані до перших, ані до других чинників окремо [412].

Аналіз праць вітчизняних та зарубіжних учених дозволив вітчизняній дослідниці Л. Липовій сформулювати поняття обдарованість як *комплекс задатків і здібностей*, що за сприятливих умов дозволяють потенційно досягти *значних успіхів у певному виді діяльності* (чи діяльності) порівняно з іншими людьми. Отже, обдарованість у її тлумаченні виступає як інтеграція різних здібностей з метою досягнення позитивних результатів у конкретній діяльності [231; 232].

Український педагогічний словник (1997 р.) пропонує визначати обдарованість як *„індивідуальну потенційну своєрідність задатків людини, завдяки яким вона може досягнути значних успіхів у певній галузі діяльності”* [106, с.235].

В. Войтко визначає обдарованість як *„високий рівень задатків та схильностей, результат і свідчення високого інтелектуального розвитку людини”* [379]. Таким чином, він, а також багато інших учених (Л. Терман, 1959р., Галлахер, 1966р.) головним показником обдарованості розглядають інтелект, звужуючи поняття "обдарованість" до поняття "інтелектуальна обдарованість".

О. Кульчицька стверджує, що обдарованість – це явище складне, комплексне, яке включає набір когнітивних, сенсорних та особистісних якостей людини. На її думку поняття обдарованості містить такі основні компоненти: *високий інтелектуальний рівень, здатність людини до творчості та наполегливість*, яка становить основну якість особистості, *своєрідний „сплав” бажання досягти успіху, емоційну захопленість справою та інтерес до тієї галузі знань, якою займається людина* [206-

214].

Досліджуючи структуру творчої обдарованості, В.Моляко виокремлює шість її основних параметрів, а саме: I – сферу реалізації обдарованості, її переважаючий тип; II – вияви творчості; III – вияви інтелекту; IV – динаміку діяльності; V – рівні досягнень; VI – емоційну забарвленість [270-276].

Отже, серед сучасних концепцій обдарованості найбільш визнаною є модель, яка складається з трьох компонентів: **здібностей** (загальних та спеціальних), що сягають рівня розвитку, вищого за середній, **креативності** особистості; **мотивації** (спрямованості, наполегливості) особистості до певного виду діяльності.

Отже, як бачимо, підходів до розуміння і визначення поняття „обдарованість” на сьогодні існує безліч (за даними деяких дослідників – більше 100). Аналіз педагогічної й психологічної літератури, зокрема розробок вітчизняних (Г. Бурменської, Ю. Гільбуха, М. Гнатка, С. Гончаренка, О. Кульчицької, М. Лейтеса, О. Матюшкіна, В. Моляка, О. Музики, А. Петровського, С. Рубінштейна, В. Слуцького, Б. Теплового та ін.) та зарубіжних (Б. Блума, Дж. Гілфорда, Ф. Монкса, Дж. Рензулі, А. Танненбаума, Л. Термана, П. Торранса та ін.) дослідників (усього 125 джерел) дозволив нам визначити основні суттєві ознаки поняття „обдарованість”. Для виділення категорійних ознак поняття „обдарованість” нами було використано метод контент-аналізу, який здійснювався у кілька етапів.

1. Сформульовано тему, завдання та гіпотезу, складено вибірку. *Тема:* визначення поняття „обдарованість”. *Вибірка:* 125 визначень різних вітчизняних та зарубіжних авторів. *Завдання:* сформулювати обґрунтоване визначення поняття „обдарованість”. *Гіпотеза:* обдарованість – це своєрідне поєднання внутрішніх та зовнішніх чинників, що дозволяє особистості виконувати певну діяльність на рівні вищому за середній і досягати у ній значних результатів.

2. Визначено категорії та одиниці аналізу, контекстуальні одиниці та одиниці підрахунку. *Категорії аналізу:* в якості категорій аналізу було використано ряд простих запитань, відповіді на які добирались із вибірки визначень. Ці відповіді логічно склали смислові єдності, що дало нам можливість підрахувати в кожній із них повторювані слова або їх синоніми. Оскільки категорійні ознаки поняття „обдарованість” зустрічались з достатньою частотою, ми дотримались *принципу статистичної значущості*. Крім того, нами аналізувалися текстові відрізки однорідного змістового плану, що дало можливість

використати і принцип формалізації. Принципи формалізації та статистичної значущості є бажаними для ефективного проведення контент-аналізу. Одиницями аналізу було обрано слово і словосполучення, контекстуальними одиницями – речення. Одиницями підрахунку виступили частота повторів слів та синонімічних словосполучень.

3. Побудова таблиці та обрахування отриманих результатів. Згідно поставленим завданням у таблиці відображено: процес утворення робочого визначення під час проведення контент-аналізу, порядкові номери слів та словосполучень, що аналізуються, одиниці аналізу, результати підрахунку частоти повторів цих одиниць серед авторів, дані попередньої колонки у відсотковому співвідношенні.

4. Підрахунок результатів контент-аналізу та конструювання вірогідного визначення поняття „обдарованість”.

У результаті застосування методу контент-аналізу було виокремлено 14 структурних компонентів поняття „обдарованість”. Одержані результати наведені у таблиці 1.2.

Таблиця 1.2

Основні ознаки поняття „обдарованість”

№/п	Категорійні ознаки	Кількість авторів у %
1.	Наявність видатних здібностей (загальні здібності), розвиток яких перевищує середній рівень	46
2.	Високий рівень розвитку інтелекту	42
3.	Можливість досягнення видатних успіхів у тому чи іншому виді діяльності, спрямованість на певний вид діяльності	42
4.	Наявність творчих здібностей (креативності)	33
5.	Наполегливість, висока працездатність, захопленість проблемою (мотивація, спрямована на завдання)	33
6.	Наявність здібностей до виконання певного виду діяльності (спеціальні здібності)	25
7.	Позитивне емоційне ставлення до виконуваного виду діяльності	17
8.	Внутрішні властивості особистості, що базуються на генетичних умовах	12,5
9.	Сприятливе навколишнє середовище	8
10.	Рівень самоповаги, „Я” - концепція	8

Розділ 1. Теоретико-методологічні основи вивчення проблеми обдарованості особистості

11.	Наявність ціннісних змістів індивідуальної свідомості	4
12.	Фактор удачі (щасливий випадок)	4
13.	Знання (ерудиція)	4
14.	Рівень досягнень (вище за середній)	4

Результати аналізу засвідчили, що поняття обдарованість окреслює значне коло різних значень, а саме:

⇒ системна якість психіки, яка розвивається впродовж усього життя, визначає можливості досягнень людиною виключно високих результатів в одному чи декількох видах діяльності порівняно з іншими людьми;

⇒ спадкові передумови рівня розумового розвитку, що характеризує кожну людину;

⇒ здатність до видатних досягнень у будь-якій соціально значимій сфері людської діяльності, а не тільки в академічній галузі;

⇒ ступінь вираження таланту;

⇒ одне з ключових суб'єктних детермінант активності людини, що забезпечує високий рівень цієї активності;

⇒ досягнення і можливість досягнень (тобто необхідність урахування і тих здібностей, що вже проявилися, і тих, які можуть проявитися).

Остання позиція дозволяє виокремити потенційну та актуальну обдарованість. *Потенційна обдарованість* – це психологічна характеристика особистості, яка підтверджує наявність певних визначених психічних можливостей (потенціалу) для високих досягнень у тому чи іншому виді діяльності, який не може бути реалізованим на цей момент часу з причини їхньої функціональної недостатності. Розвиток цього потенціалу може стримуватися рядом несприятливих причин (важкими сімейними обставинами, недостатньою мотивацією, низьким рівнем саморегуляції, відсутністю необхідного освітнього середовища і т.д.). *Актуальна обдарованість* – це психологічна характеристика особистості, яка демонструє наявність таких показників її психічного розвитку, що проявляються у більш високому рівні виконання людиною діяльності у конкретній предметній галузі порівняно з віковою і соціальною нормою.

Здійснений нами контент-аналіз поняття „обдарованість” дає підстави виокремити *провідні ознаки*, що характеризують його сутність, а саме:

✓ наявність видатних загальних (спеціальних) здібностей,

розвиток яких перевищує середній рівень; якісно своєрідне їх поєднання, що забезпечує успішність виконання одного чи кількох видів діяльності (спільна дія здібностей становить певну структуру, дозволяє компенсувати недостатність окремої здібності за рахунок переважного розвитку інших);

✓ наявність передумов для розвитку творчих здібностей (креативність), що зумовлює здатність особистості до творчого пошуку, до генерування нових, оригінальних ідей, знаходження нетрадиційних способів розв'язування проблемних ситуацій і задач;

✓ значний розумовий потенціал або високий інтелектуальний рівень; цілісна індивідуальна характеристика пізнавальних можливостей та здібностей до навчання;

✓ сукупність задатків, природних даних, які характеризують ступінь прояву та своєрідність природних передумов здібностей.

✓ наявність зовнішніх та особистісних передумов для визначних досягнень у діяльності; позитивне емоційне ставлення до виконання діяльності, що надає їй розвивального характеру;

✓ розвиток наполегливості, мотивації, спрямованої на розв'язування певних завдань;

✓ наявність ціннісних змістів індивідуальної свідомості.

Отже, на основі проведеного категорійного аналізу нами було сформульовано робоче визначення поняття *обдарованості* як індивідуальної потенційної своєрідності спадкових (задатки), соціальних (сприятливе соціальне середовище) та особистісних (позитивна „Я"- концепція, наявність відповідних вольових якостей, спрямованості, наполегливості тощо) передумов для розвитку здібностей особистості до рівня вище за умовно „середній“, завдяки яким вона може досягнути значних успіхів у певній галузі діяльності.

Висновки до першого розділу

На основі аналізу стану розробленості проблеми обдарованості особистості та її розвитку у філософській, історичній, соціологічній, психологічній, педагогічній літературі нами обґрунтована сукупність вихідних положень, що складають теоретико-методологічне підґрунтя її розв'язання.

Складність, багатоаспектність та міждисциплінарний статус проблеми вивчення природи обдарованості вимагає її всебічного дослідження на різних рівнях методології науки: філософському, загальнонауковому, конкретно-науковому, рівні практичної діяльності. Серед основних питань дослідження нами виокремлено такі: а) сутність та місце людини у світі; б) природа індивідуальних відмінностей між людьми (задатки, здібності, обдарованість, таланти, геніальність); в) можливість та способи розвитку здібностей та обдарувань особистості.

З позицій філософської методології людина постає як цілісна єдність природного і суспільного, об'єктивного і суб'єктивного, внутрішнього і духовного, в якій усі визначені сторони взаємодії виступають як необхідні моменти. Зважаючи на це, і процес формування особистості має відбуватися цілісно. Саме тому методологічного значення набувають такі принципи, як єдність історичного та індивідуального (особистісного) розвитку, загального і особливого, природного та соціального.

Важливим у контексті нашого дослідження вважаємо розуміння філософських 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. Можливості можуть і не реалізуватися, якщо не буде створено відповідних умов. Розвиток же певних задатків і здібностей викликає до життя, стимулює розвиток здібностей нового рівня, що дозволяє особистості продовжувати свій розвиток до необмеженого рівня.

Рівень загальнонаукової методології вивчення феномена обдарованості передбачає звернення до системного підходу, який зумовлює необхідність комплексного дослідження проблеми на різних наукових рівнях, зокрема, на психофізіологічному, психологічному, соціально-психологічному, педагогічному.

Оскільки сутність та природа обдарованості не може бути пояснена з позиції однієї наукової дисципліни, для даного явища характерним є існування значної кількості теоретичних підходів до його вивчення.

Серед найбільш розповсюджених і загальноприйнятих теоретичних підходів вирізняються такі: *трансцендентальний підхід*, який пояснює походження обдарованості даром Божим; *соціогенний підхід*, прихильники якого наполягають на виключному значенні оточуючого середовища, соціуму, у формуванні видатних здібностей; *спадково-еволюційний (біогенний) підхід*, сутність якого полягає у прямому наслідуванні дітьми виданих здібностей від своїх талановитих предків; *психо-генетичний* напрям, що пов'язує прояви талановитості з глибинними захворюваннями психіки обдарованої особистості; *фізіологічний підхід*, який намагається віднайти причини обдарованості у специфіці будови та функціонування центральної нервової системи, зокрема у функціональній спеціалізації півкуль головного мозку; *теорія здібностей*, прихильники якої впевнені в існуванні анатомо-фізіологічних й функціональних особливостей людини (задатків), які створюють певні передумови для розвитку індивідуально-психологічних особливостей, що відрізняють одну людину від іншої (здібностей), розвиток і вдосконалення яких відбувається у процесі цілеспрямованої діяльності.

Аналіз різних сучасних теоретичних підходів до пояснення природи обдарованості дозволяє констатувати, що на сучасному етапі розробки досліджуваної проблеми чітко окреслилися три основні напрями пошуків дослідників, а саме: обдарованість залежить від умов життя та системи виховання дітей у певному соціумі – *соціогенний підхід*; обдарованість зумовлена природними чинниками – *біогенний підхід*; обдарованість визначається ціннісними змістами індивідуальної свідомості – *аксіологічний підхід*.

Важливого значення для розв'язування проблеми обдарованості набуває *акмеологічний підхід*, сутність якого полягає у вивченні особистості як цілісного феномена в єдності її суттєвих сторін (індивід, особистість, індивідуальність); орієнтації людини на постійний саморозвиток і самовдосконалення, мотивації високих досягнень, прагненні високих результатів, життєвих успіхів; організації творчої діяльності особистості на всіх етапах її неперервної освіти, створенні необхідних умов для самореалізації її творчого потенціалу.

Вважаємо за доцільне застосування у дослідній роботі постмодерністської парадигми, зокрема *синергетичного підходу*. Згідно цього підходу у суспільстві існує певна самоорганізація творчості, яка визначає потребу суспільства і створює соціальні ніші для людей різного рівня творчості. Елементи творчості містяться в будь-якій людській

Розділ 1. Теоретико-методологічні основи вивчення проблеми обдарованості особистості

діяльності і дозволяють людині легше оволодівати новими видами діяльності шляхом переносу творчих стратегій. При цьому накопичується творчий потенціал, готовий розкритися при створенні суспільних умов для цього.

Системоутворюючим чинником у проблемі дослідження феномена обдарованості виступає особистість як сукупність особистісних якостей, що має ієрархічну побудову і включає ряд підсистем, системний аналіз яких дозволяє описати її як організовану цілісність, визначити місце і роль здібностей та обдарованості, виявити відносини між компонентами різного порядку, відокремити суттєве від випадкового. Для побудови моделі обдарованості була використана обґрунтована В. Рибалком концепція тривимірної, поетапно конкретизованої психологічної структури особистості.

Оскільки важливим етапом вивчення будь-якої проблеми є чітке визначення категорійного апарату дослідження, нами було здійснено ґрунтовний аналіз базових понять, до яких належать: „обдарованість”, „талант”, „геніальність” та ряд підпорядкованих понять, а саме: „здібності”, „задатки”.

На основі проведеного нами категорійного аналізу базових понять дослідження із застосуванням методу контент-аналізу було сформульовано авторський підхід до розуміння сутності поняття обдарованості, під якою розуміємо *індивідуальну потенційну своєрідність спадкових (задатки), соціальних (сприятливе соціальне середовище) та особистісних (позитивна „Я”- концепція, наявність відповідних вольових якостей, спрямованості, наполегливості тощо) передумов для розвитку здібностей особистості до рівня вище за умовно „середній”, завдяки яким вона може досягти значних успіхів у певній галузі діяльності.*

Дискусійним виявилось питання щодо можливостей *розвивати обдарованість*. Аналіз підходів сучасних дослідників до вирішення даного питання дозволяє стверджувати, що здібності й обдарованість є феноменами одного порядку і підкоряються законам розвитку здібностей, тобто мають здатність до постійного розвитку і вдосконалення. Обдарованість визначається як система якостей психіки особистості, *здатна розвиватися впродовж життя*, і яка визначає можливість досягнення людиною більш високих результатів в одному чи кількох видах діяльності порівняно з іншими дітьми. Саме тому вважаємо можливим створювати методики і технології, спрямовані на розвиток певного виду обдарованості дітей і молоді, про що йдеться у розділах 4 і 5.

РОЗДІЛ 2

ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИЙ ТА КОМПАРАТИВНИЙ АНАЛІЗ ДОСВІДУ НАВЧАННЯ ОБДАРОВАНОЇ ОСОБИСТОСТІ

2.1. Питання виявлення та розвитку здібностей і обдарувань учнів в історії розвитку школи, філософської та педагогічної думки

Уявлення про обдарованість формувалися у суспільній свідомості тисячоліттями. Осмислення цього феномена акумулювалося у наукових пошуках видатних філософів, просвітників та тривалих, повсякденних спостереженнях простих людей. Обдарованою людиною завжди називали того, хто був здатний до видатних досягнень, міг віднайти цікавий, несподіваний вихід із складних ситуацій, створити щось принципово нове, легко оволодівав новими знаннями, робив те, що для інших виявлялося недоступним.

Інтерес до проблеми обдарованості на різних етапах розвитку людської цивілізації проявлявся нерівномірно. Історія школи та педагогічної думки знала як спалахи інтересу до виховання обдарованих дітей, так і майже абсолютну відсутність такої зацікавленості. Аналіз історичної, педагогічної, філософської літератури, творів класиків педагогіки дозволяють простежити тенденції у розробці цієї проблеми залежно від рівня економічного та соціального розвитку суспільства, ступеня розробленості наукових знань, загального рівня розвитку виробничих сил людства. Саме тому нами використано загальноприйнятий в історичній науці поділ історії суспільства на етапи: Давній світ, Середньовіччя, Відродження, Просвітництво, Новий час, Новітній час.

Спираючись на філософську методологію та принцип історизму, проаналізуємо процес розвитку поглядів на природу обдарованості в історії розвитку вітчизняної та зарубіжної наукової думки у контексті провідних філософських, педагогічних та психологічних концепцій.

Вважаємо за доцільне історичний огляд побудувати за допомогою персоніфікованого підходу, адже саме через особистість, її долю, жорстку боротьбу за можливість бути самою собою яскраво простежується нелегкий шлях становлення сучасних поглядів на проблему обдарованості.

Зазначимо, що в різні часи зміст понять "здібності", "обдарованість", "талановитість", "геніальність" мали різне змістове наповнення. Навіть самі терміни, які використовуються сьогодні, виникали у різні часи і у різних культурах їх розуміли по-різному. Однак, навіть у сучасній

Розділ 2. Історико-педагогічний та компаративний аналіз досвіду навчання обдарованої особистості

науковій термінології спостерігається різночитання у розумінні вищеназваних понять. Тому нами, на основі проведеного попередньо аналізу сучасного стану проблеми, було виділено смислові одиниці, які і було простежено в історії розвитку педагогічної думки: передумови до виконання певного виду діяльності (можливості, задатки, здібності тощо), їх природа (спадковість, божий дар, соціальність тощо), можливість розвитку, форми та методи цілеспрямованого впливу з метою реалізації тощо.

З давніх часів розвитку здібностей дітей, селекції еліти надавали великого значення. Уже в Давніх державах світу (Єгипті, Індії, Китаї, країнах стародавнього Сходу) були здійснені перші спроби виявлення та описання психологічних властивостей людської істоти, які суб'єктно уможливають реалізацію нею тих чи інших творчих актів. Один з перших філософів в історії людства Кун Фу-цзи (552-479 р. до н.е.) пропонував інтенсивно навчати саме таких дітей, адже в них вбачав гарантію майбутнього нації. Конфуцій сформував для китайського народу моральний ідеал досконалої людини (*цзюн-цзи*). Кожна людина має володіти двома якостями: гуманністю та почуттям обов'язку. Конфуцій мріяв про суспільство повного порядку, в якому кожен знає своє місце, де існує *поділ на дві великі групи* – верхи й низи: тих, хто думає та управляє державою, і тих, хто працює й підкоряється. Належність до цих груп визначалася наявними знаннями та моральними якостями людини [100, с. 105].

Конфуцій був першим великим учителем, який висунув ідею популяризації освіти, обстоюючи потребу у відборі найкомпетентніших радників для державних правителів через спеціальні іспити. Він обстоював думку про поєднання нових ідей зі старими перевіреними концепціями; був щиро переконаний, що вчитися можна тільки у діяльності; розумів, що знання про те, як учитися, так само важливі, як і сама навчальна інформація; наголошував, що кожен має різні навчальні здібності і талановитим учителям треба пристосовуватися до індивідуальних потреб учнів [124, с. 101, 509].

Вчення Кун Фуцзи продовжив *Менцзи* (372-289 до н. е.), який твердив, що люди за своєю природою поділяються на людей розумової та фізичної праці. Перші призначені управляти іншими. Моральні якості, за Менцзи, визначаються „небом” і за природою є добром, їх лише слід неухильно вдосконалювати [40, с. 22].

Отже, мислителі Давнього Китаю відзначали існування різниці між людьми за рівнем знань, розвитком здібностей, здатністю виконувати

той чи інший вид діяльності. Пояснення такої нерівності шукали у природі самої людини та в закономірностях розвитку світу.

За часів правління імператора У-ді з нової династії Хань (140-87 рр. до н.е.) конфуціанство набуває статусу державної ідеології, і для його вивчення у 124 р. до н.е. навіть було створено університет (імператорську Академію). Саме тоді було запроваджено і систему іспитів, запропоновану у свій час ще Конфуцієм, для тих, хто претендував на посаду вченого чи сановника. Державні посади займали не завдяки високому походженню, а лише після успішно складеного іспиту за наявності певних здібностей та володіння знаннями у сфері дипломатичного мистецтва.

Те, що „Син Неба” видавав укази і особисто проводив відбір, мало на меті відшукати видатні таланти і називалось чжицзю (імператорським відбором). Усі бажаючі вступити до школи з'являлися до місцевих начальників, щоб бути вибраними або відкинутими [162, с. 260].

За цією системою встановлювалися такі категорії вчених: сюцай (видатний талант), мінцзін (знавець канонічних книг), цзюньші (обдарований учений), цзіньші (видатний учений), мінфа (знавець законів), мінцзи (знавець писемності), мінсуан (знавець математики), інші (одна історія), саньші (три історії, тобто Шіцзі, Ханьшу і Хоуханьшу), кайюаньлі (знавець книги „Обряди Кайюань”), дао-цзюй (рекомендований провінцією) і тунцзі (здібний підліток) [162, с. 260].

Система іспитів для відбору вчених за Танської династії в основному зберігала колишню систему династії Сун. За цією системою головними були три шляхи, тобто екзаменів було три. Перший відбувався щороку у головному місті повіту. Юнак, який успішно складав його, отримував перший нижчий вчений ступінь „Сюцай” (талант, студент) і право займати відповідні посади у своєму повіті. Крім того, він отримував право складати іспит на отримання другого вченого ступеня. Другий екзамен відбувався один раз на три роки. Тривав він протягом 9 днів у головному місті провінції. Особи, що витримували і цей іспит, одержували другий вчений ступінь – „Цзюй-жень” (кандидат), право на посаду в межах провінції, а також можливість складати найважчий екзамен у столиці. Третій екзамен проводився в столичній екзаменаційній палаті. З багатьох тисяч осіб, які його складали, лише близько 300 отримували третій вчений ступінь – „Цзинь-ши” (доктор). Це відкривало шлях до блискучої кар'єри. Роки між першим і останнім екзаменами проходили в наполегливому навчанні. Екзамени були дуже

Розділ 2. Історико-педагогічний та компаративний аналіз досвіду навчання обдарованої особистості

складними. Чим вищими були отримувані ступені, тим складнішими виявлялися іспити. Проводилися вони у формі написання самостійних творів, темами яких були цитати з конфуціанських класичних книг. Твори мали складатися із восьми розділів, кожний з яких відповідав суворо встановленій формі з визначеною кількістю ієрогліфів. Претендентів зачиняли в ізольованій кімнаті, де вони перебували впродовж всього терміну складання екзаменів. Їм заборонялося користуватися будь-якими посібниками. Володарі третього ступеня направлялися на двірцеві екзамени. Десять кращих з них заслуговували на особливу пошану – вони відзначалися аудієнцією в імператора, а найкращий з цієї десятки отримував звання академіка імператорської академії наук „Ханьпіньюань” [190, с. 36].

Відбір і навчання здібних, обдарованих дітей аж до державного іспиту стали своєрідним інструментом державної влади. Особливо обдаровані діти отримували освіту при дворі правителя. В них високо цінувалися всі форми творчої фантазії і насамперед здібність до написання віршів і романів, безпомилкова пам'ять і відмінно розвинене логічне мислення. У цих дітях вбачали гарантів майбутнього національного багатства і високо шанували їх. При цьому *шанси на отримання відповідної освіти надавалися як представникам аристократичних класів, так і дітям інших прошарків населення. Звісно, що діти правлячого класу мали кращі умови для розвитку та навчання, в яких швидше та яскравіше могли розкритися їх здібності й обдарування.*

Описана система державних іспитів проіснувала у Китаї протягом майже двох тисяч років.

Період розквіту античного рабовласницького суспільства (Давні Афіни, Стародавній Рим, Олександрія) характеризувався високим рівнем інтересу до проблеми людини в цілому та обдарованості зокрема. В історії людської цивілізації дослідниками, зокрема В. Ефроїмсоном, помічено стійку тенденцію – генії й таланти з'являються в різних державах у різні епохи спалахами, групами [516]. Один з таких спалахів відбувся у „Золотий вік” Стародавніх Афін – у період правління Перикла. Генетично афіняни не відрізнялися від сусідніх народів. Однак будь-яка робота в їхніх руках ставала творчим актом: побудова храму чи в'ялення риби, приготування вина чи метання диска, публічний диспут чи бойовий похід. Серед природних обдарувань греків – кмітливість, математичний розрахунок, неймовірна енергія творення, пристрасть до подорожей, жадаба знань. Із семи чудес світу п'ять створено генієм стародавніх греків. Справжнім дивом

цивілізації є не тільки витвори розуму й мистецтва еллінів, а й вони самі, вся Еллада [417, с. 12]. Духовні надбання цього незвичайного народу впродовж тисячоліття опромінювали праісторію інших народів, на далеких підступах до сучасності впливали на творення інтелекту інших націй [417, с. 15].

На думку багатьох дослідників, зокрема відомого генетика В. Ефроїмсона [516], який довгий час займався вивченням природи геніальності, *причина* такого вибуху талантів і появи цілої плеяди геніїв *полягає у середовищі, яке стимулює той чи інший вид обдарованості, творчості, діяльності; в існуванні своєрідного „соціального замовлення” на талановитих ораторів, філософів, скульпторів.* Адже всі названі вище люди є представниками одного соціального прошарку, із стійкими традиціями, підкріпленими суспільною спадковістю. За всіма ними стоїть певна культура, ментальність їх народу. Їхні здібності, спостережливість, кмітливість формувалися історією цілої нації. Однак, скажімо, Піфагорові відкриття перебувають не лише у зв'язку зі всією еллінською цивілізацією, а й з обставинами суто *індивідуальними.* Напевно, мали значення й уроки математики, які брав Піфагор у єгиптян, і особливості його філософського розуму, і навіть його схильність до елегантності й вишуканості, його закоханість в Олімпійські змагання, заняття селекцією і виведений ним прекрасний сорт капусти, названий піфагорійським [417].

Афінська держава характеризувалася оригінальною системою освіти, яка виховала ряд геніальних і талановитих особистостей і стала взірцем для подальшого розвитку всієї європейської системи виховання. Кінцева мета виховної і освітньої системи в Афінах визначалася багатозначним поняттям *„калокагат(х)ія”,* яке перекладається лише описово і означає сукупність *„чеснот”,* які являють собою поєднання всіх можливих відтінків зовнішньої і внутрішньої краси, при цьому критерієм останньої була здатність до виконання громадянських обов'язків у державі [139]. Первісний грецький моральний ідеал („арес” – чеснота) був тісно пов'язаний з аристократичною верствою населення. Тоді панувало переконання, що цей ідеал є спадковим і свідчить про аристократичне походження людини. На питання, як здобути цю чесноту, відповідали – „уродженням”. На думку афінян, виховання є необхідною річчю, але воно лише скріплює вроджену чесноту. Про те, щоб можна було вивчити чи набути чесноту, не було й мови (із „добрих” мав народитися „добрий”, зі „злих” – „злий”) [431, с. 17].

Розділ 2. Історико-педагогічний та компаративний аналіз досвіду навчання обдарованої особистості

Шлях до досягнення можливої довершеності визначається поняттям, яке також не піддається точному перекладу, – „агон” (місце, де відбувалися збори; випробування чи змагання). Це поняття отримало особливий зміст в умовах грецького життя. Принцип „агоністики”, змагальності, проявившись у діяльності грецького театру, в Олімпійських іграх, у літературі, згодом проникнув і до шкільної системи. Частина роботи школи була безпосередньо пов'язана з підготовкою до змагань. Цей принцип змагальності учня з учнем, школи з школою мав безперечно позитивний вплив на виділення більш обдарованих дітей, які могли у подальшому реалізувати себе у таких сферах суспільного життя як мистецтво, філософія, література. І після закінчення школи талановиті особистості мали змогу у змаганнях відшліфувати свої здібності, доводити свою неперевершеність [516].

Грецька агоністика, яка мала яскраво виражений індивідуалістський характер і була спрямована на добре забезпечену в матеріальному плані частину населення Афін, вільних громадян, мала на меті досягнення особистої переваги однієї людини над іншою в якійсь певній сфері діяльності. Ідеал самоствердження й прагнення до першості у змаганні з іншими для того, щоб, як сказано в „Іліаді”, „завжди бути кращим і перевершувати всіх”, покладений в основу античного виховання [431, с. 12]. У центрі ж афінської системи виховання стояла особистість з яскраво вираженою індивідуальністю, здатністю до творчості.

Для більшої частини молоді навчання закінчувалося перебуванням у мусичній та гімнастичній школах. Тільки *найобдарованіша* її частина вступала до *гімнасіїв*, які призначалися для подальшого удосконалення у галузі гімнастики. Проте поряд з гімнастикою юнаки отримували можливість у бесідах з дорослими, вчителями набувати політичної, літературної та філософської освіти [190, с. 44-48].

В Афінах у часи їх найбільшого розквіту починають з'являтися вищі школи, де викладали найвизначніші філософи того часу (Академія Платона, Лікей Аристотеля), які за сучасними уявленнями можна вважати *школами для обдарованої молоді*. Адже викладач мав змогу сам обирати собі більш здібного, на його думку, учня, який потім, отримавши блискучу для того часу освіту, нерідко досягав значних успіхів у певній сфері діяльності.

У давньогрецькій філософсько-науковій традиції спроби осмислити сутність людської природи та з'ясувати можливості й здібності людини виразно окреслюються у житті та працях славетних давньогрецьких мислителів Сократа, Платона, Аристотеля та інших.

Видатний давньогрецький мислитель Сократ (469-399 рр. до н.е.) основною метою своєї педагогічної системи вважав особисте самовдосконалення кожного із своїх учнів. Він є одним з основоположників вчення про „добру природу” людини, незалежно від її статі і походження. Проте визнання ним первісної „доброти” людської природи не приводить його до твердження про рівність всіх людей за здібностями. Ознаками гарних здібностей Сократ вважав швидке засвоєння людиною предмету, який його цікавив, запам'ятовування вивченого та інтерес до всіх занять, що допомагають добре вести домашнє господарство, керувати державою та взагалі вміти скористуватися діями людей [139, с. 143]. Найбільш дієвий шлях до виявлення здібностей Сократ вбачав у самопізнанні. „Хто не знає своїх слабких сторін, не знає себе. Хто ж знає себе, той знає, що для нього є корисним, й чітко розуміє, що він може, а чого не може. Займаючись тим, що він знає, він задовольняє свої потреби і живе щасливо, а не беручись за те, чого не знає, не припускається помилок і лихо минає його” [139, с. 143].

Викладені вище думки Сократа про здібності мають дуже велике значення у його педагогічній системі, оскільки саме критерієм наявності здібностей Сократ теоретично підкріплював „право на освіту” тої чи іншої людини, виходячи при цьому із принципу тої користі, яку вона могла би у такому випадку принести суспільству (поряд з основною користю, яку особистість приносить сама собі процесом самопізнання).

„Могутні духом, - говорить він про талановитих людей, - здатні довести до кінця розпочату справу, вони стають відмінними, вищою мірою корисними діячами, якщо отримують освіту або навчаються, у чому полягає обов'язок людини: вони стають величнішими благодійниками людства. Вони бувають дуже поганими, шкідливими людьми, якщо залишаються без освіти, неуками (не в змозі розібратися, у чому полягає обов'язок людини, вони часто займаються злочинними справами): вони пихаті, зарозумілі, важко їх утримати чи відвернути від замисленого, тому вони стають великими ворогами роду людського...” [139, с. 144].

У тісному зв'язку із своїм вченням про природу людини та її здібності, Сократ розв'язує проблему вчителя. Головним завданням педагогічної діяльності він вважає здатність викликати до життя найкращі, внутрішні духовні сили вихованця на основі уважного вивчення його схильностей і здібностей. Звернення до цих сил Сократ називав „другим народженням”, а мистецтво вчителя, яке допомогло

Розділ 2. Історико-педагогічний та компаративний аналіз досвіду навчання обдарованої особистості

цьому другому народженню, – маєвтикою (повивальним мистецтвом). Адже він був глибоко переконаний, що істинне знання не можна вкласти у свідомість учня ззовні, воно має вирости з глибин його особистості і за допомогою вчителя вийти у світ у всеозброєнні, як Афіна з голови Зевса. У кожному окремому життєвому випадку розв'язування відповідного завдання йшло різними шляхами, проте загальна схема залишалася незмінною [139, с. 144]. Звідси й вимоги до особистості самого вчителя, адже мистецтво викладання, на думку Сократа, – це „божественне покликання”, яке потребує ще й певної підготовки, аби вміти зробити душу вихованця прекрасною, навчити його справедливо, чесно й розумно жити [431, с. 18].

Цікавою була у Сократа й методика відбору учнів. Він пред'являв до своїх послідовників надзвичайно важкі вимоги: відмова від волі батьків, від влади пануючих поглядів, у деяких випадках від звичного укладу життя. Найважчою була вимога відмовитися „від самих себе”, тобто рішуче розірвати зі своїм минулим. Далеко не всі здатні були витримати це. Проте той, хто все ж таки витримував, перетворювався на відданого „співбесідника” Сократа [139, с. 146].

Давньогрецький мислитель Платон (427-347рр. до н.е.) був переконаний, що суспільство повинно примусити найкращі натури вивчити все те, що є найбільш корисним для держави. Проте він вважав, що *істинне знання доступне тільки богам, а серед людей – лише невеликому колу обраних, тому юні обдарування треба навчати окремо*. Метою пізнання для обраних, за Платоном, є пізнання об'єктивного світу ідей. Створена Платоном філософська школа – Академія, єдина, яка проіснувала до кінця періоду античності (закрита едиктом імператора Юстиніана в 529 році). Вона являла собою товариство мудреців, що служили Аполлону та музам. Серед учнів Платона було багато обдарованих людей, які у подальшому з успіхом займалися не тільки філософією, але й активною державницькою діяльністю. Деякі відомості про учнівство багатьох відомих і навіть знаменитих осіб у Платона, можливо, є перебільшенням, проте важливим є те, що історична традиція вперто приписувала Платону саме тих, а не інших учнів [242, с. 64]. Заняття в Академії були двох типів: більш загальні, для широкого загалу слухачів, і спеціальні, для вузького кола, посвячених до таємниць філософії.

Згідно з ученням Платона, особистість людини складається з декількох початків. Нижчим початком людської душі є відчуття, за допомогою якого пізнається тільки зовнішнє. Друга, вища частина душі – воля – є вірним її стражем. Воля керує почуттями, не дає їм

перетворитися на пристрасть. Проте роль вольової частини душі чисто виконавська, адже волею керує розум або розумне начало душі. Розум вказує волі характер поведінки і управління почуттями, які відвертають людину від істинного її призначення. Цим трьом частинам душі відповідають в етиці Платона три види добродетей: розумній частині душі – мудрість, вольовій – мужність, або хоробрість, чуттєвій – помірність. А цим добродетям, у свою чергу, в соціологічних побудовах Платона відповідають три прошарки суспільства: 1) філософи; 2) воїни; 3) всі інші (ремісники, землероби, торговці та ін.).

Перші два класи є привілейованими і живуть за рахунок праці третього. Філософи управляють, воїни захищають. Подібно до того, як людина найбільше проявляє себе за умови повної згоди всіх частин душі, міркував Платон, так і держава може розвиватися, якщо між цими суспільними групами населення буде згода [190, с. 55; 344].

На думку Платона, розподіл серед юнаків за здібностями має відбуватися на межі 20-річчя. Саме з 20 років юнаки, які не виявили схильностей до розумової праці, стають воїнами. Менша частина юнаків, яка продемонструвала здібності до абстрактного мислення, здійснює до 30 років навчання на першій ланці вищої освіти, вивчаючи всі предмети у філософсько-теоретичному плані (учні цієї ланки освіти готувалися до державних посад). Серед тридцятирічних проводився новий відбір. І тільки ті учні, які проявили виняткові обдарування, продовжували філософську освіту ще 5 років, після чого ставали правителями держави з 35 до 50 років. Тільки ті, хто пройшов весь курс освіти, на думку видатного мислителя, гідні найбільшої шани, саме для них – найвищі державні посади, для тих же, хто обмежив свою вищу освіту першим ступенем, залишаються другорядні ролі. Звільнити людство від зла можуть тільки істинні та правильно мислячі філософи, які займають державні посади, або ж ті володарі держави, які за якимось божественним призначенням стануть істинними філософами [242, с.55; 344].

Не оминув питання людських здібностей у своїй філософській системі й Аристотель (384-322 рр. до н.е.) – один з найавторитетніших мислителів давньої Еллади [111, с. 55-56]. Досліджуючи природу людини, він дійшов висновку, що жодна людська добродетель не дається нам від природи, проте і не виникає поза природою. На думку видатного філософа, кожна людина від природи має лише *можливість* до набуття певних якостей, доводячи їх до досконалості шляхом звички. „Загалом усе те, що ми отримуємо від природи, попередньо дається нам

Розділ 2. Історико-педагогічний та компаративний аналіз досвіду навчання обдарованої особистості

лише у вигляді можливостей, які пізніше перетворюються нами на дійсність... Саме тому слід впливати на характер діяльності, адже набуті якості душі залежать від особливостей діяльності". Від правильного вибору *виду діяльності*, до якої привчається змалку дитина, на думку Аристотеля, залежить все її життя. Отже, той результат, який отримується на завершення виховної практики, не є лише породженням природних даних або тільки наслідком розвинених звичок. Він є відповідним синтезом і того, й іншого [139, с. 238].

Єдиною метою людського життя Аристотель вважає прагнення до земного щастя, блаженства і насолод, проте будь-яке блаженство нерозривно пов'язане з діяльністю. Розвиваючи свої погляди стосовно включення людини до певних видів діяльності для кращого виховання, Аристотель зазначає, що тільки та *діяльність може бути успішною, яка пов'язана із задоволенням, радістю від виконання дій*. „Насолода підсилює діяльність, адже люди, які працюють із насолодою, краще розбираються у часткових проявах своєї діяльності і тим самим точніше її виконують, наприклад, геометрами стають ті, які отримують насолоду від геометричної задачі, глибоко проникаючи в її сутність... Більш приємна діяльність знищує іншу, оскільки стає просто неможливим займатися іншою справою. Отже, насолода підсилює діяльність...” [139, с. 249]

Справжньою спадкоємицею античної педагогічної думки щодо природи людських здібностей стала Римська педагогіка, найбільш яскраво представлена творами Марка Фабія Квінтіліана (42-118 рр.) і перш за все працею „Про виховання оратора”. Квінтіліан вважав, що всі діти, лише за деяким винятком, наділені здібностями до освіти. Тупість і нездібність, на думку педагога, – явище рідкісне і швидше є винятком із правил, ніж закономірністю. „Ми даремно скаржимося на те, нібито природою тільки деяким людям надано необхідні здібності до науки і нібито даремною є і праця, і час, що втрачаються на порожній розум. Навпаки, ми можемо побачити велику кількість (людей) і гострих розумом, і сприйнятливих до навчання. Це ніби щось вроджене у людині: як птахам від природи надано уміння літати, ... так нам дісталися розум і роздумливість ... Тупі та нерозумні голови з'являються такою ж мірою супроти законів природи, як і інші виродки, хоча їх буває дуже мало” [139, с. 410]. Квінтіліан погоджується, що „одні (люди) мають більше розуму, ніж другі”, проте, на його думку, це стверджує лише те, що „одна (людина) може зробити більше за іншу; однак не знайдеш нікого, хто б, спираючись на старанність, не зміг би досягнути високих результатів у якійсь справі”. Однак це зовсім не означає, що

кожен може стати за допомогою відповідного виховання видатною особистістю. Для досягнення цієї мети необхідно щасливе поєднання двох моментів: природних обдарувань та виховання. На запитання, яке з цих двох початків має визначальне значення, Квінтіліан відповідає, що „якщо ці два початки зовсім відділити одне від одного, то природа і без навчання може багато чого зробити, а одне тільки навчання без природи не принесе жодної користі („Так, безплідному ґрунту нічого не привнесе і найкращий землероб, а з землі плодючої дещо корисне народжується і без обробки... Природа є матеріалом, а наука художником: остання дає вигляд чи образ, а перша його отримує...” [139, с. 410]). Отже, два чинники визначають шлях особистості: *природні дані та відповідне виховання.*

Однак Квінтіліан не зупиняється на простому декларуванні значення здібностей в освіті людини. Він намагається віднайти шляхи розпізнавання здібностей дитини. Важливим аспектом вчення Квінтіліана є спроба дати характеристику якостей обдарованої дитини, яка і для сучасної педагогічної науки становить значний інтерес. Основною ознакою „розуму” у дитини видатний педагог вважає пам'ять, яка має проявлятися у двох якостях: швидке й легке сприймання та довге утримування нової інформації. Другою ознакою майбутнього „розуму” є ранній розвиток у дитини прагнення до наслідування, в якому автор вбачає „гостроту” та „сприйнятливність”.

Далі Квінтіліан докладно зупиняється на характеристиці „обдарованої”, з точки зору сучасної науки, дитини, деякі аспекти якої не втратили свого значення й сьогодні. На думку видатного педагога, здібна дитина „легко оволодіває знаннями: задає іноді питання, проте частіше слідує за вчителем, ніж випереджає його. Швидкий розум, подібно до передчасних плодів, майже ніколи не визріває. Він виділяється тим, що легко здійснює невеликий обсяг діяльності. Він сміливий, миттєво визначає те, що йому по силах. Проте сили ці недалеко простягаються: вони, скажімо, під час читання легше розбирають слова, вимовляють їх сміливо й без зупинки, роблять небагато, проте швидко; тут немає істинної сили, немає міцного фундаменту. Так швидше сходить насіння, що висіяне біля самої поверхні землі, і так задовго до початку жнив жовтіють у пустому своєму колосі схожі на хліб трави. Все це зачаровує нас у дітях: проте успіх їхній на цьому й зупиняється, й швидко зникає наш попередній подив”. Підліток, який переріс стадію раннього дитинства і переборов у своєму розвитку небезпеку раннього оскудіння, вступає у той чарівний період

Розділ 2. Історико-педагогічний та компаративний аналіз досвіду навчання обдарованої особистості

свого життя (вік „плідності”, вік „винахідливості”), коли у нього швидко розвивається „розум розкішний і благородних поривань повний” [139, с. 412]. Завдання вихователя і вчителя Квінтіліан вбачає в урахуванні всіх цих моментів у своїй педагогічній діяльності. Шкільні заняття, на думку видатного педагога, мають бути побудованими на здорових засадах. Діти поділяються на невеликі групи, які припадають на кожного окремого викладача. Викладацький склад повинен відрізнятися хорошими якостями, як особистісними, так і професійними. Найбільш придатними способами організації навчальної діяльності Квінтіліан вважав активні методи викладання на засадах змагальності між учнями. Проте необхідно максимально індивідуалізувати підходи не лише до різних категорій дітей, але навіть до однієї й тієї ж дитини залежно від періоду її розвитку. Розумові сили дитини такі багаті, що не можна її задовольнити лише самою наукою; займаючись одним предметом, розглядаючи його одночасно з різних боків, можна досягти одночасного вивчення багатьох наук. Зміна розумових ускладнень не тільки не є перешкодою, а навпаки, підносить мислення. Беручись за нову розумову роботу, людина приступає до неї з новими силами [190, с. 75].

Узагальнюючи погляди видатних філософів та педагогів Давньої Греції та Давнього Риму, можна виділити ряд *загальних тенденцій*:

1. Проблема природи та розвитку здібностей особистості певною мірою досліджувалася практично у всіх філософських системах того часу. На думку провідних мислителів античності, кожна людина від природи має лише *можливості* до розвитку певних здібностей. Довести розвиток природних можливостей до досконалості можна шляхом спеціально організованого виховання та освіти. Основною умовою розвитку природних можливостей є включення дитини до *відповідного виду діяльності*. При цьому виконувана діяльність має подобатися людині, приносити їй насолоду. Тільки за таких умов можна сподіватися на успішний розвиток наданих природою рис та якостей.

2. Практично кожна людина здатна на високому рівні виконувати певні види діяльності, до яких має природні схильності. Зокрема, здібностями до освіти наділені, лише за рідкісним винятком, практично всі діти. Проте це не означає, що кожна людина має досягти визначних результатів. Для цього необхідно поєднання двох чинників: природних обдарувань та спеціально організованого виховного впливу. Визначаючи провідний чинник з наведених двох, видатні мислителі розходяться у думках: одні надають перевагу вихованню, освіті, суспільному середовищу (Сократ, Аристотель), інші віддають пріоритет

природі, спадковості (Платон, Квінтіліан).

3. Уже за часів розквіту античної культури було зроблено перші спроби дати характеристику й визначити особливості обдарованої особистості. Серед таких якостей виділялися, зокрема, здатність до абстрактного мислення, швидкість мислення, розвинена пам'ять, пізнавальний інтерес, сміливість у висловлюваннях тощо. Помічена давніми мислителями і така тенденція у розвитку талановитої особистості, як „згасання обдарованості з віком”. Практично всі з представлених авторів наголошують на необхідності вивчення індивідуальних особливостей кожної дитини та на застосуванні цих знань у практичній діяльності педагога. Серед способів навчально-пізнавальної діяльності найбільш придатними вже за часів Давнього Світу визнавалися активні методи, що сприяють розвитку мислення вихованців.

4. Кожен з видатних мислителів давнього світу являв собою уособлення значних природних можливостей, які були певною мірою реалізовані ними у своїй діяльності (Платон – художник, поет, письменник, співак, спортсмен; Аристотель – учений, природодослідник, письменник, поет). Кожен з них на своєму життєвому шляху зустрів Свого Учителя (Сократ – Архелая, Платон – Сократа, Аристотель – Платона). Не останнє місце у їхній долі відіграв щасливий випадок (зустріч Сократа і Платона, Аристотеля і Олександра Македонського).

5. У період розквіту античної культури виникають перші навчальні заклади, які можуть бути класифіковані як заклади для обдарованих дітей та молоді (Академія Платона, Лікей Аристотеля). Адже практично кожен з видатних філософів, відкривши та утримуючи такий заклад, мав можливість відбирати собі учнів за допомогою розроблених самими вчителями методів та критеріїв.

Отже, мислителі давнього світу висловлюють актуальну для нашого часу думку про те, що *кожна людина має здібності до певного виду діяльності, зумовлені природними задатками, подальший розвиток яких стає можливим лише за умови відповідних виховних впливів оточуючого середовища.*

У середньовічному суспільстві на тлі загального занепаду шкільної справи та педагогічної думки питання, пов'язані з обдарованістю та обдарованими дітьми, не викликали великого інтересу ні у педагогів, ні у державотворців, ні у священослужителів. „Ми маємо знати, що розум дається не лише науками, а що Бог дає абсолютну мудрість, кому захоче.

Розділ 2. Історико-педагогічний та компаративний аналіз досвіду навчання обдарованої особистості

Бо коли б пізнання добра полягало лише в науках, то не могли б стати абсолютно мудрими ті, хто наук не знає. Але оскільки багато людей неграмотних посягають істину й навертаються у справжню віру за допомогою божественного одкровення, то, безперечно, *Бог дарує тим, хто має незасмічений і благочестивий розум, те, що він вважає корисним для них*", – стверджував римський письменник й політик Кассіодор у книзі „Про вивчення наук божественних і людських” [192, с. 107]

Великий вплив на розуміння середньовічною людиною свого призначення у світі мало вчення Августина (Блаженного) Аврелія (354-430 р.р.) про божественну благодать у її ставленні до волі людини і про божественне приречення. Божество одвіку визначило одних людей до Добра, Порядку і Блаженства, інших – до Зла, Загибелі і Мук. *Без визначеної божественної благодаті людина не може мати доброї волі* [158, с. 253].

Отже, людина вже від свого народження приречена на виконання того чи іншого призначення у світі, і не в силах слабкої людини змінити те, що передбачено самим Богом. А якщо людині щось дано (талант, розум, добродієність) – то це також від Бога.

Послідовник Августина і прихильник філософії Аристотеля Д. Фіранца, на прізвисько Бонавентура („Благе пришестя”), намагаючись поєднати логіку Аристотеля і постулати Августина, розробив теорію „зародкових доказів”, яка стала основою для пояснення розвитку речей. На думку Д. Фіранца, закономірності розвитку речей були б незрозумілими, якби їх причини не знаходилися у самих предметах. У кожному з них із самого початку захований „зародок”, що визначає розвиток предмета та керує ним. Зародкам же він приписував надприродне походження, посилаючись на Августина, твердив, що зародки речей – у Божественному розумі, звідки вони і впливаються в речі [158, с. 265].

Отже, знову пояснення певних можливостей та здібностей особистості віднаходиться у Божому передбаченні долі кожної людини.

Звертається до проблеми людини та розвитку її особистості й один з найвизначніших філософів середньовіччя Фома Аквінський (1225-1274 рр.). У його трактуванні індивідуальність людини – це особистісна єдність душі й тіла. Саме душа має животворящу силу людського організму. Душа нематеріальна і самосуца. Душа – субстанція, що має свою повноту лише в єдності з тілом. Але тілесність має суттєву значимість: саме через неї душа тільки і може утворювати те, що є людина. *Душа ж завжди має унікально-особистісний характер* [158, с. 268].

Тобто Фома Аквінський визнає кожну людину як унікальну істоту, наділену тільки їй притаманними якостями. При цьому він розміщує людину на межі між світом тварин і світом чистих парфумів, між твариною і ангелом. В ієрархії тілесних створінь людина знаходиться на найвищому місці, як досконала тварина. Завдяки волі людина відповідальна за свої вчинки, тому що має свободу, волю і має здатність вибирати між Добром і Злом. Коренем усякої волі є Розум. На думку видатного схоласта, людині притаманні дві здатності пізнання – почуття й інтелект. Пізнання починається з чуттєвого досвіду під дією зовнішніх об'єктів, який пізніше переробляється інтелектом. Проте поняття, створені людським інтелектом, правдиві лише настільки, наскільки відповідають поняттям, що передують в інтелекті Бога. Заперечуючи вроджене знання, Аквінат разом з тим визнавав, що в людях передують деякі зародки знань, а саме: перші поняття, негайно ж пізнавані активним інтелектом [158, с. 269]. У своїй практичній діяльності людська особистість керується судженнями, що випливають з інтелекту. Свобода волі існує тільки тоді, коли її підтримує Бог, тому що *Бог є першим джерелом природних причин і вільних людських рішень*. На думку Фоми Аквінського, Бог є тією першою причиною, що змушує рухатися природні причини і причини доброї волі. Причому *Бог у кожній речі діє відповідно до її особливості* [158, с. 270].

Отже, людина середньовічної Європи всі відповіді на всі свої запитання шукала тільки у Божественному одкровенні, не заглиблюючись у людську природу, в особливості людського мислення, психіки, проблеми їх розвитку.

Практично вся система освіти середньовіччя концентрувалася у руках католицької церкви. Саме тому методика роботи церковних шкіл повністю відповідала завданню озброєння дітей знаннями догматів церкви й усунення будь-яких вагань щодо віри. Все навчання спиралося на методи заучування. Процес навчання зводився до заучування напам'ять і відтворення великих і складних за змістом текстів, до того ж написаних незнайомою мовою. Така методика призводила до величезного відсіву учнів, залишаючи тільки тих, які мали гарну пам'ять. Звісно, серед учнів середньовічної школи часто траплялися діти здібні, обдаровані. Проте неординарна дитина завжди потребує особливої уваги: вона задає незручні запитання, намагається усвідомити сутність матеріалу, часто нестримана у висловах та поведінці; при цьому вона дуже вразлива, чутлива до образ і нерозуміння з боку вчителя та учнів. Сама атмосфера тодішньої школи не дозволяла такій дитині

задовольнити свої потреби у знаннях та розвитку здібностей. До того ж і вчителі не відрізнялися особливою любов'ю до таких вихованців, яким, як правило, діставалося різок частіше за інших дітей за „невихованість та недисциплінованість”.

У XII ст. в Європі почали з'являтися перші університети (від латинського слова „universitas” – сукупність) у Болоньї, Парижі, Падуї, Салерно... Формула середньовічної вищої освіти – *навчаючи, вчитися самому* [157, с. 34-36; 388]. Навчання в середньовічному університеті велося латинською мовою. Всі викладачі гуртувалися в особливі організації, так звані *факультети* (від латинського слова „facultas” – *здібності*, тобто здатність викладати чи вивчати *певний* предмет). Пізніше під словом „факультет” почали розуміти те відділення університету, на якому викладалася та чи інша галузь знань.

Основними методами навчання в університетах були лекції і диспути; студенти виконували багато вправ і писали письмові роботи – трактати. *Лекція* (lectio – читання) являла собою читання тексту, який вивчався, та пояснення цього тексту у вигляді коментарів до нього або до його окремих частин. Другою формою навчання був *диспут*, основою якого було питання для обговорення. Тезу обирав магістр. Заперечення висував або він сам, або його студенти (у тому числі й ті, які випадково потрапили на диспут). Бакалавр потрібними аргументами підтримував тезу і відповідав на запитання. Магістр міг будь-якої миті зупинити суперечку, особисто завершивши її своїм словом. Але він міг і повернутися до цієї тези коли-небудь іншим разом, не підтримуючи, а заперечуючи свою ж тезу. Отже, ступінь істинності тези був не таким вже й важливим. Важливою була техніка її захисту або спростування.

Одним із способів логічного мислення був силізм, відомий ще з античних часів. Це – спосіб отримання нового висновку на основі кількох (переважно двох) різних суджень. Безпредметна словесна суперечка і була предметом, що володів усіма думками середньовічного вченого. Суперечка про безперечне. Обговорення того, що не можна обговорити. І тому про що завгодно. Саме так – *диспутами прощозавгодно* – називалися дискусійні апофеози університетської вченості. Тільки один раз на рік упродовж двох тижнів відбувалися словесні баталії, на яких відгострювалася майстерність вести наукові та релігійні диспути. Можливо саме у диспутах на досить абстрактні теми і міг проявити себе талановитий учень. Ці словесні суперечки розвивали вміння розподіляти факти у логічній послідовності, абстрактно мислити. Слід відзначити, що студенти жили за власні кошти і це дуже ускладнювало

умови навчання для обдарованих вихідців із навіть досить заможних сімей, не кажучи вже про простих міщан. В університетах юнаки могли потрапити до талановитого вчителя і розкрити свою обдарованість [157, с. 34-36; 388].

Завдяки своєму статусові університети відігравали значну роль у розвитку культури, руйнуванні феодальної обмеженості. І, не зважаючи на ряд негативних моментів у їхній діяльності, саме вони підготували підґрунтя для подальшого розвитку науки.

Основоположником новітньої педагогіки й емпіричної психології вважається видатний іспанський учений і філософ Хуан-Луїс Вівес (1492-1540). У своїх творах „Про раціональні заняття з дітьми“, „Про втрату моралі“, „Мудрець“ він першим заклав основи нової гуманістичної педагогіки. Учений відстоював ідею всебічного виховання, яке розвиватиме *природні обдарування* людини; розглядав педагогіку як науку про всебічне виховання особистості, що ґрунтується на поступовому розвитку її *природних здібностей* [302, с. 22; 431].

Цілу плеяду обдарованих учених явили світу країни Сходу. Особливо сильний вплив справляли праці найвідоміших арабських філософів Авіценни („Книга зцілення“) та Аль-Газалі („Логіка Авісафа“). Багато уваги східні філософи приділяли проблемам природи та походження людини, розвитку її здібностей та виховання. Аналіз літературних джерел дозволяє простежити розвиток ними окремих ідей стосовно організації виховання, а також виявити ті провідні чинники, які, на їх думку, визначають формування особистості.

Персидський філософ ал-Фарабі називає першу групу таких чинників „природними задатками“ або вродженими здібностями [10]. На його думку, „людські індивіди від *природи* наділені різними силами та різноманітними здібностями“ [10]. Однак щастя здатні досягти тільки ті, хто володіє вродженими здібностями, розумовими та фізичними. У свою чергу інший арабський вчений ал-Газалі до цієї групи відносить ще й інстинкт [66, с. 211-267].

Наступним чинником, що визначає формування особистості, на думку ал-Фарабі, ібн Сіні, ал-Газалі та інших, є *виховання*, оскільки „всі ці природні якості потребують виховання ... щоб довести їх до досконалості“ [12]. Ал-Газалі стверджував, що „кожен новонароджений з'являється у світ первісно чистим, і лише пізніше батьки роблять з нього іудея, чи християнина, чи мага“ [86, с.189]. Вихованню надавалося великого значення, адже „можуть бути наявними видатні, відмінні якості, якими нехтують, не розвивають і не виховують їх ... у результаті

чого з часом вони втрачають свою силу” [86, с. 171]. Саме тому мислителі Давнього Сходу намагалися створити методичку оволодіння знаннями (що саме вивчати, з яких галузей) для різних категорій людей, щоб кожна особистість чітко уявляла собі мету, до якої слід прагнути, не залишаючись у невігластві.

Чільне місце у трактатах мислителів середньовічного Ірану та Середньої Азії посідає ідея *праці* у всебічному розвитку особистості. Вони з повагою ставилися до людини праці, а ідеал особистості уявляли собі не тільки у поєднанні розумових, моральних, фізичних та естетичних якостей, а й в умінні застосовувати їх у практичній діяльності. Так, ал-Фарабі вважав, що „... досконалість людини полягає у виконанні нею дій, а не у набутті якостей, завдяки яким ці дії відбуваються. Наприклад, досконалість писця полягає в тому, що він виконує дії, пов’язані з писанням, а не в тому, що він засвоює мистецтво писання, досконалість лікаря полягає в тому, що він виконує дії, пов’язані із лікуванням, а не в тому, що він тільки засвоює мистецтво лікування [12, с. 52]. У багатьох своїх трактатах – „Про досягнення щастя”, „Класифікація наук” – ал-Фарабі поділяє знання на практичні, які називає „ремеслом” та „мистецтвом”, розуміючи під цим володіння технікою діяльності (ткацтво, лікування тощо), та на теоретичні, які охоплюють усі види знань. Слідом за Аристотелем, ал-Фарабі поділяє „розумну силу” на теоретичну та практичну, в якій, у свою чергу, виокремлює професійну та мислительну. Професійна сила допомагає людині оволодіти мистецтвами та ремеслами, мислительна ж сила спонукає людину до вибору правильних дій [12].

Думки про розподіл праці особливо чітко проявляються у трактаті ал-Фарабі „Афоризми державного діяча”, де населення „доброчесного” міста складається з найбільш гідних осіб: ораторів, воїнів, багатіїв. Він висловлює думку, що для досягнення досконалості кожен має займатися однією справою все своє життя. Аргументує це трьома доказами: по-перше, „... не кожна людина завжди придатна для будь-якої діяльності чи ремесла, і саме та, а не інша людина іноді найбільш придатна саме для такої роботи, а не для якоїсь іншої; по-друге, кожна людина, яка займається однією справою чи ремеслом, робить її досконаліше ... якщо присвячує себе їй і з отроцтва привчена саме до неї, а не чогось іншого; по-третє, часто праця має для виконання визначені строки, і коли її відкладають, вона лишається невиконаною. Іноді так складаються обставини, що дві роботи мають бути виконаними одночасно [12, с. 186-188; 31, с. 69-70]. Отже, сенс життя вчений вбачає у набутті

доброчесностей (теоретичних, мислительних, етичних) та практичних мистецтв і ремесел для „...досягнення щастя у цьому житті”. При цьому провідні філософи Сходу зазначають на наступності та необхідності слідувати сімейним традиціям для кращого оволодіння ремеслом, адже „ремесло батьків та дідів приваблює дітей частіше, ніж чуже ремесло, особливо ж тих дітей, яким на нього вказує гороскоп і які в ньому найбільш вправні” [109, с. 25; 31, с. 70].

Необхідною умовою суспільного життя мислителі Сходу вважали наявність здібностей до мистецтва (ремесла) і присвячували цій проблемі спеціальні дослідження. Так, ібн-Сіна одним з перших звертається до психолого-педагогічних проблем дитинства і зазначає на необхідності різнобічного розвитку особистості дитини у школі, адже „перевага школи полягає у тому, що в ній учні завжди весело і жадібно оволодівають науковими знаннями, навчаються етики та поведінки, намагаючись не відставати один від одного” [148].

Слід відзначити, що розвиток освіти і виховання в Західній Європі неможливо уявити без урахування впливу Візантії, яка через італійські провінції у V ст. передала традицію вивчення античної літератури. Європа і Візантія разом створювали гуманістичну концепцію людини, яка стала прапором епохи Відродження з кінця XIV ст. Антично-візантійські традиції світської освіти, незалежності від диктату церковників дали могутній імпульс еволюції школи і педагогічної думки Західної Європи. Античне ставлення до талановитості та виховання обдарованих дітей, яке знайшло своє відображення в епоху Ренесансу, теж значною мірою було збережене завдяки візантійським мислителям.

Значний вплив справила візантійська культура і на розвиток філософської та педагогічної думки Київської держави, зокрема на дослідження таємниць людської сутності, що завжди цікавили наших предків. Уже у системі філософських поглядів діячів Київської Русі чітко виокремлюється коло проблем, пов'язаних з усвідомленням сутності людини, сенсу її буття, її можливостей і здібностей. Людині відводиться роль центральної ланки, яка забезпечує комунікацію між Богом та створеним ним світом.

Кожній людині пануючий світогляд відводив чітко визначене місце у соціальній структурі, і діяти повинна була вона відповідно до канонізованого сценарію. Однак це не означає абсолютної байдужості тогочасної культури до індивідуального начала в людини. Адже при аналізі співвідношення людини з божественним передбачалося

Розділ 2. Історико-педагогічний та компаративний аналіз досвіду навчання обдарованої особистості

дотримання принципу особистої відповідальності за вчинене нею. Ця тенденція сприяла появі у колі пам'яток Київської Русі писемних творів, які несуть на собі відбиток усвідомлення людиною своєї особистої гідності, неповторної індивідуальності. Яскравим прикладом такої тенденції є „Повчання” Володимира Мономаха, „Моління Даниїла Заточника” та ряд інших творів цієї пори [482, с. 81].

Суттєву роль в етичних поглядах Київської Русі відігравала розробка образу святого. Темі святості присвячувалися численні „Патерики”, „Житія” святих, які утворюють самостійний шар у давньоруській культурі – „агіографію”. Святий – це перехідна ланка між земним світом людей і потойбічним, трансцендентним світом. Це „обранець” серед людей, але, по суті, він належить не їм, а світу божественному. Образ святого у вітчизняній агіографії набирає вигляду розповіді про тяжкий шлях, що його проходить видатна особа, наближаючись до реалізації вищої життєвої мети – обожнення. Тим самим у культурі Київської Русі формується уявлення про святість як втілений моральний ідеал поведінки, особливу життєву позицію, що розуміється як жертівність, яка надихається цінностями „не від світу цього”, але здійснюється тут, на землі. Кожний герой у пантеоні киево-руських святих уособлював певну рису, сукупність яких утворює збірний образ морального ідеалу, що утверджується упродовж віків у свідомості українського народу. Найважливішими серед них є мудрість, милосердя, смиренномудріє, представлене в образах киево-печерських святих, оспіваних у „Киево-Печерському Патерику” [482, с. 83].

З історією української держави безпосередньо пов'язана й історія української школи. Ще за часів Київської Русі у педагогічних пам'ятках порушуються різні дидактичні проблеми, серед яких чільне місце посідають питання класифікації пізнавальних здібностей людини за індивідуальними особливостями пам'яті: поділ на тупих („тупии памятиви суъ”) та розумних („хитрии въспоминанъливи”) у „Толковій Палей”. Починаючи з XV ст. в українському духовному житті спостерігається зростання інтересу до пізнання людини і природи. Поширення знань про Всесвіт у суспільстві, на думку українських гуманістів, є обов'язковою передумовою вдосконалення розумових здібностей людини. Так само, як родюче поле, зазначав С. Оріховський, без належного обробітку залишиться безплідним, так і людина, найталановитіша від природи, нічого не здійснить видатного без оволодіння науковим знанням [482]. У другій половині XVI століття Кирило Ставровецький Транквіліон серед вимог до вчителя окремо

зазначає на необхідності сприяти розвитку талантів у суспільстві [157]. Феофан Прокопович у „Духовному регламенті” формулює дидактичні вимоги до написання підручників, серед яких вказує на потребі врахування психологічних особливостей учнів [157; 191].

Людина постає у творах українських мислителів XVI століття внутрішньо суперечливою. Так, на думку острозьких діячів, розум, думка і тіло людини перебувають у постійній боротьбі між добром і злом, протилежними прагненнями, несумісними бажаннями. Виходячи з цього, обґрунтовується ідея щодо обов'язку кожної людини присвятити життя подоланню перешкод на шляху до здійснення свого покликання. Бог, пояснює Клірик Острозький, обдарував кожного певним талантом, здібностями, і тому, відчуваючи себе постійним боржником Бога, людина має, в міру своїх можливостей, служити Богові і своєму народу [157].

Професори Києво-Могилянської академії значну увагу приділяють питанням пізнавальних здібностей людини, зокрема відчуттям, сприйманню, особливостям пам'яті, мови та мислення, аналізують сам процес пізнання, його особливості [157].

У зв'язку із зацікавленістю вивченням мислительної діяльності людини особливої ваги серед курсів, які читали в академії, набирають курси логіки, яка трактувалася як необхідний засіб отримання нових знань, як інструмент пізнавальної діяльності людини [482, с. 91].

У спадщині киево-могилянців велике місце посідають проблеми, безпосередньо пов'язані з людиною, її практичним життям. Підкреслюючи велич і гідність людини, київські професори наголошують на її досконалості. За Ф. Прокоповичем, людина є „повнотою досконалостей, рівною цілій природі”. Головним призначенням земного буття людини, вважав І. Гізель, є її активність, спрямована вільною волею [482].

Видатний український філософ та педагог Г. Сковорода також великої уваги надавав проблемі природи та сутності людини, її здібностей, взаємодії із оточуючим світом. У центрі його філософських поглядів стояли такі питання як проблема людини, її природа, щастя. Щастя людини ставиться філософом у пряму залежність від її діяльності. В основі життя людей має бути „сродна праця”, яка повинна будуватися відповідно до внутрішньої природи та здібностей людини [482, с. 95] та приносити користь суспільству. Отже, людина щаслива тоді, коли її життя відповідає своєму призначенню. Шлях же до щастя, на думку мислителя, лежить через самопізнання людиною своїх

здібностей і схильностей до певного виду діяльності.

Сковорода першим в історії української педагогічної думки *висунув ідею природного виховання*. Виховання людини, вважав він, повинно бути спорідненим з її природою. Під природою людини він розумів її схильності, обдарування. На думку Г. Сковороди, головне завдання виховання полягає в тому, щоб допомогти розкрити в дитині її природні здібності та спрямувати її на шлях дійсного щастя і служіння батьківщині.

Розвиток природних задатків український мислитель пропонував здійснювати шляхом самовдосконалення. "Вчитель і лікар ... лише служник природи, єдиної і справжньої і лікарки, і вчительки. *Якщо хтось чого-небудь хоче навчитись саме для цього, йому слід народитись*. Нічого від людини, від Бога же є все можливе... *Виховання впливає з природи, що вливає в серця насіння благої волі*" [437, с. 162-163].

У зв'язку з ідеєю спорідненості виховання з природою людини новим в українській педагогіці прозвучало застереження про наслідки навчання без урахування природних можливостей дитини. У байці "Жайворонок" Г. Сковорода зазначає, що "багато людей без природи починають великі справи та погано закінчують" [190, с. 91-101, 113-117; 262, с. 29-31, 35-40]. "Природа блага всьому початок і від неї нема нічого, що не являється благом. Отже, дякую невимовним чином Богові, в образі його святим, в батькові моєму, що надав мені благо народитися від нього. Друга же ікона Божа нам є мати наша. Цього заради головним Божим даруванням обдарований завдяки батькам моїм; решту – все людське..." [437, с. 162-163].

У XIV-XV ст. у ряді країн Центральної, Південної та Західної Європи разом з розвитком міст народжується буржуазна ідеологія і культура, зумовлені капіталістичним способом виробництва. Наслідком розбудови нових соціальних відносин стає виникнення нового погляду на світ і на людину на протигагу середньовічному релігійно-догматичному світогляду. В Європі розпочинається епоха Ренесансу, епоха відродження античної культури й остаточного формування більшості сучасних жанрів мистецтва, епоха масового прагнення до культури, знань, мистецтва; масового попиту на живопис і художників. Поглиблюється прагнення до пізнання закономірностей розвитку природи, людини й суспільного життя. Як зазначають сучасні культурологи, у цей період створюється „нова, здатна до саморозвитку модель духовного життя, головними елементами якої стали освіченість, філософський раціоналізм і поетична творчість” [431].

У XII-XIII ст. починає прокидатися і педагогічна наукова думка, з'являються окремі керівництва з виховання дітей вищої феодальної знаті. Одним з найбільш відомих є твір Вінцента із Бове (XIII ст.) „Про настанову синів правителів і благородних людей“, який складався переважно з уривків з різних джерел [244, с. 42].

Шкільна справа також не залишилася осторонь загального підйому. Аскетизм середньовіччя поступово витіснявся ідеями гуманізму, які протиставили теології світську науку, повернулися до античного ідеалу здорової духом і тілом людини, збагативши його ідеєю всебічного розвитку особистості (Р. Декарт). Тоді не було практичного жодного визначного діяча, який би не здійснив далекої подорожі, не розмовляв би чотирма чи п'ятьма мовами, не досягнув блискучих успіхів у кількох видах мистецтва.

Такі гуманісти, як Франсуа Рабле, Томмазо Кампанелла, Мішель Монтень, Томас Мор, піддавали нещадній критиці схоластичне навчання, яке придушувало дитячу творчість, гальмувало розвиток інтелектуальних та фізичних сил людини. Вони створювали, крок за кроком, нові підходи до виховання дітей, звертаючи велику увагу на вивчення природи дитини, її здібностей та обдарувань.

Мішель Монтень (1533-1592) – видатний мислитель епохи Ренесансу – виступав за різнобічний розвиток особистості. У своїй основній праці „Досліди“ (1580) висловив власне ставлення до проблем виховання, значну увагу при цьому надаючи питанню розвитку людських здібностей. М. Монтень стверджував, що кожна дитина має схильності та здібності до певних видів людської діяльності. Проте, на його думку, „схильності дитини у ранньому дитинстві проявляються настільки слабко й нечітко, задатки такі оманливі й невизначені“, що їх дуже важко розпізнати. Саме тому важко й розвивати те, що закладено у людині самою природою. М. Монтень вважав, що вчителі дуже часто помиляються у виборі правильного напрямку у вихованні і тому дарма витрачають час і зусилля, навчаючи дитину тому, що вона засвоїти не в змозі. Виходячи з цього, видатний мислитель пропонує вчителям створювати відповідні умови для дитини, за яких вона могла б проявити свої схильності, здібності та обдарування; мала можливість „спробувати смак різних речей, обирати між ними, розрізняти їх самотійно“. Вихователь має лише спрямовувати дитину, частіше надаючи їй можливість самотійно обирати свій шлях у житті. М. Монтень вважав неприпустимим, щоб наставник один усе вирішував і тільки сам говорив. На його думку, справжній вихователь повинен навчитися

спочатку слухати свого вихованця, а вже потім говорити самому.

М. Монтень звертав увагу і на те, що діти різняться за своїми здібностями: „і за їх обсягом, і за їх характером”. Тому не може бути єдиного методу, за допомогою якого можна навчати обдаровану та середню за здібностями дитину. За умови врахування вчителем потреб тільки однієї категорії дітей, „серед великого натовпу дітей знайдеться лише дві чи три дитини, які матимуть дійсну користь з такого викладання” [342, с. 70-71]. Виходячи з цього, М. Монтень висуває певні вимоги до особистості вихователя, який має володіти здібністю зрозуміти нахили та захоплення дитини, керувати їх розвитком. Здатною ж на таке може бути тільки „піднесена у душі і сильна особистість” [Там само]. Ідея М. Монтеня стосовно природовідповідності виховання була розвинута пізніше у творах Ж.Ж. Руссо.

Томас Мор (1478-1535) у своїй знаменитій „Золотій книжці про найкращий суспільний лад і про новий острів Утопію” (1516 р.) значну увагу приділяє питанням виховання. Він відзначає, що всім дітям дається однакове суспільне виховання і початкова освіта. Заслужують на увагу в контексті нашого дослідження думки Томаса Мора про виховання й освіту обдарованих дітей. На думку видатного мислителя, частина найздібніших юнаків, за рекомендацією вчителів і вибором народу, виділяється для занять науками і мистецтвами. Якщо учень не виправдовує надій, його відкликають із школи і призначають на фізичну роботу. І, навпаки, багато ремісників, які самоосвітою здобули глибокі знання, переводяться до „класу вчених”. Розумові заняття вважаються в утопійців однією з найбільших насолод [190; 342].

Томмазо Кампанелла (1568-1639) у своєму утопічному творі „Місто Сонця” підкреслює вагу та необхідність сприяння тому, щоб важливі посади в державі посідали „освічені мужі, які будуть мудрі в керівництві.” Правитель міста Сонця найкращий, „адже ніхто не здатний вивчити стільки ж наук та мистецтв, не володіючи виключними здібностями до всього, а отже і до управління”. На думку Т. Кампенелли, людина, „яка займається лише однією якоюсь наукою, не знає як слід ні цієї науки, ні будь-якої іншої. Тим більше, якщо ця наука вивчена нею лише за книжками. Проте цього не відбувається із розумом гнучким, сприйнятливим до різних занять і здатним від природи до осягнення речей” [342, с. 60-61]. Саме таким має бути правитель-Сонце – різнобічно обдарованою людиною, яка здатна проявити себе у багатьох галузях знань та мистецтв, а отже, і керувати всією державою. В місті Сонця існує і певна система відбору обдарованих дітей та сприяння їх

подальшому розвитку. Так, у віці семи років, після оволодіння природничими науками і ремеслами, „діти менш здібні відправляються на село, а деякі з тих, які виявилися більш успішними, повертаються назад у місто. Хоча більшість однолітків ... схожа і за здібностям, і за характером, і за зовнішністю, звідки велика згода в державі...” [342, с. 60-61] Прекрасна утопія відображає мрії прогресивних людей того часу про покращення життя в державі шляхом правильного виховання, яке повинне виховувати спеціалістів з різних галузей людської діяльності, які займатимуть належні їм посади після суб'єктивної оцінки їх успіхів старшими громадянами. Ці думки свідчать про зародження в молодому буржуазному суспільстві ідеї про те, що праця людей талановитих у своїй галузі, ніби створених для неї, набагато продуктивніша за працю розбещених нащадків вершків суспільства з купою незаслужених привілеїв. Ця думка пізніше, у більш розвиненому капіталістичному суспільстві переросте на переконання і дасть поштовх до розробки спеціальних систем виховання обдарованих дітей.

Отже, проблематика обдарованості хвилювала багатьох європейських учених того часу. Зокрема іспанський медик Хуан Уарте у 1575 році публікує працю „Дослідження здібностей до наук” [302, с. 22; 473], де формулює ряд теоретичних положень, що були визначені як передумови до формування у майбутньому психології обдарованості, у тому числі й психології творчої обдарованості. Книга Х. Уарте викликала інтерес не лише в Іспанії, де вона неодноразово перевидавалася, але й за її межами, оскільки її було перекладено майже на всі європейські мови. Це пояснюється не лише стилем книги, глибиною розгляду питань, сміливістю і гострим розумом, але й соціальною значущістю поставлених у ній проблем. Назва книги „Examen de indenos paralassciencius” перекладається і як „випробування”, і як „дослідження” здібностей. Свою книгу автор починає словами: „Для того, щоб праці майстрів були найкращі, щоб вони були корисними для держави, необхідно встановити такий закон: нехай столяр не займається землеробством, а ткач – архітектурою; нехай юрист не займається лікуванням, а медик адвокатською справою; нехай кожен займається лише тим мистецтвом, до якого він має природний хист, і відмовиться від усіх інших”. Отже, в ті часи вважалося, що здібності особистості настільки обмежені, що вона може оволодіти лише однією справою. Ніхто не може знати досконало два мистецтва без того, щоб він не був недосконалим в одному з них. Х. Уарте висуває вимогу, щоб „ніхто не був одночасно лікарем і юристом, адже людська природа не може

одночасно добре оволодіти двома мистецтвами чи двома науками". У розвитку загальнофілософської й психологічної думки книга Х. Уарте значної ролі не відіграла, однак привернула увагу до вчення про здібності і пов'язала поняття здібності з певними видами діяльності [302, с. 22; 473].

На часи Реформації, Великої Селянської війни і ряду інших повстань проти панування феодалів та католицької церкви, буржуазних революцій у Нідерландах та Англії припадає життя і творчість чеха за національністю та геополіта за духом Яна Амоса Коменського (1592-1670). Я. Коменський приділяє багато уваги розкриттю *природи дитини та її здібностей*. Аналізуючи природу дитини, він визнає, що людина від народження наділена природними даними у вигляді таланту і різних здібностей, які можуть бути вдосконаленими і розвиненими шляхом виховання. Від народження в людини існують чотири задатки: *розум, із судженням і пам'яттю, воля, здатність рухатися і мовлення*. Для цих задатків є відповідні органи: мозок, серце, рука і мовленнєвий апарат, які й необхідно перш за все вдосконалювати. Проте діти не однакові за своєю природою і за темпами свого розвитку: „в одних здібності гострі, в інших – тупі, в одних – гнучкі і податливі, в інших – тверді і вперті; одні прагнуть до знань заради знань, інші захоплюються швидше механічною роботою. З цього подвійного роду здібностей виникає їх шестикратне поєднання” [175, с. 231].

На основі наявності й розвитку в дитини відповідних здібностей та поєднання їх з певним типом характеру Я. Коменський виділяє шість груп дітей:

1. Учні з гострим розумом, які податливі педагогічному впливу і прагнуть до знань; вони більше за всіх інших особливо придатні до занять. Їм нічого не потрібно, крім наукового живлення; ростуть вони самі, як благородні рослини. Потрібна тільки помірність, щоб не дозволяти їм надто поспішати, щоб вони не ослабшали і не виснажилися передчасно.

2. Діти, які володіють гострим розумом, але повільні, хоч і слухняні. Їм потрібне тільки пришпорювання.

3. Учні з гострим розумом, що прагнуть до знань, але відрізняються неслухняністю і впертістю. Таких у школах зазвичай ненавидять і в більшості випадків вважають безнадійними; проте, якщо їх належним чином виховувати, з них, як правило, виходять великі люди” [190; 342, с. 105-106]. При цьому видатний педагог звертається до думки Плутарха про те, що „багато відмінних природних дарувань гине з вини їх

наставників, які коней перетворюють на ослів, не вмючи управляти високим духом і вільними створіннями” [175; 190; 342, с. 106].

Ця третя група учнів найбільше нагадує поведінку обдарованих дітей відповідно до результатів досліджень сучасних учених, які й сьогодні намагаються з неслухняних та впертих, але обдарованих дітей на основі „правильного виховання” розвинути видатну особистість („обдарованих дітей часом тяжко навчати, з ними не просто жити, але виховувати їх узагалі неможливо” (Johnson and Roth, 1985). Як у краплині води, у цій фразі відображаються ті відчуття і соціальні стереотипи, які вчені намагаються, якщо не подолати, то принаймні послабити ще й сьогодні.

4. Діти слухняні та допитливі, але повільні й мляві; їх треба підбадьорювати, щоб вони не занепадали духом. Ніколи до них не слід пред’являти надто суворі вимоги, необхідно ставитися до них доброзичливо і терпляче. „Нехай вони пізніше прийдуть до мети, зате вони будуть міцніші, як буває з пізніми плодами... Ці учні, як правило, більш життєздатні (пристосовані до життя), ніж даровиті, і якщо вони раз щось засвоїли, вони не так легко забувають” [176, с. 41].

5. Діти тупі і, крім того, байдужі і мляві, яких „ще можна виправити”, але з „великим терпінням, розсудливістю та розумом”.

6. Діти тупі із зіпсованою і злобливою натурою. Цих учнів Я. Коменський вважає „безнадійними”, але вчителів закликає не вдаватися до розпачу, а „намагатися усунути в таких учнів хоча би впертість”. Якщо ж це не вдається, то слід полишити цю справу. „Неродючий ґрунт не слід ні обробляти, ні чіпати” [342, с. 107]. Проте дітей таких дуже мало, як пише Я. Коменський. Рідкість таких дітей великий педагог пояснює „божою благодаттю”.

Зрозуміло, що розроблена Я. Коменським типологія не може вважатися послідовною науковою типологією, представлені ним критерії виділення типу – допитливість, лінощі, впертість тощо – є рисами, які самі становлять результат виховання і середовища в широкому розумінні. Але сама постановка питання про типологію дітей вдала, ряд типових рис (гострота розуму, темперамент) підмічені правильно [190, с. 128].

Вартим на увагу представляється пояснення Я. Коменським наявності різниці у здібностях людей, які він визначає як „відступ від природної гармонії чи її недоліки, так само як хвороби тіла проявляються у надлишку вологи чи сухості, теплоти чи холоду” [342, с. 107]. Гострота розуму, на думку видатного мислителя – це ніщо інше,

як „тонкість і рухливість життєвого духу в мозку, яка надзвичайно швидко розповсюджується через органи відчуттів і з величезним поспіхом проникає в уявні речі. Якщо ця швидкість не стримується певною мірою розумом, то дух розсіюється, а мозок залишається або послабленим, або тупим”. Я. Коменський робить висновок, що „розуми, які рано розвиваються, частіше за все або забираються передчасною смертю, або тупішають” [342, с. 107]. Таким чином, видатний педагог вважає за необхідне віднайти такі методи роботи з дитиною, які б призвели здібності до середнього рівня, тобто до „норми”: „при недоліках людського духу найкращим методом буде лікування, при якому стають більш помірними надлишки і нестача обдарованостей і все приводиться до гармонії і приємної домовленості”. Саме тому Я. Коменський пропонує метод навчання, пристосований до середніх здібностей (які зустрічаються найчастіше) для того, щоб „стримувати передчасне виснаження найбільш обдарованих і підганяти повільних” [342, с. 107].

Отже, Я. Коменський сприймає *обдарованість* як *відхилення від норми*, яке навряд чи принесе її власникові щось добре.

Пояснюючи природу людських здібностей, Я. Коменський звертається перш за все до Бога, стверджуючи, слідом за Сенекою, що кожній людині „вроджені насіння всіх наук, проте Бог, як учитель, виводить здібності з таємничих глибин” [175, с. 197]. Необхідно зазначити, що у питанні вродженості задатків Я. Коменський демонструє непослідовність. У „Великій дидактиці” він присвячує ідеї вродженості здібностей цілу главу (глава V), при цьому у §9 посилається на Аристотеля, наводячи його думки стосовно порівняння душі дитини з „чистою дошкою, на якій ще нічого не написано, але можна написати все”, а у §10 вважає вдалим порівняння мозку – цієї „майстерні думок” – з „воском, на якому відбивається печатка чи з якого виліплюються фігурки” [175, с. 194]. Такий дуалізм думок пов’язаний перш за все із світоглядом видатного вченого, в якому дивним чином переплітаються стихійний матеріалізм (сенсуалізм) та глибока віра у Бога (ми не повинні забувати, що Я. Коменський передусім був духовною особою); і по-друге, рівень розвитку науки того часу не дозволяв глибше проникнути у природу людської психіки.

Аналізуючи твори видатного педагога, робимо висновок, що Я. Коменський, орієнтуючись перш за все на дітей з середнім рівнем здібностей, все ж таки вважає за необхідне звертати на дітей обдарованих особливу увагу, стверджуючи, що „набагато більше

виховання потребують люди талановиті, адже активний розум, не будучи зайнятим чимось корисним, займеться непотрібним, пустим і пагубним. Чим родючіше поле, тим більше воно дає чортополоху і терену. Так і видатний розум, якщо його не засіяти насінням мудрості та добродієвності. Як діючий млин, якщо в нього не підсипати зерна, тобто матеріалу для перемелювання, стирає сам себе, ... так і рухливий розум позбавлений серйозної роботи, буде взагалі наповнюватися мізерним, порожнім та шкідливим вмістом і стане причиною власної загибелі” [178, с. 19].

Я. Коменський глибоко впевнений, що те, „якими діти народжуються, ні від кого не залежить, але щоб вони шляхом правильного виховання стали добрими, – це залежить від нас” [342, с. 107]. Великий педагог пише, що „всіх людей слід вести до одних і тих же предметів мудрості, моральності і добродієвності”. Адже, „як би не відрізнялися люди один від одного за здібностями, всі вони володіють однією й тією ж людською природою, мають одні й ті ж самі органи” [342, с. 107]. Я. Коменський був певний того, що всі діти мають навчатися у школі разом, де „тупіші переміщувалися б з більш розумними, повільніші з більш швидкими, вперті зі слухняними і вчилися б за одними і тими ж правилами й прикладами доти, доки вони потребуватимуть керівництва. А після закінчення школи нехай кожен пізнає і засвоює науки з тією швидкістю, з якою він може” [342, с. 108]. Проте, тут йдеться тільки про школу рідної мови, де мають навчатися, на думку Я. Коменського, всі діти обох статей та різних станів. Адже видатному педагогу вважалося передчасним на шостому році життя вирішувати, до якого виду діяльності має хист дитина – до наук чи ремесла: „у цьому віці ще недостатньо проявляються розумові здібності та схильності; і те, й інше краще з’ясувати пізніше” [178, с. 96]. Латинська школа була призначена Я. Коменським для тих „отроків, устремління яких виявилися вищими, за справу ремісника”. До академії ж мають вступати „тільки вибрані розуми, цвіт суспільства”, а всіх інших видатний педагог пропонує спрямовувати до „плуга, ремесла та торгівлі, зважаючи на їх природні схильності” [178, с. 105]. „Потрібно однак, стежити за тим, – попереджав великий педагог, – щоб академіки виховували тільки працелюбних, чесних і здібних людей. Вони не повинні терпіти лжестудентів, які, подаючи іншим шкідливий приклад бездіяльності і розкошів, переводять батьківське майно і гублять свої роки”. Для зарахування до академії Я. Коменський вимагає від молодих людей прояву незвичайних розумових здібностей і накреслює шляхи та

Розділ 2. Історико-педагогічний та компаративний аналіз досвіду навчання обдарованої особистості

засоби їх виявлення. Він пропонує по закінченні латинської школи влаштовувати публічні іспити. На основі цих іспитів директор школи міг би визначити, кого із випускників слід направляти для дальшої освіти до академії, а кого призначати до інших професій. З тих, хто здатний продовжувати навчання в академії, директор повинен визначити, хто найбільш придатний до діяльності богослова, а хто до діяльності юриста чи медика. При цьому беруться до уваги також потреби церкви і держави [190, с. 146].

Узагальнюючи погляди Я. Коменського на природу здібностей особистості, можна сформулювати деякі *висновки*. Проблема природи та розвитку здібностей особистості досліджувалася видатним чеським педагогом досить глибоко. На його думку, кожна людина певною мірою наділена природними даними у вигляді таланту і здібностей від самого свого народження. При цьому Я. Коменський впевнений, що здібності можуть бути вдосконалені і розвинені шляхом виховання. Видатний мислитель визнає існування нерівності у наділенні людини певними здібностями, на основі чого ним здійснено спробу створення оригінальної типології дітей. Першопричину існування такої різниці у здібностях пояснює божим призначенням кожної особистості. При цьому видатного педагога характеризує оптимістична віра у дитину та її можливості. Погляди Я. Коменського на природу здібностей характеризуються суперечливістю, що пояснюється характером його світогляду та недостатнім рівнем розвитку науки того часу. *Обдарованість* розглядається ним як *відхилення від норми*, яке має бути компенсоване правильним вихованням і повернене до середнього рівня. При цьому видатний педагог формулює ряд пропозицій стосовно організації виховання та навчання як обдарованих дітей, так і таких, що відстають у своєму розвитку.

Роздуми стосовно природи здібностей, обдарувань та їх значення у процесі виховання особистості знаходимо і в працях видатного англійського філософа, педагога, суспільного діяча Джона Локка (1632-1704). Дж. Локк був упевнений, що існують певні природні особливості, які відрізняють одну людину від іншої. Але ці особливості визначаються природною конституцією людини, а не зумовлені її расовою, національною чи становою належністю: „є люди, які володіють такою міцною й настільки добре від природи побудованою конституцією – як фізичною, так і духовною, – що вони потребують лише невеликої допомоги ззовні, що сама лише сила природної обдарованості ... зумовлює їхній потяг до прекрасного, що завдяки тільки перевагам

їхньої щасливої природної організації вони здатні створювати чудеса." При цьому Дж. Локк зазначає, що приклади таких від природи обдарованих і талановитих людей дуже нечисленні (десь близько 10%). Ці роздуми приводять видатного мислителя до визнання вирішальної ролі виховання у розвитку дитини. Він відзначає, що "...дев'ять десятих тих людей, з якими ми зустрічаємось, є такими, якими вони є – добрими чи злими, корисними чи непотрібними, – завдяки своєму вихованню. Саме воно і створює великі відмінності між людьми" [178, с. 143]. Отже, за вихованням Дж. Локк залишає не просто вирішальну роль; воно, на його думку, долає і вплив спадковості, і вплив середовища, адже „середовище і спадковість – це фактори пасивні, а виховання ж – це визначальне начало”.

Розмірковуючи про організацію виховних впливів, Дж. Локк доходить висновку, що при правильному вихованні необхідно брати до уваги природні обдарування та здібності. Тобто вихователь має добре знати дитину, щоб правильно підібрати методи впливу на неї. Адже „Бог наклав печатку на душу кожної людини, яка .. може бути лише трохи виправленою, проте не можна зовсім змінити її чи перетворити на протилежне” [342, с. 175]. Отже, необхідно ґрунтовно вивчати натуру та здібності дитини і стежити за тим, у який бік вони відхиляться і що для них підходить, якими є природні задатки, як можна їх вдосконалити і для чого вони можуть знадобитися... Адже все, що може зробити виховання, – це використати найкращим чином те, що надане нам природою, попередити ті вади і недоліки, до яких найбільш схильна ця конституція. Природні обдарування кожного мають бути розвинені до можливих меж; при цьому будь-яка спроба прищепити дитині щось інше буде лише безплідною працею..” [342, с. 176].

Жан-Жак Руссо (1712-1778) – видатний філософ XVIII століття – у творі “Еміль, або Про виховання” розвинув свою теорію природного, вільного виховання відповідно до законів фізичного, розумового і морального розвитку дітей. Уперше така велика увага надавалася особистості учня. Уперше наука про виховання побачила так багато демократизму. Але система виховання, розроблена Ж.-Ж. Руссо, мала й багато недоліків. Одним з таких була переоцінка сили виховання і ненадання належної ваги вродженим здібностям дитини. Однак Ж.-Ж. Руссо наполягав на глибокому вивченні природи дитини, стверджуючи, що вихователь, який намагається розвинути розум дитини не вивчивши при цьому його складу, ризикує „занапастити те гарне, що дала людині природа, і вкласти замість нього дурне” [411,

Розділ 2. Історико-педагогічний та компаративний аналіз досвіду навчання обдарованої особистості

с. 145-147]. Видатний філософ зазначав, що справа виховання полягає не в тому, щоб змінити характер дитини чи придушити її природні якості, – навпаки, на думку Ж.-Ж. Руссо, їх необхідно розвивати, оскільки „саме таким шляхом людина досягає всього того, що від неї можна було б очікувати, і справа природи завершується вихованням. Однак, перш ніж виховувати характер, необхідно його вивчити, спокійно очікувати, коли він проявиться, створювати йому умови проявити себе. Краще утриматися від будь-яких дій, ніж діяти невчасно. Один талант необхідно окрилити, а на інший накинути пути; одного слід підштовхувати, а іншого стримувати; одного потрібно пригорнути, а іншого приборкати; необхідно то просвітлювати, то притуплювати гостроту умів. Адже один створений для того, щоб вести пізнання людське до останньої межі, а для іншого навіть уміння читати і те стає фатальним” [411, с. 145-147].

Клод Андріан Гельвецій (1715-1771) виклав свої педагогічні ідеї в книгах „Про розум” (1758) і „Про людину, її розумові здібності та її виховання”. К. Гельвецій категорично заперечував наявність у людини будь-яких вроджених ідей і здібностей. Обстоюючи ідею природної рівності людей, вважав, що всі здібності й обдарування людини, її моральні якості формуються під впливом середовища, перш за все суспільного. Отже, К. Гельвецій перебільшував роль виховання у становленні людської особистості. На його думку, за певних сприятливих умов виховання може створювати навіть геніїв. „Виховання робить нас тим, чим ми є” [342, с. 238]. К. Гельвецій вважав, що „розум і таланти в людей завжди є продуктами їх прагнень і особливого положення. Наука про виховання зводиться, можливо, до того, щоб поставити людей у такі умови, які б змусили їх набути бажаних талантів і добродітностей” [Там само, с. 239]. Він підкреслював привілейоване становище вихідців з вищих верств населення у плані матеріальному, що дає їм змогу краще розвинути свої здібності й таланти. Велику роль у питаннях виховання обдарованих дітей він відводив державі: „остання частина виховання полягає в тому, що необхідно створити людину, здатну прославитися в науках і мистецтвах; її довершеність залежить від мудрості законодавця. Якщо він позбавив вихователів від забобонної поваги до старих звичаїв, надав простір їх генію, зацікавив їх надією на нагороду удосконалювати методи виховання, стимулював змагання, тоді, без сумніву, наставники, окрилені цією надією, які мають навички в поводженні зі своїми учнями, дадуть цій і без того розвинутій стороні виховання всю довершеність, на яку вона лише здатна. Гарне чи погане

виховання – майже цілком справа законів” [Там само, с. 247]. Отже, думки К. Гельвеція стосовно великого значення держави у підтримці виховання обдарованих дітей певною мірою не втратили своєї актуальності й сьогодні.

Аналізуючи процес розвитку талановитості та геніальності, К. Гельвецій виділяє три провідні чинники, що, на його думку, йому сприяють: *випадок, виховання та пристрасть*. Він зазначає, що „первинним матеріалом нашого розуму є ті предмети, які випадок і виховання закарбували до нашої пам'яті; проте цей матеріал залишається мертвим і бездіяльним допоки пристрасті не приведуть його до бродіння. І тільки тоді він створює нове поєднання ідей, образів чи почуттів, які ми називаємо геніальністю, розумом чи талантом” [91, с. 588-590].

Найбільш придатним віком для розвитку талантів К. Гельвецій вважав юність: „саме в юнацькі роки вирішується доля наших покликаних і талантів” [90, с. 24-27]. Крім того, видатний філософ стверджував, що в юнацтві у нас немає причин принижувати таланти та досягнення інших, оскільки кожен з нас ще „сподівається заставити пізніше поважати себе самого за те, що сьогодні ми поважаємо в інших” [71, с. 588-590]. З людьми зрілого віку все набагато складніше. К. Гельвецій зазначає, що по досягненні певного віку людина, яка нічого не досягла, починає зневажати таланти інших, „щоб втішити себе у їх відсутності” ... [Там само].

Чи можна виховати генія? На це питання К. Гельвецій відповідає впевнено: „Так”. „Якщо існує мистецтво викликати сильні пристрасті, якщо існують легкі засоби заповнення пам'яті юнака певними ідеями і предметами, то напевно існують і вірні засоби творення геніїв” [91, с. 592]. К. Гельвецій навіть формулює кілька правил для тих, хто намагається досягнути вершин: по-перше, не розпорощувати свою увагу на безліч різних предметів, а зосередитися виключно на ідеях і предметах обраної сфери діяльності; по-друге, не можна стати глибоким в одній галузі, якщо не „здійснити набігів на всі інші галузі, аналогічні обраній вами” (таке вивчення загострює і збагачує розум, однак йому слід присвятити лише небагато часу, зосередивши головну увагу на розробку свого мистецтва чи науки). „Уявіть собі скульптора, який однаково схильний як до мистецтва, так і до політики, і наповнює свою пам'ять зовсім не пов'язаними між собою ідеями. Я стверджую, що цей скульптор виявиться, без сумніву, менш талановитим і менше прославиться у своєму мистецтві, ніж якби він завжди заповнював свою

пам'ять предметами, що стосуються його мистецтва, і не поєднував би у собі, так би мовити, двох людей, які не можуть ні поділитися думками, ні поговорити одне з одним..." [91, с. 593-595].

Отже, К. Гельвецій вважав, що визначальними чинниками, що впливають на розвиток людини, є середовище і виховання. На його думку, недосконалість моральності та неуцтво людей цілком залежать від державного устрою та виховання. Ці погляди для свого часу були надзвичайно прогресивними, оскільки допомагали буржуазії боротися із дворянськими привілеями та феодальною ідеологією. Однак вони були надто крайніми, оскільки не лише перебільшували роль виховання, а й заперечували значення спадковості у формуванні людини [487, с. 68].

Великої уваги надавав проблемі обдарованості та таланту і видатний французький філософ-матеріаліст *Дені Дідро* (1713-1784), який визнавав наявність у людей природних відмінностей і вважав, що вони мають враховуватися у процесі виховання, метою якого є розвиток усіх обдарувань особистості. У своїй праці „Систематичне спростування книги К. Гельвеція „Людина“ (1773-1774) Д. Дідро висловлює думки стосовно виховання дітей, де не погоджується з тим, що „розум, геній і добродієність є продуктом виховання“. Він впевнений, що виховання не можна вважати єдиним джерелом відмінностей між людьми. На його думку, гарні задатки, потенційні можливості є не лише у небагатьох обраних, а у всіх без виключення нормальних людей.

Він зазначає, що „не знає теорії більш втішної для батьків та вчителів... та більш безнадійної для дітей, яких вважають однаково придатними до всього; більш здатною наповнити суспільство хмарою посередностей і збити, в той же час, зі шляху генія, який може добре виконувати *лише одну якусь річ*“ [342, с. 249]. Таким чином, Д. Дідро впевнений у тому, що кожна людина схильна до виконання певного виду діяльності і це закладено в ній від природи. Тому він не бачить сенсу у навчанні дитини всьому, до чого вона не має природних схильностей, адже це не призведе до позитивного результату: „не можна наділити борзого собаку тонким нюхом, не можна наділити швидкістю, що притаманна борзому, лягавого пса: що б ви не робили, в останнього залишиться лише його тонкий нюх, а у першого – швидкість його ніг“ [Там само, с. 249].

На думку Д. Дідро, природа розмістила людей „по полицях“, і на своїй природній „полиці“ людина сидить впевнено і без зайвих зусиль. Проте якщо людина забирається на „полицю“, розташовану вище за ту,

яка притаманна їй від природи, то відчуває себе недобре, балансуючи на ній. Вона змушена втрачати багато зусиль, роздумуючи над розв'язуванням якоїсь проблеми, тоді як інший вирішує її в той час, як „йому завивають папільотки” [Там само, с. 249]. Отже, Д. Дідро висловлює думку про те, що „геній передує вихованню” і у „кінцевому рахунку все зводиться до різниці в природній організації” людини [Там само, с. 249].

Отже, на розвиток видатної особистості впливають: природна організація людини (при цьому вона значить менше, ніж про це зазвичай думають), виховання (яке значить багато), випадок (який створює сприятливі умови для розвитку).

Д. Дідро зазначає, що дуже легко занапастити природні дарування дитини, адже „тупість і геніальність займають два протилежні кінці шкали людського розуму. Неможливо змінити тупість, але легко змінити геніальність” [342, с. 249]. Отже, Д. Дідро визнає можливість „змінити геніальність”, тобто розвинути природні здібності або дати їм загинути. На його думку, серед чинників, які не дозволяють дитині отримати гарну освіту і виховання, які заглушають і давлять таланти, що скриті і народі, найвагоміший – це поганий суспільний лад. "Скільки людей померло і скільки інших помре, не показавши того, чим вони були!" – зазначає Д. Дідро. Він порівнював ці ніким не виявлені дарування людей із величними картинами, захованими у темній галереї, де вони так і загинуть, "не викликавши ні в кого захоплення" [302, с. 34].

В іншій своїй праці „План університету чи школи публічного викладання всіх наук для Російського уряду” (1775) Д. Дідро стверджує, що „закони, які відповідають потребам більшості населення, не можуть враховувати особливості окремих людей. Будучи корисними для більшості, вони неминуче повинні порушувати інтереси деяких окремих індивідів. Здібності чи відсталість, тобто якості особистості, яка виділяється з маси своїми розумовими даними або ж своєю тупістю, скажуть нам, який рівень освіти виявиться в цьому випадку належним, – вищий чи нижчий. Але в основу публічного виховання, за загальним правилом, має бути покладений середній рівень людського розуму” [342, с. 254]. При цьому „інтереси генія, який просувається вперед зазвичай великими кроками, будуть частково принесені в жертву інтересам мас, які просуваються більш повільно або тільки тягнуться за ним...” [342, с. 255].

При організації суспільного виховання у школі Д. Дідро вважає за необхідне диференціювати освіту залежно від здібностей учнів, адже не

Розділ 2. Історико-педагогічний та компаративний аналіз досвіду навчання обдарованої особистості

всі учні однаково здібні до вивчення всіх предметів: „у одного відмінна пам'ять. Він буде швидко встигати з історії та географії. Другий, більш схильний до роздумів, легко буде комбінувати цифри та лінії і майже без зусиль засвоїть арифметику й геометрію”. Д. Дідро застерігає, що зміст навчання не повинен обмежуватися тільки одним предметом, оскільки тоді дитина, яка „за своєю природою мало здібна до нього, впаде у розпач”. Якщо ж навчання охоплює відразу кілька предметів, то, можливо, серед них будуть і такі, до яких цей учень виявиться здібним, тоді й він „пізнає моменти слави..” [342, с. 261]. Крім того, „є учні, які розуміють швидко і легко, інші, навпаки, думають повільно і просуваються повільно..” Тому „не слід втрачати час і сили на розвиток розуму тупої дитини, яку разом з тим природа обдарувала руками, придатними до простих і корисних справ” [342, с. 259].

Узагальнюючи погляди Д. Дідро, підкреслимо, що він визнавав нерівність людей за ступенем розвитку їх здібностей, наполягаючи при цьому на неможливості однакового підходу до всіх дітей. Був упевнений, що талановита людина здатна виконувати на високому рівні тільки один визначений вид діяльності, до якого вона повинна мати природні схильності. У розв'язанні питання про природу таланту віддавав належне як природній організації людини, так і можливостям виховання. Для виявлення домінуючих здібностей кожної особистості пропонував диференціювати освіту, яка має охоплювати досить велику кількість навчальних предметів. І нарешті, що, на нашу думку, є дуже важливим: Д. Дідро наполягав на цілеспрямованій роботі з обдарованою зростаючою особистістю, будучи впевненим, що прояв геніальних здібностей має тенденцію до згасання з віком.

Загалом Д. Дідро з цілої плеяди видатних мислителів Просвітництва найбільше приділив уваги в своїх працях вихованню обдарованих дітей. Його ідеї дали поштовх до подальшого зростання інтересу до проблеми обдарованості в педагогіці та психології наступних століть.

Найбільший вплив на розвиток педагогічної думки свого часу справив швейцарський педагог *Йоганн Генріх Песталоцці* (1746-1827), який свою педагогічну теорію виводив з основної мети виховання, яку вбачав у розвитку всіх природних здібностей дитини з урахуванням її вікових та індивідуальних особливостей. Основні надії Й. Песталоцці покладав на правильну організацію навчання і виховання дітей, на єдність розумового, морального і фізичного виховання в поєднанні з підготовкою до праці і участю в ній. Він вважав, що „більша частина наших однобічно розвинутих людей розуму (*Verstandsmenschen*),

більшість наших інтелектуально розвинутих шарлатанів і егоїстів (Verstandsegoisten) не тільки не роблять доброго діла, але в незмірно більшій мірі творять зло" [178]. Таким чином, Й. Песталоцці розглядає як найбільшу користь для суспільства всебічний розвиток усіх здібностей людини, відводячи однаково важливу роль розумовому, моральному і фізичному вихованню. Загалом же він не виділяє окремо проблеми виховання обдарованих дітей, і його внесок у цю справу полягає у розвитку елементарної освіти, яка давала основні знання дитині ще у ранньому віці.

Отже, узагальнюючи викладені вище роздуми видатних мислителів минулого щодо проблеми здібності та обдарувань людини, можна констатувати великий інтерес науковців до природи відмінностей між людьми за здібностями. При цьому зазначимо, що корені практично всіх сучасних концепцій обдарованості уходять у філософські системи минулого. Видатними мислителями минулого поступово удосконалювався поняттєвий апарат досліджуваної проблеми: від *можливостей* Аристотеля до використання понять "геній", "талант", "обдарування", "здібності" діячами епохи Нового Часу. Серед основних напрямів досліджень та основних ідей, що мали місце у розвитку проблеми, можна виокремити такі:

Період античної філософії – визнання нерівності між людьми за здібностями, на основі чого пояснення природної доцільності соціальної нерівності (Платон); пояснення природи здібностей природними (Платон, Квінтіліан) та соціальними (Сократ, Аристотель) чинниками; визначення способу розвитку здібностей через відповідну діяльність, яка має приносити задоволення (Аристотель); виокремлення особливостей обдарованої дитини (Квінтіліан); рекомендації стосовно виховання обдарованих учнів (Квінтіліан); наявність певного відбору дітей на навчання на вищих ланках освіти (Платон).

Період класичної педагогіки – визнання нерівності між людьми за здібностями (Я. Коменський, Дж. Локк, Д. Дідро); пояснення природи здібностей природними (Я. Коменський, Дж. Локк, Д. Дідро) та соціальними (К. Гельвецій) чинниками; визначення способу розвитку здібностей через відповідну діяльність, одну (Д. Дідро) чи кілька; подальше виокремлення характерних рис та особливостей обдарованої дитини (Я. Коменський, Д. Дідро); створення класифікацій (розподілу) дітей на основі їх психологічних та фізичних особливостей (Я. Коменський); рекомендації стосовно виховання обдарованих учнів через диференціацію навчального процесу (Я. Коменський, Д. Дідро);

орієнтація на масовість освіти, тому певне ігнорування потреб обдарованої особистості (Я.Коменський).

2.2. Наукові дослідження з проблеми обдарованості у психологічній науці другої половини ХІХ - початку ХХІ ст.

Новий етап у розв'язуванні проблеми природи обдарованості розпочинається з виходом у світ книги Ф.Гальтона „Спадковість таланту: Закони та наслідки” (Лондон, 1869). Основна думка, викладена у роботі, полягає в тому, що психічні особливості успадковуються так само, як і фізичні (колір очей, шкіри, зріст...). Генеалогічний метод, застосований дослідником, показав, що видатні люди часто мали видатних батьків. Щоб розв'язати проблему – спадковість чи виховання визначають обдарованість, – Ф.Гальтон першим для чистоти експерименту застосовує метод порівняльного вивчення близнюків: несхожих і схожих, „ідентичних”. У результаті дослідження, проведеного близнюковим методом, і на основі анкетування дослідник схиляється на користь спадковості. При цьому вчений спирається у своїх висновках на статистичні методи [127, с. 234-240].

Сучасні вчені неоднозначно оцінюють роботи Ф.Гальтона. Заслуга вченого полягає в тому, що він розглядав обдаровану особистість у контексті суспільних відносин, що він *олюднив природу генія*, спустив геніальність з небес на землю. Не Бог, не вища істота, не сліпа доля були причиною великих духовних здійснень, але чинники, які можна було науково досліджувати, які можна було прогнозувати, емпірично перевіряти і приймати чи відкидати [127, 376]. Праці Ф.Гальтона дозволили реально побачити в генії людську особистість, науково досліджувати природу геніальності, зняти покрив таємничості з цього явища й одночасно піддати сумніву висновки самого вченого. Водночас, тверде переконання Ф.Гальтона і його послідовників, що геній є результатом спадковості, стримуюче діяло на багатьох учителів, вихователів, учених. Ф.Гальтон не виключав *ролі середовища і виховання* у становленні видатної особистості, однак вирішальну, виключну, монопольну роль відводив *спадковому чиннику* [469, с. 23-24].

Аналіз діяльності Ф.Гальтона дозволив сучасним дослідникам [127, 376] виділити, основні проблеми й методичні підходи, які стали підґрунтям психології здібностей як галузі наукової психології.

1. *Визначення основних детермінант здібностей та їх розвитку.* Єдиною значущою ланкою у цій системоструктурі, на думку Ф.Гальтона, є взаємовідношення спадковості і середовища.

2. *Взаємозв'язок загальних і спеціальних здібностей.* Ф.Гальтон вважав,

що, вимірюючи характеристики продуктивності найпростіших елементарних психічних процесів, можна встановити рівень творчої обдарованості людини. Цю ідею пізніше було спростовано результатами багатьох досліджень: зв'язок між творчою обдарованістю, інтелектом та елементарними пізнавальними здібностями виявився значно складнішим, ніж це видавалося за часів Ф. Гальтона.

3. *Створення методів вимірювання здібностей та психічних властивостей особистості* [127, с. 234-240].

Праці Ф. Гальтона надихнули багатьох учених на продовження досліджень. Уже 1885 року Дж. Кеттел розробив близько десяти психологічних тестів, які він назвав „ментальними”. Цими тестами визначалися параметри реакцій на подразники різної сили. У тестах Дж. Кеттела показником інтелекту був час, витрачений піддослідним на розв'язування запропонованих завдань. Основним вимірювальним приладом психологів став хронометр: чим швидше піддослідний виконував завдання, тим більше балів він набирал [457, с. 9-13].

На початку ХХ століття було зроблено перші спроби експериментального дослідження розумового розвитку дитини. Це зумовлювалося підвищенням вимог школи до учня, які передбачали швидке виконання завдань, що потребували мобілізації пам'яті, формування понять, вирішення проблем, які не завжди були пов'язані з повсякденним досвідом дитини. Головною проблемою викладачів стала повільна робота певної частини дітей, через яких знижувався темп роботи всього класу. Тому постала нагальна потреба у розробці відповідних критеріїв, спрямованих на те, аби „повільних” дітей направляти до молодших класів, а учням із середнім і високим рівнем навчальних досягнень дати можливість навчатися з достатньою швидкістю.

У 1905 році було опубліковано метричну шкалу інтелекту, розроблену відомим психологом *Альфредом Біне* спільно з лікарем Томасом Симоном. Учений запропонував 10 наборів тестів по 6 завдань для кожної вікової групи від 3 до 12 років [457, с. 9-13]. Автори шкали підібрали для дітей різних вікових груп ряд розумових і практичних дій, які могли бути успішно виконані дітьми певного віку. Дітям кожної вікової групи пропонували стислі стандартизовані завдання (тести) різного ступеня складності – для кожного віку добирався відповідний рівень. Виконання тестів оцінювалося балами. Таким чином, розумовий розвиток кожної дитини визначався залежно від посильності завдань (для кожної особистості). Безперечно, індивідуальний розумовий

Розділ 2. Історико-педагогічний та компаративний аналіз досвіду навчання обдарованої особистості

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.

Власне коефіцієнт інтелектуальності IQ (Ай - К'ю) було запроваджено австрійським психологом *Вільямом Штерном* 1912 року для кількісної характеристики індивідуального розумового розвитку як математичну рівність, що дозволяла, незалежно від хронологічного віку дитини, „співвіднести” її з „нормальними” дітьми цього самого віку. Він повинен був характеризувати відношення розумового віку до хронологічного за такою формулою:

$$IQ = \frac{\text{Розумовий} \cdot \text{вік}}{\text{Хронологічний} \cdot \text{вік}} \cdot 100$$

де *розумовий вік* відповідає тому віку, із завданнями для якого дитина справляється; *хронологічний вік* – дійсний (біологічний) вік дитини.

Таким чином, нормальний розумовий розвиток характеризується цифрою 100, його затримка – коефіцієнтами нижчими, а випередження – вищими. Залежно від коефіцієнту інтелекту учнів поділяють на такі категорії: високий рівень (110 балів і вище); середній рівень (90-109 балів); рівень нижчий за середній (70-89 балів); розумово відсталі діти (нижче за 70 балів).

Таке обчислення розумової обдарованості дозволяє визначити індивідуальні відмінності інтелекту учнів, але має й свої слабкі місця. Це вимірювання ґрунтується на уявленнях про те, що величина, встановлена за даною формулою, є незмінною на різних вікових етапах. Проте необхідно враховувати, що потенціал людини залежить не лише від розумових даних, але й від індивідуальних ознак її особистості, тому успіхи учня в окремих видах діяльності можуть досягатися навіть за відсутності особливих передумов для цього (за рахунок достатньо високого загального інтелекту).

Починаючи з певного хронологічного віку, важко встановити, яким є розумовий вік (після 20-25 років IQ, вирахований за розумовим віком, уже втрачає сенс). Тому було розроблено таблиці IQ на основі результатів, отриманих під час тестування кожної вікової групи. 1939 року *Дж. Векслер*, створив шкалу інтелекту для дорослих, а 1949 – шкалу

інтелекту для дітей [457, с. 9-13].

Розроблені Дж. Векслером тестові завдання, на відміну від тестів А. Біне, були однаковими для всіх, незалежно від віку. Основою для оцінювання була кількість правильних відповідей, що порівнювалась із середнім числом для відповідної вікової групи.

Використання коефіцієнта IQ у широкій практиці західних країн початку 20-х років ХХ століття призводило до різкого соціального розшарування. Завдяки кращим соціальним умовам, соліднішій дошкільній підготовці діти з сімей привілейованих верств суспільства справлялися з тестовими завданнями легше, швидше і якісніше за дітей з нижчих соціальних прошарків. Як результат – вони отримували вищий коефіцієнт IQ. Вважаючи розумовий вік вродженим, А. Біне і особливо його послідовники поділ на бідних і багатих вважали природним і закономірним, визначеним генетичною основою. Отже, вже з 1908 року розпочинається тестове обстеження дітей, з'являються вимірювальні шкали розумового розвитку для кожної вікової групи.

Однак швидко стало зрозумілим, що за таких умов невідомо, яка саме психологічна здібність досліджується за допомогою тестів. Окрім того, IQ довгий час розглядався психологами як показник *спадкової обдарованості*, яка залишається незмінною протягом усього життя людини [300].

На початку 20-х років ХХ століття американський професор Л. Терман [538] висуває *теорію константності інтелекту*. Сутність її полягала в тому, що *коефіцієнт IQ з віком суттєво не змінюється*. Звідси робився висновок, що він не лише свідчить про актуальний, тобто нині наявний ступінь інтелектуального розвитку, але може виконувати і прогностичні функції – давати уявлення про перспективи розвитку. Л. Терман стверджував, що обов'язком школи є забезпечення диференційованого та індивідуалізованого навчання, яке враховувало б вроджені відмінності між учнями. Саме на цій основі тривалий час будувалося навчання в школах Англії та США [189, с. 21-24].

У 1916 році Л. Терман стандартизував на американських дітях тести А. Біне і, розширивши шкалу, створив новий варіант тестів для вимірювання розумових здібностей, доповнив поняття коефіцієнта інтелектуальності (IQ) й спробував на основі отриманих фактів обґрунтувати положення про те, що він залишається незмінним протягом життя. За допомогою тестів ним було отримано ламану нормального розподілу здібностей у популяції і розпочато численні кореляційні дослідження, що мали своїм завданням виявлення

Розділ 2. Історико-педагогічний та компаративний аналіз досвіду навчання обдарованої особистості

залежності параметрів інтелекту від віку, статі, порядку народження, расової приналежності, соціоекономічного статусу сім'ї, освіти батьків. Л. Терман здійснив одне із самих тривалих лонгітюдних досліджень, яке здійснювалося упродовж 50-ти років. Л. Терман та його співробітники намагалися простежити, ким стануть відібрані ними обдаровані діти. В обох групах з періодичністю 12 років (1927-1928, 1939-1940, 1951-1952) за тими ж методиками, що використовувалися спочатку, були проведені три „зрізи“.

Контрольні „зрізи“ показали, що коефіцієнт інтелекту підвищився у більшості обдарованих дітей (близько 90%), в основному у тих, хто вступив до коледжу; успішно його закінчили 70% від складу вибірки, а 66%, закінчивши коледж, залишилися в аспірантурі. У 1951 р. було проведено оцінку досягнень 800 осіб – членів вибірки. Вони мали в своєму активі 67 опублікованих книг, 150 запатентованих винаходів, 78 чоловік стали докторами філософії, 47 учених з цього списку відзначені у довіднику „Люди науки в Америці“ за 1949 рік.

Цікаво те, що наведені цифри у 30 разів перевищили показники їх ровесників з контрольної вибірки [375, с. 18-19].

У процесі спостережень виявилось, що діти, яким притаманні високі розумові здібності, дуже різняться між собою. Тобто, розумова обдарованість мала багато проявів. Упродовж експерименту було опубліковано п'ять томів матеріалів, останні з яких датуються 1972 роком, коли вік досліджуваних становив у середньому 60 років. Матеріали, які фіксували вікові зміни та успіхи, досягнені на нових вікових етапах, засвідчили, що діти з раннім, випереджальним розумовим розвитком, з роками виявляють *тенденцію до „вирівнювання“*. Проте, навіть ставши дорослими людьми, вони переважно зберігають рівень можливостей вищий за середній (навіть через 50 років). Розвитку ж цих можливостей сприяють навчальні та творчі успіхи, а також певні риси характеру.

На думку Л. Термана, „геній“ асоціюється з кращим здоров'ям, більш високою розумовою працездатністю та більш вагомими досягненнями у галузі освіти, ніж інші представники популяції.

Зазначимо, що Л. Терман вважав обдарованою дитину з високим коефіцієнтом інтелекту. Психологи ж молодшого покоління (Дж. Гілфорд, Е. Торранс та інші) вказали на глибокі відмінності між показниками інтелекту та креативністю. Основою для такої розбіжності став опис Дж. Гілфордом конвергентного та дивергентного мислення.

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: кількість відповідей за одиницю часу, гнучкість, оригінальність. Дивергентне – нестандартне (Дж. Гілфорд), нешаблонне (Е. де Боно) – мислення є центральною ланкою творчості. Таке мислення інваріантне, найчастіше інтуїтивне, на відміну від конвергентного – логічного і послідовного в етапності розв'язування певної проблеми. Дивергентне мислення відрізняється певними особливостями: воно спрямовано на пошук нез'ясованого, виходить за межі стандарту, здійснює пошук невідомих шляхів, чутливе до схожості та різниці між об'єктами, знаходить декілька варіантів вирішення певної проблеми, намагається з нових позицій розглянути відоме і застаріле. Дивергентне мислення тісно пов'язане з активністю пізнавальних процесів і високою чутливістю сенсорики. Пізнавальна сфера творчо-спрямованих людей відрізняється наявністю загальних понять, широких категорій, синтетичністю сприймання навколишнього світу, високим рівнем когнітивної гнучкості. Це погляд на старе по-новому, вихід за межі шаблону і стереотипу, оригінальність і відсутність стандарту [207, с. 201].

У дослідженнях Дж. Гілфорда фактично народжується сучасна психологія творчої обдарованості (психологія креативності). Досліджуючи інтелектуальні здібності людини, структуру її інтелекту, Дж. Гілфорд виділив чотири основні параметри творчої обдарованості: 1) оригінальність – спроможність продукувати віддалені асоціації, незвичні відповіді; 2) семантичну гнучкість – спроможність виділяти функцію об'єкта і пропонувати його нове застосування; 3) семантичну спонтанну гнучкість – спроможність продукувати різноманітні ідеї у регламентованій ситуації; 4) образну адаптивну гнучкість – спроможність змінювати форму відображуваного стимулу таким чином, щоб виявити в ньому нові ознаки й можливості для використання [303].

Згодом Дж. Гілфорд приходить до висновку, що креативність, тобто творча обдарованість, характеризується шістьма основними параметрами: 1) здатністю до виявлення й формулювання проблем; 2) здатністю до генерування великої кількості розгортання широких і повноцінних психологічних досліджень обдарованості; 3) гнучкістю – здатністю до продукування найрізноманітніших думок; 4) оригінальністю – здатністю відповідати на подразники нестандартним способом; 5) здатністю вдосконалювати сприйманий

(або маніпульований) об'єкт, додаючи певні деталі; б) здатністю розв'язувати проблеми шляхом реалізації відповідних аналітико-синтетичних операцій [303; 412, с. 26].

На основі своїх теоретичних напрацювань Дж. Гілфорд розробив тестову програму дослідження творчої обдарованості (так звана „ARp”), над удосконаленням якої працював інший американський психолог, учень і послідовник Дж. Гілфорда Е. Торранс. Він розробив пакет психодіагностичних тестових методик, спрямованих на виявлення творчої обдарованості. Під творчою обдарованістю Е. Торранс розумів здатність до загостреного сприймання недоліків, прогалин у наявних знаннях, дисгармоній (невідповідностей) тощо.

Е. Торранс [539] звернув увагу на дітей складних, проблемних, характерних, „важких”, які, на його думку, частіше бувають несхожими на інших, самотніми, цікавими. Дослідник шляхом спостережень і роздумів робить висновок про існування *творчої обдарованості*. На основі ідей Дж. Гілфорда, Е. Торранс та його колеги розробили у Міннесотському університеті тести творчого мислення (МТТМ) і застосували їх при дослідженні кількох тисяч школярів. Ці дослідження продемонстрували, що діти з розвиненими творчими здібностями можуть мати значно нижчі показники IQ порівняно із своїми однолітками. Якщо оцінювати ступінь креативності дітей на основі тестів на інтелектуальність, підкреслював Е. Торранс, необхідно буде вилучити із поля зору біля 70% найбільш обдарованих дітей. Цей відсотковий показник стійкий і практично не залежить ні від методу вимірювання інтелекту, ні від освітнього рівня досліджуваних.

У розробленій Е. Торрансом концепції обдарованості має місце триада: *творчі здібності, творчі уміння, творча мотивація*. Творчість, у його розумінні, – природний процес, породжений сильною потребою людини у знятті напруження, яке виникає у ситуації незавершеності або невизначеності. Розроблені ним на основі власної концепції обдарованості методики діагностики широко застосовуються в усьому світі при ідентифікації обдарованих дітей [412, с. 27-28].

Підтримуючи думку Л. Термана, який вважав, що обдарованій людині характерні наполегливість у доведенні справи до кінця, цілеспрямованість, упевненість у собі та свобода від зайвих переживань, Е. Торранс зазначає, що обдаровані більш соціально комунікабельні, дружелюбні, сердечні і в той же час більш самотні. Вони відрізняються більш яскравою самосвідомістю та почуттям гумору. Ці діти більш реактивні до подразників, незалежні і некомфортні, стійкі до стресових

ситуацій і частіше наражаються на едипів комплекс.

Отже, дуже складна психічна організація обдарованої дитини поки що не до кінця вивчена. Тому необхідна подальша розробка тестів на креативність для вдосконалення їх прогностичної цінності; виявлення показників майбутніх креативних здібностей уже у немовлят; поглиблене вивчення впливу соціальних, культурних, ситуаційних (особистісні особливості батьків, їх „спосіб життя”, домашні обставини) чинників, які, вступаючи у взаємодію із вродженими характеристиками, стимулюють чи гальмують творче самовираження дитини.

Відзначимо, що основну увагу Л. Терман, Е. Торранс та інші вчені приділяли ролі *спадкового чинника* у поясненні феномена обдарованості [300].

Таким чином, упродовж кінця ХІХ – початку ХХ століття дослідження проблеми обдарованості набули особливої інтенсивності. У цьому процесі виокремлюємо два етапи: період експериментальної психології та педагогіки (кінець ХІХ перша половина ХХ століття) і період сучасних досліджень (друга половина ХХ початок ХХІ століття).

Період експериментальної психології та педагогіки характеризувався подальшим збагаченням поняттєвого апарату проблеми обдарованості, зокрема було введено у науковий обіг такі поняття як коефіцієнт інтелектуальності, тестологія, психометрика, евгеніка та інші. Серед основних тенденцій наукових пошуків можна виділити такі: визнання нерівності між людьми за здібностями; пояснення природи здібностей передусім спадковими чинниками (Ф. Гальтон); професійна спрямованість обдарованості (виявлення її у певній професійній діяльності); відкриття експериментальної психології, тестології, психометричних методів дослідження інтелекту, започаткування евгеніки; поглиблене вивчення характерних особливостей обдарованої дитини; припущення про зумовленість обдарованості високим рівнем розвитку інтелекту; запровадження коефіцієнту інтелектуальності (В. Штерн); створення перших батарей тестів стосовно вимірювання рівня інтелектуального розвитку (А. Біне); проведення активних експериментальних досліджень стосовно створення оптимальних умов для навчання і виховання обдарованих дітей (Е. Паркхерст та ін.); формулювання припущення щодо константності коефіцієнта інтелектуальності (Л. Терман).

Етап сучасних досліджень відрізняється подальшим удосконаленням наукової термінології (геніологія, креативність, творча обдарованість тощо), а також розвитком наукових пошуків за

такими напрямками, як розмежування інтелекту і креативності (Е. Торранс); виокремлення двох типів мислення: дивергентного та конвергентного (Дж. Гілфорд); створення багатофакторних моделей обдарованості (Дж. Рензулі, Ф. Монкс, А. Танненбаум та ін); пояснення природи здібностей з урахуванням природних задатків та діяльнісного підходу в їх розвитку (Б. Теплов); розробка цілісних психолого-педагогічних програм методичного супроводу обдарованої особистості як на рівні держави, так і на рівні окремого навчально-виховного закладу.

2.3. Досвід виховання і навчання обдарованої особистості у західній та вітчизняній педагогіці (порівняльний аспект)

Для підвищення ефективності здійснюваної сьогодні роботи стосовно виявлення, навчання та виховання обдарованих дітей важливого значення набуває вивчення зарубіжного досвіду в цій сфері. Виявлення та розвиток обдарованих дітей займає значне місце в освітній політиці країн Західної Європи та США, оскільки талант не лише величезне суспільне багатство, але й основа науково-технічного прогресу. Все популярнішим стає ранній старт в освіту. Збільшується число батьків, які намагаються почати навчання своїх дітей з раннього віку. Спостерігається зростання числа так званих супердитсадків, де діти до 5 років уже займаються за шкільною програмою, і спецкіл для обдарованих. У більшості розвинених країн світу давно зрозуміли, що успіх нації все більше залежить від обдарованих учнів і студентів, незалежно від їх походження чи соціальної належності. Часи продажу місць до престижних вищих шкіл (Оксфорд, Кембридж тощо) дітям багатіїв проходять, адже діти можновладців не завжди обов'язково розумні й здібні. У розвинених країнах уже не задовольняються лише пошуком обдарованих дітей, але й докладають зусиль для створення у суспільстві відповідної атмосфери, що сприяє їх самореалізації.

Аналіз досліджень з порівняльної педагогіки, зокрема робіт М. Бургіна [455], А. Василюк [56], Н. Воскресенської [78], К. Корсака [56], Т. Кошманової [187], В. Кравця [189], Л. Михайлюка [266], В. Окоця [306], Л. Пуховської [385; 386], А. Сбруєвої [421; 422], Н. Сергєєвої [426], Г. Степенко [455], Н. Теличко [463; 464; 465], Н. Яковець [56] та інших, дозволив нам виокремити особливості навчання і виховання обдарованих дітей та молоді у провідних країнах світу. Детально цей аспект проблеми нами викладено у монографії "Обдарованість: досвід історичного та порівняльного аналізу" [24]. Тому, зважаючи на обмежений обсяг дисертаційного дослідження, зупинимося лише на

основних етапах виявлення, навчання і виховання обдарованих дітей і студентської молоді у США та країнах Західної Європи.

2.3.1. Виявлення і навчання обдарованої особистості у США, країнах Західної Європи та Японії

Перші кроки у розробці проблеми виявлення та навчання обдарованих дітей були зроблені у країнах Європи та США ще на початку ХХ століття. Варто лише згадати наукові розвідки Ф. Гальтона та С. Берта (Англія), широкомасштабні дослідження Л. Термана (США), розробку психометричних методик А. Біне та Т. Симоном (Франція), створення оригінальних систем навчання Р.Штайнером та А. Зіккінгером (Німеччина) тощо. Однак інтенсивно цей процес почав розвиватися лише після II світової війни, особливо у 1960-х рр. унаслідок технологічних змагань з колишнім Радянським Союзом за перевагу у космосі, коли суттєво зріс інтерес до фізичних і технологічних наук, а також і до студентів, які мали особливі обдарування у цих сферах. Так, у США це явище відоме як „ера супутника” [101, с. 180].

У 1958 році конгрес США оголосив так званий „Освітній Акт Національної Оборони”, завданням якого було надання допомоги вчителям у створенні програм виховання обдарованих дітей [101, с. 180-189]. Тоді популярним став жарт: „Або ми маємо негайно зайнятися фізикою і математикою, або нам усім доведеться вивчати російську мову”. Американці створили програму розвитку інтелектуального потенціалу країни – програму „Меріт”, суть якої полягала у відборі найперспективніших старшокласників, орієнтуючись на відгуки вчителів про зацікавленість дітей у науках, нестандартність їх мислення. Щороку відбирали близько 600 тисяч учнів, серед яких за допомогою спеціальних тестів виділяли вже близько 35 тисяч осіб з найкращими показниками і забезпечували їх субсидіями, стипендіями, приймали без екзаменів у найкращі коледжі, створювали для них найсприятливіші умови (їм оплачували наукові експерименти, по закінченні освіти запрошували на роботу до провідних фірм країни). Витрати на створення інтелектуального потенціалу взяла на себе країна. Якими були наслідки реалізації цієї програми добре відомо з успіхів американців у галузі науки і техніки, зокрема в освоєнні космосу [163, с. 67; 161].

Отже, з середини 50-х років ХХ століття в Європі та США розпочалися інтенсивні дослідження проблеми таланту. Так, у Великобританії 1950 року було засновано Національну Асоціацію обдарованих дітей, створено Центр досліджень обдарованих дітей та

Розділ 2. Історико-педагогічний та компаративний аналіз досвіду навчання обдарованої особистості

молоді. Подібна асоціація була створена і у Франції 1971 року, у Канаді – 1975 року [101, с. 190]. У США 1972 року Державний Комітет з освіти запропонував ученим розробити Програму з розвитку обдарованості і дати їй визначення, а з 1975 року тут також існує Міжнародна асоціація щодо обдарованих дітей. У Німеччині впроваджено особливу службу консультацій з питань соціального навчання найздібніших учнів; у Франції з середини 80-х років у деяких навчальних закладах з'явилися класи для обдарованих учнів. У квітні 1989 року у Москві при Інституті психології АПН Росії відкрито Центр творчої обдарованості, на базі якого стали з'являтися школи для обдарованих дітей [208; 213; 272; 273; 277]. У Лондоні 1975 року відбулася Перша міжнародна конференція, присвячена питанням освіти обдарованих дітей. Естафету було підхоплено Сан-Франциско (США) у 1977 р. [101, с. 190].

На початку 80-х рр. у США та європейських державах було започатковано розвиток нової прикладної галузі психології – психології талановитих і обдарованих, до завдань якої належать вивчення психологічних особливостей прояву обдарованості, причин затримки у розвитку таланту в дитячі роки, а також розробка методів організації психологічної допомоги обдарованим дітям.

На початку 80-х рр. було здійснено й міжнародний проект, до якого приєдналися дослідники із семи країн світу з метою вивчення особливостей психологічних якостей надобдарованих дітей, зокрема їх здатностей прогнозувати можливі ситуації, проблеми, внутрішньо програвати ситуації ризику і небезпеки, а також знаходити можливі виходи із таких ситуацій. У межах цього проекту розроблялися спеціальні комплексні навчальні програми для спеціальних шкіл, у яких учні можуть просуватися у навчанні більш вільно, ніж за звичайною програмою.

28 травня 1988 року у м. Турі (Франція) на базі ряду національних асоціацій європейських країн створено міжнародну асоціацію *Євроталант* [51] – комітет європейських країн з освіти інтелектуально розвинених, обдарованих і талановитих дітей та молоді. Вона будується за асоціативним принципом, охоплює національні організації, дослідницькі групи, а також окремих осіб: дослідників, педагогів, підприємців, державних службовців та ін. Має статус недержавної консультативної організації при Раді Європи. До Євроталанту входить більше 30 асоціацій і представників 22 європейських країн (з 1994 року до нього входить і Російська Федерація). А 7-го жовтня 1994 року Радою Європи прийнято рекомендацію 1248 щодо освіти обдарованих дітей, де

зазначається, що „обдарованим дітям мають бути надані всі умови для навчання, в яких вони могли б повністю реалізувати свої можливості відповідно до своїх інтересів та інтересів суспільства. Жодна країна не може дозволити собі як марнування талантів – це було б марнуванням людських ресурсів, – так і не може своєчасно не виявляти інтелектуальний або інший потенціал” [51].

Аналіз досвіду провідних країн світу засвідчує, що науковцями і педагогами напрацьовано рекомендації, які охоплюють всі етапи процесу навчання обдарованих дітей і молоді від їхньої ідентифікації до окремих пропозицій щодо вибору стратегій, форм і методів взаємодії з ними.

Коли йдеться про роботу з обдарованими дітьми, то перш за все порушується питання про *систему їх виявлення*, або ідентифікації. Цим терміном у психології і педагогіці позначається процедура різнобічного процесу виявлення і відбору обдарованих дітей [533].

Сьогодні спеціалістами напрацьовано значну кількість моделей діагностики дитячої обдарованості. Одна з найбільш відомих отримала назву „принцип турнікету” (її автори – американські вчені Дж. Рензулі, С. Ріс і Л. Сміт). Головна ідея цього підходу полягає в тому, що процес ідентифікації обдарованих дітей має бути не разовим, одномоментним, а повинен передбачати довготривале спостереження за дитиною. Крім того, за таких умов відпадає необхідність у жорсткій селекції дітей, адже система створена для роботи у масових школах. Суть її зводиться до того, що діти включаються у роботу за спеціальною програмою. Залежно від досягнень та власного бажання, учні можуть входити і виходити з неї протягом всього навчального року. Особливо акцентується увага на позитивних якостях учня, а не на його недоліках. У результаті створюється „кейс” даних про учня. Пізніше ця інформація використовується у процесі прийняття рішень про можливості розвитку здібностей на звичайних шкільних заняттях, у групах збагачення чи в умовах спеціальних додаткових програм [393].

Пошук та відбір обдарованих дітей розпочинається вже на рівні *дошкільної освіти*. Одним з варіантів відбору обдарованих дошкільників є програма, розроблена в Іллінойському університеті. Вона передбачає організацію занять у класі за вільною системою, яка сприяє розвитку незалежності суджень, наполегливості у виконанні завдань, мисленнєвих здібностей та творчого підходу. Задум полягав у комплектуванні груп складом по 22 дитини віком від 3-х до 5-ти років. Відібрані діти мають випереджати ровесників у розвитку

інтелектуальних, творчих та інших здібностей. З ними організовується процес навчання за спеціально розробленими програмами [303].

Виявлення обдарованих малюків розділено на три етапи: пошук, оцінка і відбір.

Пошук. Приблизно за місяць до індивідуальних обстежень починається широка інформаційна кампанія серед батьків та близьких родичів потенційно обдарованих дітей, які мають можливість відвідувати групи для навчання за спеціальною програмою.

Після попереднього обстеження, батьків докладно інформують про цілі і завдання пропонованої програми, а також ознайомлюють з практичними аспектами проведення занять у класі.

Оцінка. Процедура обстеження побудована таким чином, щоб інформація про рівень інтелектуального, творчого та психомоторного розвитку дитини надходила від двох незалежних джерел: від батьків та від спеціалістів (психологів). Так, наприклад, у дитячих закладах Англії провідна роль належить спеціально організованому спостереженню з боку вчителів і батьків. Для здійснення ідентифікації обдарованості вчитель повинен мати відповідну підготовку, яку він може отримати на спеціальних курсах під час навчання у коледжі чи університеті. Окрім того, в Англії видано значну кількість монографічних досліджень та популярних видань, які пропонують учителям практичні рекомендації щодо виявлення та навчання обдарованих дітей. Значну допомогу в процесі ідентифікації обдарованості надають батьки учнів, які використовують спеціальні листи обдарованості, анкети та опитувальники, за якими досить легко встановлюють наявність відповідних рис і характеристик у своєї дитини [533].

Від батьків вимагається заповнення спеціальних опитувальників стосовно здібностей та інтересів дітей. Поки батьки заповнюють опитувальники, психологи тестують дитину за заздалегідь підготовленими схемами відповідно до віку, характеру здібностей, типом провідної діяльності тощо. *Тестування* може бути груповим чи індивідуальним. Тести, призначені для групового тестування, поділяються на вербальні (словесні) і невербальні. Вербальні тести зазвичай охоплюють такі завдання, як вибір потрібного слова для закінчення речення або класифікацію (відбір) слів за певними критеріями, порівняння і протиставлення з використанням дієслів та прикметників, з контролю навичок лічби тощо. Аналіз окремих завдань вербальних тестів показує, що всі вони потребують наявності певних знань і сформованості відповідних навичок. Тому саме ті діти, які добре

встигають у школі, як правило, набирають більшу кількість балів при виконанні цих тестів. Отже, при виконанні вербальних тестів у більш вигідному становищі завжди перебувають ті діти, які отримали у сім'ї ґрунтовну підготовку до школи, мають багатий словниковий запас і добре читають.

Невербальні тести, на думку багатьох англійських педагогів, менше залежать від шкільної успішності, домашніх умов виховання, соціального стану. При виконанні цих тестів учень має аналізувати, порівнювати, робити висновки на основі наборів малюнків, діаграм, предметів, фігур тощо. Із завданнями невербальних тестів нерідко краще справляються діти з високим рівнем інтелекту із сімей з низьким соціальним статусом, які часто порушують дисципліну [78].

Обробка даних обстеження займає всього одну годину, однак, як правило, докладну інформацію про результати батькам не сповіщають.

Усі результати заносяться до індивідуальної тестової картки дитини й одночасно до загальної карти результатів дослідження за певною схемою. Всі етапи дослідження через комп'ютерну мережу поступають до бази даних місцевого органу самоврядування.

Відбір. Це завершувальна стадія виявлення здібностей, яка переслідує подвійну ціль: відібрати найбільш придатний для навчання за цією програмою склад учнів та забезпечити участь у програмі дітей з різних соціально-економічних прошарків суспільства, расових груп, статевої приналежності. Склад групи визначається згідно з одержаними оцінками. До кваліфікаційних критеріїв для зарахування до групи спеціального навчання належать: перевищення стандартного відхилення у 2 рази за одним (будь-яким) тестом; перевищення стандартного відхилення у 1,5 рази та більше за двома (будь-якими) тестами; для дітей з малозабезпечених сімей достатньо перевищення стандартного відхилення, рівного 1 і вище за двома (будь-якими) тестами.

Остаточне рішення про відбір приймає Рада педагогів. Деякі діти, які пройшли кваліфікаційний відбір, але не потрапили до основного складу групи, зараховуються до резервного списку і можуть бути прийнятими пізніше за умови виникнення вакансії на початку навчального року.

У цілому процес пошуку та виявлення обдарованих дітей триває від двох до трьох місяців. Кінцевим результатом цього процесу є формування групи дитячого садочка для навчання за програмою, спрямованою на розвиток обдарувань дітей [303, с. 196-199].

Розділ 2. Історико-педагогічний та компаративний аналіз досвіду навчання обдарованої особистості

Для дітей, які не відвідують дитячих установ, здійснюється урядова програма „Хед старт” (початковий старт), що передбачає набуття початкових освітніх навичок за допомогою телевізійних навчальних програм [189].

З 5 -7 років для більшості американських та європейських дітей розпочинається *шкільне навчання*. Загальноосвітні школи можуть бути державними, приватними, конфесійними тощо. У деяких державах існують спеціальні школи для обдарованих дітей, у деяких таких шкіл немає. Так, в Англії не існує спеціальних шкіл для обдарованих дітей (окрім музичних та хореографічних), оскільки більшість дослідників вважає, що навчання обдарованих учнів має здійснюватися у будь-яких типах навчальних закладів. Умови для навчання дітей різного рівня здібностей створюються на основі диференціації та селекції [530]. Диференціація навчання здійснюється всередині кожного типу шкіл, ґрунтується на інтересах та здібностях учнів, набуває складних форм і має різний характер на різних ступенях навчання, набуває яскраво вираженого і всеохоплюючого характеру. У школах Англії можна виділити два типи диференціації навчання: 1) навчання різних груп учнів знанням неоднакового рівня та обсягу залежно від їхніх здібностей (групування за здібностями); 2) поглиблене вивчення ряду предметів чи циклів предметів [78]. У США виокремлюються такі форми диференційованого навчання як групування за рівнем викладання того чи іншого предмета (поділ на потоки) і варіювання складом учнів від предмета до предмета залежно від рівня знань, якого вони досягають (тимчасові навчальні групи) [189].

Учнів поділяють на „потоки”, „стрічки”, „сети” з метою створення гомогенних груп, у яких можна набагато ефективніше організувати навчання дітей усіх рівнів здібностей, а особливо обдарованих: стризм (потоки) – групи за здібностями; бендз (стрічки, смуги) – більш великі групи за здібностями (три-чотири групи по 120-140 учнів, де відсутня внутрішня диференціація навчання); сетс – змінні групи учнів, які виявили здібності у вивченні одного предмета.

Відповідно, один предмет учні вивчають в одній групі, що працює з певною швидкістю, інший предмет – в іншій, яка працює з іншою швидкістю). В окремих школах створюються спеціальні потоки для обдарованих дітей (Express Stream), де навчання здійснюється на високому рівні складності. Існують і мішані групи – класи, що охоплюють учнів з різними здібностями [78, с. 118-126].

У США диференціація навчання здійснюється згідно з рівнем

здібностей та бажанням учнів. Крім обов'язкових предметів, вводиться значна кількість предметів за вибором (елективних курсів), які дозволяють обрати певний профіль навчання у старшій середній школі. Диференціація змісту освіти посилюється ще й тим, що більшість обов'язкових предметів викладається за програмами різних рівнів складності [56].

Цікавим є досвід „відкритих шкіл” Франції, в основу навчально-виховного процесу яких покладено принцип „поваги до індивідуального ритму розвитку кожної дитини”, що передбачає поділ учнів на групи за здібностями. „Сильні” учні вивчають шкільну програму більш ґрунтовно і здобувають більший загальноосвітній мінімум, ніж „слабкі”. Тут немає невстигаючих, адже перед кожним ставляться вимоги, відповідні до його сил і здібностей. У другій половині дня учні зайняті різноманітними справами: розв'язанням математичних задач, виконанням вправ з рідної мови, музикою, малюванням, ручною працею, постановкою театралізованих сценок. Учні можна зустріти у бібліотеці, у „полівалентному” залі, призначеному для різноманітних занять, у майстерні [189, с. 216-217].

Значний інтерес у контексті нашого дослідження становить *початкова школа Німеччини (Hauptschule)* [189], основний акцент у якій ставиться на всебічний розвиток дитячої індивідуальності, пізнавального інтересу і таких здібностей, як фантазія, ініціатива, самостійність і спілкування у колективі. Навчання у початковій школі поділяється на два (іноді на три) ступені: вступний, початковий, орієнтаційний. *Вступний ступінь* ставить своїм завданням усунення тих відмінностей у розвитку дітей, з якими вони приходять в школи, і створення необхідних передумов для успішної організації навчального процесу на початковому етапі навчання, розвиток у всіх дітей бажання і здібностей до навчання.

Для розвитку індивідуальних здібностей кожної дитини поряд з класною роботою існують форми індивідуального, парного і групового навчання.

До вимог *початкового ступеня* належать: застосування єдиної навчальної програми, що сприятиме розвитку всіх дітей; введення додаткових предметів, які дозволяють усім дітям виявити домінуючі схильності і сприяти їх подальшому розвитку; надання підтримки дітям, що потребують особливої допомоги, за допомогою відповідних, призначених для цього курсів.

У навчальних планах знаходять відображення різні форми

Розділ 2. Історико-педагогічний та компаративний аналіз досвіду навчання обдарованої особистості

організації занять, зокрема: поділ класу на групи, диференційоване навчання, заняття, що сприяють подоланню труднощів у засвоєнні учбового матеріалу. Практикується також більш швидке проходження початкової школи дітьми з високим рівнем розвитку, причому поряд із здібностями до навчання рекомендується враховувати, перш за все, емоційну і соціальну стабільність дитини.

Ступінь орієнтації призначений для визначення інтересів, здібностей, можливостей кожного учня для вибору подальшого шляху навчання, що є однією з форм внутрішньої диференціації загальноосвітньої школи. З цією метою створюється ряд умов, а саме: постановка індивідуальних завдань поряд із загальним спільним навчанням, а також створення груп для спільного виконання завдань; надання можливості учням у певний період часу вивчати за вибором предмети чи теми різної складності з метою визначення і розвитку здібностей. Допоміжний ступінь може існувати як самостійно (наприклад, у землях Бремен, Нижня Саксонія), так і в межах школи будь-якого типу (наприклад, у Баварії і Баден-Вюртенберзі) [189, с. 240].

По закінченні початкової школи учні розподіляються за здібностями й успішністю до шкіл різних типів. Зазначимо, що *учні мають можливість переходити із школи одного типу до школи іншого типу*, оскільки навчальні плани всіх видів шкіл узгоджені. Береться до уваги і бажання батьків дитини, навіть всупереч рекомендаціям шкільних педагогів. Хоча, як правило, батьки прислуховуються до рекомендацій цієї своєрідної діагностики, адже вона вільна від упередженості [189].

У *старшій середній школі* навчання, як правило, профільне. 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 „різномірні класи”, де невстигаючі і сильні учні вивчають програму індивідуальним темпом

З викладачів одного класу формується *рада викладачів*, функція якої – виявлення схильностей учнів, вироблення пропозицій щодо профорієнтації кожного з них. У роботі ради викладачів бере участь радник з профорієнтації [189, с. 219-220].

Розробка проблематики здібностей та нахилів дитини мала, на думку дослідників, зокрема Л. Михайлюка [266, с. 32-35], позитивні наслідки: у Франції створено чи не найкращу у світі систему профорієнтації. Вона спрямована на виявлення здібностей учнів та допомогу у виборі подальшого шляху навчання. Робота з орієнтації

складається з вивчення особистості учня, виявлення його здібностей, рівня підготовки, визначення потреб економіки в тих чи тих спеціалістах, інформування батьків та учнів про наявні можливості продовження навчання і працевлаштування. Участь у ній беруть учителі, радники з орієнтації, шкільні психологи та медики, працівники служби соціального забезпечення.

Центральним органом орієнтації є Національне бюро інформації з питань освіти та професій, існують департаментська рада з орієнтації, рада викладачів, класу. Основними етапами, коли вказані органи орієнтують, тобто рішуче впливають на долю дитини, є V і III класи середньої школи. Після V-го класу учні, залежно від здібностей: ідуть учитися до IV-го класу коледжу середньої освіти; залишаються у V-му класі на наступний рік; за згодою батьків ідуть учитися у професійні класи, де готуються до вступу у професійний чи загальноосвітній навчальний заклад; ідуть учитися до професійного ліцею.

Після III-го класу: ідуть учитися до II-го класу ліцею; вступають до професійного ліцею; стають до учнівства на виробництві.

У ліцеї теж є диференціація навчання за 3 секціями: гуманітарна (А), природничо-математична (С), технічна (Т) – 1 і 2 класи. В останньому класі навчання організовано за 9 секціями: А – філософія і філологія, В – економічні та соціальні науки, С – математика і фізика, Д – математика і природничі науки, Е – агрономія і техніка, Є – математика і техніка, І – промисловість, К – економіка, Н – інформатика. Для продовження освіти у вузах кращі шанси мають секції А, С і Д, найбільш підготовленими для трудової діяльності виявилися випускники секцій І, Е і Н [266]. Найбільшим престижем користуються секції, які дають серйозну природничо-математичну підготовку, перш за все секції „С” і „Д”, на які орієнтуються кращі учні [189].

Вирішальне слово при направленні ліцеїста в одну з цих численних секцій належить шкільній раді з орієнтації.

Навчання у старшій середній школі Японії [189; 421] починається із вступних іспитів у вигляді тестів, що визначають успішність навчання учнів з окремих предметів та коефіцієнт розумової обдарованості. 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. Отже, навчання стає диференційованим, з поділом на потоки та профілі. Виділяють два

Розділ 2. Історико-педагогічний та компаративний аналіз досвіду навчання обдарованої особистості

відділення: загальноосвітнє та професійне. Перше відділення поділяється на академічний (гуманітарний та природно-математичний) та загальний профілі. Друге відділення – на сільськогосподарський і риболовний, промисловий, комерційний, домогосподарський профілі та на цикли більш вузької спеціальності.

Академічний профіль готує учнів до вступу в університет. На загальному профілі знання мають більш прикладний характер. Тут вивчаються ті ж предмети, що і на академічному, але на нижчому рівні. Загальноосвітня програма професійного відділення зведена до мінімуму, оскільки воно готує учнів до праці з певної спеціальності [155, с. 45].

У США виділяють три профілі: академічний, загальний та виробничий (трудоий). Відбір учнів до відповідного потоку здійснюється дуже ретельно. Враховується середній бал, думка вчителів, рекомендації тестів щодо IQ учня (інтелектуальні здібності), рекомендації працівника профорієнтаційної служби. Навчання на академічному профілі є підготовкою до вступу у вищий навчальний заклад і дає оптимальні результати, оскільки забезпечує максимальні можливості отримання знань високої якості, що корелюють з особистісними властивостями і професійними планами школярів. У цьому зв'язку заслуговують на увагу різні види індивідуальних програм, що запроваджуються на академічних потоках: незалежні, збагачені, прискорені, просунуті, професійно спрямовані, елективні. Залежно від подальшого професійного вибору школяра навчання може мати гуманітарну, суспільствознавчу, природничу або іншу орієнтацію. Для того, щоб закріпитися у привілейованій групі „академічно здібних”, бажані такі характеристики: 1) невимушеність спілкування з дорослими; 2) високий рівень вербальних навичок; 3) лідерські якості; 4) охайна зовнішність; 5) здатність адаптуватися у групі.

Загальний профіль орієнтує учнів на вступ до середніх навчальних закладів. Виробничий профіль призначений для учнів, які підуть після школи на виробництво. Тому цей профіль пов'язаний із здобуттям певної спеціальності [155, с. 38-39].

Крім поточного поділу в межах самого потоку, широко розповсюдженим є поділ на групи (треки) – високі, середні, низькі (сильні, середні, слабкі), що являє собою приклад подальшої диференціації (групування) за рівнем розвитку інтелектуальних здібностей та успіхами у навчанні.

Угрупування за рівнем розвитку знань та навичок у межах однієї

навчальної паралелі ще має назву XYZ-угруповання, тобто у кожному класі зосереджені учні з певним рівнем здібностей: X – сильні, Y – середні, Z – слабкі. Школярі можуть бути переведені з групи високого рівня до груп середнього та низького рівнів, зворотній же шлях практично унеможлиблюється, оскільки рівень викладання одного й того ж предмета на різних потоках відрізняється настільки, що сприймається як три різні курси.

Для роботи з обдарованими дітьми в межах одного класу існує поділ на три групи. Учитель по черзі працює з кожною групою, поки інші виконують завдання для самостійної роботи. Завдання, що даються різним групами, не є ідентичними. У кінці уроку вчитель організовує спільну для всього класу роботу.

Ще й сьогодні можна зустрітися з досить суперечливими підходами до врахування індивідуальних відмінностей в розумових здібностях учнів. Аналізуючи стан розвитку цього питання у школах США, В. Кравець [189, с. 90-92] зазначає, що одним з основних питань, навколо яких точиться гостра полеміка, є доцільність навчання учнів із високим інтелектом у гомогенних класах. Висловлюються заперечення проти однорідного (*гомогенного*) групування учнів, вважаючи його недемократичним. Аргументується це тим, що подібна практика позбавляє обдарованих учнів можливості спілкування із менш обдарованими і тим самим перешкоджає взаєморозумінню серед молоді. На думку багатьох педагогів, за такої взаємоізоляції учні з середніми здібностями, а також із затримками у розумовому розвитку не отримують потрібних стимулів, що виникають при взаємодії в класі з більш обдарованими однолітками. Критики навчання у гомогенних групах зазначають, що кожний клас повинен відображати наявність різних рівнів розумових здібностей серед учнів, що відповідає ситуації у суспільстві в цілому з точки зору індивідуальних відмінностей громадян. Вони стверджують також, що подібна практика породжує інтелектуальний снобізм з боку обдарованих учнів і комплекс неповноцінності в учнів із здібностями, нижчими за середній рівень [189].

У США було проведено цілий спектр досліджень щодо впливу поділу учнів на потоки згідно з рівнем навчальних умінь та інтелектуальних здібностей на самооцінку школярів, на їх „Я”-концепцію, на успіхи у навчанні. Цими дослідженнями було доведено, що ті учні, хто навчається у класі для дітей з низьким рівнем здібностей, схильні вважати себе невдахами. Вони часто залишають школу і

відрізняються асоціальною поведінкою. Всяке угруповання дітей у процесі навчання, пов'язане з „навішуванням ярликів”, може слугувати катализатором формування у них низької самооцінки. Ярлики здатні принизити і навіть знищити людину, нерідко вони виправдовують принизливе ставлення до того, хто його зовсім не заслуговує. Багато дітей змушені терпіти вороже ставлення до себе, перебувати у жалюгідному стані тільки тому, що за ними надто рано закріпився образ „недорозвинутих”, „неврівноважених”, „нездатних”, „неадаптивних”.

У своєму дослідженні відомий англійський педагог і психолог Р. Бернс робить висновок, що у питанні про недоліки і переваги поділу на потоки вирішальним фактором є не організаційний принцип сам по собі, а установки й очікування вчителів. У школах, де загальна атмосфера є демократичною, теплою, де вчителі готові надати підтримку кожному школяру, учні всіх трьох потоків мають приблизно однаковий рівень самооцінки. Разом з тим учений визнає, що поділ на потоки посилює негативні уявлення про свої навчальні здібності у школярів, що не потрапили до класу для добре встигаючих [249; 403; 421; 531; 532].

Багато уваги проблемі поділу учнів на потоки за здібностями приділяє відомий американський педагог і спеціаліст з проблем людини У. Глассер. Він вважає, що школярі мають навчатися виключно в *гетерогенних класах*, в яких все одно буде певний поділ за здібностями, оскільки більш здібні учні оберуть для себе більш складні навчальні курси. Однак тут вибір належить самим учням, а не нав'язується їм школою. У цьому випадку у слабких учнів не виникає почуття безнадійності, яке вони відчувають, коли їх об'єднують в один клас всупереч їх бажанню [189].

Однак при роботі у гетерогенних класах на вчителя покладаються додаткові функції. По-перше, він має віднайти шляхи стимулювання обдарованих учнів; по-друге, пом'якшити вимоги, що ставляться до відстаючих школярів; по-третє, одночасно орієнтувати викладання на переважаючу масу „середніх” учнів. Фактично для викладання в різнорідному класі від учителя постійно вимагається „потрійна” підготовка. Ще одна складність полягає у тому, що вчитель змушений розподіляти свій час між трьома групами учнів і не може приділяти увагу лише одній з них. Серед стратегій, що дають можливість індивідуалізувати навчання, можна назвати такі: програмоване навчання, навчання за допомогою комп'ютерів, „відкрите” навчання [189].

Прихильники навчання в однорідних групах висувають свої аргументи. Серед них насамперед фігурує положення про „демократизм змагання рівних“, про досягнення на основі диференціації найкращих результатів у навчанні як слабких, так і сильних учнів, про групування учнів як оптимальну умову навчання слабких, сильних і середніх учнів, про інтенсифікацію пізнавального просування академічно здібних учнів [189, с.117]. *Диференціація*, що ґрунтується на відмінностях у розумових здібностях, надає можливості інтелектуального розвитку всіх відповідно до їх здібностей. Методика викладання, матеріали, що використовуються, – все відповідає певному рівневі здібностей учнів. Прихильники гомогенного групування доводять, що школярі вміють прекрасно порівнювати свої здібності. Крім того, не варто вводити учнів в оману, навіюючи їм думку про те, що в школі у всіх однакові здібності. Адже в майбутньому молодому поколінню доведеться зіткнутися з розмаїттям професій і соціальних обов'язків громадян, і до цього треба адаптуватися ще у школі.

Навчання в однорідних групах, у свою чергу, також може набирати різних форм. Це, насамперед, *створення спеціальних шкіл для обдарованих дітей* та дітей із затримками в інтелектуальному розвитку, *створення спеціальних класів* у звичайній школі. Обдарований учень може бути зарахований до такого класу з усіх предметів або вивчати в ньому лише ті з них, з яких він виявляє особливі здібності. Групування учнів за здібностями супроводжується відповідними модифікаціями шкільної програми, коли кожна група вчиться за своїм профілем навчання.

Незважаючи на суперечки, обидві ці форми навчання застосовуються в сучасній школі США [189].

За умов жорсткої конкуренції на ринку праці молодь США та Західної Європи неминуче залучається до змагань за право бути кращим. Так, учні Німеччини рано залучаються до *конкуренції за право навчатися у престижній школі*. Система екзаменів, тестів, інших форм навчального контролю сприяє змагальності, коли основним кредо шкільного життя стає боротьба за високу успішність. До гімназії не вступає той, хто не може знайти, утвердити себе, досягти необхідного результату, успіху. Вся система організації навчання характеризують *гімназію* як школу селективну, привілейовану, орієнтовану безпосередньо на підготовку до вступу в університет [189, с. 232-254].

У школах Японії подібна конкуренція офіційно не заохочується, фактично кожний учень прагне отримати відмінні оцінки на екзаменах, потрапити спочатку до престижної старшої середньої школи, потім – до

престижного університету, і це переростає у подальшому в напружену конкуренцію за місце у престижних фірмах і в житті. Конкуренція між учнями здійснюється не відкрито (як, наприклад, в американській школі), а приховано, при зовнішньому дотриманні і декларуванні рівності у навчанні. Згідно з японською традицією, а також у результаті специфічного розуміння японцями рівності, вчитель на уроках не виділяє ні хороших, ні поганих учнів, прагнучи підтримувати на високому рівні загальну успішність усього класу. Проте регулярно проводяться тести, і діти знають свої показники успішності і своє місце в IQ-ієрархії.

Дієвим засобом мотивації японських школярів до досягнення ними високих результатів у навчанні є відбір підприємцями майбутніх працівників безпосередньо з числа випускників школи. Наприкінці навчального року представники фірм відвідують середні школи, де виявляють кращих учнів. Кращий учень класу буде закріплений за найкращою фірмою, другий чи третій за успішністю учень – відповідно за фірмою другого чи третього рангу тощо. Гарне навчання у подальшому стане вже моральним обов'язком учня стосовно фірми, що очікує його на роботу. В Японії, як і в інших розвинутих країнах, діє принцип „гарна освіта – престижна робота”. Однак японцями до цієї формули внесені певні корективи: „здібності + наполеглива навчальна праця = відмінні показники успішності = статус еліти”.

Японська школа функціонує під девізом: „Успіху добиваються невтомною працею”, „Якщо відстаєш, наполегливіше працюй над собою”. У школі панує принцип: „Працювати на межі своїх можливостей”. У цих фразах полягає основний принцип навчання в Японії [189, с. 266].

Науковцями і педагогами напрацьовано широкий спектр стратегій, фор та методів навчання обдарованих дітей. Так, в Англії умовою успішного навчання обдарованих є індивідуальний підхід і гнучкість шкільного розкладу [532]. Досить популярною формою є *спеціальні курси* для обдарованих дітей. Заняття проводяться досвідченими вчителями у певний день тижня або під час канікул. Їх відвідують діти з кількох шкіл району. Такі курси нерідко стають справжньою лабораторією педагогічної творчості. Обдаровані учні в Англії можуть у більш швидкому темпі пройти курс школи і раніше скласти іспити. Таке *прискорене* проходження може здійснюватися з усіх предметів (тоді відбувається перехід до іншої вікової групи – Promotion) чи тільки з деяких предметів (Acceleration). Однак практика

прискореного навчання не набула широкого розповсюдження. Набагато частіше, якщо це дозволяють можливості школи (наявність кваліфікованих учителів, необхідної матеріально-технічної бази), у межах гнучкого розкладу з груп змішаних здібностей обдаровані діти виділяються для спеціальних занять. Важливою умовою задоволення потреб обдарованих учнів у групах змішаних здібностей є робота зі створення *збагачених* програм. Широкі можливості для навчання обдарованих дітей відкриває використання сучасних технічних засобів, передусім комп'ютерів, які активно використовуються і в позаурочний час у гуртках і клубах, де учні поглиблено вивчають певну галузь знань, виконуючи різні програми. Досить поширеним технічним засобом є також звичайний магнітофон.

Провідне місце серед методів навчання належить *проблемному і дослідницькому підходам*, застосування яких у поєднанні з іншими сприяє творчому розвитку обдарованих учнів, зростанню їхнього інтелектуального потенціалу. Великі можливості для застосування дослідницького методу надає навчання у межах інтегрованого курсу за допомогою методу проектів. В англійській школі на старшому етапі широко застосовується метод самостійних розробок проектів, при якому учні, користуючись лише консультаціями вчителя, самі визначають предмет дослідження, складають план його реалізації, підбирають необхідні джерела і здійснюють дослідження. У цій роботі великої допомоги надають викладачі вищих навчальних закладів, працівники бібліотек, музеїв та інші [543].

Важливу роль у навчанні обдарованих відіграють випускні іспити, які складають не всі учні. Залежно від успішності учнів поділяють на тих, хто буде складати іспити, і тих, хто не буде (приблизно 40%). Іспити диференційовані, тобто більш здібним учням дозволяється складати іспити на більш високому рівні, інші учні отримують можливість складати іспити відповідно до своїх здібностей і успішності [78, с. 118-126].

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. Е. Торранс зазначав, що дитина, вихована в умовах менторства, має набагато більший, ніж в однолітків, коефіцієнт інтелекту, в неї швидше формується „Я”-образ, адекватніша самооцінка. Ментор може періодично збирати вихованців у групу, проводити

процес навчання класичним методом [189].

Досліджуваній проблемі приділяється велика увага і у вищих навчальних закладах США та Європи. Так, у вищих навчальних закладах Німеччини традиційним є заохочення обдарованих студентів і молодих учених, яке розпочинається з ґрунтового відбіркового конкурсу, що проводиться серед абітурієнтів, чий кандидатури запропоновано школою, серед переможців усіляких конкурсів, серед учнів початкової і середньої школи, художніх і музичних шкіл, а також серед інших кандидатур (скажімо, докторанти можуть самі висунути свою кандидатуру). Стипендіати заохочуються не тільки матеріально. Їм допомагають особисті консультанти, для них організуються мовні курси, влітку вони мають можливість проходити практику на підприємствах, відряджаються за кордон. Також інтенсивно, хоча і не в такому обсязі, надають матеріальну допомогу обдарованим студентам благодійні організації, що переслідують політичні цілі.

Обдаровані учні Ізраїлю, які складають, за підрахунками чиновників від освіти, 23% від усіх школярів, після відповідного тестування навчаються за більш складними програмами у спеціалізованих школах або відвідують додаткові заняття, навчаючись у звичайній школі. Для вступу до ВНЗ необхідно пройти загальноізраїльський психометричний іспит. Він складається з тестів на перевірку обсягу словникового запасу, здібностей до логічного мислення, рівня знання математики і володіння англійською. Психометричний тест проводиться у жорстко встановлений термін незалежним Ізраїльським центром тестування й оцінки. До кожного питання надається кілька варіантів відповідей, з яких необхідно обрати правильний. Результати оцінюються за шкалою від 200 до 800 балів і дійсні протягом семи років. Вони розсилаються в усі вищі навчальні заклади країни. Перескладати тест у випадку провалу можна необмежену кількість разів, однак не раніше ніж через 10 місяців після попередньої спроби.

За останні десятиліття педагогами-дослідниками накопичено значний досвід стосовно організації навчання обдарованих дітей та молоді на основі спеціально розроблених для цього програм. Ці програми можна поділити на кілька груп. *Перша група передбачає створення шкіл для талановитих дітей за місцем проживання, літні програми (типу гувернерських шкіл), а також академічний проект „Пошук талантів”*. Усі вони розвивалися в освітніх установах як альтернативні навчальні програми. *Друга група – це авторські програми*

для обдарованих дітей, створені самими педагогами. Третя група – загальнонаціональні програми на зразок програми „Merit”. Усі ці програми завжди викликали критику та суперечки серед журналістів, однак за їх допомогою певний час вдавалося вирішувати деякі проблеми у навчанні обдарованих дітей. Усі названі підходи були розраховані виключно на обдарованих і талановитих дітей, тому застосовувалися у школах досить рідко. Перш за все це пов'язано з тим, що навіть автори програм не бачили в них потенційної можливості покращення американської освіти в цілому. На думку багатьох спеціалістів, нові освітні програми слід упроваджувати в школах досить обережно, оскільки більшість з них ще не настільки перевірені практично, щоб можна було визначати їх позитивні якості та ефективність. У цьому розумінні однією з найбільш благополучних програм у США являється *федеральна програма для обдарованих і талановитих дітей „Javits Gifted and talented educational program” Дж. Джевїтса [531].*

Для покращення ситуації в освіті обдарованих і талановитих учнів, а також для підвищення цінності освіти в цілому, ряд американських організацій, які займаються проблемами обдарованості, прийняли низку правил, згідно яких кожна школа повинна збільшити кількість ефективних освітніх програм і включити до них найбільш прогресивний навчальний матеріал; надати можливість усім учням навчатися відповідно до їх здібностей; призначати особливий день іспитів, відмінний від загального спеціально для обдарованих і талановитих учнів, які навчаються у звичайних школах; створити всі умови для найбільш продуктивного навчання обдарованих дітей (їм повинні бути доступні добре оснащені класні кімнати, комп'ютерні класи), а також необхідно якомога частіше влаштовувати їм екскурсії до музеїв та організовувати додаткові заняття з університетськими викладачами; створити гнучкі класи, які б надавали можливість учням об'єднуватись у групи за інтересами.

Вивчення досвіду західних фахівців з питань дитячої обдарованості дає підстави стверджувати, що при розробці програм для здібних дітей освітнім закладам доцільно дотримуватися таких *принципів*:

1. Визначити сильні та слабкі сторони кожного учня і створити індивідуальну програму навчання обдарованої дитини, провідною метою якої має бути розвиток її творчих здібностей.

2. Індивідуальна програма має складатися з різноманітного навчального матеріалу, що відповідає інтересам обдарованої дитини; передбачає оптимальний та поступовий перехід учня від одного

ступеня загального розвитку до наступного; характеризується чіткою системою оцінювання..

3. Обдарована дитина, яка вчиться в одному класі зі звичайними учнями, повинна мати можливість спілкуватися з однолітками свого рівня розвитку.

4. Школа має підтримувати безпосередній зв'язок з батьками обдарованої дитини.

5. Слід залучати до навчання обдарованих дітей талановитих фахівців, які мають спеціальну підготовку [288, с. 25-26].

У розробці програм навчання обдарованих дітей раннього віку у США використовуються чотири концептуальні моделі, які отримали умовні назви „Вільний клас“, „Структура інтелекту“, „Три види збагачення навчальної програми“, „Таксономія цілей навчання“. Усі ці моделі докладно описано у книзі С. *Takacs*, відомій у нас під назвою „Одарённые дети“ у перекладі Г. Бурменської та В. Слуцького [303].

Отже, на сучасному етапі розвитку проблеми обдарованості можна виділити ряд провідних стратегій у побудові процесу навчання обдарованих дітей, які можуть застосовуватися при створенні спеціальних програм. Серед них найбільш визнаними та перевіреними часом є:

1. Прискорення, що пропонує оволодіння змістом освіти інтенсивним курсом за спеціальними програмами. Враховує здатність дітей швидко засвоювати навчальний матеріал. Може здійснюватися у кількох напрямках, а саме: більш ранній початок навчання дитини у школі; „перестрибування“ через класи; перехід до старшої вікової групи, однак тільки з деяких предметів; більш раннє вивчення курсу, який пізніше вивчатиметься всім класом; тимчасове переведення обдарованих учнів до спеціальних груп. Проте такий темп навчання нерідко породжує нові проблеми, оскільки інтелектуальна перевага дитини не завжди супроводжується психологічною зрілістю. Окрім того, часто виявляються прогалини у знаннях дитини, які стають помітними на наступних стадіях навчання.

2. Поглиблення, при якому передбачено більш глибоке вивчення навчальних дисциплін з певних галузей знань. Такий тип стратегії навчання ефективний стосовно дітей, які виявили підвищений інтерес до конкретної галузі знань чи сфери діяльності. Практика такого навчання дозволяє відзначити ряд позитивних результатів, а саме: високий рівень компетентності у певній галузі знань, сприятливі умови для інтелектуального розвитку учнів тощо. Однак застосування

поглиблених програм не вирішує всіх проблем, зокрема: не всі обдаровані діти виявляють зацікавленість певною сферою знань чи діяльності на ранніх стадіях свого розвитку; занадто рання спеціалізація навчання не завжди сприяє загальному розвитку дитини.

3. Збагачення, що орієнтоване на якісно вищий рівень змісту освіти з виходом за межі традиційної тематики за рахунок міждисциплінарних зв'язків. Крім того, збагачена програма передбачає оволодіння учнями різноманітними способами і прийомами розумової дослідницької діяльності. Таке навчання може здійснюватися як у межах традиційного освітнього процесу, так і під час участі учнів у дослідницьких проектах, спеціальних інтелектуальних тренінгах тощо. Як правило, використовується у роботі з класами, в яких навчаються діти з різними здібностями. Якісно збагачена програма має бути гнучкою, передбачати розвиток продуктивного мислення, індивідуальний підхід при її використанні, створювати умови, за яких учень міг би навчатися з притаманною йому швидкістю, самостійно обирати навчальний матеріал, методи навчання.

4. Проблемність навчання, що передбачає стимулювання особистісного розвитку учнів в умовах застосування педагогами оригінальних методів подання матеріалу, пошуку нових значень і альтернативних інтерпретацій базових понять, використання дослідницьких методів у процесі навчання тощо. Як правило, такі програми виступають компонентами збагачених програм або існують як самостійні тренінгові позанавчальні програми.

Слід відзначити перспективність стратегій збагачення та проблемності навчання, які дозволяють максимально врахувати особливості обдарованих дітей. Саме тому вони мають певною мірою використовуватися як у прискореному, так і в поглибленому варіантах побудови навчальних програм.

Отже, підсумовуючи досвід роботи з обдарованими дітьми в США та Західній Європі, можна виділити *три основні підходи*, які широко використовуються. *Перший* полягає в тому, що обдаровані діти навчаються і виховуються в умовах звичайного класу, однак за індивідуальними програмами, які містять елементи „збагачення” (більший обсяг запропонованих знань) і „прискорення” (періодичне „перестрибування” до старшого класу). *Другий* підхід – створення для обдарованих дітей особливих класів у структурі звичайної школи. І, нарешті, *третій* – організація для цього контингенту учнів спеціальних шкіл. Усі три підходи передбачають надання учням можливості

витрачати частину навчального часу на самостійну роботу у шкільній бібліотеці, яка, звичайно, має бути забезпечена для цього всім необхідним.

Перевага надається спеціальним класам для обдарованих дітей, що функціонують у структурі масової школи. Такі класи не відгороджують цих дітей від інших школярів, крім того, надають їм можливість учитися з такими ж або ще більш обдарованими учнями. Другим важливим напрямком є функціонування різних факультативних програм та курсів, проведення творчих конкурсів, олімпіад.

У роботі з обдарованими дітьми беруть участь не лише школи. Ця функція покладена на батьків, розгалужену мережу різних позашкільних консультаційних агентств і служб, державні освітні органи тощо.

2.3.2. Навчання і виховання обдарованих дітей у пострадянських державах (на прикладі Російської Федерації)

У Російській Федерації інтенсивні розробки з проблем розвитку здібностей та обдарувань дитини здійснюються з середини 80-х років ХХ століття. Так, у 1989 році рішенням Колегії Держкомітету СРСР з народної освіти „Про першочергові заходи щодо виявлення і виховання особливо обдарованих учнів” на підставі доповідей А. Асмолова й О. Матюшкіна на базі Психологічного інституту РАО було утворено Лабораторію психології обдарованості. Співробітники цієї лабораторії і сьогодні працюють у межах концепції „Творча обдарованість” (О. Матюшкін) [253], що пов’язує обдарованість з високим рівнем творчого потенціалу, який проявляється у високій дослідницькій активності, можливостях легкого і творчого навчання, здатності до досягнення високих творчих результатів у науці, мистецтві, техніці, соціальному житті. Десять років тому групою провідних фахівців у галузі психології та педагогіки обдарованості РФ під керівництвом В. Панова (Н. Лейтес, О. Матюшкін, В. Лебедева, Ю. Бабаєва, С. Дерябо, В. Орлов, В. Юркевич, Є. Яковлева, В. Ясвін) створено психолого-дидактичну систему „Обдаровані діти: виявлення - навчання - розвиток” [299, с. 27-28]. У межах роботи над цією проблемою дослідниками створено практично орієнтовану систему загальних психолого-педагогічних уявлень про творчу природу обдарованості, яка знайшла своє відображення у конкретних методиках і практичних рекомендаціях, що забезпечують педагогів і психологів необхідними знаннями з теорії та практики роботи з дітьми, які відрізняються ознаками явної чи прихованої обдарованості, в умовах загальної,

професійної (вищої та підвищення кваліфікації), недержавної та додаткової освіти.

Авторами психолого-дидактичної системи „Обдаровані діти: виявлення – навчання – розвиток” розроблено три основних підходи до навчання і розвитку обдарованих дітей: *дидактичний*, коли творче навчання будується за напрямом розширення (збагачення) та поглиблення навчального матеріалу відповідно до логіки навчального предмета; *дидактико-психологічний*, що поєднує високий рівень предметного навчання з психологічними уроками розвитку здібностей та особистості учня; *психолого-дидактичний (чи психодидактичний)*, для якого характерним є пріоритетне використання психологічних основ розвивального навчання як вихідного підґрунтя для побудови навчально-виховного процесу та освітнього середовища загалом. При цьому пропонується використання таких методів: *проблемно-розвивальний*, побудований на принципах проблемного навчання; *гуманітарно-особистісний*, в основу якого покладено закономірності розвитку особистості як психологічного підґрунтя для позитивної „Я”-концепції та лідерських якостей; *розвивальне навчання*, яке дозволяє будувати навчальну діяльність на основі закономірностей психологічного розвитку здібностей; *розвивальна освіта*, яка акцентує увагу на створенні умов, що сприяють прояву і розвитку творчих можливостей учнів у загальній та додатковій освіті [299, с. 27-28].

Російськими вченими вивчено ознаки загального та спеціальних видів обдарованості; розроблено та упроваджено діагностичні методики щодо оцінки вікових показників обдарованості; здійснено лонгітюдні дослідження, що підтвердили ефективність навчальної програми та системи психолого-дидактичних матеріалів з теорії й практики роботи з обдарованими дітьми, які в останні роки успішно реалізуються у процесі підготовки та підвищення кваліфікації педагогів, психологів та керівників загальної, професійної та додаткової освіти.

Практична реалізація основних позицій психолого-дидактичної системи „Обдаровані діти: виявлення – навчання – розвиток” здійснювалася впродовж останніх десяти років на базі таких навчально-виховних закладів, як: ліцей № 1524 (м. Москва), що орієнтований на роботу з інтелектуально та академічно обдарованими учнями – „Сократівська школа” для високо обдарованих дітей (директор Т. Хромова, наукові керівники – В. Панов, В. Юркевич); НВК № 1832 (м. Москва), який спеціалізується на розвитку соціальної (особистісної та лідерської) обдарованості учнів (науковий керівник – О. Яковлева);

Розділ 2. Історико-педагогічний та компаративний аналіз досвіду навчання обдарованої особистості

школа-лабораторія № 1624 „Сузір'я” (м. Москва), науковий керівник – Н. Шумакова; Центр творчості дітей та юнацтва „Зябликово” (м. Москва), що орієнтований на розвиток творчих та інтелектуальних здібностей дітей в умовах додаткової освіти (директор Л. Богатирьова, науковий керівник – В. Панов); Центр комплексного формування особистості Російської Академії освіти у смт Чорноголовка Московської області, який орієнтований на навчання та розвиток дітей з інтелектуальною та академічною обдарованістю в умовах загальноосвітньої школи (ген. директор В. Лебедева, наукові керівники – В. Лебедева, В. Орлов, В. Панов).

Так, наприклад, *Сократівська школа* (м. Москва), якою керує заслужений учитель Росії Тетяна Володимирівна Хромова, призначена саме для обдарованих дітей [517, с. 9-10]. У школі створені відповідні умови для розробки індивідуальної програми розвитку й навчання кожної дитини: кваліфіковані педагоги, могутній психолого-медичний центр, „парк” новітніх комп'ютерів.

У цій школі створено п'ять стратегічних розвивальних програм, однак головним досягненням педагоги вважають ідею так званого „розвивального дискомфорту”. Вони вважають, що дитина має відчувати розумову напругу, постійно тренувати „мускули волі” – тільки за таких умов розвиватимуться здібності й характер учня. Такий дискомфорт має, зрештою, приносити дитині радість, стати для неї звичним і навіть необхідним явищем. Радість подолання труднощів, радість перемоги над собою – це і є підготовка обдарованої дитини до життя, перший крок до самоактуалізації.

Найголовнішим, на думку вчителів, є творчий та особистісний розвиток дитини. Тому, особливого значення набуває розвиток творчих можливостей учнів. Головним же досягненням школи вважається глибоке усвідомлення того, що робота з обдарованими дітьми – це важка й відповідальна праця. Щоправда, надзвичайно цікава [517, с. 9-10].

Як бачимо, дослідниками пророблено значну копітку і ґрунтовну роботу, проте відзначимо, що експериментальною роботою охоплено виключно столичний регіон Російської Федерації.

Однак це не означає, що в інших регіонах РФ подібна робота не здійснюється. Так, традиційно сильною залишається *Новосибірська фізико-математична школа*, яка робить ставку на інтенсивне і поглиблене вивчення фізики та математики із залученням елементів програми вищих навчальних закладів. Пошук та виявлення обдарованих дітей

здійснюється тут шляхом проведення різноманітних конкурсів, олімпіад та літніх таборів, через які проходить кілька тисяч учнів, тоді як щорічний набір становить лише 200 осіб [118, с. 278].

Цікавим є досвід *Ростовської школи „Фініст”*, де для активізації роботи з обдарованими дітьми об'єднують свої зусилля у створенні Центру природничо-математичної освіти вчителі та викладачі *Ростовського державного університету*. Великого значення вони надають розбудові стаціонарного навчального закладу з сильним творчим колективом, у якому створені умови для планомірної роботи з виявлення і розвитку творчого потенціалу кожного учня, що дає дитині можливість у співробітництві з досвідченими педагогами і психологами визначити та максимально розвинути все краще, що закладено у ньому природою. До структури такого стаціонарного навчального закладу для обдарованих дітей мають входити:

1) *дослідницький модуль*, що розробляє й узагальнює наявний досвід розробки змісту і технологічного забезпечення особистісно орієнтованої освіти;

2) *власне школа* як стаціонарний навчальний заклад для обдарованих дітей;

3) *блок додаткової освіти*, у роботі якого можуть брати участь як учні основного модуля школи для обдарованих дітей, так і представники інших шкіл;

4) *„школа творчої педагогіки”*, яка передбачає семінар для творчо працюючих учителів, у межах якого здійснюється обмін передовим досвідом, будуються плани дослідницької роботи на майбутнє.

Отже, йдеться про здійснення комплексного підходу до організації роботи з обдарованими дітьми, що базується на можливостях як основної, так і додаткової освіти. Такий підхід, безумовно, є особистісно орієнтованим, розвивальним, що сприяє формуванню системи неперервної освіти, зміцнюючи зв'язок шкіл з вищими навчальними закладами.

Серед методів навчання обдарованих дітей найбільш ефективними традиційно визнаються дослідницькі, театралізація, створення на уроці ігрових ситуацій, що відтворюють певні моменти реального життя, тощо.

Однією із найбільш ефективних форм роботи з обдарованими дітьми визначають самостійну дослідницьку діяльність учнів педагога Крайового Центру по роботі з обдарованими дітьми і талановитою молоддю *„Школа Космонавтики”* (м. Железнодорожськ). Кожен з учнів

Розділ 2. Історико-педагогічний та компаративний аналіз досвіду навчання обдарованої особистості

обов'язково охоплений роботою однієї з лабораторій (їхня кількість сягає 30). До кінця навчального року школяр має представити власну роботу, зроблену самостійно.

Серед вимог до методики викладання у „Школі” можна назвати такі, як: урахування стратегії поглиблення навчального матеріалу, в тому числі – практичне ознайомлення з методами походження наукового знання; принципове розмаїття способів роботи з досліджуваним матеріалом (знайомство з різними підходами до проблеми у науці, з недоліками й обмеженнями різних підходів); використання навчальних провокацій (завдання без правильної відповіді, виклад матеріалу за типом „знайдіть помилку”, „сократівська”, діалогова форма ведення уроку); ознайомлення учнів з власним ставленням учителя до досліджуваного матеріалу; забезпечення врахування суб'єктного досвіду учня, зокрема досвіду його попереднього навчання; спрямованість на перетворення наявного досвіду кожного учня; стимулювання учнів до самоцінної освітньої діяльності, що забезпечуватиме його самоосвіту, саморозвиток, самовираження під час оволодіння знаннями; надання учням можливості вибору при виконанні завдань, рішенні задач; стимулювання учнів до самостійного вибору і використання найбільш значимих для них способів опрацювання навчального матеріалу; забезпечення контролю й оцінки не тільки результату, а й самого процесу навчання, тобто тих трансформацій, які здійснює учень, засвоюючи навчальний матеріал [1].

Цілісну систему пошуку, виявлення та розвитку обдарованих учнів створено у *Нерюнгрінській багатопрофільній гімназії*. Тут створено банк даних обдарованих дітей, який постійно поповнюється і оновлюється. Вчителями розробляються індивідуальні програми розвитку кожної дитини. Відповідна робота набуває системності: розвивальне навчання у початковій школі, психолого-педагогічне обстеження учнів на предмет раннього виявлення у них схильностей та здібностей, спеціалізоване навчання, створення авторських навчальних програм із залученням до цього провідних викладачів вищих навчальних закладів міста, організація та проведення різноманітних конкурсів, фестивалів, конференцій для демонстрації досягнень та результатів практичних розробок творчих дітей та багатого іншого [546].

Отже, одним із перспективних напрямів навчання обдарованих дітей у Російській Федерації визнано *створення спеціалізованих шкіл* для такої категорії учнів. Щоправда, єдиної думки щодо необхідності

створення шкіл для обдарованих дітей поки що не існує. Значна частина фахівців у галузі освіти стверджує, що для розвитку задатків і здібностей обдарованих дітей немає потреби у відкритті спеціальних шкіл. Організація навчання *у всіх школах* має сприяти тому, щоб талановита дитина могла найповніше розвинути свій таланти у навчальному закладі за місцем її проживання, без відриву від родини. І тільки у віддалених районах (а їх у РФ чимало), де сільські школи не задовольняють потребам дітей з підвищеним рівнем здібностей, тимчасово можна створювати спеціальні школи-інтернати при вищих навчальних закладах. При цьому із назв цих шкіл пропонується виключити будь-які згадки про обдарованість її учнів.

Цікавою видається у цьому контексті і думка академіка П. Капиці про такі школи, який писав, що школи, створені для обраної, обдарованої молоді у галузі математики, фізики, хімії, біології, виявляються навіть шкідливими, тому що талановитим школярам для розумового росту потрібні товариші, з якими вони могли б займатися. У школі ж для талановитої молоді такого взаємного навчання не виникає. А це позначається на ефективності розвитку здібностей [118, с. 278-279].

Частіше ж обдаровані діти можуть проявити себе на рівні участі в учнівських олімпіадах різного рівня, які успадковані ще з часів Радянського Союзу. Щороку кожен учень середнього і старшого ступенів загальноосвітньої школи має можливість взяти участь у шкільній (I тур), далі у районній (II тур), потім в обласній чи регіональній (III тур) олімпіаді, і, нарешті, в загальнодержавній (IV тур). І нерідко лауреати цих олімпіад отримують можливість подальшого навчання у престижних ВНЗ держави чи зарубіжжя.

Дуже позитивною вважаємо тенденцію, що останнім часом значної уваги організатори олімпіадного учнівського руху надають підтримці вчителя талановитих учнів, адже без творчого обдарованого учителя не буде і обдарованих учнів. Учитель, який працює творчо і продуктивно, викликає до себе серйозний інтерес, прагнення надати йому допомогу, як морально, так і методично, а по можливості й матеріально. Виявляючи кращих учнів, олімпіади дозволяють знаходити ті школи, де працюють гарні вчителі.

Прекрасним прикладом використання ігрової форми у пропаганді гуманітарних знань є телевізійна програма Ю. В'яземського „Розумники та розумниці“ – тематична вікторина на культурологічні сюжети з країнознавчими аспектами. Вважаємо, що такий підхід до відбору майбутніх абітурієнтів є дуже перспективним, оскільки ВНЗ намагається

залучити найкращих випускників шкіл.

На нашу думку, необхідно розвивати традиційні форми олімпіадного руху, а також активно розробляти нові види змагань, які виявляють обдаровану молодь: творчі конкурси, турніри молодих талантів, інтерактивні майстер-класи, наукові конференції, наукові школи на канікулах і т.і.

Отже, аналіз російського досвіду стосовно відбору, навчання і виховання обдарованих дітей засвідчує, що ця проблема визнається у РФ на загальнодержавному рівні. Це проявляється, перш за все, у *загальнодержавних програмах*, зокрема у „Робочій концепції обдарованості” (за ред. В. Шадрикова); у *науково-дослідних проектах* (психолого-дидактична система „Обдаровані діти: виявлення – навчання – розвиток”); у відкритті значної кількості *спеціалізованих шкіл* для обдарованих дітей; в активній діяльності щодо розробки *методичного інструментарію*, спрямованого на підвищення ефективності відповідної роботи на базі звичайної загальноосвітньої школи.

2.3.3. Розбудова системи навчання і виховання обдарованих дітей та молоді в Україні

Для сучасної **України** створення системи розвитку обдарованої особистості є необхідною умовою досягнення успіху на шляху розбудови незалежної держави. Нині і сама доля молодої держави залежить від того, як ефективно будуть використані інтелектуальні, творчі можливості її народу, кожного громадянина. В Україні із двох можливих напрямів вирішення проблеми забезпечення господарства обдарованими спеціалістами обрано шлях самостійної підготовки талановитої молоді у межах національної системи освіти на основі розробки та реалізації загальнодержавних, регіональних, місцевих, шкільних та індивідуальних програм. Ось чому великого значення набуває науково-педагогічне розв’язання проблеми виявлення та розвитку творчих здібностей підростаючого покоління, дослідження теоретичних основ ефективної державної системи підтримки талановитої молоді.

Вирішенню проблеми навчання обдарованих учнів певним чином сприяє діяльність закладів нового типу: ліцеїв, гімназій, гуманітарних колегіумів тощо. Такі навчальні заклади мають більше можливостей для створення умов, за яких самовираження, творча самореалізація стають внутрішньою потребою кожного учня. Однак більшість українських дітей навчається у звичних для нашого суспільства загальноосвітніх школах, матеріальна база та фінансові можливості яких не завжди

дозволяють реалізувати масштабні задуми педагогічного колективу. І все ж слід відзначити, що у більшості середніх загальноосвітніх закладів України в останні роки значно активізувалася діяльність стосовно цілеспрямованої систематичної роботи з обдарованими учнями: розробляються загальношкільні та індивідуальні програми розвитку здібностей і обдарувань школярів, народжуються нові цікаві форми презентації обдарованої особистості та створюються відповідні умови для її розвитку, вчителями-ентузіастами віднаходяться інноваційні методи навчання і виховання творчої дитини.

Перспективним вирішенням проблеми, на нашу думку, може стати організація такого педагогічного процесу, який започаткує технологію пошуку й відбору обдарованих учнів та створить умови для розвитку їхніх природних творчих потенцій. А така цілеспрямована, систематична робота можлива лише за умови створення та поетапної реалізації спеціально розроблених програм, які є основним документом, що визначає стратегію пошуку, навчання, виховання і розвитку обдарованих дітей. Ця діяльність розглядається у контексті загального процесу проектування, формування і прогнозування інтелектуального потенціалу країни.

В Україні за останні роки накопичено значний досвід щодо розробки та реалізації таких програм. Однією з перших оригінальну програму під назвою „Обдаровані діти” було розроблено авторським колективом Українського гуманітарного ліцею Київського університету імені Тараса Шевченка. За ними до відповідної роботи залучилися педагоги Запоріжжя, Дніпропетровська, Львівщини, Сумщини та інших регіонів нашої держави. На сьогодні практично кожен загальноосвітній навчальний заклад України має свої програми, що віддзеркалюють бачення своїх творців щодо розкриття загальних положень, принципів і шляхів розв’язання цієї проблеми. Програми розробляються на підставі власних психолого-педагогічних досліджень, а також порівняльного аналізу існуючих педагогічних систем.

Головна мета будь-якої програми, спрямованої на розвиток обдарованості учнів, полягає у створенні умов для максимального розвитку особистості дитини, яка має високий рівень здібностей в одній чи декількох сферах з урахуванням її індивідуальних особливостей, практичному застосуванні творчого потенціалу обдарованої молоді, а також у визначенні стратегії, принципів, етапів, психологічного й науково-методичного забезпечення її реалізації.

Завданнями програм типу „Обдаровані діти”, „Творча

Розділ 2. Історико-педагогічний та компаративний аналіз досвіду навчання обдарованої особистості

обдарованість” та інших є відпрацювання, розробка, налагодження, впровадження ефективних методичних засобів та технологій пошуку, навчання, виховання і самовдосконалення обдарованих дітей та молоді, створення умов для гармонійного розвитку особистості на основі комплексу психолого-педагогічних, організаційних, юридичних, економічних і науково-практичних заходів. Зокрема, виявлення здібностей та обдарувань учнів; створення максимально сприятливих умов для інтелектуального, духовного, морально-естетичного, фізичного їх розвитку; розробка та впровадження нового змісту освіти, прогресивних технологій навчання; забезпечення фундаментальної гуманітарно-освітньої підготовки; виховання національно свідомого громадянина України; надання учням можливості реалізувати власні творчі здібності на терені дослідницько-пошукової та наукової діяльності; створення системи безперервної освіти „Гімназія (школа) – Університет” на єдиних науково-методичних засадах; обмін досвідом та створення єдиного інформаційного простору гуманітарних навчальних закладів нового типу; здійснення просвітницької та видавничої діяльності; спрямування роботи з батьками на виявлення та розвиток здібностей їхньої дитини; координація роботи фахівців, викладачів із даної проблеми щодо надання кожному учневі індивідуальних рекомендацій, створення карт просування здібних дітей.

Програми реалізуються на **принципах** гуманізму, демократизму, науковості та інтегративності, індивідуалізації та диференціації (врахування індивідуально-психологічних особливостей дитини та запитів батьків); природовідповідності, системності, культуровідповідності, розвивального навчання, єдності інтелектуального, морального, фізичного та естетичного розвитку; науковості характеру програм, методів, підходів навчання та їх прогнозованості, гнучкості.

Структура програми пропонує комплекс заходів науково-практичного, психолого-педагогічного та організаційного характеру. Така програма розрахована на педагогів-практиків, практичних психологів, керівників навчальних закладів, батьків учнів. Програма розвитку обдарованих та здібних дітей має здійснюватися за умови взаємодії, взаєморозуміння, узгодженості діяльності всіх учасників навчального процесу.

Як правило, програми передбачають побудову *моделі обдарованості*, де розкриваються її структурно-змістові компоненти. Поняття „обдарованість” розглядається як сукупність природних задатків та

інтелектуальних здібностей, що сприяють поглибленому розумінню навколишнього світу, забезпечують високоякісне навчання і творчість учнів. Відповідно до цього модель „Обдарованість” охоплює такі компоненти:

1. *Психофізіологічні властивості*: наявність природних задатків до активного і цілісного світосприйняття; розвиненість форм чуттєвого сприйняття; прагнення до власної емоційної незалежності (емансипації), усвідомлення власної природно-соціальної цінності; інтуїтивність.

2. *Інтелектуальні здібності*: пізнавальний інтерес; інформаційна ерудиція; високий рівень інтелектуального розвитку; нестандартність мислення; здатність до абстрагування; діалектичне бачення.

3. *Творчий (креативний) потенціал*: оригінальність у вирішенні навчально-пізнавальних завдань; ініціативність; цілеспрямованість у виборі професійних видів діяльності; неординарність підходів; інтенсивність розумової праці.

4. *Світоглядні цінності*: високий рівень свідомості і культури; ініціативно-активна відповідальність; активність; високий рівень морально-естетичної рефлексії, самоаналізу та самоконтролю; розвинені соціальні, державно-правові, економічні, політичні, екологічні, громадські, організаційні, гуманістичні, родинні, моральні, естетичні якості.

У Гуманітарній гімназії №1 м. Житомира розроблено соціально орієнтовану модель учня гімназії як спробу визначити та розвинути якості учня в процесі навчання та виховання. Ця модель складається з 8 розділів і охоплює практично всі складові сучасних підходів до побудови моделі обдарованості.

1. *Здатність ставити перед собою завдання різного рівня складності та різного терміну досягнення*: вміння перетворити мету на практичне завдання; здатність розвивати волюві якості та приймати необхідні зусилля для розв'язання завдань; наявність умінь, бажань, потреби та здатності будувати траєкторію та плани особистого успіху на різний термін.

2. *Наявність інноваційних характеристик особистості*: відчуття нового; пошук нестандартних рішень; потреба у нових знаннях; бажання глибоко розбиратися у різноманітних процесах, явищах; вміння дивуватись; розвинена допитливість.

3. *Креативність, тобто творче сприйняття навколишньої дійсності*: потреба у створенні нового; отримання високого задоволення від

Розділ 2. Історико-педагогічний та компаративний аналіз досвіду навчання обдарованої особистості

процесу творчості.

4. *Рефлексія та аналітичні здібності*: вміння оцінювати обставини; бачення та розуміння своїх переваг і недоліків; вміння проаналізувати ставлення оточуючих до вас і до вашої діяльності.

5. *Функціональна грамотність – уміння працювати з інформацією, яка виражена в різних знакових системах*: знання та вміння використовувати рідну та іноземну мову (головним вважаючи рівень проникнення в рідну мову, її поняттєву базу, яка певною мірою обумовлює ступінь особистої та професійної діяльності людини); комп'ютерна, валеологічна, етична, естетична, математична, психологічна грамотність; знання властивостей та проявів природних можливостей, вміння їх аналізувати.

6. *Комунікативні навички*: знання правил спілкування, розуміння їх цінності; терпимість, толерантність у ставленні до людей з різним рівнем розвитку; душевність і доброта у взаємовідносинах з людьми; відповідальність та обов'язковість; визнання та повага права особистості на самостійність і незалежність.

7. *Емоційний розвиток особистості (нерозвинена почуттєва сфера, емоційна скутість, сором'язливість збіднюють духовний світ людини)*: здатність адекватно реагувати на різні зовнішні впливи; емпатійність; почуття відданості, обов'язковості.

8. *Залучення до цінностей світової культури*: розвинене почуття гордості за висоти, яких досяг людський геній.

Програма має передбачати організаційне та функціональне забезпечення її реалізації, що охоплює повноваження і функції директора школи, педагогічної ради, методичної ради та батьківського комітету.

До повноважень і функцій директора належать загальне керівництво розробкою програми та забезпечення її реалізації, зокрема організація та координація роботи різних шкільних підструктур, а також контроль за їх діяльністю.

Функції педагогічної ради зосереджені на: впровадженні активних педагогічних технологій; розробці навчальних планів та авторських програм з навчальних дисциплін; визначенні критеріїв ефективності реалізації програми; вивченні, аналізі та узагальненні результатів виконання програми.

Методична рада, у свою чергу, розробляє та вдосконалює систему критеріїв обдарованості; здійснює підготовку методичних рекомендацій; розробляє та впроваджує нові технології навчання; узагальнює результати навчально-дослідницьких, пошукових робіт.

Батьківський комітет концентрує свою увагу на визначенні форм та

джерел матеріального забезпечення програми; створює атмосферу сприяння реалізації програми засобами родинного виховання; прагне враховувати ціннісні орієнтації родини у системі національного виховання.

Загальношкільні програми, спрямовані на розвиток здібностей та обдарувань учнів, мають чітко окреслювати основні моменти *організації та змісту навчального процесу*. Зокрема, формулюються основні завдання оновлення змісту та організації освіти, що передбачають використання інтегрованого навчання як умови успішної адаптації в сучасному інформаційному просторі; орієнтацію на навчально-дослідницьку, пошукову діяльність учнів; розробку та впровадження нових педагогічних технологій оптимізації та інтенсифікації навчання; врахування особливостей індивідуального розвитку обдарованої дитини, її провідних інтересів та нахилів; забезпечення відповідних умов для фізичного та морального розвитку учнів.

Чіткої структури набуває *організація та зміст виховної роботи*, яка перш за все має орієнтуватися на основні завдання національного виховання учнів, зокрема: виховання учнів на засадах загальнолюдської гуманістичної моралі; формування національної самосвідомості; формування духовної культури; розвиток високого рівня мовної культури; розвиток в учнів почуття відповідальності за збереження національних традицій, звичаїв, культурних надбань; забезпечення умов для самореалізації здібностей і обдарувань учнів; опора на принцип гуманізму в спілкуванні як основи виховання обдарованої особистості; філософсько-світоглядна підготовка обдарованого підлітка як основа у визначенні власної програми життя; орієнтація на індивідуальні програми розвитку творчої особистості учня.

Окреслюється у програмі й *роль учителя* у системі реалізації програми „Обдарованість”. Насамперед конкретизуються критерії добору творчого вчителя, зокрема наявність власної педагогічної концепції; професійну компетентність, що базується на спеціальній теоретичній підготовці; вільне володіння державною мовою; наявність комунікативних якостей і творчих здібностей; емоційну стабільність, цілеспрямованість, зрілість, адекватну високу самооцінку, вміння правильно оцінювати успіхи учнів; знання особливостей вікового розвитку дітей; готовність до постійного самовиховання та самовдосконалення. Виокремлюються і чинники, які сприяють підвищенню ефективності педагогічного впливу, а саме: високий рівень знання предмета і вільне володіння різноманітним інструментарієм

Розділ 2. Історико-педагогічний та компаративний аналіз досвіду навчання обдарованої особистості

педагогічної технології; вимогливість і вміння знайти підхід до будь-якого учня; високий рівень загального інтелектуально-духовного розвитку, міцне здоров'я, почуття гумору; активна життєва позиція, що проявляється постійно і гласно у відношенні до різних явищ, подій тощо; доброзичливість і чуйність, чесність, педагогічний такт; наявність організаторських здібностей; наявність єдиного колективу вчителів, батьків, учнів як однодумців.

Важливе місце у програмі роботи з обдарованими дітьми займає *соціально-психологічний супровід*: розробка пакета документів (тести, анкети тощо) з метою визначення та надання необхідної підтримки обдарованим учням; створення банку даних із змістовними характеристиками обдарованих дітей; розробка і впровадження індивідуальних навчально-виховних програм.

Таким чином, реалізація програм типу „Творча обдарованість” передбачає створення ефективно діючої моделі навчально-виховного процесу, розрахованої на розвиток здібностей та обдарувань учнів. На думку вчителів, школа – це місце самореалізації та самовизначення особистості. Саме тому в школі має існувати система в роботі з обдарованими дітьми.

Засобом фіксації *поетапної діяльності* педагогічного колективу відповідно до програми розвитку обдарованості учнів є технологічна карта, де зазначено напрями роботи з обдарованими та здібними дітьми упродовж навчального року, згідно з яким відбувається розвиток кожної окремої дитини. Цей процес має планомірний і системний характер і охоплює: комплексне діагностування; інформацію; консультування; проектування індивідуально-орієнтованих програм; аналітична робота з реалізації певної проблеми. Результативність програми визначається через показники всебічно розвиненої особистості з високим рівнем розумового розвитку, здатної до саморозвитку та самореалізації. *Способи визначення результату*: анкетування, спостереження (включаючи психологічне), аналіз індивідуальних карт досягнень.

Одним з варіантів індивідуальних карт досягнень може бути розроблена Гуманітарною гімназією № 1 м. Житомира *особиста картка розвитку інтелектуальних та творчих здібностей* гімназиста, яка включає такі положення, як: загальні відомості про дитину (ППП, дата народження, домашня адреса, навчально-виховний заклад, який відвідував до вступу до гімназії тощо); дані про сім'ю та сімейне виховання; статус дитини у сім'ї (єдина, старша, молодша дитина); статус сім'ї, в якій виховується дитина (повна, неповна, багатодітна);

стан здоров'я і фізичний розвиток дитини (зір, слух, моторно-рухова система, вади мовлення, кризові та психотравмуючі ситуації у житті дитини); результати конкурсного тестування з окремих (визначених керівництвом) предметів; сформовані інтереси та спеціальні здібності дитини (академічна сфера – лінгвістичні, літературні, суспільні, природничі, економічні, математичні; сфера руху та художньої діяльності – образотворчі, вокальні, музичні, хореографічні, акторські, спортивні); особливості психологічної адаптації до навчальної діяльності у гімназії (рівні: повний, виражений, помірний, початковий, відсутність адаптації); особливості психологічної адаптації до класного колективу (рівні: лідер, популярний, малопопулярний, ізольований).

На основі психолого-педагогічного спостереження за розвитком особистості гімназиста фіксується ряд показників. При цьому враховуються думки людей, які безпосередньо спілкуються з дитиною, а саме: шкільного психолога, педагогів, батьків. Усі вони, незалежно один від одного, характеризують рівень розвитку дитини за такими критеріями: загальна орієнтація у навколишньому середовищі (високий, середній, низький рівень); інтелектуальний розвиток; комунікативні здібності; самокритичність оцінювання своїх дій та вчинків; цілеспрямованість, наполегливість; орієнтація на здобуття максимуму необхідної інформації; культура мовлення; особливості нервової системи, темпераменту (врівноваженість, неврайонованість, слабкість нервової системи, правша, лівша, рівень творчого розвитку).

Далі наводяться відомості про рівень психічного розвитку дитини за такими показниками: системність знань, увага, гнучкість мислення, логіка, пам'ять, спостережливість, вміння аналізувати, робити висновки, встановлювати зв'язки між подіями, причиною і наслідками тощо.

В індивідуальній картці учня фіксуються результати інтелектуального марафону впродовж терміну, передбаченого програмою. Особлива увага приділяється розвитку інтересів учнів через їх участь у роботі гуртків, факультативів, клубів, секцій тощо. Крім того, формулюються висновки стосовно здібностей гімназиста до занять науковою працею за допомогою ряду показників, зокрема: вміння висловлювати думки чітко і ясно; рівня розвитку моторної пам'яті; розуміння абстрактних понять; здатності до узагальнення; зацікавленості науково-популярною літературою; вміння формулювати мету та завдання дослідження, планувати свою діяльність; схильності до експериментування; потребою у пошуку нестандартних рішень; потребою у нових знаннях тощо. Окремо вказуються тема наукового

Розділ 2. Історико-педагогічний та компаративний аналіз досвіду навчання обдарованої особистості

дослідження, наявність наукових статей, інших робіт.

Результатом проведеної роботи є індивідуальні рекомендації стосовно розвитку інтелектуальних та творчих здібностей кожного гімназиста.

Організація роботи з розвитку здібностей і талантів учнів здійснюється у три етапи:

1) *діагностичний*: виявлення дітей, які мають здібності до певних видів діяльності; відрізняються нестандартністю мислення та творчим підходом до вирішення проблем;

2) *формуючий*: створення умов для повноцінного інтелектуального, фізичного, духовного розвитку обдарованих дітей;

3) *мотиваційно-стимулюючий*: стимулювання учнів до саморозвитку та самовдосконалення.

Можливий інший варіант виокремлення етапів реалізації програми розвитку обдарованих та здібних дітей (запропоновано педагогами школи-комплексу №19 м. Запоріжжя) [400, с. 3-7], який деталізує послідовність виконання:

1. *Аналітичний*. Аналіз результативності навчальної діяльності учнів. Причини невідповідності результатів і можливостей. Створення шкільної творчої групи вчителів для розробки Програми роботи з обдарованими та здібними дітьми. Вивчення та аналіз літератури з проблеми

2. *Підготовчий*. Опрацювання моделей та можливих шляхів реалізації різнорівневого навчання починаючи з дошкільної ланки. Цільова підготовка вчителя до реалізації проблеми. Створення школи-комплексу навчання та розвитку (ШКНР).

3. *Адаптивний*. Створення і реалізація різнорівневих програм з базових предметів. Розробка єдиного навчального плану дошкільно-шкільної ланки навчання з додержанням наступності. Створення системи вивчення та узагальнення результатів діяльності школи

4. *Практичний*. Діагностика обдарованості. Створення банку даних обдарованих та здібних дітей. Розробка технології роботи з обдарованими та здібними дітьми. Робота школи згідно з „Технологією виховання за інтересами”. Реалізація Програми роботи з обдарованими та здібними дітьми. Створення умов для практичної реалізації можливостей здібних дітей.

5. *Узагальнення та корекція*. Узагальнення кількісних та якісних результатів діяльності ШКНР. Аналіз адекватності прогнозування та реальних результатів роботи за Програмою. Планування діяльності (на

наступний період).

У роботі Сумської класичної гімназії в умовах комплексного експерименту програми розвитку дітей „Росток” [335, с. 271-279], яка стала науково-методичним центром апробації експериментальних програм, навчальних посібників та підручників, створених у межах експерименту з розвитку обдарованості, виявлено такі структурні компоненти системи відповідної діяльності.

Діагностичний. Діагностична робота будується на принципах системно-структурного підходу. Значна увага приділяється діагностиці мотивації навчання, вивченню пізнавальної активності учнів, рівня сформованості навчальної діяльності, здатності дитини навчатися у гімназії. Психологічна служба закладу здійснює психологічний супровід обдарованих та здібних дітей упродовж усього їх навчання у школі, починаючи з моменту вступу. Вона базується на діагностиці інтелектуальних та особистісних показників психічного розвитку дитини. Важливе місце належить консультаційно-корекційній роботі з дітьми, їх сім'ями, вчителями. Методи діагностики: анкети, шкали, рейтинг, тести, опитування, аналіз продуктів діяльності, методи незалежних характеристик, спостереження.

Змістовий компонент, який знаходить своє відображення у навчальних програмах та підручниках, мета яких – створити фундамент для самореалізації, задоволення потреб у нових знаннях, спілкуванні, самовираженні, вихованні взаємовідносин. Класична гімназія працює за комплексною програмою розвитку дітей “Росток”. Всі предмети навчального плану тісно пов'язані між собою. Їх центром є „Оточуючий світ”, який сприяє гармонійному розвитку дитини, формуванню цілісної картини світу, а також уявленню про своє місце в ньому як невід'ємної часточки природи. Експериментальна навчальна програма базується на діалектичній логіці засвоєння, яка передбачає сходження від абстрактного до конкретного, що дозволяє моделювати навчальний зміст, сприяє розвитку творчості учнів, їх здібностей.

Організаційно-управлінський компонент, ядром якого є форми і методи виховання та навчання. Широко використовуються різноманітні форми навчальних занять (урок, семінарське заняття, дидактична гра, диспут, екскурсія та інші), які мають такі особливості: перетворюючий характер діяльності учнів; їх інтенсивна самостійна діяльність; створення умов для природного самовираження; колективний пошук. На заняттях переважають діалогічні методи навчання. У цих навчальних закладах організовано цілий ряд факультативів, курсів за вибором

Розділ 2. Історико-педагогічний та компаративний аналіз досвіду навчання обдарованої особистості

предметів як гуманітарного циклу, так і природничо-математичного циклу. Робота з обдарованими дітьми має послідовний і систематичний характер. Проводяться предметні тижні, шкільні олімпіади, конкурси самодіяльної творчості, виставки малюнків, декоративно-прикладного мистецтва, свята. Розвитку здібностей і обдарувань сприяє диференційоване навчання, яке широко використовується у навчальних закладах.

Аналіз та корекція навчальної діяльності дозволяє проаналізувати хід і результати роботи з обдарованими дітьми, зрозуміти причини відхилення, визначити де, як і чому допущені помилки. Для здійснення цього етапу використовуються зрізи знань з предметів, тести тощо.

Спонукально-інтенсифікаційна діяльність учителя, яка стимулює обдаровану дитину до самореалізації.

Проведене нами дослідження дозволило узагальнити досвід загальноосвітніх навчальних закладів України з розвитку обдарованості, виявити структурні компоненти системи цієї діяльності, визначити зміст, форми та методи роботи навчально-виховних закладів нового типу з обдарованими учнями.

Першим етапом роботи з обдарованими учнями є *діагностичний*. Зазначимо, що, вивчаючи проблему обдарованості, діагностиці ми приділяли особливу увагу, як необхідному та одному з найважливіших компонентів у системі роботи сучасної школи. Вважаємо, що діагностика обдарованості повинна бути ранньою, послідовною, різноманітною та поетапною.

На думку херсонського психолога Л. Слободенюк [440], виявлення обдарованих дітей і розвиток їхніх здібностей є досить складним завданням щодо практичної реалізації. Психологічні дослідження останніх років засвідчили, що розвиток обдарованої дитини може бути загальмований на будь-якому етапі шкільного життя. Тому необхідно створювати систему спеціальної психологічної допомоги, суспільної підтримки обдарованих дітей. Автор рекомендує програму психолого-педагогічного пошуку обдарованих дітей, яка складається із семи послідовних етапів.

I етап передбачає проведення заходів, спрямованих на вивчення інтересів і початкового рівня розвитку дітей за допомогою анкетування вчителів, дітей, батьків, інтерв'ювання дітей і батьків, вивчення та аналізу результатів академічних досягнень учнів, результатів їхньої творчої роботи. На цьому етапі визначається чим відрізняються учні від однолітків за здібностями та поведінкою.

На *II етапі* відбувається тестування дітей учителями. Педагоги мають використовувати для пошуку та диференціації здібних, обдарованих, талановитих дітей тести, які складаються вчителями-предметниками та застосовуються для визначення рівня знань або вмінь учнів з конкретних навчальних дисциплін.

III етап характеризується визначенням рівня загального розумового розвитку дітей за допомогою стандартизованих (державних, регіональних) тестів здібностей та тестів загального розумового розвитку, що ґрунтуються на початковому матеріалі. На даному етапі оцінюються і ранжуються академічні досягнення учнів за державними та регіональними нормами.

На *IV етапі* використовуються психологічні тести. Оцінюється рівень розвитку пізнавальних процесів: пам'ять, тип мислення, увага, уява, сприймання, відчуття, мовлення. Визначаються типологічні властивості нервової системи, функціональної асиметрії великих півкуль, характерологічні якості особистості, встановлюються індивідуальні відмінності учня щодо вікових норм. Для правильного застосування тестів необхідна відповідна підготовка.

V етап передбачає індивідуальне тестування дітей з підвищеними розумовими здібностями (за результатами I-IV етапів) психологом. Оцінюється і прогнозується рівень інтелектуальних, творчих, психомоторних здібностей та академічних досягнень учнів. Використовуються адаптовані психологічні тести інтелекту, креативності, академічних досягнень та психомоторні тести.

VI етап охоплює аналіз результатів діагностування на попередніх етапах (I-V) для визначення видів обдарованості досліджуваних дітей – психомоторна, інтелектуальна, творча, академічна, соціальна (соціальна компетентність; організаторські, лідерські здібності) та духовна (високі моральні якості, альтруїзм). Вивчаються умови, що необхідні для розвитку обдарованих дітей.

На *VII етапі* розпочинається розробка конкретних індивідуальних програм розвитку особистості обдарованої дитини з її психолого-педагогічним забезпеченням.

Дослідник зазначає, що виявлення обдарованості залежить від багатьох чинників, тому необхідно використовувати всі можливі джерела інформації про дитину. Тільки після зіставлення інформації, отриманої з різних джерел, можна робити відповідні висновки [440].

З урахуванням світового досвіду стосовно виявлення обдарованих дітей, шкільними практичними психологами розробляються дієві

системі тестування учнів з метою пошуку обдарованих дітей та залучення їх до роботи у МАН. Виявлення дітей з відповідними здібностями є складною й багатоаспектною проблемою, для вирішення якої комплексно використовуються методики дослідження творчих здібностей, тести Дж. Гілфорда, методики Г. Гарднера тощо. За їх допомогою оцінюється критичність, гнучкість, конструктивність мислення, образна оригінальність як компонент творчої особистості, визначається рівень уяви, її гнучкість, рівень сформованості загальних творчих здібностей, вплив установки на оригінальність розумової діяльності. Результати виконання завдань обробляються за кожною методикою окремо та заносяться до зведеної таблиці, яка дає об'єктивну картину щодо процесів мислення кожної дитини, її схильностей та здібностей. Враховуючи отримані результати тестування, вчителі-предметники залучають учнів до науково-дослідницької роботи у різних секціях МАН.

Другим етапом роботи з обдарованими дітьми є *формуючий*, який знаходить своє відображення в навчальних планах, програмах, формах та методах роботи, мета яких – створити простір для самореалізації, задоволення потреб у нових знаннях, спілкуванні, самовираженні, вихованні взаємовідносин.

Створюються *профільні класи* для поглибленого вивчення окремих предметів. У кожному з них для *поглибленого вивчення* профільного предмета передбачається більша кількість годин, ніж у звичайних, а також вводяться додаткові курси.

З метою покращення роботи з обдарованими дітьми, переведення цієї роботи на якісно новий рівень створюються *внутрішкільні міжкласні факультативи*.

Факультативи створюються на підставі заяв батьків, бажання учнів, а також аналізу підсумків шкільних, міських та обласних предметних олімпіад. Згідно з бажаннями учнів та їхніх батьків для занять з обдарованими дітьми виділяються додаткові години, що дає змогу створити факультативи з усіх базових і спеціальних дисциплін, а також факультативи з основ комп'ютерної грамотності, спортивно-оздоровчого напрямку, з прикладного мистецтва та народознавства. За кожною паралеллю класів закріплюються найбільш досвідчені учителі. Розробляючи програми факультативних занять, вони працюють над створенням умов для реалізації кожним школярем своїх можливостей, інтересів і здібностей. Більшість учителів, керівників факультативів, створюють авторські програми, які сприяють розвитку мислення учнів,

формують навички самоконтролю, здатність нестандартно мислити і діяти. До переваг внутрішкільних міжкласних факультативів належать можливості виділення більшої кількості годин для факультативних занять, призначення керівником факультативу спеціаліста високого класу.

Велика увага приділяється організації та проведенню предметних *олімпіад*, для організації та якісного проведення яких у школах створюються оргкомітети з керівників методичних об'єднань, досвідчених учителів. Визначаються терміни проведення олімпіад з кожного предмета, створюються умови для підвищення їх якісного рівня. Перед олімпіадою проводяться консультації. Після I туру олімпіади проводиться детальний аналіз результатів на засіданнях методичних об'єднань учителів. З числа переможців шкільних олімпіад складається команда для участі у II турі всеукраїнських олімпіад з базових дисциплін.

Отже, вчителі використовують різні форми роботи з обдарованими дітьми, але переконані, що серед усіх методів повинні домінувати самостійна робота, пошуковий та дослідницький підходи до засвоєння знань, умінь і навичок. Саме тому педагоги велику увагу приділяють участі учнів в науково-дослідницькій роботі *Малої академії наук* України.

Для виявлення дітей, схильних до наукової роботи, вчителі використовують різноманітні тести, конкурси наукових робіт, семінари, де діти виявляють свою зацікавленість будь-якою науковою проблемою. Під керівництвом учителів учні обирають тему майбутнього дослідження, складають план роботи, який охоплює роботу в наукових бібліотеках, архівах, написання роботи та її прилюдний захист. Науковими керівниками дослідницьких робіт учнів виступають, як правило, провідні науковці ВНЗ міста.

Учителі разом з учнями працюють в архівах, проводять дослідження. Праця вчителя з учнями над науковими роботами сприяє формуванню в учнів навичок дослідницької роботи, справжніх творчих особистостей з власною думкою та позицією, яку вони можуть відстоювати і аргументувати. Робота щодо участі учнів у МАН постійно вдосконалюється. Учні залучаються до роботи наукових конференцій, семінарів, де вони виступають з результатами власних досліджень, захищають самостійно підготовлені реферати тощо.

Реалізація програми „Творча особистість” здійснюється і в *позаурочний час*. Проводяться різноманітні заходи (відкриті класні години, свята, вечори, розважальні програми), де розкриваються нові

грані юних обдарувань.

Основними формами виховної роботи в школі є *інформаційно-масові* (дискусії, диспути, "філософський стіл", інтелектуальні брейн-ринги); *діяльнісно-практичні групові* (огляди-конкурси, вечори акторської майстерності, виставки власних робіт); *інтегровані* (шкільні клуби, КВК, фестивалі, гуртки). Такі форми сприяють розвитку особистості, створюють умови для розкриття талантів та самореалізації.

У школах, орієнтованих на роботу з обдарованими учнями, проводяться творчі конкурси "Розкрий свій талант", мета яких – розвивати в дітей інтерес до прояву творчих здібностей, виявляти талановитих, творчо й артистично обдарованих дітей. Надалі ці учні залучаються до участі у гуртках (вокальних, танцювальних, краєзнавчих, естрадних мініатюр тощо), виховних заходах, що забезпечує подальший розвиток їхніх творчих здібностей.

Класні керівники, вчителі-предметники залучають учнів до роботи в різноманітних науково-технічних товариствах, клубах, студіях, об'єднаннях, відповідно до їхніх інтересів, нахилів і можливостей. Усе це допомагає дитині реалізувати себе, стимулює самовиховання та саморозвиток.

У роботі з обдарованими дітьми є важливим та необхідним такої компонент системи, як *аналіз та корекція навчальної діяльності*. Він дозволяє проаналізувати хід і результати роботи з обдарованими дітьми, зрозуміти причини відхилення, визначити, де, як і чому допущені помилки. Для здійснення цього етапу використовуються зрізи знань з предметів, тести тощо.

Суттєвим етапом роботи з обдарованою дитиною є *спонукально-мотиваційна* діяльність учителя, яка стимулює учня до самореалізації. У деяких школах діти мають особисту залікову книжку, в якій ведеться облік підсумкових оцінок із навчальних предметів та спецкурсів, що вивчаються. Переможці та призери олімпіад, члени МАН України отримують матеріальні винагороди. Кожного року оновлюється банк даних, що відображає успіхи переможців II та III етапів Всеукраїнських учнівських олімпіад і призерів МАН, проводяться вечори-зустрічі з обдарованими учнями, їхніми батьками та вчителями. Щороку для обдарованих і талановитих дітей організовується оздоровлення в МДЦ „Артек”, подорожі Україною. За сприяння спонсорів учні, які досягли успіхів у навчанні і здобули перемоги на олімпіадах та конкурсах, улітку відпочивають та оздоровлюються.

Узагальнення педагогічного досвіду роботи з розвитку

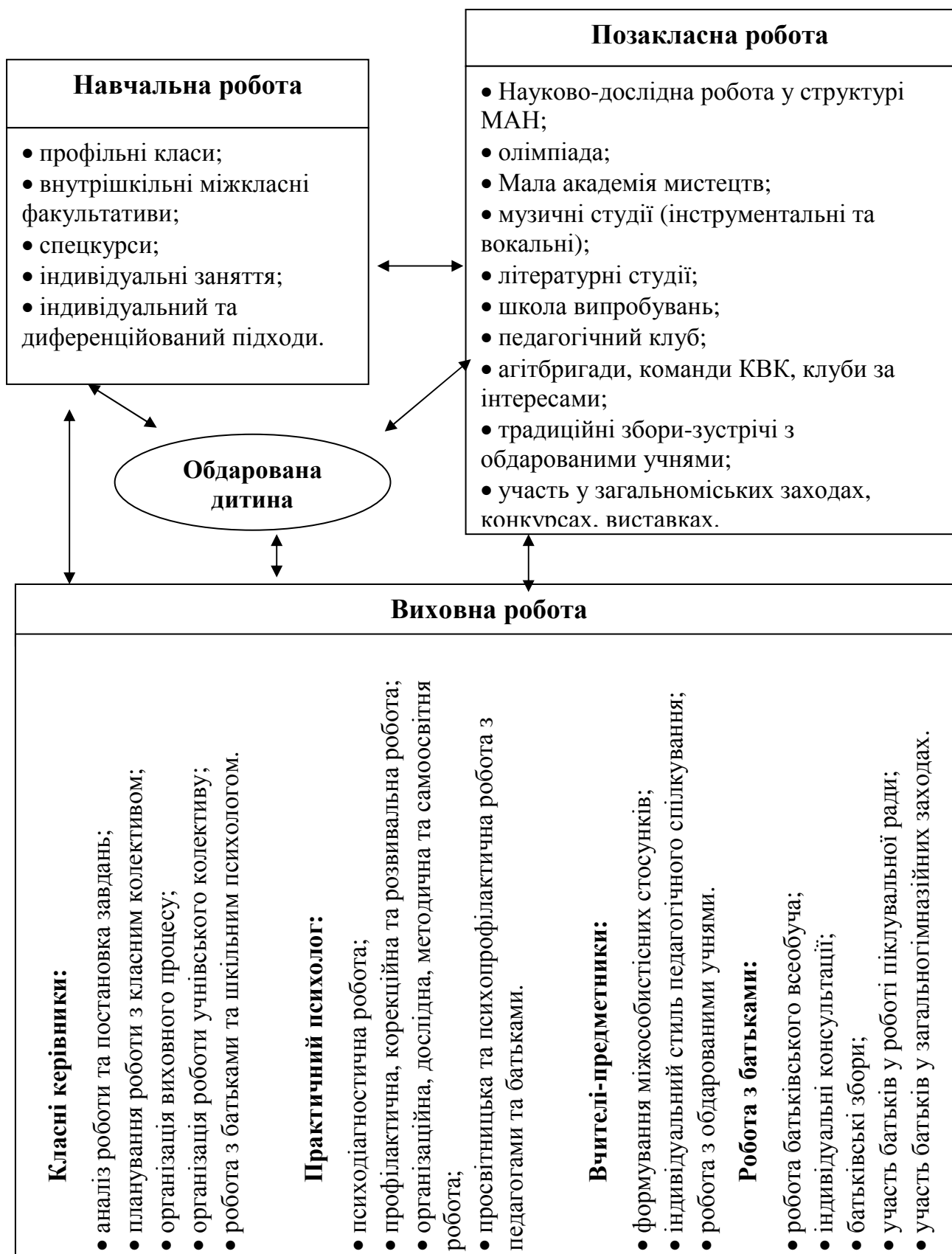
обдарованості показало, що виділені компоненти пов'язані між собою, взаємозумовлені та становлять єдиний комплекс, системоутворюючим фактором якого є діяльність учителя (див. Схеми 2.1 та 2.2).

Саме тому у школах великої уваги надають удосконаленню педагогічної майстерності та розвитку творчості кожного педагога, який так чи інакше спілкується з обдарованою дитиною. Ще В. Сухомлинський підкреслював, що лише творчий учитель здатен запалити в учнях жагу до знань, тому кожному педагогу необхідно розвивати креативність, яка є незаперечним показником його професійної компетентності.

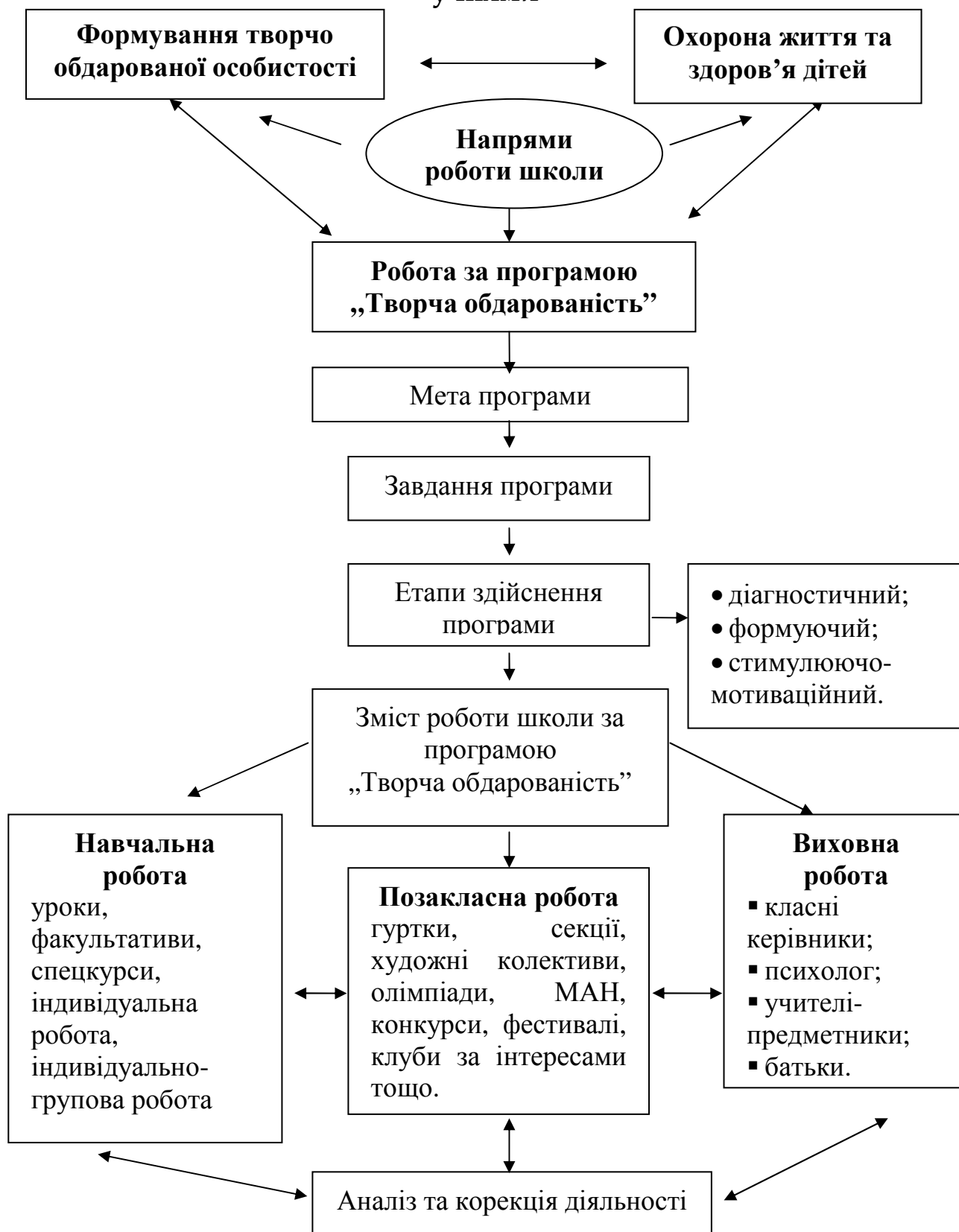
Будь-яка діяльність вважається творчою, якщо її продукт характеризується новизною, що може мати як об'єктивний, так і суб'єктивний характер. У педагогіці таким продуктом можуть бути нові навчальні технології, форми, методи навчання і виховання, зростання педагогічної майстерності. Вчителі розуміють поняття творчості в педагогічній діяльності по-різному: як науково-експертну роботу, як продукт комбінування відомих методів навчання та створення інноваційних методик, як використання відомого досвіду в нових умовах тощо.

Отже, ми підійшли до важливого питання: яким має бути сучасний учитель? Що таке „обдарований учитель” і як його підготувати? Чи готові сьогодні вчителі цілеспрямовано і систематично працювати з обдарованою дитиною? Яким чином необхідно готувати майбутнього педагога до відповідної діяльності?

Форми та методи роботи з обдарованими учнями за програмою „Творча обдарованість”



Структурні компоненти системи роботи з обдарованими учнями



Висновки до другого розділу

1. Узагальнюючи матеріали цього розділу, зазначимо, що феномен творчого потенціалу людини цікавив людство з прадавніх часів. Уже в Давніх державах світу (Єгипті, Індії, Китаї, Греції) були здійснені перші спроби виявлення та опису психологічних властивостей людської істоти, які суб'єктно уможливають реалізацію нею тих чи інших творчих актів. У європейській філософсько-науковій традиції такі спроби виразно окреслюються в працях видатних філософів та педагогів Давньої Греції та Давнього Риму. Це дає підстави стверджувати, що проблема природи та розвитку здібностей особистості певною мірою досліджувалася практично у всіх філософських системах того часу. На думку провідних мислителів античності, кожна людина від природи має лише *можливості* до набуття певних здібностей. Довести розвиток природних можливостей до досконалості можна шляхом спеціально організованого виховання та освіти. Основною умовою розвитку природних можливостей є включення дитини до відповідного виду діяльності. При цьому виконувана діяльність має подобатися людині, приносити їй задоволення. Тільки за таких умов можна сподіватися на успішний розвиток наданих природою рис та якостей.

Практично кожна людина здатна на високому рівні виконувати певні види діяльності, до яких має природні схильності. Зокрема, здібностями до освіти, лише за рідкісним винятком, наділені практично всі діти. Проте це не означає, що кожна людина має досягти визначних результатів. Для цього необхідно поєднання двох чинників: природних обдарувань та спеціально організованого виховного впливу. Визначаючи провідний чинник з наведених двох, видатні мислителі розходяться у думках: одні надають перевагу вихованню, освіті, суспільному середовищу (Сократ, Аристотель), інші віддають пріоритет природі, спадковості (Платон, Квінтіліан).

Уже за часів розквіту *античної культури* було зроблено перші спроби схарактеризувати й визначити особливості обдарованої особистості. Серед таких якостей виділялися, зокрема, здатність до абстрактного мислення, швидкість мислення, пам'ять, розвиток пізнавального інтересу, сміливість у висловлюваннях тощо. Практично всі з представлених мислителів наголошують на необхідності вивчення індивідуальних особливостей кожної дитини та на застосуванні цих знань у практичній діяльності педагога.

Отже, вже мислителі давнього світу стверджували, що кожна людина має здібності до певного виду діяльності, які зумовлені

природними задатками, подальший розвиток яких стає можливим лише за умови відповідних виховних впливів оточуючого середовища.

У середньовічному суспільстві на фоні загального занепаду шкільної справи та педагогічної думки на переважній території Європи проблеми, пов'язані з обдарованістю та обдарованими дітьми не викликали великого інтересу ні у педагогів, ні у державотворців, ні у священослужителів. Цей період характеризується недостатністю наукової обґрунтованості педагогічної думки на переважній території Європи; теологічним трактуванням природи обдарованості як „іскри божої” (тільки Бог обдаровує людей уміннями, знаннями, талантами й здібностями); домінуванням думки про те, що виховання й навчання не можуть значно покращити якості дитини, якщо в неї немає таланту, дарованого Богом; схоластичним характером навчання, яке не приділяло необхідної уваги дітям обдарованим.

Епоха Відродження в Європі характеризувалася поверненням суспільства до ідей античного світу щодо ідеалу розвитку особистості. Хвилювала багатьох європейських учених того часу і проблематика обдарованості. Зокрема, іспанський медик Хуан Уарте у 1575 році публікує працю „Дослідження здібностей до наук”, де формулює ряд теоретичних положень, що бути визначені як передумови до формування у майбутньому психології обдарованості, у тому числі й психології творчої обдарованості. У цілому ж ідеї епохи Відродження, зокрема повернення до ідеалу гармонійного і всебічного духовного та фізичного розвитку людини, сприяли підвищенню інтересу до розвитку усіх здібностей та обдарувань дитини. Проте, на відміну від античності, діячами цього періоду не пропонується спеціальних методів чи способів виховання обдарованих дітей, адже основним напрямком освіти стає спрямованість на „навчання всіх усьому”.

Епохи Просвітництва та Нового часу вносять свої корективи до розвитку проблеми обдарованості особистості. Провідні мислителі цього періоду (К. Гельвецій, Д. Дідро, Я. Коменський, Й. Песталоцці) визнають існування нерівності між людьми на основі обдарування їх природою здібностями. При цьому вони зазначають про неможливість уніфікованого підходу до всіх дітей. Думки педагогів розходяться щодо визнання різнобічності таланту: одні вважали, що людина обдарована має бути обдарованою у всіх відношеннях; інші зазначали, що талановита людина здатна виконувати на високому рівні тільки один визначений вид діяльності, до якого до того ж повинна мати природні схильності. У розв'язанні питання про природу таланту важливе

Розділ 2. Історико-педагогічний та компаративний аналіз досвіду навчання обдарованої особистості

значення має як природна організація людини, так і можливості виховання. При цьому частина дослідників переоцінювала роль виховання (К.А. Гельвецій), інші вбачали істину в поєднанні природного початку та можливостей виховного впливу (Д. Дідро). Важливою характеристикою періоду є визнання необхідності цілеспрямованої роботи з обдарованою особистістю та пропозиції стосовно організації диференціації освіти (Я. Коменський, Д. Дідро).

Друга половина XIX століття – початок XX століття характеризується появою перших спроб наукового пояснення поняття „обдарованість”, що пов'язуються з ім'ям видатного британського вченого Френсіса Гальтона, який уперше в європейській історії досліджує особистісні особливості власне людини науки. Вважаючи, що з часів античної цивілізації людство перебуває на шляху деградації, він пропонує в середовищі людей змінити природний відбір на штучний. Згодом Ф. Гальтон висуває гіпотезу про зв'язок вираженості психічної властивості з імовірністю її прояву і таким чином створює теоретичні засади психометрики.

XX століття характеризується спалахом інтересу науковців до природи обдарованості (у сфері психології, педології, соціології, філософії тощо); пошуком методів вимірювання природних здібностей особистості та рівня розвитку її інтелекту; виникненням спеціальних систем стосовно виховання обдарованих дітей; створенням державних програм, націлених на виявлення та підтримку обдарованої молоді (США, Великобританія, Франція, Німеччина, Росія, Україна). Цей період може бути поділений на етапи, а саме:

✓ *початок століття – 20-ті роки* – створення психометричних методик та перших батарей тестів стосовно вимірювання рівня інтелектуального розвитку (А. Біне); запровадження коефіцієнта інтелектуальності (В. Штерн); активні експериментальні дослідження стосовно створення оптимальних умов для навчання і виховання обдарованих дітей; розвиток педології;

✓ *20-50-ті роки* – висунення Л. Терманом припущення про константність коефіцієнта інтелектуальності та початок його експерименту;

✓ *60-70-і роки* – проведення фундаментальних досліджень, які дозволили одержати дослідницькі матеріали з проблем психології творчості, загальних та спеціальних здібностей, психології та психофізіології індивідуальних відмінностей, розвитку творчих здібностей, специфічних за своєю природою.

✓ 80-ті роки – наш час – корінний поворот у дослідженнях обдарованості, домінує ідея практичного використання знань про сутність обдарованості з метою вдосконалення змісту і методів навчання обдарованих дітей та студентів ВНЗ; розробка цілісних психолого-педагогічних програм методичного супроводу обдарованої особистості як на рівні держави, так і на рівні окремого навчально-виховного закладу.

Отже, на основі історіографічного аналізу розвитку поглядів на природу обдарованості нами визначено відповідні періоди цього процесу. Основним критерієм обрано рівень розробленості наукових знань з цієї проблеми, тому період середньовіччя свідомо вилучений.

I – період античної філософії (Сократ, Платон, Аристотель, Квінтіліан), який характеризувався зародженням наукових поглядів на природу здібностей особистості, першими спробами пояснення цього феномена, першими рекомендаціями стосовно виховання обдарованої дитини;

II – період класичної педагогіки (Я. Коменський, Д. Дідро, К. Гельвецій, Й. Песталоцці), що знаменувався спробами осмислення природи генія, першими класифікаціями дитячого віку, науково обґрунтованими рекомендаціями щодо виховання обдарованої дитини;

III – період експериментальної психології та педагогіки (з кінця ХІХ до 50-тих років ХХ століття), який відзначався активними науковими пошуками, експериментами, розробкою тестових методик, створенням перших моделей обдарованості;

IV – етап сучасних досліджень, який характеризується різнобічністю наукових пошуків; створенням багатофакторних концептуальних моделей обдарованості; розробкою цілісних психолого-педагогічних програм методичного супроводу обдарованої особистості.

Динаміка розвитку інтересу до проблеми обдарованості у процесі розвитку суспільства може бути представлена у вигляді графіка, який відображає ступінь розробленості цієї проблеми у тогочасній науці (див. схему 2.3).

2. Узагальнення досвіду провідних західних держав світу, дозволяє зазначити, що у теорії й практиці навчання обдарованих дітей у цих країнах використовують **2 основних підходи**: кількісний (обсяг, темп, інтенсивність) та якісний (характер викладу навчального матеріалу).

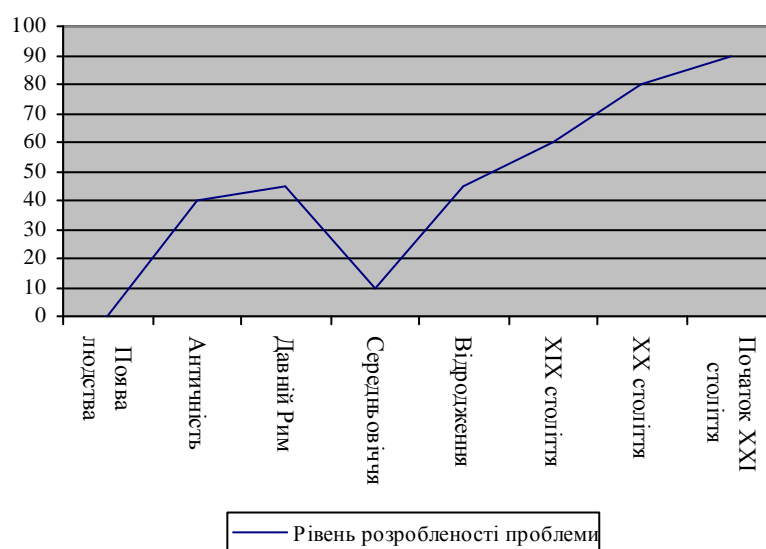
Серед стратегій навчання, що базуються на кількісних змінах, виділяються такі: 1) „стратегія прискорення”, тобто збільшення темпу опанування навчального матеріалу та можливість для обдарованої

Розділ 2. Історико-педагогічний та компаративний аналіз досвіду навчання обдарованої особистості

дитини опанувати програму окремого класу (класів) екстерном; 2) „стратегія інтенсифікації“, яка пов'язана із накопиченням обсягу засвоєного матеріалу. Стратегія інтенсифікації передбачає поділ на „горизонтальну“ та „вертикальну“. „Горизонтальна“ означає доповнення навчального плану новими курсами та предметами, а „вертикальна“ – оволодіння вищим рівнем засвоєння матеріалу та орієнтацією на якісно новий рівень розвитку особистості. Найхарактернішою рисою такої інтенсифікації є поглиблене вивчення спеціалізованого блоку навчальних предметів.

Схема 2.3

Динаміка розвитку інтересу до проблеми обдарованості у процесі розвитку суспільства



Стратегія навчання обдарованих дітей, яка розрахована на якісні зміни у змісті освіти, базується на його модернізації таким чином, щоб він відповідав меті розвитку дитячої обдарованості. Найбільшу популярність отримали три види збагачення навчальних програм: спрямованість на *розширення світогляду* дитини та *вибір* нею *найпривабливішого виду навчальних занять* за своїм уподобанням; *розвиток мислення*, вдосконалення пізнавальних здібностей, що дає можливість учневі проводити власні дослідження; *розвиток творчих здібностей* учнів та їх самовдосконалення шляхом раціонального спланованого навчального процесу і використання власного внутрішнього інтелектуального потенціалу.

Порівняльний аналіз організації навчання та виховання обдарованих дітей у зарубіжній школі дозволяє систематизувати форми,

за яких ця діяльність відбувається найбільш ефективно: *створення спеціальних шкіл і спеціальних класів* для обдарованих дітей зумовлене тим, що обдаровані діти краще почуваються з рівними собі за інтелектуальним розвитком. Проте більшість зарубіжних учених вважають такий поділ недоцільним, оскільки за такої форми навчання певною мірою відбувається соціальна дезінтеграція обдарованих особистостей: навчання ізольовано від ровесників може мати подальші негативні наслідки для їх загального, соціального та емоційного розвитку; *диференціація навчання* передбачає розподіл дітей на однорідні групи (потoki). У групах діти не відчують дискомфорту, спричиненого конкуренцією, темп навчання відповідає їх здібностям, для вчителя створюється більше можливостей для надання необхідної допомоги. Але з часом ці групи знову стають неоднорідними, виникають проблеми, зумовлені внутрішньою диференціацією. Серед негативних рис такого підходу – відбір за соціальними критеріями, зниження мотивації у навчанні, послаблення змагальності у класі; *збагачення навчання* використовують у роботі з класами, в яких навчаються діти з різними здібностями; *прискорення навчання* – оволодіння змістом освіти інтенсивним курсом за спеціальними програмами; *поглиблення навчання* – більш ґрунтовне вивчення навчальних дисциплін з певних галузей знань; *проблемність навчання* – стимулювання особистісного розвитку учнів в умовах застосування педагогами дослідницьких методів у процесі навчання; *індивідуалізація навчання*; *спеціальні міжшкільні курси* для обдарованих дітей, літні школи; *гнучкість навчального розкладу*; використання сучасних технічних засобів, передусім комп'ютерів, тощо.

Робота з обдарованими дітьми відбувається за спеціальними програмами, які акцентують увагу на певних сильних сторонах особистості (підсилююча модель), або на слабких (коригуюча модель), посилюють сильні сторони, щоб компенсувати слабкі (компенсуюча модель).

Вибір форми навчання залежить від можливостей викладацького колективу, його здатності й уміння організувати навчання відповідно до результатів діагностичного обстеження дітей, стимулювати їх когнітивні здібності, індивідуальні особливості кожної дитини.

РОЗДІЛ 3

СУЧАСНІ КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ПОБУДОВИ МОДЕЛІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОБДАРОВАНОСТІ

3.1. Концептуальні моделі обдарованості у працях зарубіжних учених

Аналіз еволюції уявлень про сутність та природу обдарованості засвідчив, що впродовж ХХ століття ці погляди пройшли суттєвий шлях розвитку. При цьому, у вивченні феномена обдарованості яскраво виражено домінування інтегративного підходу над функціональним, оскільки протягом століть спостерігався універсалізм видатних людей. Вони настільки глибоко проникали у різні сфери діяльності, що це дозволяло їм не просто реалізуватися у різних видах творчості, а й досягти в них видатних результатів (В. Вернадський, Ч. Дарвін, Р. Декарт, Леонардо да Вінчі, М. Ломоносов, І. Франко та багато інших) [412, с. 25].

Сучасні дослідники, зокрема О. Савенков [412, с. 25], відзначають співіснування двох основних підходів у поясненні природи обдарованості. Перший, до якого схиляється більшість дослідників, стверджує, що обдарованість – інтегративна (загальна) якість особистості. Тобто, якщо людина обдарована, то вона здатна досягнути видатних успіхів у багатьох видах діяльності („природа творчості єдина”, „самі творці, незалежно від сфери діяльності, володіють якоюсь інтегративною характеристикою”, яка й робить можливим цю універсальність) [413, с. 8-9].

Згідно другого підходу загальної обдарованості не існує, вона завжди прив'язана до певного виду діяльності, і кожна людина може бути визнана обдарованою у певному виді діяльності, необхідно лише знайти цю сферу і допомогти людині (дитині) реалізуватися [413].

Зазначимо, що на перших етапах дослідження проблеми обдарованості шляхом інтегративного підходу провідним чинником у виявленні наявного потенціалу у людини вважався інтелект. Поняття „інтелект” (лат. *intellectus* – розум, розсудок, пізнання, розуміння), „інтелектуальні здібності” наприкінці ХІХ – на початку ХХ століття розуміли як здатність самостійно набувати знання, відкривати їх, переносити у нові умови, знаходити оригінальні шляхи розв'язування проблем на противагу діям за зразком на основі алгоритму чи наслідування. Тобто „інтелект – це глобальна здатність розумно діяти, раціонально мислити і добре справлятися з життєвими обставинами”,

„успішно мірятися силою з навколишнім світом” [457, с. 9-13].

Сьогодні більшість психологів погоджуються з розумінням інтелекту як здатності індивіда адаптуватися до навколишнього середовища. У широкому значенні поняття „інтелект” характеризує всю пізнавальну діяльність особистості, у вузькому – це найбільш узагальнене поняття, яке охоплює сферу розумових здібностей людини.

У психологічній науці під інтелектом часто розуміють здатність людини до навчання і осмислення досвіду, здатність сприймати і засвоювати знання. Виходячи із цього визначення важко відокремити інтелект і ерудицію. Адже знання, як зазначає Н. Латипов, можуть бути двох типів: статичні – накопичення інформації без обробки, динамічні – вміння її застосовувати у нових ситуаціях [216, с. 57]. Саме тому інтелект частіше розуміють як здатність людини розуміти і пристосовуватися до нових умов, ситуацій [445]. Так, Р. Стернберг використовує поняття *успішного інтелекту*, як здатність індивіда розвивати своє мислення і здібності, а також досягати успіху у своїй справі [216, с. 82]. Він пропонує триархічну структуру *інтелекту*, яка складається з таких його видів [363]: *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.

У процесі теоретичного аналізу проблеми інтелекту українська дослідниця М. Смульсон [442] доходить висновку, що інтелект не є унітарною конструкцією, а складається з окремих компонентів. В цьому аспекті вона розглядає первинні розумові здібності Л. Терстоуна, 180 незалежних інтелектуальних здібностей Дж. Гілфорда, ієрархічну теорію структури інтелекту Ф. Вернона, теорію Г. Гарднера про множинність форм інтелекту. Варіантами підходів до сутності інтелекту, на її думку, є також кристалізований і плинний інтелект Р. Кеттела-Дж. Хорна, 24 фактори інтелекту Дж. Керрола. Автором стверджується, що з цих варіантів найбільш цінним є розрізнення кристалізованого і плинного інтелекту [442, 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. Тести вербальні, словникові, розуміння соціальних вимог тощо вимірюють, в основному, саме інтелект кристалізований. За цими показниками люди в 50 років часто демонструють вищі результати, ніж в юності. Кристалізований інтелект є підґрунтям розвитку мудрості, тобто експертної системи знань, орієнтованої на практичний бік життя [442].

Прояви інтелекту можуть бути зафіксовані у функціонуванні розуміння та структурування конкретної інформації; постановці завдань; пошуку і конструюванні розв'язань; прогнозуванні рішень, гіпотез, задумів.

Для виявлення *структури інтелекту* Г. Айзенком [3-7] було проведено спеціальне дослідження, коли 600 фахівцям запропонували скласти перелік найважливіших його складників. Близько 99% опитуваних назвали здатність до абстрактного мислення та вміння логічно розмірковувати; 98% – здатність до розв'язування задач; 90% – здатність до набуття знань. Саме ці якості, на його думку, відображають сутність інтелекту [5, с. 6]. Г. Айзенк запропонував розрізняти три види інтелекту: біологічний, психометричний і соціальний (див. Рис 3.1).

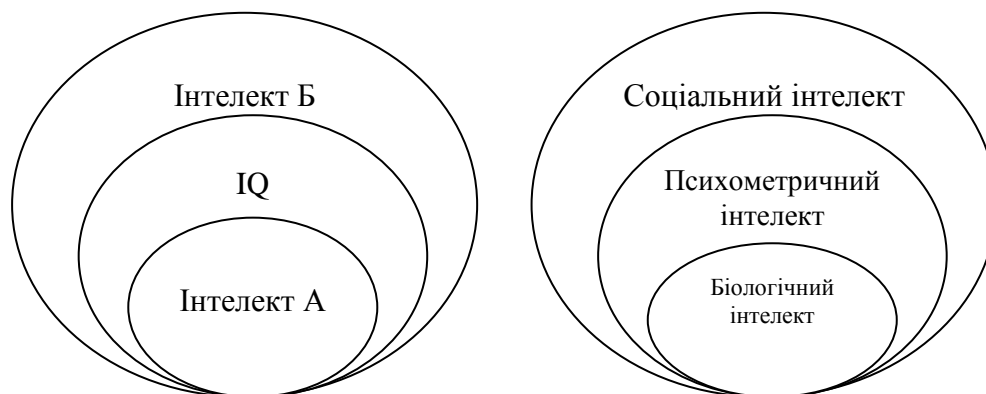


Рис.3.1. Структура інтелекту (за Г. Айзенком)

Біологічний інтелект є фізіологічною, нейрофізіологічною, біохімічною і гормональною основою індивідуальних відмінностей і

передусім пов'язаний зі структурами та функціями кори головного мозку. „У природі цих структур явно важливу роль відіграє генетичний чинник” [4, с. 112]. Такий вид інтелекту Г. Айзенк запропонував позначити як Інтелект А. Другий вид інтелекту – „психометричний” – передбачає пізнавальні можливості, що діагностуються за допомогою стислих стандартних завдань (тестів), тобто IQ. Цей вид інтелекту відображає культурні чинники, виховання у сім'ї, економічний статус тощо. Отже, психометричний інтелект підлягає вимірюванню за допомогою тестування і на 30% залежить від чинників середовища.

Третій вид – „соціальний” (критична обробка інформації, вироблення стратегії і т.і.), відмінності в якому залежать від соціально-історичних чинників та IQ. Такий вид інтелекту вчений запропонував називати як Інтелект Б. Соціальний інтелект слугує цілям соціальної адаптації [376].

Згідно з теорією Г. Айзенка [3–7], Інтелект Б набагато ширший за Інтелект А і включає в себе IQ. У свою чергу психометричний інтелект ширший за Інтелект А і включає його в себе.

Інтелект – явище динамічне, здатне до розвитку і вдосконалення. Саме тому Г. Айзенк визначає інтелект як змінну схильність, що забезпечує можливість логічного судження, абстрактного мислення, розв'язування задач, швидкого навчання нових знань тощо. Таке розуміння інтелекту передбачає наявність *рухливих здібностей*, які можуть бути використані у різний спосіб і для різних цілей. У процесі навчання рухливі здібності перетворюються на *набуті* (володіння певною сукупністю знань). Рухливі здібності є потенційними, набуті – реальними. Рухливі здібності забезпечують розвиток набутих здібностей. Для успішного перетворення рухливих здібностей на набуті людина має володіти іншими важливими якостями, такими, як наполегливість, працездатність, жага до знань, що забезпечують високу мотивацію.

Загалом Г. Айзенк упевнений, що інтелект визначає успіхи людини, однак не гарантує їх. Для цього потрібні наполегливість, важка праця, вміння спілкуватися з іншими людьми та творчий підхід до кожної справи.

Г. Айзенк [3–7] переконаний, що інтелектуальні здібності людей різні. При цьому англійський дослідник зазначає, що не варто протиставляти спадковість (природу) середовищу (вихованню), оскільки це призводить до абсурдного протиставлення природи та виховання. Відмінності в інтелекті визначають обидва чинники, питання лише в

тому, що є важливішим у певний період історичного розвитку та для конкретної популяції і яким є вплив кожного з чинників – природи чи виховання – на специфічні риси інтелекту. В одних випадках велику роль відіграє середовище, в інших – успадкування IQ.

Водночас Г. Айзенк упевнений, що відмінності в інтелекті дітей є серйозною соціальною та виховною проблемою. Дослідник зазначає, що 50 % дітей є „середніми” за інтелектом. Чотири дитини з тисячі мають IQ, що перевищує 140, – вони високо обдаровані. Крім того, 0,4 % дітей мають IQ нижчий за 60. Для реалізації потенційних можливостей дитини надзвичайно важливими є також інші чинники, наприклад, працездатність. Отже, *IQ у жодному разі не є єдиним чинником, що визначає успіх, хоча він може бути одним з найважливіших показників* [5, с. 8-10].

Г. Айзенк зазначає, що інтелект є також основним чинником, який забезпечує професійну підготовку людини до будь-якої обраної нею професії. Люди, які мають високий інтелект, не завжди досягають успіху у житті, однак люди, які досягли успіху у житті, – це, як правило, люди з високим інтелектом (див. Додаток Б). Однак, *професія – не завжди показник IQ*.

Г. Айзенк зазначає, що одночасно з могутнім чинником універсального інтелекту існують також і *специфічні здібності*. Ці специфічні чинники є дуже важливими і часто можуть зумовлювати для людини вибір професії. На думку англійського дослідника, під час вибору професії, а також у шкільній та університетській освіті варто враховувати основні п'ять здібностей, які є найважливішими: вербальні, математичні, просторово-візуальні, перцептивні (від лат. perceptio – сприйняття) та логічні.

У початковій школі надзвичайно важливим є *універсальний інтелект*. У старших класах уже відбувається певний відбір, у результаті якого діти набагато менше різняться за загальним рівнем інтелекту. Тут починають відігравати більшу роль спеціальні здібності, особливо тоді, коли слід вирішувати, з яких предметів готуватися до складання іспитів.

Така ж тенденція існує на рівні університетської освіти. Всі студенти є досить здібними для того, щоб успішно навчатися; спеціальні здібності великою мірою визначають те, з яких саме предметів студент буде встигати. На думку Г. Айзенка, університети повинні систематично проводити психологічне тестування всіх майбутніх студентів та обговорювати з ними його результати до того, як буде здійснено вибір професії. Так, наприклад, у США відбіркове освітнє тестування є однією

з найважливіших вимог при вступі до університету.

Школи так само мають здійснювати систематичне тестування для того, щоб радити дітям, які предмети їм слід вивчати і в якій галузі вони мають шанс блискуче виявити свої здібності. Таке тестування допомогло б учителям оцінити слабкі та сильні якості учнів, поблажливо поставитися до відсутності деяких здібностей та сконцентруватися на наявних. Рівні можливості для всіх не знімають великих інтелектуальних відмінностей між дітьми. Усвідомити ці відмінності та одержати з цього користь – це одне з першочергових завдань учителів [5].

Отже, аналіз робіт Г. Айзенка дозволяє нам зробити ряд важливих для нашого дослідження **висновків** стосовно інтелектуального розвитку людини, а саме: існування індивідуальних відмінностей між людьми за рівнем розвитку інтелекту; наявність трьох видів інтелекту (біологічний, психометричний, соціальний); динамічність розвитку інтелекту (від рухливих здібностей до набутих); наявність не тільки загального, але й спеціального інтелекту (здібностей), які є передумовою для оволодіння людиною певним видом діяльності (професією); існування серйозних соціальних та виховних проблем на основі відмінностей в інтелекті дітей; необхідність розвитку в дитини таких важливих якостей, як наполегливість, працездатність, висока мотивація, без яких рухливі здібності так і залишаться на рівні потенцій; потреба у систематичних спостереженнях та тестуванні дітей з метою виявлення їх здібностей і обдарувань.

Виходячи з наукових позицій Г. Айзенка, російський дослідник Н. Лейтес зазначив, що „загальний розумовий розвиток дитини – це формування інтелекту в цілому, а також виявлення та розвиток окремих його сторін” [376].

Тривалий час обдарованість ототожнювалася виключно з високим рівнем розвитку інтелекту. Тому становлення інтегративного підходу, який затвердив поняття „загальна обдарованість”, призвело до зведення його до поняття „інтелектуальна обдарованість”.

Однак, з розвитком досліджень з проблеми обдарованості, опора тільки на інтелект особистості почала суперечити реальним отримуваним результатам. По-перше, послідовники А. Біне, критикуючи прибічників асоціативної психології за уявлення про інтелектуальну діяльність як діяльність репродуктивну, самі також не спромоглися подолати цей недолік при створенні численних тестових завдань на визначення рівня інтелекту (Л. Терман, Дж. Равен, Р. Кеттелл та інші). Практично всі завдання тестів мають конвергентний характер.

По-друге, проблеми у розробці „штучного інтелекту” перших примітивних ЕОМ, які розв’язували завдання за жорстко завданним алгоритмом і не були спроможними вирішити жодного творчого завдання, виявили і суттєві недоліки у теорії та практиці дослідження інтелекту [412, с. 25].

Зрештою тривале лонгітюдне дослідження Л. Термана у школах США і спостереження за сотнями обдарованих людей дозволило зробити висновок, що для досягнення видатних результатів у різних сферах діяльності зазвичай потрібен не високий інтелект у його тодішньому розумінні (тобто не ті показники, які вимірювали за допомогою IQ), а якась інша складна якісна своєрідність психіки особистості – здатність генерувати нові, оригінальні ідеї, знаходити нетрадиційні способи розв’язування проблемних завдань. Ця якість була визначена на початку 50-х років ХХ століття як „креативність”. Саме креативність (здатність до творчості) похитнула монополію поняття „інтелект” у розумінні такої особистісної характеристики, як обдарованість [412].

Дослідженням проблем продуктивного мислення у західноєвропейській та американській психології займалися Дж. Гілфорд, В. Келлер, Н. Майер, Е. Торранс та інші, у вітчизняній психології цей напрям представлений у працях С. Рубінштейна, О. Брушлинського, З. Калмикової, Б.Кедрова, О. Матюшкіна, В. Моляка, Я. Пономарьова та багатьох інших.

Схильність до творчості – найвищий прояв активності людини, здатність створювати нове, оригінальне. Вона може проявлятися у будь-якій сфері людської діяльності. Творчість сприяє розвитку спостережливості, легкості комбінування інформації, готовності до вольового напруження, чутливості до виявлення проблем. Проте не слід ототожнювати креативність з високим рівнем інтелекту. Дослідження останніх десятиріч показали, що оцінка інтелекту традиційними методами (обчисленням IQ), не дозволяє робити висновки стосовно творчих можливостей. Творчість означає особливий розумовий склад та особливу якість розумових процесів. Для неї значущими є такі якості, як розумова самостійність, сміливість думки, готовність до вольового напруження, спрямованість особистості на творчість.

Дискусійним залишається питання про те, чи є креативність компонентом розумової обдарованості, чи її слід розглядати як самостійний, окремий вид обдарованості.

Існує думка, що власне обдарованість – це і є творча обдарованість.

Ще на початку ХХ століття англійський психолог Ч. Спірмен припустив, що в основу обдарованості закладено особливу „розумову енергію”, яка, хоча і є постійною для окремого індивіда, значно відрізняє людей одне від одного. Тієї ж думки дотримувався відомий російський лікар і психолог А. Лазурський, який вважав, що обдарованість індивіда може бути зведена до спільного (потенційного) запасу його нервово-психічної енергії, тобто обдарованість накопичує психічну активність” [412, с. 13]. В. Юркевич на основі аналізу літератури, спостережень і власної експериментальної роботи з обдарованими старшокласниками зроблено висновок, що творча обдарованість та інтелектуальна обдарованість – це різні види обдарованості [517]. С. Рубінштейн також стверджував, що під терміном „обдарованість” у науковій літературі часто розуміють високий рівень інтелекту, хоча інтелект – це ще не обдарованість, а лише її складова частина [406].

Усі ці обставини призвели до остаточного розведення таких понять, як „інтелект” та „креативність” у теорії, а пізніше до їх інтеграції на принципово нових засадах [412, с. 25-26].

Отже, на сучасному етапі дослідження структури обдарованості, на думку В. Дружиніна [127; 128], існують щонайменше три підходи до проблеми співвідношення інтелекту та креативності, а саме: відмова від будь-якого розподілу цих характеристик; визнання існування певних співвідношень між інтелектом і креативністю, при цьому для прояву останньої передбачається наявність інтелекту не нижчого за середній рівень; розведення інтелекту та креативності як незалежних характеристик.

Українська дослідниця О. Бобир [42] зазначає, що перші дослідження характеристик обдарованих особистостей з’явилися на емпіричному етапі розвитку психології, після того, як невдалими були визнані спроби пояснити видатні досягнення людини через один лише інтелектуальний чинник: розуміння комплексного характеру обдарованості, яке виникло в межах цього типу знань, змушувало дослідників розширювати перелік чинників інтелекту, а згодом увести до структури обдарованості нові компоненти – креативність та певні особистісні характеристики. Однак операційне визначення предмета дослідження змушувало розглядати елементи структури обдарованості як такі, що функціонують незалежно. Це зрештою призвело до появи лінійно-адитивних моделей обдарованості, що містили велику кількість розрізнених елементів [42, с. 7]. Емпіричні за характером, ці характеристики не мали під собою теоретичного обґрунтування й

могли застосовуватися для опису будь-якої успішно функціонуючої людини, не обов'язково творчо обдарованої. Усе це зумовило неможливість безпосереднього застосування отриманої на емпіричному етапі інформації для виконання нових завдань психологічної науки щодо активного формування й розвитку творчого потенціалу дітей та юнацтва й викликало необхідність перегляду концептуальної бази досліджень у цій галузі та побудови абстрактно-аналітичних моделей обдарованості [42, с. 8].

Сучасний етап розробки проблеми обдарованості характеризується створенням так званих факторних моделей обдарованості, зокрема інтелектуально-пізнавальної обдарованості. Однією з перших була концептуальна модель Чарльза Спірмена, розроблена ним на початку ХХ ст. Згідно з цією моделлю інтелектуально-пізнавальна форма обдарованості, яка характеризує (на рівні суб'єкта) успішність інтелектуального забезпечення здійснюваної діяльності, включає два базові чинники: загальне джерело обдарованості, так званий G-фактор (*general factor*, загальний фактор), що доповнюється S-фактором (фактором, специфічним для певного виду діяльності, спеціальними здібностями). G-фактор, на думку автора, – це розумова енергія. Тобто *обдарованість – це дар інтелектуальної енергії*. Ч. Спірмен приходить до висновку, що роль G-фактору є максимальною під час розв'язування складних математичних задач і задач на поняттєве мислення та мінімальною при виконанні сенсомоторних дій. Згодом Ч. Спірмен приходить до створення ієрархічної трирівневої моделі інтелектуальної обдарованості: між факторами „G” і „S” він виділяє групові фактори лінгвістичних (вербальних), механічних та арифметичних здібностей [127, с. 234-240; 216].

Підхід Ч. Спірмена у розумінні обдарованості набув певного розвитку у працях Р. Кеттелла і Л. Терстовна [382, с. 178-184; 501, с. 4-9]. Зокрема, Р. Кеттелл виділив три типи інтелектуальних здібностей: загальні, парціальні і так звані „фактори операції”. Ці типи утворюють (де в чому аналогічно до моделі Ч. Спірмена) відповідну ієрархію інтелектуально-пізнавальних здібностей. Фактори-операції в Р. Кеттелла виступають певним аналогом S-факторів Ч. Спірмена [127, с. 234-240]. Крім того, Р. Кеттелл розвинув концепцію про два види інтелекту: „пластичний” та „кристалізований”. Р. Кеттеллом також розроблено методику самооцінки якостей особистості для підлітків та юнаків, яка використовується для визначення особистісних характеристик за 14 шкалами, зокрема таких, як рівень морального контролю, емоційна

стійкість, схильність до лідерства, впевненість у собі та інше [451, с. 174].

В ієрархічних моделях інтелектуальних здібностей як Ч. Спірмена, так і Р. Кеттелла між чинниками інтелекту різних рівнів існує взаємозв'язок. У той же час Л. Терстоун запропонував 12-факторну модель інтелектуальної обдарованості, згідно з якою ці фактори є незалежними між собою. Щоправда, подальші дослідження спростували цей його висновок.

Розглянуті моделі обдарованості належать до моделей інтелектуально-когнітивної обдарованості. У середині ХХ ст. завдяки дослідженням американського психолога Дж. Гілфорда фактично народжується сучасна психологія творчої обдарованості (психологія креативності) [376, с. 67-70]. Досліджуючи інтелектуальні здібності людини, структуру її інтелекту, Дж. Гілфорд виділив два базові типи мислення: дивергентний і конвергентний. *Дивергентний тип* він пов'язав із породженням, продукуванням багатьох рішень проблемної ситуації на основі однозначних вихідних даних, вважаючи, що саме він є „серцевиною”, „ядром” творчої обдарованості, креативності.

Дж. Гілфордом [303] виділено основні параметри творчої обдарованості, зокрема: здатність виявляти й формулювати проблеми; генерувати велику кількість ідей; вдосконалювати об'єкт сприймання; розв'язувати проблеми шляхом реалізації відповідних аналітико-синтетичних операцій; гнучкість та оригінальність мислення [303].

Розроблена Дж. Гілфордом у 1967 році *концепція структури інтелекту* [303] стала моделлю інтелектуальної діяльності, яку педагоги, що працюють з обдарованими дітьми і підлітками у початковій і середній школах, цінують як надзвичайно плідну основу для побудови ефективних програм навчання і виховання. Структура інтелекту („*SOI*” – *Structure of the Intellect*) виходить з наявності 120 різних розумових здібностей, які поєднані за допомогою 15 чинників (5 операцій, 4 види змістів і 6 типів продуктів розумової діяльності).

Операції відображають характер і способи розумової діяльності при переробці інформації. До них належать: пізнання, пам'ять, дивергентне продуктивне мислення, конвергентне продуктивне мислення й оцінка. *Пізнання* охоплює процеси сприйняття, розпізнавання, усвідомлення і розуміння інформації, процес відкриття, що здійснюється за допомогою всіх п'яти органів відчуттів, а також розуміння ідей, концепцій і принципів. За допомогою процесу пізнання ми опановуємо нову інформацію. Другою операцією є *пам'ять*. Це механізм збереження і відтворення інформації, причому обидві функції діють як у

короткочасному, так і в довготривалому режимі. Інформація, яку людина може відновити по пам'яті, значною мірою збігається з тим, що вона засвоює. *Дивергентне продуктивне мислення* ґрунтується на уяві і виступає засобом народження оригінальних ідей та самовираження. Дивергентне мислення припускає, що на одне питання може бути декілька або навіть безліч правильних відповідей. Дивергентне мислення є найважливішим елементом творчої діяльності. *Конвергентне продуктивне мислення* проявляється у задачах, що мають єдину правильну відповідь. Конвергентне мислення передбачає „націлювання” на відповідь на відміну від „охоплення” усіх можливостей, як це буває при дивергентному мисленні. *Оцінне мислення* – інструмент порівняння зі стандартами або встановленими критеріями, передбачає формулювання суджень стосовно таких аспектів, як придатність, бажаність або відповідність моральним нормам. Оцінне мислення відрізняється від конвергентного тим, що воно не породжує ніякої нової інформації (судження виносяться залежно від того, що вже відоме).

Зміст розумових операцій. У моделі „SOI” розрізняються чотири типи змісту розумових процесів, тобто кожна з п'яти описаних вище операцій може застосовуватися щодо фігуративної, символічної, семантичної і поведінкової інформації. До *фігуративного змісту* відносять наочно-образну інформацію, маючи на увазі, що суб'єкт оперує образами сприйняття чи пам'яті. Фігуративна інформація стосується фізичних аспектів об'єкта – його кольору, будови (текстури) і т.і. й не виходить за межі чистого сприйняття. *Символічна інформація* має справу з „замінниками” предметів – знаками (букви, числа, коди, дорожні знаки, ноти). *Семантичний зміст* охоплює вербальні ідеї і поняття. У центрі уваги тут знаходиться зміст, переданий за допомогою слів чи зображень. Під *поведінковим змістом* умовно поєднують почуття, думки, настрої і бажання людей, а також взаємини між ними.

Продукти. Третя функція моделі описує, яким чином організуються кінцеві результати розумового процесу. Інформація одного з чотирьох видів (змістів) може бути оброблена за допомогою одного з п'яти способів (операцій). Оброблювана інформація може приймати вигляд одного з шести продуктів, а саме: одиниці, класи, системи, відносини, трансформації й імплікації. *Одиницями* слугують окремі, одиничні відомості. *Класами* називають сукупність інформації, згрупованої відповідно до загальних елементів чи властивостей. *Відносини* виражають виразні зв'язки між речами. *Системами* є блоки інформації, складені з

ряду взаємопов'язаних і взаємозалежних частин. Система являє собою цілісну мережу, складену з окремих понять (чи інших елементів). *Трансформаціями* є перетворення, модифікації, переходи чи переозначення інформації. Трансформації передбачають зміну звичного погляду на предмети чи ситуації, характерні для людей, наділених творчими здібностями. *Імплікації* – це можливі висновки чи встановлені зв'язки у наявній інформації.

Зрештою, кожна із 120 різних інтелектуальних здібностей, які охоплює модель „SOI”, утворюється в результаті перетину трьох вищеописаних параметрів. У процесі мислення людина виконує одну з операцій щодо певного типу матеріалу (змісту), одержуючи в результаті той чи інший вид продукту. Модель „SOI” практично апробована в Іллінойському університеті, де вона була використана у програмі навчання 4-5-річних обдарованих і талановитих дітей. Педагоги, які працювали з цими дітьми, скористалися такою моделлю для стимулювання розвитку творчого і продуктивного мислення у своїх учнів [303, с. 216-221].

„Теорія інтелекту” Дж. Гілфорда стала основою для багатьох психолого-педагогічних концепцій (діагностики, прогнозування навчання і розвитку обдарованих дітей) у зарубіжній педагогічній теорії та практиці. Розглядаючи інтелект як інтегральну якість особистості, Дж. Гілфорд не обмежується вузьким уявленням про нього. Він знаходить кілька загальних, фундаментальних основ для численних реальних проявів (факторів) інтелекту і на цій основі класифікує їх [412, с. 26].

Дж. Гілфордом також розроблено тестову програму дослідження творчої обдарованості (так звана „ARp”), яку розвинув його учень і послідовник П. Торранс [363, с. 390]. Цей дослідник розробив пакет психодіагностичних тестових методик виявлення творчої обдарованості [240, с.253]. Під творчою обдарованістю П. Торранс розумів здатність до загостреного сприймання недоліків, вад у наявних знаннях, дисгармоній (невідповідностей) тощо.

Серед складових елементів обдарованості П. Торранс виділяє *творчі здібності* (швидкість, гнучкість, оригінальність, розробленість), *творчі вміння*, *творчу мотивацію та інтелектуальні здібності*, що переважають середньовіковий рівень. Творчість у його розумінні – природний процес, який породжується потребою людини у знятті напруження, що виникає у ситуації незавершеності та невизначеності. П. Торрансом розроблено визнані у всьому світі діагностики креативності для

ідентифікації обдарованих дітей. Проте високі показники креативності, на його думку, ще не дають гарантії великих творчих досягнень у подальшому, а лише констатують певну ймовірність їх прояву. Максимальний же рівень творчих досягнень можливий лише за умови поєднання всіх трьох основних чинників. Відзначає П. Торранс і необхідність наявності в обдарованій особистості інтелектуальних здібностей, рівень розвитку яких переважає середньовіковий рівень. Проте він постійно підкреслює, що високий рівень творчих досягнень забезпечують не самі по собі здібності і навіть не дивергентне мислення (Дж. Гілфорд), а особливе поєднання двох видів мислення – дивергентного та конвергентного [412, с. 28].

Найпопулярніша серед сучасних західних моделей обдарованості розроблена Дж. Рензулі [412, с. 19-20]. На його думку, обдарованість є результатом взаємодії трьох характеристик: інтелектуальних здібностей (які перевищують середній, але не обов'язково сягають виключно високого рівня), креативності і наполегливості (мотивації). Крім того, у його моделі враховані знання (ерудиція) та сприятливе навколишнє середовище. На думку Дж. Рензулі, обдарованість – поняття відносне (вона або є, або її немає). Відносність обдарованості означає, що вона є результатом взаємодії певних характеристик у конкретній галузі інтересів чи, можливо, навіть у межах певної тематики.

Автор відзначає, що відповідно до його концепції кількість обдарованих дітей може бути значно вищою, ніж за умов їх ідентифікації за допомогою тестів чи за їх інтелектуальними досягненнями. Слід відзначити демократичність цієї моделі, що дозволяє відносити до категорії обдарованих тих, хто виявив високі показники хоча б у одному з параметрів.

Концепція Дж. Рензулі активно використовується для розробки прикладних проблем. Розкриваючи досить докладно суть обдарованості як природного явища, Дж. Рензулі виразно вказує напрямок педагогічної роботи з її розвитку. Зазначимо, що термін „обдарованість” замінений ним на термін „потенціал”, що є свідченням того, що така концепція – своєрідна універсальна схема, яка застосовується для розробки системи виховання і навчання не тільки обдарованих, але і всіх дітей. Визначена Дж. Рензулі тріада, яку автор звичайно ілюструє трьома колами (див. рис. 3.2), що взаємно перетинаються, у більш-менш модифікованому вигляді має місце у більшості сучасних західних концепцій обдарованості [412, с. 27].

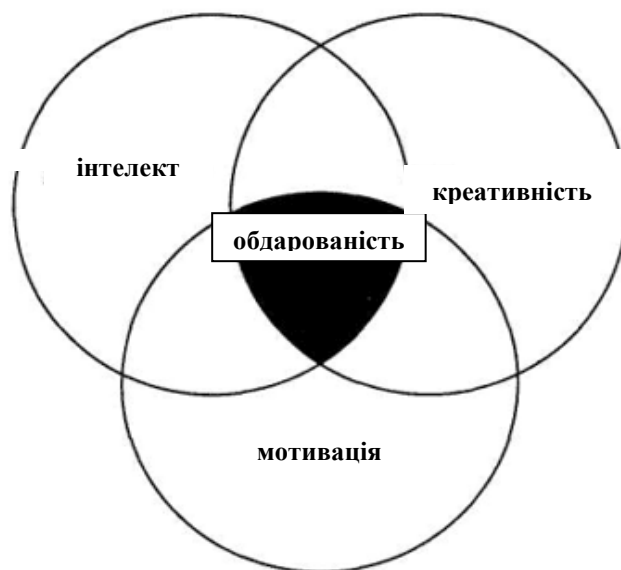


Рис.3.2. Трикільцева модель обдарованості Дж.Рензулі

Важливою особливістю сучасного розуміння обдарованості є те, що вона розглядається не як статична, а як динамічна характеристика (Ю. Бабаєва, Д. Богоявленська, О. Савенков і ін.). Обдарованість реально існує лише в русі, у розвитку. Таке розуміння призвело до створення теоретичних моделей обдарованості, у яких поряд із чинниками, що характеризують потенціал особистості, представлені фактори середовища. До таких, наприклад, можна віднести „мультифакторну модель обдарованості” Ф. Монкса. Вона цікава тим, що автор не розділяє креативність та інтелект. Він пропонує дещо інші параметри: мотивацію, креативність та виключні здібності. Така модель відрізняється універсальністю: вона дозволяє пояснювати часткові прояви обдарованості у різних сферах (спеціальна обдарованість). Крім того, Ф. Монкс доповнює модель трикутником „сім'я – школа – однолітки”, акцентуючи цим увагу на аспекті розвитку обдарованості [412, с. 28]. Отже, „мультифакторна модель обдарованості” Ф. Монкса складається з таких параметрів обдарованості: мотивація, креативність, виключні здібності.

Модифікований варіант моделі Дж. Рензулі пропонує Д. Фельдх'юсен [406], на думку якого вона має складатися з таких параметрів обдарованості, як *інтелектуальні здібності*, розвиток яких перевищує середній рівень, *креативність*, *наполегливість* (мотивація, орієнтована на завдання). Однак її слід доповнити „Я” – *концепцією та рівнем самоповаги*.

Цікавий варіант – „психосоціальну п'ятифакторну модель обдарованості” – пропонує А. Танненбаум [355]. Він підкреслює, що сама по собі наявність видатних інтелектуальних чи творчих якостей не може гарантувати реалізацію особистості у творчій діяльності. Для цього потрібна взаємодія п'яти умов, що охоплюють зовнішні і внутрішні чинники: *загальні здібності*; *спеціальні здібності* у конкретній галузі; *спеціальні характеристики* неінтелектуального характеру, що співвідносяться з конкретною сферою спеціальних здібностей (особистісні, вольові); *стимулююче оточення*, що відповідає розвитку цих здібностей (родина, школа та ін.); *випадкові чинники* (опинитися в потрібному місці у потрібний час) [412, с. 28]. У цій моделі чинник загальних здібностей слід розуміти як високий, однак не обов'язково екстраординарний інтелект. Він може складатися з декількох здібностей, включаючи здатність до міркування, швидкість навчання, особливості обробки та збереження інформації, ступінь автоматизації розумових навичок. Усі вони складають загальну інтелектуальну здатність, яку найчастіше й позначають коефіцієнтом інтелектуального розвитку. Саме цей чинник дозволяє обдарованим швидко схоплювати й використовувати головні принципи у сфері їхніх інтересів.

Отже, з позицій п'ятифакторної моделі загальні інтелектуальні здібності не мають сенсу доти, доки їх не застосовують до сфери, в якій індивід виявляє спеціальну здібність. Ця модель також демонструє, як багато в реалізації здібностей залежить від оточення, зокрема від школи, від відповідної освіти [355 с. 4-6]. Щоправда Д. Богоявленська вважає помилкою включення до структури обдарованості чинника випадковості. Вона зазначає, що життєві обставини мають певне значення у реалізації творчого потенціалу особистості, особливо коли вони гальмують цей процес. Однак, на її думку, у теоретичному плані необхідно розрізняти зовнішні і внутрішні для самої природи обдарованості чинники [44].

Р. Стернбергом [216; 363] запропоновано так звану інвестиційну модель обдарованості. Автор стверджує, що для творчості необхідна наявність *інтелектуальних здібностей, знань, відповідних стилів мислення, особистісних характеристик, мотивації й оточення* (середовища). Тріархічна модель інтелекту Р. Стернберга розроблена досить докладно. На формування інтелекту, на його думку, впливає багато чинників, деякі з яких легко підлягають вимірюванню, інші практично невимірні.

Тріархічна модель презентує інтелект як складне утворення, деякі аспекти якого можна досить точно виміряти, інші – описати і, нарешті,

на деякі можна ефективно впливати. Р. Стернберг виокремлює три загальних аспекти інтелекту, проте кожен з них охоплює, у свою чергу, більш конкретні складові. Вони розрізняються за трудомісткістю вимірювання, проте всі вони важливі. Модель Р. Стернберга має три аспекти [363]:

1. *Компонентна субтеорія* (функції переробки інформації).
2. *Субтеорія досвіду* (здатність до автоматизованої поведінки).
3. *Контекстна субтеорія* (приспособлення до середовища).

Компонентна субтеорія виконує функцію переробки інформації й охоплює такі елементи: метакомпоненти; компоненти виконання; компоненти оволодіння знаннями.

Метакомпоненти – процеси вищого порядку, які використовуються людиною при плануванні діяльності, управлінні нею, її оцінці. Людина, яка обдарована у цій сфері, швидко вибирає та планує стратегії розв'язування проблем, перетворює інформацію про проблеми, встановлює можливість розв'язання тощо. Р. Стернберг вважає, що така обдарованість найближча до поняття „загального інтелекту” у психометричному підході. *Компоненти виконання* – процеси більш підпорядкованого характеру, за їх допомогою виконується те, що заплановано метакомпонентами. *Компоненти оволодіння знаннями* забезпечують засвоєння і співвідносні до поняття наочності. Метакомпоненти стимулюють до дії компоненти виконання і компоненти оволодіння знаннями, які, у свою чергу, забезпечують зворотній зв'язок. Сполучення в одній людині всіх трьох компонентів характеризує найбільш загальний *вид обдарованості*, що у тріадичній моделі отримав назву *аналітичний*.

Субтеорія досвіду. Досвід варіює від безмежно знайомого до абсолютно нового. Звідси дві складові цього аспекту: переробка порівняно нової інформації, що пов'язана з гнучкістю та інтуїтивним способом проникнення у сутність задачі; здатність автоматизувати більшу частину поведінки.

Ті особи, в яких розвинені здібності другого аспекту, володіють *синтетичною, чи творчою, обдарованістю*. Такі люди здатні „видавати” нові ідеї і бачити старі проблеми по-новому. Найбільш креативні люди потребують у доведенні до автоматизму знань та умінь для того, щоб мати можливість вийти за межі вже відомого.

Контекстна субтеорія охоплює такі складові, як *приспосованість* (толерантність), *змінюваність* та *здатність здійснювати вибір*. Людина, яка володіє всіма цими здібностями, наділена *практичною обдарованістю*

[216, с. 80-84; 363].

На початку 80-х років ХХ століття завдяки зусиллям американських психологів Г. Гарднера (1983), Д. Гоулмана (1995), Дж. Мейера, П. Саловея (2000) та інших виникла і розвинулася *теорія домінуючих здібностей* (далі ТДЗ) або *теорія множинного інтелекту*, присвячена дослідженню множинних здібностей людини і шляхів їх ідентифікації та урахування у навчальному процесі [124; 187; 528].

Аналізуючи теорію множинного інтелекту Г. Гарднера, Т. Кошманова акцентує увагу на її ключових положеннях. Перш за все, нею зазначається, що це теорія когнітивного функціонування, яка стверджує, що кожна людина володіє здібностями у всіх названих параметрах. Більшість з нас перебуває десь посередині між двома полюсами, будучи високо розвиненими у деяких видах інтелекту, скромно розвинутих в інших, і відносно нерозвинутих у решті видів інтелекту [187, с. 19]. Більшість людей можуть розвивати кожний вид інтелекту до адекватного рівня компетентності за умови створення відповідних умов навчання, підтримки, сприяння. Жоден із описаних видів інтелекту не існує окремо. Види інтелекту завжди взаємодіють один з одним у поєднанні з культурно-ціннісним контекстом індивіда. Не існує встановленого стандарту щодо атрибутів, якими має володіти людина, щоб вважатися інтелектуальною у певній сфері. Теорія множинного інтелекту наголошує на багатій різноманітності шляхів, через які люди демонструють свої обдарування всередині інтелекту або між типами інтелекту [187, с. 20].

На думку дослідників, множинні здібності (інтелект) взаємодіють між собою з утворенням різних когнітивних стилів. Стиль навчання людини є показником праці її інтелекту. Теорія множинного інтелекту є когнітивною моделлю, яка прагне описати шлях, за яким люди використовують свій інтелект для розв'язування проблем і конструювання продуктів [187, с. 21]. Вчені виділяють аналітичний, інтерактивний та інтроспективний когнітивні стилі. *Аналітичний когнітивний стиль* ґрунтується на логічних, музичних, натуралістичних здібностях, які за своєю природою є евристичними процесами і найбільш фундаментально забезпечують процес аналізу та інтеграції даних в існуючі схеми. *Інтерактивний когнітивний стиль* складається з вербальних, міжособистісних та кінестетичних здібностей, оскільки саме вони стимулюють до певної діяльності. Навіть якщо учень (студент) виконує індивідуальні завдання, він має враховувати дії інших. Інтерактивний когнітивний стиль за своєю природою є соціальним

процесом. *Інтроексплективний когнітивний стиль* охоплює екзистенційні, інтраособистісні та візуальні здібності, які мають чітко виражений афективний компонент і передбачають самоаналіз, емотивний зв'язок з власним досвідом і уявленнями з метою усвідомлення нових знань. За своєю природою він є афективним процесом.

Дослідники рекомендують вчителю охоплювати різні види навчальної діяльності учнів впродовж уроків, що ґрунтується на їхньому множинному інтелекті. Нажаль, учителі часто застосовують лише ті види множинного інтелекту, що характеризують передусім них самих, а не їхніх учнів. Тому під час планування навчальної роботи варто враховувати це й організовувати таку навчальну діяльність школярів, що в той чи інший спосіб залучатиме усі види їхнього множинного інтелекту [187, с. 22].

Довгострокове лонгітюдне дослідження К. Хеллера, К. Перлет, В. Сієрвальд [488] щодо виявлення і спеціального навчання обдарованих дітей ґрунтується на розробленій ними багатofакторній моделі (так звана „Мюнхенська модель обдарованості“). Автори виходять із розуміння обдарованості як "індивідуального когнітивного, мотиваційного та соціального потенціалу, який дозволяє особистості досягати високих результатів в одній (чи кількох) сферах: інтелект, творчість, соціальна компетентність, художні можливості, психомоторні можливості" (рис. 3.3) [488].

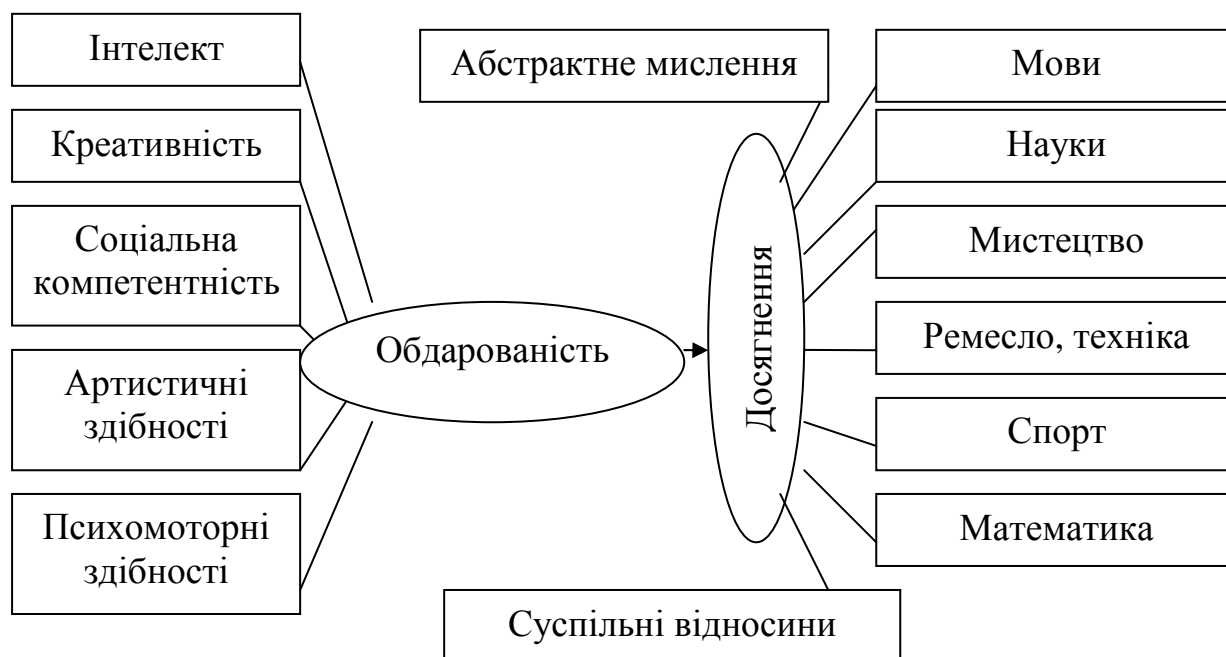


Рис. 3.3. Розподіл обдарованості і досягнень згідно з чинниками обдарованості та сферами діяльності

Розділ 3. Сучасні концептуальні засади побудови моделі педагогічної обдарованості

Високі досягнення розглядаються дослідниками як продукт обдарованості, особистісних характеристик та соціального оточення. Отже, модель включає: *чинники обдарованості* (інтелектуальні здібності, креативність, соціальну компетентність та ін.), *особистісні характеристики* (мотивація досягнень, сподівання на успіх, готовність до застосування зусиль, локус контролю, спрага до знань, вміння розв'язувати завдання, здатність до подолання стресу, стратегія роботи і навчання), *чинники оточення* (заохочення у родині, освітній рівень батьків, порядок народження, походження (міське, сільське), мікроклімат у школі, важливі події у житті, досвід успіхів і невдач). Особливого значення авторами надається *мотивації досягнень*, а також таким чинникам як *наполегливість*, які, на їх думку, більшою мірою ніж тільки здібності є типовими для учнів, що досягли найбільших успіхів.

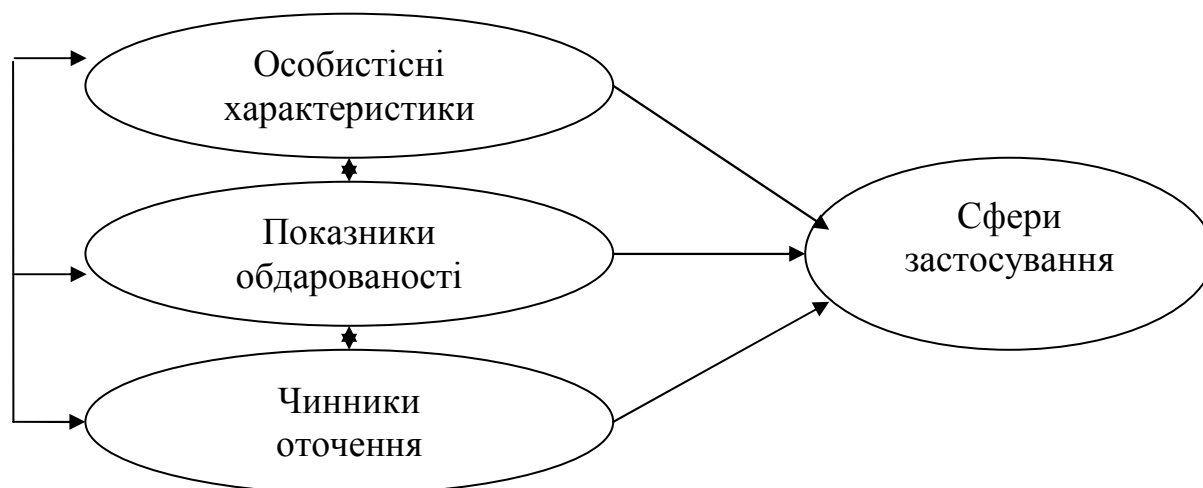


Рис. 3.4. Багатофакторна каузальна модель досягнень

Провідними аспектами Мюнхенської багатофакторної моделі обдарованості є: чинники, які впливають на розвиток обдарованості, та чинники, що визначають своєрідність обдарованості. До чинників, які впливають на розвиток обдарованості, належать *особистісні характеристики* (мотивація досягнень, очікування успіху /страх поразки, готовність до напруження, локус контролю, прагнення до знань, здатність до переборення стресу, Я - концепція) та *характеристики оточення* (стимулювання ініціативи у сім'ї, освіта батьків, порядок народження, місце народження, походження, критичні події у житті, рольові очікування стосовно високої обдарованості, успішний /неуспішний досвід, мікроклімат у сім'ї, мікроклімат у класі, на уроці). Чинники, що визначають своєрідність обдарованості, поділяються на *чинники обдарованості* (інтелект (вербальний,

математичний, технічний тощо), креативність, соціальна компетентність, музично-художні здібності, психомоторні здібності) та сфери досягнень (математика, природничі науки, техніка, мови, музика, образотворче мистецтво, соціальні лідерські функції, спортивна діяльність та інші вид діяльності).

Отже, відповідно до мюнхенської моделі, високообдаровану особистість характеризують: високі інтелектуальні здібності; видатні креативні здібності (оригінальність, гнучкість, продуктивність мислення); швидке засвоєння та виключна пам'ять; інтелектуальна допитливість та прагнення до знань; інтернальний локус контролю та висока особиста відповідальність; упевненість у власній ефективності та самостійності суджень; позитивна академічна „Я”-концепція, що пов'язана з адекватною самооцінкою [488].

У цілому ж автори вважають, що обдарованість являє собою взаємодію у визначеній фіксований момент внутрішніх (особистісних) характеристик та зовнішніх чинників (факторів соціального оточення), які призводять до виникнення потенціалу розвитку у напрямі видатних досягнень [488]

Підсумовуючи матеріали параграфу, зазначимо деякі тенденції, виявлені нами у процесі аналізу стану розробленості проблеми обдарованості у західній психолого-педагогічній літературі: зростання *інтересу* до природи обдарованості, методик її ідентифікації та подальшого розвитку; домінування *інтегративного підходу* у дослідженні феномену обдарованості; активізація *наукових пошуків* у визначеній сфері, що реалізувалася у створенні багатофакторних моделей обдарованості, проведенні численних експериментів, розробці науково обґрунтованого методичного супроводу обдарованої особистості; поєднання у структурі обдарованості власне *чинників обдарованості* (загальних та інтелектуальних здібностей, креативності), *особистісних характеристик* (мотивації досягнень, наполегливості, готовності до застосування зусиль, здатності до подолання стресу, стратегій роботи і навчання), *чинників оточення* (заохочення у родині, освітнього рівня батьків, мікроклімату у школі, важливих подій у житті, досвіду успіхів і невдач тощо).

3.2. Теоретичні підходи вітчизняних учених до побудови моделі обдарованості

На території пострадянського простору, зокрема у Росії, дослідженнями обдарованості до недавніх часів займалися в основному Н. Лейтес та В. Крутецький, в Україні ж ця проблема як наукова до

початку 90-х років ХХ ст. взагалі не стояла.

Так, Н. Лейтес [218-224; 376], вивчаючи дітей, які, за показниками оточуючих характеризуються як обдаровані, виокремив ряд їх особливостей, зокрема: уважність, зібраність, постійну готовність до напруженої діяльності; готовність до праці, яка згодом переростає у працьовитість, у невгамовну потребу працювати без утоми і відпочинку; швидкість мислення, оперативність мисленневих процесів, систематичність розуму, підвищену здатність до аналізу і узагальнень, високу продуктивність розумової діяльності; широке коло пізнавальних інтересів, що виступає постійним стимулом розумової активності [224, с. 4-6].

Російський дослідник упевнений, що найсуттєвішою ознакою обдарованих дітей є надзвичайна інтелектуальна працелюбність. За його даними, ці діти – „дійсно маленькі трудівники, які відрізняються надзвичайним тяжінням до розумової праці”. Найбільшим задоволенням для них є робота. Вивчення обдарованих дітей дозволило російському досліднику сформулювати важливий висновок: *схильність до розумової праці – це прояв обдарованості*.

Н. Лейтес виділяє три категорії обдарованих дітей [221, с. 99-100]:

1. *Діти з прискореним розумовим розвитком* – це діти, які за однакових умов різко виділяються високим рівнем інтелекту, особливо вони помітні у молодших класах. За даними психологів, прискорений розвиток інтелекту завжди пов'язаний з великою розумовою активністю та пізнавальною потребою.

2. *Діти з ранньою розумовою спеціалізацією* – це діти, у яких при звичайному рівні інтелекту спостерігається особливе (тяжіння), інтерес до якого-небудь окремого навчального предмета (галузі науки чи техніки). Така дитина (часто починаючи з середніх класів) захоплюється математикою, фізикою, біологією, мовою чи літературою, історією або якимось іншим предметом. Вона може виділятися, значно випереджаючи своїх ровесників, легкістю засвоєння специфіки матеріалу, поглибленістю інтересу до нього. Уроки з інших предметів можуть її обтяжувати.

3. *Діти з окремими ознаками нестандартних здібностей* не виділяються розумовими особливостями, не випереджають ровесників у загальному розвитку інтелекту і не демонструють яскравих успіхів з того чи іншого навчального предмета, однак вирізняються особливими якостями окремих психологічних процесів (надзвичайна пам'ять на об'єкти, багатство уяви, здатність до спостережень, особлива оригінальність і

самостійність суджень, неординарність рішень різних проблем, спрямованість на певну діяльність). Серед таких школярів зустрічаються учні з нелегким характером: незалежні, вперті, недостатньо контактні [221, с. 99-100]:

Важливою проблемою для педагогічних працівників та батьків є виявлення, розпізнання потенційних можливостей розвитку дитини у майбутньому. Розвиток творчих здібностей необхідно розпочинати з ранніх років, використовуючи наявні схильності дитини до певного виду діяльності. Саме ці схильності, на думку Н. Лейтеса, є секретом дитячої обдарованості. Дослідником робиться важливий висновок: *чим раніше починається розвиток здібностей і талантів, тим більше шансів для їх розкриття*.

Аналізуючи процес становлення обдарованої особистості, українська дослідниця О. Музика [283] зазначає, що неможливо оминати увагою проблему взаємозв'язку мотивації та здібностей. У межах психометричного підходу до обдарованості (Г. Айзенк, Ч. Спірмен, Л. Термен) проблема мотивації рідко перебувала у полі зору дослідників, оскільки основні зусилля були спрямовані на вимірювання здібностей. Дослідники, які концентрували зусилля на вивченні мотивації, часто ігнорували роль здібностей, або розглядали їх як мотиви. Функції здібностей і мотивів часто перетинаються тоді, коли вони розглядаються у контексті дослідження структури особистості (К. Платонов). Більшість вітчизняних дослідників, розглядаючи взаємодію здібностей і мотивації, наголошують на важливості процесу їх взаємозумовлення (В. Дружинін, Г. Костюк, О. Матюшкін, В. Моляко, С. Рубінштейн) [283, с. 5].

Так, на думку російського дослідника О. Матюшкіна, обдарованість являє собою комплекс інтелектуальних, творчих та мотиваційних чинників. У структурі творчої особистості він виокремлює 5 структурних компонентів: домінуюча роль пізнавальної мотивації; дослідницька, творча активність, яка проявляється у знаходженні нового, у постановці й розв'язанні проблем; можливості досягнення оригінальних рішень; можливості прогнозування і передбачення; здатність до створення ідеальних еталонів, що забезпечують високі естетичні, моральні, інтелектуальні оцінки [252; 253; 254]. При цьому відзначається принципово важливим положення, що обдарованість, талановитість необхідно пов'язувати з особливостями власне творчої діяльності, проявами творчості, функціонування „творчої людини”.

Для реалізації цілей виявлення і спостереження за навчанням

обдарованих дітей під керівництвом О. Матюшкіна (1999 р.) було вивчено ознаки загального та спеціального видів обдарованості, розроблено і впроваджено діагностичні методики для оцінювання вікових показників обдарованості, в тому числі тести креативності П. Торранса [322, с. 30].

О. Матюшкін пов'язує обдарованість з високим рівнем творчого потенціалу, який проявляється, перш за все, у високій дослідницькій активності. Згідно з цим підходом ранні і високі прояви ознак обдарованості складають передумову наступного творчого навчання і творчого розвитку. Тому великого значення слід надавати завданням раннього виявлення обдарованості та розробці психологічних і дидактичних методик збереження творчого потенціалу. Зовнішні прояви творчого розвитку виражаються через допитливість дитини, її дослідницьку активність, пришвидшений розвиток мови і мислення, ранню захопленість музикою, малюванням, конструюванням, рахунком. Найбільш загальною характеристикою і структурним компонентом творчого потенціалу дитини О. Матюшкін назвав *пізнавальну мотивацію*, що складає психологічну основу високої дослідницької мотивації, яка і виражається у допитливості дитини. У творчої (обдарованої) дитини пізнавальна мотивація виражається у формі *дослідницької активності* і проявляється у прагненні до новизни, виявленні нового у звичайному. Пізнавальна мотивація і дослідницька активність виражаються у високій вибірковості дитини стосовно досліджуваного об'єкта, що, можливо, складає одну з основ розвитку спеціальних здібностей [252; 253; 254].

Ця концепція відходить від однобічних уявлень про обдарованість як про таку, що характеризується переважаючим розвитком інтелектуальних здібностей. Вона представляє обдарованість як загальну передумову творчості у будь-якій сфері людської діяльності; як підґрунтя становлення і розвитку творчої особистості, здатної не тільки до створення нового, але й до самовираження, саморозкриття у продуктах своєї діяльності. Цей підхід дозволяє підійти до навчання і виховання обдарованої дитини на основі її творчих можливостей, використання всього накопиченого наукового матеріалу для психологічної допомоги їй, тобто перейти від діагностичних обстежень і констатації наявності обдарованості до розвитку творчих можливостей особистості за допомогою спеціальних творчих програм і уроків творчості, психологічної підготовки творчого вчителя, здатного допомогти творчим учням, до психологічної допомоги батькам, які виховують творчих дітей.

Отже, у Російській Федерації активні дослідження проблеми навчання обдарованих дітей тривають упродовж останніх десяти років. Групою дослідників під керівництвом В. Панова (Н. Лейтес, О. Матюшкін, В. Лебедева, Ю. Бабаєва, С. Дерябо, В. Орлов, В. Юркевич, Є. Яковлева, В. Ясвін) створено психолого-дидактичну систему „Обдаровані діти: виявлення – навчання – розвиток” [299], на основі якої розроблено „Робочу концепцію обдарованості” (за ред В.Шадрикова) [255]. Автори цієї психолого-дидактичної системи [299, с. 27-28] під обдарованістю в загальному значенні розуміють підвищений рівень розвитку однієї чи кількох здібностей людини, на основі яких з’являється можливість досягнення високих результатів у соціально значущих видах діяльності. При цьому автори концепції акцентують увагу на тому, що "обдарованість – це системна якість психіки, яка здатна розвиватися впродовж життя людини" [44].

Під час розробки теоретичних основ пропонованої психолого-дидактичної системи дослідники виходили з ряду концептуальних положень, що розроблялися і запроваджувалися ними впродовж останніх десяти років, а саме:

1) *концепції „вікової обдарованості”* (Н. Лейтес), згідно з якою незвичайні можливості дитини на певному віковому етапі ще не гарантують збереження досягнутого рівня і своєрідності продемонстрованих можливостей у наступні більш зрілі роки;

2) *підходу до обдарованості як прояву творчого потенціалу людини* (О. Матюшкін), відповідно до якого обдарованість передбачає високий рівень творчого потенціалу, що виражається насамперед у високій пізнавальній і дослідницькій активності (з цією метою В. Юркевич були вивчені і практично використані пасивна й активна форми пізнавальної потреби як основного інтелектуально-особистісного „ядра” розвитку загальної обдарованості і як принципової передумови розвитку різноманітних інтелектуальних і творчих можливостей дитини; а також нею разом з Т. Хромовою було розроблено метод розвиваючого дискомфорту для навчання особливо обдарованих дітей, а Є. Яковлевою – тренінгові методи розвитку обдарованості учнів на основі зняття емоційних бар’єрів у проявах творчої природи);

3) *динамічної теорії обдарованості* (Ю. Бабаєва), в якій увага акцентується на розумінні обдарованості як динамічній властивості цілісної особистості, а також на оцінці обдарованості з позиції наявності психологічних бар’єрів, що ускладнюють її прояв і розвиток та призводять до феномена дисинхронії (розроблено новий підхід, що

базується на тренінгових методиках діагностики виявлення і розвитку прихованої обдарованості);

4) *екопсихологічного підходу до розвитку обдарованості* (В. Панов), розробленого у межах екопсихології розвитку людини. Обдарованість, з позицій цього підходу, розглядається як особлива форма прояву творчої природи психіки людини (у вигляді його психічних процесів, психічних станів і свідомості), а тому виступає як набута системна якість психіки, що виникає у взаємодії з освітнім середовищем (сімейним, шкільним тощо) і набуває форми індивідуальності розвитку психічних процесів, станів і свідомості учня. Основним завданням сучасної освіти (і перш за все – педагога) визнається створення освітнього середовища розвивального (творчого) типу, тобто середовища, що сприяє усуненню психологічних бар'єрів у розвитку учня і розкриттю творчих початків всіх сфер психіки дитини;

5) *психодидактичного підходу до навчання і розвитку обдарованих дітей в умовах масової загальноосвітньої школи* (В. Лебедева, В. Орлов, В. Панов), суть якого полягає у застосуванні проектування і моделювання освітнього середовища як основного методу розвивальної освіти, що забезпечує можливість виявлення, навчання і розвитку обдарованих дітей в умовах загальноосвітньої школи.

Стрижневим моментом, що поєднує названі теоретичні позиції, є розуміння обдарованості як процесу цілісного розвитку особистості і свідомості обдарованих дітей, що реалізує їхній творчий потенціал. З огляду на це *базовою характеристикою обдарованості* авторами психолого-дидактичної системи виокремлено творчу активність особистості як прояв творчої природи психіки та її розвитку [299, с. 27-28]. З цієї позиції обдарованість постає як: *системна якість психіки*, що виникає у результаті пізнавальної та /або іншої діяльнійшої взаємодії між індивідом і освітнім середовищем; *здатна до розвитку якість психіки*, для прояву і розвитку якої необхідними умовами є наявність не тільки природних задатків, однак і відповідного (варіативного і розвивального) освітнього середовища з певними видами діяльності (екопсихологічний аспект обдарованості); *індивідуальна характеристика* пізнавального, емоційного та особистісного розвитку учня, що проявляється в індивідуально-своєрідному поєднанні якостей пізнавальної, емоційної та особистісної сфер свідомості цього індивіда, яке забезпечує можливість досягнення ним найбільш високих результатів розвитку здібностей у соціально-значущих видах діяльності [299].

Отже, авторам концепції вдалося відійти від звичного уявлення про

обдарованість як кількісного ступеня вираження здібностей і перейти до розуміння обдарованості як системної якості.

Цікавою є пропозиція авторів концепції представити „ядро обдарованості” не у вигляді трьох, як у західних моделях, а у виді двох основних компонентів – *інструментального і мотиваційного*, що, на думку спеціалістів, є істотним кроком уперед порівняно з моделями, які виконували раніше функції офіційної точки зору (С. Рубінштейн, Б. Теплов, О. Матюшкін та ін.) [448, с. 305-306].

I. *Інструментальний аспект* поведінки обдарованої особистості може бути окреслений таким ознаками:

1. Наявність специфічних стратегій діяльності. Способи діяльності обдарованої дитини забезпечують її особливу, якісно своєрідну продуктивність. При цьому виділяють три основних рівні успішної діяльності, кожен з яких пов'язаний зі специфічною стратегією її здійснення: а) швидке засвоєння діяльності й висока успішність її виконання; б) використання й винайдення нових способів діяльності в умовах пошуку рішень у заданій ситуації; в) постановка нових цілей діяльності за рахунок глибокого оволодіння предметом, що приведе до нового бачення ситуації й пояснює появу раптових ідей і рішень; багатство ідей, навіть фантастичних. Для поведінки обдарованої дитини характерний вищий рівень успішності: новаторство як вихід за межі вимог виконання завдання.

2. Формування якісно своєрідного стилю діяльності, що виражається в схильності „все робити по-своєму” й пов'язаного з властивою обдарованій дитині самодостатністю системи саморегуляції. Індивідуалізація способів діяльності виражається в елементах унікальності її продукту.

3. Висока структурованість знань, уміння бачити предмет, що вивчається в системі, здатність бачити складне в простому, а в складному – просте.

4. Особливий тип освіченості може виявитися як у високій швидкості й легкості навчання, так і в повільному темпі навчання, але з наступним швидким застосуванням структури знань, уявлень, умінь.

5. Яскраво виражена працелюбність.

II. *Мотиваційно-ціннісний аспект* поведінки обдарованої дитини може бути охарактеризований такими ознаками:

1. Підвищена, вибіркова чутливість до певних характеристик предметної діяльності (знаків, звуків, кольорів, технічних складників і т.ін.) або до певних форм власної активності (фізичної, пізнавальної,

художньо виразної), що супроводжується, як правило, переживаннями почуття задоволення.

2. Яскраво виражений інтерес до тих чи інших занять або сфер діяльності, надзвичайно високе захоплення будь-яким предметом, заглиблення в ту чи іншу справу. Наявність такої інтенсивності у певному виді діяльності має своїм наслідком вражаючу наполегливість і працелюбство, підвищену пізнавальну потребу, яка виявляється в ненаситній допитливості, а також у готовності за власною ініціативою виходити за межі вихідних видів діяльності.

3. Переваги парадоксальної, суперечливої й невизначеної інформації, неприйняття стандартних, типових завдань і готових порад.

4. Висока критичність до результатів власної праці, схильні ставити надважкі цілі, прагнення до досконалості.

Слід відзначити, що поведінка обдарованої дитини зовсім не обов'язково має відповідати одночасно всім перерахованим вище ознакам. Наявність навіть однієї з цих ознак, на думку А. Капської, повинна привернути увагу вчителів, соціальних педагогів і мотивувати їх на ретельний і тривалий за часом аналіз кожного конкретного випадку [448, с. 305-306].

Розведення інтелекту і креативності – предмет давніх суперечок дослідників проблеми обдарованості. Автори „Робочої концепції обдарованості” провели цю диференціацію всередині так званого „інструментального компонента” обдарованості, що є в цьому випадку цілком виправданим, логічним і дуже продуктивним кроком.

У нашій країні вивченню природи дитячих здібностей та обдарованості, розробці питань побудови процесу навчання і виховання, спрямованого на всебічний розвиток природних задатків, приділялася загалом недостатня увага. Це пов'язано з тим, що протягом 30-80 рр. ХХ ст. у СРСР панувала ідеологія знеособленого усередненого підходу. Прихильники такої позиції називають цей підхід ідеєю рівних можливостей. Проте останнє передбачає якомога повніше розкриття всіх можливостей кожного і аж ніяк не рівні результати.

За роки існування незалежної Української держави ситуація суттєво змінилася. Серед завдань реформування системи освіти одне з провідних місць посіла проблема формування нової генерації національної еліти. На початку 90-х років в Україні визначилася вітчизняна наукова школа під керівництвом академіка В. Моляка та його послідовників (О. Кульчицької, М. Гнатка, О. Музики, О. Музики та ін.), яка займається дослідженням проблеми обдарованості та розвитком

творчого потенціалу особистості. Засновниками цієї школи ще у 1991 році розроблено і затверджено колегією Президії АН України, міністерств освіти, із справ молоді та спорту, охорони здоров'я та ін. велику та одночасно достатньо реалістичну програму "Творча обдарованість". На сьогодні прийнято цілий ряд законодавчих документів щодо проблеми обдарованості, зокрема Програму розвитку обдарованих дітей і молоді, Указ Президента України про підтримку обдарованих дітей (2001 рік), підготовлено Концепцію державної програми роботи з обдарованою молоддю на 2006-2007 роки та інші. Вже вісім років видається науково-практичний освітньо-популярний журнал для педагогів, батьків та дітей „Обдарована дитина”, який читають і з яким співпрацюють науковці й педагоги з Росії, Білорусі, Канади, інших країн світу.

В.Моляко [270; 271; 272; 273; 274; 275; 276] під обдарованістю розуміє системне утворення особистості, яке є координатором, регулятором, стимулятором творчої діяльності, сприяє знаходженню таких рішень, що дозволяють людині краще пристосовуватися до світу, оточення, інших людей і самого себе. Отже, обдарованість – це своєрідна міра генетично і досвідно визначених можливостей людини адаптуватися до життя.

На думку В. Моляка, обдарованість є однією з найважливіших вищих психічних підсистем упорядкування системи людина-світ. Вона нерозривно пов'язана з усіма іншими психічними функціями людини, з її свідомістю, підсвідомістю, загальними установками і диспозиціями, особистісними структурами, емоційною сферою і т.д. Український дослідник ставить питання про те, що, варто вести мову про обдарованість (у тому числі й творчу) як про статичну підсистему у структурі особистості, на основі якої формуються вміння та навички – динамічні індикатори обдарованості [273, с. 21].

До основних *функцій* обдарованості В. Моляко відносить: максимальне пристосування до світу, оточення; знаходження рішень у всіх випадках, коли створюються нові, непередбачені проблеми, які потребують саме творчого підходу. Науковець упевнений, що говорити про обдарованість як про унікальне, рідкісне явище було б неправильно, оскільки ситуації, що потребують творчого підходу для їх вирішення, виникають у житті практично кожної людини і досить часто. Отже, кожна людина повинна мати певний потенціал можливостей, що сприяють виживанню. Це стосується і спадкових чинників, і набутого досвіду.

Основу творчої обдарованості, на думку В. Моляка та його послідовників, складають *стратегії* як особистісні утворення, що спрямовують і насичують конкретним змістом свідомість, акумулюють у підсвідомості знання і технології їх використання і які можуть бути реалізовані при виникненні нових проблем, при вирішенні нових задач. Саме стратегіальна організація свідомості, яка передбачає використання тенденцій реалізації аналогів, комбінаторики, реконструювання, задає напрямки діяльності.

Під стратегіями автор розуміє індивідуалізовану систему способів оперування інформацією і формування відповідної поведінки, спрямованої на вирішення конкретної задачі і завдання магістрального напряму пошуку рішення. Стратегію визначають не лише чинники, що задаються умовою, а й чинники, які визначаються особистісними якостями суб'єкта.

Стратегії, які усвідомлюються людиною, виступають для неї як цінності. У свідомості вони мають бути представлені у вигляді певної ціннісної структури, компонентами якої виступають основні стратегії. Кожна творчо обдарована людина має індивідуально-своєрідне поєднання цих компонентів, які складають стратегіально-ціннісну структуру її свідомості. Стратегії, що виробляються у творчому процесі, усвідомлюючись, стають цінностями, які переносяться і на регуляцію діяльності людини, що виступає як суб'єкт суспільних відносин [274].

В. Моляко вважає, що прояви обдарованості можуть бути зафіксовані за такими показниками: домінування інтересів і мотивів; емоційна зануреність у діяльність; воля (прагнення) до успіху; загальна та естетична задоволеність від процесу та продуктів діяльності; розуміння сутності проблеми, задачі, ситуації; інтуїтивне розв'язання проблеми („позалогічне”); стратегіальність в інтелектуальній поведінці (особистісні можливості продукувати проекти); багатоваріантність рішень; швидкість оцінок, рішень, прогнозів; мистецтво знаходити, обирати (винахідливість, кмітливість).

У структурі творчої обдарованості, В. Моляко виділяє шість її основних параметрів, а саме: I – сферу реалізації обдарованості, її переважаючий тип; II – вияви творчості; III – вияви інтелекту; IV – динаміку діяльності; V – рівні досягнень; VI – емоційну забарвленість [275; с. 13].

У кожному з названих параметрів автором виокремлюються основні визначальні ознаки.

Серед *типів творчої діяльності* він виділяє: а) науково-логічну;

б) техніко-конструктивну; в) образно-художню; г) вербально-поетичну; д) музично-рухову; е) практично-технологічну; ж) ситуативну (спонтанну та розсудливу).

Прояви творчого пошуку можуть бути представлені за такими ознаками: а) реконструктивна творчість; б) комбінаторна творчість; в) творчість через аналогії.

Прояви інтелекту фіксуються через: а) розуміння і структурування вихідної інформації; б) постановку задач; в) пошук і конструювання рішень; г) прогнозування рішень (розробка задумів рішення), гіпотез.

Динаміку рішень і творчої діяльності загалом визначають такі основні типи: а) повільний; б) швидкий; в) надшвидкий.

Рівні досягнень можуть бути визначені за тими завданнями, що ставить перед собою суб'єкт, чи за самими досягнутими успіхами. При цьому автор зупиняється на трьох умовах: а) бажання перевищити існуючі досягнення (зробити краще, ніж воно є); б) досягнути результату вищого порядку; в) реалізувати над завдання (програму-максимум) – на межі фантастики.

І нарешті, відповідно до *емоційного реагування* на виконання діяльності можна виділити три типи: а) натхненний, б) упевнений; в) той, що має сумніви.

Представлена структура дозволяє описати різні види обдарованості, їх домінуючі характеристики, своєрідність поєднання найважливіших якостей. Автор упевнений, що всі характеристики, що описують творчу обдарованість, мають безпосереднє відношення і до різних видів спеціальної обдарованості – наукової, технічної, педагогічної, художньої тощо, за умови урахування домінантних якостей, що є специфічними для творчості у конкретній сфері людської діяльності [273, с. 24-25].

О. Кульчицька стверджує, що обдарованість – це явище складне, комплексне, яке охоплює набір когнітивних, сенсорних та особистісних якостей людини. На її думку, поняття обдарованості містить такі основні компоненти: *високий інтелектуальний рівень, здатність людини до творчості та наполегливість*, яка становить основну якість особистості, своєрідний „сплав” бажання досягти успіху, емоційну захопленість справою та інтерес до тієї галузі знань, якою займається людина [206; 207; 208; 209; 210; 211; 212; 213; 214].

У своїх дослідженнях О. Кульчицька широко використовує біографічний метод для виявлення загальних особливостей, притаманних талановитим і обдарованим людям. Аналізуючи біографії різних за напрямками творчості людей, що жили у різні епохи і в різних

країнах, дослідниця робить висновок про наявність значної кількості спільних рис, які характеризують саму особистість та її творчість. Серед спільних рис особистості нею виокремлено: спрямований інтерес на певну галузь знань ще в дитячі роки; зосередженість на творчій роботі, спрямованість лише на обраний напрям діяльності; велику працездатність; підкореність творчості духовній мотивації; стійкість, непоступливість у творчості, навіть упертість; захопленість роботою.

Серед спільних *рис творчої діяльності* О. Кульчицькою визначено: оригінальність і новизну творіння; рухливість мислення, велику кількість створеного; ретельність в оформленні створеного; настійне прагнення оприлюднити свої твори, зробити їх надбанням людей (не егоїстичне бажання „заявити про себе”, а саме віддати людям те, що створено); мотиваційне забезпечення творчого процесу самою роботою, інтересом до неї і захопленість нею.

Результати наукового пошуку дозволили українській дослідниці виокремити й деякі особливості, які певним чином впливають на становлення неординарної *особистості* [206, с. 14; 207, с. 212; 213], зокрема це *порядок народження*: більшість талановитих людей були першими у сім'ї за своїм народженням; *мобільність*: сім'ї часто переїздили, і тому дітям доводилося пристосовуватися до змінюваних умов життя, що певним чином сприяло формуванню самостійності і незалежності (переїзди навчали спілкуватися з різними людьми, розуміти нову культуру і нових людей, тобто навчали гнучкості і незалежності розуму, що є основою творчості); *любов до книги*: більшість із них були великими книголюбамі (вибираючи літературний персонаж як об'єкт для наслідування, вони ідентифікували себе з літературними героями, чий успіх ставав для них прикладом, який необхідно перевершити); *неприйняття шкільного навчання*: багато з них ненавиділи шкільну рутину, шукали для себе вчителів у книгах, батьках, людях, які ставали для них прикладом у житті; *вплив матері*: найчастіше талановиті чоловіки мали люблячих матерів; або ж батьків, які були постійно зайняті своїми справами і давали можливість дитині самостійно займатися тим, що їй цікаво; *особливості сімейного виховання*: часто творчі здібності талановитих людей були побічним продуктом свободи виховання і вільного середовища розвитку (таке оточення дає можливість дитині діяти самостійно, приймати рішення, орієнтуючись на власний розсуд, тобто свобода розвитку, відсутність надмірного контролю – запорука формування творця); *сприятливий соціум*, який підтримує людину на важливому дитячому етапі її розвитку (вчителі, які

зрозуміють талант дитини і всіляко допомагають його розвиткові, уважні батьки, які у будь-яких ситуаціях підтримують дитину і вірять в її успішне майбутнє) [206, с. 14; 207, с. 212; 213].

О. 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*. У цій єдності *вроджене* являє собою високо енергетичну психіку, яка відрізняється високою сенсорною чутливістю, реактивністю, силою і рухливістю нервової системи, наявністю творчих здібностей і дивергентного (оригінального, творчого) мислення. Соціум впливає через підтримку таланту, створення умов для розвитку, і серед цих умов свобода має вирішальне значення для розвитку творчого таланту. І якщо висока активність психіки, пристрасність талановитої людини у її житті і досягненні успіху та влади є формою, то соціум наповнює цю форму змістом, надає їй чіткої професійної спрямованості.

Рушійною ж силою процесу становлення талановитої особистості, головною його умовою є *мотивація* до досягнення успіху, причому для творця, творчого генія, таланту матеріальна мотивація не є провідною. Головний його мотив – це реалізація ідеї, бажання здійснити мрію. Життя, воля, мислення, діяльність у такої людини підкорено одному пристрасному бажанню – реалізувати ідею.

Талановиті люди відрізняються і своїми психічними якостями. Завдяки застосуванню біографічного методу О. Кульчицькою [212; 213, с. 117-118] доведено, що такими якостями є: наполегливість, працездатність (трудоголізм), одержимість, буремний дух, схильність до ризику, інтуїція, самоповага. *Трудоголізм* – це дуже серйозне ставлення до роботи, складова успіху. Якщо для звичайних людей праця, робота – найчастіше тяжка повинність, то для творчих людей – це надзвичайне задоволення. У роботі вони знаходять радість, втіху, і 14-18 годин роботи на добу – для них норма. *Наполегливість* як надзвичайна сила волі забезпечує досягнення мети, реалізацію ідеї, і для подолання всіляких непорозумінь, негараздів, сила волі вкрай необхідна. *Одержимість* – це надзвичайний ентузіазм, з яким працюють творчі талановиті люди. Така одержимість межує із патологічною маніакальністю, із надзвичайною емоційністю, харизмою у бажанні досягти мети. *Схильність до ризику* властива всім талановитим людям, адже без серйозного ризику ніякий успіх неможливий. *Упевненість у собі*, як повага до себе, внутрішній образ себе, закріплюється ще у дитинстві першими успіхами. Творчі люди володіють почуттям внутрішньої сили, мають оптимістичний

погляд на життя. *Буремний дух* – критичне мислення, схильність руйнувати старе, бачення нового, майбутнього. Творчі люди не слухають бюрократів, прокладають нові стежки, працюють за своїм баченням справи. *Інтуїція* – найважливіша якість розуму творців. Такі люди охоплюють можливі варіанти рішення проблеми, вони мають здатність до широких узагальнень [213, с. 117-118].

Отже, *структура таланту, розвиненої обдарованості*, на думку О. Кульчицької, включає три основні підструктури:

1) *високу пізнавальну активність*, яка спирається на високо чутливу сенсоріку (увага, сприймання, пам'ять) та дивергентне мислення (оригінальність, критичність, здатність до узагальнення, прогнозування);

2) *творчу інтерпретацію пізнавального досвіду* (вміння порівнювати, зіставляти, аналізувати, бачити нове, реконструювати раніше створене, оригінальний підхід до рішення проблем, варіативність у розв'язуванні задач);

3) *емоційну захопленість діяльністю* (інтерес, енергетичність, висока харизма, впевненість у досягненні успіху).

Така єдність високого рівня перцептивних, інтелектуальних та емоційно-вольових якостей і їх позитивна моральна спрямованість їй забезпечує успіх у діяльності [213, с. 112-118]

Учень і послідовник В. Моляка О. Музика [279; 280; 281; 282] впевнений, що здібності й обдарованість як вищий рівень розвитку здібностей – не вроджена причина високої результативності в тій чи іншій діяльності, а насамперед наслідок розвитку вроджених задатків у діяльності. Вроджені ж задатки неоднакові у різних дітей, проте відмінності між ними є значно меншими, ніж відмінності між здібностями. Діти народжуються з приблизно однаковими задатками, а коли їй є деякі відмінності, то вони легко компенсуються вправами, наполегливістю тощо. Отже, можна зробити висновок, що майже всі діти (за винятком дітей з вираженими аномаліями) є потенційно обдарованими. Однак, на думку О. Музики, обдарованість – це значною мірою питання норми, адже навіть серед спеціально відібраних обдарованих дітей з часом виділятимуться діти з показниками, вищими за середній вже у цій групі.

Дослідник стверджує, що для формування обдарованості визначальними є не вроджені задатки, а *певні мотиваційні інтенції*, які є наслідком взаємодії свідомості суб'єкта з умовами навколишнього середовища. Він зауважує, що в останні роки все помітнішою стає

тенденція відмови від операційних та когнітивних підходів у вивченні проблеми обдарованості до особистісних. Особливо актуальним у період соціальних перетворень, які характеризуються, перш за все, кризовими явищами у суспільній свідомості, автору вбачається аксіологічний підхід до становлення творчо обдарованої особистості. Автономність, самодостатність, незалежність від ситуативних чинників, спрямованість у майбутнє – це характеристики ціннісної сфери обдарованої особистості, які забезпечують творчу активність. Їх вивчення може дати нові ключі до розуміння проблеми гармонізації особистісного росту людини та суспільного прогресу в цілому.

Аксіологічний підхід до проблеми творчої обдарованості дозволяє реалізувати принципи єдності свідомості і діяльності та розвитку, оскільки ціннісно-смилова сфера, відображаючи історію становлення особистості як суб'єкта суспільних стосунків та суспільних діяльностей, складає основу структури свідомості.

Не применшуючи значення для розвитку особистості та творчої діяльності таких важливих чинників, як суспільна детермінація чи неусвідомлювані процеси, О. Музика окреслює коло проблеми розвитку обдарованості, зокрема творчої, *ціннісними змістами індивідуальної свідомості*, сукупність яких і складає ціннісну свідомість особистості [279; 280].

Автор виділяє етапи розвитку обдарованої особистості, зокрема технічно обдарованої: *наслідування, співробітництво, конкуренція, орієнтація на цінності груп вищого рівня та орієнтація на власні цінності*. Перший етап – наслідування – домінує на ранніх стадіях розвитку особистості, в основному, в дошкільному віці. Другий етап – співробітництво – найбільшого значення набуває у молодшому шкільному віці. Етап конкуренції, як правило, припадає на підлітковий вік. Цей вік, як і юнацький, є сензитивним для наступного етапу у розвитку ціннісної сфери – орієнтації на цінності груп вищого рівня. Кінцевим етапом, з точки зору розвитку суб'єктності, є орієнтація людини на власні цінності [279].

Виокремленні етапи, в основному зберігаючи вказану послідовність, не завжди збігаються із віковими межами, їх розгортання має індивідуальні особливості, зумовлені своєрідністю життєвого шляху людини. При цьому перехід обдарованої особистості на новий етап розвитку не виключає механізмів формування цінностей, що притаманні попереднім етапам.

На кожному з цих етапів діють певні провідні чинники, й О. Музика

відзначає, що ці чинники не завжди безпосередньо сприяють розвиткові обдарованості, створюючи для дитини „тепличі” умови. Навпаки, такими чинниками дуже часто є труднощі, які необхідно долати, докладаючи величезних зусиль. Саме вони гартують волю, розвивають цілеспрямованість, стають основою мотивації творчої активності. Найважливішими чинниками є соціальна ситуація розвитку і трансформована нею базова потреба у визнанні, усвідомлення власних здібностей та суб'єктні цінності, які визначають напрям подальшого розвитку.

Етапи розвитку обдарованості відображають розвиток суб'єктності як здатності до самодетермінованої активності, що йде від самої людини, часто навіть всупереч життєвим обставинам чи вимогам оточення. Суб'єктні цінності є вирішальним чинником у становленні творчо обдарованої особистості, їх не можна дитині передати, їх не можна навчити, але знання закономірностей їх розвитку дозволяє зрозуміти сутність обдарованості.

Отже, однією з характерних особливостей творчо обдарованої людини є те, що власні здібності оцінюються нею не як статична, а як динамічна характеристика. Усвідомлення можливостей розвитку власних здібностей – один із ключових моментів у становленні творчо обдарованої особистості [279; 280].

Аналіз наукових підходів багатьох дослідників проблеми обдарованості, зокрема Ю. Гільбуха, О. Кульчицької, А. Лука, О. Матюшкіна, В. Моляка та інших, дозволив В. Онацькому [308, с.358-367] також визначити три провідні компоненти, які охоплює обдарованість: *пізнавальні здібності і навички; творчі здібності; емоційно-вольова сфера.*

До *пізнавальних здібностей* і навичок автор відносить володіння великим обсягом інформації, багатий словниковий запас, здатність переносити засвоєне на новий матеріал, вміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, виявлення прихованих залежностей і зв'язків, уміння робити висновки, інтегрувати і синтезувати інформацію, прагнення до розв'язування складних проблем, любов до складних ідей, здатність помічати тонкі розбіжності, чутливість до протиріч, використання альтернативних шляхів пошуку інформації, аналіз ситуацій, уміння оцінювати як сам процес, так і результат, передбачати наслідки, міркувати, висувати гіпотези, застосовувати ідеї на практиці, здатність до перетворень, критичність мислення, високу допитливість.

Творчі здібності, на думку дослідника, вміщують у себе здатність до ризику, дивергентне мислення, гнучкість у мисленні й діях, швидкість мислення, здатність висловлювати оригінальні ідеї, винаходити щось нове, багату уяву, сприйняття неоднозначних речей, високі естетичні цінності, розвинуту інтуїцію.

Особливості *емоційно-вольової сфери* полягають у реалістичній „Я”-концепції, повазі до інших, емпатійному ставленні до людей, терпимості до особливостей інших людей, схильності до самоаналізу, толерантному відношенні до критики, готовності поділитися речами й ідеями, наполегливості у виконанні завдання, незалежності у мисленні і поведінці, в прагненні до змагань, почутті гумору, впевненості у своїх силах і здібностях, внутрішній мотивації.

Саме на розвиток зазначених здібностей має бути спрямована, на думку В. Онацького, діяльність педагога, а сприятиме цій роботі реалізація програм роботи з обдарованими дітьми [308, с.358-367].

В останні роки проблема обдарованості все частіше стає предметом спеціальних дисертаційних досліджень як у галузі психології, так і у сфері педагогічних наук. Однак, зауважимо, що хоча спектр наук, які вивчають проблему обдарованості, досить широкий (загальна педагогіка та історія педагогіки, теорія і методика професійної освіти, соціальна педагогіка, педагогічна та вікова психологія, теорія і методика навчання окремих предметів тощо), у кількісному відношенні ці дослідження представлені лише одиничними працями, спрямованими на вивчення окремих аспектів проблеми. Так, українських психологів цікавлять проблеми виявлення особистісних характеристик юнацтва з різними формами обдарованості (О. Бобир) [42], ідентифікації різних видів обдарованості, зокрема технічної (О. Зазимко) [144], розвитку мотивації творчої активності технічно обдарованих підлітків (О. Музика) [283], можливостей діагностики індивідуальних відмінностей учнів загальноосвітньої школи при комплектуванні профільних класів (В. Доротюк) [123], умови розвитку самосвідомості обдарованих дітей у спільній діяльності (Н. Куліш) [205] та інші. Педагогічний аспект проблеми обдарованості віддзеркалюється в історико-педагогічних (Л. Прокопів "Навчально-виховна робота з обдарованою молоддю у вищих педагогічних закладах України (друга половина ХХ ст.)" [370], порівняльних (Н. Теличко "Організація навчання обдарованих молодших школярів у США") [463], соціально-педагогічних (Н. Завгородня "Педагогічні умови соціалізації обдарованих учнів у навчально-виховному середовищі загальноосвітнього навчального

закладу") [141], загально педагогічних (М. Федоров "Педагогічні умови підготовки студентів до роботи з обдарованими дітьми" [551], Я. Рудик "Організаційні форми надання вищими навчальними закладами додаткових освітніх послуг обдарованим студентам" [550]) та методичних (Е. Лодзінська "Особливості роботи вчителя з математично обдарованими учнями 4-8 класів (на матеріалі польської школи)" [236], В. Коваленко "Формування образного мислення в обдарованих учнів основної та старшої школи засобами художньої літератури" [172], Л. Руденко "Формування творчих здібностей учнів 5-9 класів у позаурочній роботі засобами музичного мистецтва" [408]) дослідженнях.

На думку сучасних українських дослідників проблема виявлення та навчання обдарованих дітей та молоді головним чином є соціально-педагогічною, що потребує пошуку нових підходів до організації їх навчання й побудови нового змісту освіти. Так, Е. Лодзінська [236] зазначає, що у практиці навчання і виховання молоді ця проблема набуває дидактичного і методичного аспектів, оскільки вимагає психолого-педагогічного обґрунтування технологій навчання і виховання обдарованих дітей і молоді, а також побудови відповідних методичних систем, що враховували б особливості психічного розвитку і своєрідність мислення таких учнів. Отже, авторка впевнена, що соціально значима практична потреба у творчо мислячих людях насамперед вимагає відповідних педагогічних досліджень, які розкривали б особливості побудови навчально-виховного процесу при роботі з обдарованими учнями, а також давали б практичні поради і методичні рекомендації вчителям у питаннях пошуку, навчання і виховання обдарованих дітей [236, с. 1].

Значної уваги приділяється дослідниками аналізу теоретичних підходів до *визначення поняття "обдарованість"*, розкриттю сутності цього феномена, характеристиці його співвідношення з такими індивідуально-типологічними властивостями особистості як задатки, здібності, талановитість тощо. При цьому вченими, зокрема Н. Теличко [463], відзначається відсутність однозначності у тлумаченнях змісту понять "обдарованість" і "талант" та необхідність їх диференціації. Автор констатує, що попри концептуальні розбіжності у визнанні впливу генетичного фактора на феномен обдарованості, погляди зарубіжних і українських учених збігаються щодо самої сутності змісту понять "обдарованість" і "талант" [463, с. 8]. Тому у дисертації Н. Теличко підрунтям у з'ясуванні сутності змісту понять "обдарованість" і "талант" обрано дослідження американських

(Г. Гарднер, К. Колехен, П. Маклін та ін), російських (Л. Виготський, Ю. Гільбух, Д. Ельконін, Н. Лейтес) та українських учених (О. Кульчицька, В. Моляко, О. Проскура), які досліджували різні аспекти обдарованості (вплив середовища і спадковості; врахування індивідуальних відмінностей в організації навчання й виховання; діагностика обдарованості та ін.).

Дослідниця зазначає, що сутність поняття “обдарованість” до певного часу ідентифікувалася вченими з інтелектуальними здібностями особистості. Сьогодні ж визнано необхідність враховувати наявні характеристики й особистісні параметри обдарованості, які раніше безпідставно ігнорувалися [463, с. 7]. У своєму дослідженні Н. Теличко спирається на розуміння “обдарованості” як високого рівня розвитку загальних здібностей внаслідок виховання і за умови успадкованих задатків, тоді як “талант”, на її думку, є виразником розвитку спеціальних здібностей [там само].

В історико-педагогічній дисертації Л. Прокопів *обдарованість молоді* розуміється як характеристика психологічних ресурсів суб'єкта, в якій переплітаються інтелектуальні, творчі здібності та особистісно-мотиваційні якості людини. Критеріями обдарованості автором обрано рівень сформованості внутрішньосуб'єктних психологічних механізмів (своєрідність сприймання, розуміння та інтерпретація подій тощо), котрі виступають основою креативної поведінки у певних галузях діяльності [370, с. 8].

На необхідності вивчення інтелектуальних та творчих здібностей як підґрунтя індивідуальних відмінностей учнів зазначається й у дослідженні В. Доротюк [122]. Автор наголошує на перспективності вивчення *креативних (творчих) та інтелектуальних здібностей*, як таких, що визначають творчий та інтелектуальний напрям діяльності людини. На її думку, інтелектуальні й творчі здібності є тими глобальними психічними утвореннями, якими визначаються адаптаційні можливості людини. Так, загальні *інтелектуальні здібності*, на її думку, виявляються у можливості людини швидко засвоювати нові знання і ефективно використовувати їх у своїй практичній діяльності. Досягнення людини визначаються системою одержаних знань, що в кінцевому результаті визначає високий рівень професійної діяльності [122, с. 8].

В. Коваленко [172] розглядає обдарованість як приховані потенційні можливості особистості, цілісний вияв яких можливий завдяки наявності в педагога великого досвіду та спеціальних знань з цього питання [172, с. 1]. Дослідницею зроблено висновок про безпосередній зв'язок обдарованості

з творчістю, результатом якої є створення нового продукту, позначеного оригінальністю [172, с. 8].

Аналізуючи природу творчості, В. Доротюк підкреслює, що творчість – багатогранне, своєрідне і специфічне явище психічної діяльності людини, що визначається специфічно *творчими здібностями*, які виявляються у внутрішньому інтересі людини до певного виду діяльності, уважному ставленні до певних предметів або дій, всупереч необхідності виконувати інші [122, с. 8]. Показниками творчих здібностей можуть бути уподобання дитини; її інтерес до певного виду предметів або об'єктів і дій з ними; значна увага до певного кола об'єктів та зосередження на них уваги; оригінальний підхід до стандартних завдань; намагання змінювати, реконструювати те, з чим доводиться зустрічатися [там само].

В. Доротюк проаналізовано й структуру творчих здібностей, в якій виділено такі компоненти: рівень розвитку, предметна спрямованість, афективність (інтерес). *Рівень розвитку* передбачає, що інтелектуальні й творчі здібності можуть бути високого, середнього і низького рівня (обдарованість – середній - низький). В інтелектуальних здібностях цей рівень представлений швидкістю опанування учнем інформації, повнотою знань, якістю виконання певних завдань, розумінням причинно-наслідкових залежностей, умінням узагальнювати явища і факти, концентрацією уваги. Рівень творчих здібностей визначається переважанням нешаблонного (дивергентного мислення), вмінням знаходити нові підходи до проблеми, оригінальністю рішення і його поліваріантністю. *Спрямованість* здібностей виявляється у переважанні уваги до певних видів діяльності або певного навчального предмета, наявності глибоких знань з цього предмета, бажання вдосконалювати і поширювати ці знання. Зміст *афективного* компонента відображає інтерес учня до навчальної діяльності або творчості, як у цілому, так і на зосередженості на певній галузі знань [122, с. 9].

Спробу теоретичного обґрунтування сутності обдарованості учнів як єдності розумових і творчих здібностей здійснено також Н. Завгородньою [141, с. 9]. Дослідницею зазначається, що *розумові здібності* – це здатність ефективно виконувати інтелектуальну роботу, яка потребує тривалої пізнавальної напруги. Це виражається у тривалій інтенсивній увазі до об'єктів спостереження, запам'ятовування, аналізу і синтезу, узагальнення тощо. Автором зроблено висновок, що розвиток *творчих здібностей* у контексті організації розумової діяльності означає виконання різних видів праці з дотриманням умов, що можуть забезпечити максимальну її

продуктивність при найменшій витраті енергії. Автор зазначає, що обдарована особистість відрізняється високим рівнем знань, потягом до нового, оригінальністю сприйняття тощо. Н. Завгородня розуміє поняття *обдарованість* як індивідуальний когнітивний, особистісний та мотиваційний потенціал, що дозволяє особистості досягти високих результатів в одній або кількох галузях; єдність різноманітних здібностей, що забезпечує найбільш успішне виконання поставлених завдань [141, с. 9].

На особистісному аспекті обдарованості наголошується у дослідженні Н. Куліш, яка спирається на розуміння обдарованості як цілісної, інтегральної системи, що охоплює всі сторони особистості, а не лише сферу її інтересів чи здібностей. На думку дослідниці, "відкриття" людиною власних непересічних здібностей, ставши надбанням свідомості, вносить певні корективи у її взаємодію із соціальним оточенням, передусім у формування рівня домагань та характер очікувань щодо навколишніх людей [205, с. 9].

Уточнюючи поняття "обдарованість", дослідники намагаються розширити спектр *видів обдарованості*. Так, у дослідженні О. Зазимко проаналізовано поняття "*технічні здібності*", які представлено як сукупність складних інтелектуальних здібностей, психологічних особливостей технічного мислення та *творчої діяльності* винахідника [144, с. 8-9]. У дисертації обґрунтовано також структурні компоненти *технічної обдарованості*, зокрема автором виділяються певні особливості інтелектуальних утворень, потребово-мотиваційні характеристики, структура самосвідомості і метакогнітивного досвіду, темпераментальні ресурси та технічні креативні здібності [144, с. 8-9]. Дослідником звертається увага й на особливості інтелектуальних характеристик обдарованої особистості, зокрема зазначається, що їх розвиток загалом вищий за середній рівень.

Робота В. Коваленко присвячена вивченню *літературно-творчих здібностей обдарованої особистості*, яке охоплює, на думку автора, здатність індивіда повноцінно естетично сприймати і розуміти різні художні системи, зокрема мистецтво слова; точність образного бачення за допомогою розвинених уяви і фантазії; схильність до накопичення знань у галузі літературознавства та мовознавства; розвинену самокритику; внутрішню мотивацію щодо спрямованості на досягнення успішних результатів; потребу у враженнях [172, с. 8].

У дослідженні Л. Прокопів йдеться про розвиток *педагогічної обдарованості*. На жаль, автором глибоко не проаналізовано її сутність.

Визначаючи поняття "педагогічна обдарованість", Л. Прокопів посилається на наші доробки [1], розуміючи його як якісно своєрідне поєднання педагогічних здібностей (академічні, дидактичні, перцептивні, конструктивні, організаторські, дослідницькі, авторитарні, комунікативні, експресивні, креативні та ін.), мотивації та свідомої професійної спрямованості особистості, що дозволяє досягти значних успіхів у творчій педагогічній діяльності [370, с. 8-9]. При цьому автор вважає за потрібне підкреслити, що задатки до педагогічної обдарованості почасти закладені природою, однак на її формування впливає мікро- і макросередовище. На думку Л. Прокопів, позитивною передумовою педагогічної обдарованості студентів є органічне поєднання самовідданої любові до дітей, глибоке знання навчального предмета і високий рівень розвитку педагогічних здібностей [370, с. 8-9].

Увага дослідників привертається й до *особливостей прояву різних видів обдарованості*. Так, у проявах технічної обдарованості О. Зазимко виділяє три рівні, а саме: *актуальну* технічну обдарованість на стадії становлення з достатньо високим рівнем мотивації досягнень в галузі науки і техніки; *потенційну* технічну обдарованість, зумовлену соціальними мотивами до самореалізації у зазначеній галузі; *потенційну* технічну обдарованість, яка потребує актуалізації спонук щодо розкриття власних можливостей. Отже, важливого значення у дослідженні набуває ідентифікація саме потенційної обдарованості [144].

У своєму дослідженні О. Зазимко відзначає, що розуміння сутності обдарованості як правило ґрунтується на сукупності ознак психічної діяльності та особистісних характеристик особи, яка вже виявила себе як обдарована завдяки екстраординарним досягненням у певній галузі діяльності. Однак автор зауважує, що використання психодіагностичного комплексу, створеного на засадах виявлення суми певних ознак обдарованості, що знайшла своє втілення у реальних досягненнях, є неефективним у разі ідентифікації *потенційної* обдарованості, яка враховувала б діапазон індивідуальних можливостей особистості [144, с. 1]. У зв'язку з цим автор акцентує увагу на необхідності досліджень, які б враховували вікові особливості обдарованості, а також ґрунтувалися на розкритті індивідуальних потенцій обдарованої особистості.

У дослідженнях вітчизняних учених висвітлюється й проблема *ідентифікації здібностей та обдарованості молоді*. Зокрема, у дисертаційному дослідженні О. Зазимко [144] поряд із аналізом

концептуальних підходів до проблеми загальної і технічної обдарованості розкрито особливості застосування психодіагностичних методів у психології обдарованості. Роботу В. Доротюк [122] безпосередньо присвячено діагностиці індивідуальних відмінностей учнів загальноосвітньої школи при комплектуванні профільних класів і спрямоване на практичну орієнтацію створення для загальноосвітньої школи системи методик, за допомогою яких шкільний психолог може провести об'єктивне діагностування індивідуальних відмінностей учнів.

Н. Теличко у своєму дослідженні аналізує генезу і сутність тестування як основного методу вивчення обдарованих учнів у початковій школі. Автором виявлено основні моделі процедури діагностування обдарованих молодших школярів та форми їх організації. Н. Теличко аналізує недоліки використання тестів інтелекту, відзначаючи, що сучасні моделі діагностики обдарованих школярів є своєрідним синтезом показників тестування і типових особистісних ознак (мотивації, інтересу, наполегливості та ін.), рекомендацій вчителів, батьків і учнів [463, с. 8].

Л. Прокопів також привертає увагу дослідників до проблеми виявлення і відбору обдарованої молоді, відзначаючи необхідність використання різноманітних технологій психологічної діагностики: тренінг, тестові методики, методи соціометрії, статистичні способи, комп'ютерні програми тощо [370, с. 8].

Чільне місце у дослідженнях проблеми обдарованості займає вивчення *ознак обдарованої особистості*. Зокрема Е. Лодзінською встановлено, що психічну діяльність обдарованої особистості характеризують такі загальні риси: надзвичайно ранній прояв високої пізнавальної активності і допитливості, прагнення відкрити і досліджувати нове; глибока зацікавленість і потреба в узагальненому підході до проблеми, пошуку і поясненні суті того, що відбувається; швидкість і точність виконання розумових операцій, сформованість навичок логічного мислення; значна працездатність, висока стійкість уваги і відмінна пам'ять; багатство активного словника, швидкість і оригінальність вербальних (словесних) асоціацій, багата фантазія; яскраво виражена установка на творче виконання завдань, винахідливість; оперативне володіння основними компонентами загальнонавчальних умінь [236, с. 7].

Н. Завгородньою також визначено *суттєві риси обдарованої особистості*, зокрема [141, с. 10]: готовність до розвитку, імпульсивність, незалежність висловлювань, вибіркоче ставлення та нерівномірність

успіхів в навчальних предметах, почуття гумору, самобутність, критичний погляд, сміливість в постановці проблем і висловленні думок.

У дисертації О. Бобир [42] представлено характеристики обдарованої особистості, які розподілені автором на *темпераментальні риси-властивості базового психологічного рівня* (екстраверсія, нейротизм), які не мають інструментального значення для визначення діючого потенціалу обдарованості як системної властивості вищого рівня детермінації психічних явищ, але можуть бути присутні в знятому вигляді в структурних елементах більш високих рівнів організації або компенсовані іншими особистісними утвореннями; *глобальні, крос-культурні та крос-ситуаційні риси-властивості* (сумлінність, доброзичливість, відкритість новому досвіду), універсальність яких для різних форм обдарованості забезпечується їх незалежністю від специфічного соціокультурного контексту та єдністю функціонально-діяльнісної організації поведінки та соціальної взаємодії людей; *рисинавички*, що формуються в результаті узагальнення регуляторного досвіду функціонування у відповідних умовах середовища (толерантність до невизначеності, ефективність стратегій психологічного подолання) [42, с.19-20]. Автором обґрунтовано висновок про те, що глибинними, системотвірними особистісними характеристиками обдарованого юнацтва є толерантність до невизначеності, відкритість новому досвіду, ефективність стратегій психологічного подолання [42, с. 18].

О. Музикою [283] аналізується вікова динаміка та індивідуальні особливості мотиваційної сфери обдарованих підлітків і також виділяються особистісні риси, що сприяють розвитку технічної обдарованості. Автором встановлено, що технічно обдаровані підлітки вирізняються високими показниками мотивації досягнення, які пов'язані з такими особистісними якостями, як усвідомлення власних здібностей, наполегливість, самостійність, реалістичність, проєкція в майбутнє [283, с. 10].

Н. Куліш акцентує увагу на великій активності й високому рівні саморегуляції в обдарованих дітей, які проявляються в наполегливості, вмінні зосереджувати свої сили для подолання труднощів. Вказує вона і на індивідуальну своєрідність обдарованої людини, яка проявляється в унікальності внутрішнього світу творчої особистості [205, с. 8-9].

Важливим аспектом розробки проблеми навчання обдарованих дітей та молоді є *визначення педагогічних умов*, які сприяють реалізації можливостей особистості. У цьому контексті Н. Теличко виділяє два

чинники, які здійснюють вирішальний вплив на забезпечення розвитку обдарованості, досягнення життєвих успіхів молодших школярів: *генетичний* (успадковані задатки) та *соціальний* (навчання, виховання, довкілля). При цьому вона зазначає, що генетичний фактор виступає необхідною, а соціальний – достатньою умовою для забезпечення ефективного розвитку особистісних задатків кожного учня. Оптимальну реалізацію власного потенціалу учнів у різних видах діяльності зумовлюють адекватно продіагностовані й відповідним чином спроектовані на подальший розвиток їх особистісні якості та параметри [463, с. 9].

У дисертації Л. Руденко [408] обґрунтовано необхідність формування творчих здібностей учнів на трьох ієрархічно співвіднесених рівнях: загальнопедагогічні умови; педагогічні умови, специфічні для позаурочної виховної діяльності; педагогічні умови, пов'язані з віковими особливостями учнів [408, с. 21].

Виявленню та розвитку потенційних творчих можливостей дитини, на думку В. Доротюк, сприяють соціальне середовище, створення умов для розвитку творчості [122, с. 8]. Особливої уваги визначенню умов середовища, які сприяють виявленню творчих потенцій людини, приділяє й О. Бобир. Зокрема нею зазначається на ефективності таких підходів як створення проблемних ситуацій, ситуацій розвивального дискомфорту, розв'язування творчих завдань тощо [42, с. 9].

Провідним чинником розвитку обдарованості, зокрема технічної, О. Музика [283] розглядає мотивацію творчої активності обдарованої особистості. Дослідниця зазначає, що мотивація творчої активності – це система стійких мотивів, що відображає особистісну трансформацію взаємодії соціальних та індивідуальних чинників у стійку творчу спрямованість особистості. Мотиви творчої активності, поєднуючись у свідомості із здібностями, стають детермінантами розвитку обдарованості [283, с. 6].

Виділенню важливих особистісних чинників становлення обдарованої особистості присвячено дослідження Н. Куліш [205]. Зокрема увага акцентується на усвідомленні обдарованими дітьми (під впливом оцінного ставлення близьких дорослих) рівня та характеру своїх здібностей; розвиток позитивної Я-концепції тощо. Дослідниця зазначає, що дисгармонії в розвитку особистості обдарованих дітей пов'язані з викривленим розвитком їх самосвідомості, що характеризується неадекватним рівнем домагань та невиправдано високими або ж низькими очікуваннями стосовно оцінки самих себе з боку оточуючих –

дорослих і однолітків [205, с. 9].

Визначенню особливостей процесу *соціальної адаптації обдарованих дітей* приділяє особливу увагу Н. Завгородня [141], дисертаційне дослідження якої присвячено проблемі соціалізації обдарованих учнів у навчально-виховному середовищі профільного загальноосвітнього навчального закладу. Автором запропоновано перелік педагогічних умов соціалізації обдарованих учнів. Зокрема вона зазначає на наявності внутрішніх конфліктів, проблемах в міжособистісних стосунках, небажанні коритися суспільним нормам, авторитетам, проблемі з пристосуванням та входженням у нове соціальне середовище після закінчення школи і, як можливий результат – дезадаптації в соціальному довіллі та втраті орієнтирів життєдіяльності [с. 11].

На думку В. Коваленко, обдарованість за своєю природою потенційна, а тому вона потребує постійного включення особистості у творчий процес з метою активізації й вдосконалення її духовних сил [172, с. 10].

Провідного значення у реалізації проблеми розвитку обдарованих учнів та молоді набуває організація процесу навчання, зокрема Н. Завгородньою акцентується на значенні *навчально-виховного середовища навчального закладу*, оскільки саме він зорієнтований на створення сприятливих можливостей для самовдосконалення, самореалізації, розвитку особистості, повноцінного, гуманного мікросередовища, де здійснюється інтелектуальне становлення обдарованих учнів [141, с. 11].

Оскільки західні країни почали розробляти цю проблему набагато раніше за Україну, актуалізується потреба у вивченні їх досвіду. Так, Н. Теличко проаналізовано сучасні підходи уряду США до нормативно-правового й фінансового забезпечення навчання обдарованих школярів у початковій школі, зокрема виділяються такі *стратегії їх навчання* як групування учнів за здібностями, однорідних за смаками й інтересами та різнорідних груп як складового компонента організації їх диференційованого навчання; прискорене і збагачене навчання; взаємне навчання; індивідуалізація та колективна партикуляція та ін. [463, с. 10]. Н. Теличко зазначає, що на сучасному етапі у школах США значно зростає роль програм зі змістом, укладеним відповідно до особливостей і запитів обдарованих школярів. Створення таких програм забезпечується двома шляхами: модернізація організаційних форм освіти дітей, які зумовлюють оновлення її змісту; модифікація методів навчання й виховання щодо інноваційних підходів американських і зарубіжних учених [463, с. 10].

Автором окреслено основні шляхи творчого запозичення

американського досвіду в умовах реформування освітньої галузі в Україні. Зокрема звертається увага на такі позитивні елементи як розбудова мережі установ і наукових центрів, спеціальних фондів додаткового фінансування; створення міждержавного освітнього простору задля поширення нових інноваційних і авторських програм, впровадження альтернативних закладів і систем освіти [463, с. 12]. До шляхів творчого використання досвіду США Н. Теличко віднесено: надання навчанню обдарованих статусу пріоритетного напрямку в розвитку освіти в Україні загалом; репрезентація освітніх інтересів обдарованих школярів на державному рівні; відповідна розробка і фінансове забезпечення програм щодо підтримки обдарованих школярів; визначення комплексу психолого-педагогічних, організаційних, нормативно-правових, економічних і науково-практичних заходів із розробки та впровадження новітніх технологій пошуку обдарованих дітей; забезпечення умов для розвитку системи профільного навчання; створення регіональних банків даних про обдарованих та налагодження міжнародного обміну досвідом з установами і провідними науковцями, які спрямовують свої дослідження на пошуки шляхів розвитку обдарованих дітей [463, с. 14].

У роботі М. Федорова визначено основні педагогічні умови, які забезпечують виявлення, збереження і розвиток обдарованості дитини у сучасній українській школі. Зокрема автором акцентується увага на необхідності перебудови навчальних планів та розробці нових технологій навчання; створенні умов емоційно-доброзичливого ставлення до особистості учня, підтримкою на уроках та в позаурочний час, ситуації повного психологічного комфорту; застосуванні принципів диференціації та індивідуалізації навчання і виховання на основі стимулювання та розвитку обдарованості, створенні умов для самовияву особистості в процесі навчальної діяльності, врахуванні індивідуальних особливостей кожного учня. При цьому диференціація навчально-виховної діяльності досягається за рахунок варіативності самого процесу навчання, темпу вивчення навчального матеріалу, адаптації змісту і обсягу навчальних завдань до індивідуальних можливостей дітей, організації класів і груп педагогічного вирівнювання (адаптація і здоров'я), класів, творчих груп для обдарованих дітей [с. 10].

Основним чинником ефективної організації навчального процесу обдарованих дітей Е. Лодзінською також визнається індивідуалізація навчання, найбільш ефективним засобом реалізації якого є диференційоване навчання [236, с. 6].

Важливого значення набуває у сучасній вітчизняній педагогічній науці *значення особистості педагога* в системі навчання обдарованих учнів. Зокрема, Н. Завгородньою зазначається, що успішне вирішення завдань навчання і виховання обдарованих дітей безпосередньо пов'язане з проблемою *вдосконалення підготовки вчителів*, формування їхньої професійно-педагогічної майстерності [141, с.10]. Тому автором розроблено та запроваджено моделі практичної підготовки студентів класичного університету до роботи з обдарованими учнями (складання планів роботи, навчальних занять, розробка форм і методів контролю), зокрема запропоновано спецкурс „Обдаровані учні та особливості їх навчання і виховання” [141, с. 13].

Проблема підготовки вчителя до роботи з обдарованими учнями реалізується й у дисертаційному дослідженні М. Федорова []. Автором визначається два найважливіших, на його думку, аспекти роботи з обдарованими дітьми: 1) створення системи підготовки спеціалістів для роботи з цієї категорією учнів на основі розробки нових технологій навчального процесу; 2) вивчення педагогічних умов і факторів, які забезпечують можливості для вияву, збереження і розвитку індивідуальної потенції обдарованості у дітей [с. 8].

Дослідником визнається необхідність удосконалення підготовки вчителів, їх професійно-педагогічної майстерності й творчості. Зважаючи на це, М. Федоровим сформульовано низку вимог до вчителя, який спроможний працювати з обдарованими дітьми: володіння спеціальними навчальними програмами, наявність певного обсягу знань про природу дитячої обдарованості, структурні типи і особливості її вияву, вміння спілкуватися з незвичайними дітьми, організувати навчально-пізнавальну діяльність з урахуванням рівнів і сфер вияву обдарованості кожного учня, бачити в кожному з них творчу індивідуальність, запроваджувати в своїй професійній діяльності елементи нових технологій тощо [с. 11-12].

М. Федоровим запропоновано також шляхи перебудови системи загальнопедагогічної підготовки студентів до майбутньої професійної діяльності, що полягають у вдосконаленні теоретично-методичної підготовки студентів до роботи з обдарованими дітьми, а також практичної підготовки студентів, що передбачає включення їх у практичну діяльність шляхом організації і проведення педагогічних практик. При цьому автор наполягає на використанні активних форм організації позакласної роботи з метою створення найоптимальніших умов розвитку творчої особистості майбутнього вчителя, а саме: участь у

роботі педагогічних дискусійних клубів, студій, творчих об'єднань; заохочення студентів до науково-дослідної роботи; участь у роботі психолого-педагогічного семінару для батьків обдарованих дітей, у роботі творчої лабораторії "Обдарована дитина" з метою теоретичного обґрунтування форм і методів навчально-виховної роботи з обдарованими дітьми [с. 14].

Зважаючи на необхідність спеціальної підготовки вчителя до роботи з обдарованими учнями, актуальності набуває проблема організації навчання педагогічно обдарованого студента. Саме на вивчення цього аспекту проблеми спрямовано історико-педагогічне дослідження Л. Прокопів [370], в якому здійснено аналіз особливостей навчально-виховної роботи з обдарованою молоддю у вищих педагогічних закладах України у другій половині ХХ століття. Автором проведено комплексний аналіз вітчизняних і зарубіжних напрацювань з питань обдарованості молоді; виявлено тенденції роботи з обдарованою молоддю у вищих педагогічних закладах України впродовж 1945 - 2000 рр., досліджено й проаналізовано зміст, форми й методи навчально-виховної роботи з обдарованими студентами у вищих педагогічних закладах України зазначеного періоду в аудиторний та позааудиторний час; визначено можливості творчого застосування історичного досвіду роботи з обдарованою молоддю у вищих педагогічних закладах України в контексті Болонського процесу.

Л. Прокопів ґрунтовно проаналізовано форми і методи навчання обдарованої молоді у педагогічних закладах освіти. Однак при цьому увага автора зосереджена в основному на розвитку науково-дослідницьких здібностей студентів, що на нашу думку, суттєво звужує предмет дослідження. Адже до структури педагогічної обдарованості, окрім дослідницьких здібностей входять і інші компоненти, які також потребують відповідного розвитку під час навчання. Можливо це пояснюється тим, що робота Л. Прокопів має історичний характер, а у досліджуваний нею період дійсно увага викладачів зверталася перш за все на науково-дослідницьку діяльність майбутніх учителів.

Заслуговує на увагу і те, що автором ґрунтовно проаналізовано цей напрям роботи вищого педагогічного закладу освіти і систематизовано отримані дані у вигляді відповідних тенденцій. Крім того, дослідницею пропонується широкий набір форм, методів, засобів навчання обдарованих студентів як під час аудиторної, так і у позааудиторній діяльності. На думку дослідниці, важливим для реалізації обдарувань є успіх студента у конкретних видах діяльності, використання методу

спроб і помилок, вплив людей, які спроможні оцінити і підтримати обдаровану особистість, що сприяє її самореалізації та виробленню об'єктивної самооцінки. Серед провідних напрямів роботи з педагогічно обдарованою молоддю дослідницею визначено: довузівський, аналітико-інформаційний, науково-дослідницький, професійно-педагогічний, художньо-естетичний, фізично-оздоровчий [370, с. 8-9].

Розповсюдженими формами аудиторної роботи з обдарованою молоддю у вищих педагогічних навчальних закладах України другої половини ХХ ст. були: лекції (оглядові, проблемні, дискусійні тощо), практичні, лабораторні заняття, спецсемінари дослідницького й дискусійного характеру, курсові й дипломні роботи. У досліджуваній період виокремлено групові, масові та індивідуальні форми позааудиторної роботи з обдарованою молоддю. До *групових* належали студентські наукові гуртки, міжфакультетські семінари, студентські клуби, технологічні бюро, проблемні галузеві лабораторії, студентські науково-дослідні загони і бригади, дослідницькі групи, до складу яких входили докторанти, аспіранти, викладачі, студенти. Серед *масових* форм роботи найпоширенішими були: науково-практичні й читацькі конференції, „тижні педагогічної майстерності“, олімпіади, конкурси та огляди наукових робіт, виставки робіт студентської наукової творчості, звітні наукові студентські конференції, „круглі столи“, „діалоги“, творчі знайомства тощо. Важливим шляхом формування й розвитку здібностей студентів стала їх участь у конкурсах на кращу студентську роботу в різних галузях науки і техніки, олімпіадах „Студент і науково-технічний прогрес“ тощо. *Індивідуальні* форми роботи з обдарованою молоддю – це навчання за індивідуальними планами, педагогічно регульована самостійна робота, збільшення числа факультативних курсів і дисциплін за вибором, нетипові завдання науково-дослідного характеру під час педагогічної практики, розробка науково-дослідних проблем провідних кафедр тощо [370, с. 16].

Л. Прокопів зазначає, що у період незалежної України співвідношення групових, масових та індивідуальних форм постійно змінюється на користь індивідуальних, що відповідає загальним тенденціям розвитку вищої школи і набуває особливого значення на сучасному етапі у зв'язку з прийняттям Україною Болонської декларації. Авторка впевнена, що розвитку вищої педагогічної школи України в контексті Болонського процесу можуть сприяти: забезпечення проблемно-пошукового, консультативного змісту лекцій, практичних занять тощо; раціональне поєднання різних форм організації

навчально-виховної роботи зі студентською молоддю; розширення міжнародних програм обміну студентами; проведення спільних наукових досліджень викладачів, аспірантів, студентів; продуктивна праця обдарованої молоді в наукових гуртках, клубах, на симпозиумах; робота дослідницьких груп „викладач-студент-аспірант”; участь у наукових конференціях, олімпіадах; проведення наукових експедицій; відродження діяльності наукових шкіл, студентських наукових товариств тощо [370, с. 16].

Проблемі навчання обдарованих студентів у ВНЗ присвячена дисертація Я. Рудика [], яка спрямована на вдосконалення організаційних форм надання їм додаткових освітніх послуг. Автором акцентовано увагу на необхідності вдосконалення змісту навчання студентів у ВНЗ на основі стратегій прискорення, збагачення та прискорено-збагаченого навчання. Сформульовано перелік вимог, яких необхідно дотримуватися при наданні додаткових освітніх послуг обдарованим студентам, зокрема: наявність діючої науково обґрунтованої програми організації навчання обдарованих студентів, системи ідентифікації та відбору обдарованих студентів, системи зворотного зв'язку та психолого-педагогічного моніторингу, гарантій залучення обдарованих студентів до навчання за збагаченими навчальними й освітніми програмами на добровільних засадах., достатня кваліфікація науково-педагогічних працівників [с. 7].

У дисертації наведено перелік додаткових освітніх послуг, які надаються обдарованим студентам: навчання у вигляді курсів, семінарів, тренінгів тощо; вивчення додаткових курсів, модулів, тем навчальних дисциплін; надання обдарованим студентам консультацій; організація співбесід; заняття з метою ліквідації академічної різниці у навчальних планах при переміщенні студентів; репетиторство у межах ВНЗ; заняття на підготовчому відділенні ВНЗ; підготовка обдарованих студентів до наукових конференцій та предметних олімпіад [с. 7]. Зауважимо, що ті послуги, які Я. Рудиком подаються як додаткові, на нашу думку, мають надаватися будь-якому студенту. Однак, як зазначає й автор, такі види діяльності актуалізують проблему додаткового часу – головного чинника, який стримує надання додаткових освітніх послуг з елементами збагачення [с. 13].

Автором відзначається, що для реалізації зазначеної мети у ВНЗ має бути створена низка педагогічних умов, а саме: організація навчального процесу за розширеними освітніми й навчальними програмами, які розробляються з урахуванням побажань обдарованих студентів та

інтересів ВНЗ; упровадження у навчальний процес активних методів та технічних засобів навчання, авторських методичних розробок, індивідуальних методик, інноваційних технологій навчання та контролю знань, міжпредметних зв'язків; створення умов для вдосконалення педагогічної майстерності науково-педагогічного складу, особливо молодих викладачів; зміцнення матеріально-технічного забезпечення структурних підрозділів вищих навчальних закладів; залучення додаткових джерел фінансування науково-педагогічного персоналу вищого навчального закладу [с. 9].

Узагальнюючи результати свого дослідження, Я. Рудик пропонує ввести до структури вищого навчального закладу спеціальний підрозділ – ідентифікаційно-консультаційний центр для роботи з обдарованою молоддю й покласти на нього завдання виявлення обдарованих студентів, дослідження їх мотивації до навчання, з'ясування їх освітніх і наукових інтересів, організацію науково-дослідної роботи студентів, підготовку їх до участі в олімпіадах, конференціях тощо [с. 8, 14].

Узагальнюючи огляд досліджень вітчизняних учених щодо розробки проблеми навчання обдарованої молоді, можна зробити ряд висновків:

- в останнє десятиріччя *активізувався інтерес* до проблеми дослідження, що підтверджується кількістю наукових розвідок у цій сфері;

- значна увага приділяється дослідниками *вдосконаленню поняттєвого апарату* проблеми, зокрема уточнюються такі поняття як "обдарованість", "талановитість", "здібності" тощо;

- серед сучасних концепцій обдарованості найбільш поширеною є *трикомпонентна модель*, яка вміщує загальні та спеціальні вище за середній рівень *здібності* особистості; *креативність* особистості; *мотивацію* (спрямованість) особистості до певного виду діяльності;

- загалом обдарованість може бути представлена як *система*, що охоплює такі компоненти: біофізіологічні, анатомо-фізіологічні особливості (задатки); сенсорно-перцептивні блоки, що характеризуються підвищеною чутливістю; інтелектуальні здібності, що дозволяють оцінювати нестандартні ситуації й розв'язувати нові проблеми; емоційно-вольові структури, що передбачають тривалі домінантні орієнтації, їхня штучна підтримка; високий рівень продукування нових образів, фантазія, уява тощо;

- обдарованість розглядається як системна якість психіки, що може *розвиватися* впродовж життя людини за умови врахування впливових

чинників, які сприяють цьому процесу на кожному з вікових етапів становлення особистості;

- наголошується на важливості й значущості як спадковості, так і соціального середовища, при цьому відзначається виключне значення створення відповідного освітнього простору у навчальному закладі;

- підкреслюється необхідність спеціальної підготовки вчителя до роботи з обдарованими дітьми.

Спираючись на аналіз результатів досліджень вітчизняних та зарубіжних дослідників, нами розроблено власні підходи до побудови моделі обдарованості, які представлені у наступному підрозділі дисертації.

3.3. Обґрунтування моделі педагогічної обдарованості як основи формування творчої особистості майбутнього вчителя

Сучасна українська загальноосвітня та вища школа повинна забезпечувати всебічний розвиток індивідуальності людини як особистості та найвищої цінності суспільства на основі виявлення її задатків, здібностей, обдарованості і талантів. В Україні прийнято цілий ряд законів і програм (зокрема Закон України “Про освіту”, Державна цільова програма „Вчитель”, національна програма “Діти України” та інші), які спрямовані на створення загальнодержавної мережі навчальних закладів для обдарованої молоді. Сутність проблеми полягає в тому, що традиційна система підготовки вчителя орієнтована на середнього студента і певним чином нівелює його індивідуальні особливості. Сучасні запити суспільства і держави вимагають реформування даної системи у напрямку розвитку дослідницьких властивостей, творчого потенціалу майбутніх педагогів. Тому одним з пріоритетів модернізації освіти визнається підготовка нової генерації педагогів-дослідників, здатних виявляти і розвивати здібності та обдарування дитини.

Досвід та успіхи найбільш розвинених країн світу у галузі науки, виробництва, розвитку нових технологій, культури та освіти свідчать про необхідність радикальної перебудови національної системи освіти у напрямку створення умов для обдарованої особистості вільно проявляти свої особливості, розвиватися відповідно до своїх схильностей. Проте у нашій країні до останніх років виявлення та розвиток обдарованої молоді здійснювалися стихійно, спираючись лише на регіональні можливості та на власну ініціативу окремих учителів, учених, митців. Перед сучасною вищою школою постало завдання максимального розкриття і розвитку потенціалу кожної особистості, формування

молодої людини як суб'єкта соціального та професійного життя, підготовки її до самовдосконалення, самовизначення та самореалізації. А ці завдання актуалізують проблему спеціальної підготовки вчителя до роботи з обдарованими дітьми, як напрям професійної підготовки майбутнього вчителя та післядипломної освіти педагогів. Саме тому великої уваги надається вдосконаленню педагогічної майстерності та розвитку педагогічної обдарованості кожного педагога.

3.3.1. Побудова моделі загальної обдарованості

На основі проведеного у попередніх підрозділах дисертації аналізу теоретичних підходів до вивчення феномену обдарованості, а також враховуючи результати здійсненого нами категорійного аналізу базових понять дослідження, було сформульовано робоче визначення поняття обдарованості як індивідуальної потенційної своєрідності внутрішніх (задатки), зовнішніх (сприятливе соціальне середовище) та особистісних (позитивна „Я”-концепція, наявність відповідних вольових якостей, спрямованості, наполегливості тощо) передумов для розвитку здібностей особистості до рівня вище за умовно „середній”, завдяки яким вона може досягти значних успіхів у певній галузі діяльності.

Враховуючи наведені вище моделі обдарованості, зокрема моделі Дж. Гілфорда [303], Ф. Монкса [412], Дж. Рензуллі [393; 536], російських дослідників Д. Богоявленської [44], Н. Лейтеса [224], О. Матюшкіна [252; 253], В. Шадрікова [505; 506; 507; 508], вітчизняних – В. Моляка [270; 271; 272; 273; 274; 275; 276], О. Кульчицької [206; 207; 208; 209; 210; 211; 212; 213; 214], О. Музики [279; 280; 281; 282], а також спираючись на описаний вище підхід В. Рибалка [395] до побудови моделі особистості, нами було запропоновано тривимірну структуру моделі обдарованості (рис. 3.1), яку можна уявити у вигляді системи, що охоплює такі складові:

- **основні компоненти обдарованості**, її ядро, яке охоплює здібності (загальні та/або спеціальні), розвинені на рівні вищому за середній; креативність; спрямованість особистості до певного виду діяльності;

- **чинники**, що впливають на рівень прояву (реалізації) основних компонентів ядра обдарованості (*внутрішні*: спадкові дані, особливості емоційно-вольової сфери, наявність системи цінностей; *зовнішні*: середовище, виховні впливи, досвід виконуваної діяльності, випадковість).

Отже, структура розвиненої обдарованості включає три основних підструктури: 1) високу пізнавальну активність, яка спирається на

високо чутливу сенсоріку (увага, сприймання, пам'ять) та дивергентне мислення (оригінальність, критичність, здатність до узагальнення, прогнозування); 2) творчу інтерпретацію пізнавального досвіду (вміння порівнювати, зіставляти, аналізувати, бачити нове, реконструювати раніше створене, оригінальний підхід до рішення проблем, варіативність у рішенні задач); 3) емоційну захопленість діяльністю (інтерес, енергетичність, висока харизма, впевненість у досягненні успіху, "відновлення" в разі неуспіху). Така єдність високого рівня перцептивних, інтелектуальних та емоційно-вольових якостей і їх позитивна моральна спрямованість й забезпечує успіх у діяльності [213, с. 112-118].

У Житомирському державному університеті імені Івана Франка здійснюється комплексне дослідження розвитку творчої особистості. У контексті розв'язування цієї проблеми дослідниками [285, с. 5] проведено аналіз характеристик соціальних очікувань керівників гуртків, де займалися обдаровані (зокрема, технічно обдаровані) підлітки. У результаті **факторного аналізу** методом головних компонент із застосуванням Varimax-ротації було виділено 8 факторів, що охоплюють 76% дисперсії. Першим, найбільш значимим фактором, що пояснює 27% дисперсії, було названо "*наполегливість*", оскільки ця риса має найвищий коефіцієнт кореляції з ним – 0,87. Обдарованим підліткам притаманні такі риси, як працелюбність (0,72), інтерес до справи (0,69), терпіння (0,60), активність (0,56), які з найбільшим навантаженням увійшли до даного фактора.

Другий за значимістю фактор дістав назву "*самоствердження*". Він пояснює 14% дисперсії і охоплює такі якості: прагнення до ідеалу (0,82), схильність до лідерства (0,79), прагнення до самоствердження (0,75), орієнтація на схвалення (0,71). Досить значний зв'язок з даним фактором має конструкт схильність до ризику (0,49).

Отже, два провідні чинники, що пояснюють 42% дисперсії пов'язані з розумінням обдарованості не як константної причини високих досягнень, а як процесу, що супроводжується розвитком здібностей.

Те, що на перше місце вийшли дієво-інструментальні якості, такі як працелюбність, наполегливість, активність тощо, цілком закономірно, оскільки саме ці якості відображають зусилля обдарованої особистості для досягнення мети і, разом з тим, в розвитку своїх здібностей. Фактор "*природні здібності*" (8% дисперсії) – на третьому місці. Зазначимо, що він виявляється тісно пов'язаним з такими "не вродженими", а набутими якостями, як оригінальність у роботі (0,72%), орієнтація на процес

роботи (0,66%), орієнтація на результат роботи (0,64%), терпіння (0,55%). До того ж цей фактор виявився несамотійним, оскільки тісно корелює з першим фактором "наполегливість" (0,62%). Отже, підлітки з "природними здібностями" – це, перш за все, ті, що багато, наполегливо і творчо працюють [285, с. 5]. Як бачимо, дані факторного аналізу підтверджують зроблені раніше висновки Н. Лейтеса, який стверджує, що обдаровані особистості – це перш за все великі трудівники.

Зважаючи на викладені у §§3.1 та 3.2 міркування щодо структури обдарованості та враховуючи результати факторного аналізу нами запропоновано робочу модель обдарованості (див. рис. 3.1), яка охоплює такі компоненти:

1) ядро обдарованості:

- *здібності (загальні та/або спеціальні), розвинені на рівні вищому за середній* – як сукупність індивідуально-психологічних особливостей, що є умовою успішного, високоякісного виконання людиною певної діяльності і зумовлюють різницю у динаміці оволодіння необхідними для неї знаннями, вміннями та навичками;

- *креативність* – як здатність до творчого пошуку, нестандартного розв'язування задач, що характеризується за цілим рядом параметрів (дивергентне мислення, вміння бачити проблему, здатність генерувати нові, оригінальні ідеї, відчуття витонченості організації ідей, здатність до синтезу та аналізу, швидкість мислення, розвинута інтуїція, здатність до ризику, гнучкість у мисленні та діях);

- *спрямованість особистості до певного виду діяльності* – як бажання працювати саме у цій сфері, отримування задоволення від діяльності, потреба постійно повертатися до неї.

2) чинники, що впливають на рівень прояву (реалізації) основних компонентів ядра обдарованості

- *спадкові дані* – біофізіологічні, анатомо-фізіологічні особливості організму (задатки) – які є передумовою розвитку відповідних здібностей;

- *середовище (освітній простір)* – стимулююче оточення, що сприяє розвитку відповідних здібностей (родина, школа, держава та ін.);

- *виховні впливи* – цілеспрямований розвиток здібностей та обдарувань за умови єдності у діяльності сім'ї, загальноосвітнього закладу, позашкільних закладів освіти;



Рис. 3.1. Загальна модель обдарованості

- *досвід виконуваної діяльності* – включення людини у різні види діяльності щодо оволодіння суспільним досвідом і вміле стимулювання її активності у цій діяльності, що здатне здійснити дієвий розвиток її потенційних можливостей; *особливості емоційно-вольової сфери*, які проявляються у наполегливості щодо виконання завдань, у прагненні до змагань, упевненості у своїх силах і здібностях, повазі до інших, емпатійному ставленні до людей, терпимості до особливостей інших людей, схильності до самоаналізу, толерантному ставленні до критики, незалежності у мисленні і поведінці, почутті гумору тощо;

- *наявність системи цінностей* – що відображається у реалістичній „Я”-концепції, внутрішній мотивації, яка зумовлюється ціннісними змістами індивідуальної свідомості, автономністю, самодостатністю, незалежністю від ситуативних чинників, спрямованістю у майбутнє;

- *випадковість* – опинитися у потрібному місці у потрібний час, зустріч зі Своїм Учителем, спроможним розкрити унікальність індивідуальності дитини і створити умови для самостійного пошуку себе і свого шляху, самовираження у продуктах творчості тощо.

Отже, рівень розвитку, якісна своєрідність і характер обдарованості – це завжди результат взаємодії спадковості (природних задатків) і соціального середовища (освітнього простору), опосередкованого діяльністю самої людини. Сама же обдарованість – складне інтегральне утворення, в якому своєрідно поєднані пізнавальні, емоційні, вольові, мотиваційні, психофізіологічні й інші сфери психіки.

3.3.2. Виділення ознак та основних компонентів педагогічної обдарованості

Обдарованість багатогранна, її прояви залежать від віку і характеризуються значною індивідуальністю, що визначається виключно своєрідним поєднанням різних сфер психіки обдарованої людини. Дослідники виділяють шість галузей чи сфер обдарованості (таланту): академічних досягнень, інтелектуальну, творчість (креативність), спілкування і лідерства, художньої діяльності, рухову. Обдарована особистість, як правило, характеризується високими досягненнями у сфері, що відповідає її обдарованості, а процес її розвитку і результати її діяльності мають унікальний характер.

Для оцінки обдарованості та диференціації її проявів використовуються певні критерії, серед яких виокремлюються як якісні, так і кількісні аспекти. Наявність *якісних характеристик* обдарованості передбачає виділення різних якісно своєрідних її видів відповідно до

специфіки психічних можливостей людини та особливостей їхнього вияву в певних видах діяльності. Аналіз *кількісних характеристик* обдарованості дозволяє описати ступінь вираженості психічних можливостей людини [448, с. 306].

Види обдарованості можуть бути визначені за такими критеріями, як: особливості вікового розвитку; форма прояву; міра сформованості обдарованості; широта прояву в різноманітних видах діяльності; вид діяльності й сфери психіки, що її забезпечують [448, с. 307].

Для нашого дослідження важливого значення набуває типологія обдарованості відповідно до широти її прояву та типу виконуваної діяльності. За *широтою прояву* можуть бути виділені загальна та спеціальна обдарованість [413, с. 8]. Ці види обдарованості виокремлюються відповідно до того, що у конкретно-психологічній характеристиці різних здібностей виділяються як загальні якості, що відповідають вимогам кількох видів діяльності, так і специфічні, які відповідають вузькому колу вимог певної діяльності. *Загальна обдарованість* проявляється стосовно різних видів діяльності і виступає як основа їхньої продуктивності. Психологічним ядром загальної обдарованості є розумові здібності (чи загальні пізнавальні здібності), навколо яких вибудовуються емоційні, мотиваційні і вольові якості особистості. *Спеціальна обдарованість* проявляється у конкретних видах діяльності і може бути визначена лише щодо окремих галузей діяльності (музика, живопис, спорт і т.д.). Отже, спеціальна обдарованість розглядається сучасними вітчизняними психологами, зокрема В. Моляком, як прояв визначених домінантних якостей та особливостей, що характеризують специфіку творчості у конкретній сфері людської діяльності. Вивчення спеціальних видів обдарованості повинно, на його думку, відбуватися через вивчення цих конкретних видів творчої діяльності, і навпаки [175, с. 13].

Саме тому спеціальна обдарованість безпосередньо пов'язана із видами обдарованості, виокремленими згідно *провідного типу діяльності*, до яких належать інтелектуальна, творча, художня, психомоторна (спортивна), конструкторська, лідерська (організаторська) та ін. [448, с. 307]. Виділення видів обдарованості за цим критерієм здійснюється, як правило, в межах п'яти видів діяльності, до яких належать практична, теоретична, художньо-естетична, комунікативна і духовно-ціннісна. Це дозволяє відійти від життєвого уявлення про обдарованість як кількісного ступеня вираженості здібностей і перейти до її розуміння як *системної якості*. При цьому діяльність, її психологічна структура

виступає як об'єктивне підґрунтя інтеграції окремих здібностей, слугує матрицею, що формує склад здібностей, необхідних для її успішної реалізації. Отже, обдарованість виступає як інтегральний прояв різних здібностей з метою конкретної діяльності. Згідно з цим підходом можуть бути виділені такі види обдарованості: *у практичній діяльності*: обдарованість у ремеслах (**професійна**), спортивна (психомоторна), організаційна (лідерська); *у теоретичній діяльності*: інтелектуальна обдарованість різної спрямованості; *у художньо-естетичній діяльності*: хореографічна, сценічна, літературно-поетична, образотворча, музична; *у комунікативній діяльності*: лідерська, атрактивна; *у духовно-ціннісній діяльності*: створення нових духовних цінностей і змістів, служіння людям.

На нашу думку, саме у межах професійної обдарованості може бути виділено як окремий вид педагогічну обдарованість, на вивчення якої і буде спрямовано наше подальше дослідження.

Одним з принципів положень педагогічної науки є аксіома, яка стверджує, що інтелект загострюється інтелектом, характер виховується характером, особистість формується особистістю. Тобто, яскрава, неординарна, приваблива особистість вчителя виступає однією з найважливіших умов, а також засобом досягнення успіху у виховній і освітній діяльності.

Здавна триває дискусія щодо того, чи повинен учитель мати природжені здібності до педагогічної діяльності, чи вчительській справі може навчитися кожен. Одні дослідники твердять, що вчителем-майстром можна стати, працюючи на робочому місці поруч з гарними вчителями, набуваючи вміння і досвіду. Інші зазначають на необхідності володіти педагогічним талантом: є він – успіх у роботі забезпечено. "Вчителем потрібно народитися" – вважають вони. Треті погоджуються з А. Макаренком, стверджуючи, що у педагогічній діяльності головне не талант, а майстерність, заснована на вмінні, на кваліфікації [263, с. 52].

Історія розвитку педагогічної думки засвідчує, що вже з античних часів до людини, яка обрала для себе педагогічну професію, висувалися достатньо жорсткі вимоги, серед яких, як правило виокремлювалися педагогічне покликання (спрямованість), любов до дітей, наявність певних здібностей (вроджених чи набутих), а також цілий перелік бажаних рис і якостей особистості. Так, на думку Платона, на посаду вчителя "можуть бути допущені стійкі натури, а не так, як це буває нині, коли будь-яка людина, навіть цілком непридатна, береться за неї" [59]. Квінтіліаном навіть було розроблено своєрідний кодекс педагогічної

етики, якому мав слідувати претендент на вчительську посаду, щоб заробити повагу й шану з боку своїх вихованців [59, с. 164].

Великого значення вчителю надавав і Я. Коменський. На його думку, "вчителі – душа і серце виховання і тому вони поставлені на високому почесному місці; їм вручена почесна посада, вище якої нічого не може бути під сонцем". Умовою успішного виконання почесного обов'язку вчителя Я. Коменський вважає його покликання і любов до цієї професії [177, с. 133-163; 190].

Про необхідність наявності у майбутнього вчителя певних рис, що роблять його придатними до педагогічної діяльності, зазначали й українські педагоги. Так, О. Духнович у своїй книзі "Народна педагогія в пользу училищ й учителей сельських" стверджував, що "всякий, хто посвящається в наставляння юнацтва, повинен бути вже *від природи для цього обраним*, бо не всякий, хто вчить і наставляє, може назватися учителем і наставником. Той, хто не має належної якості, більше шкодить людському суспільству і громадянству, ніж приносить користь" [136, с. 217-218].

Продовжуючи свою думку, український педагог стверджує, що наставник повинен бути обдарованим особливими якостями: справжнім покликанням до цієї служби; мати добрі і правильні знання й відомості з того предмета, який хоче викладати іншим; чистий і непорочний норов, інші добродетелі (лагідність, поважність, мужній характер тощо); любов до учнів своїх; володіти від природи легким, зрозумілим способом викладання, мати арсенал потрібних засобів для навчання і наставляння; поважати добрий порядок.

О. Духнович впевнений, що той, хто цих властивостей *від природи дарованих* не має, той не принесе у педагогічній сфері ніякої користі, і краще йому відмовитися від цієї служби, ніж коли-небудь перед судом Божим жахливо відповідати за недоліки і бути навіки покараним [там само].

Цікавими є роздуми О. Духновича про педагогічне покликання. На думку українського педагога, всяка людина з природної прихильності, або темпераменту, має потяг до певної речі: музики, живопису, фізики, хімії, інших мистецтв. Дуже щасливою є людина, що за такою внутрішньою прихильністю обрала для себе спосіб життя, але, навпаки, нещасна та, яка всупереч природній внутрішній прихильності обирає певний спосіб, до якого не мала потягу... *Тому також не кожна людина є здатною від природи до навчання дітей, бо не має або любові до дітей, або терпимості чи інших якостей, конче потрібних наставникові; якщо*

подібна людина заради нагороди, заради доброї платні або інших причин, або з необхідності харчуватися стане наставником, то, справді, як вона сама нещасною, так і доручені їй підлітки будуть нещасливими; і про такого наставника складено цю старовинну приказку: *Quern Dii odere Pedagogum feces* тобто, кого боги ненавиділи, того вчителем створили.

Отже, по-перше, є потрібним для того, хто віддав себе на учительську службу, мати природне *покликання*, тобто прихильність, і прийняти за основу, що він не заради плати або не з нестатку, але для загального добра людства на важкій цій службі добровільно працювати бажає. Такий буде добрим учителем і щасливими будуть його учні [136, с. 217-218].

Велику увагу приділяв обдарованості вчителя й І. Франко, який вважав, що "бувають учителі з *природженим педагогічним талантом*, які вміють під час уроків жити спільним життям усього класу, забувати про себе, про свої власні турботи, радощі і тривоги. Кожен урок такого вчителя є розширенням розумового кругозору учня, задоволенням його природної допитливості, розбудженої попередніми успіхами, є насолодою, а не мукою" [485, с. 206-207].

На жаль, як зазначав М. Пирогов, "талановиті, проникливі і сумлінні вихователі зустрічаються так само рідко, як і проникливі лікарі, талановиті художники й обдаровані законодавці. Число їх не відповідає масі людей, що потребують виховання" [341, с. 210-211].

Видатний вітчизняний педагог К. Ушинський відзначав, що учитель повинен бути високоосвіченою людиною з енциклопедичними знаннями, любити свою професію, бути завжди зацікавленим в удосконаленні своєї майстерності, володіти педагогічним тактом. Йому важливо знати свою справу, чітко уявляти мету педагогічної діяльності, мати високу практичну підготовку, володіти методикою навчання і виховання, уміти викладати свої знання визначено і точно, бути не тільки хорошим викладачем, але й не менш умілим вихователем. Пропонуючи проект учительської семінарії, К. Ушинський радив приймати до них лише тих, у кому можна передбачити хороших учителів [191, с. 162-172].

Багато розмірковував над проблемою педагогічного таланту А. Макаренко. Оцінюючи свою особистість, Антон Семенович стверджував, що сам він "скоріше за все звичайний, середній педагог" [247, с. 376], який своєю наполегливою працею спромігся досягти високого рівня педагогічної майстерності. Більш того, на думку

А. Макаренка, у розпорядженні школи завжди буде тільки “середній вихователь, який володіє середніми здібностями, проте цікавиться наукою і літературою”... [247, с. 335].

Що ж до питання про педагогічний талант, то А. Макаренко дотримувався думки про те, що не можна покладатися тільки на випадкове розподілення талантів, яких до того ж ще й не так багато. Крім того, чому повинна страждати дитина, яка потрапила до “неталановитого” вчителя? [247, с. 394-395] І, зрештою, коли стоїть питання про виховання десятків мільйонів дітей, навряд чи можна “у цьому складному завданні покладатися тільки на добре серце, ентузіазм” [247, с. 335], педагогічний талант... Антон Семенович був глибоко переконаний, що у такій ситуації має сенс вести мову тільки про майстерність, тобто про дійсне знання виховного процесу, про виховні уміння. Він на своєму особистому досвіді переконався, що “все вирішує майстерність, яка заснована на вмінні, на кваліфікації” [247, с. 395].

Отже, складається думка, що А. Макаренко категорично заперечує саме існування такого поняття як “педагогічний талант”. Проте, якщо уважніше перечитати записи його численних виступів перед педагогами, можна помітити, що іноді він все ж таки використовує слово “талант”, особливо коли йдеться про одного з найвідоміших його вихованців – педагога, розвідника, просто прекрасну людину – Семена Калабаліна. “Чудова людина. Якщо про себе я кажу, що я майстер, а не талант, то Карабанов перш за все справжній талант. *Не майстер, а саме талант*, якому підкорюються найважчі...” [311, с. 3-4]. “Справжній талант...” Це чи не єдиний випадок, коли А. Макаренко, надзвичайно вимогливий до себе (самовизначення “просто майстер” позбавлено будь-якого позування) і до інших, коли справа стосується педагогічної діяльності, застосовує таку високу оцінку [Там само].

А.С.Макаренко вважав, що майстерність вихователя не є якимось особливим мистецтвом, яке вимагало б таланту. На його думку, це спеціальність, якої необхідно навчати, як треба навчати лікаря його мистецтву, як треба навчати музиканта. Видатний педагог стверджував, що кожна людина може бути лікарем, музикантом, педагогом, щоправда, одна – кращим, друга – гіршим. Антон Семенович був переконаний, що якість фахівця залежить від якості його навчання [247, с. 377].

Офіційна радянська педагогіка погоджувалася з тим, що є вчителі, які володіють особливим педагогічним талантом, учителі-самородки,

такі вчителі, яких на всьому їхньому нелегкому шляху супроводжує успіх у їх навчальній і виховній роботі. Вплив особистості таких учителів настільки значний, що вони творять "педагогічні чудеса", доводячи навчально-виховну роботу до дуже високого рівня.

Однак, справді талановитих учителів не так вже й багато. Як в інших сферах, так і в педагогічній справі талант – рідкість. Талановитим кожен учитель може і не бути. Однак він може і повинен бути майстром своєї справи. При цьому оволодінню педагогічної майстерності сприяє наявність у людини *покликання* до професії вчителя, яке виявляється в яскраво вираженій схильності й здатності до педагогічної діяльності, до роботи з дітьми. Покликання це може проявитися ще в школі у бажанні надавати товаришам допомогу в навчанні, у прагненні до роботи з молодшими дітьми. Головне ж, у чому воно виявляється – це любов до дітей, бажання працювати з дітьми і заради дітей. Без цього неможливо стати учителем, як неможливо опанувати по-справжньому педагогічною майстерністю [154, с. 222-224].

І. Харламов зазначає, що педагогічна професія вимагає від людини певної схильності, необхідних фізичних і психічних даних, а також відповідного особистісного розвитку. При цьому він посилається на думку видатного російського хіміка Д. Менделєєва, який стверджував, що "до педагогічної діяльності необхідно залучати як до справи морської чи лікарської ... не тих, які лише намагаються забезпечити своє життя, а тих, які відчують до цієї справи свідоме покликання і передбачають у ній своє задоволення, розуміючи загальну народну потребу" [487, с. 540]. Саме тому не можна підготовку вчителя зводити лише до певної суми знань, умінь і практичного досвіду. Необхідними вимогами є також схильність до роботи, наявність певних природних даних і моральних якостей.

У сучасних наукових джерелах прийнято вважати, що педагогічний талант – найвищий ступінь здібностей особистості, які забезпечують можливість найбільш успішного, творчого виконання педагогічної діяльності. Як бачимо, ключове поняття тут – "здібності". У той же час поняття "педагогічна кваліфікація" означає підготовленість особистості до педагогічної діяльності, тобто наявність у неї спеціальних знань, умінь та навичок, що необхідні для здійснення цієї діяльності. Тут ключовим словом є "підготовленість". Порівнюючи ці поняття можна дійти висновку, що здібності особистості як індивідуальні її особливості, які є умовою успішного здійснення вчительської роботи, неможна звести тільки до знань, умінь на навичок, тобто таланту неможна навчити [263,

с. 52-53].

Дійсно, прекрасним педагогом може стати той, чий педагогічний талант буде доповнено спеціальною педагогічною освітою і буде розвинено у практичній педагогічній діяльності. Справжнім педагогом може і не стати той, хто сподівається тільки на свій педагогічний талант або ж тільки на отриману ним педагогічну освіту.

На думку академіка І. Зязюна [147; 314; 332, с. 4-5], який багато років присвятив проблемі формування педагогічної майстерності у майбутніх учителів, не можна чекати закінчення вищого педагогічного навчального закладу, щоб потім у практичній діяльності стати майстром. Потрібно саме у студентські роки набувати професіоналізму. Потрібна щоденна і наполеглива праця над розвитком своїх здібностей до педагогічної діяльності, формуванням професійної позиції, виховуванням уміння спілкуватися з людьми, у процесі органічної взаємодії розв'язувати завдання навчання та виховання. Тому поняття навчання у педагогічному навчальному закладі означає не лише засвоєння знань, а й розвиток здібностей, формування професійних якостей і вмінь, що допоможуть настроїти особистість як інструмент педагогічного впливу на взаємодію з дітьми, батьками, колегами. Така система навчання складна і навчальними планами не завжди передбачена, проте сьогодні це найактуальніше завдання педагогічного вузу [332, с. 4-5].

Для пошуку шляхів удосконалення процесу професійної підготовки майбутнього вчителя у напрямі розвитку його педагогічної обдарованості нами було обрано метод моделювання. Розробка ідеальної моделі творчої особистості конкретного профілю (у нашому дослідженні – педагогічно обдарованого вчителя) – робота досить складна й копітка. Вона потребує вивчення науково обґрунтованих даних, виділення відповідних якостей (здібностей) особистості, притаманних найкращим представникам педагогічної професії, у тому числі – видатним педагогам, складання достатньо повного їх переліку та їх класифікації за вимірами, підструктурами і компонентами психологічної структури особистості.

За основу побудови моделі педагогічної обдарованості нами було обрано описаний вище підхід В. Рибалка [395] до побудови трьохвимірної моделі особистості. Дослідник виділяє три взаємопов'язані базові виміри, які, на його думку, доцільно використовувати при побудові психологічної структури особистості. Перший вимір (I) – *соціально-психолого-індивідуальний*, „вертикальний”, з

притаманними йому підструктурами особистості. Другий вимір (II) – діяльнісний, „горизонтальний“, що диференціюється на відповідні компоненти діяльності та поведінки. Третій вимір (III) – віковий, генетичний, що характеризує рівень розвитку якостей особистості, її задатків, здібностей, психічних властивостей.

Пропонована В.В. Рибалком модель може бути конкретизована з урахуванням вимог, що висуваються до особистості при залученні її до виконання конкретних видів діяльності (ігрової, навчальної, професійної, творчої тощо), соціальної, рольової поведінки. Тобто створену таким чином класифікацію спеціальних психічних властивостей особистості можна розглядати як систематизовану психограму певної професії або рольової поведінки.

Конкретизація структурно-психологічного уявлення про особистість відбувається у п'ять етапів [395].

Перший, вихідний етап: узагальнення поняття „психологічна структура особистості“.

Другий етап: розгляд трьох вимірів – соціально-психолого-індивідуального, діяльнісного та генетичного – як базових категорійних параметрів психологічної структури особистості. Цей етап конкретизації відповідає рівню конкретності дефініції особистості.

Третій етап: диференційований та інтегративний аналіз і синтез складових елементів указаних вимірів: підструктур соціально-психолого-індивідуального виміру (здатність до спілкування, спрямованість, характер, самосвідомість, досвід, інтелект, психофізіологічні якості), компонентів діяльнісного виміру (потребнісно-мотиваційний, інформаційно-пізнавальний, цілеутворюючий, операційно-результативний, емоційно-почуттєвий) та рівнів розвитку в межах вікового, генетичного виміру задатків і здібностей.

Четвертий етап: полягає у залученні до психологічної структури особистості загальнопсихологічних якостей, функцій, процесів, які конкретизують базові елементи вимірів на попередньому етапі. Вони утворюють систематизовану матрицю психологічних процесів, функцій, якостей. Таким чином утворюється єдина класифікація сформованих у дорослому віці психічних властивостей особистості як суб'єкта діяльності, що відповідає загальним вимогам виконання особистістю людської діяльності і поведінки.

У матриці наведено лише елементи підструктур соціально-психолого-індивідуального та компонентів діяльнісного вимірів. Третій,

віковий (генетичний) вимір психологічної структури представлений у вигляді нормативного переліку психічних властивостей дорослої людини. Для репрезентації інших вікових стадій розвитку особистості необхідно будувати відповідні до них нормативні матриці, в яких будуть визначені наявність, характер і ступінь розвитку вказаних психічних властивостей для кожного віку.

Обраний принцип побудови психологічної структури особистості може бути використаний для систематизації психічних властивостей людини, що сприятиме їх системному вивченню, розумінню та розвитку. Водночас цей принцип дозволяє здійснити подальший цілеспрямований аналіз і синтез психологічної структури особистості на наступних етапах конкретизації і перейти до розробки більш детальних, зокрема професійних, моделей особистості.

На п'ятому етапі конкретизації стає можливою класифікація спеціальних якостей, власне здібностей особистості щодо певних видів професійної діяльності, зокрема педагогічної. Такий підхід повною мірою узгоджується із загальноприйнятим визначенням здібностей як індивідуально-психологічних особливостей людини, що сприяють успішному виконанню нею певної діяльності [395, с. 144-155].

На основі ідеальної моделі творчої особистості, створеної В. Рибалком, після комплексного психодіагностичного вивчення відповідних якостей шляхом систематизації значної кількості якостей особистості продуктивно працюючих учителів, нами було побудовано *модель педагогічно обдарованої особистості*. На нашу думку, вона дозволяє надати усій навчально-виховній роботі викладачів і самонавчально-самовиховній роботі студентів з розвитку педагогічної обдарованості цілеспрямованості, цілісності і конкретності.

Дана модель значною мірою дозволяє подолати невпорядкованість тих переліків якостей обдарованого вчителя, які містяться у більшості праць з відповідної проблематики. Окрім того, модель відображає рівень професійної зрілості педагогічно обдарованого вчителя, тому її доцільно розглядати як ідеальну модель для попередніх вікових етапів розвитку педагога – підліткового, юнацького, молодості. При цьому вона є сукупною ідеальною моделлю, оскільки поєднує у собі більшість з відомих у науковій літературі професійних, характерологічних та психологічних якостей, властивих особистостям відомих та видатних педагогів. Застосування запропонованої класифікації надає можливість забезпечити практичну роботу викладача з розвитку педагогічної обдарованості студентів під час вивчення предметів педагогічного

циклу, а також у позааудиторній діяльності.

Для виділення якостей обдарованого вчителя нами було застосовано *біографічний метод*, який полягає у вивченні біографій видатних людей. Це дозволило одержати фактичний матеріал, узагальнити його і знайти те спільне, що притаманне обдарованим педагогам. При дослідженні обдарованості цей метод дуже широко застосовується у психології. Він може бути плідним за умови, що стосовно певної творчої особистості є відповідні досить інформаційно насичені матеріали, які дозволяють створити істинний психологічний портрет такої особистості [207].

Джерелом пошуку цих якостей стали відомі праці педагогів-дослідників, теоретичні доробки у галузі професійної підготовки вчителя, а також біографічні дані видатних педагогів минулого та сучасності. При відборі матеріалу для застосовування біографічного методу нами враховувалися такі вимоги: 1) вивчення творчої діяльності видатних людей не повинно бути обмежене сьогоденням (нами було обрано для вивчення постаті трьох видатних педагогів: Я. Коменський – XVII століття, К. Ушинський – XIX століття, А. Макаренко – XX століття); 2) необхідно досліджувати представників різних національностей (Я. Коменський – чех за походженням, К. Ушинський та А. Макаренко – представники вітчизняної педагогіки); 3) обрані для дослідження особистості мають бути яскраво творчими і виявляти потяг до творчості протягом досить тривалого за часом життя (Я. Коменський прожив 78 років, К. Ушинський та А. Макаренко – 47 та 51 відповідно, проте їх життя і педагогічна діяльність були напрочуд насичені й творчі); 4) при дослідженні слід мати відповідну кількість інформаційного матеріалу.

Результати проведеного дослідження дозволяють зробити ряд висновків стосовно чинників, які сприяли розвитку педагогічної обдарованості обраних для аналізу осіб та становлення їхнього педагогічного таланту:

- *сприятливе освітнє середовище* (сімейне і шкільне), яке прищепило смак до знань, освіти, самовиховання (Я. Коменський – ґрунтовна дошкільна підготовка у сім'ї, навчання у братській школі, навіть "безповоротно втрачені роки" у ґраматичній школі, які сприяли формуванню думки про те, що освіта надто важлива справа, щоб ставитися до неї легковажно; К. Ушинський – ґрунтовна дошкільна освіта і ранній початок навчання; надзвичайно сильний вплив матері, а пізніше мачухи-німкені, сприятлива атмосфера Новгород-Сіверської ґімназії, вплив викладачів, зокрема І. Тимківського; А. Макаренко –

атмосфера любові за розуміння у сім'ї, ранній початок навчання і спроб педагогічної діяльності (навчав сусідських дітей), культ знань і книги, наявність великої кількості періодичних видань);

- *грунтовна вища освіта*, при цьому не завжди педагогічна (Я. Коменський – два університети (богословський факультет), К. Ушинський – Московський державний університет (юридичний факультет), А. Макаренко – Полтавський педагогічний інститут);

- *свідомий вибір педагогічної професії* (Я. Коменський – учитель, а пізніше ректор братської школи; К. Ушинський – викладач Ярославського (Демидівського) юридичного ліцею, Гатчинського сирітського інституту, Смольного інституту шляхетних дівчат; А. Макаренко – вчитель Крюківського залізничного училища та інших навчальних закладів, зокрема Полтавської експериментальної школи);

- *широкий кругозір, енциклопедичні знання* (всім відомий пансофізм Я. Коменського, ґрунтовні знання із різних галузей знань К. Ушинського, здатність постійно "щось читати" А. Макаренка);

- *працездатність, наполегливість* (тривалі подорожі Я. Коменського, під час яких він продовжував працювати над своїми творами і водночас займався практичною діяльністю; постійна зануреність у роботу К. Ушинського; здатність А. Макаренка "спати через день", працюючи над літературою чи документами);

- *прагнення до самоосвіти* (постійне самовдосконалення Я. Коменського; оволодіння іноземними мовами, вивчення бібліотеки О. Гугеля К. Ушинським; А. Макаренко за одну зиму 1920 року перечитав стільки педагогічної літератури, скільки не читав за все життя);

- *креативність* (реформаторський дух, продукування нових ідей, творче використання освітніх ідей попередників);

- *здатність все розпочати з початку, перемагати труднощі, сила волі* (наповнене поневіряннями та незгодами життя Я. Коменського, загибель близьких, втрата майна та наукових нотаток, відтворення втраченого, нові ідеї та книжки; важкий життєвий шлях К. Ушинського, сповнений заздрістю і цькуванням з боку менш талановитих колег, злети і падіння, хвороби і безробіття, негаразди у сім'ї, довге вигнання і глибока віра у майбутнє; етапи творчого шляху А. Макаренка, якому кілька разів доводилося розпочинати з початку, доводячи правильність і життєздатність своїх принципів);

- *вплив сильних особистостей* (для Я. Коменського – це університетські викладачі, особистості філософів давнини, В. Ратке; для

К. Ушинського – мати, директор Новгород-Сіверської гімназії І. Тимківський; для А. Макаренка – батько й мати, брат Віталій, шкільні вчителі);

- *ораторський дар* (усі троє блискучі лектори, здатні переконувати слухачів, доводити свою думку яскраво, живо, доступно; їх поважали учні, студенти, вихованці; їхні лекції завершувалися бурхливими оплесками слухачів);

- *літературний дар* (всі троє володіли здібністю яскраво викладати свої думки у статтях, наукових працях, залишили по собі навчальні підручники, художні твори, які не втратили своєї актуальності й сьогодні);

- *любов до дітей* (Я. Коменський добре розумів природу дитини, з повагою ставився до її особистості, намагався полегшити навчальну працю учнів, запроваджував новітні методи навчання; К. Ушинський уважно ставився до жіночої освіти, поважав своїх вихованок, намагався виховувати в них допитливість, жагу до знань, демократизував навчально-виховний процес; А. Макаренко глибоко розумів кожного свого вихованця, досконало знав його сильні й слабкі сторони, намагався спиратися у виховному процесі на позитивні якості, орієнтував своїх вихованців на завтрашню радість).

Узагальнюючи вищезазначені чинники, можна згрупувати їх таким чином: здібності до виконання педагогічної діяльності (любов до дітей, ораторський дар, літературний дар тощо); креативність; інтелектуальні здібності (широкий кругозір, енциклопедичні знання, прагнення до самоосвіти тощо); професійна спрямованість (любов до дітей, свідомий вибір педагогічної професії, ґрунтовна вища освіта тощо); особистісні якості (працездатність, наполегливість, здатність все розпочати з початку, перемагати труднощі, сила волі тощо); зовнішні та внутрішні чинники (сприятливе освітнє середовище, вплив сильних особистостей тощо).

Зважаючи на результати біографічного аналізу та враховуючи викладені у розділі III (§3.1) міркувань щодо сутності та структури обдарованості, основу запропонованої нами моделі педагогічно обдарованої особистості складають такі компоненти: *педагогічні здібності*, рівень розвитку яких вище за середній; *педагогічна креативність*, тобто здатність учителя до педагогічної творчості; *педагогічне покликання*, як спрямованість особистості до виконання педагогічної діяльності; *інтелектуальні здібності*, як необхідний чинник, що сприяє засвоєнню та трансформації знань у визначеній науковій сфері (див. рис. 3.3).

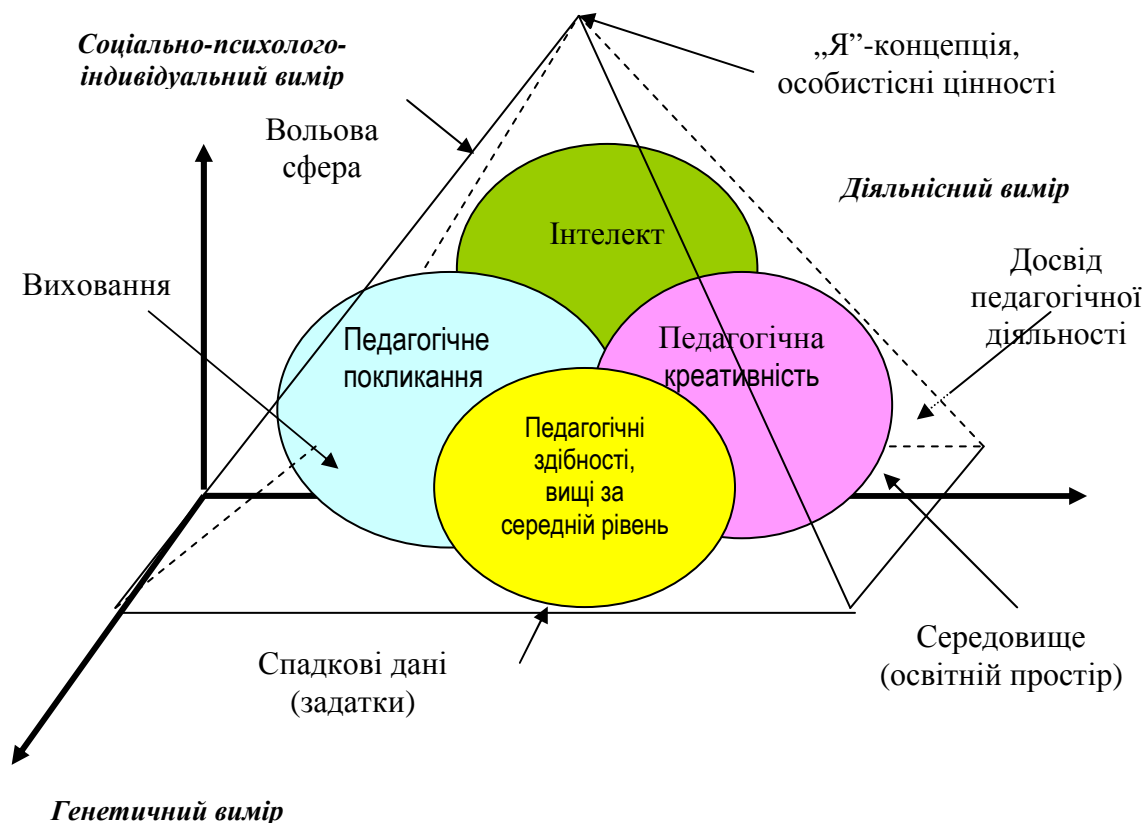


Рис. 3.3. Складові педагогічної обдарованості

Схарактеризуємо названі компоненти педагогічної обдарованості докладніше.

Аналіз педагогічних здібностей здійснено у низці фундаментальних досліджень [105; 332; 197; 200; 267]. **Педагогічні здібності** визначаються дослідниками як сукупність психічних рис особистості, необхідних для успішного оволодіння педагогічною діяльністю, її ефективного здійснення. Педагогічні здібності передбачають відповідну спрямованість особистості (світоглядну, політичну, моральну); ділові якості (спеціальні педагогічні вміння, навички, досвід); риси характеру (комунікабельність, гуманність, емоційна врівноваженість). Педагогічні здібності ґрунтуються на відповідній схильності до педагогічної діяльності, формуються і вдосконалюються під час педагогічної практики. Вони ж є і передумовою для вибору випускниками загальноосвітньої школи педагогічної професії.

Іноді педагогічні здібності звужують до вміння виконувати певні дії – майстерно володіти мовленнєвими засобами, прикладними вміннями (співати, малювати, організовувати дітей тощо). Насправді ж поняття „педагогічні здібності” виявляється значно складнішим і охоплює цілий

комплекс спеціальних та загальних знань, пов'язаних з ними вмінь, а також якостей особистості вчителя. Дослідниками (Ф. Гоноболін [105], Н. Кузьміна [197; 200], І. Підласий [347], В. Сластьонін [327] та інші) виділено такі групи педагогічних здібностей: *науково-пізнавальні* – здатність людини оволодівати науковими знаннями у визначеній галузі; *дидактичні* – вміння відбирати та готувати навчальний матеріал, наочність; чітко, доступно, виразно, переконливо і послідовно викладати навчальний матеріал; творчо проводити уроки; розвивати мислення школярів; стимулювати розвиток пізнавальних інтересів та духовних потреб учнів; підвищувати їх навчально-пізнавальну активність; привчати дітей працювати самостійно; *організаторські* – вміння згуртовувати дітей, розподіляти спільно з ними громадські обов'язки, планувати спільну діяльність, вести роботу одночасно з навчальною групою і кожним учнем, аналізувати результати діяльності, підводити підсумки, робити висновки; допомагають розвинути в учнів активність, ініціативу, самостійність; дають змогу організувати на належному рівні навчально-виховний процес, а також власну педагогічну діяльність; *комунікативні* – вміння встановлювати педагогічно доцільні стосунки з учнями, їх батьками, колегами, керівниками навчальних закладів (педагогічний такт); *перцептивні* – полягають в адекватному сприйнятті й розумінні психології дитини; в умінні проникати у духовний світ вихованців, об'єктивно оцінювати їх емоційний стан, тонко відчувати настрої, переживання окремих учнів, виявляти особливості психіки; *сугестивні* – здатність здійснювати емоційно-вольовий вплив на вихованців; *дослідницькі* – вміння пізнавати й об'єктивно оцінювати педагогічні ситуації та процеси; *соціальні* – вміння розібратися у складних міжособистісних стосунках учнів, визначити місце і роль кожного з них у діловій та соціально-психологічній структурах; *експресивні* – здатність до зовнішнього вираження своїх думок, знань, переконань і почуттів за допомогою мови, а також міміки та пантоміміки; *емоційна стійкість* – уміння педагога володіти своїм станом, поведінкою у різноманітних ситуаціях.

Інтелектуальні здібності педагога нами виділяються як окремий компонент ядра педагогічної обдарованості, оскільки високий розвиток інтелекту є невід'ємною характеристикою вчителя і виконує у структурі його особистості окрему функцію. При цьому нами було враховано:

1) концепцію "інтелектуального порога" Е. Торранса, яка твердить, що при показниках IQ нижчих за 115-120, інтелект і креативність утворюють єдиний чинник, при IQ вище 120 здатність до творчості стає

незалежною величиною, тобто немає креативів з низьким інтелектом, однак є інтелектуали з низькою креативністю;

2) висновки Д. Перкінса про існування нижнього порогу розвитку інтелекту для кожної професії (люди з показниками IQ, нижчими за певний рівень, не можуть оволодіти даною професією) [375, с. 20]. Для педагогічної професії, за даними Г. Айзенка [5, с. 10-11], середній показник IQ становить 122 (додаток Б). Тобто, це саме той випадок, коли інтелект і креативність у структурі особистості вчителя можуть розглядатися як незалежні величини.

Поняття „інтелект” (лат. intellectus – розум, розсудок, пізнання, розуміння), „інтелектуальні здібності” вчені розуміють як здатність самостійно набувати знання, відкривати їх, переносити у нові умови, знаходити оригінальні шляхи розв’язування проблем на противагу діям за зразком чи шляхом наслідування. Інтелектуальна людина здатна правильно оцінювати, розуміти і думати, завдяки своєму „здоровому глузду” та „ініціативності” може „пристосуватися до умов життя”. Тобто „інтелект – це глобальна здатність розумно діяти, раціонально мислити і добре справлятися з життєвими обставинами”, „успішно міряться силою з навколишнім світом” [457, с. 9-13]. Більшість сучасних психологів погоджуються з розумінням інтелекту як здатності індивіда адаптуватися до навколишнього середовища. У широкому значенні поняття „інтелект” характеризує всю пізнавальну діяльність особистості, у вузькому – це найбільш узагальнене поняття, яке охоплює сферу розумових здібностей людини.

Прояви інтелекту можна фіксувати у функціонуванні розуміння та структурування конкретної інформації; постановці завдань; пошуку і конструюванні розв’язку; прогнозуванні рішень, гіпотез, задумів.

У структурі педагогічної обдарованості можна виокремити як загальні інтелектуальні здібності вчителя, так і його здатність до теоретичного осмислення педагогічної дійсності.

Зрозуміло, що названими властивостями не обмежується перелік педагогічних здібностей. Крім того слід зазначити, що тільки факт наявності у людини педагогічних здібностей ще не забезпечує ефективності виконання нею педагогічної діяльності. Практика роботи сучасної школи свідчить, що вчитель повинен не тільки чітко і правильно відтворювати необхідну інформацію – він має вміти генерувати нові, оригінальні ідеї, знаходити нетрадиційні способи розв’язування проблемних педагогічних ситуацій і задач, тобто володіти *креативністю мислення*. Дослідженню педагогічної творчості та

особливостям підготовки до неї майбутніх учителів надається належна увага у дослідженнях В. Кан-Каліка [159], Н. Кичук [166; 167], М. Лещенко [228; 230], С. Сисоевої [428; 429; 430; 433; 434], Л. Хомич [491; 492] та ін. Так, зокрема, С. Сисоевою [434, с. 98-99] виділяються такі ознаки педагогічної креативності: високий рівень соціальної і моральної свідомості; пошуково-перетворюючий стиль мислення; розвинені інтелектуально-логічні здібності (вміння аналізувати, обґрунтовувати, пояснювати, виділяти головне тощо); проблемне бачення; творча фантазія, розвинута уява; специфічні особистісні якості (любов до дітей; безкорисливість; сміливість; готовність до розумного ризику в професійній діяльності; цілеспрямованість; допитливість; самостійність; наполегливість; ентузіазм); специфічні мотиви (необхідність реалізувати своє "Я"; бажання бути визнаним; творчий інтерес; захопленість творчим процесом, своєю працею; прагнення досягти найбільшої результативності в конкретних умовах педагогічної праці); комунікативні здібності; здатність до самоуправління; високий рівень загальної культури [434, с. 98-99;].

Розроблений дослідницею перелік ознак педагогічної креативності можна використовувати для проведення їх оцінювання і самооцінювання майбутніми вчителями і вчителями-практиками, а також для розробки на цій основі програми самовдосконалення.

Отже, **педагогічна креативність** передбачає здатність до творчого пошуку, нестандартного розв'язання педагогічних задач і характеризується за цілим рядом параметрів. На основі аналізу відповідної наукової літератури нами розроблено основні параметри, які характеризують педагогічну креативність:

Слід відзначити ще одну характеристику особистості педагога, без якої педагогічні здібності не зможуть набути ефективного розвитку – це особистісна *спрямованість* людини на педагогічну діяльність, яка є одним з найважливіших суб'єктивних чинників досягнення вершин у професійно-педагогічній діяльності. Спрямованість особистості визначається як сукупність стійких мотивів, що орієнтують діяльність особистості, і які характеризуються інтересами, схильностями, переконаннями, ідеалами, в яких відображено світогляд людини. Крім того, спрямованість охоплює інтерес до самих учнів, творчості, педагогічної професії, схильність займатися саме нею, усвідомлення своїх здібностей [263, с. 61]. На думку Н. Кузьміної, суто педагогічна спрямованість складається із стійкої мотивації на формування особистості учня засобами предмету викладання, на

переструктурування предмету відповідно до вихідної потреби учня у знаннях, носієм яких є педагог [201, с. 16]. Аналізуючи сутність педагогічної спрямованості, І. Зязюн відзначає, що її становлять ціннісні орієнтації: до себе – самоутвердження, на засоби педагогічного впливу, на школяра, на мету педагогічної діяльності. Для педагога провідною є орієнтація на головну мету за гармонійної узгодженості всіх інших: гуманізації діяльності, гідного самоутвердження, доцільності засобів, врахування потреб вихованців [332, с. 32].

Основним мотивом суто педагогічної спрямованості є інтерес до змісту педагогічної діяльності. Можна на “відмінно” знати основи фахового предмету, володіти цілим рядом педагогічних умінь, але так і не стати “вчителем, на якого чекають”. Важливою умовою розвитку педагогічної обдарованості є бажання педагога працювати з дітьми, любов і повага до них, отримування задоволення від спілкування з вихованцями, потреба у постійному зануренні у проблеми школи і учнів. Отже, йдеться про *педагогічне покликання*, яке розглядається як життєве призначення і спрямування людини, що надає доцільності, осмислення й перспективності її діяльності. Покликання співвідноситься у своєму розвитку із потребою в обраному виді діяльності. На цьому найвищому ступені розвитку – покликанні – педагог не уявляє себе без школи, без життя і діяльності своїх учнів [263, с. 61].

Усвідомлення покликання передбачає розвинену самосвідомість і культуру самоаналізу, осмислення своїх потреб, формування соціально значущих цілей, визначення конкретних шляхів її реалізації. Вчитель завжди має пам'ятати одну просту але велику істину: для того, щоб бути справжнім учителем, необхідно перш за все любити те, що викладаєш, і любити тих, кому викладаєш. Учитель не може не любити дітей. Це положення вже стало педагогічною аксіомою. Проте далеко не всі, хто обрав для себе професію педагога, замислюється над сенсом даної аксіоми. А він полягає у тому, що виховувати людину, яку не любиш, праця бесплідна і навіть пекельна.

Отже, педагогічною технікою дійсно можна оволодіти (і під час навчання у педагогічному навчальному закладі, і впродовж безпосередньої педагогічної діяльності), а педагогічні здібності розвинути до певного необхідного рівня. Педагогічне ж покликання має народитися у душі людини, „визріти” і оформитися у стійке переконання, що саме без цього (школи, учнів, щоденного спілкування з ними) вона не проживе жодного дня [263].

Розділ 3. Сучасні концептуальні засади побудови моделі педагогічної обдарованості

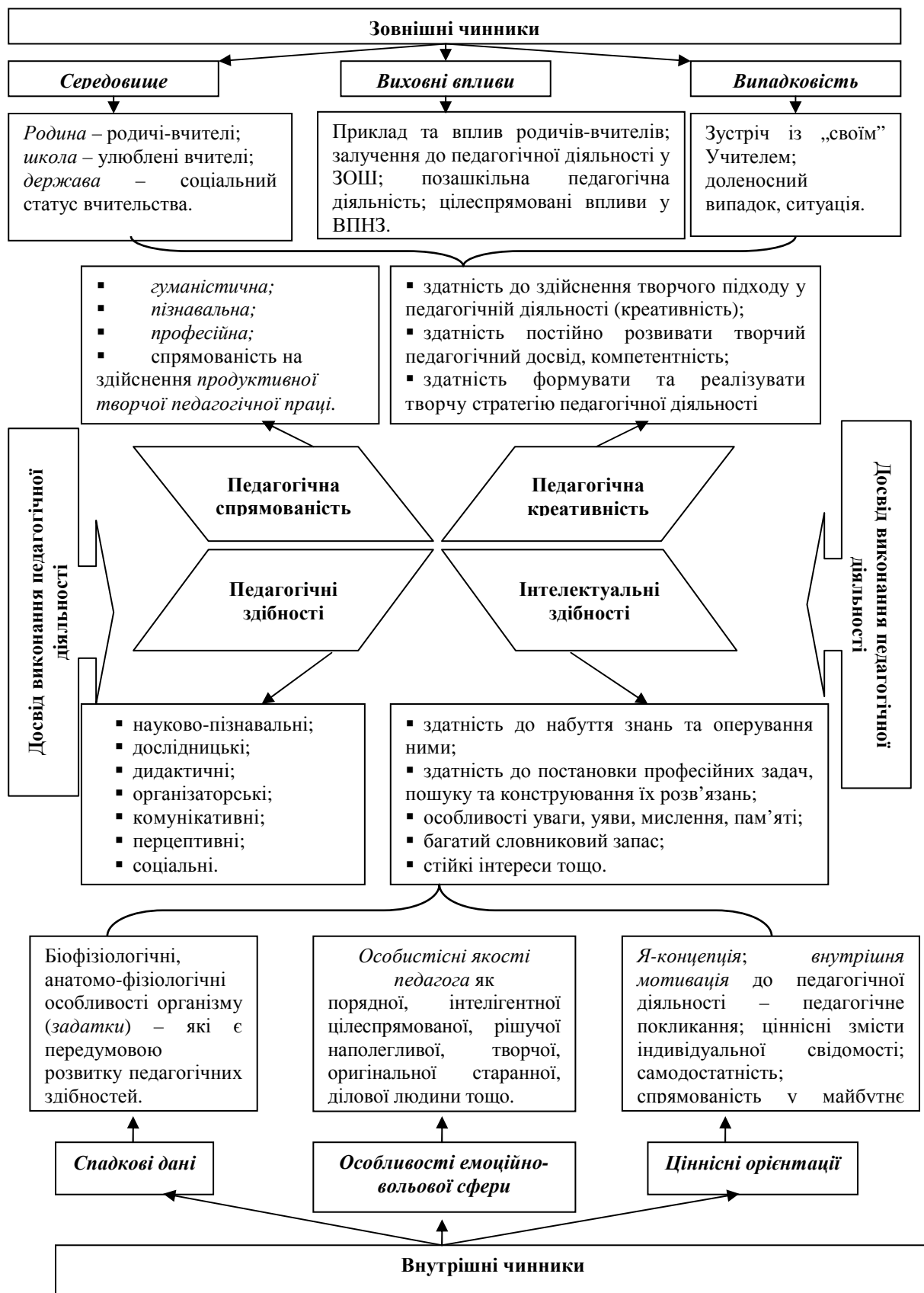


Рис. 3.4. Модель педагогічної обдарованості

В узагальненому вигляді модель педагогічної обдарованості представлена на рис. 3.4. Вона може використовуватися для діагностики рівня педагогічної обдарованості майбутнього вчителя, а також слугувати орієнтиром у процесі професійної підготовки студентів педагогічних навчальних закладів.

Отже, ми виходимо з розуміння обдарованості як індивідуальної потенційної своєрідності внутрішніх (задатки) та зовнішніх (сприятливе соціальне середовище, стиль виховання) передумов для розвитку здібностей особистості до рівня вище за умовно „середній”, завдяки яким вона може досягти значних успіхів у певній галузі діяльності. Відповідно до цього під *педагогічною обдарованістю* розуміємо якісно своєрідне поєднання педагогічних здібностей особистості, інтелекту, креативності її мислення й діяльності та свідомої наполегливої спрямованості до здійснення функцій педагогічного працівника, які дозволяють їй досягати значних успіхів у творчій професійній діяльності.

3.4. Зміст компонентів педагогічної обдарованості майбутніх учителів та критерії їх оцінювання

На основі попередньої роботи нами виокремлено основні компоненти педагогічної обдарованості: *педагогічні здібності*, рівень розвитку яких вище за середній; *педагогічну креативність*, тобто здатність учителя до педагогічної творчості; *педагогічне покликання*, як спрямованість особистості до виконання педагогічної діяльності; *інтелектуальні здібності*, як необхідний чинник, що сприяє засвоєнню та трансформації знань у визначеній науковій сфері. Крім того, виділено ознаки, які характеризують основні компоненти педагогічної обдарованості. Зокрема, педагогічні здібності поділяються на такі групи як *науково-пізнавальні, дослідницькі, дидактичні, організаторські, комунікативні, перцептивні, соціальні*. Кожна з груп характеризується низкою параметрів.

Науково-пізнавальні здібності: глибока зацікавленість певною галуззю знань; прагнення до пізнання; спостережливість; здатність до застосування знань у практичній діяльності; мобільністю знань; здатність до самоаналізу; схильність до класифікування, колекціонування тощо.

Дослідницькі здібності: пошукова спрямованість розуму; аналітичні здібності (вміння аналізувати, обґрунтовувати, пояснювати, виділяти головне тощо); здатність і бажання здійснювати пошукову діяльність; здатність самостійно будувати основу своїх дій; здатність слідувати

завданням орієнтирам; усвідомлення недостатності інформації для розуміння завдання та для знаходження способу його розв'язання тощо.

Дидактичні здібності: здатність відбирати та готувати навчальний матеріал, наочність; викладати навчальний матеріал чітко, доступно, виразно, переконливо і послідовно; розвивати мислення школярів; викладати свої думки чітко і змістовно; стимулювати розвиток пізнавальних інтересів та духовних потреб учнів; стимулювати навчально-пізнавальну активність учнів тощо.

Організаторські здібності: прагнення аналізувати і оцінювати шкільні правила, діяльність педагогів; здатність формулювати пріоритетні цілі діяльності; планувати свою діяльність; передбачати хід подій; об'єднувати дітей, розподіляти між ними обов'язки; вести роботу одночасно з навчальною групою і кожним учнем; аналізувати результати діяльності, підводити підсумки, робити висновки; організовувати на належному рівні навчально-виховний процес; організовувати на належному рівні власну діяльність тощо.

Комунікативні здібності: здатність встановлювати доцільні стосунки з учнями, їх батьками, колегами, керівниками навчальних закладів; комунікабельність; прагнення втягувати викладачів у суперечки, поставати проти консервативних традицій; здатність проявляти більший інтерес до процесу, ніж до результату діяльності тощо.

Перцептивні здібності: здатність сприймати й адекватно інтерпретувати інформацію про дитину, отриману в процесі спільної діяльності; глибоко проникати в особистісну сутність інших людей; встановлювати їхню індивідуальну своєрідність; визначати внутрішній світ, спрямованість і можливі майбутні дії учня на основі швидкої оцінки його зовнішніх характеристик і манер поведінки; визначати, до якого типу особистості і темпераменту належить дитина; відчувати характер переживань, стан дитини, її причетність чи непричетність до тих чи інших подій за незначними ознаками; знаходити в діях та інших проявах учня ознаки, що відрізняють його від інших; бачити головне в особистості дитини, правильно визначати її ставлення до соціальних цінностей, протистояти стереотипам у сприйнятті (ідеалізація, „ефект ореола” тощо).

Соціальні здібності: здатність регулювати міжособистісні стосунки учнів; визначати місце і роль кожного учня у колективній діяльності; самостійно приймати рішення; здатність адекватно сприймати і розуміти психологію дитини, виявляти особливості психіки; проникати

у духовний світ вихованців, об'єктивно оцінювати їх емоційний стан; відчувати настрої, переживання окремих учнів (емпатійність); здійснювати емоційно-вольовий вплив на оточуючих; здатність до зовнішнього вираження своїх думок, знань, почуттів і переконань за допомогою мовленнєвих засобів, міміки й пантоміміки; володіти своїм станом, поведінкою у різноманітних ситуаціях; здатність регулювати свій емоційний стан тощо.

Оцінювання рівня розвитку педагогічних здібностей можна здійснювати за такою шкалою (див. Додаток К): бал „3” виставляється за високорозвинені, яскраво виражені здібності, що проявляються у забезпечені оптимального рівня навчального процесу, які захоплюють, стимулюють кожного учня; бал „2” виставляється за прояв здібностей, які забезпечують ефективність уроку, але у випадках, коли вчитель не повною мірою використовує ці здібності або надміру ними захоплюється; бал „1” виставляється за недостатній прояв здібностей, у результаті чого знижується ефективність уроку; бал „0” виставляється при відсутності або майже відсутності прояву здібностей, що дає підстави зробити висновок про незадовільний рівень уроку. Пропонована шкала може бути використана у процесі проведення фрагментів уроків та виховних проєктів майбутніми вчителями на семінарських та лабораторних заняттях, а також під час педагогічної практики.

Залежно від загальної суми балів визначаються такі рівні здібностей: високий (оптимальний) – 18-21; допустимий – 16-19; середній – 12-15; низький – 8-11; критичний – 4-7; недопустимий – 0-3.

Загальні інтелектуальні здібності вчителя та його здатність до теоретичного осмислення педагогічної дійсності також можуть бути представлені рядом ознак.

Загальні інтелектуальні здібності: мислити абстрактно, логічно розмірковувати; чітко обґрунтовувати думки; формулювати педагогічні задачі, шукати та конструювати можливі варіанти їх розв'язування; самостійно оволодівати знаннями; прогнозувати рішення, гіпотези, задуми; швидко запам'ятовувати, структурувати, утримувати у пам'яті значний фонд необхідної інформації; володіти широким словниковим запасом, яскравою уявою, почуттям гумору, довготривалою увагою, кмітливістю; мати стійкі інтереси до пізнання нового, незвичайного; оперувати цифровими матеріалами; бути спостережливим; володіти значною ерудицією, любити читати; вміти складати і розв'язувати головоломки, кросворди тощо.

Здатність до теоретичного осмислення педагогічної діяльності: визначати зміст, основу, ідею навчального матеріалу чи педагогічного феномена; встановлювати зв'язки між різними змістами, виявляти неявні мотиви, що зумовили виникнення тієї чи іншої педагогічної концепції; здійснювати порівняльний і феноменологічний аналіз педагогічних явищ, парадигм, систем, принципів, змістів, умов, засобів виховання і навчання; володіти проблемним баченням педагогічної ситуації; розпізнавати педагогічні теорії і системи на предмет їхньої відповідності гуманістичній парадигмі; визначати явні і приховані джерела зародження педагогічного задуму; різнобічно аналізувати й оцінювати педагогічний задум; визначати і переборювати кризові ситуації у навчанні й вихованні, перебудовувати наявні знання, конструювати на їхній основі культуровідповідні і гуманні змісти педагогічної діяльності; встановлювати власні змісти альтернативних педагогічних підходів; моделювати умови виховання творчої особистості; створювати та застосовувати засоби педагогічного супроводу особистості учня у процесі її самореалізації, моральної самоактуалізації, самовизначення; створювати і використовувати інноваційні технології навчання і виховання тощо.

Оцінювання рівня розвитку інтелектуальних здібностей здійснюється з урахуванням особливостей мислення, пам'яті, уваги тощо. Краще за все використовувати відомі та перевірені методики, зокрема тести на IQ, методики визначення множинного інтелекту тощо.

Педагогічна креативність досліджувалася за допомогою таких критеріїв як швидкість (продуктивність) і гнучкість думки, оригінальність, допитливість, точність і сміливість. Під *швидкістю (продуктивністю) думки* розуміють кількість ідей, яка виникає за одиницю часу. Протилежна якість – малопродуктивність. *Гнучкість думки* характеризує здатність швидко і без внутрішніх зусиль переключатися з однієї ідеї на іншу; бачити, що інформацію, отриману в одному контексті, можна використати і в іншому. Це добре розвинута навичка переносу (транспозиції). Вона забезпечує вміння легко переходити від одного класу явищ, що вивчаються, до іншого, долати фіксованість методів вирішення, своєчасно відмовлятися від недосконалої гіпотези, бути готовим до інтелектуального ризику і до парадоксів. Протилежна якість – інертність. *Оригінальність* визначає здатність до генерації ідей, які відрізняються від загальноприйнятих, до парадоксальних, несподіваних рішень. Вона пов'язана з цілісним баченням усіх зв'язків і залежностей, непомітних під час послідовного

логічного аналізу. Протилежна якість – традиційність. *Допитливість* розуміється як здатність дивуватися; відкритість та інтерес до усього нового. Протилежна якість – байдужість. *Сміливість* передбачає здатність приймати рішення в ситуаціях невизначеності, не лякатися власних висновків і доводити їх до кінця, ризикуючи особистим успіхом та репутацією. Протилежна якість – поміркованість.

На основі аналізу відповідної наукової літератури нами розроблено основні параметри, які характеризують педагогічну креативність.

Здатність до здійснення творчого підходу у педагогічній діяльності (креативність): швидкість мислення (кількість ідей, яка виникає за одиницю часу); здатність швидко і без внутрішніх зусиль переключатися з однієї ідеї на іншу; здатність до генерування ідей, які відрізняються від загальноприйнятих, до парадоксальних, несподіваних рішень (для вчителя – пошук нових форм, методів, засобів навчальної та виховної діяльності); відчуття витонченості ідеї; здатність дивуватися; відкритість та інтерес до всього нового; здатність приймати рішення в ситуаціях невизначеності, не лякатися власних висновків і доводити їх до кінця, ризикуючи особистим успіхом та репутацією; здатність до гнучкого образного мислення, яке може проявлятися у конструюванні нової оригінальної наочності; гнучкість словесного мислення, яскрава образна мова, вміння „запалити” учнів своєю розповіддю; вибірковість до пізнання нового; пошуково-перетворюючий стиль мислення; творча фантазія, розвинене уявлення; проблемне бачення ситуації; здатність „порушувати спокій”; здатність глибоко занурюватися у привабливу діяльність; прагнення до винаходів, творчості; інтерес до загадок, парадоксів, імпровізації; здатність самостійно приймати рішення; здатність швидко переключати увагу.

Здатність постійно розвивати творчий педагогічний досвід, компетентність: бажання підвищувати професійну компетентність, отримувати нові знання, розвивати відповідні вміння, навички педагогічної діяльності; здатність швидко знаходити, набувати у творчих пошуках нові знання, розширювати свій професійний кругозір; вміння цілеспрямовано вивчати питання або проблеми, пов’язані із педагогічною діяльністю; почуття задоволення від збагачення досвіду педагогічної діяльності і водночас – творчого невдоволення рівнем досягнень, як умова подальшого зростання професійної компетентності.

Здатність формувати та реалізувати творчу стратегію педагогічної діяльності: стійка потреба у систематичному збагаченні

досвіду педагогічної діяльності; здатність до самостійного формування глибоких і систематичних знань у процесі вирішення ключових навчальних та виховних проблем; уміння розробляти гнучку стратегію творчої педагогічної діяльності на основі визначення мети й побудови відповідної до неї програми; здатність мобілізувати власний досвід, або швидко набувати додаткової компетентності з метою розв'язання важливої та складної педагогічної проблеми; почуття відповідальності при виконанні творчих професійних завдань.

Нами розроблено основні показники, що характеризують наявність в особистості педагогічної спрямованості. До основних показників педагогічної спрямованості особистості належать:

Гуманістична спрямованість: альтруїзм, бажання приносити добро, користь своєю діяльністю та поведінкою іншим людям і суспільству в цілому; орієнтація на пошук гуманістичних ідеалів; потреба ставити гуманістичні, альтруїстичні цілі у власному житті, поведінці та діяльності; прагнення до гуманістичних результатів у своєму житті, поведінці та діяльності; почуття гуманізму, дійова любов до людей.

Пізнавальна спрямованість: потреба у постійному розширенні свого світогляду, у пізнанні навколишнього світу та власного „Я”; орієнтація на пошук нових знань, ідей, на створення власної картини світу; схильність до аналізу фактів та подій, до формування власної думки щодо будь-яких питань професійної діяльності; прагнення дійти до суті складних проблем життя, поведінки учнів, соціальних та природних явищ; прагнення до пізнання істини

Професійна спрямованість: інтерес до педагогічної діяльності; педагогічне покликання; бажання досягти високого рівня професійної майстерності; потреби та ціннісні орієнтації у професійній діяльності, які є основою мотивації діяльності; орієнтація на пошук і здобуття максимальної кількості необхідної професійно важливої інформації; здатність ставити важливі професійні цілі; позитивне емоційне самопочуття при виконанні професійної діяльності; задоволеність професійною діяльністю, її результатами та професією в цілому; прагнення досягати значущих результатів у професійній діяльності; потреба у постійному самовдосконаленні.

Спрямованість на здійснення продуктивної творчої педагогічної праці: бажання здійснювати творчу діяльність; інтерес до творчих пошуків нових знань, фактів, закономірностей; схильність до постановки творчих цілей у педагогічній діяльності, до створення

педагогічних проектів, планів; схильність до творчої активності за будь-яких обставин, відданість творчій меті, віра в неї; прагнення систематично і плідно працювати над новою педагогічною ідеєю, програмою, проектом, досягати нових творчих результатів у поведінці та діяльності; схильність до творчої праці.

Важливого значення для становлення педагогічно обдарованої особистості набувають риси її характеру.

Риси характеру порядної, інтелігентної цілеспрямованої, рішучої людини: довірливість, відвертість у стосунках з людьми; професійна етика, чесність; невимушений стиль спілкування, внутрішня свобода, розкріпаченість; сміливість розуму і духу, готовність до ризику; почуття відповідальності перед вихованцями, їх батьками, колегами, власною совістю.

Риси характеру наполегливої людини: працездатність; зацікавленість у творчій педагогічній справі; цілеспрямованість; наполегливість, упертість, терплячість під час розв'язуванні складних педагогічних проблем; толерантність, терпимість до іншої позиції.

Риси характеру творчої, оригінальної людини: ініціативність у процесі пошуку і визначення нових напрямів педагогічної діяльності; оригінальність, здатність уникати шаблонних дій; планомірність, методичність у творчій педагогічній діяльності; спритність, винахідливість; дотепність, розвинене почуття гумору.

Риси характеру старанної, ділової людини: вимогливість до себе та до інших; здатність не задовольнятися наявною інформацією, а уточнювати, діставатися суті проблеми з першоджерел, враховувати думку вчителів-майстрів; критичність розуму при оцінці перспектив своєї діяльності; дисциплінованість, організованість, акуратність при виконанні професійної діяльності; почуття здорового глузду.

На основі розроблених нами компонентів педагогічної обдарованості, їх змісту та критеріїв, студенти були поділені на рівні.

Творчий рівень характеризується високим рівнем розвитку інтелектуальних (IQ = 130 і більше) та педагогічних здібностей, а також педагогічної креативності.

Студенти, які досягли цього рівня, як правило, свідомо обрали педагогічну професію, користуючись внутрішніми мотивами, зокрема вони вважають за можливе самореалізуватися у творчій педагогічній діяльності, вважають, що саме педагогічна професія надає великі можливості для самовдосконалення, їм подобається працювати з дітьми тощо. Чітко визначена педагогічна спрямованість.

Мають адекватний рівень самооцінки, їм притаманні внутрішня свобода і високий самоконтроль. Легко адаптуються до вимог навчально-пізнавального процесу, зберігаючи внутрішню незалежність думок і дій.

Впевнені у своїх здібностях, які проявляються під час проведення практичних занять та позааудиторних заходів, забезпечують оптимальний рівень навчального та виховного процесу, захоплюють, стимулюють кожного студента групи. Успішно навчаються та беруть участь у позанавчальній діяльності, відрізняються швидкістю та гнучкістю мислення, оригінальністю пропонованих думок, дій, форм та методів.

Виявляють інтерес до всього, що стосується майбутньої педагогічної діяльності, інновацій у діяльності школи та вчителя, характеризуються великою ініціативністю. Як правило самі виявляють бажання займатися науково-дослідницькою діяльністю ще з перших курсів навчання у ВНЗ, активно здійснюють експериментальну роботу, проявляють глибокий інтерес до теоретичних питань проблеми дослідження.

Із задоволенням беруть участь у науково-практичних конференціях різних рівнів, не відчувають утруднень у підготовці виступів, не відмовляються від публічного обговорення проблем, які їх цікавлять.

Як правило, учасники і переможці різних етапів студентських олімпіад з предметів та спеціальності, зокрема з педагогіки.

Виявляють здібності, які не належать до суто педагогічних, однак сприяють налагодженню стосунків з учнями: співають, складають вірші, танцюють тощо.

Конструктивний рівень характеризується рівнем розвитку інтелекту у межах $IQ = 110-130$, достатнім рівнем розвитку педагогічних здібностей та креативності.

Студенти, які досягли цього рівня, як правило, свідомо обрали педагогічну професію на основі внутрішньої мотивації. Достатньо виражена педагогічна спрямованість.

Мають достатній рівень самооцінки, їх вирізняє прагнення до навчальних успіхів, які виражаються у вигляді відмінної оцінки. При цьому вони надзвичайно важко сприймають невдачу, замість надії на успіх у них, швидше, переважає страх перед невдачею. Не схильні до ризику, намагаються не висловлювати публічно свої думки, досить стримані. Достатньо швидко адаптуються до вимог навчально-пізнавального процесу, однак залежні від зовнішньої адекватної оцінки своїх учинків, результатів навчання чи діяльності.

Педагогічні здібності розвинуті на достатньому рівні, однак використовуються не повною мірою. За умов додаткового інструктажу та відповідних зусиль забезпечують проведення практичних занять та позааудиторних заходів на достатньому рівні. Беруть участь у позанавчальній діяльності мірою необхідності й досить успішно, час від часу демонструючи досить оригінальні думки, обираючи цікаві форми та методи.

Виявляють помірний інтерес до всього, що стосується майбутньої педагогічної діяльності, інновацій у діяльності школи та вчителя, характеризуються великою ініціативністю. Виявляють бажання займатися науково-дослідною діяльністю, як правило, за пропозицією викладача, потребують постійного керівництва з його боку, іноді виявляючи ініціативу.

При необхідності беруть участь у науково-практичних конференціях різних рівнів, відчують певні труднощі у підготовці виступів, нерідко відмовляються від публічного обговорення проблем та висловлювання своїх думок.

Як правило, студенти цього рівня є учасниками, іноді переможцями різних етапів студентських олімпіад з предметів та спеціальності, зокрема з педагогіки.

Часто мають додаткові спеціальні здібності.

Репродуктивний рівень характеризується рівнем розвитку інтелекту у межах $IQ = 100-110$ (критично допустимий для педагогічної професії), середнім рівнем розвитку педагогічних здібностей та креативності.

Мотивація вибору педагогічної професії пов'язана частіше із соціальними мотивами (професія батьків, визнається важливою у суспільстві, близько від домівки, порада подруги (друга) тощо). Спрямованість на педагогічну діяльність недостатньо виражена, помітні коливання та роздуми щодо зміни фаху, нерідко виникають проблеми з дітьми у процесі безпосереднього спілкування з ними (під час педагогічної практики, роботи у літніх оздоровчих таборах тощо).

Зовнішньо добре адаптуються до навчального процесу, тримаються в "середняках", задоволені своїм становищем. Мають адекватну самооцінку, середній рівень розвитку педагогічних здібностей компенсується розвитком соціального інтелекту, товариськістю.

У навчальній діяльності пасивні, відрізняються інертністю мислення, форми та методи, які вони застосовують, відрізняються шаблонністю і традиційністю.

Практично ніколи не виявляють бажання займатися науково-дослідною діяльністю, ніколи не проявляють ініціативи, діють за інструкцією викладача.

Не беруть участь у науково-практичних конференціях та студентських олімпіадах з предметів та спеціальності.

Іноді виявляють додаткові спеціальні здібності.

Застосування розробленої нами моделі педагогічної обдарованості передбачає тривалу роботу з відбору необхідної інформації, для чого використовуються різноманітні джерела та методи. Це можуть бути особисті документи, відгуки та думки близьких і знайомих людини, результати її поведінки та діяльності, опитування оточуючих і самої людини, бесіди, систематичне планомірне спостереження у різних умовах, тестування, експеримент тощо. Отож збирання попередніх психологічних матеріалів дослідження потребує досить тривалого часу та великого обсягу пізнавальної та психодіагностичної роботи.

Зазначимо, що отримання психологічної інформації щодо тієї чи іншої підструктури особистості передбачає використання різних методів. Так, дані про якості та здібності, що належать до підструктур спілкування, спрямованості, характеру, самосвідомості, інтелекту, можна отримувати за допомогою тестів та опитувальників. Відомості про якості, що належать до підструктури досвіду, доцільно отримувати на основі вивчення документів, продуктів діяльності та поведінки, а також шляхом спостереження. В усіх випадках слід отримувати інформацію за допомогою декількох методів.

Усю отриману інформацію доцільно інтегрувати в єдину систему оцінок за методом узагальнення незалежних характеристик. Згідно з цим методом обчислюється відносна оцінка прояву кожної якості цілісної характеристики особистості, що формується на основі інтеграції оцінок, здобутих з різних джерел і за допомогою різних методів.

Нами використовується шестибальна система оцінки якостей за певною схемою (від 0 до 5 балів). Так, якщо якість (здатність, здібність) особистості: не має місця – 0 балів; виражено незначною мірою – 1 бал; виражено слабко – 2 бали; виражено на середньому рівні – 3 бали; виражено достатньою мірою – 4 бали; виражено на високому рівні – 5 балів.

Заповнена таким чином карта особистості характеризує неповторне поєднання соціально-психологічних та індивідуально-психологічних якостей особистості, які в цілому характеризують рівень її педагогічної обдарованості. У заключній частині всі аспекти характеристики

розкладаються на три виміри: соціально-психолого-індивідуальний, діяльнісний і віковий [312, с. 510-522]:

I. Яскраво виражені особистісні прояви у *соціально-психолого-індивідуальному* ряді властивостей: а) спілкування; б) спрямованість; в) риси характеру; г) самосвідомість; д) досвід, компетентність; е) психічні процеси, інтелект, творчість; є) психофізіологічні якості.

II. Виражені особистісні прояви у *діялісному* ряді властивостей: 1) провідні потреби й мотиви; 2) інформаційні та пізнавальні компоненти; 3) цілі, задуми, плани, програми; 4) результати, творчі досягнення; 5) провідні емоції, почуття.

III. *Віковий* розвиток особистості: 1) адекватність рівня розвитку віковій нормі; 2) біологічна спадковість, задатки; 3) соціальна спадковість: характеристика культурного, освітнього, професійного рівня сімейного оточення; 4) загальна оцінка рівня розвитку здібностей особистості.

IV. Рівень розвитку і прояву *спеціальних здібностей*: науково-пізнавальні, дослідницькі, дидактичні, організаторські, комунікативні, перцептивні, соціальні, моральні, лінгвістичні, акторські, образотворчі, вокальні, музично-виконавські, хореографічні, технологічні, ігрові, економічні (господарські), спортивні, психомоторні, духовні (пізнання та альтруїзм), літературні, психологічні, математичні, трудові.

Висновки до третього розділу

Аналіз наукових доробок сучасних зарубіжних і вітчизняних дослідників проблеми обдарованості дозволяє зробити ряд узагальнень, принципів для нашого дослідження.

1. У розробці досліджуваної проблеми чітко простежуються два основних підходи у поясненні природи обдарованості: інтегративний і функціональний. *Перший*, до якого схиляється більшість дослідників, стверджує, що обдарованість – інтегративна (загальна) якість особистості і якщо людина обдарована, то вона здатна досягнути видатних успіхів у багатьох видах діяльності. Цей підхід ґрунтується на визнанні єдності природи творчості, і характеризується пошуками інтегративної характеристики, яка й робить можливим цю універсальність. Згідно *другого* підходу загальної обдарованості не існує, оскільки вона завжди прив'язана до певного виду діяльності, в якому людина може бути визнана обдарованою. На нинішньому етапі вивчення феномена обдарованості яскраво виражено домінування інтегративного підходу над функціональним.

2. Аналіз сучасних досліджень у галузі психології обдарованості

доводить, що поняття обдарованості у більшості досліджень фактично розглядається залежно від того змісту, що вкладається в поняття здібностей, тобто чи є воно вродженою або набутою властивістю індивіда, а також якою мірою на їхнє формування і розвиток впливає виховання, діяльність людини, середовище тощо. Залежно від підходу того, якому чиннику надається перевага, у сучасних дослідженнях можна виокремити два основних підходи: *особистісно-діяльнісний*, який у поясненні походження людських здібностей спирається на категорію діяльності, надаючи перевагу її зовнішній (соціальній) детермінації, і *функціонально-генетичний*, представники якого розглядають здібності як індивідуально-психологічні властивості особистості, внутрішньо детерміновані і сформовані під впливом зовнішніх умов розвитку дитини. На нашу думку, у роботі вчителя (викладача) необхідно враховувати і природний чинник (спадкові дані особистості), і необхідність створення відповідних умов (освітнього простору), які сприятимуть реалізації природних потенцій учня (студента) у процесі включення його до відповідного виду діяльності.

3. У вітчизняній науці спостерігається тенденція до розуміння обдарованості як певної потенції, реалізація якої на різних етапах психічного розвитку та становлення особистості потребує наявності відповідних умов (Д. Богоявленська, О. Кульчицька, О. Матюшкін, В. Ефрoїмсон та інші). Тобто, вітчизняними дослідниками акцентується увага на тому, що обдарованість – це системна якість психіки, яка здатна *розвиватися* впродовж життя людини за умови врахування впливових чинників, що сприяють цьому процесу на кожному з *вікових етапів* становлення особистості;

На відміну від зарубіжній психології, де вивчення обдарованості традиційно здійснюється через дослідження окремих рис і здібностей, чи факторів, які їх поєднують, у вітчизняній психології здібності і обдарованість розглядаються не як вроджена константна властивість, а як наслідок розвитку в діяльності вроджених задатків. Тому для сприяння розвитку обдарованої особистості важливим є не стільки вимірювання кількісних показників тих чи інших здібностей, скільки вивчення тих детермінант, які впливають на цей процес.

4. Результати наукового пошуку засвідчують, що довгий час основною структурною одиницею обдарованості визнавалися виключно інтелектуальні здібності. Однак з часом дослідники пересвідчилися, що інтелект не завжди відіграє провідну роль у становленні обдарованої особистості і дійшли висновку про необхідність враховувати крім

інтелектуальних здібностей інші наявні характеристики й особистісні параметри обдарованості (зокрема, креативність), які раніше безпідставно ігнорувалися. Так, існують щонайменше три підходи до проблеми співвідношення інтелекту та креативності, а саме: відмова від будь-якого розподілу цих характеристик; визнання існування певних співвідношень між інтелектом і креативністю, при цьому для прояву останньої передбачається наявність інтелекту не нижчого за середній рівень; розведення інтелекту та креативності як незалежних характеристик.

Нині доведено відсутність єдиної характерної ознаки як репрезентанта обдарованості і зроблено висновок про існування широкого спектру властивостей, які характеризують кожну обдаровану особистість зокрема. Саме це стало підставою для побудови багатofакторних моделей обдарованості, які б поєднували у структурі обдарованості власне *чинники обдарованості* (загальні та інтелектуальні здібності, креативність), *особистісні характеристики* (мотивація досягнень, наполегливість, готовність до застосування зусиль, здатність до подолання стресу, стратегії роботи і навчання), *чинники оточення* (заохочення у родині, освітній рівень батьків, мікроклімат у школі, важливі події у житті, досвід успіхів і невдач тощо).

5. На основі аналізу сучасних моделей обдарованості нами запропоновано робочу модель обдарованості, яку можна уявити у вигляді системи, що охоплює такі складові основні **компоненти обдарованості**, її ядро, яке охоплює здібності (загальні та/або спеціальні), розвинені на рівні вищому за середній; креативність; спрямованість особистості до певного виду діяльності; **чинники**, що впливають на рівень прояву (реалізації) основних компонентів ядра обдарованості (*внутрішні*: спадкові дані, особливості емоційно-вольової сфери, наявність системи цінностей; *зовнішні*: середовище, виховні впливи, досвід виконуваної діяльності, випадковість).

6. На основі аналізу сутності та видів обдарованості, ми дійшли висновку, що у межах професійної обдарованості може бути виділено як окремий вид педагогічну обдарованість. Для виявлення ознак педагогічної обдарованості нами було застосовано біографічний метод, який дозволив виокремити впливові чинники, які сприяли розвитку педагогічної обдарованості обраних для аналізу осіб та становлення їхнього педагогічного таланту: сприятливе освітнє середовище (сімейне і шкільне), яке прищепило смак до знань, освіти, самовиховання; ґрунтовна вища освіта; любов до дітей; свідомий вибір педагогічної

професії; широкий кругозір, енциклопедичні знання; ораторський та літературний дар; працездатність, наполегливість; прагнення до самоосвіти; креативність (реформаторський дух, продукування нових ідей, творче використання освітніх ідей попередників); здатність все розпочати з початку, перемагати труднощі, сила; вплив сильних особистостей.

Виокремлені чинники були згруповані нами таким чином: здібності до виконання педагогічної діяльності (любов до дітей, ораторський дар, літературний дар тощо); креативність; інтелектуальні здібності (широкий кругозір, енциклопедичні знання, прагнення до самоосвіти тощо); професійна спрямованість (любов до дітей, свідомий вибір педагогічної професії, ґрунтовна вища освіта тощо); особистісні якості (працездатність, наполегливість, здатність все розпочати з початку, перемагати труднощі, сила волі тощо); зовнішні та внутрішні чинники (сприятливе освітнє середовище, вплив сильних особистостей тощо).

На основі проведеної роботи, враховуючи концепцію тривимірної, поетапно конкретизованої психологічної структури особистості, розроблену В.Рибалком, а також користуючись створеною ним загальною ідеальною моделлю творчої особистості, нами було побудовано модель педагогічно обдарованої особистості, яка складається з таких компонентів: *педагогічні здібності*, рівень розвитку яких вище за середній; *педагогічна креативність*, тобто здатність учителя до педагогічної творчості; *педагогічне покликання*, як спрямованість особистості до виконання педагогічної діяльності; *інтелектуальні здібності*, як необхідний чинник, що сприяє засвоєнню та трансформації знань у визначеній науковій сфері.

Отже, під педагогічною обдарованістю розуміємо якісно своєрідне поєднання педагогічних здібностей особистості, інтелекту, креативності її мислення й діяльності та свідомої наполегливої спрямованості до здійснення функцій педагогічного працівника, які дозволяють їй досягати значних успіхів у творчій професійній діяльності.

РОЗДІЛ 4

МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ НАВЧАННЯ ОБДАРОВАНИХ СТУДЕНТІВ У ВИЩИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ

4.1. Досвід навчання обдарованих студентів у педагогічних університетах (аналіз результатів констатувального етапу експерименту)

На констатувальному етапі дослідження нами було проведено вивчення стану роботи кафедр педагогічних університетів з обдарованими студентами. Дослідженням було охоплено кафедри педагогіки та фахові кафедри Житомирського державного університету імені Івана Франка, Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка, Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського, Луганського державного педагогічного університету імені Т. Шевченка, Рівненського державного гуманітарного університету. Всього в опитуванні взяли участь 132 викладачі. Респондентам було запропоновано розроблений нами опитувальний лист (див. Додаток Г), який охоплював такі групи питань: 1) актуальність проблеми; 2) особливості організації навчання обдарованої молоді у педагогічних університетах; 3) узагальнення форм, методів та засобів цієї роботи; 4) вивчення педагогічних умов, які забезпечують ефективність відповідної діяльності; 5) дослідження перспективності визначеного напрямку роботи; 6) аналіз головних проблем, що виникають у процесі навчання обдарованої молоді тощо. Схарактеризуємо основні результати опитування.

Перш за все, нами з'ясовувалися *способи виявлення* (діагностування) викладачами обдарованої студентської молоді. Результати засвідчують, що виявлення здібностей та обдарувань студентської молоді здійснюється у кількох напрямках, зокрема виділяються навчальна, позанавчальна, науково-дослідницька діяльність студентів, їх робота під час проходження педагогічної практики, а також спеціально організована інформаційно-аналітична діяльність педагогів. Так, серед основних методів виявлення обдарованих студентів під час *навчального процесу* респондентами виділяються: спостереження за роботою студентів на семінарських, практичних заняттях; залучення їх до традиційних видів роботи в академічній групі; використання технологій проблемного навчання; результативність виконання студентами диференційованих завдань; використання під час занять творчих, нестандартних, варіативних завдань; залучення майбутніх учителів до

складання педагогічних задач, кросвордів тощо; виконання студентами індивідуальних завдань; проведення викладачами індивідуальних консультацій і бесід із студентами.

Серед можливостей *позанавчальної роботи* у виявленні обдарованих студентами, більшістю респондентів надається перевага проведенню конкурсів педагогічної майстерності, аукціонів педагогічних ідей, творчих конкурсів, різноманітних студентських олімпіад з предмету та спеціальності; організації діяльності педагогічного театру, студентських консалтингових груп, школи педагогів-організаторів МДЦ "Артек" і "Молода гвардія" тощо.

Серед способів залучення обдарованих студентів до науково-дослідницької роботи традиційно виділяються залучення майбутніх учителів до роботи студентських наукових гуртків, проблемних груп, науково-методичних лабораторій, педагогічного клубу, студентської Малої академії наук, наукових конференцій. Практично всі респонденти зазначають на важливості й необхідності залучення студентів до написання рефератів, курсових робіт, підготовки наукових статей з подальшою їх публікацією у наукових виданнях. Окремо виділяються участь у роботі лабораторій педагогічного краєзнавства, відвідування державних архівів, виконання творчих завдань щодо моделювання особливостей авторської школи майбутнього тощо.

Важливого значення в ідентифікації обдарованості майбутніх учителів надається респондентами педагогічній практиці, яка надає виключних можливостей для розкриття і розвитку здібностей і талантів студентів: вивчення передового педагогічного досвіду відомих учителів-майстрів, проведення під їх керівництвом нестандартних уроків, застосування новітніх методів навчання і виховання, організація позанавчальної та виховної роботи, проведення засідань гуртків, клубів, секцій тощо.

Особливе місце у виявленні та ідентифікації здібностей та обдарувань студентів посідає спеціально організована аналітична діяльність викладачів із застосуванням як традиційних педагогічних методів, так і спеціальних психологічних методик, спрямованих на виявлення мотивації, професійної спрямованості студентів, рівня розвитку їх здібностей, креативності, особистісних якостей тощо. У цьому контексті особливого значення набуває володіння викладачем такими методами дослідження як педагогічне спостереження, тестування, анкетування, опитування студентів; аналіз контрольних, самостійних, творчих робіт; визначення рейтингу пріоритетних

цінностей у вихованні тощо.

Важливого значення у контексті нашого дослідження набуває вивчення способів *активізації творчої самостійної роботи студентів*. Респондентами надається перевага виконанню індивідуальних і групових завдань творчого характеру (0,91), написанню курсових та дипломних робіт з елементами наукових досліджень (0,88), застосуванню проблемних запитань під час лекційних та практичних занять (0,81). Деякого меншого значення приділяється виконанню лабораторних робіт дослідницького характеру (0,8) та індивідуальних завдань під час педагогічної практики (0,8). Серед додаткових заходів респондентами пропонується визначення рейтингу студентів та стимулювання їх відповідною оцінкою за бальною шкалою під час екзаменів та заліків; залучення до роботи науково-практичних семінарів, конференцій, які проводять кафедри; до участі у проведенні семінарів у загальноосвітніх навчальних закладах міста; аналізу передового та інноваційного педагогічного досвіду; організація роботи студентів під час занять у творчих мікрогрупах; публікація статей, дослідницьких матеріалів у студентських збірниках наукових праць тощо.

Серед важливих напрямів роботи з обдарованою молоддю опитані викладачі вважають за доцільне виокремити поглиблене вивчення фахових дисциплін (0,94), залучення студентів до науково-дослідної роботи (0,94), цілеспрямований розвиток педагогічних здібностей (0,91). Меншого значення надається поглибленому оволодінню професійними вміннями та навичками (0,8), а також набуттю майбутніми вчителями педагогічної майстерності (0,77). Можливо, це пов'язано із тим, що зростання вчителя як майстра, набуття ним необхідних професійних умінь і навичок інтенсивно відбувається вже під час безпосередньої педагогічної діяльності поза межами вищого педагогічного закладу освіти. Ми не погоджуємося із такою позицією деяких наших колег, оскільки, підтримуючи думку академіка І. Зязюна, вважаємо, що не можна очікувати закінчення вищого педагогічного навчального закладу, щоб потім у практичній діяльності стати справжнім творцем і майстром своєї справи. Потрібно саме у студентські роки набувати професіоналізму, розвивати свої творчі здібності. А для цього потрібна щоденна і наполеглива праця. Тому поняття навчання у педагогічному навчальному закладі означає не лише засвоєння знань, а й розвиток творчих здібностей, формування професійних якостей і умінь, що допоможуть самореалізуватися особистості майбутнього педагога.

Зазначимо, що рядом респондентів було відзначено необхідність розвитку творчих здібностей майбутніх учителів, а також, що є принциповим для нашого дослідження потребу у розвитку позитивної мотивації студентів до професійної діяльності, формування їх спрямованості до педагогічної роботи, цілеспрямованості і наполегливості в оволодінні професійними знаннями і вміннями.

Одним із провідних напрямів виявлення і розвитку здібностей та обдарувань студентів респондентами виділяється науково-дослідна робота. Серед способів залучення студентів до цього виду професійної діяльності опитувані частіше використовують науково-дослідну роботу студентів, яка є складовою навчального процесу (виконання курсових, бакалаврських, дипломних та магістерських досліджень) (1,0), участь у роботі студентських наукових конференцій (0,9), наукових гуртків, наукових семінарів, проблемних груп при кафедрах, провідних наукових школах (0,88). Менше уваги надається респондентами результативності участі студентів у різноманітних конкурсах різних рівнів та студентських олімпіадах (0,84). Можливо це пов'язано із суб'єктивністю оцінювання робіт та виступів студентів у цих заходах, що може викликати замість натхнення і бажання продовжувати працювати зневіру у своїх силах, розчарування, небажання надалі займатися обраною діяльністю. Практично не залучаються студенти до науково-дослідної роботи кафедри за бюджетною та госпрозрахунковою тематикою (0,4), що пов'язано із обмеженими можливостями у фінансуванні й оплаті праці колективу. На недостатньому рівні здійснюється й робота студентів за міжнародними грантами (0,7), що зумовлено певними труднощами в оформленні заявок, необізнаністю студентів та їх керівників в існуванні таких програм та іншими суб'єктивними причинами.

До інших форм залучення майбутніх учителів до науково-дослідної роботи опитані викладачі називають публікацію результатів студентського дослідження у збірниках; організацію "методичного театру"; створення консалтингових груп, в яких студенти самостійно розробляють інноваційні технологічні прийоми і демонструють їх іншим студентам, а також вчителям-практикам на методичних семінарах, організованих кафедрами.

Респондентам було запропоновано визначитися, які види завдань щодо дослідницької роботи студентів застосовуються ними частіше. На жаль, більшість опитуваних викладачів надають перевагу інформаційно-ознайомлювальним методам, коли студенти під

керівництвом викладачів або самостійно вивчають досвід педагогічної діяльності, викладений у рекомендованих літературних джерелах (1,0). *Проблемні методи*, виконання яких стимулює студента до самостійного пошуку розв'язання навчальної, теоретичної чи практичної проблеми, застосовуються значно рідше (0,6) (див. рис. 4.1). Це пов'язано, на нашу думку, із необхідністю додаткової підготовчої роботи викладача і самих студентів, що потребує значних витрат часу та залучення неабияких інтелектуальних можливостей. Можливо, саме це й утримує учасників навчального процесу від активного застосування цієї групи методів.

Важливого значення в організації дослідницької роботи студентів набуває *характер завдань*, які пропонуються викладачами. Частіше студентам пропонуються дослідницькі завдання, які пов'язані з науковою проблематикою кафедри (1,0), що є зрозумілим і об'єктивним, адже керівник здатен здійснювати кваліфіковане керівництво розробкою студентом саме тієї проблеми, в якій він сам є компетентним. Менше застосовуються респондентами інтегровані завдання, які інформаційно й логічно поєднують декілька напрямів з кількох профільних дисциплін кафедри (0,8). Певні утруднення виникають у студентів і викладачів при розробці комплексних завдань, які виконуються студентами з 2-го по 5-ий курс (курсіві та дипломні роботи) (0,6). Це пов'язано із певними труднощами навчального супроводу обдарованих студентів, зокрема педагогічними кафедрами, у той час як фахові кафедри мають більше можливостей у залученні студента до дослідницької роботи вже з перших курсів.

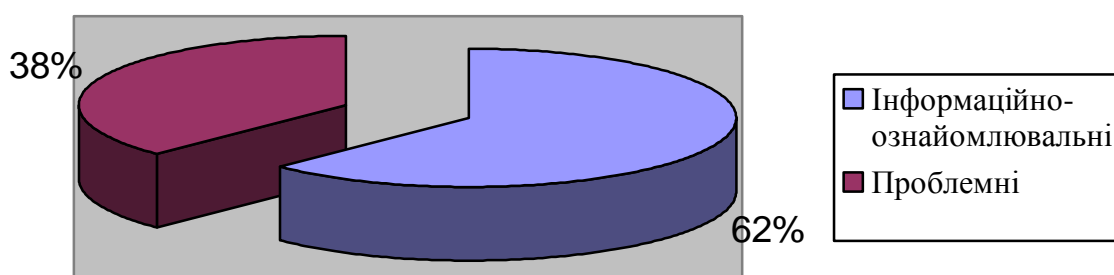


Рис. 4.1. Види завдань, які частіше застосовують респонденти у роботі з обдарованими студентами

Опитаними викладачами окремо відзначається ефективність застосування *науково-практичних методів* у вивченні як фахових дисциплін, так і предметів педагогічного циклу, зокрема це робота

студентів з наукового обґрунтування, проектування і впровадження власних проектів; презентація творчих робіт студентів із подальшим їх публічним захистом (виставка-демонстрація). Окремо виділяються опитуваними викладачами можливості організації й проведення студентами, які мають певний досвід і наукові досягнення в окремих сферах, творчих майстерень, семінарів, шкіл педагогічної майстерності.

Чільне місце в організації роботи з обдарованими студентами посідають питання визначення результативності цього напряму діяльності. Серед найвагоміших результатів дослідницької роботи студентів респондентами визначаються: підготовка наукових статей, доповідей (0,93); участь у міжнародних програмах обміну студентів (0,85); подання наукових робіт на конкурси, олімпіади (0,76); участь у міжнародних грантах (0,75); розробка наукових проектів (0,72); участь у створенні нових лабораторних робіт (0,55); підготовка експонатів, приладів на виставки (0,48) тощо.

У світовій психолого-педагогічній науці триває дискусія з приводу того, яким чином має здійснюватися робота з обдарованими студентами (учнями). Нами було запропоновано респондентам визначитися, чи варто створювати гомогенні групи для навчання виключно обдарованих студентів, чи можливо вони мають навчатися у гетерогенній групі, однак за індивідуальним планом. Більшість викладачів, які брали участь в опитуванні, зазначають, що найбільш ефективний спосіб організації відповідної роботи – розробка диференційованих завдань для студентів різного рівня підготовки за умов традиційного їх поділу на академічні групи (0,8). У той же час частина респондентів виступає за створення спеціальних груп для навчання обдарованих студентів з відповідною розробкою навчальних програм (0,6). Як можливий варіант припускається й навчання обдарованого студента у своїй академічній групі, однак за індивідуальним планом. Пропонується опитуваними також можливість розробки інваріантних навчальних планів; введення програм за вибором студента; прискорене навчання обдарованих студентів на основі екстернату. Одним із варіантів такого навчання є створення груп за інтересами, які здійснюють дослідження різних напрямів певної проблеми. Так, на факультеті іноземних мов ЖДУ з 2005-2006 н.р. функціонує така група з проблеми "Використання матеріалів дитячого журналу "Пізнайко" у викладанні іноземної мови" (керівник – професор Л. Калініна). У межах цієї проблеми студентами було вивчено можливості журнальних матеріалів для навчання дітей

говорінню за допомогою вивчення віршів, письму – із застосуванням елементів ігрової діяльності, читанню – на основі коміксів. Результати дослідження було оформлено у вигляді конкурсних робіт, які отримали схвалення редакційної колегії англійської версії дитячого журналу "Пізнайко".

Серед *форм, методів та засобів* активізації навчально-пізнавальної діяльності обдарованих студентів найефективнішими опитаними викладачами визнаються інтерактивні методи, частково-пошукові, проблемні, дослідницькі; робота у творчих групах; проектний метод; конкурси, ділові ігри, аукціони ідей; конференції з певної проблеми; творчі завдання різного характеру (написання творів, виконання лабораторних і відео-робіт, проведення занять аналітичного характеру); написання рефератів при вивченні теоретичних курсів; інтерактивне читання лекційного курсу з опорою на базові знання студентів; проведення колоквиумів з теоретичних проблем на основі методу евристичної бесіди; творчі вправи; науковий доказ логічних суджень; оптимальний підбір фактичного матеріалу; самостійне опрацювання матеріалу; практичні роботи.

Важливого значення в організації навчання обдарованих студентів набувають *умови*, за яких сьогодні здійснюється керівництво роботою обдарованих студентів. Результати опитування викладачів засвідчують, що основними передумовами ефективності відповідної роботи є: розуміння керівництвом вищого закладу освіти важливості та необхідності такої роботи; усвідомлення викладачами необхідності підготовки молодих учених; наявність студентів, обдарованих у певній галузі діяльності; власна ініціатива викладачів і студентів; наявність цікавих програм для дослідження; бажання студентів займатися певною проблемою (кількість таких студентів з року в рік зростає); можливості виконання державних замовлень; усвідомлення головних пріоритетів світоглядної культури особистості студента.

Не меншого значення набувають питання *створення відповідних умов* для розвитку обдарованості студентів. Відповідно до цього, опитаними викладачами зазначається на необхідності підготовки відповідних педагогічних кадрів, спроможних працювати з обдарованими студентами; створенні відповідної матеріальної бази навчального закладу; надання можливості студентам навчатися за індивідуальним графіком; створення творчих груп студентів; організації фінансування дослідницької роботи студентів; матеріального стимулювання як викладачів, так і студентів; розробки диференційованих завдань з

кожного предмету; глибокої розробки тематики рефератів; продуманості планів роботи проблемних груп; перспективності запропонованих тем дослідження; існування різних форм заохочення студентів (нагородження почесними грамотами, книгами, преміями тощо); передбачення додаткових годин для роботи з обдарованими студентами; ведення кожним викладачем "професійного портфеля", у якому мають бути зафіксовані його наукові досягнення, у тому числі і в роботі з обдарованими студентами (за такого підходу легко побачити основні показники його діяльності, досвід і досягнення).

Безумовно, обдаровані студенти, які активно займаються науково-дослідницькою роботою, мають користуватися певними пільгами, зокрема респондентами зазначається, що такі студенти мають заохочуватися оцінкою (за умов бальної системи); стимулюватися морально; залучатися до виступів із теоретичними питаннями під час лекції на молодших курсах; їм має надаватися право вибору місця проходження педагогічної практики, зокрема вони можуть проходити практику в експериментальних навчальних закладах (школах); вони мають отримувати додатковий час для роботи у бібліотеці, архіві; кафедри можуть рекомендувати їх для навчання у магістратурі, аспірантурі; їм можна пропонувати роботу у складі кафедри.

Обдаровані студенти, на думку опитаних викладачів, повинні мати й відповідні *права*, зокрема навчатися за державні кошти; отримувати різні види заохочень, зокрема підвищену (іменну) стипендію; навчатися за індивідуальним графіком; мати право на вільне відвідування занять; закінчувати навчання екстерном (з випередженням); безкоштовно друкуватися у наукових збірниках; мати можливість продовжувати наукові дослідження, навчаючись в магістратурі, аспірантурі; мати можливість відвідувати центральні наукові бібліотеки; брати участь у наукових конференціях учених України; отримувати переваги при розподілі на роботу; мати право на пільгове працевлаштування; претендувати на місце у трудовому колективі кафедри, на якій працював (за умови наявності вакансій).

Практично всі опитані викладачі вбачають цілеспрямовану роботу з навчання обдарованих студентів *перспективною* з огляду на необхідність піднесення національного характеру освіти; гуманізації освітнього процесу; втілення в життя національної ідеї; наближення національної освіти до європейських стандартів; необхідності підвищення професійного рівня студентів, підготовка кваліфікованих спеціалістів, здатних до творчої праці, професійного розвитку; формування творчих,

цілеспрямованих, конкурентноспроможних фахівців, талановитих науковців; забезпечення мобільності наших фахівців в освоєнні новітніх технологій науки та впровадження їх у життя; підвищення мотивації студентів до навчання; створення реальних умов для продуктивної роботи наукового студентського товариства; поповнення штату кафедр молодими науковцями, здатними до наукової роботи. Ця категорія студентів повинна мати право на пільговий вступ до аспірантури. Якщо ж молодий спеціаліст працює у школі, то вищий навчальний заклад має простежити подальший трудовий шлях такого студента (так, у деяких ВНЗ за кожним таким студентом закріплюється викладач-консультант, заводиться досьє, в якому відстежуються досягнення, підтримуються зв'язки).

Серед основних проблем, які виникають в організації навчання обдарованих студентів, опитаними викладачами перш за все зазначається на недостатності підтримки такої роботи з боку адміністрації навчального закладу, зокрема матеріальної, а також відсутності відповідних педагогічних кадрів, спроможних працювати з обдарованими студентами.

Отже, на основі проведеного дослідження можна зробити висновок, що вищими навчальними закладами України накопичено значний досвід щодо навчання і виховання обдарованих студентів, який реалізується як у цілеспрямованій роботі кафедр освітнього закладу, так і в діяльності окремих викладачів. На жаль не завжди така робота координується адміністрацією ВНЗ чи спеціально створеним для відповідної функції підрозділу університету.

Традиційно провідним напрямом навчання обдарованих студентів залишається залучення їх викладачами до науково-дослідницької роботи у наукових гуртках та проблемних групах, участі в конкурсах наукових робіт та олімпіадах із спеціальності, а також у студентських наукових конференціях.

Серед стратегій навчання обдарованих студентів частіше використовуються збагачення змісту навчального матеріалу, поглиблене вивчення предмету, диференціація та індивідуалізація навчання. Визнаючи ефективність проблемності у навчанні, більшість викладачів все ж таки частіше застосовують у своїй роботі інформаційно-ознайомувальні методи.

Організація навчання обдарованих студентів передбачає, в основному, підготовку для студентів диференційованих завдань різного рівня за умови традиційного їх поділу на академічні групи. Лише в

деяких вищих навчальних закладах реалізується навчання обдарованих студентів за індивідуальними програмами та поділ їх на спеціальні групи за рівнем здібностей.

Методи активізації навчально-пізнавальної діяльності обдарованих студентів відрізняються різноманітністю і, як правило, мають професійну спрямованість.

На жаль, цілеспрямоване навчання обдарованих студентів у більшості ВПНЗ здійснюється за власної ініціативи викладачів і студентів, оскільки адміністрацією не приділяється необхідної уваги цьому напрямку роботи.

4.2. Система роботи вищого навчального закладу з обдарованими студентами

Здійснене нами вивчення досвіду педагогічних університетів щодо навчання обдарованих студентів засвідчило, що підтримка і розвиток обдарованої особистості є одним із провідних завдань вищого навчального закладу, оскільки прогрес практично всіх галузей діяльності залежить від людей, які нестандартно сприймають навколишній світ, надзвичайно діяльні, енергійні, працездатні і можуть досягати в обраній ними сфері діяльності високих результатів.

Розвиток обдарованості майбутнього спеціаліста потребує створення у ВНЗ цілісної, самокерованої системи, яка передбачала б виявлення та підтримку обдарованої молоді; розвиток та реалізацію її здібностей; стимулювання творчої роботи студентів та викладачів; активізацію навчально-пізнавальної діяльності молоді; формування резерву для вступу у ВНЗ, магістратуру та аспірантуру, підготовку наукових та педагогічних кадрів. Ця система повинна охоплювати заклади освіти різних рівнів акредитації: середня загальноосвітня школа, педагогічний ліцей, педагогічне училище, вищий педагогічний заклад освіти, заклади післядипломної педагогічної освіти. І починати необхідно ще із середньої школи, де повинна бути організована цілеспрямована робота щодо виявлення серед старшокласників педагогічно обдарованих учнів і створені умови для їх професійної орієнтації на педагогічну діяльність.

Вважаємо, що цьому процесу сприятимуть побудова цілісної багатofакторної моделі обдарованого майбутнього спеціаліста, а також розробка та впровадження педагогічних технологій навчання, заснованих на активізації, індивідуалізації та диференціації навчально-пізнавальної діяльності студентів.

Передумовами для реалізації означеної проблеми у Житомирському

державному університеті імені Івана Франка (далі ЖДУ), які створювалися впродовж останнього десятиріччя, стали:

- вивчення проблеми творчості як засобу особистісного росту і гармонізації людських стосунків;
- дослідження природи обдарованості, її структури та передумов розвитку;
- проведення заключних етапів Всеукраїнської студентської олімпіади з педагогіки, математики, іноземної мови, що дало можливість розробити конструктивні підходи до їх організації;
- розробка та впровадження у навчально-виховний процес університету новітніх педагогічних технологій навчання студентів, якими передбачається індивідуалізація навчання майбутніх учителів, розвиток їх творчого потенціалу, максимальне врахування природних задатків та здібностей тощо.

Враховуючи актуальність означеної проблеми та об'єктивну потребу в обдарованих, творчо працюючих учителях у ЖДУ у 2002 році розроблено Положення про роботу з обдарованою студентською молоддю (див. Додаток Д), а у 2003 році створено Науково-методичний центр роботи з обдарованою студентською молоддю.

При розробці Положення нами враховувалися особливості прояву обдарованості в студентському віці. Зазначимо, що старший юнацький, або студентський вік (18-25 років) має свою специфіку щодо прояву і розвитку обдарованості, тому вважаємо за доцільне схарактеризувати основні особливості цього періоду.

Студентський вік, як і будь-яка інша стадія життєвого циклу людини, має свою неповторну специфіку. Ще К. Ушинський вважав період від 16 до 22-23 років "найрішучішим", вказуючи на те, що саме у цьому віці визначається спрямованість у способі мислення людини, в її характері [66, с. 110]. Б. Анан'єв наголошував, що саме у цей період відбувається "перетворення мотивації, всієї системи ціннісних орієнтацій" особистості. Це, у свою чергу, призводить до інтенсивного формування спеціальних здібностей у зв'язку з професіоналізацією, ... становлення характеру та інтелекту" [444, с. 7; 66, с. 111].

Період юності характеризується свідомим позитивним ставленням до навчання, виробленням ціннісних орієнтацій (науково-теоретичних, філософських, моральних, естетичних), в яких виявляється сутність людини. Формується світогляд як система узагальнених уявлень про світ в цілому, про оточуючу дійсність, про інших людей і самого себе та готовність керуватися ним у повсякденній життєдіяльності. Реалізація

основних потреб цього віку призводить до відносної стабілізації особистості, формування "Я-концепції", світогляду, розвитку самосвідомості. Тобто центральним новоутворенням юнацького віку стає самовизначення – професійне та особистісне, що супроводжується спрямованістю у майбутнє, відкриттям власного „Я”, формуванням інтегративної самосвідомості, відносно стійкої „Я-концепції” особистості [64, с. 199].

Дослідження В. Дружиніна, О. Зазимко, Н. Лейтеса, М. Смульсон, М. Холодної дозволили визначити специфічні особливості юнацького віку як важливого етапу розвитку обдарованості, що поєднує та узагальнює новоутворення попередніх етапів [42, с. 8]. До характерних проявів обдарованості у студентський вік належать такі: енергійне зростання моральних та інтелектуальних сил і можливостей; підвищений рівень абстрагування й узагальнення; формування прямих і зворотних операцій, міркувань і умовиводів; критичність; посилення розумової діяльності; прагнення до самовдосконалення; становлення світогляду, моральних, естетичних почуттів; уміння передбачати наслідки діяльності, критичність мислення; зростання й збагачення обдарованості; становлення, формування *спеціальних схильностей і здібностей* [117, с. 13]; легкість засвоєння нових ідей і знань, комбінування знань оригінальними способами, гнучкість у концепціях, способах дій, соціальних ситуаціях; дуже добрий розвиток навичок спілкування, відкритість, дружелюбність, розвинене почуття гумору; жива й безпосередня уява; невміння приховувати свої почуття та емоції; активність, наполегливість, енергійність, схильність до ризику; нетерплячість під час виконання рутинної роботи, надання переваги складним завданням; незалежність у судженнях, поведінці [299, с. 18].

Досліджуючи особливості прояву обдарованості в юнацькому віці, О. Зазимко [141] дійшла висновків, що провідними проблемами цього віку є пошук сенсу життя та професійне самовизначення. У період юнацтва людина стикається з необхідністю осмислення глобальних питань, пов'язаних з особистісними цінностями, уподобаннями та вибором суспільно значущих пріоритетів. Отже, ідентифікуючи обдарованість в юнацькому віці, ми можемо не тільки забезпечити відбір відповідних кандидатів до спеціалізованих навчальних закладів, але й допомогти вирішити проблему професійного самовизначення юнаків і дівчат.

Проте, щоб така допомога була ефективною, ідентифікація обдарованості не повинна бути самоціллю, тобто зводиться лише до

встановлення того чи іншого рівня певного типу обдарованості. Виявлення обдарованості повинно сприяти усвідомленню особистістю своїх можливостей, розумінню особистих механізмів розвитку і творчості, озброювати позитивною інформацією щодо планованого успіху в діяльності.

Обдарованих осіб в юнацькому віці вирізняє позитивний образ “Я”, впевненість у своїх здібностях, сила характеру, наявність чітких домагань, певні особливості в характеристиках індивідуальних репрезентацій дійсності, своєрідність типу сприймання, характерні особливості розуміння та інтерпретацій подій внутрішнього і зовнішнього світу. На етапі юності відбувається перехід від наслідування до “оригінальної творчості” тощо [141].

До завдань роботи з обдарованою молоддю у цей період віднесемо сприяння розвитку інтересу до творчості; розвиток конструктивних винахідницьких можливостей. Позиція педагога має реалізуватися в організації співпраці із студентом, розумній тактовній пораді, консультації, створенні умов для роботи з фахівцями високого рівня [117, с. 13].

Як відзначає О. Бобир, у цей період відбувається повноцінне „вростання” особистості в культуру, про що свідчить формування інтелектуальної обдарованості, в основі якої – своєрідність ментального досвіду. Важливість цього періоду визначається також тим, що перебування юнацтва в умовах вищого навчального закладу здатне створити систему вимог, адекватних основним параметрам креативного середовища. Це дозволяє моделювати систему активних виховних впливів на розвиток обдарованості в цьому віці [42, с. 8].

У цей період відбувається інтенсивний процес самовизначення особистості, зокрема професійного. У зв'язку з цим важливим для становлення обдарованої особистості слід вважати формування цінностей і смислів у сфері її самосвідомості, що суттєво впливає на рівень духовного розвитку та інтелектуального осягнення дійсності [141].

Цілеспрямована діяльність ЖДУ з обдарованою студентською молоддю здійснюється нині на основі запропонованої нами Концепції роботи з обдарованою студентською молоддю.

Мета представленого напряму діяльності ВНЗ полягає у забезпеченні максимального розвитку особистості студента, який має високий рівень здібностей в одній чи кількох сферах з урахуванням його індивідуальних особливостей; підтримки обдарованої студентської

молоді шляхом створення умов для її творчого, інтелектуального, духовного і фізичного розвитку.

Основними завданнями цієї роботи є:

- визначення стратегії щодо підтримки та напрямів роботи з обдарованими студентами;

- удосконалення нормативної бази університету щодо організації та поліпшення науково-методичного забезпечення роботи з обдарованою молоддю (розробка Положення про роботу з обдарованою студентською молоддю);

- створення загальноуніверситетської системи виявлення обдарованої молоді та ідентифікації їх здібностей;

- розробка нових напрямів роботи з обдарованою молоддю шляхом створення науково-методологічного підґрунтя для розвитку ефективних систем виявлення, навчання і професійної орієнтації обдарованої молоді;

- оновлення та удосконалення змісту, форм та методів роботи з обдарованою молоддю;

- залучення обдарованої учнівської молоді (старшокласників) до творчих проектів з метою задоволення потреби у професійному самовизначенні та творчій самореалізації;

- піднесення статусу обдарованої молоді та її наставників;

- координація діяльності адміністрації, факультетів, кафедр університету, місцевих органів виконавчої влади, навчальних закладів м. Житомира та Житомирської області, громадських організацій з питань розвитку та підтримки обдарованої молоді;

- поглиблення регіонального та міжнародного співробітництва у сфері нових педагогічних технологій навчання і виховання обдарованої молоді.

Основними *ідеями* даної концепції є положення про те, що

- ✓ Обдарованою є практично кожна людина, однак кожна обдарована по-своєму. Завдання педагога полягає у тому, щоб допомогти особистості, що формується, виявити і максимально розвинути її домінуючі здібності й обдарування.

- ✓ Розвиток обдарованості майбутнього спеціаліста потребує створення у ВНЗ цілісної, самокерованої системи, яка передбачала б виявлення та підтримку обдарованої молоді, розвиток та реалізацію її здібностей, стимулювання творчої роботи студентів та викладачів, активізацію навчально-пізнавальної діяльності молоді.

✓ Реалізуючи свій власний потенціал у процесі навчання, майбутні вчителі навчаються виявляти і розвивати обдарування учнів. Адже обдарований учень починається з обдарованого вчителя (інтелект загострюється інтелектом, характер виховується характером, особистість формується особистістю).

Запропонована концепція ґрунтується на системному підході до вивчення педагогічних явищ та процесів, що дозволяє забезпечити ефективність навчально-пізнавальної, наукової і практичної роботи студентів, спрямованої на реалізацію особистісного і діяльнісного підходів; сприяє не тільки формуванню знань, умінь і навичок, але й розвитку педагогічних обдарувань, творчого мислення майбутнього педагога, інтелектуалізації його особистості, спонукає до творчої самостійної пошукової діяльності. Професійно-педагогічна підготовка передбачає досягнення максимального розвивального ефекту, спрямованого на становлення особистості майбутнього вчителя та реалізацію його творчого потенціалу.

Реалізація Концепції здійснюється за такими *напрямами*:

- удосконалення нормативної бази університету щодо підтримки обдарованої молоді (розробка Положення про роботу з обдарованою студентською молоддю, концепції діяльності Науково-методичного центру роботи з обдарованою студентською молоддю тощо);

- формування основ системи виявлення, навчання і підтримки обдарованої студентської молоді, її соціального захисту;

- видання сучасних підручників, посібників, розроблення технічних засобів навчання, навчальних програм спецкурсів, факультативів, спрямованих на розвиток здібностей обдарованої молоді та підготовки майбутніх учителів до роботи з обдарованими дітьми;

- створення мережі навчальних закладів для апробації та запровадження сучасних методик виявлення, навчання та виховання обдарованої молоді;

а) забезпечення ефективної діяльності вищих та середніх загальноосвітніх навчальних закладів з метою створення умов для розвитку особистості та вироблення в неї самобутніх професійних якостей (експериментальна програма запроваджувалася у Вінницькому державному педагогічному університеті імені М. Коцюбинського, Сумському державному педагогічному університеті імені А.С.Макаренка, Рівненському економіко-гуманітарному університеті імені С. Дем'янчука; відповідно до наказу Міністерства освіти і науки України № 400 від 24.05.06 здійснювалася консультативна допомога у

проведенні дослідно-експериментальної роботи за темою „Вплив інтегративно-діяльнісного підходу на розвиток інтелектуальних здібностей учнів” за науково-педагогічним проектом „РОСТОК” на базі Бердичівської міської гуманітарної гімназії № 2 Житомирської області);

б) залучення обдарованої молоді до науково-дослідницької, експериментальної, творчої діяльності;

- проведення загальноуніверситетських олімпіад, творчих конкурсів, конкурсів-захистів наукових робіт, турнірів і фестивалів та забезпечення участі обдарованої молоді у міжнародних інтелектуальних і творчих змаганнях;

- сприяння наступності у системі роботи з обдарованою молоддю загальноосвітніх, позашкільних, у тому числі початкових спеціалізованих мистецьких, професійно-технічних і вищих навчальних закладів;

- модернізація вищої педагогічної освіти відповідно до сучасних вимог, розширення системи підготовки педагогічних кадрів, що працюють з обдарованою молоддю;

- популяризація здобутків обдарованої молоді, поширення досвіду роботи педагогічних і науково-педагогічних працівників;

- використання міжнародного досвіду підтримки і роботи з обдарованою молоддю.

Реалізація Концепції дозволила удосконалити рівень науково-методичного та інформаційного забезпечення педагогічних, науково-педагогічних, наукових працівників і викладачів, які здійснюють роботу з обдарованою молоддю; підвищити рівень професійної компетентності майбутніх учителів у відборі методів, форм, засобів, технологій навчання і виховання обдарованих дітей та молоді; консолідувати зусилля органів влади, місцевого самоврядування, навчальних закладів, установ та організацій у роботі з обдарованою молоддю; розширити інформаційно-аналітичний банк даних „Обдарованість”.

Для успішного розвитку обдарованості кожного студента у вищому педагогічному навчальному закладі має бути створено відповідні *умови* і враховано цілий ряд впливових чинників, серед яких можна визначити як внутрішні, так і зовнішні, а саме:

- надання всебічної допомоги студентам у виявленні домінуючих здібностей та розвитку схильностей;

- урахування спадкових даних – біофізіологічні, анатомо-фізіологічні особливості організму (задатки) – які є передумовою розвитку здібностей;

- *створення розвивального середовища* – стимулюючого оточення, яке відповідає розвитку відповідних здібностей;

- *розробка психологічного та методичного супроводу* обдарованої особистості, індивідуальних програм навчання і розвитку;

- *організація цілеспрямованого виховного впливу* на розвиток здібностей та обдарувань за умови єдності у діяльності викладачів, студентів, керівництва навчального закладу, органів студентського самоврядування, позанавчальних структур;

- *включення студентів до різноманітних видів діяльності* з метою набуття ними певного досвіду їх виконання, стимулювання їх активності, що сприятиме дієвому розвитку їх потенційних можливостей;

- *розвиток емоційно-вольової сфери* студентів, що проявляється у наполегливості щодо виконання завдань, у прагненні до змагань, упевненості у своїх силах і здібностях, повазі до інших, емпатійному ставленні до людей, терпимості до особливостей інших людей, схильності до самоаналізу, толерантному ставленні до критики, готовності поділитися речами й ідеями, незалежності у мисленні і поведінці, почутті гумору;

- *формування відповідної системи цінностей*, що відображається у розвитку реалістичної „Я”- концепції, внутрішньої мотивації, яка зумовлюється ціннісними змістами індивідуальної свідомості, автономністю, самодостатністю, незалежністю від ситуативних чинників, спрямованістю у майбутнє;

- *уникнення чиннику випадковості* шляхом свідомої підготовки викладача до відповідної роботи (створювати ситуації, в яких студент міг би реалізуватися „у потрібному місці у потрібний час”, стати для нього „Своїм Учителем”);

- *створення системи стимулювання* творчості студентської молоді;

- *спеціальна підготовка викладача* до роботи з обдарованою молоддю.

Відповідна робота щодо навчання і виховання обдарованих та здібних студентів має здійснюватися за умови взаємодії, взаєморозуміння, узгодженості діяльності всіх учасників навчального процесу.

Організація роботи з розвитку здібностей і обдарованості майбутніх учителів здійснюється у три етапи: діагностичний, формуючий, мотиваційно-стимулюючий.

Першим етапом роботи з обдарованими студентами є *діагностичний* – виявлення студентів, які мають здібності до певних видів діяльності,

відрізняються нестандартністю мислення та творчим підходом до вирішення проблем. Зазначимо, що, вивчаючи проблему обдарованості, діагностиці ми приділяли особливу увагу, як необхідному та одному з найважливіших компонентів у системі роботи сучасної вищої школи. Вважаємо, що діагностика обдарованості повинна бути комплексною, послідовною, різноманітною та поетапною. Виявлення обдарованості залежить від багатьох чинників, тому необхідно використовувати всі можливі джерела інформації про студента. Тільки після зіставлення інформації, отриманої з різних джерел, можна робити відповідні висновки [440].

Лише на основі всебічної діагностики розпочинається розробка конкретних індивідуальних програм розвитку особистості обдарованого студента з її психолого-педагогічним забезпеченням (див. Додаток Е).

У межах роботи науково-методичного Центру роботи з обдарованою студентською молоддю нами підібрано комплекс методик щодо визначення професійної спрямованості студентів, мотивації вибору професії, ефективності побудови навчального процесу, форм і методів навчання стосовно розвитку здібностей і схильностей студентів; здійснюється діагностика розвитку здібностей та професійного спрямування студентів та діагностика домінуючих здібностей у першокурсників університету.

Другим етапом роботи з обдарованими студентами є *формуючий* (створення умов для повноцінного інтелектуального, фізичного, духовного розвитку обдарованої молоді), який знаходить своє відображення у навчальних планах, програмах, формах та методах роботи, мета яких – створити сприятливий розвивальний простір для самореалізації, задоволення потреб у нових знаннях, спілкуванні, самовираженні, вихованні взаємовідносин тощо.

На основі аналізу наукової літератури та передового педагогічного досвіду *провідними стратегіями* у побудові процесу навчання обдарованої молоді вважаємо:

1. *Прискорення*, що передбачає оволодіння змістом навчального предмету інтенсивним курсом за спеціальними програмами. Враховує здатність студента швидко засвоювати навчальний матеріал. Може здійснюватися у кількох напрямках, а саме: більш ранній початок навчання у ВНЗ; перехід до старшої вікової групи, однак тільки з деяких предметів; випереджальне вивчення курсу, який пізніше вивчатиметься всією групою; тимчасове переведення обдарованих студентів до спеціальних груп. Проте такий темп навчання нерідко породжує нові

проблеми, оскільки інтелектуальна перевага студента не завжди супроводжується психологічною зрілістю. Окрім того, часто виявляються прогалини у знаннях, які стають помітними на наступних стадіях навчання.

2. *Поглиблення*, при якому передбачено більш докладне вивчення навчальних дисциплін з певних галузей знань. Даний тип стратегії навчання ефективний стосовно студентів, які виявили підвищений інтерес до конкретної галузі знань чи сфери діяльності. Практика такого навчання дозволяє відзначити ряд позитивних результатів, а саме: високий рівень компетентності у відповідній галузі знань, сприятливі умови для інтелектуального розвитку майбутніх учителів тощо. Однак застосування поглиблених програм не вирішує всіх проблем, оскільки не всі обдаровані студенти виявляють зацікавленість певною сферою знань чи діяльності.

3. *Збагачення*, що орієнтоване на якісно вищий рівень змісту освіти з виходом за межі традиційної тематики за рахунок міждисциплінарних зв'язків. Крім того, збагачена програма передбачає оволодіння студентами різноманітними способами і прийомами розумової дослідницької діяльності. Таке навчання може здійснюватися як у межах традиційного освітнього процесу, так і під час участі майбутніх учителів у дослідницьких проектах, спеціальних інтелектуальних тренінгах тощо.

4. *Проблемність навчання*, що передбачає стимулювання особистісного розвитку студентів в умовах застосування педагогами оригінальних методів подання матеріалу, пошуку нових значень і альтернативних інтерпретацій базових понять, використання дослідницьких методів у процесі навчання тощо. Як правило, такі програми виступають компонентами збагачених програм або існують як самостійні тренінгові позанавчальні програми.

Відзначимо перспективність стратегій збагачення та проблемності навчання, які дозволяють максимально врахувати особливості обдарованих студентів. Саме тому вони мають певною мірою використовуватися як у прискореному, так і в поглибленому варіантах побудови навчальних програм.

Принципового значення набуває проблема *організації навчання* обдарованих студентів. Досі залишається дискусійним питання чи повинен обдарований студент навчатися у звичайній академічній групі, чи необхідно створювати групи відповідно до здібностей студентів, окремо виділяючи групи обдарованих. Нами було вивчено

питання ефективності поділу студентів на гомогенні групи під час вивчення предметів педагогічного циклу. Дослідження проводилося на базі фізико-математичного факультету ЖДУ впродовж 1999-2002 н.рр. під час вивчення студентами предметів педагогічного циклу. Аналіз результатів експерименту дозволив виявити як позитиві, так і негативні наслідки поділу студентів на групи за здібностями. Основним критерієм відповідного поділу студентів було обрано активність майбутніх учителів під час практичних занять. Нами було помічено, що у групі "неактивних" студентів з часом активізуються і проявляють свої здібності ті особистості, які до того на фоні більш активних однолітків демонстрували певну пасивність. Це спостереження знайшло своє підтвердження у дослідженнях науковців кафедри практичної психології ЖДУ, які шляхом тривалого моніторингу дійшли висновку: *якщо із групи учнів (студентів) виключити особистість з ознаками обдарованості, яка задавала тон у навчанні (лідировала), її місце з часом займає інша особистість, що також буде демонструвати ознаки обдарованості.* Отже, поділ студентів на гомогенні групи створює умови для прояву здібностей тих майбутніх учителів, які у гетерогенній групі знаходилися у "тіні" більш активних і розкутих однокурсників.

Водночас подібна практика позбавляє обдарованих студентів можливості спілкування з іншими однокурсниками і тим самим перешкоджає взаєморозумінню серед молоді. За такої взаємоізоляції студенти із середніми здібностями не отримують необхідних стимулів до роботи, які виникають при взаємодії з більш обдарованими майбутніми вчителями, що, у свою чергу, позбавляє їх можливостей набуття необхідного досвіду педагогічної діяльності. Крім того, подібна практика породжує інтелектуальний снобізм з боку обдарованих студентів і комплекс неповноцінності в їх однолітків із середніми здібностями. Відзначимо і ще одну проблему: опинившись серед інших обдарованих студентів з таким самим рівнем розвитку або навіть вищим, деякі із майбутніх учителів потерпають від зниження свого статусу, оскільки не для всіх обдарованих ситуація постійного інтелектуального змагання виявляється цілком сприятливою.

На нашу думку, студенти мають навчатися в гетерогенних групах, в яких все одно відбувається певний поділ за здібностями, оскільки більш здібні студенти обирають для себе більш складні навчальні завдання. Однак за цих умов вибір належить самим студентам, а не нав'язується їм викладачами. У цьому випадку у менш яскравих студентів не виникає почуття безнадійності, яке вони відчують, коли їх об'єднують в одну

групу всупереч їх бажанню.

Звісно, при роботі у гетерогенних групах на викладача покладаються додаткові функції. По-перше, він має віднайти шляхи стимулювання обдарованих студентів; по-друге, пом'якшити вимоги, що ставляться до менш здібних. Ще одна складність полягає у тому, що викладач змушений розподіляти свій час між трьома групами студентів і не може приділяти увагу лише одній з них. Серед стратегій, що дають можливість індивідуалізувати навчання, можна назвати такі: програмоване навчання, навчання за допомогою комп'ютерів, менторство тощо. Так, за умов менторства викладач (ментор) індивідуально працює із студентом тривалий час, формуючи його особистісні якості, інтелект не як учитель, а як товариш. Особистість, вихована в умовах менторства, має набагато більший, ніж в однолітків, коефіцієнт інтелектуальності, в неї швидше формується „Я”-образ, адекватніша самооцінка. Ментор може періодично збирати студентів у групу, проводити процес навчання класичним методом.

Робота з обдарованими студентами відбувається і за спеціальними програмами, які акцентують увагу на певних сильних сторонах особистості (посилююча модель), або на слабких (коригуюча модель), посилюють сильні сторони, щоб компенсувати слабкі (компенсуюча модель).

При розробці програм для здібних студентів доцільно дотримуватися таких *вимог*:

6. Визначити сильні та слабкі сторони студента і створити індивідуальну програму його розвитку.

7. Індивідуальна програма має складатися з різноманітного навчального матеріалу, що відповідає інтересам обдарованого студента.

8. Індивідуальна програма має передбачати оптимальний та поступовий перехід майбутнього вчителя від одного ступеня загального розвитку до наступного.

9. Провідною метою індивідуальної програми має бути розвиток творчих здібностей.

10. Невід'ємною частиною індивідуальної програми повинна бути чітка система оцінювання.

11. Обдарований студент, який навчається в гетерогенній групі, повинен мати можливість спілкуватися з однолітками свого рівня розвитку.

12. До навчання обдарованих студентів слід залучати талановитих фахівців, які мають спеціальну підготовку

Основним напрямом роботи з обдарованими студентами є *навчально-пізнавальна діяльність*, ефективність якої суттєво залежить від організаційних форм навчальної роботи. На основі аналізу наукових досліджень, зокрема враховуючи результати історико-педагогічних розвідок Л. Прокопів [369; 370], тривалих досліджень Л. Кондрашової [181], узагальнень Л. Вітанчук [65], О. Онаць [307] та інших, вважаємо, що у вищому навчальному педагогічному закладі формами *аудиторної* роботи з обдарованою молоддю є лекції (проблемні, дискусійні тощо), практичні, лабораторні заняття, спецсемінари дослідницького й дискусійного характеру, курсові й дипломні роботи тощо. Виокремлюються також форми *позааудиторної* роботи з обдарованою молоддю, які можна поділити на групові, масові та індивідуальні. Серед *масових* форм роботи найбільш поширеними є: науково-практичні й читацькі конференції, „тижні педагогічної майстерності“, олімпіади, конкурси та огляди наукових робіт, виставки робіт студентської наукової творчості, звітні наукові студентські конференції, „круглі столи“, „діалоги“, творчі знайомства тощо. До *групових* належать студентські наукові гуртки, міжфакультетські семінари, студентські клуби, технологічні бюро, проблемні галузеві лабораторії, студентські науково-дослідні загони і бригади, дослідницькі групи, до складу яких входять докторанти, аспіранти, викладачі, студенти. *Індивідуальні* форми роботи з обдарованою молоддю представлені навчанням за індивідуальними планами (програмами), педагогічно регульованою самостійною роботою, вивченням факультативних курсів і дисциплін за вибором, нетиповими завданнями науково-дослідного характеру під час педагогічної практики, розробкою науково-дослідних проблем провідних кафедр тощо [369; 370].

Важливим шляхом формування й розвитку здібностей студентів убачається забезпечення проблемно-пошукового, консультативного змісту лекцій, практичних занять тощо; раціональне поєднання різних форм організації навчально-виховної роботи зі студентською молоддю; розширення міжнародних програм обміну студентами; проведення спільних наукових досліджень викладачів, аспірантів, студентів; продуктивна праця обдарованої молоді в наукових гуртках, клубах, на симпозіумах; робота дослідницьких груп „викладач-студент-аспірант“; участь у наукових конференціях, олімпіадах; проведення наукових експедицій; відродження діяльності наукових шкіл, оновлення роботи студентських наукових товариств тощо.

Результати наукових досліджень підтверджують, що в умовах розбудови незалежної України співвідношення групових, масових та індивідуальних форм постійно змінюється на користь індивідуальних, що відповідає загальним тенденціям розвитку вищої школи і набуває особливого значення на сучасному етапі у зв'язку з прийняттям Україною Болонської декларації.

Серед форм та методів організації навчання обдарованих студентів найбільш ефективними виявляються проблемні лекції, різні види семінарів, практичні і лабораторні роботи, "мозковий штурм", методи евристичних запитань, багатомірних матриць, інверсії, синектики, емпатії, кейс-стаді, метод самопізнання і самооцінки (рефлексія), тренінгові технології та інші. Дослідники зазначають і на ефективності таких форм організації навчання які формують професійну спрямованість студентів педагогічних університетів, зокрема: мікрОВикладання, моделювання виховних проєктів, розв'язування педагогічних задач, ділові ігри, "Аукціони педагогічних ідей" (фестиваль власних доробок студентів) [260], "Моє педагогічне кредо" (конкурс-захист студентських проєктів, які висвітлюють погляд майбутнього вчителя на педагогічну діяльність), "Ерудит" (змагання між студентами з метою виявлення їхньої загальної освіченості, професійного світогляду та фахового рівня), "Фахівець" (демонстрація студентами професійних знань і умінь у процесі включення їх у конкретні педагогічні ситуації) та багато інших [307, с. 158-159].

Окремим напрямом роботи з обдарованою студентською молоддю безумовно є *науково-дослідницька діяльність*. Саме тому великої уваги у ЖДУ надається стимулюванню наукового пошуку студентів. Під керівництвом провідних викладачів при 35 кафедрах спільно із науковим студентським товариством працюють проблемні групи, наукові студентські гуртки, консалтингові групи, систематично проводяться зустрічі майбутніх учителів з провідними науковцями університету, студенти пишуть курсові та дипломні роботи, досліджують різні аспекти історії, теорії та практики навчання, а також беруть участь у студентських науково-практичних конференціях міжнародного, Всеукраїнського та регіонального рівнів.

На кожному факультеті університету створено осередок Наукового студентського товариства, який працює згідно розробленого факультетом плану. Основною метою роботи НСТ вищого навчального закладу є об'єднання найбільш талановитих, здібних студентів, які не обмежуються у процесі отримання професійної освіти програмним

матеріалом, що сприяє розвитку їх творчих здібностей. Брати участь у роботі НСТ може будь-який студент, який виявив здібності до науково-дослідної роботи в одному з її напрямів. Члени наукового студентського товариства Житомирського державного університету працюють під девізом: *“Знання – пошук – творчість – праця”*. У складі НСТ працюють такі секції: педагогічна, психологічна, української філології, слов'янської філології, природнича, секція англійської та німецької філології, фізико-математична, історична, філософських і економічних дисциплін, музикознавства.

Серед основних завдань НСТ можна назвати такі: 1. Виявляти здібних і творчо мислячих студентів, залучати їх до наукової діяльності. 2. Допомогати молодим дослідникам оволодівати основними науковими поняттями та уявленнями, здійснювати пошук нового у педагогічних явищах, виявляти в них приховані зв'язки різних рівнів (закони, закономірності, принципи, правила). 3. Сприяти оволодінню студентами методами та прийомами наукового дослідження, організації експериментальної діяльності. 4. Формувати у студентів загальну наукову культуру, дослідницькі уміння й навички. 5. Виховувати у майбутніх учителів потребу у постійному поповненні знань, здійсненні професійного пошуку, розвитку самостійності мислення, пізнавальних інтересів та творчих здібностей. 6. Формувати науковий світогляд, організаторські здібності, стимулювати активність майбутніх науковців. 7. Надавати допомогу університету в реалізації позанавчальної роботи, спрямованої на розширення наукового кругозору студентів. 8. Розширювати співпрацю з загальноосвітніми навчальними закладами різних типів та форм власності з метою організації та стимулювання науково-дослідної роботи учнів. 9. Координувати роботу НСТ факультетів.

До змісту діяльності НСТ належать: здійснення зв'язку між НСТ факультетів і науковим відділом університету, клопотання перед науковим відділом про допомогу в створенні наукових студентських проектів та відзнаку обдарованих студентів, відбір кращих робіт і проектів на внутрішньо університетський конкурс; звітність перед науковим відділом університету про роботу НСТ; інформування НСТ факультетів про проведення студентських конкурсів, конференцій, олімпіад різного рівня; проведення науково-методичних семінарів з організації наукових досліджень; відбір кращих студентських наукових робіт і допомога в їх опублікуванні; допомога в організації університетських і Всеукраїнських студентських конференцій, олімпіад,

конкурсів, що проводяться на базі університету, відбір кращих студентів на Всеукраїнські й регіональні конференції; популяризація НДРС, інформація про успіхи молодих дослідників; установлення зв'язків між НСТ факультетів і НСТ інших вузів; організація спільних з іншими навчальними закладами наукових проєктів (семінарів, конференцій, збірників наукових праць тощо).

Традиційними стали виставки студентської наукової творчості, яку мають можливість відвідати практично всі студенти університету, а також учні загальноосвітніх навчальних закладів під час проведення заходів МАН.

Традиційним стало проведення студентських науково-практичних конференцій. Результати наукової роботи студентів відображено у збірниках студентських наукових праць, які виходять щорічно на факультетах університету.

Успішно виступають студенти університету у Всеукраїнській студентській олімпіаді, Всеукраїнських конкурсах студентських наукових робіт.

Літературно обдаровані студенти мають можливість реалізувати свій потенціал у роботі Студентського інформаційного центру, основними напрямками роботи якого є підготовка та випуск газети "Універсум" та програм "Студентського радіо" за такими напрямками – музичний, проблемний, пізнавальний, культурологічний, інформаційна служба новин. Загальний ефірний час Студентського радіо у навчальному році складає у середньому 4650 хвилин.

На базі університету при кафедрі соціальної педагогіки та педагогічної майстерності спільно з Житомирським обласним центром Соціальних служб для молоді працює студентська соціальна служба для молоді, волонтерський загін якої нараховує понад 300 осіб.

Чільне місце у науково-дослідній роботі студентів та магістрантів посідають проблеми виявлення та розвитку обдарованості в учнів загальноосвітніх навчальних закладів. Так, за останні п'ять років студентами та магістрантами здійснено вивчення особливостей прояву інтелектуальної обдарованості учнів у молодшому та старшому шкільному віці, проведено опитування вчителів з метою виявлення ознак обдарованості школярів різних вікових груп, здійснено діагностику сформованості домінуючих здібностей старшокласників гуманітарної гімназії № 23 та ЗОШ №12 (м. Житомир). За матеріалами досліджень підготовлено магістерські та бакалаврські роботи.

Суттєвим етапом роботи з обдарованою молоддю є *спонукально-*

мотиваційна діяльність викладачів та адміністрації, яка стимулює майбутнього вчителя до саморозвитку, самовдосконалення, самореалізації. В університеті має бути створена цілісна система стимулювання як студентів, так і творчо працюючих викладачів.

У ЖДУ обдаровані студенти, які досягли успіхів у навчанні, переможці та призери олімпіад, конкурсів студентських дослідницьких робіт, члени студентського наукового товариства за сприяння спонсорів отримують заохочувальні призи та грошові винагороди. Кожного року оновлюються стенди, що відображають успіхи переможців I та II етапів Всеукраїнських студентських олімпіад, проводяться вечори-зустрічі з обдарованими студентами. Студенти-дослідники мають можливість безкоштовно друкувати свої доробки у загально університетських та факультетських наукових виданнях, видавати монографії та творчі збірники тощо. Аналіз досвіду роботи педагогічних університетів з розвитку обдарованості дозволило узагальнити його у вигляді схеми (див. Рис. 4.1).

4.2.1. Науково-методичний центр роботи з обдарованою студентською молоддю: структура, завдання, форми і методи діяльності

Організаційною структурою, яка покликана координувати діяльність всіх учасників навчально-виховного процесу щодо навчання і виховання обдарованих студентів виступає науково-методичний Центр роботи з обдарованою студентською молоддю, основні функції якого: координаційна, діагностична, організаційна, моніторингова, дослідницька, методична, консультативна. Центр здійснює роботу за такими напрямками: вивчення мотивації навчальної діяльності студентів, їх цільових установок та ціннісних орієнтацій; поетапне діагностування рівня розвитку загальних та професійно-педагогічних здібностей та якостей майбутнього вчителя; організація науково-дослідницької роботи студентів; підготовка майбутніх учителів до професійно-педагогічної творчості; розвиток художньо-естетичної творчості студентів; розвиток фізичних здібностей та збереження здоров'я майбутніх учителів; довузівська підготовка педагогічно обдарованих школярів.

До структури Центру входять дев'ять підрозділів, кожен з яких виконує певні завдання.

Антонова О.Є. Теоретичні та методичні засади навчання педагогічно обдарованих студентів

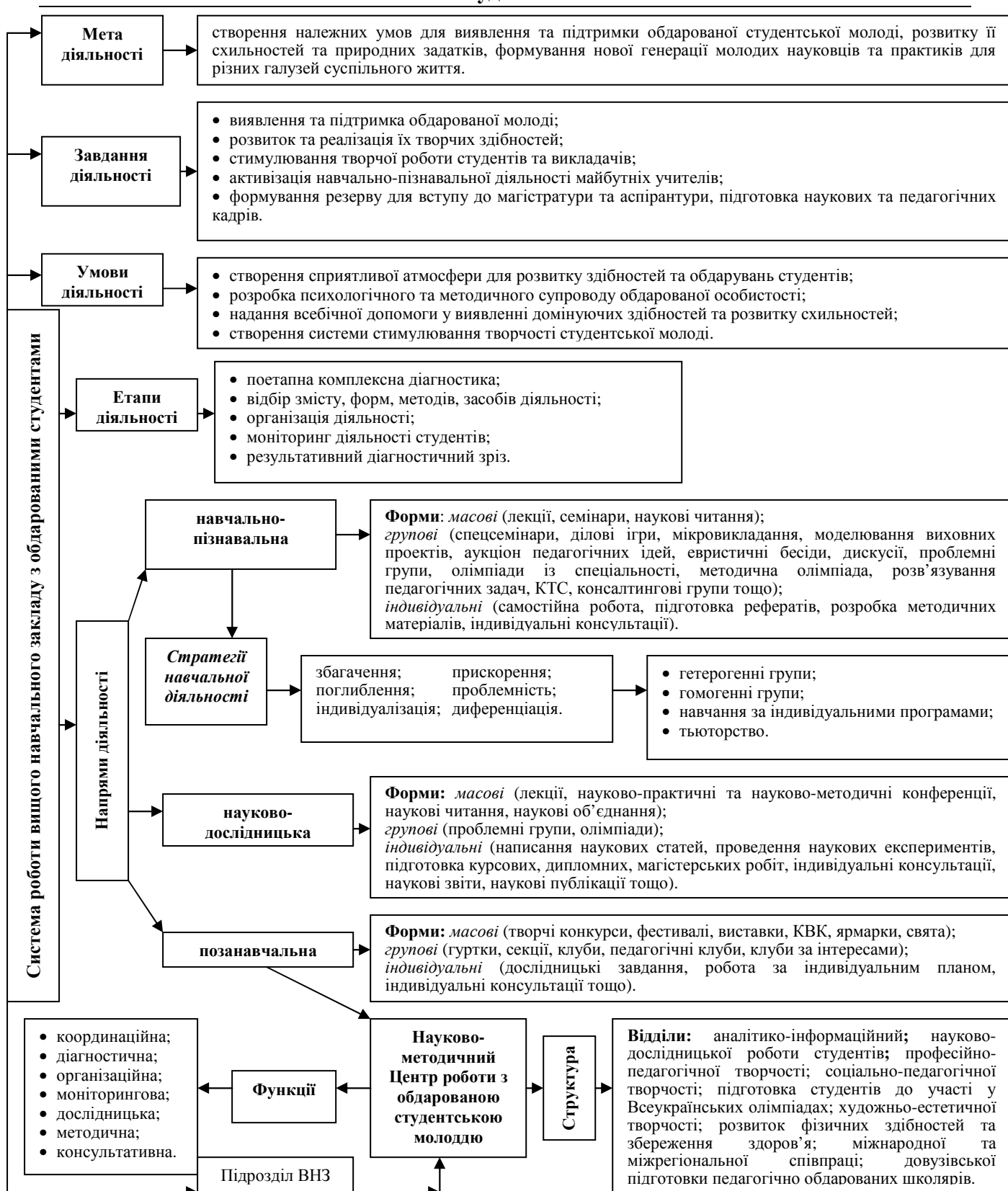


Рис. 4.1. Система роботи ВНЗ з обдарованими студентами

Аналітико-інформаційний. Завдання: створення позитивного інформаційного простору у контексті обдарованості студента; вивчення

Розділ 4. Методичні засади навчання обдарованих студентів у вищих педагогічних закладах освіти

мотивації навчальної діяльності студентів, їх цільових установок та ціннісних орієнтацій; визначення рівня розвитку професійно-педагогічних здібностей та якостей майбутнього вчителя; розробка пріоритетних напрямів у побудові роботи центру. *Форми та методи роботи:* спостереження, анкетування, тестування, опитування, статистична обробка даних за допомогою математичних методів тощо.

Науково-дослідницької роботи студентів. *Завдання:* організація та керівництво науково-дослідною роботою студентів; координація роботи Студентського наукового товариства, студентських проблемних груп та наукових гуртків; здійснення зв'язків з факультетами, кафедрами; випуск студентських наукових праць. *Форми та методи роботи:* бесіди зі студентами, зустрічі з досвідченими науковцями, обмін досвідом, науково-практичні конференції, круглі столи, „Школа майбутнього науковця” тощо.

Професійно-педагогічної творчості. *Завдання:* формування педагогічної компетентності майбутнього вчителя; стимулювання професійної спрямованості та позитивної мотивації студентів на педагогічну діяльність; здійснення навчально-методичної роботи, спрямованої на розвиток у майбутніх учителів педагогічних здібностей; розробка і впровадження комплексу методик щодо розвитку педагогічної креативності; організація педагогічної практики студентів у середніх загальноосвітніх закладах нового типу з метою ознайомлення майбутніх педагогів з творчою лабораторією вчителів-майстрів тощо. *Форми та методи роботи:* активні методи навчання, ділові ігри, тренінги, олімпіади, конкурси педагогічної майстерності, аукціони педагогічних ідей; педагогічний театр, педагогічна практика, відвідування уроків творчо працюючих учителів тощо.

Соціально-педагогічної творчості. *Завдання:* створення умов для максимального розвитку соціально-педагогічних якостей майбутнього вчителя; організація діяльності волонтерського загону та „Телефону довіри”; організація діяльності студентської соціальної служби. *Форми та методи роботи:* клуб „Волонтер”, „Телефон довіри”, консультативна діяльність, тренінгові програми, соціально-психологічна підтримка студентів.

Підготовка студентів до участі у Всеукраїнських олімпіадах. *Завдання:* здійснення підготовки студентів до Всеукраїнських олімпіад з предмету та спеціальності; організація і проведення I (факультетського та загальноуніверситетського) туру Всеукраїнських олімпіад з предмету та спеціальності; організація і проведення II (Всеукраїнського) туру

студентських олімпіад з дисциплін та спеціальностей університету (як базовий навчальний заклад); розробка технологій та методичних рекомендацій стосовно організації та проведення олімпіад, видання відповідної навчально-методичної літератури тощо.

Художньо-естетичної творчості. Завдання: створення умов для максимального розвитку художньо-естетичних здібностей та можливостей майбутнього вчителя; організація та проведення виставок творчого доробку студентів; випуск друкованого видання, в якому відображати результати творчих пошуків студентської молоді. *Форми та методи роботи:* гуртки художньої творчості на всіх факультетах, ансамблі, вокальні колективи; команди КВК; підготовка та проведення фестивалів, конкурсів, концертів тощо.

Розвиток фізичних здібностей та збереження здоров'я. Завдання: створення умов для максимального розвитку фізичних здібностей та можливостей майбутнього вчителя; пропаганда та формування здорового способу життя студентів. *Форми та методи роботи:* спортивні секції та клуби для всіх факультетів, організація та проведення змагань, турнірів тощо.

Міжнародної та міжрегіональної співпраці. Завдання: підтримка стосунків з іншими вищими навчальними закладами України та зарубіжжя; обмін досвідом стосовно цілеспрямованої роботи з обдарованою студентською молоддю; організація, проведення та участь у студентських науково-практичних конференціях; вивчення досвіду роботи загальноосвітніх навчальних закладів різного типу тощо. *Форми та методи роботи:* організація та проведення студентських науково-практичних конференцій, тематичних читань; зустрічі із зарубіжними науковцями, педагогами тощо.

Довузівської підготовки педагогічно обдарованих школярів. Завдання: виявлення педагогічно обдарованих учнів старших класів загальноосвітніх навчальних закладів міста та області; організація діяльності факультету майбутнього вчителя; підтримка здібної молоді та створення умов для вступу до університету тощо. *Форми та методи роботи:* лекції, семінари, бесіди, ділові ігри, екскурсії, олімпіади, „Дні відкритих дверей”, відвідування лабораторій університету тощо.

У Центрі можна ознайомитися із діагностичними матеріалами: спеціальні методики, тести тощо, за якими всі бажаючі можуть перевірити себе і свої здібності. Розпочато створення комп'ютерного банку даних про здібності та успіхи студентів: результати шкільної успішності, показники тестування на домінуючі здібності, участь у

студентському житті, науково-дослідницькій роботі, участь в олімпіадах, творчі доробки тощо. Для студентів зібрано інформативні матеріали про діяльність гуртків, проблемних груп, художніх колективів, творчих майстерень, наукових проблемних груп, які діють в університеті та на факультетах (факультет, напрями роботи, керівник, результати діяльності тощо). Вони можуть ознайомитися з інформацією про студентів – учасників та переможців Всеукраїнських олімпіад, творчих конкурсів, фестивалів тощо (фотоматеріали, дипломи переможців, публікації у пресі, творчий доробок, відео матеріали). Тут зібрано матеріали для вчителів: наукова та довідкова література, діагностичні методики, публікації у пресі про досвід роботи шкіл з навчання та виховання обдарованих дітей, узагальнення досвіду загальноосвітніх закладів з цієї проблеми, зразки допоміжних засобів (особиста картка учня, індивідуальна програма розвитку учня тощо). Постійно працює виставка студентських наукових праць, а також творчих робіт студентів університету.

Отже, враховуючи результати проведеного дослідження, а також спираючись на досвід організації цілеспрямованої роботи з обдарованими студентами у Житомирському державному університеті імені Івана Франка, нами розроблено методику навчання обдарованих студентів у педагогічному університеті, представлену у наступному параграфі дисертації.

4.3. Методика навчання педагогічно обдарованих студентів

Нами розроблена й впроваджується у навчально-виховний процес методика дисциплін педагогічного циклу, яка дозволяє удосконалити навчальну діяльність педагогічно обдарованих майбутніх учителів. Основною *ідеєю* пропонованої методики є положення про те, що *реалізуючи свій власний творчий потенціал у процесі навчання у ВНЗ, майбутні вчителі навчаються у подальшому виявляти і розвивати обдарування учнів*. В основу методики покладено особистісно-зорієнтований підхід до навчання й виховання майбутнього вчителя.

4.3.1. Цілі і завдання навчання педагогічно обдарованих студентів

Метою пропонованої методики є інтелектуальний, соціальний і духовний розвиток особистості майбутнього вчителя з урахуванням її індивідуальних особливостей, стану здоров'я, потреб суспільства; виявлення та підтримка педагогічно обдарованої молоді; оптимальна реалізація цілісного розвивального впливу навчання, виховання та освіти на особистість майбутнього вчителя; розвиток та реалізація його

творчих здібностей; стимулювання творчої роботи студентів та викладачів; максимальна мобілізація психічних ресурсів особистості, спрямована на інтенсивний саморозвиток, що водночас забезпечуватиме її самореалізацію, творчу спрямованість; активізація навчально-пізнавальної діяльності майбутніх учителів; формування потенційного резерву для вступу до магістратури та аспірантури, підготовка наукових та педагогічних кадрів.

Мета конкретизується через систему *завдань*, зокрема необхідно:

1. Скорегувати зміст педагогічної освіти майбутнього вчителя з метою задоволення пізнавальних потреб різного рівня через систему основного й додаткового навчання (інваріантна частина навчальних програм, поглиблення, збагачення, проблемність змісту освіти, навчання за індивідуальним планом, додаткові години, цикли занять розвивального навчання тощо).

2. Забезпечити умови для самореалізації особистості, використовуючи сучасні технології навчання.

3. Скоординувати роботу фахівців, викладачів із даної проблеми щодо надання кожному студенту індивідуальних рекомендацій, створення карт просування здібних майбутніх учителів.

Засобом реалізації методики є методичний супровід обдарованої особистості (індивідуальний план роботи студента), де зазначено напрями роботи з обдарованими та здібними майбутніми вчителями впродовж навчального року, згідно з яким проходить їхній розвиток (див. Додаток Е). Пропонована методика спрямована на виявлення здібних та обдарованих студентів; створення умов для реалізації індивідуальних творчих здібностей майбутніх учителів; створення відповідної атмосфери для розвитку індивідуального потенціалу особистості та її пізнавальних здібностей в умовах вільного вибору, можливість адаптації особистості в соціокультурному середовищі.

Індивідуальний супровід уможливорює інтелектуальний, соціальний і духовний розвиток, саморозвиток та самореалізацію кожного студента; сприяє не тільки просуванню студента в одній галузі, але й підсилюванню інтересу до вивчення інших предметів; допомагає розвивати пізнавальну активність, нестандартність мислення, наполегливість, надзвичайну працездатність, активну життєву позицію в соціальному середовищі; виявляє талановиту, обдаровану молодь; дозволяє завчасно виявити конкретні схильності, уподобання студентів, зумовлені природними здібностями; допомагає майбутньому вчителю знайти себе і своє творче призначення.

Цей процес має планомірний, системний характер і охоплює такі етапи: комплексне діагностування; обробка та узагальнення отриманої інформації; консультування; проектування індивідуально-орієнтованих програм; цілеспрямований вплив на формування відповідних компонентів педагогічної обдарованості; аналітична робота з реалізації даної проблеми.

Результативність даної методики визначається через показники педагогічно обдарованої особистості, здатної до саморозвитку та самореалізації (описані у § 3.4) за допомогою комплексу методів, зокрема спостереження, анкетування, опитування, тестування, шкалування, аналізу індивідуальних карт досягнень, лонгітюдного дослідження тощо.

Логіка втілення пропонованої методики складається з ряду етапів, а саме:

- по-перше, виділяємо кінцеву загальну мету системи підготовки педагогічно обдарованого студента у вигляді моделі вчителя-дослідника за допомогою показників, які можна діагностувати;
- по-друге, описуємо проміжні цілі (поетапно) розвитку педагогічної обдарованості особистості шляхом наступності й нарощування її потенціалу за прийнятими показниками і критеріями;
- по-третє, відбираємо і дидактично обґрунтовуємо зміст загально педагогічної підготовки обдарованих студентів відповідно до заданої мети;
- по-четверте, реалізуємо розвиваючі інформаційні технології, що відображають сучасний стан науково-педагогічного знання щодо процесу професійного становлення майбутнього вчителя (всі технології повинні бути забезпечені об'єктивними методиками контролю якості даного процесу);
- по-п'яте, окреслюємо певні організаційні умови навчання і виховання педагогічно обдарованих студентів вищого навчального закладу.

4.3.2. Стратегії удосконалення змісту навчання

Методика навчання педагогічно обдарованих студентів реалізується у процесі викладання педагогічних дисциплін і охоплює такі складові: основні навчальні курси "Педагогіка", "Історія педагогіки", "Методика педагогіки", спецкурси "Основи педагогічної майстерності", "Підготовка майбутнього вчителя до роботи з обдарованими учнями", а також проведення студентами експериментальної роботи, написання на основі

цього наукових статей, рефератів, курсових, дипломних бакалаврських та магістерських робіт.

Спираючись на результати аналізу зарубіжного та вітчизняного досвіду щодо вибору стратегій навчання обдарованих студентів, нами було вдосконалено зміст названих педагогічних дисциплін з урахуванням стратегій збагачення, поглиблення, проблемності та індивідуалізації.

Коллективом кафедри педагогіки Житомирського державного університету імені Івана Франка під керівництвом професора О. Дубасенюк оновлено й удосконалено зміст курсу "Педагогіка", а також створено навчальний посібник на основі системного підходу до аналізу педагогічних явищ „Практикум з педагогіки” (Київ, 2004) [361].

З позицій загальної теорії систем посібник включає такі структурні елементи: предмет, цілі викладання курсу "Педагогіка"; суб'єкти педагогічного процесу (вчителі, вихователі, учні); зміст (навчально-виховна інформація) та засоби педагогічної комунікації (форми, методи, прийоми). Основними функціональними елементами є педагогічні вміння. Основні структурні компоненти знайшли своє відображення в структурі педагогічних знань майбутнього вчителя, а функціональні – в структурі його вмінь.

Особливістю даного посібника є його побудова, концентрація уваги на засобах педагогічної взаємодії основних суб'єктів педагогічного процесу. Разом з тим авторами посібника достатньою мірою враховано значення теоретичних ідей, законів, закономірностей, які становлять базу для практичного досвіду. Тому кожний розділ посібника складається з теоретичного та практичного блоків.

Практикум реалізує й таке важливе положення: модель підготовки вчителя-вихователя відображує діяльнісну модель педагога, що включає предметно-професійний та соціальний контексти майбутньої професії. Перехід від навчальної діяльності до професійної відбувається з допомогою діяльнісного модуля – інтегрованої якості педагога-вихователя. Діяльнісний модуль вміщує такі блоки: методологічний, теоретичний, практичний і соціальний.

Загальна логіка вивчення курсу "Педагогіка" складається з проектування цілей навчання відповідно до вже розробленої моделі підготовки вчителя; переведення цілей на мову практичних завдань у вигляді діяльнісного модуля, який має забезпечувати перехід від навчальних завдань до професійної діяльності; реалізації моделі підготовки вчителя-вихователя у процесі викладання педагогічних

дисциплін; корекції процесу засвоєння знань, умінь студентів; контролю, оцінки (поточна, підсумкова) знань, умінь студентів. Ця логіка реалізується у кожній темі курсу “Педагогіка” через зовнішню (тема, мета, обладнання, ключові поняття, план, завдання студентам, рекомендована література, теоретичний і практичний блоки, прогнозовані педагогічні вміння) та внутрішню структуру.

Теоретичний блок націлює студентів на усвідомлення ними перспективних тенденцій розвитку педагогічної науки, що ґрунтується на кращих світових і національних педагогічних здобутках минулого та новітніх педагогічних ідеях сучасних науковців. Даний підхід допомагає студентові краще оволодіти цілями, змістом, засобами, формами, методами та прийомами педагогічного процесу. До теоретичного блоку введено додаткову інформацію, яка дозволяє студентам поглибити свої знання, розширює їх кругозір, викликає на дискусію тощо. Теоретичний блок з кожної теми завершується опорною схемою, яка дає змогу студентам краще осмислити провідні напрями розділу, його ключові поняття.

Практичний блок, заснований на теоретичних положеннях, передбачає формування у студентів комплексних загальнопедагогічних умінь з навчально-виховної роботи з учнями. На початку практичного блоку наводяться проблемні питання, що наслідують логіку таксономії цілей, розроблену Б.Блумом у когнітивній сфері. Процес засвоєння знань відбувається за шістьма рівнями.

На рівні пізнання студенти демонструють знання фактів, термінології, структур, теорій, принципів, законів, закономірностей, тенденцій розвитку педагогічної науки, необхідних для наукового обґрунтування педагогічних явищ і процесів.

На рівні розуміння студенти засвідчують свою спроможність глибшого засвоєння знань шляхом трансформації навчального матеріалу та інтерпретації основних категорій, законів, принципів.

На рівні застосування майбутні педагоги показують уміння використовувати навчальний матеріал у конкретних умовах педагогічної ситуації, спираючись на засвоєні теоретичні положення.

На рівні аналізу студенти демонструють свою здатність розбивати навчальний матеріал на складові частини в такий спосіб, щоб чітко окреслити його структуру.

На рівні синтезу вони застосовують свої вміння комбінувати елементи, щоб утворити цілісність з певною новизною. Відповідні навчальні матеріали передбачають діяльність творчого характеру з

акцентом на створення нових систем і структур (виступу, доповіді, плану дії, уроку, виховного заходу тощо).

На рівні оцінки – демонструють уміння оцінювати значення того чи іншого матеріалу (доповіді, елементів педагогічного дослідження, розв'язання педагогічної задачі тощо), що ґрунтується на чітко розроблених критеріях.

До практичного блоку відносимо практичні завдання різного рівня складності з альтернативною основою. Насамперед, це педагогічні задачі, які є “основною клітинкою” педагогічної діяльності та які безпосередньо спрямовані на формування гностичних, проектувальних, конструктивних, комунікативних і організаторських умінь.

Розв'язуючи задачі, студенти вчаться аналізувати, моделювати, конструювати, регулювати, організовувати як свою навчально-виховну діяльність, так і поведінку учнів.

Далі студентам пропонуються завдання для самостійної роботи (питома вага якої у навчанні постійно збільшується): завдання на вивчення та аналіз педагогічної літератури, наприклад дидактичних систем минулого та сучасності, педагогічної преси, аналіз та узагальнення досвіду педагогів-новаторів, проведення елементів дослідження у період неперервної педагогічної практики в школах; завдання, пов'язані з аналізом основних педагогічних категорій (освіта, навчання, розвиток, зміст, форми, методи, засоби, прийоми тощо).

Блок контролю та самоконтролю передбачає включення до процесу навчання питань, тестів, анкет, які дозволяють визначити факт засвоєння студентами навчального матеріалу з даної теми. Тест, як правило, складається із завдань (або питань), які стосуються діяльності даного рівня та еталона. Порівняння відповіді студента з еталоном за кількістю правильно виконаних операцій тесту дає змогу визначити коефіцієнт засвоєння, за яким можна судити про завершеність процесу навчання. Сюди включаються й тести пізнання, розпізнання, класифікації, підстановки, тести конструктивного типу, тести “типова задача”, тести-задачі.

Блок професійно-педагогічних умінь вміщує перелік основних дій майбутнього вчителя, якими він повинен оволодіти в результаті вивчення програмного матеріалу. Ці дії мають наскрізний характер, оскільки в кожній з тем відображено інваріантні групи умінь (гностичні, проектувальні, конструктивні, комунікативні, організаторські), які конкретизуються у процесі навчання.

Блок професійно-педагогічних рис майбутнього вчителя відображує

Розділ 4. Методичні засади навчання обдарованих студентів у вищих педагогічних закладах освіти

відповідні властивості вчителя-вихователя, зокрема педагогічну спрямованість, педагогічні здібності, володіння навичками професійної взаємодії та спілкування. При цьому автори посібника врахували, що дидактична підготовка вчителя не обмежується предметним змістом. Враховано й соціальний зміст, який орієнтує майбутнього вчителя на відповідальне відношення до своєї професійної ролі у суспільстві [260; 361].

До "Практикуму" розроблено "Робочі зошити", які дозволяють студентам якісно підготуватися до практичних занять, окреслюють завдання для самостійного пошуку, опрацювання першоджерел, проведення невеликих педагогічних експериментів тощо. Робочою програмою передбачено також ознайомлення майбутніх учителів з основними підходами до виховання обдарованих дітей. Тому до деяких тем (зокрема "Школяр, його розвиток і виховання", "Розумове виховання учнів", "Індивідуальна робота з учнями" тощо) введено відомості про обдарованість, особливості обдарованої особистості, методи та форми роботи з обдарованими дітьми.

Так у "Робочому зошиті. Загальні основи педагогіки" (авторська розробка) у темі "Школяр, його розвиток і виховання" студентам пропонується провести невеличке дослідження: побудувати генеалогічне древо своєї родини; проаналізувати, що вони успадкували від своїх батьків та прадідів (при цьому використовується опорна схему заняття стосовно тих якостей, що передаються генетично). Особливо звертається увага на здібності до певних видів діяльності. У кінцевому результаті студенти складають таблицю та роблять відповідні висновки:

Члени родини	Професія	Мав здібності...	Проявляються у мене
Батько			
Мати			
Дідусь			
Бабуся			
Дідусь			
Бабуся			

Курс "Історія педагогіки" побудований на основі модульно-кредитного підходу до вивчення предметів педагогічного циклу, тому великої уваги надається самостійній роботі студентів. У "Робочому зошиті. Історія педагогіки" (авторська розробка) студентам пропонується з кожної теми низка завдань для самостійної роботи. При

цьому завдання, як правило, мають дослідницький характер:

1. Зіставте афінську та спартанську системи виховання молоді. В чому Ви вбачаєте причини їх полярної відмінності? Побудуйте порівняну таблицю.

2. Проаналізуйте причини порушення афінської гармонії фізичного і розумового виховання в епоху еллінізму?

3. Проаналізуйте вимоги до вчителя, які були сформульовані М.Ф. Квінтіліаном. Чи з усіма вимогами Ви погоджуєтесь?

4. Проаналізуйте організацію діяльності університетів епохи Середньовіччя. Підготуйте повідомлення про історію виникнення та становлення найвідоміших європейських університетів (Париж, Болонья, Оксфорд, Кембридж, Прага, Краків та ін.

5. Охарактеризуйте роль мандруючих професорів і студентів у розвитку університетської освіти в Європі. Підготуйте повідомлення про видатних діячів освіти епохи середньовіччя.

6. Порівняйте організацію навчання у середньовічних університетах та сучасних класичних університетах. Що успадкувала сучасна вища освіта від середньовічної?

7. Підготуйте твір-есе на тему: „Чому епоху Відродження називають епохою гуманізму, а педагогіку – гуманістичною?”

Окремо передбачено питання, спрямовані на вивчення роздумів видатних педагогів щодо особливостей навчання і виховання обдарованих дітей:

1. Проаналізуйте твір М.Ф. Квінтіліана "Виховання оратора". Яку характеризує педагог обдарованих дітей? Які поради надає він вчителям щодо навчання цієї категорії дітей?

2. Проаналізуйте твори Я. Коменського "Велика дидактика" та "Про культуру природних дарувань". Схарактеризуйте думки видатного педагога щодо навчання обдарованих учнів.

3. Порівняйте підходи французьких мислителів К.Гельвеція та Д. Дідро до розуміння природи обдарованості. Як вони пропонують організувати навчально-виховний процес із урахуванням рівня здібностей дітей?

У ході вдосконалення методики навчання педагогічно обдарованих студентів на основі модульно-кредитної системи навчання самими майбутніми вчителями було запропоновано ввести до форм виконання самостійної роботи підготовку презентацій за допомогою редактора Microsoft Office PowerPoint 2003-2007. Кращі розробки студентів використовуються нами під час лекцій з "Історії педагогіки" та

"Педагогіки".

Крім завдань для самостійної роботи у "Робочому зошиті. Історія педагогіки" містяться завдання аналітичного характеру, які потребують володіння студентами основними операціями мислення.

Наприклад, тема "Педагогічна теорія Яна Амоса Коменського". Завдання: заповнити схему "Особливості світогляду Я. Коменського" (рис. 4.1).

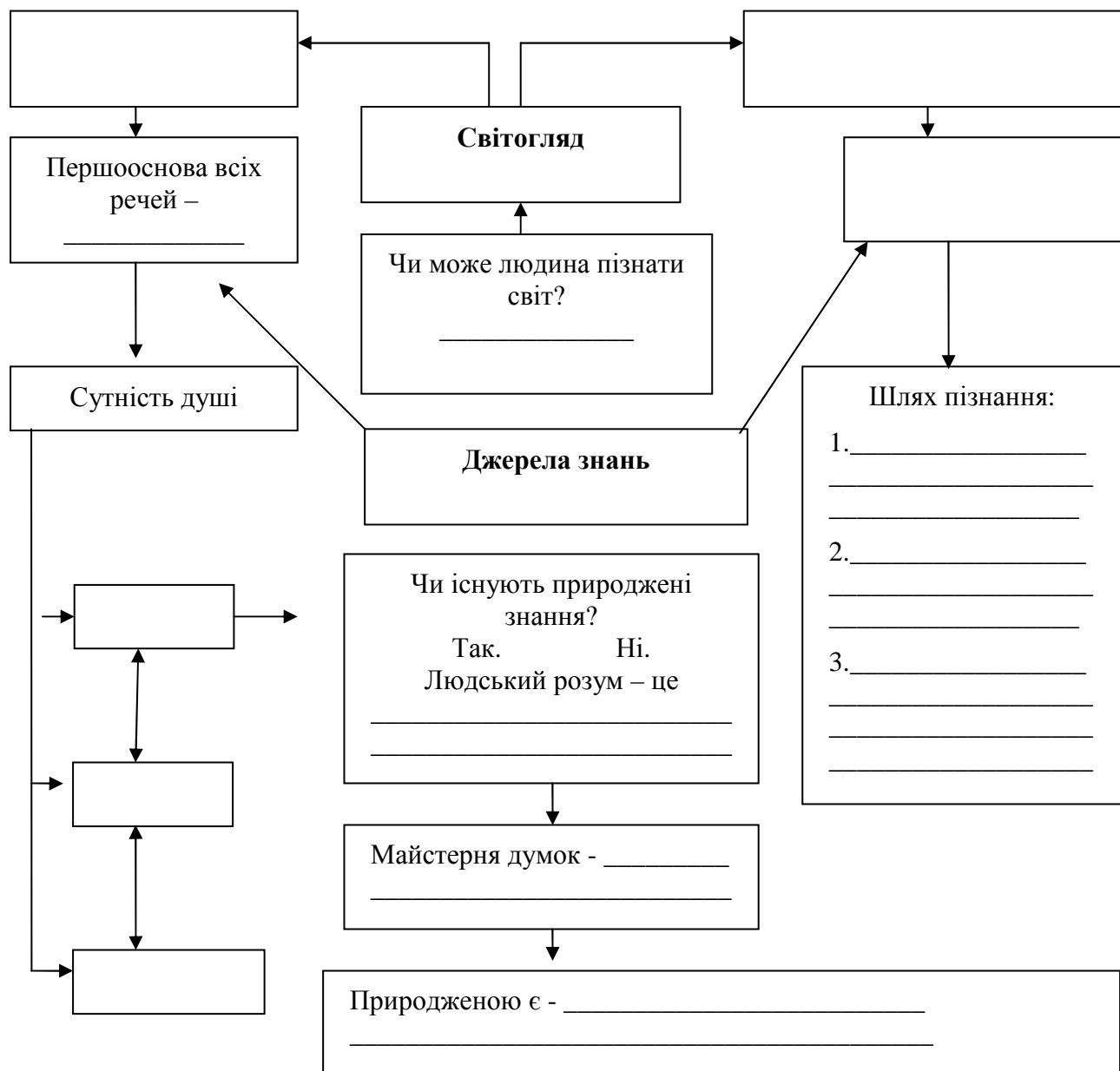


Рис. 4.1. Особливості світогляду Я. Коменського

Для виконання цього завдання студентам не вистачить тієї інформації, яку вони отримали на лекції. Їм знадобиться ґрунтовно проаналізувати біографію вченого та його педагогічний трактат "Велика

дидактика". Крім того, необхідною умовою відповіді є застосування знань студентів з філософії, а саме сутності основного питання філософії. Лише після зіставлення всіх отриманих даних, вони зможуть дати відповідь на запитання: "У чому полягав дуалізм світогляду Я. Коменського?"

Отже, практично на кожному занятті з "Історії педагогіки" застосовуються *стратегії поглиблення* (пошук додаткової інформації, відповіді на проблемні запитання, вивчення педагогічних першоджерел тощо), *збагачення* (використання між предметних зв'язків з філософією, історією, культурологією, зарубіжною літературою, психологією тощо), *індивідуального* (самостійна робота, індивідуальні завдання тощо) та *диференційованого* (виконання завдань різного рівня складності) підходів.

У Житомирському державному університеті імені Івана Франка запроваджено навчальний курс для студентів магістратури "Методика педагогіки". У змісті цього курсу нами виділено окремо розділ "Методика навчання педагогічно обдарованих студентів", в якому розглядаються такі питання:

1. Сутність педагогічної обдарованості майбутнього вчителя.
2. Технологія навчання педагогічно обдарованого студента.
3. Всеукраїнська студентська олімпіада з педагогіки як ефективна форма розвитку педагогічної обдарованості студентів.

Крім того, магістранти на основі стратегій збагачення і поглиблення аналізують зміст навчального курсу "Педагогіка середньої школи", вибудовують власний підхід до логіки викладу навчального матеріалу, розробляють тексти лекцій та їх дидактичне забезпечення. У цьому контексті студенти магістратури виявили потребу і бажання в оволодінні методикою підготовки тексту лекції за допомогою презентаційної програми Microsoft Office PowerPoint 2003-2007, що, на нашу думку, також відповідає реалізації стратегії збагачення.

У процесі вивчення педагогічних дисциплін здійснюється науково-дослідницька робота студентів, яка відображена у збірниках студентських наукових праць. Так, з 2004 року на основі авторського підходу факультетом іноземних мов разом з кафедрою педагогіки видається збірник студентських та аспірантських праць „Формування професійної компетентності майбутніх учителів засобами інноваційних освітніх технологій”. Традиційними стали збірники фізико-математичного факультету, які готує до видання доцент В. Єремєєва та педагогічного факультету (доцент Н. Сидорчук). Історико-педагогічній та етнопедагогічній тематиці присвячено наукові розвідки студентів

філологічного факультету, якими керують доцент О. Березюк та старший викладач З. Осадча. Творчі звіти студентів („Українські вечорниці”, традиційні народні свята тощо) щорічно включаються до планів виховної роботи філологічного факультету. За останні роки цими викладачами підготовлено і видано три збірки студентських доробок, присвячених творчості В. Духновича, С. Русової, К. Ушинського, І. Франка. Кафедрою педагогіки за останні роки видано біля 20 студентських наукових збірників.

Чільне місце у науково-дослідній роботі студентів та магістрантів з педагогіки посідають проблеми виявлення та розвитку обдарованості в учнів загальноосвітніх навчальних закладів. Так, за останні п’ять років студентами та магістрантами здійснено вивчення особливостей прояву інтелектуальної обдарованості учнів у молодшому та старшому шкільному віці, проведено опитування вчителів з метою виявлення ознак обдарованості школярів різних вікових груп, здійснено діагностику сформованості домінуючих здібностей старшокласників гуманітарної гімназії № 23 та ЗОШ №12 (м. Житомир). За матеріалами досліджень підготовлено ряд магістерських робіт, зокрема „Підготовка майбутнього вчителя початкової школи до роботи з обдарованими учнями” (Я. Марина); „Підготовка майбутнього вчителя початкових класів до розвитку музичних здібностей школярів” (О. Інна); а також *бакалаврські роботи* („Організаційні форми, методи та засоби підвищення ефективності інтелектуального розвитку старшокласників” (П. Юрій); „Шляхи самовдосконалення студентів факультету іноземних мов” (Г. Олена) „Особливості виховання обдарованих дітей в історії розвитку школи і педагогічної думки” (Л. Микола); „Система навчання обдарованих дітей у закладах нового типу: досвід роботи шкіл м. Житомира (Б. Тетяна), „Особливості навчання обдарованих старшокласників у закладах нового типу” (Б. В’ячеслав). Цікаво, що деякі із студентів, які займалися цими дослідженнями, самі стали викладачами і аспіратами (Палковський Юрій, Ліпісвицький Микола, Ревчук Тетяна), а Борисов В’ячеслав чотири роки поспіль перебуваючи на літній практиці у МДЦ "Артек" працював у спеціальній зміні із обдарованими дітьми і продовжує розробляти цю проблему надалі (бере участь у науково-практичних конференціях, має публікації тощо).

Отже, можна констатувати, що практично всі основні курси педагогічних дисциплін орієнтовані на розвиток педагогічної обдарованості майбутніх учителів та їх підготовку до роботи з обдарованими дітьми.

4.3.3. Педагогічні умови ефективності пропонованої методики

Розроблена нами методика навчання педагогічно обдарованих студентів ґрунтується на підходах до розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога, розроблених П. Решетніковим [394] на основі теоретичних положень Є. Клімова (адаптація, компенсація, корекція). Ключовими умовами ефективності методики є такі:

Цілеспрямована організація формуючого освітнього середовища. Основою виступає навчально-професійна діяльність студентів. Майбутні вчителі залучаються до різноманітності відносин, пов'язаних із професійною діяльністю. Цьому сприяє використання таких форм та методів організації навчальної діяльності як ділові та рольові ігри, методи мікрОВикладання та моделювання фрагментів виховних проєктів, навчальні конференції, методичні семінари, лекції-діалоги, різноманітні конкурси (конкурс педагогічних талантів, виставка-ярмарок „Своїми руками”, аукціон педагогічних ідей, захист творчих проєктів), самостійна робота студентів по написанню рефератів, доповідей, наукових статей, пошуковий і дослідницький підходи до засвоєння знань, умінь та навичок, педагогічні практики тощо. Тривале залучення майбутніх учителів шляхом моделювання до реальної професійно-педагогічної діяльності сприяє їх адаптації до умов та вимог майбутньої професії, демонструє сильні й слабкі сторони особистості, сприяє реалізації творчого потенціалу.

Пред'явлення вимог до діяльності й відносин студентів. Вимоги відповідають рівню якісного викладання й виховання у сучасній школі. Вимоги до діяльності зростають поступово, відповідно до рівня розвитку студента. Для цього використовуються психолого-діагностичні методики, які дозволяють виявити домінуючі здібності студентів, на основі яких майбутнім учителям пропонуються ті види роботи, що є для них значущими, цікавими, посилюючими. Кожного разу рівень цих вимог відповідає зоні найближчого розвитку особистості.

Формування операційно-технологічного фонду. Студентів знайомлять з різними технологічними та виховними системами, досвідом діяльності творчо працюючих педагогів. При цьому переважає питома вага самостійної діяльності у вивченні інноваційних підходів до професійної діяльності. Майбутні вчителі під керівництвом викладачів цілеспрямовано накопичують базу даних про форми, методи, прийоми, засоби роботи з дітьми шляхом ознайомлення з методичними розробками, діагностичними методиками, популярною літературою, вивченням та створенням власних наочних засобів (опорних схем,

таблиць, малюнків, роздаткового матеріалу тощо). Під час проведення занять студентам надається можливість вибору тих засобів навчання і тих технологічних систем, методів та форм роботи, які найбільше відповідають їх індивідуальним особливостям. Отже, робота здійснюється у двох напрямках: розширення простору для вибору методичного інструментарію та можливість вибору свого вирішення навчально-професійних завдань. Такий підхід дозволяє студентам постійно навчатися компенсувати слабкі сторони своєї особистості за рахунок своїх сильних якостей.

Надання своєчасної допомоги та корекція діяльності. Підтримка здійснюється під час реалізації студентами фрагментів професійної діяльності з метою забезпечення успіху і формування відповідних умінь та навичок. Перед проведенням чергового заняття кожному студенту, учаснику ділової гри, обов'язково надається методична допомога з боку викладачів. Кожне проведене заняття обов'язково аналізується самим студентом та іншими учасниками ділової гри, оцінюється як майбутніми вчителями, так і викладачем.

Цілеспрямоване залучення студентів до спілкування та спільної діяльності з творчими педагогами. Під час такого спілкування та знайомства з педагогічною творчістю відбувається свого роду „творче зараження”, виникає натхнення, з'являється величезне бажання творити самому. Так, наприклад, у процесі підготовки до конкурсу „Аукціон педагогічних ідей”, група студентів, ознайомившись із методами роботи педагога-новатора Ш. Амонашвілі, не задовольнилися простим переказом його основних ідей. Вони звернулися до вихователів дитячого садка м. Житомира з пропозицією попрацювати з дітьми за методикою Ш. Амонашвілі. Адміністрація дитсадка пішла назустріч ініціативі майбутніх учителів, надавши студентам необхідної допомоги. Провівши певну роботу з дітьми, студенти записали одне із занять на відеокамеру, проілюструвавши свої дії відповідними коментарями. Запис було продемонстровано під час конкурсу, що викликало позитивну реакцію аудиторії. Крім того, приклад цієї групи надихнув інших студентів на пошук нових шляхів реалізації своїх задумів та творчого підходу до виконання завдань викладачів.

Розвиток творчого мислення студентів. Особлива увага під час проведення занять приділяється такій організації процесу навчання, яка б постійно стимулювала майбутніх учителів до фантазування, конструювання, необхідності проявляти ініціативу, вигадувати, винаходити щось нове. Так, при нагородженні кращих студентів, що

відзначилися під час проведення „Свята квітів”, виникла пропозиція самостійного виготовлення призів. З цього часу всі запрошення, нагороди, оздоблення приміщення, рекламні реквізити виготовляються виключно руками самих студентів.

Можливість удосконалення існуючих підходів до організації процесів навчання і виховання. Студенти під час занять намагаються віднайти нові форми і методи роботи з дітьми, незвичайні засоби навчання, які б дозволили підвищити результат. Викладачі намагаються ознайомити майбутніх учителів із сучасними концепціями розвитку школи, ідеями педагогів-новаторів, навчають студентів самостійно проектувати та конструювати навчальні заняття, створювати наукові проекти, захищати їх, відстоювати свої думки.

Отже, інноваційні дидактичні пошуки у сфері професійної педагогічної підготовки передбачають різноманітні види діяльності: *навчально-пізнавальну* (визначення пріоритетних цілей, завдань, функцій, оновлення змісту педагогічної освіти), *науково-дослідницьку* (постановка наукової проблеми, висування та перевірка гіпотез, генерація ідей, моделювання та організація експерименту, оцінка результатів), *моделюючу* (прогнозування, предметно-змістовна імітація, імітаційна гра, мікрОВикладання, моделювання контексту майбутньої професійної діяльності), *технологічну* (розробка системи методів, прийомів, засобів досягнення поставлених цілей), *рефлексивну* (інтелектуальна та емоційно-почуттєва рефлексія в гносеологічному та емоційно-особистісному виявах).

4.3.4. *Форми, методи, засоби навчання педагогічно обдарованих студентів*

Ефективність професійної підготовки педагогічно обдарованих майбутніх учителів під час навчання їх у педагогічному закладі освіти суттєво залежить від *організаційних форм* навчальної роботи. Робота з обдарованими студентами вимагає належної змістової наповненості занять, зорієнтованої на новизну інформації та різноманітні види пошукової аналітичної, розвивальної, творчої діяльності. У вищому навчальному педагогічному закладі освіти формами організації навчального процесу традиційно є лекція, семінар, лабораторний практикум, індивідуальні та групові консультації, колоквиуми, ділові ігри, навчальні конференції тощо. Проте серед методів навчання педагогічно обдарованих студентів мають переважати *самостійна робота, пошуковий і дослідницький підходи* до засвоєння знань, умінь та навичок. Контроль за їх навчанням повинен стимулювати поглиблене вивчення,

систематизацію, класифікацію навчального матеріалу, перенесення знань у нові ситуації, розвиток їх творчих здібностей.

Учитель завжди діє у конкретних ситуаціях, тому важливо навчити студентів усвідомлювати ситуацію, аналізувати її, виділяти провідні ідеї, які лежать в основі творчого пошуку, розробляти конструктивні схеми і варіанти практичних рішень. Саме на цей підхід орієнтовані різноманітні *види діяльності*, такі як *мікрОВикладання фрагментів уроку, моделювання фрагментів виховних проєктів, розв'язування педагогічних задач, ділові ігри, аукціони педагогічних ідей та конкурси педагогічних талантів, конкурси-імпрОВізації* тощо. На заняттях з педагогічних дисциплін кожен студент може спробувати свої сили у моделюванні педагогічної діяльності викладача. Така побудова занять стимулює майбутніх учителів до пошуку нових нетрадиційних методів проведення занять, активізує їх дослідницьку діяльність, розвиває критичність в оцінюванні своєї діяльності та діяльності однокурсників.

Отже, у процесі навчання педагогічно обдарованих студентів переважають ділові та рольові ігри, навчальні конференції, різноманітні конкурси (конкурс педагогічних талантів, виставка-ярмарок „Своїми руками“, аукціон педагогічних ідей, захист творчих проєктів та інші) тощо. Великого значення набула самостійна робота студентів по написанню рефератів, доповідей, наукових статей, пошуковий і дослідницький підходи до засвоєння знань, умінь та навичок. Активно працює факультатив по роботі з обдарованими студентами, на якому майбутні вчителі, реалізуючи свій творчий потенціал, вчать ся виявляти і розвивати обдарування й здібності учнів. Значно впливає на розвиток творчого потенціалу майбутніх учителів Наукове студентське товариство, яке сприяє оволодінню обдарованими студентами основами науково-дослідної роботи. Цьому сприяє й стажування кращих студентів у провідних навчальних закладах США.

Необхідно активно розробляти та використовувати весь арсенал різноманітних форм та методів навчальної роботи. При цьому одним із провідних методів навчання залишається лекція. Зазначимо, що сучасна вища школа переносить акцент із інформаційного навчання (що повідомляє), на методологічне (що орієнтує). Тому доцільно застосовувати при організації навчального процесу обдарованих студентів різні види **лекцій**, зокрема проблемного характеру.

Проблемна лекція. Викладачем формулюється проблема і весь виклад матеріалу будується на пошуках шляхів її вирішення. Поступово до нього залучаються і слухачі. В єдності з викладом змісту важливе місце в

такій лекції займає розкриття методів пошуку вирішення поставленої проблеми. При цьому процес пізнання студентів у співробітництві й діалозі з викладачем наближається до дослідницької діяльності. Зміст проблеми розкривається шляхом організації пошуку її вирішення або за допомогою аналізу та узагальнення традиційних та сучасних точок зору.

Лекція-візуалізація. Являє собою візуальну форму подання лекційного матеріалу засобами ТЗН або аудіовідеотехніки. На сьогоднішньому етапі розвитку комп'ютерної техніки широкого застосування набуває мультимедійне обладнання (ноутбуки, медійний проектор тощо). Тому нами активно впроваджуються у навчальний процес лекції та практичні заняття із застосуванням мультимедійного обладнання, демонстрацією фрагментів кінофільмів із подальшим їх обговоренням, постановка проблемних запитань, відповіді на які студенти знаходять, аналізуючи відео матеріали тощо. Так, весь лекційний курс "Історія педагогіки" розроблено нами на основі презентаційної програми Microsoft Office PowerPoint 2003-2007. До *позитивів* такого підходу належать: оптимізація уваги студентів; активізація мисленнєвої діяльності, що проявляється у збільшенні кількості запитань з боку майбутніх учителів; підвищення інтересу до навчального предмету; розвиток творчих здібностей, оскільки студенти реалізують цю технологію на практичних заняттях з інших предметів; поглиблення знань з предмету вивчення, адже студенти активно виявляють бажання допомогти викладачу у підготовці наступних лекцій тощо.

Бінарна лекція (лекція-діалог, лекція-полілог). Різновид викладу матеріалу у формі діалогу двох викладачів (як представників різних наукових шкіл) або вченого і практика, викладача і студента. Широко застосовується кафедрою педагогіки ЖДУ у процесі викладання курсу "Історії педагогіки", а також кафедрою прикладної лінгвістики під час вивчення "Методики викладання іноземної мови".

Лекція із попередньо запланованими помилками. Розрахована на стимулювання студентів до постійного контролю за інформацією, що викладається (пошук помилки: змістової, методологічної, методичної). Звичайно використовується для закріплення раніше вивченого матеріалу і контролю за його засвоєнням. Її доцільно використовувати з метою більш глибокого осмислення найбільш важливого для професійної діяльності теоретичного матеріалу. Зміст лекції у друкованому вигляді пропонується для самостійного вивчення

студентам. Студенти повинні знайти у тексті помилки, проаналізувати та обґрунтувати їх сутність наприкінці лекції, або при наступному колективному обговоренні тексту лекції. Така форма навчання сприяє формуванню вміння здійснювати самоконтроль при вивченні теоретичного матеріалу,

Лекція-конференція. Проводиться як науково-практичне заняття із задалегідь поставленою проблемою і системою доповідей тривалістю 5-10 хвилин. Кожен виступ являє собою логічно закінчений текст у межах програми, що запропонована викладачем. Сукупність представлених виступів дозволяє всебічно висвітлити проблему. Наприкінці лекції викладач підводить підсумки самостійної роботи і виступів студентів, формулює основні висновки.

Лекція-консультація. Може проходити за різним сценарієм. Перший варіант – за типом “питання-відповіді”; другий – за типом “питання – відповіді – дискусія”. Охоплює три напрями: виклад нової інформації лектором, постановка питання, організація дискусії для пошуку відповідей на запропоновані питання.

Усе більшого значення набувають *лекції-розмірковування*. У такій лекції ставляться питання, розкриваються різні підходи до їх розв'язування, висловлюються припущення, гіпотези. Студенти напружено стежать за ходом думки лектора, разом з ним відзначають цікаві знахідки. Широко використовується під час вивчення студентами спеціального курсу "Методика роботи вчителя з обдарованими учнями", зокрема теми "Теоретичні підходи до визначення природи обдарованості".

У лекціях доцільно застосовувати різні прийоми, що включають студентів у процес активного сприйняття матеріалу: лектор ставить завдання, на якийсь час перериває виклад, вислуховує думки і пропозиції студентів, коментує різні підходи і продовжує виклад, спонукаючи студентів оцінити факти, приклади, використовує інші прийоми.

Викладач має наперед продумати, коли заохочувати студентів до виступів. Деякі лектори дозволяють студентам перебивати їх, щойно виникне якесь запитання. Така практика виправдовує себе в невеликих групах, де лекція тісно переплетена з обговоренням. Можна застосувати цей метод і у великій аудиторії за умови, що запитання не будуть занадто частими і не дуже відволікатимуть увагу студентів. Але лекція більшою мірою, ніж семінар чи обговорення, покликана донести інформацію та провідні думки до всіх студентів, тож якщо найактивніші

слухачі весь час перебиватимуть викладача малоцікавими для решти запитаннями, він не встигне викласти матеріал у відведений час, а більшість аудиторії просто перестане його слухати.

Можна виділити спеціальний час після лекції для відповідей на питання студентів. Деякі лектори залишають певний час для запитань наприкінці заняття. Знаючи це, студенти розуміють, що не перебиваючи викладача, вони зможуть дізнатися більше. Однак про таку домовленість слід попередити студентів заздалегідь, щоб вони встигли сформулювати запитання.

Окремі викладачі на початку лекції з'ясовують, чи не мають студенти запитань з матеріалу попередньої лекції. Однак, зробивши це один раз, викладач має бути готовий до того, що наступного разу частина студентів прийдуть із заготовленими питаннями.

Дехто з лекторів будує лекцію на коментарях студентів, ставлячи аудиторії серію запитань, відповіді на які передуватимуть викладу. Це дає студентам відчуття того, що з розумних запитань народжуються дійсно глибокі міркування. Однак при цьому викладач має заздалегідь продумати питання, визначитися коли залучати до лекції студентів, яких висновків вони повинні дійти тощо.

Участь студентів у лекції може бути корисною для обох сторін. Зрештою, головним завданням лекції є залучення студентів до наукового пошуку, оскільки будь-яке взаємне спілкування допоможе досягнути бажаного результату. В інших видах занять участь студентів запрограмована. Для лекцій вона, як правило, нехарактерна”.

Одним з основних видів навчальних практичних занять студентів при вивченні педагогіки є *семінарське заняття*. Метою семінару є певний синтез опрацьованої студентами літератури, співвіднесення її з матеріалом лекцій, формування у майбутніх учителів уміння критично оцінювати різні джерела знань. Чіткий порядок питань у плані семінару необхідний студенту у підготовці до заняття для усвідомлення логіки теми, послідовності її розвитку. На семінарі доцільно розглядати актуальні проблемні питання. Основною метою цього виду навчальних занять є не стільки перевірка знань, скільки розвиток самостійності мислення студентів, уміння відстоювати свою власну позицію. Семінарське заняття є найбільш складною формою організації навчального процесу. Йому притаманні чотири основні функції, а саме: 1) поглиблення, конкретизація і систематизація знань, набутих студентами на попередніх етапах навчання (лекції, самостійна робота, консультації); 2) розвиток навичок самостійної роботи, формування

творчого мислення; 3) розвиток уміння формулювати і аргументувати свою думку; 4) контроль за ступенем та характером засвоєння матеріалу студентами.

Семінарські заняття з педагогіки на основі застосування методики навчання педагогічно обдарованих студентів передбачає активне використання таких методів як ділові ігри, де майбутні вчителі по чергово виконують ролі як викладачів, так і учнів, продумують логіку заняття, готують проблемні питання, відбирають педагогічні задачі та ситуації, розробляють логічні схеми заняття, застосовують комп'ютерне та мультимедійне обладнання тощо.

Оволодіння різноманітними формами та методами активного навчання допомагає майбутнім педагогам швидше набути професійного досвіду, глибше усвідомити соціальне призначення професії вчителя. Саме тому до кожного практичного заняття доцільно розробляти практичні завдання, спрямовані на розвиток мислення майбутніх учителів та формування практичних умінь і навичок виховної роботи з дітьми, підлітками, юнаками. На практичних заняттях широко використовуються інноваційні підходи, зокрема аналіз педагогічних ситуацій і професійно-зорієнтованих педагогічних задач.

Педагогічна задача – це мета, що задається викладачем у визначених умовах (ситуації), яка передбачає перехід студента з вихідного рівня на якісно новий рівень його розвитку. Педагогічна задача є результатом усвідомлення педагогом утруднення, яке виникло у певній ситуації, і яке не має однозначного розв'язку. Подолання утруднення відбувається шляхом знаходження оптимального способу його вирішення. Педагогічна задача має на меті не тільки усунення конфлікту, але й створення потреби суб'єкту діяльності у саморозвитку та самовдосконаленні.

Саме тому на практичних заняттях з педагогіки широко використовуються розвивальні методи навчання і, перш за все, педагогічні задачі, які є “основною клітиною” педагогічної діяльності і які безпосередньо спрямовані на формування необхідних учителю вмінь. Розв'язуючи задачі, студенти вчаться аналізувати, моделювати, конструювати, регулювати, організовувати не тільки власну навчально-виховну діяльність, але й поведінку і діяльність учнів. Розв'язання педагогічної задачі має чіткий алгоритм, з яким студенти знайомляться на перших же заняттях і який допомагає їм підходити до аналізу проблеми на науковому рівні. Цей процес відбувається за такими етапами: 1. Орієнтація в ситуації, її діагностика. 2. Аналіз вихідних

даних: місце ситуації у цілісному процесі педагогічної діяльності, характеристика дій вихованців, вихователів, їхніх взаємостосунків. Усвідомлення мотивів учинків, мети діяльності. 3. Знаходження основної суперечності, постановка і формулювання проблеми. 4. Висунення припущень, гіпотез, їх обґрунтування. 5. Вибір системи засобів, методів розв'язування педагогічної проблеми. 6. Проектування наслідків її вирішення.

Педагогічні задачі, які пропонуються студентам, повинні бути різного рівня складності і передбачати різні види діяльності: від репродуктивної до творчої.

Активізують мислення студентів і стимулюють їх до самостійної пошукової роботи *проблемні питання*. Проблема, з філософської точки зору, це такий різновид питання, відповідь на яке не утримується у набутому досвіді суб'єкта і тому потребує відповідних практичних та теоретичних дій, які відрізняються від простого інформаційного пошуку. Тобто, виникає певне утруднення, ліквідувати яке за допомогою наявної бази знань студент не може. Це свідчить про недостатність наявного рівня знань. Тому проблема визначається як знання про незнання та виникненням необхідності усунути протиріччя. Використання проблемних питань на практичних заняттях з педагогіки допомагає підвищити пізнавальний інтерес студентів до вивчення теорії виховання, вчить їх діалектично мислити, робить істину доказовою, а знання осмисленими, формує активну, творчо мислячу особистість.

На нашу думку, у процесі навчання педагогічно обдарованих студентів доцільно застосовувати методи евристичного навчання, запропоновані А. Хуторським [496], до яких належать *когнітивні*, креативні, оргдіяльнісні. До *когнітивних методів* відносяться порівняння, аналогії, синтез, класифікації та ін. *Оргдіяльнісні методи* навчання передбачають оволодіння навчальним цілеспрямованим плануванням, організацію контролю і оцінки роботи студентів, здійснення педагогічної рефлексії під час проведення занять з педагогіки. До традиційних методів *креативного типу* евристичного навчання належать: "мозковий штурм", метод емпатії, методи сенектики, морфологічного ящика. Мета цих методів – забезпечити логічну опору для створення студентами освітньої продукції.

До найефективніших евристичних методів можна віднести: метод евристичних питань, порівняння, евристичних спостережень, евристичного дослідження, конструювання понять, метод гіпотез, метод помилок, метод прогнозування, метод "якби...", метод вигадування,

гіперболізації, аглютинації та інші

Одним з напрямів практичної підготовки студентів вищого педагогічного закладу освіти є використання методів *моделювання фрагментів виховних заходів* та *мікрОВикладання* [260, с. 63-67], під якими розуміють спеціально організовану і педагогічно керовану діяльність, коли у спеціально створеній ігровій ситуації імітується певний реальний навчально-виховний процес.

Зазначені методи мають чітку професійно-педагогічну спрямованість, допомагають майбутньому вчителю краще підготуватися до професійної діяльності, визначити рівень своїх знань, умінь і здібностей, набути певного рівня педагогічної майстерності, дозволяють сформулювати основу рольової поведінки. Це допомагає студентам краще усвідомити сутність педагогічних явищ, оскільки створюються умови, за яких вони отримують можливість самостійно аналізувати педагогічні процеси, вчасно знаходити способи встановлення контакту, прийоми створення певної емоційної атмосфери та її корекції, способи вирішення типових ситуацій взаємодії тощо.

У процесі моделювання фрагментів практичної діяльності вчителя-предметника значного розвитку у майбутніх учителів набувають педагогічні здібності, особистісні якості (комунікативність, емпатія, педагогічна інтуїція, самовладання, педагогічний оптимізм тощо); формуються відповідні вміння та навички, відбувається накопичення певного досвіду; загострюється професійний інтерес, актуалізуються наявні знання, закріплюються навички педагогічного аналізу і узагальнення.

Використані студентом можливі варіанти виконання ролі "вчителя" дозволяють швидше побачити його особистісні якості, сформованість педагогічних дій. Фрагменти уроків та виховних заходів моделюють майбутню професійну діяльність і дають змогу з'ясувати, як застосовується студентом педагогічна тактика: вміння управляти ситуацією, знімати напругу, створювати позитивну атмосферу у конкретній групі.

Для ефективного мікрОВикладання бажано на початковому етапі підготовки використовувати ситуації-вправи.

МікрОВикладання-оцінка і мікрОВикладання-проблема мають певну класифікацію щодо навчальних педагогічних завдань.

1. Завдання I типу: надати відповіді на питання, сформульовані щодо певної ситуації.

2. Завдання II типу: вибрати із запропонованих варіантів вірний

розв'язок.

3. Завдання III типу: самостійно сформулювати проблему (питання) на основі аналізу заданої педагогічної ситуації.

4. Завдання IV типу: розробити психолого-педагогічну характеристику об'єктів і суб'єктів виховання та їх взаємостосунків у заданій ситуації.

5. Завдання V типу: розв'язати чітко сформульовану педагогічну задачу на основі використання законів формальної логіки.

6. Завдання VI типу: розв'язати педагогічну задачу на основі педагогічних знань, діагностики і прогнозування поведінки учасників ситуації.

7. Завдання VII типу: здійснити пошук або сконструювати педагогічну ситуацію з використанням літературних джерел або фактів реальної педагогічної практики.

8. Завдання VIII типу: класифікувати підібрані раніше задачні ситуації з практики навчально-виховної роботи (ситуації дидактичні, виховні, навчально-виховні), за суб'єктами і об'єктами, що взаємодіють у ситуації; за закладеними у ситуації виховними перспективами (стратегічні, тактичні, оперативні).

9. Завдання IX типу: провести професійно-педагогічний самоаналіз особистості в умовах конкретної ситуації і намітити план самовиховання.

10. Завдання X типу: проаналізувати педагогічну ситуацію, використовуючи різні поєднання творчих завдань попереднього типу.

Крім того, у мікрОВикладанні наявні різні види ситуацій.

1. *Аналітичні ситуації*. Вони призначені для вироблення вміння аналізувати й оцінювати педагогічну ситуацію, визначати в ній проблему, чинники, від яких залежить виникнення проблеми, а також намічати можливі шляхи і способи вирішення, які слід використовувати в аналогічних умовах.

2. *Проективні або конструктивні ситуації*. Вони призначені для вироблення вмінь самостійно будувати способи вирішення вже поставленої задачі, розробляти певний "проект" організації предметного змісту і форми діяльності учнів. Йдеться про планування уроку або позакласного заходу, про вибір навчального матеріалу для учнів, про прогнозування різних форм і видів діяльності учнів. Проективні ситуації вмішують процес попереднього аналізу ситуації, але в даному випадку моделювання ситуацій не обмежується лише аналітичними процесами, а обов'язково передбачає самостійне

конструювання студентами деяких "проектів" майбутнього педагогічного впливу.

3. *Ігрові ситуації.* Сюди належать моделювання процесів реальної взаємодії, спілкування та комунікації вчителя та учнів. Основна мета полягає у формуванні у студентів - майбутніх учителів - умінь будувати свої взаємостосунки з учнем або групою учнів, домагатись здійснення педагогічних вимог. До таких завдань відносимо мікрОВикладання-ілюстрацію; мікрОВикладання-вправу; мікрОВикладання з проблемним завданням; мікрОВикладання-оцінку.

Метод мікрОВикладання має різновиди.

МікрОВикладання-ілюстрація. Ці завдання враховують різні рівні пізнавальної діяльності студентів, їх активність і самостійність в оволодінні педагогічним професіоналізмом. Вони використовуються з метою засвоєння студентами нових знань, джерелом яких є педагогічний процес, здійснення зв'язку між засвоєними знаннями з безпосереднім сприйняттям, "баченням" суті навчально-виховного процесу. На цьому рівні можна використовувати мікрОВикладання-ілюстрацію. Мета її - демонстрація найбільш вдалих варіантів розв'язку педагогічної проблеми. Це можуть бути фрагменти уроків або виховних заходів, де показано різні способи організації виховної роботи, взаємозв'язок різноманітних форм.

МікрОВикладання-вправи. Демонструють більш високий рівень розвитку професійних умінь та навичок у студентів. Вони показують, як раціонально студент може знайти вихід з тієї чи іншої ситуації.

МікрОВикладання-оцінка. Спрямовує студента на прийняття правильного рішення із запропонованих варіантів, зробивши мотивований висновок.

МікрОВикладання-проблема пропонує проведення аналізу даного фрагменту уроку чи виховного заходу і вибір найоптимальніших шляхів і засобів розв'язку. Вимагає від студентів комплексних знань системи методів педагогічної роботи, розвитку педагогічного мислення [260, с. 63-67].

Одним з ефективних методів активізації навчальної та дослідницької роботи студентів на заняттях з педагогіки та історії педагогіки є *ділова гра*. Вона становить собою форму відтворення предметного і соціального змісту та моделювання стосунків, характерних для педагогічної роботи. В ході проведення гри розгортається особлива ігрова діяльність у вигляді імітаційної моделі, яка відтворює умови і динаміку протікання вчительської професії.

Водночас формуються особистісні якості вчителя. В умовах спільної роботи кожний студент виробляє навички соціальної взаємодії, ціннісні орієнтації, установки, притаманні фахівцеві. Ігрова модель потрібна для забезпечення особистісного включення студентів у процес навчання, спрямований на оволодіння предметним змістом професійної діяльності. Але предметний зміст завжди є змістом спільної праці спеціалістів, тому через ігрову модель засвоюється і соціальний зміст майбутньої роботи. Ділова навчальна гра є насамперед “інструментом” розвитку теоретичного і практичного мислення спеціаліста, здатного аналізувати складні умови педагогічної дійсності, ставити і розв’язувати нові для майбутніх фахівців професійні задачі.

Серед *дидактичних засобів*, які навчаються застосовувати майбутні вчителі, варто виділити розробку та створення опорних логічних схем заняття, широке використання наочного матеріалу, розробку комп’ютерних презентацій, створення відео роликів на реалізацію творчих завдань, глибоке вивчення творів класиків педагогічної науки та аналіз підходів різних педагогів минулого до розв’язування сучасних проблем навчання й виховання тощо.

Важливим елементом навчально-виховної роботи з розвитку обдарованості майбутніх вчителів є **позанавчальна виховна діяльність**, в організації й здійсненні якої провідне місце належить самим студентам.

У Житомирському державному університеті традиційним стало проведення ряду заходів, організація яких здійснюється за методикою колективних творчих справ. Серед них можна виділити щорічне „Свято квітів” та виставку-ярмарок „Своїми руками”, конкурси педагогічної майстерності та „Аукціон педагогічних ідей” тощо.

Підготовка та проведення цих заходів здійснюється у кілька етапів, при цьому студентам надається можливість проявити себе у різних якостях, а саме: сценаристів, драматургів, акторів, поетів, художників-оформлювачів, постановників танців та інсценізацій, дослідників, фото- та кіно кореспондентів, журналістів, учнів, вчителів тощо. Всі ці заходи передбачають не лише демонстрацію виробів, зроблених студентами, а й тематичний захист виставлених експонатів, під час якого студенти виявляють свої творчі здібності, таланти, обдарування. Завжди цікаво і пізнавально відбувається конкурс-мандрівка „У країну дитинства” на педагогічному факультеті. Загальноуніверситетські виставки студентської художньої творчості давно стали традиційними і факультети намагаються представити різноманітні вироби майбутніх

учителів, які відрізняються неординарністю, фантазією, яскравою уявою.

"Аукціон педагогічних ідей" проводиться із студентами III курсів, які закінчують вивчення курсу „Історії педагогіки. Завдання виконуються студентами по підгрупах. Кожна підгрупа обирає із запропонованого викладачем переліку одного з педагогів минулого і готує інформацію про нього за таким планом: а) життєвий шлях; б) основні педагогічні ідеї; в) головні наукові та методичні здобутки. Зібрана інформація оформлюється у вигляді папки чи планшета. Бажано використовувати фото, малюнки, ксерокопії титульних сторінок та ілюстрації відомих книжок й підручників тощо. Одна з ідей педагога, яка на думку студентів є найбільш актуальною, оформлюється окремо у вигляді: а) науково-публіцистичної доповіді (представляється у друкованому вигляді); б) графічної моделі (малюнки, схеми, плакати тощо); в) об'ємної моделі (школа майбутнього, підручник майбутнього тощо); г) вистави педагогічного театру (інсценування уривків книг, рольової гри, фрагменту уроку, теле- чи радіопередачі, засідання Верховної Ради тощо); д) будь-якої довільної форми.

Публічний захист обраної ідеї відбувається у вигляді „Конкурсу педагогічних ідей” наприкінці семестру.

Підготовка до проведення щорічного „Свята квітів” відбувається у кілька етапів і триває щонайменше один-два тижні. Кожна студентська група (підгрупа) являє собою невеличкий творчий колектив, який розробляє і реалізує творчий проект. Спочатку, на зборі-старті, лідери творчих колективів (як правило старости академічних груп) обирають тему і основний напрям „Свята”. Кожного року тематика змінюється: „Свято квітів” (2001 р.), „Студенти – квіти нації” (2002 р.), „Осінній танок квітів” (2003 р.), "Квітковий олімп" (2005 р.), "Серце віддаю дітям" (2006 р.). Відповідно до обраної теми кожний колектив готує композицію з квітів, а також її захист. Окрім цієї роботи кожна група отримує додаткове завдання щодо організації і проведення „Свята”, а саме: розробити сценарій самого „Свята”; підготувати ведучих святкового дійства; художньо оформити та підготувати аудиторію для проведення заключного етапу свята; продумати і відібрати твори для музичного супроводу; підготувати запрошення на свято та нагороди для переможців (яскраві листівки-запрошення, оголошення, грамоти, виконані своїми руками тощо); розподілити функції у здійсненні господарчої роботи (прибирання аудиторії, налагодження дисципліни тощо); підготувати фоторепортаж про хід та результати свята; випустити святкову газету із звітом про свято; оформити папку-звіт про проведену

колективну справу.

Види роботи можуть змінюватися, залежно від можливостей навчального закладу та пропозицій самих студентів.

За методикою КТС здійснюється підготовка і проведення щорічної *виставки-ярмарку "Своїми руками"*. Ця форма позанавчальної виховної роботи зі студентами спрямована на те, щоб надати можливість майбутнім учителям продемонструвати свої здібності й таланти, які могли б бути використані ними у подальшій педагогічній діяльності. Конкурс складається із двох частин:

I – кожна академічна група (підгрупа) демонструє зразок студентського куховарського мистецтва, а саме пропонує журі варіант студентського меню, який є дуже простим у виготовленні, не вимагає багато часу для приготування і, що найважливіше, складається відповідно до студентського бюджету (рецепт обов'язково додається);

II – кожен студент може виставити для огляду результати своєї творчості, в яких реалізувалися їх здібності й таланти, а саме: малюнки, вишиванки, іграшки, фотографії, зразки прикладного мистецтва тощо.

Однією з умов конкурсу є прилюдний захист виставленої експозиції: по-перше, дегустація членами журі та всіма бажаючими виробів студентського куховарського мистецтва з відповідними поясненнями; по-друге, захист пропонованого меню у вигляді інсценізації, ґрунтовної прозової чи віршованої доповіді, пісенної чи танцювальної презентації тощо.

Отже, на основі узагальнення всього вищезазначеного вважаємо за доцільне відбирати комплекс форм і методів навчання, які цілеспрямовано впливають на розвиток основних компонентів педагогічної обдарованості, виокремлених нами у попередніх розділах дисертації. Так, пропонуємо застосовувати для розвитку

- *педагогічних здібностей* – участь у підготовці та проведенні лекцій (розробка конспекту, підготовка комп'ютерної презентації, мікрОВиступи тощо), ділові та рольові ігри, мікрОВикладання фрагментів уроків, моделювання виховних проєктів, колективні творчі справи тощо;

- *педагогічної креативності* – творчі конкурси, аукціони педагогічних ідей, індивідуальні завдання творчого характеру, аукціони педагогічних ідей, участь у студентській олімпіаді з педагогіки, колективні творчі справи;

- *інтелектуальних здібностей* – розробка логіко-структурних схем занять, відбір та розв'язування педагогічних задач, аналіз проблемних

ситуацій, вивчення та аналіз педагогічної літератури, написання рефератів, наукових статей, проведення наукового студентського дослідження, проведення конкурсів творчих робіт тощо;

- *педагогічної спрямованості* – конкурси педагогічної майстерності, вивчення життєвого шляху та творчості видатних педагогів, знайомство із творчо працюючими вчителями та вивчення їхнього досвіду, виконання творчих завдань під час педагогічної практики у школі тощо.

4.3.5. Олімпіада з педагогіки як форма розвитку обдарованості майбутнього вчителя: аналіз досвіду організації і проведення

Серед ефективних форм роботи з педагогічно обдарованою молоддю слід окремо виділити Всеукраїнську студентську олімпіаду з педагогіки. Впродовж чотирьох років (1999 – 2002 рр.) II етап Всеукраїнської студентської олімпіади з педагогіки відбувався на базі Житомирського державного педагогічного університету імені Івана Франка, що дозволило нам створити цілісну технологію її організації і проведення.

Метою Всеукраїнської студентської олімпіади з педагогіки є своєчасне виявлення, відбір та підтримка педагогічно обдарованої молоді; розвиток та реалізація її професійних здібностей; стимулювання творчого педагогічного пошуку молодих дослідників; підвищення якості професійної підготовки майбутнього вчителя за рахунок активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів та посилення ступеня проблемності й творчості навчально-виховного процесу під час вивчення дисциплін педагогічного циклу.

Організація Всеукраїнської студентської олімпіади з педагогіки (далі Олімпіада) складається з ряду етапів: підготовчого (або початкового), основного етапу (або етапу організації та проведення) та завершувального (або аналітико-узагальнюючого) етапу.

Підготовчий етап передбачає: створення оргкомітету, журі, мандатної та апеляційної комісії; розробку конкурсних завдань, визначення критеріїв їх оцінювання; підготовку необхідної допоміжної документації для проведення олімпіади та підведення підсумків; встановлення термінів та вимог до написання творчої роботи, яка виявляє результати власного педагогічного дослідження учасників.

Кількість турів Олімпіади (теоретичний, практичний, творчий), форми їх організації на кожному етапі визначаються оргкомітетами.

I етап олімпіади складається з факультетських та загально університетського турів, які передбачають оцінювання теоретичних знань студентів та їх змагання у творчих конкурсах. У факультетському

турі беруть участь всі студенти, які виявили бажання продемонструвати набуті знання й уміння з педагогічних дисциплін. Переможці виходять до загально університетського туру.

II етап Всеукраїнської студентської олімпіади з педагогіки відбувається у базовому навчальному закладі, який визначається Міністерством науки і освіти України. Участь у ньому беруть переможці I етапу.

Реалізація ієрархії цілей відбувається під час здійснення *основного етапу* Олімпіади. Цьому сприяє опора на концепцію контекстового навчання. У рамках цієї концепції виділяються три основні види діяльності студентів, якими вони мають оволодіти під час навчання у вищому педагогічному навчальному закладі:

- навчальна діяльність у різноманітних академічних формах (лекції, семінари, лабораторно-практичні заняття), за допомогою яких можна будувати творчий контекст майбутньої професійної діяльності;

- квазіпрофесійна діяльність, котра означає відтворення в умовах навчального закладу елементів дослідницької праці, а також певних взаємостосунків між виконавцями у різних ігрових формах: вони моделюють предметний і соціальний зміст майбутньої пошукової роботи, її специфічні ознаки;

- навчально-професійна діяльність студентів під час різних видів практик, виконання науково-дослідної роботи, виконання творчих робіт, написання рефератів, курсових та дипломних робіт.

Створена нами технологія організації і проведення Всеукраїнської студентської олімпіади з педагогіки передбачає формування у майбутніх учителів узагальнюючих умінь, реконструювання навчальних знань у змістові аспекти.

Змістовий компонент Олімпіади вміщує наступні конкурсні завдання:

1. *Творча робота*. Структура та оформлення творчих робіт мають відповідати вимогам до курсових (дипломних) робіт студентів вищого навчального закладу.

2. *Публічний захист творчої роботи* (виступ до 7 хвилин, представлення проблеми та пропозиції щодо її розв'язування).

3. *Письмова робота*, яка охоплює:

а) завдання з теорії педагогіки;

б) завдання з історії педагогіки;

в) тестові завдання;

г) педагогічну задачу (учасник олімпіади має проаналізувати задачу та обґрунтувати способи її розв'язання).

4. Виконання *творчих завдань*:

- мікрОВикладання фрагменту уроку (до 10 хв.);
- моделювання і проґравання фрагменту виховного заходу (до 10 хв.);
- конкурс педагогічних талантів (продемонструвати власні здібності);
- аукціон педагогічних ідей (запропонувати та захистити ориґінальну (авторську) ідею) (до 7 хв.);
- конкурс-експромт, де учаснику необхідно діяти у реальній ситуації разом з реальними дітьми.

Схарактеризуємо окремо сутність та реалізацію кожного з елементів змісту Олімпіади.

Одним з провідних завдань підготовки майбутніх учителів у сучасних суспільних умовах є формування їх професійної компетентності, важливою складовою якої визнається уміння вчителя здійснювати дослідницьку роботу, аналізувати явища педагогічної дійсності, підвищувати власний рівень знань, залучати до пошукової роботи учнів. Саме на підготовку майбутніх учителів до творчої, ініціативної, індивідуальної професійної діяльності, формування у них самостійного педагогічного мислення спрямовано конкурсне завдання "*Творча робота*" [1]. Конкурсантам пропонується підготувати і захистити творчу роботу з актуальних проблем теорії та історії педагогіки, соціально-педагогічних дисциплін. У процесі пошукової роботи молоді науковці розвивають можливість оволодіти основами науково-дослідної діяльності під керівництвом викладача. Наукові роботи глибоко і всебічно аналізуються членами журі за такими критеріями: актуальність, новизна, науковість, логічність, системність, повнота і глибина висвітленої проблеми, стислість, використання наукових першоджерел, оформлення.

Виконання творчої роботи має сприяти більш глибокому і свідомому оволодінню психолого-педагогічними, методичними знаннями й методами науково-педагогічного дослідження.

Досвід проведення Олімпіади засвідчив, що при виборі тематики творчих робіт з педагогіки необхідно враховувати актуальність досліджуваних проблем навчання і виховання на сучасному етапі розвитку школи, їх значення у професійній підготовці майбутніх учителів; особисті пізнавальні інтереси та можливості студента-

учасника Олімпіади, а також спеціалізацію його майбутньої професії. Доцільно поєднувати розробку мети творчої роботи з педагогіки із попередньою науково-дослідною діяльністю з суміжних дисциплін.

Творча робота повинна мати високий теоретичний рівень, бути написаною на основі глибокого вивчення сучасних психолого-педагогічних досліджень, робіт із суміжних дисциплін і зібраного дослідником фактичного матеріалу. Питома вага пошукової діяльності при виконанні творчої роботи може бути різною: вона може мати реферативний або дослідницький характер.

У творчій роботі реферативного характеру послідовно викладаються результати попередніх педагогічних досліджень за обраною темою. Але, щоб робота дійсно набула творчого характеру, необхідні: самостійний підхід до аналізу психолого-педагогічних досліджень; порівняння різних точок зору на проблему, що вивчається; оцінювальні судження з приводу основних теоретичних положень, а не описовий переказ результатів дослідження з даної теми. Важливим є також зв'язок зі шкільною практикою.

У творчій роботі дослідницького характеру передбачається наявність експерименту й аналіз його результатів для теорії та практики навчання і виховання.

Загальні принципи творчої роботи передбачають визначення мети, завдань дослідження, предмета і об'єкта вивчення. При цьому визначення мети і завдань дозволяє зрозуміти головні напрями у вивченні обраної теми.

Одним з конкурсних завдань олімпіади є "Захист творчої роботи", який повинен засвідчувати сформованість умінь конкурсантів надавати своєму виступові змістової наповненості, професійного спрямування, що викликає співроздуми і співпереживання слухачів; умінь керувати собою, своїм емоційним станом, гідно триматися перед аудиторією; вдало добирати і використовувати наочність; володіти засобами педагогічних технік. Конкурсне завдання "Захист творчих робіт" передбачає необхідність аргументовано захистити основні ідеї дослідження, належним чином представити роботу, що можливе тільки за умови вільного володіння матеріалом; умінь виділяти головне; використовувати наочність.

Захист творчої роботи оцінюється за 27-бальною шкалою за такими критеріями: актуальність, логічність, змістовність, використання наочності, культура мовлення, глибина, оригінальність подання, вільне володіння матеріалом. В останні роки (2006-2007 рр.) Олімпіада

проводиться у Переяслав-Хмельницькому державному педагогічному університеті імені Г. Сковороди. В цілому організаторами збережено загальну концепцію конкурсного завдання "Творча робота". Змін зазнали лише критерії оцінювання та кількість балів (20): розкриття актуальності, визначення наукового апарату та його відповідність змісту дослідження (0-6 балів), методологічне і теоретичне обґрунтування проблеми дослідження, розкриття провідних категорій, цілісність тексту наукової роботи (0-5 балів), відображення змісту експериментального дослідження та його результатів (0-5 балів), відповідність студентської наукової роботи вимогам, що ставляться до наукових робіт студентів ВНЗ (0-4 балів). До критеріїв публічного захисту наукової роботи належать: обґрунтоване та мотивоване розкриття актуальності дослідження, його змісту і результатів (0-4 балів), осмислене і усвідомлене володіння матеріалом наукової роботи, вміння застосовувати результати дослідження на практиці (0-3 бали), доцільність поєднання різних форм викладу матеріалів дослідження (розповідь, опис, розмірковування) (0-3 бали).

За ті роки, що Олімпіада проводилася у Житомирському державному університеті (1999-2002 рр), на конкурс „Творча робота” було представлено біля 300 студентських творчих робіт з 37 вищих навчальних закладів України різних типів (педагогічні університети, економічні, технічні, інженерно-педагогічні, державні та комерційні вищі навчальні заклади). За проблематикою творчі роботи можна групувати за такими напрямками: 1) загально-педагогічний; 2) історико-педагогічний; 3) етнопедагогічний; 4) соціально-педагогічний; 5) психолого-педагогічний. Студентські роботи розкривають широку палітру проблем теорії та практики навчання і виховання, дидактики, менеджменту освіти у середніх та вищих навчальних закладах освіти. Це, перш за все, проблеми національного виховання, формування національної самосвідомості, виховання школярів у контексті загальнолюдських цінностей, гуманізації міжособистісних стосунків учнів, формування моральних цінностей, виховання естетичної культури, правової свідомості дітей та молоді, проблеми виявлення і підтримки обдарованих дітей та інші.

Загалом конкурс “Творча робота” засвідчує, що в Україні заявляє про себе потужний науковий творчий потенціал молодих дослідників, який характеризується широтою кругозору, глибиною аналізу обраної проблеми, системністю дослідної роботи, а, головне, бажанням працювати творчо, зробити свій внесок у розвиток педагогічної науки і

вдосконалення навчально-виховного процесу сучасної школи [260, с. 42-48].

Педагогічні конкурси, змагання, олімпіади спрямовані на те, щоб майбутні спеціалісти у самостійній професійній діяльності змогли витримати розумові, емоційні, фізичні, моральні навантаження, які є у педагогічній діяльності. Непідготовленість учителя до дій у практичних ситуаціях породжує невпевненість у собі, підвищену втомлюваність, зниження інтересу до роботи з дітьми, стійке незадоволення обраною професією. Крім того, учитель завжди діє у конкретних ситуаціях, тому важливо ще у період навчання у вищому педагогічному закладі освіти навчити студентів бачити ситуацію, аналізувати її, виділяти провідні ідеї, які лежать в основі пошуку її розв'язання, розробляти конструктивні схеми і варіанти практичних рішень. Саме на реалізацію такого підходу орієнтовані конкурсні завдання олімпіади *“МікрОВикладання”*, *“Моделювання виховного заходу”*, *“Аукціон педагогічних ідей”*, *“Конкурс педагогічних талантів”* та *„Конкурс-експромт”*.

Конкурсне завдання *“МікрОВикладання”* передбачає моделювання і програвання фрагменту уроку (до 10 хвилин), який готується учасниками олімпіади заздалегідь. Виконання даного завдання допомагає майбутньому вчителю краще підготуватися до професійної діяльності, визначити рівень своїх знань, умінь і здібностей, набути певного рівня педагогічної творчості. Журі при оцінюванні цього конкурсу враховує професійно-педагогічну спрямованість майбутнього учителя, володіння ним засобами педагогічної взаємодії, уміння встановлювати контакт з колективом учнів, знання про сучасні педагогічні технології навчання.

Конкурс *“Моделювання виховного заходу”* був введений до програми Всеукраїнської студентської олімпіади з педагогіки вперше у 2001 році. Він спрямований на перевірку рівня готовності майбутніх учителів до самостійної творчої роботи вчителя-вихователя. Адже відомо, що значна частина вчителів основну свою увагу зосереджує на роботі вчителя-предметника, тобто виділяється тенденція домінування навчальної роботи над виховною. Такі вчителі переконані, що головною метою шкільного педагога є навчальний процес, озброєння учнів знаннями, уміннями та навичками, а не формування особистості. Виховна ж функція вважається другорядною. Проте, як переконує життя, навчальний і виховний компоненти педагогічної діяльності неможливо розділити. Навіть виділити їх окремо для детального вивчення можна

лише умовно. Тому виховна функція вчителя залишається однією з провідних у практичній діяльності шкільного педагога. А відтак дуже важливо підготувати майбутнього вчителя до виконання відповідної виховної роботи ще під час навчання у педагогічному навчальному закладі. Відсутність у студентів знань і умінь з виховної роботи породжує у них невпевненість у своїх силах, підвищену втомлюваність, яка викликана відсутністю вміння науково організувати свою діяльність і діяльність учнів, зниження зацікавленості до роботи з дітьми, і як результат - невдоволеність обраною професією.

Головною метою конкурсного завдання "Моделювання виховного заходу" є включення студентів у реальні ситуації практичної діяльності вчителя-вихователя, перевірка готовності майбутніх учителів самостійно планувати, організовувати і аналізувати виховні заходи, знаходити шляхи встановлення контакту з колективом учнів, використовувати традиційні і нестандартні методи та прийоми для створення сприятливого емоційного фону спілкування з вихованцями.

„Конкурс педагогічних талантів” проводиться з метою виявлення педагогічних здібностей учасників олімпіади, які залишилися, можливо, непоміченими під час проведення інших видів конкурсів. При цьому конкурсантам пропонується висунути незвичайну педагогічну ідею, проект, пропозицію, план діяльності, і здійснити їх прилюдний захист. Захист може відбуватися як особисто конкурсантом, так і з залученням інших учасників олімпіади. До головних критеріїв, за якими оцінюються педагогічні ідеї конкурсантів, відносяться: змістовність; оригінальність; новизна; практична цінність для сучасної школи; ступінь можливості реалізації тощо.

Педагогічні ідеї, висунуті учасниками олімпіади на розгляд членів журі за чотири роки, можна умовно поділити на кілька типів: *ідеї мікротипу* – передбачають новації та реформи, а також оригінальні педагогічні нововведення, які студенти пропонують ввести безпосередньо у педагогічний процес (ігрові методики, тренінгові елементи, особливості суб'єкт-суб'єктних стосунків тощо); *ідеї мезорівня* – передбачають введення новацій в управління школою чи іншою освітньою структурою регіонального рівня (новації в учнівському самоуправлінні, у налагодженні стосунків з громадськими, політичними, релігійними організаціями тощо); *ідеї макрорівня* – стосуються перебудови, переорієнтації системи освіти в цілому або окремих її глобальних структурних елементів (системи оцінювання знань учнів, прийому випускників до вищих навчальних закладів, взаємостосунків

українських та зарубіжних вузів тощо). До головних критеріїв, за якими оцінюються педагогічні ідеї конкурсантів, належать: змістовність; оригінальність; новизна; практична цінність для сучасної школи; ступінь можливості реалізації тощо.

Конкурс-експромт у програму Всеукраїнської студентської олімпіади з педагогіки було введено вперше у 2002 році. Причин такого нововведення можна назвати кілька: *по-перше*, члени журі II етапу Всеукраїнської студентської олімпіади з педагогіки 2001 року висловили побажання щодо введення такого типу конкурсу для того, щоб надати можливість учасникам продемонструвати свої експромт-можливості та експромт-здібності у вирішенні педагогічних ситуацій та завдань; *по-друге*, такі ж само чи схожі побажання висловлювалися на минулих олімпіадах самими учасниками конкурсів; *по-третє*, часто учасники конкурсів олімпіади з педагогіки використовували свої наукові проекти кілька разів: під час захисту творчої роботи і під час конкурсу педагогічних ідей, що, безумовно, знижувало цінність кожного з конкурсів, а також рівень об'єктивності їх оцінювання.

Для проведення "*Конкурсу-експромту*" оргкомітет олімпіади залучив учнів 7-8 класів Житомирської гуманітарної гімназії №1. Школярі отримали вступну підготовку до участі у виконанні завдань; водночас у процесі проведення конкурсу виявили великі здібності до експромту і надали значну допомогу конкурсантам.

Завдання для конкурсу-експромту умовно можна поділити на кілька типів:

1. *Практичного характеру* – спрямованих на організацію дітей для вирішення завдань дозвілля (вивчення скоромовок, елементів танців, пісень, театралізованих виступів тощо).

2. *Ситуативного характеру* – на реалізацію взаємодії "вчитель-учень", "учитель-учитель", "вчитель-батьки" тощо.

3. *Організаційного характеру* – на вирішення завдань планування та організації учнівського колективу (планування роботи, роз'яснення правил поведінки, проведення КТС тощо) [260, с. 69-70].

Аналітико-узагальнюючий етап має на меті: аналіз підготовленості студентів до олімпіади та виконання ними конкурсних завдань; аналіз типових помилок студентів, перелік розділів, тем, питань, недостатньо засвоєних студентами; вироблення пропозицій стосовно поліпшення організації та проведення студентських олімпіад з педагогіки; розробку пропозицій щодо вдосконалення роботи з педагогічно обдарованою молоддю у навчально-виховному процесі вищих навчальних закладів.

За результатами участі в Олімпіаді студенти-учасники були поділені нами на три рівні за критеріями, наведеними у § № 3.4: творчий рівень – 44 %; конструктивний – 53 %; репродуктивний – 2 %. Проведені конкурси та результати Олімпіад 1999-2002 років засвідчили наявність в Україні яскравих педагогічних обдарувань, які органічно поєднують професійні знання з практичною педагогічною діяльністю. Студенти, які досягли *високого рівня* результативності відрізняються *високим рівнем методологічної культури*, який виявляється у володінні категорійним апаратом педагогічної науки, здатності всебічно аналізувати досвід видатних педагогів минулого та педагогів-новаторів сьогодення, орієнтуватися у сучасних концептуальних підходах до організації навчально-виховного процесу, володінні методами науково-педагогічного дослідження тощо; *грунтовним володінням історико-педагогічними знаннями* та знаннями провідних положень сучасної дидактики, теорії та методики виховання, нормативних документів; високим рівнем сформованості *педагогічної спрямованості*; відповідним рівнем володіння *педагогічним інструментарієм*; розвинутою *педагогічною креативністю*; необхідними *особистісними якостями* тощо. Конкурсанти творчого рівня характеризується ініціативністю та стратегічністю мислення, індивідуальним дослідницьким підходом; сучасним баченням актуальних педагогічних проблем, що дозволяє їм продукувати та представляти оригінальні педагогічні ідеї, демонструючи високий рівень розвитку професійно-педагогічної спрямованості; самостійністю в конструюванні та вмінні втілювати в організацію навчально-виховного процесу різних форм та методів; високим рівнем комунікативної культури, умінням ставити вихованців у суб'єктну позицію, тобто передавати ініціативу учням, створювати умови для їхньої активної діяльності; високим рівнем мовної культури, володіння різними засобами виразного мовлення Під час участі у конкурсах ці студенти продемонстрували вміння застосовувати такі форми і методи, як ділова гра, моделювання, мікрОВикладання, проблемний метод викладання, використання психолого-педагогічних тестів, ТЗН та комп'ютера (елементи програмованого навчання), психологічні та педагогічні замальовки; постійно використовують діалогічні форми спілкування, прийоми розвитку пізнавального інтересу, активізації уяви, уявлення, творчого мислення.

З метою вивчення мотивації вибору педагогічної професії, а також визначення якостей та рис особистості, характерних для педагогічно обдарованої категорії студентів, нами було проведення опитування

студентів-учасників II етапу Всеукраїнської студентської олімпіади з педагогіки. Упродовж трьох років в опитуванні взяли участь 194 студенти, представники практично всіх регіонів України. Для проведення дослідження нами використано методику мотивації професійної діяльності (методика К. Замфир у модифікації А. Реана), в основу якої покладено концепцію внутрішньої та зовнішньої мотивації. Студентам було запропоновано зазначити, якими мотивами вони керувалися, обираючи професію педагога. Розподіл провідних мотивів представлено у таблиці 5.1.

Таблиця 5.1

Мотиви вибору педагогічної професії студентами-учасникам II етапу Всеукраїнської студентської олімпіади з педагогіки (2000-2002 рр.)

№/п	Мотив	Самооцінка
1.	Задоволення від самого процесу роботи	0,92
2.	Можливість найповнішої самореалізації саме у педагогічній діяльності	0,9
3.	Потреба у досягненні соціального престижу та поваги з боку інших	0,56
4.	Прагнення до швидкого просування по роботі	0,4
5.	Значна заробітна плата	0,32
6.	Прагнення уникнути нарікань і критики з боку керівництва та колег	0,3
7.	Прагнення уникнути можливих покарань чи неприємностей	0,28

Отже, зазначаючи на мотивах вибору професії, більшість студентів зазначили, що вони отримують задоволення від самого процесу і результату педагогічної діяльності (0,92), а також, на їх переконання, можуть найповніше самореалізуватися саме у роботі педагога (0,9). Інші мотиви виявилися значно менш значущими. Нами було розраховано показники вираженості кожного із типів мотивації (внутрішньої мотивації ВМ, зовнішньої позитивної ЗПМ та зовнішньої негативної ЗНМ відповідно до ключів:

$$ВМ = \frac{\text{оцінка п. 6} + \text{оцінка п. 7}}{2}$$

Результати обчислень свідчать, що:

$$ЗПМ = \frac{\text{оцінка п. 1} + \text{оцінка п. 2} + \text{оцінка п. 5}}{3}$$

$$ЗНМ = \frac{\text{оцінка п. 3} + \text{оцінка п. 4}}{2}$$

Розділ 4. Методичні засади навчання обдарованих студентів у вищих педагогічних закладах освіти

ВМ = 4,55;

ЗПМ = 2,1;

ЗНМ = 1,45

Загальний мотиваційний комплекс студентів можна представити у вигляді нерівності $ВМ (4,55) > ЗПМ (2,1) > ЗНМ (1,45)$, яка належить до оптимального мотиваційного комплексу.

Таким чином, можна констатувати, що більшість з опитаних студентів свідомо обрали педагогічну професію, користуючись внутрішніми мотивами.

Другим напрямом опитування було визначення якостей та рис особистості, характерних для педагогічно обдарованої категорії студентів-учасників Всеукраїнської студентської олімпіади з педагогіки. Респондентам пропонувалося оцінити рівень вираженості у них зазначених ознак, користуючись 5-бальною шкалою оцінювання: 1 – виражена дуже низькою мірою, 2 – виражена слабо, 3 – виражена на середньому рівні, 4 – виражена достатньо, 5 – виражена на високому рівні. Результати опитування наведено у таблиці 5.2.

Таблиця 5.2

**Рівень вираженості у студентів-учасників II етапу
Всеукраїнської студентської олімпіади з педагогіки (2000-2002 рр.)
показників педагогічних здібностей**

	<i>Ознаки педагогічних здібностей</i>	<i>Самооцінка</i>
1.	Прагнення до знань	0,9
2.	Здатність глибоко занурюватися у діяльність, яка цікава	0,9
3.	Здатність і звичка планувати свою діяльність	0,88
4.	Здатність до самоаналізу	0,88
5.	Самостійність	0,87
6.	Здатність самостійно будувати основу своїх дій	0,86
7.	Глибока зацікавленість обраною галуззю знань	0,86
8.	Прагнення до творчості, винаходів	0,86
9.	Здатність самостійно приймати рішення	0,86
10.	Спостережливість	0,84
11.	Комунікбельність	0,83
12.	Пошукова спрямованість розуму	0,82
13.	Здатність чітко уявляти і швидко формулювати для себе цілі діяльності	0,82
14.	Здатність використовувати набуті знання у практичній діяльності	0,82
15.	Аналітичні здібності	0,81
16.	Здатність і бажання здійснювати пошукову	0,81

Антонова О.Є. Теоретичні та методичні засади навчання педагогічно обдарованих студентів

	діяльність	
17.	Інтерес до загадок, парадоксів, імпровізацій	0,81
18.	Здатність швидко переключати увагу	0,81
19.	Мобільність знань	0,8
20.	Здатність передбачати хід подій	0,8
21.	Швидкість мислення	0,79
22.	Здатність слідувати заданим орієнтирам	0,79
23.	Вибірковість до пізнання нового	0,78
24.	Здатність чітко і змістовно викладати думки	0,78
25.	Здатність "порушувати спокій"	0,77
26.	Більший інтерес до процесу ніж до результату діяльності	0,77
27.	Прагнення аналізувати і давати оцінки шкільним правилам, діяльності педагогів	0,76
28.	Усвідомлення недостатності інформації для розуміння завдання та для знаходження способу його розв'язання	0,74
29.	Схильність до класифікування, колекціонування	0,74
30.	Прагнення втягувати викладачів у суперечки, поставати проти традицій	0,62

Після обробки результатів опитування та групування ознак педагогічних здібностей за напрямками, нами зроблено висновки про те, що найбільше у респондентів розвинуті дослідницькі здібності (0,93). Це є логічним, зважаючи на те, що одним із провідних конкурсних завдань Олімпіади було написання та прилюдний захист творчої роботи, яка відображає власне дослідження майбутнього вчителя. Друге місце посідають науково-пізнавальні здібності (0,83), що є надзвичайно важливим показником для майбутнього вчителя, оскільки він має досконало знати свій предмет і постійно оновлювати свої знання. Достатнього розвитку набула педагогічна креативність (0,82), що характеризує наших респондентів як людей творчих, здатних до генерації нових ідей, пошуку нових форм і методів навчання і виховання тощо; а також організаторські здібності (0,81), що на нашу думку є достатньо традиційним явищем, оскільки студенти педагогічних навчальних закладів повинні вміти правильно організувати як свою діяльність, так і діяльність учнів. Саме тому на розвиток цього виду педагогічних здібностей викладачами звертається багато уваги. А от рівень розвитку дидактичних (0,78) і комунікативних (0,74) здібностей у наших респондентів викликає певне занепокоєння,

адже вчитель має не тільки добре знати свій предмет, а й уміти його викладати. Можливо такий показник зумовлений тим, що студенти ще не вивчали методик викладання фахових предметів і тому не мають необхідного досвіду. А можливо причина криється у тому, що для участі в Олімпіаді, як правило, обираються студенти, які вміють нестандартно мислити, вдало поводитися у незвичній ситуації, тоді як у стандартних ситуаціях вони не відрізняються від своїх менш талановитих однокурсників.

Досвід проведення Олімпіади дозволив вивити низку *недоліків* у роботі з педагогічно обдарованими студентами.

Студенти *репродуктивного рівня* демонструють досить низький рівень методологічної культури, зокрема мають лише загальне уявлення про характер і зміст основних педагогічних понять, наводять їх визначення на емпіричному рівні, не вказуючи істотних категорійних ознак; недостатньо глибоко розуміють сутність, функції процесів навчання і виховання, не можуть інтерпретувати різні підходи до їх організації, мало знайомі з сучасними інноваційними підходами у педагогіці, ототожнюють різні підходи до навчання з напрямками виховного процесу; не вміють використовувати теоретичні знання у процесі розв'язування проблемних ситуацій; мають обмежений педагогічний кругозір, поверхове уявлення про здобутки відомих педагогів, характеризується неспроможністю всебічно розкрити історико-педагогічні проблеми, нездатністю побачити їх актуальність для сьогодення; відчують утруднення під час захисту творчої роботи, що свідчить про низький рівень самостійності при їх написанні (це пов'язано з тим, що студентів, як правило, готують до участі в Олімпіаді у дуже стислі терміни і викладачі пропонують їм уже готові, нерідко написані іншими студентами, наукові роботи); недостатньо володіють вміннями надавати своєму виступу інформаційної наповненості, педагогічно доцільного змісту, що викликає співроздуми і співпереживання слухачів; не завжди вміють керувати собою, гідно триматися перед аудиторією, оволодівати увагою слухачів; не вміють відбирати та готувати наочність для конкурсів мікрвикладанн на моделювання фрагментів виховних заходів, обмежуючись традиційним набором форм, методів викладання.

Отже, серед *недоліків* у підготовці педагогічно обдарованих студентів для участі в олімпіаді, виявлено: переважання репродуктивних методів відтворення навчального матеріалу; недостатнє усвідомлення цілей навчальної та виховної роботи вчителя;

невміння застосовувати наочність, ТЗН, готувати методичне забезпечення; недостатній рівень володіння основами педагогічної майстерності, зокрема, педагогічної техніки.

Таким чином, багаторічний досвід організації, проведення й участі у Всеукраїнських олімпіадах з педагогіки дозволяє нам стверджувати, що на сучасному етапі Олімпіада поєднує у собі і перевірку теоретичних знань конкурсантів, і відкрите змагання у педагогічній майстерності, і яскраве шоу, участь в якому беруть всі учасники і організатори. Олімпіада, за влучним висловлюванням одного з учасників, стала „способом життя” для конкурсантів. Саме тому, для збереження цього конкурсного духу і для підвищення рівня якості проведення студентської олімпіади з педагогіки, на нашу думку, необхідно вдосконалювати як підготовку учасників до конкурсних випробовувань, так і роботу базових закладів, які безпосередньо готують і проводять олімпіаду.

Удосконалення роботи з обдарованою молоддю у галузі педагогіки вбачаємо у своєчасному виявленні обдарованих студентів і включенні їх до науково-дослідної роботи; організації спецсеминарів з актуальних проблем педагогічної науки та методики роботи з обдарованими студентами – майбутніми педагогами; досконалому оволодінні методами науково-педагогічних досліджень; введенні конкурсу педагогічних талантів як обов'язкового компоненту кожної олімпіади на всіх етапах, починаючи з факультетського туру; проведенні аукціонів педагогічних ідей у межах I туру Всеукраїнської олімпіади з педагогіки у всіх вищих педагогічних закладах України для виявлення талановитої молоді; проведенні на базі педагогічних університетів науково-практичних студентських конференцій з підготовкою та публікацією матеріалів учасників тощо.

Отже, аналіз досвіду організації й проведення II етапу Всеукраїнської студентської олімпіади з педагогіки, а також подальший теоретичний аналіз її результатів дозволи нам побудувати і теоретично обґрунтувати модель педагогічної обдарованості майбутнього вчителя, вдосконалити процес розвитку педагогічної обдарованості студентів, розробити відповідну методику їх навчання.

4.4. Підготовка вчителя (викладача) до роботи з обдарованою молоддю

У реалізації проблеми роботи з обдарованою молоддю все відчутніше проявляються недоліки професійної підготовки вчителя (викладача) до здійснення відповідної діяльності. Часто нестандартний,

обдарований учень (студент) викликає у педагога негативне ставлення: з одного боку, педагог розуміє, що така особистість потребує специфічної і досить складної роботи, а з другого – відчуває, що просто не має відповідних знань щодо роботи з нею. В основних документах про школу (і про вище школу, зокрема) проголошується запровадження особистісно-орієнтованого підходу до навчання і виховання, реально ж у навчальному процесі продовжує домінувати усереднений підхід (орієнтація на так званого „середнього” учня), тобто спостерігається ігнорування самої проблеми обдарованого учня.

Крім того, якщо вчителями і визнається необхідність спеціально організованої роботи з обдарованими дітьми, частіше їх увага зосереджується на загальній та академічній обдарованості учнів (переможці предметних олімпіад, учасники МАН та ін.). Робота ж із розвитку інших видів обдарованості відбувається епізодично.

Нами було проведено дослідження, метою якого стало визначення рівня готовності вчителів-практиків до свідомої систематичної роботи з обдарованими учнями. Для цього вчителям пропонувалося дати відповіді на питання спеціально для цього розробленого опитувальника, питання якого спрямовані на вивчення думки вчителів про можливості та готовність учителів здійснювати роботу з обдарованими учнями; про необхідність створення спеціалізованих навчальних закладів для обдарованих дітей (див. Додаток М). Опитування відбувалося у школах міста Житомира (№ 12, № 14, № 21 та № 22). Всього у дослідженні взяли участь 75 вчителів різних категорій.

Відповідаючи на запитання стосовно кількості у сучасній школі дітей обдарованих, більшість з опитаних учителів зазначили, що обдарованих дітей, як правило, 1-3 учні у кожному класі (особливо у цьому впевнені вчителі І (65%) та вищої (56%) категорії).

Таблиця 4.2

Визначення кількості обдарованих учнів

Кількість обдарованих учнів Категорія учителів	1-3 учні на клас	1 на 2-3 класи	3-4 на клас	5-10 на клас	70% від всіх учнів класу
Спеціаліст	29%	24%	12%	23%	12%
II категорія	45%	45%	10%	-	-
I категорія	65%	15%	5%	15%	-
Вища категорія	56%	-	33%	11%	-

Антонова О.Є. Теоретичні та методичні засади навчання педагогічно обдарованих студентів

Методист	-	50%	50%	-	-
<i>Всього</i>	39%	26%	22%	10%	3%

При цьому тільки молоді вчителі, які недавно закінчили ВНЗ, вважають, що обдарованих дітей близько 70% від усіх учнів (таких педагогів виявилось лише 3% від загальної кількості респондентів). Зазначимо, що ця тенденція збігається з сучасним науковим розумінням поняття „обдарованість” і особистісно-зорієнтованим підходом до навчання й виховання, який розглядає кожную дитину потенційно обдарованою у певному виді діяльності (див. Таблицю 4.2 та Рис. 4.1).

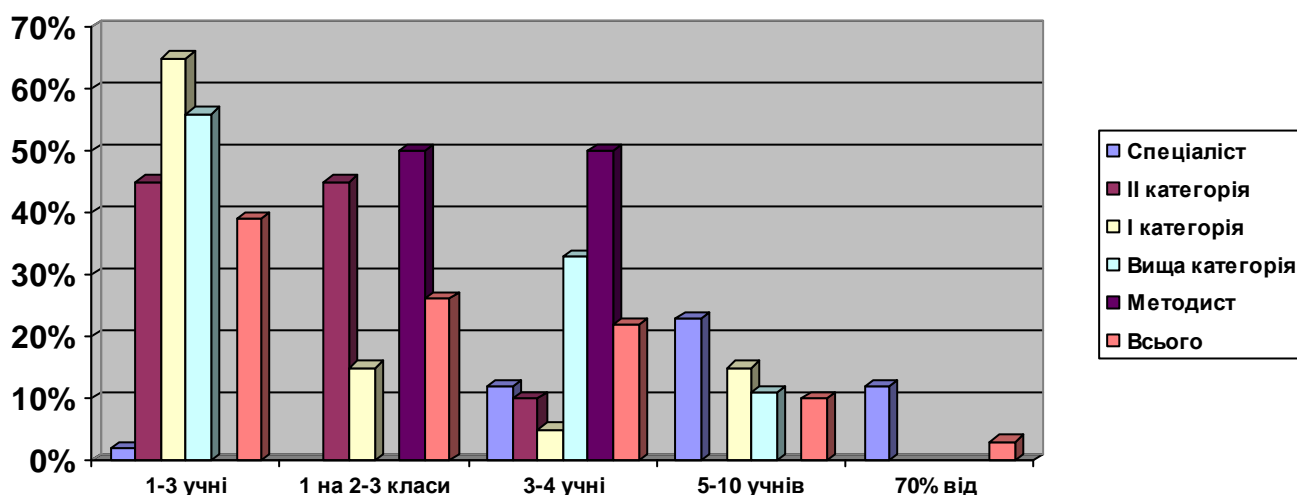


Рис. 4.1. Визначення кількості обдарованих учнів

Думки респондентів щодо питання готовності вчителів працювати з обдарованими дітьми розподілилися таким чином (див. Таблицю 4.3).

Таблиця 4.3

Думки вчителів щодо готовності співпраці з обдарованою дитиною

№/п	Позиція респондентів	Абсолютна кількість респондентів	Кількість респондентів в.у. %
1	Обдарованих дітей мало, кожен учитель може працювати з ними	43	57
2	Обдарованих дітей мало, проте не кожен учитель може працювати з ними	12	16
3	Обдарованих дітей досить багато (70%), кожен	12	16

Розділ 4. Методичні засади навчання обдарованих студентів у вищих педагогічних закладах освіти

	учитель може працювати з ними.		
4	Обдарованих дітей досить багато, проте не кожен учитель може працювати з ними.	5	7
5	Обдарованих дітей дуже мало (вони є навіть не в кожному класі), і не кожен учитель може працювати з ними.	3	4

Як бачимо, більшість учителів (57%) вважають, що обдарованих дітей мало, і практично кожний вчитель може організувати систематичну та цілеспрямовану роботу з ними. Проте саме тут ми зіткнулися із суперечністю: хоча переважна більшість учителів і вважає за можливе для себе кваліфіковано здійснювати відповідну роботу з обдарованими учнями, 82% з опитаних учителів не мають нічого проти, щоб така дитина навчалася у спеціалізованому навчальному закладі для дітей з особливими потребами.

Цікавими виявилися і підходи вчителів до вирішення цього питання залежно від їх категорії. Вважають себе готовими співпрацювати з обдарованими дітьми більшість учителів I (69%), II (60%) та вищої (58%) категорій. Учителі методисти займають більш помірковану позицію: половина з них не вважають за можливе брати на себе відповідальність за підготовку обдарованих дітей (див. Таблицю 4.4 та Рис. 4.2).

Таблиця 4.4

Думки вчителів щодо їх готовності до співпраці з обдарованою дитиною

	Позиція вчителів щодо готовності співпраці з обдарованими дітьми	Спеціаліст	II категорія	I категорія	Вища категорія	Методист
A	Обдарованих дітей мало, кожен учитель може працювати з ними	50	60	69	58	50
B	Обдарованих дітей мало, проте не кожен учитель може працювати з ними		20	15	30	50
B	Обдарованих дітей досить багато (70%), кожен учитель може працювати з ними.	36	10	-	4	-
Г	Обдарованих дітей досить багато, проте не кожен учитель може працювати з ними.	7	-	12	5	-

Д	Обдарованих дітей дуже мало (вони є навіть не в кожному класі), і не кожен учитель може працювати з ними.	7	10	4	-	-
---	---	---	----	---	---	---

Відповіді респондентів на запитання „Чи потрібні для обдарованих дітей спеціалізовані навчальні заклади?” дозволили виявити суперечність між потенційною готовністю і бажанням учителів працювати з обдарованими дітьми. Найвищий відсоток учителів, які впевнені, що для особливо обдарованих дітей потрібні спеціалізовані навчальні заклади, спостерігається серед учителів вищої категорії (92%) та серед учителів методистів (100%).

Респонденти, які вважають, що спеціалізовані навчальні заклади для обдарованих дітей не потрібні, пропонують студійні форми навчання, окремі класи за спеціальними програмами (ліцейні, гімназійні), здійснення індивідуальної роботи та диференційоване оцінювання знань учнів, які можуть бути здійсненими у навчально-виховному процесі звичайної школи.

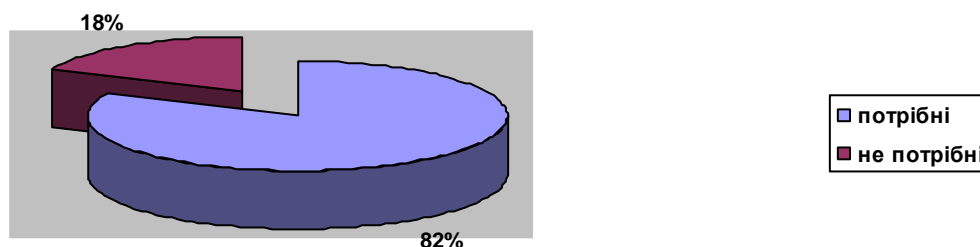


Рис 4.2. Розподіл думок респондентів щодо необхідності створення спеціалізованих шкіл для обдарованих дітей

Більшість же вчителів пропонує створювати спеціалізовані гімназії або профільні ліцеї для обдарованих дітей з 2-3-ма іноземними мовами. Ці навчальні заклади, на їх думку, повинні обов'язково бути обладнані останніми досягненнями науки і техніки (комп'ютерні класи, бібліотеки, читальні зали, фонокабінети, лабораторії, художні майстерні тощо). Цей заклад також має бути навчально-оздоровчим з гарним спортивним залом, басейном, кімнатами для відпочинку. Важливо, щоб у класі було не більше 15 учнів, що дасть можливість індивідуально працювати з кожним учнем. Працювати тут повинні тільки найкращі,

найталановитіші педагоги, спеціально підготовлені для співпраці з такими дітьми. Також цей заклад має організовувати продумане, змістовне дозвілля. Оскільки такі заклади будуть спрямовані на підготовку майбутніх учених та науковців, необхідно здійснювати зв'язки з вищими навчальними закладами. Питома вага самостійної роботи учня має бути збільшена. Тут має панувати атмосфера пошуку, дослідження, поваги до знання. Необхідно також внутрішнє самоврядування.

Отже, у процесі обробки результатів дослідження нами було виявлено певні *суперечності* у думках та позиціях учителів. *По-перше*, більшість респондентів вважають, що практично кожен учитель може працювати з обдарованими дітьми. Проте висувають надто високі вимоги до вчителів, які мають працювати з цією категорією дітей. *По-друге*, переважна більшість учителів (80%) вважає, що спеціалізовані навчальні заклади для обдарованих дітей необхідні, проте таких закладів створено надзвичайно мало. *По-третє*, нами було помічено тенденцію залежності адекватності та об'єктивності оцінки існуючої ситуації в школі від категорії вчителя.

На нашу думку, вчителі просто не готові до роботи з обдарованими дітьми. При цьому ми підтримуємо позицію значної кількості психологів і педагогів, що обдарованою є кожна дитина, але кожна обдарована по-своєму. Більшість же вчителів не готові враховувати у своїй діяльності обдарування кожної дитини. Як результат неспроможності вчителів роздивитися в дитині певні обдарування і допомогти реалізувати їх у практичній діяльності, особистість часто не може правильно обрати життєвий шлях, що врешті-решт негативно позначається на науковому та інтелектуальному потенціалі держави в цілому, на рівні її економічного та соціального розвитку. Адже обдарований учень починається з обдарованого вчителя (інтелект загострюється інтелектом, характер виховується характером, особистість формується особистістю).

Відповідні дослідження були проведені нами і у вищих педагогічних навчальних закладах. Зокрема нас цікавило питання особливостей діяльності викладача вищої школи щодо навчання обдарованих студентів. Аналіз теоретичної літератури з дидактики вищої освіти та особисте спілкування з викладачами дозволили нам зробити ряд висновків:

1. Праця викладача вищого навчального закладу – це висококваліфікована розумова праця щодо підготовки й виховання кадрів

спеціалістів вищої кваліфікації з усіх галузей народного господарства, інтелектуальної еліти суспільства, української інтелігенції. В ній органічно поєднані знання та ерудиція вченого і мистецтво педагога, висока культура та інтелектуальна, моральна зрілість, усвідомлення обов'язку і почуття відповідальності. Вона відрізняється двобічним характером і своєрідністю об'єкта педагогічної праці, який одночасно стає суб'єктом цієї діяльності. Отже, діяльність викладача ВНЗ являє собою свідому, доцільну діяльність щодо навчання, виховання і розвитку студентів.

2. Особливістю навчального процесу у вищій школі є органічне поєднання навчального і науково-дослідного аспектів, підвищення активності і самостійної роботи студента, професійна спрямованість навчання. Обов'язковим елементом у роботі викладача ВНЗ є науково-дослідна робота.

3. Професійна педагогічна діяльність викладача являє собою цілісну динамічну систему, яка складається із ряду структурних компонентів: суб'єкт педагогічного впливу, об'єкт педагогічного впливу, предмет їх спільної діяльності, цілі навчання, засоби педагогічної комунікації. До функціональних компонентів педагогічної діяльності належать гностичний, проектувальний, конструктивний, організаторський, комунікативний.

Гностичний компонент включає в себе вивчення: 1) змісту і способів впливу на студентів; 2) вікових та індивідуальних особливостей студентів; 3) особливостей навчально-виховного процесу і результатів власної діяльності, її переваг і недоліків. Конструктивний компонент передбачає: 1) добір і композицію змісту інформації, яка стає надбанням студентів; 2) проектування діяльності студентів, в якій необхідна інформація може бути засвоєна; 3) проектування власної майбутньої діяльності і поведінки, якими вони мають бути в процесі взаємодії зі студентами. Організаційний компонент вміщує організацію: 1) інформації в процесі її повідомлення студентам; 2) різних видів діяльності студентів таким чином, щоб результати відповідали цілям системи; 3) власної діяльності і поведінки в процесі безпосередньої взаємодії з студентами. Комунікативний компонент охоплює: 1) встановлення педагогічно доцільних стосунків із студентами; 2) установка правильних взаємин з колегами та керівниками; 3) співвіднесення своєї діяльності з державним завданням, що ставиться до керівника як громадянина своєї держави [Кузьміна (Осн. Вуз. Пед), с. 95-96; Вітвицька, с. 64-69].

4. Необхідність навчання обдарованих студентів вимагає від викладача ВНЗ додаткових специфічних знань про особливості цієї категорії молоді, зокрема відповідних знань, умінь співпрацювати з ними, планувати навчально-виховний процес, організовувати науково-дослідну роботу тощо.

Отже, викладач, який працює з обдарованими студентами має володіти **знаннями** про сутність та природу обдарованості; вікові та індивідуальні особливості її прояву та розвитку у студентському віці; способи діагностики здібностей, методики їх розвитку; можливості вивчення мотивації студентства до навчання; визначення видів діяльності, цікавих студентам; методики розвитку професійних здібностей, креативності, спрямованості студентів тощо.

Комплекс **умінь** викладача ВНЗ, який працює з обдарованими студентами, має включати:

- *гностичний компонент*, який передбачає уміння вивчати й аналізувати психолого-педагогічну літературу, різні педагогічні концепції, підходи до навчання обдарованої молоді; практично визначати домінуючі здібності студентів; формулювати провідні цілі процесу навчання відповідно до потреб сучасного суспільства, практичних потреб школи та індивідуальних потреб обдарованих студентів; аналізувати педагогічні ситуації, які стосуються навчання обдарованої молоді; правильно сприймати та аналізувати рівень інтелектуального розвитку студентів; складати обґрунтовані характеристики рівня інтелектуального розвитку групи, окремого студента тощо;

- *проектувальний компонент*, який охоплює уміння складати перспективну програму інтелектуального розвитку групи та окремого студента; формулювати систему виховних завдань у навчальній та науковій роботі студентів; проектувати програму індивідуального навчання обдарованого студента, спрямовану на його професійний розвиток; моделювати зміст навчальної й наукової інформації та способи її подання студентам (лекції, консультації, бесіди, зустрічі та ін.); проектувати моделі поведінки обдарованих студентів та способи педагогічної взаємодії з ними у таких ситуаціях; проектувати власну діяльність щодо навчання обдарованих студентів на певний період; проектувати форми та методи саморозвитку та самовиховання з питань навчання обдарованих студентів; учити студентів моделювати різні форми свого власного розвитку тощо;

- *конструктивний компонент*, який характеризується вміннями реалізувати поставлені цілі, завдання, програму інтелектуального розвитку групи та окремих обдарованих студентів шляхом відбору певної інформації, форм, методів; відбирати методи, прийоми педагогічного впливу, взаємодії залежно від індивідуальних особливостей обдарованого студента, стимулювати його саморозвиток, самоосвіту у плані інтелектуального розвитку; передавати студентам ініціативу у доборі змісту, форм, методів оволодіння змістом навчального предмету; планувати свою діяльність щодо роботи з обдарованими студентами на найближчий період і вміти її перебудувати враховуючи зміни, які відбуваються в його особистості тощо;

- *комунікативний компонент*, який передбачає вміння встановлювати доцільні стосунки з обдарованими студентами; керувати своїми емоціями, поведінкою під час спілкування з ними; стимулювати та розвивати у студентів зацікавленість до різних форм інтелектуального розвитку (складання та розв'язування кросвордів, ускладнених задач, проблемних запитань тощо); навчати студентів самостійно складати опорні схеми занять, формулювати проблемні запитання тощо;

- *організаторський компонент*, який вміщує вміння сприяти розвитку здібностей студентів; допомагати їм так організувати свою життєдіяльність, щоб вона сприяла розвитку їх професійних здібностей; спонукати кожного студента до розвитку їх професійних здібностей; стимулювати накопичення студентами позитивних звичок поведінки, відповідальності, ініціативи, активності; вчити студентів способам організації науково-дослідної діяльності тощо.

Викладені вище положення призвели до необхідності удосконалення системи педагогічної освіти, що в свою чергу вимагає створення відповідної навчальної програми з проблеми підготовки майбутнього вчителя до роботи з обдарованою дитиною. Виходячи із необхідності спеціальної підготовки вчителя до роботи з обдарованою дитиною, нами було розроблено та запроваджено у навчальний процес спецкурс для студентів IV курсів "Підготовка майбутнього вчителя до роботи з обдарованими учнями". Пізніше цей спецкурс було адаптовано до специфіки різних факультетів, зокрема педагогічного (початкова освіта).

За своєю структурою представлена програма відповідає вимогам до професійної підготовки майбутнього педагога, доповнює базові

навчальні курси „Педагогіка“, „Історія педагогіки“ та спецкурси "Основи педагогічної майстерності", "Інноваційні технології навчання і виховання" у вищих педагогічних навчальних закладах, поєднує традиційні підходи з інноваційними, які відбуваються в освіті. Програма побудована відповідно до *принципів* науковості та об'єктивності у підходах до розгляду феномену обдарованості; інтеграції педагогічних та психологічних знань; єдності теорії та практики.

Мета програми: підготовка кваліфікованого педагога, який глибоко володіє теоретичними знаннями щодо проблеми обдарованості та може реалізувати їх у практичній діяльності.

Представлена програма охоплює таку тематику занять:

Розділ I. Поняття про обдарованість. Сутність обдарованості та її місце у структурі особистості. Сучасні моделі обдарованості та їх основні складові елементи. Види обдарованості. Особливості обдарованої особистості.

Розділ II. Організація навчання й виховання обдарованої особистості. Досвід розвинених країн світу в організації навчання і виховання обдарованих дітей. Організація роботи з обдарованими дітьми у сучасній системі освіти України (узагальнений досвід). Діагностика обдарованості: вимоги, етапи, методи. Програми роботи з обдарованими дітьми: види, вимоги до створення. Форми та методи виховання обдарованої дитини. Форми та методи навчання обдарованої дитини.

Розділ III. Особливості соціалізації обдарованої особистості. Проблеми обдарованої дитини. Обдарована особистість і взаємовідносини у сім'ї: методи роботи з батьками. Організація позаурочної навчально-виховної діяльності щодо розвитку здібностей та обдарувань учнів. Особливості роботи соціального педагога з обдарованою дитиною.

Перший розділ програми – „Поняття про обдарованість“ – знайомить студентів з базовими поняттями проблеми, до яких належать, перш за все, такі категорії, як „обдарованість“, „талант“, „геній“. Їх аналізу та встановленню взаємозв'язку між ними надається багато уваги. Крім цього, докладно розглядаються поняття „задатки“ та „здібності“, аналізуються підходи до класифікації здібностей, наводиться структура творчих здібностей та критерії їх оцінювання. Розкривається сутність обдарованості та її види, розглядаються основні підходи до вивчення різних видів обдарованої особистості. У цьому розділі також досліджується генеза основних психолого-педагогічних ідей з проблеми

обдарованості як в історії вітчизняної, так і зарубіжної науки.

У II розділі програми – **„Організація навчання й виховання обдарованої особистості”** – студенти знайомляться з принципами особистісно-зорієнтованого навчання і виховання; напрямками виховання; індивідуально-типологічними особливостями обдарованої особистості; методами її вивчення; методами і прийомами виховання та самовиховання; питаннями організації навчального процесу; особливостями роботи загальноосвітніх навчальних закладів щодо розвитку обдарованості учнів. Одночасно студенти оволодівають основними науково-педагогічними методами вивчення обдарованої особистості. Серед них теоретичні та емпіричні методи: теоретичний аналіз педагогічної літератури, вивчення й узагальнення передового педагогічного досвіду, анкетування, спостереження, бесіда, рейтинг, самооцінка; методи стимулювання пізнавальної діяльності, методи контролю й аналізу ефективності навчально-виховної діяльності щодо розвитку здібностей та обдарувань учнів.

Майбутні вчителі ознайомлюються з особливостями діяльності вчителя-вихователя щодо розвитку здібностей та обдарувань учнів. Вони мають усвідомити велику соціальну відповідальність учителя за долю майбутнього покоління.

Окреме місце у спецкурсі займає науково-методичний супровід обдарованої особистості, зокрема загальношкільні програми розвитку здібностей та обдарувань учнів. Студенти аналізують окремі програми, знайомляться з вимогами до їх укладання.

У III розділі програми – **„Особливості соціалізації обдарованої особистості”** – глибоко розглядаються проблеми обдарованої особистості, які виникають у позанавчальній діяльності, зокрема: обдарована особистість і взаємовідносини у сім'ї; методи роботи з батьками; організація позаурочної навчально-виховної діяльності; неформальні об'єднання обдарованих особистостей; напрямки роботи з громадськістю тощо.

Виключного значення набуває вивчення, узагальнення і поширення передового педагогічного досвіду з даної проблеми.

Вивчення названих розділів будується за принципом поєднання теоретичних знань, набутих студентами під час вивчення спецкурсу, із оволодінням практичними вміннями та навичками. Лекції чергуються із практичними заняттями, які проходять у формі ділової гри, рольового перевтілення, мікрОВикладання, розробки авторських виховних проєктів тощо. Студенти, використовуючи набуті знання, навчаються

виявляти індивідуальні особливості кожної особистості; оволодівають методиками ідентифікації обдарованості; розробляють власні методики дослідження; проводять дискусії, бесіди; навчаються складати програми розвитку здібностей та обдарувань учнів, планувати відповідну роботу навчального закладу; розв'язують педагогічні задачі; складають план бесіди для батьків; розробляють плани факультативних занять, проектують позакласні заходи, конкурси, презентації обдарованої особистості тощо.

Висновки до четвертого розділу

1. Аналіз результатів проведеного констатуючого експерименту дозволяє стверджувати, що вищими навчальними закладами України накопичено значний досвід щодо навчання і виховання обдарованих студентів. Традиційно провідним напрямом навчання обдарованих студентів є залучення їх викладачами до науково-дослідницької роботи у наукових гуртках та проблемних групах, участь в конкурсах наукових робіт та олімпіадах із спеціальності, а також у студентських наукових конференціях.

Серед стратегій навчання обдарованих студентів частіше використовуються збагачення змісту навчального матеріалу, поглиблене вивчення предмету, диференціація та індивідуалізація навчання.

Організація навчання обдарованих студентів передбачає, в основному, підготовку для студентів диференційованих завдань різного рівня за умови традиційного їх поділу на академічні групи. Лише в деяких вищих навчальних закладах реалізується навчання обдарованих студентів за індивідуальними програмами та поділ їх на спеціальні групи за рівнем здібностей.

Методи активізації навчально-пізнавальної діяльності обдарованих студентів відрізняються різноманітністю і, як правило, мають професійну спрямованість. На жаль, цілеспрямоване навчання обдарованих студентів у більшості ВПНЗ здійснюється за власної ініціативи викладачів і студентів, оскільки адміністрацією не приділяється необхідної уваги цьому напряму роботи.

2. Обґрунтовано робочу концепцію навчання обдарованих студентів у вищих педагогічних навчальних закладах, метою якої є забезпечення максимального розвитку особистості студента, який має високий рівень здібностей в одній чи кількох сферах з урахуванням його індивідуальних особливостей; підтримки обдарованої студентської молоді шляхом створення умов для її творчого, інтелектуального, духовного і фізичного розвитку.

В основу представленої концепції покладено три основні ідеї: 1) кожна людина є обдарованою; 2) розвиток обдарованості майбутнього спеціаліста потребує створення у ВНЗ цілісної, самокерованої системи, яка передбачала б виявлення та підтримку обдарованої молоді, розвиток та реалізацію її здібностей, стимулювання творчої роботи студентів та викладачів, активізацію навчально-пізнавальної діяльності молоді; 3) реалізуючи свій власний потенціал у процесі навчання, майбутні вчителі навчаються виявляти і розвивати обдарування учнів.

Успішність розвитку обдарованості студентів у вищому педагогічному навчальному закладі забезпечуються рядом умов та врахуванням таких чинників: урахування спадкових даних; створення у ВНЗ розвивального середовища; організація цілеспрямованого виховного впливу; включення майбутніх учителів до педагогічної діяльності; вплив на розвиток емоційно-вольової сфери студентів; формування відповідної системи цінностей майбутнього педагога; уникнення чинника випадковості; розробка психологічного та методичного супроводу обдарованої особистості; надання всебічної допомоги у виявленні домінуючих здібностей та розвитку схильностей; створення системи стимулювання творчості студентської молоді.

Організація роботи з розвитку здібностей і обдарованості майбутніх учителів здійснюється у три етапи: *діагностичний*: виявлення студентів, які мають здібності до певних видів діяльності, відрізняються нестандартністю мислення та творчим підходом до вирішення проблем; *формуючий*: створення умов для повноцінного інтелектуального, фізичного, духовного розвитку обдарованої молоді; *мотиваційно-стимулюючий*: спонукання студентів до саморозвитку та самовдосконалення.

Організаційною структурою, яка покликана координувати діяльність всіх учасників навчально-виховного процесу щодо навчання і виховання обдарованих студентів виступає науково-методичний Центр роботи з обдарованою студентською молоддю, основні функції якого: координаційна, діагностична, організаційна, моніторингова, дослідницька, методична, консультативна.

Провідними стратегіями у побудові процесу навчання обдарованої молоді вважаємо: прискорення, поглиблення, збагачення, проблемність навчання, розробку індивідуальних програм навчання обдарованих студентів.

Дослідженням доведено, що ефективність професійної підготовки майбутніх учителів суттєво залежить від організаційних форм

навчальної та виховної роботи. Серед форм та методів організації навчання обдарованих студентів найбільш ефективними вважаємо лекції (проблемні, дискусійні тощо), практичні, лабораторні заняття, спецсемінари дослідницького й дискусійного характеру, курсові й дипломні роботи, олімпіади, конкурси та огляди наукових робіт, виставки робіт студентської наукової творчості, мікрОВикладання, моделювання виховних проєктів, розв'язування педагогічних задач, ділові ігри, "Аукціони педагогічних ідей" (фестиваль власних доробок студентів) тощо.

3. З'ясовано, що серед форм і методів навчання обдарованих студентів особливе місце займає Всеукраїнська студентська олімпіада з педагогіки, метою якої є своєчасне виявлення, відбір та підтримка педагогічно обдарованої молоді; розвиток та реалізація її професійних здібностей; стимулювання творчого педагогічного пошуку молодих дослідників; підвищення якості професійної підготовки майбутнього вчителя за рахунок активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів та посилення ступеня проблемності й творчості навчально-виховного процесу під час вивчення дисциплін педагогічного циклу.

Організація Всеукраїнської студентської олімпіади з педагогіки складається з ряду етапів: підготовчого (або початкового), основного етапу (або етапу організації та проведення) та завершувального (або аналітико-узагальнюючого) етапу. В основу розробленої нами технології проведення Олімпіади закладено такі основні види діяльності студентів, якими вони мають оволодіти під час навчання у вищому педагогічному навчальному закладі: навчальна діяльність у різноманітних академічних формах (лекції, семінари, лабораторно-практичні заняття), за допомогою яких можна будувати творчий контекст майбутньої професійної діяльності; квазіпрофесійна діяльність, котра означає відтворення в умовах навчального закладу елементів дослідницької праці, а також певних взаємостосунків між виконавцями у різних ігрових формах: вони моделюють предметний і соціальний зміст майбутньої пошукової роботи, її специфічні ознаки; навчально-професійна діяльність студентів під час різних видів практик, виконання науково-дослідної роботи, виконання творчих робіт, написання рефератів, курсових та дипломних робіт.

Створена технологія організації і проведення Всеукраїнської студентської олімпіади з педагогіки передбачає формування у майбутніх учителів узагальнюючих умінь, реконструювання навчальних знань у змістові аспекти. Основними елементами Олімпіади

нами визначено: творчу роботу та її публічний захист; письмову роботу, яка охоплює завдання з історії та теорії педагогіки, тестові завдання, розв'язування педагогічних задач. Окрім цього, учасники виконують *творчі завдання*: мікрОВикладання фрагменту уроку, моделювання і програвання фрагменту виховного заходу, участь у конкурсі педагогічних талантів та аукціоні педагогічних ідей, конкурс-експромті, де учаснику необхідно діяти у реальній ситуації разом з реальними дітьми.

3. Тривалий досвід організації і проведення Всеукраїнської студентської олімпіади з педагогіки, а також багаторічна експериментальна робота дозволили нам розробити та запровадити у навчальний процес методичку навчання педагогічно обдарованого майбутнього вчителя. Основною ідеєю методики стало положення про те, що реалізуючі свій власний творчий потенціал у процесі навчання у ВНЗ, майбутні вчителі навчаються виявляти і розвивати обдарування учнів. В основу пропонованої методики покладено особистісно-зорієнтований підхід до навчання й виховання майбутнього вчителя.

РОЗДІЛ V

ЕФЕКТИВНІСТЬ НАВЧАННЯ ОБДАРОВАНИХ СТУДЕНТІВ У ПЕДАГОГІЧНИХ УНІВЕРСИТЕТАХ

5.1. Загальна логіка і методика організації експериментальної роботи

Для вивчення проблеми навчання обдарованих студентів у вищому педагогічному закладі освіти проводилася експериментальна робота на базі Житомирського державного педагогічного університету (з 2003 року – Житомирського державного університету імені Івана Франка), зокрема, на педагогічному факультеті та факультеті іноземних мов, впродовж 2000-2006 навчальних років. До експериментальної роботи були залучені студенти спеціальностей "Педагогіка і методика середньої освіти. Мова та література (англійська, німецька, польська)" – факультет іноземних мов та "Початкове навчання". Всього в експериментальній роботі на її констатувальному та формуальному етапах взяло участь 1030 студентів та 132 викладачі Житомирського державного університету імені Івана Франка, Вінницького державного педагогічного університету імені М. Коцюбинського, Сумського державного педагогічного університету імені А. Макаренка, Рівненського економіко-гуманітарного університету імені С. Дем'янчука (РЕГУ).

Основна *мета* експерименту полягала у перевірці дієвості теоретичної моделі педагогічної обдарованості та побудованої на її основі методики навчання педагогічно обдарованих студентів; підтвердженні або спростуванні правильності загальної і часткових гіпотез; здійсненні опису експериментальної роботи та аналізі результатів її впровадження у навчально-виховну практику вищого педагогічного навчального закладу.

Завдання дослідження:

- визначити стан навчання обдарованих студентів у педагогічних університетах;
- виявити можливості вдосконалення змісту освіти та відібрати ефективні форми, методи та засоби навчання обдарованих студентів у педагогічних університетах;
- перевірити ефективність розробленої нами теоретичної моделі педагогічної обдарованості та побудованої на її основі методики навчання педагогічно обдарованих студентів;

- розробити дієву модель організації роботи вищого закладу освіти з обдарованими студентами.

Загальна логіка експериментальної роботи вибудовувалася відповідно до мети і завдань дослідження, що передбачало

- створення теоретичної моделі педагогічної обдарованості студента ВПНЗ;

- розробку основних принципів побудови процесу розвитку обдарованості майбутніх учителів;

- визначення етапів дослідницької роботи, розробку програми та методики експерименту;

- відбір і характеристику кількісних та якісних показників моделі педагогічної обдарованості, а також критеріїв оцінювання отриманих результатів;

- виявлення умов підвищення ефективності навчання обдарованих студентів у педагогічних університетах;

- вибір експериментальної бази;

- проведення експерименту: відбір форм, методів, засобів навчання і виховання, які мають забезпечувати ефективність застосування технології розвитку педагогічної обдарованості студентів;

- перевірку отриманих результатів на валідність.

Дослідження являло собою складний комплекс науково-теоретичних, методичних та організаційних заходів, які здійснювалися у кілька етапів: попередньої аналітичної роботи (пошуково-підготовчий), констатувальний етап експерименту, формувальний етап експерименту; результуючий етап, метою яких було вирішення таких дослідницьких цілей і завдань:

- *етап попередньої аналітичної роботи (пошуково-підготовчий)*: аналіз наукової літератури з проблеми обдарованості (дисертаційних досліджень, монографій, наукових статей, методичних розробок тощо) з метою теоретичного обґрунтування загальної моделі обдарованості, а також моделі педагогічної обдарованості майбутнього вчителя; розробка системи критеріїв оцінювання рівня розвитку основних структурних компонентів педагогічної обдарованості студентів педагогічних університетів;

- *констатувальний етап експерименту*: визначення сучасного стану навчання обдарованих студентів у вищих педагогічних закладах освіти, вивчення готовності кафедр та окремих викладачів до здійснення відповідної роботи, узагальнення діяльності провідних викладачів з навчання обдарованих студентів; розробка методики розвитку

Розділ 5. Ефективність навчання обдарованих студентів у педагогічних університетах

педагогічної обдарованості майбутнього вчителя; вивчення виховного та розвивального потенціалу Всеукраїнської студентської олімпіади з педагогіки щодо навчання педагогічно обдарованої молоді;

- *формувальний етап* експерименту: введення до навчально-виховного процесу вищого педагогічного закладу освіти методики навчання педагогічно обдарованих студентів, розробленої на основі теоретичної моделі педагогічної обдарованості;

- *результуючий етап*: перевірка ефективності застосування розробленої методики шляхом порівняння діагностичних зрізів із використанням визначених критеріїв.

Таблиця 5.1

Програма експериментальної роботи

Назва етапу експериментальної роботи	Зміст експериментальної роботи
Етап попередньої аналітичної роботи	Аналіз наукової літератури з проблеми обдарованості з метою її узагальнення та теоретичного обґрунтування загальної моделі обдарованості. Конструювання моделі педагогічної обдарованості студента. Розробка системи критеріїв оцінювання рівня розвитку основних структурних компонентів педагогічної обдарованості студентів педагогічних університетів.
Констатувальний етап експерименту	Визначення сучасного стану навчання обдарованих студентів у вищих педагогічних закладах освіти; вивчення готовності кафедр та окремих викладачів до здійснення відповідної роботи; узагальнення діяльності провідних викладачів з навчання обдарованих студентів; виділення експериментальних і контрольних груп та проведення діагностики досліджуваної проблеми.
Формувальний етап експерименту	Побудова методики навчання педагогічно обдарованих майбутніх учителів, розробленої на основі теоретичної моделі педагогічної обдарованості, та її упровадження у навчально-виховний процес ВПНЗ.
	Перевірка ефективності застосування розробленої

Результуючий етап	методики шляхом порівняння діагностичних зрізів із використанням визначених критеріїв. Аналіз результатів упровадження розробленої методики; узагальнення результатів формульовального етапу експерименту.
-------------------	---

На кожному із етапів застосовувався комплекс методів як теоретичного, так і емпіричного рівня досліджень.

Етап попередньої аналітичної роботи (пошуково-підготовчий) охоплював широке коло теоретичних та емпіричних проблем, пов'язаних із визначенням теоретико-методологічних підходів та методичної бази дослідження. У будь-якому дослідженні це один із найвідповідальніших етапів, оскільки він має на меті визначення логіки та структури експерименту, його етапів, вибір процедури експериментальних досліджень, розроблення програми експерименту, пакету прикладних програм обробки та аналізу статистичних даних дослідження.

На цьому етапі експериментальної роботи було використано комплекс методів дослідження та теоретичних підходів з метою аналізу масиву наукової інформації та побудови теоретичної моделі обдарованості.

1) Застосування *історіографічного підходу* дозволило дослідити розвиток проблеми обдарованості та навчання і виховання обдарованої молоді у філолософській, біологічній, педагогічній, психологічній теорії, а також у практиці підготовки вчителя в хронологічній послідовності з метою виявлення загальних тенденцій, закономірностей, суперечностей, перспектив для сучасної науки. У межах історичного принципу в дослідженні застосовані історико-порівняльний та логічний підходи (методи).

2) *Системний підхід* застосовано при дослідженні обдарованості як міжнаукового феномену, а також під час аналізу процесу навчання обдарованих студентів у педагогічних університетах і побудові моделі педагогічно обдарованого майбутнього вчителя. У процесі аналізу обдарованості як системного утворення психіки особистості визначено множини взаємопов'язаних елементів, які складають її структуру. Застосування системного підходу дозволило змодельовати розвиток здібностей та обдарувань студентів у процесі їх професійної підготовки у педагогічному університеті, визначити провідну ідею концепції та обґрунтувати необхідність створення у педагогічному ВНЗ цілісної самокерованої системи розвитку особистості майбутнього вчителя як у

процесі навчання, так і в позааудиторний час.

3) *Історико-порівняльний метод* дозволив виявити провідні тенденції у підходах до розуміння проблеми обдарованості на різних етапах еволюції людської цивілізації, становлення поглядів дослідників на чинники, які впливають на розвиток здібностей і обдарувань особистості, а також елементи навчання і виховання обдарованих дітей в освітніх системах різних країн.

4) *Логічний метод* дав змогу зіставити та порівняти підходи до розуміння провідними дослідниками минулого та сьогодення сутності базових понять дослідження, виявити їх основні структурні елементи, побудувати моделі загальної та педагогічної обдарованості.

5) У дослідженні застосовано *термінологічний принцип*, який передбачає виокремлення в історії розвитку проблеми термінів і позначуваних ними понять, розроблення або уточнення їх семантичного поля та інформаційного обсягу, встановлення зв'язку і субординації між поняттями, місця у поняттєвому апараті теорії дослідження. Термінологічний принцип, зокрема метод контент-аналізу понять, було застосовано до вивчення категорій "геніальність", "талант", "обдарованість", "здібності", "задатки" тощо.

Враховуючи сучасні тенденції до гуманізації та демократизації навчально-виховного процесу, а також вимоги суспільного розвитку до підвищення професіоналізму майбутнього фахівця, основними *принципами* та методологічними підходами представленої програми визначено:

- *Гуманізація* навчального процесу, яка визнає людську особистість найвищою цінністю, а утвердження її блага – найважливішим критерієм суспільних відносин. Цей принцип полягає у забезпеченні максимально сприятливих умов для виявлення і розвитку задатків, здібностей та обдарувань кожного студента на основі поваги і довіри до нього, сприйняття його особистісних цілей і запитів; у ставленні до студента як суб'єкта власного розвитку. У навчальному процесі впровадження цього принципу передбачає перехід від монологу викладача до діалогу його зі студентом, подолання авторитарності, створення умов для самопізнання і самореалізації кожної особистості, шляхом вдосконалення змісту навчального матеріалу, добору відповідних ідей, фактів, положень, форм, методів, завдань.

- *Акмеологічний підхід*, сутність якого полягає в орієнтації особистості студентів на постійний саморозвиток і самовдосконалення, мотивації високих досягнень, прагненні високих результатів, життєвих

успіхів; організації їх творчої діяльності на всіх етапах неперервної освіти, створенні необхідних умов для самореалізації їх творчого потенціалу.

- *Синергетичний підхід*, який передбачає побудову системи навчання обдарованої студентської молоді на основі принципів самоорганізації й саморозвитку в педагогічній діяльності, які спрямовують суб'єктів творення виховної системи на вивчення процесів саморегуляції відносин в освітньому закладі, виявлення тенденцій, внутрішніх механізмів і резервів створюваної системи, а не копіювання (зразок, орієнтир) уже відомого. Крім того цей підхід акцентує увагу дослідників на *відкритості* навчально-виховного закладу щодо інноваційних перетворень, трансформацій у руслі розвитку соціуму і власного саморозвитку, щоб досягти високої культури особистості.

- *Діяльнісний підхід*, в основу якого покладено переконання, що тільки включення студентів у різні види діяльності щодо оволодіння суспільним досвідом і вміле стимулювання їх активності у цій діяльності з боку викладача може здійснити дієвий розвиток потенційних можливостей (здібностей, обдарувань) кожного студента.

- *Особистісно-зорієнтований підхід*, який передбачає врахування індивідуальних (фізіологічних, психічних, особистісних) особливостей і загальних закономірностей у розвитку кожної особистості. Беруться до уваги інтереси, схильності, погляди та переконання, здібності, стан здоров'я, культура навчальної діяльності та гуманних відносин тощо.

- *Розвивальний характер навчання*, спрямований на розвиток і саморозвиток особистості, що вимагає переорієнтації процесу навчання з предметного на процесуальні і мотиваційні аспекти освіти. Розвивальним є навчання, яке забезпечує якісні зміни в інтелектуальній, емоційно-вольовій і дійово-практичній сферах особистості. Загальний розвиток студента забезпечується новим і оновленим змістом освіти, цілеспрямованим формуванням способів діяльності, професійно-педагогічних умінь і навичок. Різні методи навчання слугують розвитку різних психічних функцій і якостей особистості.

- *Диференціація та індивідуалізація навчання*, що повніше забезпечує творчий розвиток кожного студента, враховуючи особливості його інтелектуальної, емоційно-вольової та дійово-практичної сфер, фізичного та психічного стану. Цей принцип реалізується найбільш повно через профільне і спеціалізоване навчання, створення альтернативних програм і підручників різної складності, зменшення наповнюваності академічних груп і їх поділ, достатнє матеріальне

забезпечення, розгалуженість соціально-психологічної служби на різних рівнях навчання. Для диференціації та індивідуалізації навчання необхідне визначення специфіки обдарованості.

"Предметна" диференціація доповнюється процесуальною, методичною, прискореним вивченням окремих тем, курсів. Індивідуальні потреби саморозвитку задовольняються також через різноманітні гуртки, факультативи, клуби, пошукову роботу, винахідництво.

Індивідуалізація навчання завершує диференціацію і означає перехід обдарованої особистості на власний план і програму роботи, відповідні їм навчальні посібники.

Диференціація та індивідуалізація навчання вимагають широкого використання різноманітних методів, форм і засобів, нових навчальних технологій.

- *Оптимізація* навчально-виховного процесу передбачає досягнення кожним студентом найвищого саме для нього рівня розвитку творчих здібностей, обдарованості, знань, умінь і навичок, психічних функцій, способів діяльності, можливих у даному віці для даної особистості в даних умовах, за рахунок добору найдоцільніших форм і методів навчання при найменших витратах часу. Принцип оптимізації систематизує всі дидактичні принципи (міцність, доступність, систематичність, свідомість, активність тощо), надаючи процесу навчання цілісності і системності.

5.2. Аналіз результатів формувального етапу експерименту

Мета формувального етапу експерименту полягала у розробці та практичній перевірці результативності методики, спрямованої на виявлення і розвиток у майбутніх учителів компонентів педагогічної обдарованості. Експериментальна робота здійснювалася відповідно до створеної програми впродовж 2000-2006 років і охоплювала студентів I-IV курсів факультету іноземних мов, фізико-математичного, природничого та педагогічного факультетів Житомирського державного педагогічного (з 2003 року – класичного) університету імені Івана Франка (загальна кількість студентів 1030). Експериментальне дослідження відбувалось за паралельною структурою, тобто було виділено два однорідні об'єкти – експериментальні та контрольні групи (кількість студентів відповідно 516 та 514). В експериментальних групах було введено в дію описану вище методику навчання педагогічно обдарованих студентів, в контрольних групах навчальний процес

відбувався за традиційною побудовою із застосуванням елементів експериментальної методики. Зіставлення обох об'єктів дослідження проводилось як до експерименту, так і після нього. Це дало можливість порівняти вихідні та кінцеві характеристики процесу розвитку педагогічних здібностей, креативності та мотивації майбутніх учителів і, таким чином, довести ефективність запровадження запропонованої методики побудови навчального процесу.

За результатами вхідної діагностики (самооцінка та оцінка розвитку педагогічних здібностей, педагогічної креативності, мотивації) студентів було поділено на три рівні за розвитком окреслених компонентів (репродуктивний, конструктивний, творчий). Крім того, нами було виділено групу студентів, які продемонстрували найвищі показники за одним чи кількома показниками (педагогічна креативність, педагогічні здібності, професійно-педагогічна спрямованість, інтелектуальні здібності) і були визнані педагогічно обдарованими. Загальна кількість таких студентів складала до 15 осіб на кожному із курсів, які брали участь в експерименті.

Узагальнення результатів формувального етапу експерименту здійснювалось за допомогою комплексу методів, зокрема: методики О. Смирнова, заснованої на використанні бальних шкал та відносних частот, яка дала змогу розрахувати рівень сформованості кожного з досліджуваних чинників і лонгітюдного методу, які допомогли простежити динаміку змін у досліджуваних сферах діяльності майбутніх учителів впродовж експерименту.

Водночас були застосовані психологічні тести (зокрема, тестові методики Г. Айзенка, прогресивні матриці Равена, опитувальник домінуючих здібностей Г. Гарднера та інші), призначені для вивчення логічності мислення студентів, коефіцієнту інтелектуальності, розподілу здібностей тощо.

На основі розробленої нами моделі педагогічної обдарованості було підготовлено опитувальний лист для студентів, за яким проводилося вивчення ступеня розвитку певних компонентів особистості майбутніх учителів: ціннісно-мотиваційної сфери, педагогічних здібностей, професійно необхідних якостей тощо. Опитувальний лист містив у собі 4 блоки характеристик, які мали бути оцінені як студентами на різних етапах експериментальної роботи, так і викладачами, які з ними працювали (див. Додаток Ж).

Перший блок опитувальника містив запитання загального та особистісного характеру (позиції 1-9), які спрямовані на вивчення

передумов розвитку відповідних здібностей студентів.

Другий блок – мотиваційно-ціннісний – (позиції 10-13) спрямований на вивчення ставлення майбутніх учителів до педагогічної професії, а також на дослідження мотивів її вибору.

Третій блок опитувальника – педагогічна креативність, здібності, спрямованість – (позиції 14-15) мав на меті вивчення якостей та властивостей особистості, які безпосередньо характеризують рівень розвитку в них компонентів педагогічної обдарованості, зокрема *педагогічної креативності; педагогічних здібностей* (інтелектуальних, дослідницьких; науково-пізнавальних; дидактичних; організаторських; комунікативних; соціальних тощо); *спрямованості особистості* (пізнавальної; гуманістичної; професійної; творчої). Порівняння вихідних даних та рівня оцінки й самооцінки студентів по завершенні експерименту дозволяють зробити висновки про наявність (чи відсутність) динаміки у розвитку цих компонентів педагогічної обдарованості.

Четвертий блок – технологічний – (позиції 16-17) передбачав дослідження можливостей навчально-виховного процесу ВПНЗ щодо розвитку відповідних компонентів педагогічної обдарованості студентів.

Повний текст опитувальника подано у додатках (див. Додаток Ж).

Організація **формувального експерименту** здійснювалася у кілька етапів.

Діагностичний етап. Діагностична робота будувалася на принципах системно-структурного підходу. Значна увага приділялася діагностиці мотивації навчання, вивченню пізнавальної активності студентів, рівня сформованості професійної спрямованості тощо. Методи діагностики: анкети, шкали, рейтинг, тести, опитування, аналіз продуктів діяльності, методи незалежних характеристик, спостереження.

Змістовий компонент, який знайшов своє відображення у навчальних програмах та підручниках, мета яких – створити фундамент для самореалізації, задоволення потреб у нових знаннях, спілкуванні, самовираженні, вихованні взаємовідносин.

Організаційно-управлінський компонент, ядром якого є форми і методи виховання та навчання. Широко використовуються різноманітні форми навчальних занять, які мають такі особливості: перетворювальний характер діяльності студентів; їх інтенсивна самостійна діяльність; створення умов для природного самовираження; колективний пошук. На заняттях переважали діалогічні методи навчання. Робота з обдарованими студентами мала послідовний і

систематичний характер. Розвитку здібностей і обдарувань сприяла організація диференційованого навчання, самостійної та індивідуальної роботи.

Аналіз та корекція навчальної діяльності дозволила проаналізувати хід і результати роботи з обдарованими студентами, зрозуміти причини відхилень, визначити помилки. Для здійснення цього етапу використовувалися зрізи знань з предметів, тести тощо.

Спонукально-інтенсифікаційна діяльність обдарованих студентів та їхніх викладачів, яка стимулювала обдаровану особистість до самореалізації.

Значне місце в експериментальній роботі посідала **діагностика** рівня розвитку мотивації, професійно-педагогічної спрямованості, педагогічних здібностей та креативності майбутніх учителів, що дозволило розподілити студентів на рівні (творчий, конструктивний, репродуктивний) та виділити групу студентів, яких було визнано педагогічно обдарованими.

Мотиваційно-ціннісний блок представлений спеціально відібраними методиками, спрямованими на вивчення мотивації вибору професії (методика Р. Овчарова), професійної діяльності (методика К. Замфир у модифікації А. Реана), задоволеності професією (методика В. Ядова у модифікації Н. Кузьміної, А. Реана).

Як зазначають дослідники обдарованості, важливим аспектом роботи з обдарованою особистістю є визначення ієрархії її мотивів, яка є порівняно стійким психічним утворенням. Будучи сформованою у дитинстві, вона мало піддається змінам. З погляду обдарованості найбільше бажано домінування мотивів, пов'язаних зі змістом навчання (орієнтація на оволодіння новими знаннями, фактами, явищами, закономірностями; орієнтація на засвоєння способів набуття знань і т.і.). Методика Р. Овчарова спрямована саме на виявлення домінуючого виду мотивації вибору професії. У таблиці 5.2 представлено різні види цієї мотивації залежно від їхньої значущості для респондентів.

Таблиця 5.2

Домінуючі види мотивації вибору професії майбутніми вчителями

№/п	Чинники впливу на вибір педагогічної професії	Якість чинників	Ранжування		
			I курс	II курс	IV курс
1.	Близька до улюбленого шкільного предмета	+	0,83	0,82	0,8

**Розділ 5. Ефективність навчання обдарованих студентів у педагогічних
університетах**

2.	Дає великі можливості проявити свою творчість	I	0,81	0,8	0,84
3.	Відповідає моїм здібностям	I	0,79	0,74	0,73
4.	Дозволяє використовувати професійні вміння поза роботою	+	0,79	0,8	0,72
5.	Дозволяє приносити користь людям	C	0,78	0,75	0,79
6.	Сприяє розумовому та фізичному розвитку	I	0,77	0,77	0,78
7.	Вимагає спілкування з різними людьми	I	0,75	0,77	0,73
8.	Передбачає умови для підвищення професійної майстерності	C	0,67	0,67	0,71
9.	Дозволяє реалізувати здібності до керівної роботи	C	0,67	0,62	0,65
10.	Передбачає розвинене почуття відповідальності	C	0,64	0,65	0,6
11.	Приваблива	I	0,64	0,64	0,59
12.	Дозволяє відразу отримати гарний результат праці для інших	C	0,58	0,64	0,54
13.	Престижна, має достатньо високий соціальний статус	-	0,55	0,59	0,48
14.	Дозволяє працювати поряд з домівкою	+	0,53	0,43	0,38
15.	Подобається батькам	-	0,5	0,51	0,42
16.	Єдино можлива за існуючих обставин	-	0,44	0,43	0,5
17.	Високооплачувана	+	0,42	0,43	0,31
18.	Дозволяє обмежуватися наявним обладнанням	-	0,37	0,42	0,34
19.	Потребує переїзду на нове місце проживання	+	0,31	0,34	0,35
20.	Обрана моїми друзями	-	0,27	0,25	0,27
	Σ I =				
	Σ C =				
	Σ + =				
	Σ - =				

Шкала оцінок: 5 – дуже сильно вплинуло, 4 – сильно, 3 – посередньо, 2 – слабо, 1 – зовсім не вплинуло.

Умовні позначення: "І" – внутрішні індивідуально значимі мотиви; "С" – внутрішні соціально значимі мотиви, "+" – зовнішні позитивні мотиви, "-" – зовнішні негативні мотиви.

Як бачимо, найбільш вагомими виявилися чинники, пов'язані із змістом навчання (професія близька до улюбленого шкільного предмета – 0,8-0,83), а також із можливостями реалізувати себе у творчій діяльності – 0,81-0,84. При цьому мотивація можливостей проявити свою творчість зростає у процесі навчання і на випускному курсі набуває найбільшого прояву.

Згідно даним, представленим у таблиці 5.3, серед чинників, що вплинули на вибір професії, переважають внутрішні індивідуально значимі (18,42-18,88) та внутрішні соціально значимі (16,5-16,83) мотиви; меншої ваги набули зовнішні позитивні (12,86-14,46) та зовнішні негативні (10,15-11,1) мотиви.

Таблиця 5.3

Розподіл видів мотивації вибору професії у студентів з I по IV курс

Мотиви	I курс	II курс	IV курс
Внутрішні індивідуально значимі	18,88	18,71	18,42
Внутрішні соціально значимі	16,83	16,82	16,5
Зовнішні позитивні	14,46	14,16	12,86
Зовнішні негативні	10,76	11,1	10,15

Студенти експериментальної групи педагогічно обдарованих продемонстрували такі показники мотивації вибору педагогічної професії: переважають внутрішні індивідуально значимі мотиви – 19,36; внутрішні соціально значимі мотиви – 17,45; зовнішні позитивні мотиви – 14,48; зовнішні негативні мотиви – 9,81. При цьому найбільшого розвитку сягають мотиви, пов'язані із творчими можливостями професійної діяльності (0,84), відповідністю здібностям студента (0,84), близькістю до улюбленого предмета (0,81), можливістю застосовувати набуті професійні уміння поза роботою (0,81), сприятливими умовами для підвищення професійної майстерності (0,75) тощо. Отже, мотиваційний комплекс педагогічно обдарованих студентів спрямований на розвиток педагогічно-професійної спрямованості, набуття педагогічної майстерності та вивчення навчальних предметів, які сприяють цьому процесу.

На вивчення мотивації професійної діяльності майбутніх учителів

**Розділ 5. Ефективність навчання обдарованих студентів у педагогічних
університетах**

спрямовані і методика К. Замфир у модифікації А. Реана, в основу якої покладено концепцію внутрішньої та зовнішньої мотивації. Про внутрішній тип мотивації йдеться, коли для особистості має значення діяльність сама по собі. Якщо ж в основі мотивації професійної діяльності лежить прагнення до задоволення інших потреб, зовнішніх стосовно змісту самої діяльності (мотиви соціального престижу, зарплати і т.д.), то в даному випадку прийнято говорити про зовнішню мотивацію. Самі зовнішні мотиви поділяються тут на зовнішні позитивні і зовнішні негативні. Зовнішні позитивні мотиви, безсумнівно, більш ефективні і більш бажані, ніж зовнішні негативні мотиви.

Таблиця 5.4

Розподіл мотивів вибору професії студентів експериментальних груп

	Мотив	Ранжування		
		I курс	II курс	IV курс
1.	Задоволення від самого процесу роботи	0,7	0,81	0,84
2.	Потреба у досягненні соціального престижу та поваги з боку інших	0,54	0,72	0,75
3.	Прагнення до швидкого просування по роботі	0,4	0,49	0,53
4.	Значна заробітна плата	0,3	0,35	0,37
5.	Прагнення уникнути нарікань і критики з боку керівництва та колег	0,3	0,38	0,43
6.	Можливість найповнішої самореалізації саме у педагогічній діяльності	0,3	0,75	0,79
7.	Прагнення уникнути можливих покарань чи неприємностей	0,29	0,41	0,42

Більшість студентів зазначили, що вони отримують задоволення від самого процесу і результату педагогічної діяльності (0,7-0,84), можуть найповніше самореалізуватися саме у роботі педагога (0,3-0,79), відчують потребу у досягненні соціального престижу та поваги з боку інших (0,54-0,75). Інші мотиви виявилися значно менш значущими.

Нами було розраховано показники вираженості кожного із типів мотивації (внутрішньої мотивації ВМ, зовнішньої позитивної ЗПМ та зовнішньої негативної ЗНМ відповідно до ключів:

$$ВМ = \frac{\text{оцінка п. 6} + \text{оцінка п. 7}}{2}$$

$$ЗПМ = \frac{\text{оцінка п. 1} + \text{оцінка п. 2} + \text{оцінка п. 5}}{3}$$

$$ЗНМ = \frac{\text{оцінка п. 3} + \text{оцінка п. 4}}{2}$$

Результати обчислень наведено у таблиці 5.6:

Таблиця 5.5

Мотиваційний комплекс щодо вибору професії студентів експериментальних груп

	ВМ	ЗПМ	ЗНМ
I курс	2,5	2,09	2,07
II курс	3,88	2,76	1,96
IV курс	4,08	2,76	2,13
Середні показники	3,48	2,53	2,05

Загальний мотиваційний комплекс можна представити у вигляді нерівності:

$$ВМ (3,48) > ЗПМ (2,53) > ЗНМ (2,05),$$

яка належить до оптимального мотиваційного комплексу. Таким чином, можна констатувати, що більшість з опитаних студентів свідомо обрали педагогічну професію, користуючись внутрішніми мотивами, що є характерним для можливого прояву педагогічної обдарованості.

Однак як бачимо, для I курсу мотиваційний комплекс можна визнати негативнішим, ніж для II та IV курсів. Для II курсу порівняно з першим має місце зниження показника негативної мотивації і підвищення показників зовнішньої позитивної і внутрішньої мотивації. Для IV курсу показники внутрішньої мотивації ще більше зростають, при цьому має місце й певне підвищення значення негативної зовнішньої мотивації. Загалом же мотиваційний комплекс майбутніх учителів демонструє стійку динаміку до зростання позитивної мотивації до педагогічної професії.

Для студентів експериментальної групи педагогічно обдарованих загальний мотиваційний комплекс можна представити у вигляді нерівності:

$$ВМ (3,81) > ЗПМ (2,68) > ЗНМ (1,65),$$

яка також належить до оптимального мотиваційного комплексу, при цьому показники позитивної мотивації (як внутрішньої, так і зовнішньої) виражені на більш високому рівні, а зовнішня негативна мотивація виражена нижче.

У студентів *контрольних груп* розподіл мотивів у мотиваційному комплексі вибору професії виглядає таким чином: ВМ = 3,62; ЗПМ = 3,2; ЗНМ = 2,2

Загальний мотиваційний комплекс можна представити у вигляді нерівності:

Розділ 5. Ефективність навчання обдарованих студентів у педагогічних університетах

ВМ (3,62) > ЗПМ (3,2) > ЗНМ (2,2),

однак значення дуже близькі, що свідчить про недостатню визначеність провідних мотивів студентів.

Задоволеність професією нами визначалася за допомогою методики, розробленої В. Ядовим, де вона представлена кількісно у вигляді індексу задоволеності професією. Цей індекс може змінюватися у межах від -1 до +1, приймаючи будь-які значення. Значення -1 свідчить про явну незадоволеність, +1 - про повну задоволеність. Для визначення коефіцієнта задоволеності використовується 11 пов'язаних між собою питань, які визначають чинники привабливості професії. По кожному з 11 чинників розраховується коефіцієнт значимості (КЗ) за такою формулою:

$$K3 = \frac{n+ - n-}{N}$$

де N - обсяг вибірки (кількість обстежуваних), $n+$ - кількість обстежуваних, котрі відзначили даний чинник у колонці А, $n-$ - кількість обстежуваних, котрі відзначили даний чинник у колонці Б.

Найбільш впливовими чинниками, які мають високе значення у всіх вибірках студентів різних курсів, виявилися: спрямованість на роботу з людьми (0,73-0,89), можливість самовдосконалення (0,54-0,93), відповідність здібностям (0,35-0,75). При цьому значення цих чинників має тенденцію до збільшення впродовж всієї експериментальної роботи, що свідчить про зростання віри студентів у власні педагогічні здібності та можливість самореалізації саме у цьому виді діяльності.

Таблиця 5.6

**Чинники, які впливають на задоволеність професією
(середні показники)**

Вибірка	Чинники та їх значущість				
	I	II	III	IV	V
I курс	Робота з людьми (0,73)	Робота вимагає постійної творчості (0,58)	Можливість самовдосконалення (0,54)	Робота відповідає здібностям (0,35)	Можливість досягнути соціального визнання, поваги (0,19)

Антонова О.Є. Теоретичні та методичні засади навчання педагогічно обдарованих студентів

II курс	Робота відповідає здібностям (0,71)	Робота з людьми (0,67)	Можливість самовдосконалення (0,67)	Робота вимагає постійної творчості (0,57)	Можливість досягнути соціального визнання, поваги (0,38)
IV курс	Можливість самовдосконалення (0,93)	Робота з людьми (0,89)	Робота відповідає здібностям (0,75)	Можливість досягнути соціального визнання, поваги (0,64)	Робота вимагає постійної творчості (0,54)

З таблиці 5.6 також видно, що стійке високе значення у всіх вибірках студентів має чинник, пов'язаний з мотивом творчості у майбутній професійній діяльності, потягом до творчості і тими можливостями, що представляє для цього педагогічна діяльність. Дослідження показали, що цей чинник більш значимий для студентів, в яких рівень розвитку педагогічних здібностей досить високий - група педагогічно обдарованих (див. Додатки Н-Т). У цілому його суб'єктивна значимість висока: на першому курсі - другий ранг, на другому - четвертий. Ці результати свідчать про чітко виражену орієнтацію студентів на творчий підхід до майбутньої професійної діяльності. Очікування і пошук творчих елементів у майбутній професії породжують особливе ставлення до неї, істотно впливають на її вибір. При цьому, як засвідчують дослідження, такі тенденції виявляються на різних рівнях професійної освіти.

Серед негативних чинників, які відштовхують здібних студентів від педагогічної діяльності, частіше за все називаються невелика заробітна плата (-0,8) та велике навантаження на вчителя, яке викликає перевтому (-0,4).

Розділ 5. Ефективність навчання обдарованих студентів у педагогічних університетах

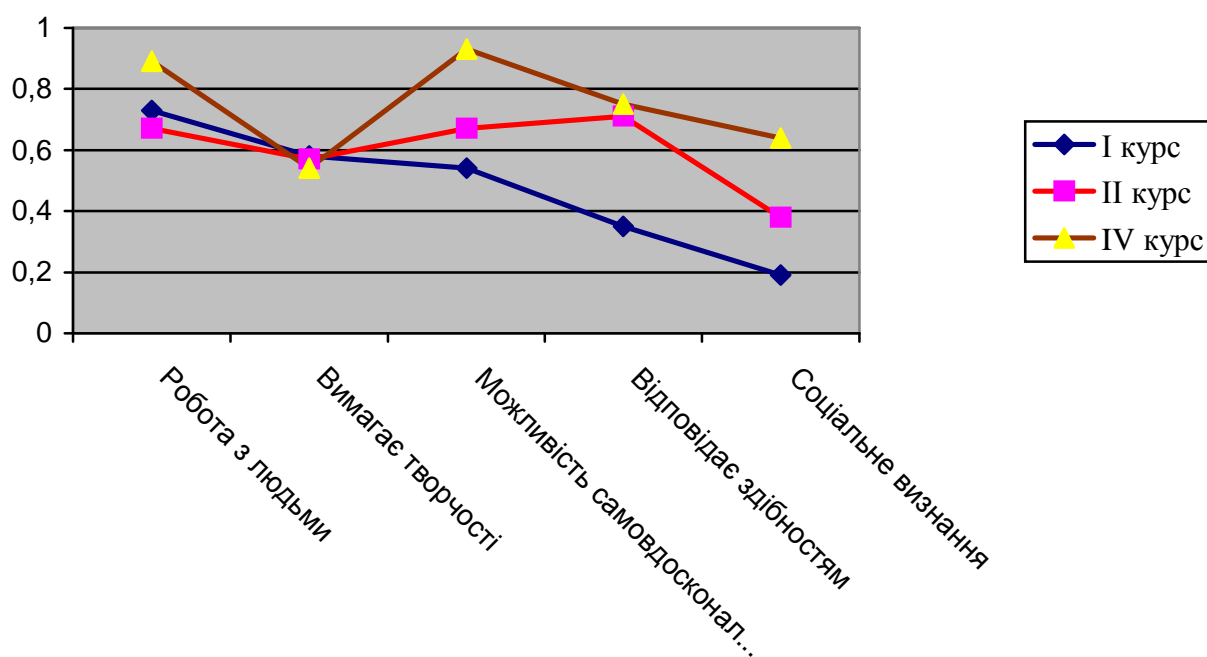


Рис. 5.1. Розподіл чинників привабливості педагогічної професії у студентів експериментальних груп

У групі педагогічно обдарованих студентів чинники привабливості педагогічної професії розподілилися таким чином (таблиця 5.7 та рис. 5.2). Провідне місце серед чинників займає відповідність обраної професії здібностям студентів (0,71), вплинули на вибір професійної діяльності можливості, які надає педагогічна діяльність для самовдосконалення (0,67) та необхідність спілкуватися з людьми (0,67), важливе місце посідає й можливість творчо підходити до здійснення професійних обов'язків (0,57).

Найбільшими негативними чинниками, як і більшість майбутніх учителів, педагогічно обдаровані студенти назвали невелику заробітну платню (- 0,61), а також перевантаженість вчителя (-0,38). Однак, зазначимо, що мала заробітна платня для педагогічно обдарованих студентів виступає значно менш впливовим чинником, ніж для інших майбутніх учителів (- 0,61 проти - 0,81).

Таблиця 5.7

**Чинники, які впливають на задоволеність професією
(педагогічно обдаровані студенти)**

Вибірка	Чинники та їх значущість				
	I	II	III	IV	V

Педагогічно обдаровані студенти	Робота відповідає здібностям (0,71)	Можливість самовдосконалення (0,67)	Робота з людьми (0,67)	Робота вимагає постійної творчості (0,57)	Можливість досягнути соціального визнання, поваги (0,38)
---------------------------------	-------------------------------------	-------------------------------------	------------------------	---	--

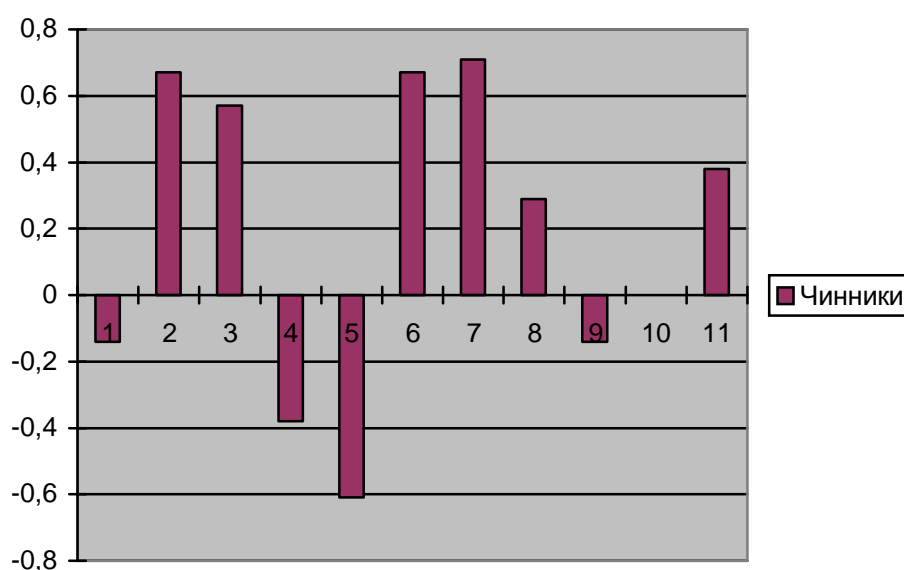


Рис. 5.2. Розподіл чинників привабливості педагогічної професії у педагогічно обдарованих студентів

Отже, за допомогою комплексу методик, спрямованих на вивчення ставлення майбутніх учителів до педагогічної професії, а також на дослідження мотивів її вибору, нами було виявлено, що:

- домінуючими видами мотивації вибору професії найбільш вагомими виявилися чинники, пов'язані із змістом навчання та можливостями реалізувати себе у творчій діяльності;

- більшість з опитаних студентів свідомо обрали педагогічну професію, користуючись внутрішніми мотивами, що є характерним для можливого прояву педагогічної обдарованості;

Розділ 5. Ефективність навчання обдарованих студентів у педагогічних університетах

• найбільш впливовими чинниками, які мають високе значення для студентів виявилися спрямованість на роботу з людьми, можливість самовдосконалення, відповідність здібностям.

Показниками педагогічної обдарованості визначено педагогічну креативність, педагогічні здібності, педагогічну спрямованість. Педагогічно обдарованим можна вважати студента, в якого один чи кілька показників досягли рівня розвитку вище за середній. Саме тому нами була вивчена динаміка розвитку вищезазначених компонентів педагогічної обдарованості у процесі запровадження експериментальної методики навчання.

Педагогічна креативність являє собою комплекс якостей, наявність і ступінь розвитку яких дозволяє студенту творчо підходити до педагогічної діяльності. Показники педагогічної креативності та динаміка їх розвитку у студентів експериментальних груп представлені у таблиці 5.8 та на рис. 5.3.

Аналіз динаміки розвитку показників креативності у студентів експериментальних груп свідчить про зростання рівня їх розвитку у більшості майбутніх учителів, які навчалися за експериментальною методикою Крім того, спостерігається тенденція до вирівнювання рівня розвитку всіх показників.

Таблиця 5.8

Показники педагогічної креативності та динаміка їх розвитку у студентів експериментальних груп

№/п	Педагогічна креативність	ЕГ		КГ	
		Початок експер.	Кінець експер.	Початок експер.	Кінець експер.
1.	Інтерес до загадок, парадоксів, імпровізації	0,7	0,96	0,72	0,79
2.	Творча фантазія, розвинене уявлення	0,74	0,95	0,7	0,75
3.	Прагнення до винаходів, творчості	0,74	0,94	0,71	0,76
4.	Здатність дивуватися; відкритість та інтерес до всього нового	0,77	0,92	0,75	0,77
5.	Здатність самостійно приймати рішення	0,77	0,9	0,74	0,8
6.	Здатність глибоко занурюватися у	0,73	0,87	0,7	0,72

Антонова О.Є. Теоретичні та методичні засади навчання педагогічно обдарованих студентів

	привабливу діяльність				
7.	Здатність до генерації ідей, які відрізняються від загальноприйнятих, до парадоксальних, несподіваних рішень (для вчителя - пошук нових форм, методів, засобів навчальної та виховної діяльності)	0,57	0,87	0,6	0,65
8.	Швидкість мислення (кількість ідей, яка виникає за одиницю часу)	0,62	0,85	0,65	0,71
9.	Здатність приймати рішення в ситуаціях невизначеності, не лякатися власних висновків і доводити їх до кінця, ризикуючи особистим успіхом та репутацією	0,62	0,85	0,58	0,68
10.	Проблемне бачення ситуації	0,54	0,85	0,58	0,65
11.	Здатність швидко переключати увагу	0,75	0,84	0,7	0,75
12.	Здатність швидко і без внутрішніх зусиль переключатися з одної ідеї на іншу	0,65	0,83	0,6	0,66
13.	Пошуково-перетворюючий стиль мислення	0,52	0,83	0,56	0,6
14.	Вибірковість до пізнання нового	0,65	0,77	0,6	0,64
15.	Здатність "порушувати спокій"	0,6	0,76	0,64	0,6

На початку експерименту домінували такі показники як відкритість та інтерес до всього нового, зокрема навчання (0,77), здатність самостійно приймати рішення (0,77), здатність швидко переключати увагу (0,75), творча фантазія, розвинене уявлення (0,74), прагнення до творчості (0,74), здатність глибоко занурюватися у привабливу діяльність (0,73).

Розділ 5. Ефективність навчання обдарованих студентів у педагогічних університетах

Інші показники педагогічної креативності не набули високого рівня розвитку.

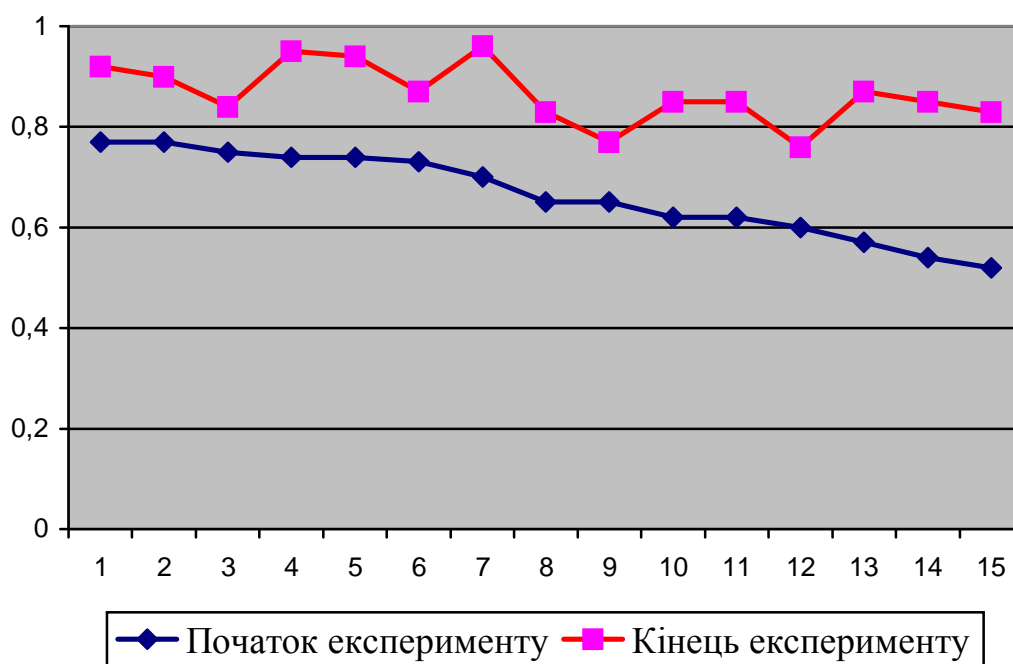


Рис. 5.3. Тенденція до зростання та вирівнювання показників педагогічної креативності у студентів експериментальних груп

Наприкінці експерименту найбільшого розвитку набули такі якості як інтерес до імпровізації (0,96), що зумовлено активним використанням рольових та ділових ігор на практичних заняттях, творча фантазія, розвинене уявлення (0,95), прагнення до творчості (0,94), відкритість та інтерес до всього нового (0,92), здатність самостійно приймати рішення (0,9), здатність глибоко занурюватися у привабливу діяльність (0,87), здатність до генерації ідей, які відрізняються від загальноприйнятих, до парадоксальних, несподіваних рішень (для вчителя – пошук нових форм, методів, засобів навчальної та виховної діяльності) (0,87). Тобто, набули позитивної динаміки ті показники, які знаходилися на початку експерименту на достатньому рівні розвитку. Крім того студенти зазначають, що збільшилася швидкість мислення (кількість ідей, яка виникає за одиницю часу) (0,85), удосконалилася здатність приймати рішення в ситуаціях невизначеності, не лякатися власних висновків і доводити їх до кінця, ризикуючи особистим успіхом та репутацією (0,85), розвинулося проблемне бачення ситуації (0,85), поліпшилася здатність швидко переключати увагу (0,84) та швидко і без внутрішніх зусиль переключатися з одної ідеї на іншу (0,83), сформувався пошуково-перетворюючий стиль мислення (0,83).

У контрольних групах, як видно із представленої таблиці, зрушення у розвитку педагогічної креативності відбулися на незначному рівні.

Поряд із педагогічною креативністю основою для розвитку педагогічної обдарованості є педагогічні здібності. Нами було виділено такі групи педагогічних здібностей як дослідницькі, науково-пізнавальні, дидактичні, організаторські, комунікативні та соціальні здібності. Для кожної із груп здібностей виокремлено низку показників, за якими здійснювалося оцінювання експертами та само оцінювання студентами рівня розвитку в них цих груп здібностей (додаток). Узагальнені результати розвитку здібностей студентів експериментальних груп представлено у таблиці 5.9, на рис. 5.4 та у Додатку І. Для порівняння наведено рівень розвитку здібностей у студентів контрольних груп на початку і в кінці експерименту.

Таблиця 5.9

Динаміка розвитку педагогічних здібностей студентів, учасників експерименту

№/п	Педагогічні здібності	ЕГ		КГ	
		Початок експер.	Кінець експер.	Початок експер.	Кінець експер.
1.	Дослідницькі здібності	0,6	0,77	0,6	0,68
2.	Науково-пізнавальні здібності	0,65	0,82	0,65	0,71
3.	Дидактичні здібності	0,55	0,82	0,55	0,62
4.	Організаторські здібності	0,63	0,84	0,63	0,75
5.	Комунікативні здібності	0,7	0,76	0,7	0,75
6.	Соціальні здібності	0,65	0,86	0,65	0,73

Найбільшої динаміки зазнали дидактичні здібності, оскільки студенти були включені до квазіпрофесійної діяльності, зокрема нами широко використовувалися такі форми і методи навчання як мікрОВикладання, проектування виховних заходів тощо, в яких студенти виступали у ролі вчителя-вихователя.

Комунікативні здібності практично не зазнали змін. Це пояснюється тим, що експериментальна робота проводилася більшої мірою серед студентів філологічних спеціальностей, для яких розвиток комунікативних умінь є необхідною умовою їхньої професійної діяльності, а тому вони, як правило розвинуті вже в абітурієнтів на досить високому рівні.

Розділ 5. Ефективність навчання обдарованих студентів у педагогічних університетах

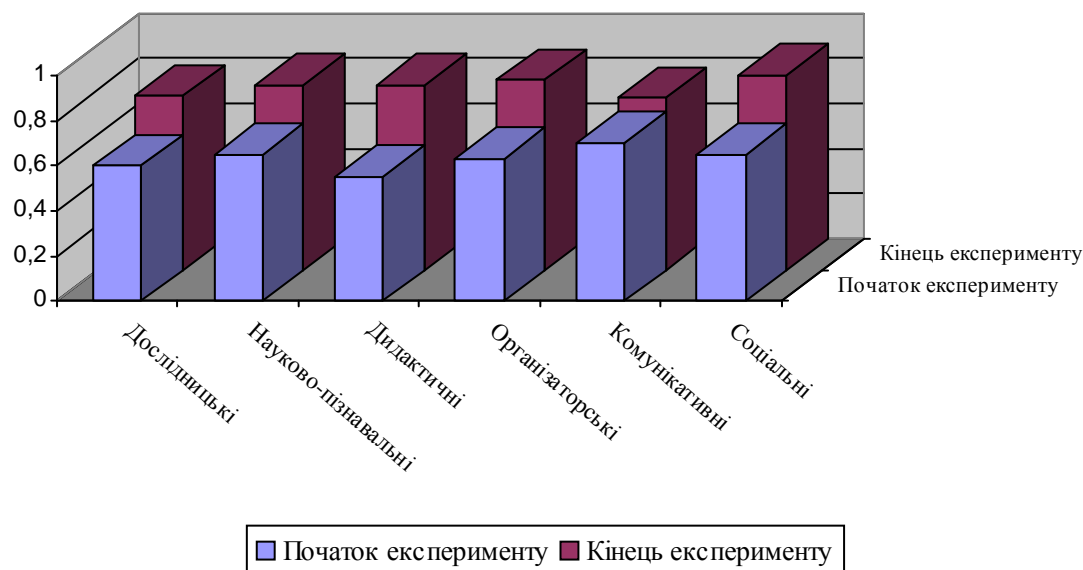


Рис. 5.4. Динаміка розвитку педагогічних здібностей у студентів експериментальних груп

Аналіз динаміки розвитку спрямованості особистості студентів засвідчила, що найбільшого розвитку набула творча спрямованість майбутніх учителів (0,81), пізнавальна (0,75) та професійна (0,74).

Таблиця 5.10

Показники спрямованості студентів експериментальних груп

№	Спрямованість особистості	Початок експер.	Кінець експер.
Пізнавальна			
1.	Потреба у постійному розширенні свого світогляду, у пізнанні навколишнього світу та власного „Я”	0,57	0,82
2.	Орієнтація на пошук нових звань, ідей, на створення власної картини світу	0,55	0,8
3.	Схильність до аналізу фактів та подій, до формування власної думки щодо будь-яких питань професійної діяльності	0,61	0,73
4.	Прагнення дійти до суті складних проблем життя, поведінки людей, соціальних та природних явищ	0,57	0,7
5.	Любов до істини	0,68	0,72

Антонова О.Є. Теоретичні та методичні засади навчання педагогічно обдарованих студентів

Гуманістична			
6.	Потреба в альтруїзмі, бажання приносити добро, користь своєю діяльністю та поведінкою іншим людям і суспільству в цілому	0,65	0,62
7.	Орієнтація на пошук гуманістичних ідеалів	0,52	0,64
8.	Схильність до постановки гуманістичних, альтруїстичних цілей у власному житті, поведінці та діяльності	0,58	0,68
9.	Прагнення домагатися гуманістичних результатів у своєму житті, поведінці та діяльності	0,56	0,7
10.	Почуття гуманізму, альтруїзму, дійова любов до людей	0,64	0,66
Професійна			
11.	Бажання досягти високого рівня професійної майстерності	0,72	0,73
12.	Орієнтація на пошук і здобуття максимуму необхідної професійно важливої інформації	0,61	0,8
13.	Схильність до постановки важливих професійних цілей	0,62	0,72
14.	Прагнення досягати значущих результатів у професійній діяльності	0,7	0,72
15.	Позитивне емоційне самопочуття при виконанні професійної діяльності	0,67	0,72
Творча			
16.	Бажання здійснювати творчу діяльність	0,75	0,82
17.	Інтерес до творчих пошуків нових знань, фактів, закономірностей	0,64	0,81
18.	Схильність до творчої активності за будь-яких обставин	0,64	0,81
19.	Прагнення досягати нових творчих результатів у поведінці та діяльності	0,64	0,81
20.	Любов до творчої праці	0,72	0,82

Аналіз результативності навчання педагогічно обдарованих студентів на основі моніторингу

Одним із методів вивчення результативності запропонованої методики навчання педагогічно обдарованих студентів було цілеспрямоване довготривале спостереження за навчанням майбутніх

учителів, а також аналіз результатів їх творчості. Нами було виділено групу студентів, яких за оцінками незалежних експертів було визнано педагогічно обдарованими за рівнем розвитку одного чи кількох компонентів моделі педагогічної обдарованості. До цієї групи увійшло 15 студентів інституту іноземної філології ЖДУ імені Івана Франка, які вступили до ВНЗ у 2001, 2002 та 2003 роках (Куц Олеся, Бобракова Тетяна, Денисюк Світлана, Ревчук Тетяна, Ільїна Олена, Борисов В'ячеслав, Лисюк Ірина, Блін Любов, Єремєєва Катерина, Римар Аліна, Ліференко Дар'я, Дьякова Любов, Волинчук Ольга, Карпека Дмитро, Лаптик Наталя).

На перших етапах спостереження ця група студентів підлягала комплексній різнобічній діагностиці. Для кожного студента було розроблено діагностичну карту, яка характеризувала профіль його домінуючих, педагогічних, інтелектуальних здібностей, педагогічної креативності, спрямованості тощо. Студенти цієї групи працювали на основі розроблених нами стратегій поглиблення, збагачення, проблемності навчання, мали індивідуальні плани студента-учасника експерименту, додатково на факультативних заняттях вивчали окремі предмети (зокрема мовного циклу), брали участь в олімпіадах з педагогіки та з фахових предметів, студентських наукових конференціях різного рівня, методичних семінарах кафедри прикладної лінгвістики тощо).

Моніторинг здійснювався впродовж всього терміну навчання студента в університеті, а також простежувалася його подальша професійна доля.

Узагальнення загального характеру:

- практично всі названі студенти навчалися на "відмінно" й одержали дипломи з відзнакою, що характеризує свідому внутрішню позитивну мотивацію щодо вибору професійного напрямку навчання;
- 67 % студентів цієї групи активно займалися науковою роботою і вже під час навчання у ВНЗ мали публікації різного характеру (статті у студентських збірниках наукових праць, матеріалах студентських конференцій, методичні рекомендації для вчителів за результатами дипломного дослідження);
- шестеро із цієї групи брали участь у I етапі Всеукраїнській студентській олімпіаді з педагогіки, четверо – у II етапі (одне призове місце, два восьмих, одне 11, грамоти в окремих номінаціях, зокрема за захист творчої роботи, за перемогу у конкурсах "Мікровикладання", "Моделювання виховного заходу", оригінальність тощо);

• троє студентів групи сьогодні працюють викладачами на своєму факультеті, ще троє вступили до аспірантури, інші ще навчаються, однак також планують працювати за фахом.

На кожного студента було заведено індивідуальну справу (портфоліо), в якому фіксувалися дані тестування, результати моніторингу, інтелектуального марафону, досягнення тощо.

Так, *студентка інституту іноземної філології Тетяна Р.* проявила себе як педагогічно обдарована студентка вже з першого курсу. Вона відрізнялася ініціативністю, творчим підходом до виконуваних завдань, щирою зацікавленістю проблемами школи та учнів. На заняттях з педагогічних дисциплін вона завжди демонструвала нетрадиційний підхід до побудови дорученої ділянки діяльності, застосовувала нестандартні форми та методи навчання, складала цікаві й різноманітні опорні схеми, застосовувала міждисциплінарні зв'язки тощо.



Рис. 5.5. Профіль здібностей педагогічно обдарованої студентки Тетяни Р.

Профіль здібностей Тетяни Р. (див. рис. 5.5) ілюструє високий рівень розвитку в неї міжособистісних, лінгвістичних, музичних, візуальних здібностей (легко встановлює контакти з людьми, вільно володіє англійською та німецькою мовами, малює, співає, акомпанує собі на фортепіано). Визначаючи сферу своїх інтересів і захоплень, Тетяна Р. жартує: "Під впливом хвилі емоцій пишу вірші та пісні, на рівні аматора

захоплююсь живописом".

Коефіцієнт інтелектуальності студентки Тетяни Р. на момент тестування дорівнював 135 одиниць. Крім того, оцінки експертів засвідчили високий рівень креативності загалом, і педагогічної креативності зокрема. Вище за середній рівень розвинуті такі педагогічні здібності які соціальні, пізнавальні, комунікативні, організаторські. Впродовж навчання позитивну динаміку демонстрували науково-дослідницькі та дидактичні здібності.

Зазначені показники дозволили залучити Тетяну Р. до участі у Всеукраїнській студентській олімпіаді з педагогіки. Студентка стала переможцем I етапу і взяла участь у II етапі олімпіади, який відбувався у Вінницькому державному педагогічному університеті імені М. Коцюбинського. Вона посіла призове місце у кількох конкурсах, які потребують від студента-учасника достатньо високого рівня розвитку педагогічних здібностей та педагогічної креативності: "Творча робота та її захист", "Мікровикладання", "Фрагмент виховного заходу". У загальному заліку Тетяна Р. посіла 8 місце, тобто увійшла до "десятки" кращих майбутніх учителів України.

Тетяна Р. брала участь у загальноуніверситетському конкурсі студентських наукових робіт (2006-2007 н.р.), в якому посіла II місце.

Результати інтелектуального марафону студентки Тетяни Р. упродовж 2003-2007 років:

2005 – участь у Всеукраїнській студентській олімпіаді з педагогіки (8 місце); нагороджена дипломами за кращий фрагмент уроку, за оригінальність, виявлену конкурсі "Фрагмент виховного заходу", за кращий захист наукової роботи;

2005 р. – наукове дослідження з педагогіки "Підготовка вчителя до педагогічної творчості" (науковий керівник – доцент Антонова О.Є.);

2006 р. – курсова робота з методики "Використання пісенного матеріалу як засобу формування лексичної компетенції учнів основної школи" (науковий керівник – старший викладач Сіваєва Н.П.);

2006 р. – бакалаврська дипломна робота "Вербалізація концепту ВІРНІСТЬ у сучасній англійській мові" (науковий керівник – проф. Белехова Л.І.);

2006 р. – курсова робота з лінгвістики "Оціночні стратегії в мові якісної британської преси" (науковий керівник – доц. Потапенко СІ.);

2006 р. – участь у Всеукраїнській науково-практичній студентській та аспірантській конференції "Тенденції розвитку професійно-педагогічної освіти в Україні і за кордоном" (ЖДУ імені Івана Франка),

секція "Особливості професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя іноземної мови";

2006 р. – нагороджена Житомирською обласною державною адміністрацією почесною грамотою за наполегливість, старанність у навчанні та активну життєву позицію;

2007 р. – дипломна робота "Формування лексичної компетенції учнів основної школи з використанням комплексної аудитивної наочності" (науковий керівник – старший викладач Сіваєва Н.П.);

2006-2007 н.р. – голова Студентського наукового товариства факультету іноземних мов ЖДУ імені Івана Франка.

Публікації: стаття "Підготовка майбутнього вчителя до педагогічної творчості" у збірнику "Формування професійної компетенції майбутнього вчителя засобами інноваційних освітніх технологій": Випуск 2 (Житомир, 2005); стаття "Алгоритм опрацювання пісенного матеріалу як засобу формування лексичної компетенції учнів основної школи" у збірнику "Актуальні проблеми професійно-педагогічної освіти та стратегії розвитку" (Житомир, 2006).

Сьогодні Тетяна Р. успішно завершує навчання у магістратурі ЖДУ та розпочала викладацьку діяльність на кафедрі іноземної мови Інституту іноземної філології ЖДУ. Активно займається науково-дослідною роботою, виконує обов'язки куратора студентської групи першокурсників. І в цьому напрямі педагогічної діяльності вона вже сьогодні досягає певних позитивних результатів (вона та її студентська група брала активну участь у підготовці та проведенні Дня міста, за що була відмічена не лише керівництвом університету, а й місцевою владою).

Студентка Олеся К. Проявила себе як педагогічно обдарована особистість на третьому курсі, коли виявила власне бажання брати участь у Всеукраїнській студентській олімпіаді з педагогіки. На першому етапі олімпіади здобула безумовну перемогу, продемонструвавши глибоке володіння навчальним матеріалом, непересічні педагогічні здібності, уміння володіти аудиторією, захоплювати присутніх цікавими новими ідеями тощо. Під час II етапу Всеукраїнській студентській олімпіаді з педагогіки, який відбувався у Вінницькому державному педагогічному університеті імені Івана Франка, підкорила членів журі бездоганним володінням іноземною мовою, цікавими знахідками щодо методики викладання німецької мови, нетрадиційним підходом до бачення і розв'язування проблем статевого виховання (Олеся К. – тренер за програмою рівний-рівному), а

також надзвичайним ентузіазмом та енергійністю (спеціально для неї було введено номінацію "Движок"). Результатом виступу на II етапі олімпіади стало почесне III місце.

На заняттях з педагогічних дисциплін Олеся К. завжди демонструвала нетрадиційний підхід до виконання дорученої справи, застосовувала нестандартні форми та методи навчання, складала цікаві й різноманітні опорні схеми, застосовувала міждисциплінарні зв'язки тощо. Розроблені нею схеми пізніше були використані при створенні "Робочого зошиту з історії педагогіки", як зразок концептуальності й нетрадиційності мислення.

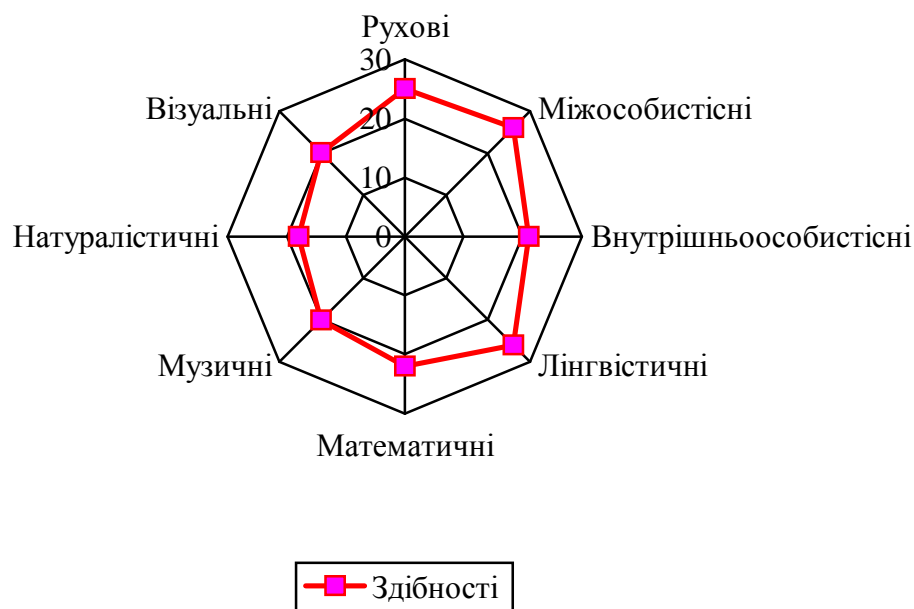


Рис. 5.5. Профіль здібностей педагогічно обдарованої студентки Олеси К.

Профіль здібностей Олеси Р. (див. рис. 5.6) ілюструє високий рівень розвитку в неї міжособистісних, лінгвістичних, музичних, кінестетичних (рухових) здібностей (легко знаходить спільну мову з аудиторією незнайомих людей, легко оволодіває іноземними мовами, тонко відчуває музику, вільно рухається, імпровізує у танці тощо). Демонструє чітко виражені лідерські здібності.

Під час навчання займалася науково-дослідницькою роботою. Виявила високий рівень здібностей, умінь та навичок, необхідний науковцю-експериментатору. Результатом наукового пошуку Олеси К. стала дипломна робота на тему "Статеве виховання старшокласників" (125 сторінок основного тексту), на основі якою були розроблені

методичні рекомендації для вчителів, що користувалися великою популярністю.

Після закінчення четвертого курсу та отримання диплому бакалавра Олесь К. три роки жила, навчалася і працювала у Німеччині. Сьогодні завершує навчання у магістратурі ЖДУ імені Івана Франка. Навчається на "відмінно", планує пов'язати професійне життя із викладацькою діяльністю.

Вивчення результативності форм та методів навчання

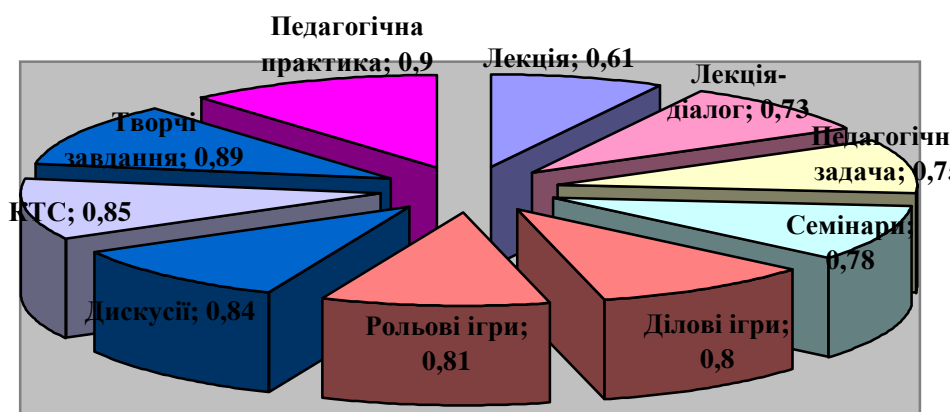
Аналіз результативності розробленої методики навчання обдарованих студентів передбачав оцінювання ефективності застосованих форм, методів та засобів навчання. Студентам було запропоновано визначитися, які саме організаційні форми та методи виявилися найбільш результативними щодо розвитку їх педагогічних здібностей, педагогічної креативності та професійної спрямованості. Серед найбільш важливих були названі

- лекції-візуалізації, виготовлення наочності (у тому числі за допомогою презентаційної комп'ютерної програми Microsoft Office PowerPoint 2003-2007) з демонстрацією її застосування для досягнення відповідних цілей, творчі звіти (0,85 – 0,89);
- захист рефератів, конкурси педагогічних ідей (0,85);
- лекції-інсценізації, різноманітні тренінги, ділові та рольові ігри, мікрОВикладання фрагментів уроків, моделювання виховних проєктів (0,8 – 0,81);
- розв'язування педагогічних задач (0,75);
- лекції-діалоги (0,73) тощо.

Результати рейтингової оцінки студентами названих форм організації навчання наведено у діаграмі 5.1 та у Додатку У.

Діаграма 5.1

Ефективність форм та методів навчання в оцінці студентів експериментальних груп



Відзначимо, що студенти різних рівнів по різному оцінюють ефективність тих чи інших видів роботи. Так студенти високого рівня серед найбільш ефективних форм та методів навчальної діяльності виділяють виконання творчих завдань (0,94), діяльність під час педагогічної практики (0,93) та роботу за методикою КТС (0,91). Студенти ж низького рівня віддають перевагу репродуктивним видам діяльності, а саме традиційному семінарському заняттю (0,89).

Особливо респондентами було відмічено, що така побудова навчальної діяльності сприяє підвищенню їх пізнавальної активності, стимулює інтерес до навчальних занять; розвиває ініціативу, творчий потенціал; допомагає створити установку на творчу професійну діяльність, на постійний пошук.

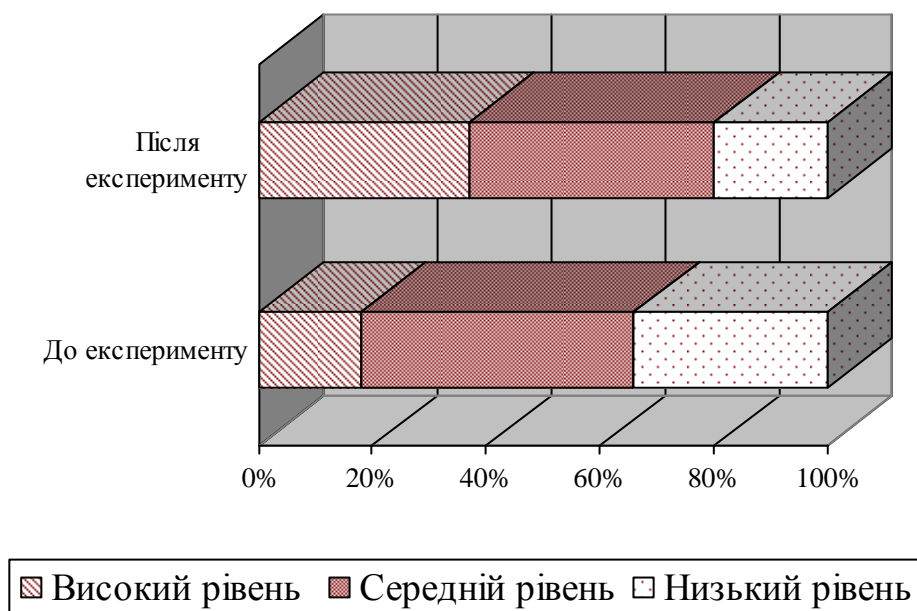
Після закінчення експерименту респондентам було запропоновано дати відповідь на запитання, якою мірою навчальний процес сприяв розвитку їх здібностей. 80% опитаних оцінюють цей вплив як високий і дуже високий, і лише 20% респондентів вважають його посереднім. Однак жоден із опитаних студентів не зазначив, що навчання у ВНЗ зовсім не вплинуло на розвиток його здібностей і становлення як майбутнього педагога.

На основі розроблених нам показників проявів педагогічної обдарованості (див. розділ 3) студенти експериментальних на контрольних груп були поділені нами на три рівні: високий (творчий), достатній (конструктивний), початковий (репродуктивний). На початку експериментальної роботи кількість студентів творчого рівня становила – 18%, конструктивного – 48%, репродуктивного – 34%. По закінченні експериментальної роботи кількість студентів за рівнями змінилася таким чином: творчий – 37%, конструктивний – 43%, репродуктивний – 20%. Відомо, що показник оптимальності навчальної методики має дорівнювати 0,7, тобто, кількість студентів, які досягли високого (творчого) та достатнього (конструктивного) в рівня має дорівнювати не менше 70% від загальної кількості студентів.

Отже, одержані результати дозволяють стверджувати, що формувальний експеримент довів ефективність запропонованої методики навчання обдарованих студентів, оскільки кількість студентів, які в результаті експериментальної роботи досягли високого та середнього рівнів розвитку творчих здібностей сягає 82% (див. Діаграму 5.2).

Діаграма 5.2

Розподіл студентів за рівнями до та після експерименту



5.3. Перспективні напрями розвитку проблеми навчання і виховання обдарованих дітей і молоді

У Концепції державної програми роботи з обдарованою молоддю на 2006-2007 роки зазначається, що в Україні склалася критична ситуація з поповненням національної науки молодими кадрами [183, с. 1]. „Старіння” української науки вже сьогодні негативно позначається на інноваційно-технологічному розвитку держави. Інтелектуальний творчий потенціал обдарованих учнів і студентів використовується неефективно, оскільки не створено сприятливих умов для реалізації їх здібностей. Інтеграція ж України в загальноєвропейський простір потребує розроблення нових напрямів роботи з обдарованими учнями і студентами. Окрім того, у 2005 році закінчився строк дії Програми роботи з обдарованою молоддю на 2001-2005 роки, затвердженої Указом Президента України від 8 лютого 2001 р. № 78. Однак завдання з упровадження в практику ефективних засобів і технологій виявлення, навчання, виховання і самовдосконалення обдарованої молоді, створення умов для її гармонійного розвитку не виконані в повному обсязі через недостатність теоретичної обґрунтованості проблеми обдарованості (зокрема в питаннях підготовки спеціалістів до роботи з обдарованою молоддю), відсутність належного методичного і наукового

забезпечення навчально-виховного процесу.

У зв'язку з цим найбільш перспективними та нагальними напрямками подальшої роботи з проблеми дослідження уявляються наступні:

1. *Створення в Україні цілісної загальнодержавної системи роботи з обдарованими учнями і студентами.* Для цього має бути розроблене належне правове, фінансове, організаційне, науково-методичне забезпечення. Ставлення держави до проблеми виявлення і підтримки талановитої молоді відіграє визначну роль у питаннях виховання обдарованих дітей. Ще К. Гельвецій у своїх роздумах щодо природи геніальності і таланту зазначав, що „основне завдання виховання полягає в необхідності створення людини, здатної прославитися в науках і мистецтвах. Довершеність же цього питання залежить від мудрості законодавця. Якщо він позбавить вихователів забобонної поваги до старих звичаїв, надасть простір їх генію, зацікавить їх надією на нагороду вдосконалювати методи виховання, стимулює змагання, тоді, без сумніву, наставники, окрилені цією надією, які мають навички в поводженні зі своїми учнями, дадуть цій і без того розвинутій стороні виховання всю довершеність, на яку вона лише здатна. Добре чи погане виховання – майже цілком справа законів” [90]. Вважаємо, що ці думки стосовно великого значення держави у підтримці виховання обдарованих дітей не втратили своєї актуальності й сьогодні.

2. *Посилення міжвідомчої взаємодії, а також ролі держави в цілому, при вирішенні проблем навчання і виховання обдарованих дітей та молоді.* Залучати до виявлення та виховання обдарованих дітей та молоді дошкільні, загальноосвітні та вищі освітні заклади різних рівнів акредитації, місцеві органи влади, місцеві, районні та обласні управління освіти, громадські об'єднання та партійні структури тощо. Консолідувати зусилля центральних і місцевих органів виконавчої влади, органів місцевого самоврядування, навчальних закладів, установ та організацій у роботі з обдарованою молоддю. Розширювати мережу навчальних закладів для апробації та запровадження сучасних методик виявлення, навчання та виховання обдарованої молоді:

- забезпечення ефективної діяльності загальноосвітніх і позашкільних навчальних закладів з метою створення умов для розвитку особистості та вироблення в неї самобутніх професійних якостей;

- залучення обдарованої молоді до науково-дослідницької, експериментальної, творчої діяльності із створенням навчальних

закладів, гуртків, зокрема філій Малої академії наук, що працюють з обдарованою молоддю;

3. *Популяризація кращого досвіду педагогічних, науково-педагогічних, наукових працівників і тренерів-викладачів, висвітлення у засобах масової інформації досягнень обдарованої молоді в різних сферах діяльності.* У цьому контексті вважається надзвичайно актуальною ініціатива Всеукраїнської молодіжної спілки "Союз обдарованої молоді" щодо видання фундаментальної праці "Обдарована молодь України: проблеми та історії успіху", яка спрямована на популяризацію досліджуваного питання, привернення уваги держави і державних діячів до проблеми навчання і виховання обдарованої молоді, яка справедливо оцінюється авторами як майбутнє Української держави.

4. *Посилення наукового компоненту розробки проблеми обдарованості.* Реалізацію цього напрямку роботи вбачаємо актуальною у кількох напрямках. Перш за все, це здійснення ґрунтовних теоретичних міжнаукових досліджень щодо виявлення природи феномену обдарованості, в яких мають брати участь не лише психологи і педагоги, а й генетики, фізіологи, психіатри, представники інших наук, що досліджують цю проблему. Другий важливий напрям діяльності концентрується навколо розробки ефективних форм, методів, засобів роботи з обдарованими дітьми та молоддю у межах масової загальноосвітньої школи. Нові можливості індивідуалізації навчання і виховання обдарованих дітей відкривають інтеграція шкіл з системою додаткової освіти, активне використання дистанційного навчання за допомогою сучасних інформаційних технологій, організація тьюторської підтримки, включення учнів у проектно-дослідницьку діяльність, використання групових форм навчання і навчання за індивідуальним планом тощо.

5. *Узагальнення, науково-методичне обґрунтування і розповсюдження педагогічної практики і досвіду виховання і освіти обдарованих дітей та молоді.* Проведення Всеукраїнських та регіональних науково-практичних конференцій, семінарів, засідань за круглим столом з проблем обдарованості, до яких залучати науковців та вчителів-практиків, і на яких всебічно обговорювати питання виявлення, підтримки та розвитку обдарованої особистості. Видавати відповідні збірники по результатах конференцій. Запрошувати на ці конференції представників владних структур, залучати спонсорів і меценатів, представників громадських об'єднань тощо. Організувати цільове асигнування щодо забезпечення роботи з обдарованою молоддю.

6. *Створення умов* для проведення всеукраїнських олімпіад, конкурсів, конкурсів-захистів, турнірів, фестивалів і забезпечення участі команд обдарованої молоді в міжнародних інтелектуальних і творчих змаганнях. Актуальним питанням залишається створення та удосконалення існуючих дитячих та молодіжних навчально-пізнавальних теле- та радіопрограм. При цьому вважаємо за необхідне звернути увагу на об'єктивність оцінювання компетентним журі творчих та наукових доробок й відповідей дітей, оскільки нерідко творчі конкурси перетворюються не на змагання інтелекту й творчості, а на аукціон фінансових можливостей батьків учасників.

7. *Поглиблення міжнародного співробітництва* у сфері питань роботи з обдарованою молоддю, налагодження зв'язків з міжнародними організаціями та установами, робота яких спрямована на виявлення, навчання, розвиток і підтримку обдарованої молоді.

8. *Розробка організаційних, методичних основ* забезпечення діяльності з розвитку і підтримки обдарованої молоді в реалізації цільових програм.

9. *Проектування статистичних і моніторингових, інформаційно-аналітичних матеріалів* щодо забезпечення системи розвитку і підтримки обдарованої молоді.

10. *Публікація науково-методичних та інших інформаційних матеріалів* про результати функціонування освітніх систем роботи з обдарованими учнями.

11. *Створення сучасної матеріально-технічної бази* навчальних закладів для обдарованої молоді.

12. *Удосконалення системи підготовки, підвищення кваліфікації і перепідготовки педагогічних кадрів* для роботи з обдарованими дітьми дошкільного, шкільного, студентського віку у різних типах навчальних закладів. Вважаємо за необхідне включення до навчальних планів вищих навчальних педагогічних закладів обов'язкового курсу з питань методики та організації роботи з обдарованою молоддю, специфіки роботи вчителя-вихователя, соціального педагога та практичного психолога з обдарованими учнями. Для цього у педагогічних ВНЗ мають бути розроблені відповідні навчальні програми, методичні посібники та підручники, підготовлений контингент викладачів, здатних працювати як з обдарованими дітьми, так і з обдарованими студентами.

13. *Поглиблювати дослідження проблеми визначення ступеня професійної придатності особистості до педагогічної діяльності* (як і до інших видів діяльності, якими прагнуть оволодіти у майбутньому

старшокласники). Цей аспект проблеми має розв'язуватися вже на рівні загальноосвітнього навчального закладу. Пізніше цей показник повинен враховуватися приймальними комісіями педагогічних навчальних закладів. Спеціальна система професійного відбору серед абітурієнтів (тестові випробовування, співбесіди щодо майбутньої професійної діяльності тощо) дозволить цим комісіям (разом з відповідною інформацією про випускника по лінії школи) відібрати найбільш придатних до праці вчителя у майбутньому.

Цей аспект у нашому дослідженні практично відсутній. Виявлення рівня професійної придатності (педагогічної обдарованості) особистості до педагогічної діяльності розпочинається вже в університеті з тим контингентом, який вже зарахований на навчання. Відсутність цього попереднього (до вищого навчального закладу – на рівні школи і приймальної комісії) відбору об'єктивно призводить до наявності у студентській аудиторії значної кількості осіб, які вже ставши студентами (а пізніше на своєму робочому місці як дипломовані спеціалісти) будуть професійно безпорадними і ймовірно ніколи не піднімуться до рівня вчителя-майстра.

За такого підходу питома вага педагогічно обдарованої молоді в університетських аудиторія значно зростає, оскільки "відсіюються" ті, кому необхідно готувати себе до роботи в інших галузях. З іншого боку – зростає коефіцієнт корисної дії самого педагогічного університету у підготовці педагогічних кадрів.

Вважаємо, що перспективними можуть стати дослідження, в яких було б переглянуто саму схему роботи (виявлення) педагогічно обдарованої молоді (спочатку вияв такої молоді на рівні школи, рекомендація педагогічної ради, що враховуються приймальними комісіями ВПНЗ), а потім уже забезпечення необхідної роботи зі студентами, серед яких немає (повністю чи частково) непридатних до майбутньої вчительської праці.

Зазначимо, що перенесення акценту на рівень загальноосвітнього навчального закладу та приймальних комісій у педагогічних ВНЗ вимагає тісніших організаційно-методичних зв'язків педагогічного університету з відділами освіти та дирекціями шкіл, нового змісту діяльності самої приймальної комісії. Однак альтернативи такому підходу, на наш погляд, немає, оскільки сучасна школа страждає від значної кількості випадкових людей, які "виконують роль" вчителя. Отже методика виявлення педагогічно обдарованої молоді повинна бути серйозно зміщена у часові, що і дозволить концентрувати на перші

курси значно “якісніший” контингент. Лише за таких умов система роботи з молоддю, яка пропонується у дослідженні, може наблизитися до оптимального рівня.

Висновки до п'ятого розділу

1. Програмою дослідження передбачалося комплексне вивчення проблеми обдарованості особистості, побудова моделі педагогічної обдарованості майбутнього вчителя, розробка та перевірка ефективності методики навчання педагогічно обдарованих студентів у педагогічних університетах. Зважаючи на ці завдання дослідження являло собою складний комплекс науково-теоретичних, методичних та організаційних заходів, які здійснювалися у кілька етапів: попередньої аналітичної роботи (пошуково-підготовчий), констатувальний етап експерименту, формувальний етап експерименту; результуючий етап. На кожному з етапів вирішувалися певні дослідницькі цілі і завдання.

З метою аналізу масиву наукової інформації та побудови теоретичної моделі обдарованості було використано комплекс методів дослідження та теоретичних підходів, зокрема такі наукові підходи як історіографічний, системний, історико-порівняльний, а також логічний метод та термінологічний принцип.

Враховуючи сучасні тенденції до гуманізації та демократизації навчально-виховного процесу, а також вимоги суспільного розвитку до підвищення професіоналізму майбутнього фахівця, основними *принципами* та методологічними підходами представленої програми визначено гуманізацію навчального процесу, його оптимізацію за умов диференціації та індивідуалізації, що надають навчанню розвивального характеру, а також акмеологічний, синергетичний, діяльнісний та особистісно-зорієнтований підходи в організації навчання педагогічно обдарованої молоді.

2. Для перевірки результативності запропонованої методики нами було виділено контрольні та експериментальні групи студентів, а також виділено групу студентів, які були визнані експертами педагогічно обдарованими. Педагогічно обдарованими визнавалися ті студенти, які за оцінками незалежних експертів і за результатами самооцінки досягали розвитку одного чи кількох компонентів педагогічної обдарованості до рівня, вищого за умовно середній високого. Кожний компонент моделі педагогічної обдарованості представлений нами системою параметрів, які можуть бути оцінені як самими студентами, так і незалежними експертами (викладачами, які працюють з ними). На основі застосування методу незалежних експертів, було простежено

динаміку розвитку основних структурних елементів педагогічної обдарованості студентів експериментальних та контрольних груп: їхньої ціннісно-мотиваційної сфери, педагогічних здібностей, креативності, педагогічної спрямованості.

3. Аналіз результатів формувального експерименту засвідчив ефективність запропонованої методики навчання педагогічно обдарованих студентів, оскільки рівень розвитку кожного з компонентів педагогічної обдарованості набув позитивної динаміки і проявив тенденцію до вирівнювання основних параметрів. Кількість студентів, які в результаті експериментальної роботи досягли високого та середнього рівнів розвитку творчих здібностей сягає 82%, що свідчить про ефективність запропонованої методики.

4. На основі проведеної дослідної роботи теоретичного та практичного характеру було сформульовано перспективи розробки проблеми навчання і виховання обдарованої молоді в Україні. Зроблено висновок, що нагальною потребою стали: створення в Україні цілісної загальнодержавної системи роботи з обдарованими учнями і студентами; посилення міжвідомчої взаємодії, а також ролі держави в цілому, при вирішенні проблем навчання і виховання обдарованих дітей та молоді; популяризація кращого досвіду педагогічних, науково-педагогічних, наукових працівників і тренерів-викладачів, висвітлення у засобах масової інформації досягнень обдарованої молоді в різних сферах діяльності; посилення наукового компоненту розробки проблеми обдарованості; узагальнення, науково-методичне обґрунтування і розповсюдження педагогічної практики і досвіду виховання і освіти обдарованих дітей та молоді; створення умов для проведення всеукраїнських олімпіад, конкурсів, конкурсів-захистів, турнірів, фестивалів і забезпечення участі команд обдарованої молоді в міжнародних інтелектуальних і творчих змаганнях; поглиблення міжнародного співробітництва у сфері питань роботи з обдарованою молоддю, налагодження зв'язків з міжнародними організаціями та установами, робота яких спрямована на виявлення, навчання, розвиток і підтримку обдарованої молоді; розробка організаційних, методичних основ забезпечення діяльності з розвитку і підтримки обдарованої молоді в реалізації цільових програм; проектування статистичних і моніторингових, інформаційно-аналітичних матеріалів щодо забезпечення системи розвитку і підтримки обдарованої молоді; публікація науково-методичних та інших інформаційних матеріалів про результати функціонування освітніх систем роботи з обдарованими

Розділ 5. Ефективність навчання обдарованих студентів у педагогічних університетах

учнями; створення сучасної матеріально-технічної бази навчальних закладів для обдарованої молоді; удосконалення системи підготовки, підвищення кваліфікації і перепідготовки педагогічних кадрів для роботи з обдарованими дітьми дошкільного, шкільного, студентського віку у різних типах навчальних закладів; поглиблення досліджень проблеми визначення ступеня професійної придатності особистості до педагогічної діяльності.

ВИСНОВКИ

У дисертаційному дослідженні здійснено теоретичне узагальнення та практичне вирішення наукової проблеми навчання обдарованої молоді у вищих педагогічних закладах освіти, яке реалізовано у представленій концепції, моделі педагогічної обдарованості та методиці навчання педагогічно обдарованих студентів. Узагальнення існуючих підходів до вирішення проблеми обдарованості у вітчизняній та зарубіжній літературі, а також вивчення досвіду навчання і виховання обдарованих дітей та молоді дозволили зробити ряд висновків.

1. На основі аналізу стану розробленості проблеми обдарованості особистості та її розвитку у філософській, соціологічній, історичній, педагогічній, психологічній літературі обґрунтовано сукупність вихідних положень, що складають теоретико-методологічне підґрунтя її розв'язання.

Зроблено висновок, що складність, багатоаспектність та міждисциплінарний статус проблеми вивчення природи обдарованості вимагає її всебічного дослідження на різних рівнях методології науки: філософському, загальнонауковому, конкретно-науковому, рівні практичної діяльності.

З позицій *філософської методології* людина постає як цілісна єдність природного і суспільного, об'єктивного і суб'єктивного, внутрішнього і духовного, в якій усі визначені сторони взаємодії виступають як необхідні моменти. Зважаючи на це, і процес формування особистості має відбуватися цілісно. Саме тому методологічного значення у нашому дослідженні набули такі принципи, як єдність історичного та індивідуального (особистісного) розвитку, загального і особливого, природного та соціального. Важливе місце у контексті дослідження посіли філософські категорії 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.

Рівень *загальнонаукової методології* вивчення феномена обдарованості передбачав звернення до системного підходу, який передбачає необхідність комплексного дослідження проблеми на різних наукових рівнях, зокрема, на психофізіологічному, психологічному, соціально-психологічному, педагогічному.

Міждисциплінарний характер предмету дослідження зумовив існування значної кількості теоретичних підходів до його вивчення. Серед найбільш розповсюджених і загальноприйнятих теоретичних

підходів нами визначено такі: *трансцендентальний*, який пояснює походження обдарованості даром Божим; *соціогенний*, прихильники якого наполягають на виключному значенні оточуючого середовища, соціуму, у формуванні видатних здібностей; *спадково-еволюційний (біогенний)*, сутність якого полягає у прямому наслідуванні дітьми виданих здібностей від своїх талановитих предків; *психо-генетичний*, що пов'язує прояви талановитості з глибинними захворюваннями психіки обдарованої особистості; *фізіологічний*, який намагається віднайти причини обдарованості у специфіці будови та функціонування центральної нервової системи, зокрема у функціональній спеціалізації півкуль головного мозку; *теорія здібностей*, прихильники якої впевнені в існуванні анатоμο-фізіологічних й функціональних особливостей людини (задатків), які створюють певні передумови для розвитку індивідуально-психологічних особливостей, що відрізняють одну людину від іншої (здібностей), розвиток і вдосконалення яких відбувається у процесі цілеспрямованої діяльності.

Аналіз різних теоретичних підходів до пояснення природи обдарованості дозволяє констатувати, що на сучасному етапі розробки досліджуваної проблеми чітко окреслилися три *основні напрями* пошуків дослідників, а саме: *соціогенний* (обдарованість залежить від умов життя та системи виховання дітей у певному соціумі), *біогенний* (обдарованість зумовлена природними чинниками) та *аксіологічний* (обдарованість визначається ціннісними змістами індивідуальної свідомості) підходи.

Визначено, що системоутворюючим чинником у проблемі дослідження феномена обдарованості виступає особистість як сукупність особистісних якостей, що має ієрархічну побудову і включає ряд підсистем, системний аналіз яких дозволяє описати її як організовану цілісність, визначити місце і роль здібностей та обдарованості, виявити відносини між компонентами різного порядку, відокремити суттєве від випадкового. Для побудови моделі обдарованості нами використана обґрунтована В. Рибалком концепція тривимірної, поетапно конкретизованої психологічної структури особистості.

2. Встановлено, що інтерес до проблеми обдарованості на різних етапах розвитку людської цивілізації розвивався нерівномірно. На основі історіографічного аналізу розвитку поглядів на природу обдарованості (основним критерієм було обрано рівень розробленості наукових знань з цієї проблеми), нами визначено такі періоди цього процесу:

I – період античної філософії, який характеризувався зародженням наукових поглядів на природу здібностей особистості, першими спробами пояснення цього феномена, першими рекомендаціями стосовно виховання обдарованої дитини;

II – період класичної педагогіки, що знаменувався спробами осмислення природи генія, першими класифікаціями дитячого віку, науково обґрунтованими рекомендаціями щодо виховання обдарованої дитини;

III – період експериментальної психології та педагогіки (з кінця XIX до 50-тих років XX століття), який відзначався активними науковими пошуками, експериментами, розробкою тестових методик, створенням перших моделей обдарованості;

IV – етап сучасних досліджень, який характеризується різнобічністю наукових пошуків; створенням багатофакторних концептуальних моделей обдарованості; розробкою цілісних психолого-педагогічних програм методичного супроводу обдарованої особистості.

Порівняльний аналіз організації навчання та виховання обдарованих дітей у зарубіжній школі дозволяє виокремити 2 основних підходи до розв'язуванні цієї проблеми: кількісний (обсяг, темп, інтенсивність) та якісний (характер викладу навчального матеріалу).

Серед стратегій навчання, що базуються на кількісних змінах, виділяються такі: 1) „стратегія прискорення”, тобто збільшення темпу опанування навчального матеріалу та можливість для обдарованої дитини опанувати програму окремого класу (класів) екстерном; 2) „стратегія інтенсифікації”, яка пов'язана із накопиченням обсягу засвоєного матеріалу. Стратегія інтенсифікації передбачає поділ на „горизонтальну” (доповнення навчального плану новими курсами та предметами) та „вертикальну” (оволодіння вищим рівнем засвоєння матеріалу та орієнтацією на якісно новий рівень розвитку особистості).

Нами виділено провідні форми навчання, за яких процес розвитку обдарованості відбувається найефективніше: створення спеціальних шкіл і спеціальних класів для обдарованих дітей зумовлене тим, що обдаровані діти краще почуваються з рівними собі за інтелектуальним розвитком; диференціація навчання, яка передбачає розподіл дітей на однорідні групи (потoki); індивідуалізація навчання; створення спеціальних міжшкільних курсів для обдарованих дітей, літніх шкіл; збагачення навчання, яке використовують у роботі з класами, в яких навчаються діти з різними здібностями; прискорення навчання, оволодіння змістом освіти інтенсивним курсом за спеціальними

програмами; поглиблення навчання, більш глибоке вивчення навчальних дисциплін з певних галузей знань; проблемність навчання, стимулювання особистісного розвитку учнів в умовах застосування педагогами дослідницьких методів у процесі навчання; гнучкість навчального розкладу; використання сучасних технічних засобів, передусім комп'ютерів тощо.

З'ясовано, що робота з обдарованими дітьми та молоддю відбувається за спеціальними програмами, які акцентують увагу на певних сильних сторонах особистості (посилююча модель), або на слабких (коригуюча модель), посилюють сильні сторони, щоб компенсувати слабкі (компенсуюча модель).

Вибір форми навчання залежить від можливостей викладацького колективу, його здатності й уміння налагодити навчання відповідно до результатів діагностичного обстеження дітей, стимулювати їх когнітивні здібності, індивідуальні особливості кожної дитини.

На основі теоретичного, історіографічного, порівняльного аналізу проблеми обдарованості особистості можна виокремити ряд стійких *тенденцій* у розв'язанні цього актуального питання: наявність *соціального замовлення* на обдаровану особистість, що зумовлюється загальним рівнем економічного, соціального, політичного розвитку цього суспільства, рівнем розвитку його науки та освіти, і яке виступає необхідною умовою для повної реалізації людиною її природних потенцій; зростання *інтересу* до природи обдарованості, методик її ідентифікації та подальшого розвитку; активізація *наукових пошуків* у визначеній сфері, що реалізувалася у створенні багатofакторних моделей обдарованості, проведенні численних експериментів, розробці науково обґрунтованого методичного супроводу обдарованої особистості; вихід проблеми обдарованості на *загальнодержавний та міждержавний рівень* (створення міждержавних організацій та розробка наукових проектів, проведення численних міжнародних конференцій, розробка загальнодержавних програм підтримки обдарованої особистості тощо); накопичення різнопланового *міжнародного досвіду* навчання та виховання обдарованих дітей, що потребує глибокого теоретичного *аналізу* (створення спеціалізованих навчальних закладів для обдарованих дітей, відкриття спеціалізованих класів, розширення мережі позашкільних закладів освіти тощо); актуалізація проблеми *спеціальної підготовки вчителя* до роботи з обдарованими дітьми, як напрями професійної підготовки майбутнього вчителя та післядипломної освіти педагогів.

3. Здійснений аналіз досвіду роботи вітчизняних вищих навчальних закладів з розвитку здібностей молоді свідчить про те, що вищими навчальними закладами України накопичено значний досвід щодо навчання і виховання обдарованих студентів. Провідним напрямом цієї діяльності залишається залучення майбутніх учителів до науково-дослідницької роботи у наукових гуртках та проблемних групах, участь в конкурсах наукових робіт та олімпіадах із спеціальності, а також у студентських наукових конференціях.

Серед стратегій навчання обдарованих студентів частіше використовуються збагачення змісту навчального матеріалу, поглиблене вивчення предмету, диференціація та індивідуалізація навчання. Організація навчання обдарованих студентів передбачає як підготовку для студентів диференційованих завдань різного рівня за умови традиційного їх поділу на академічні групи, так і навчання цієї категорії студентів за індивідуальними програмами та поділ їх на спеціальні групи за рівнем здібностей. Методи активізації навчально-пізнавальної діяльності обдарованих студентів відрізняються різноманітністю і, як правило, мають професійну спрямованість.

На жаль, цілеспрямоване навчання обдарованих студентів у більшості ВПНЗ здійснюється за власної ініціативи викладачів і студентів, оскільки адміністрацією не приділяється необхідної уваги цьому напрямку роботи.

Зроблено висновок, що робота з обдарованими студентами має бути цілеспрямованою, керованою, систематичною; повинна здійснюватися цілісно, охоплювати всі види навчальної та виховної діяльності; до неї мають бути залучені практично всі викладачі. Організація роботи ВПНЗ по розвитку здібностей і талантів студентів передбачає кілька етапів здійснення, зокрема: *діагностичний* (виявлення студентів, які мають здібності до певних видів діяльності; відрізняються нестандартністю мислення та творчим підходом до вирішення проблем); *формуючий* (створення умов для повноцінного інтелектуального, фізичного, духовного розвитку обдарованої молоді); *мотиваційно-стимулюючий* (стимулювання студентів та їх викладачів до саморозвитку та самовдосконалення); *контрольно-результативний* (підведення підсумків здійсненої діяльності, виявлення недоліків та позитивних зрушень, корекція подальшої роботи).

4. З'ясовано, що обдарованість являє собою складне інтегральне утворення, в якому своєрідно поєднані пізнавальні, емоційні, вольові, мотиваційні, психофізіологічні й інші сфери психіки. Тобто, рівень

розвитку, якісна своєрідність і характер обдарованості – це завжди результат взаємодії спадковості (природних задатків) і соціального середовища, опосередкованого діяльністю самої людини.

На основі проведеного категорійного аналізу сформульовано визначення поняття обдарованості як індивідуальної потенційної своєрідності спадкових (задатки), соціальних (сприятливе соціальне середовище) та особистісних (позитивна „Я”-концепція, наявність відповідних вольових якостей, спрямованості, наполегливості тощо) передумов для розвитку здібностей особистості до рівня вище за умовно „середній”, завдяки яким вона може досягти значних успіхів у певній галузі діяльності.

Аналіз сучасного етапу розробки проблеми обдарованості засвідчив розвиток процесу створення факторних моделей обдарованості, серед яких є моделі як західних (Дж. Рензуллі, Ф. Монкса, П. Торранса, Д. Фельдх'юсена та ін.), так і вітчизняних (О. Матюшкін, В. Моляко, О. Кульчицька, О. Музика та ін.) учених. На основі вивчення сучасних моделей обдарованості нами запропоновано робочу модель обдарованості, яку можна уявити у вигляді системи, що охоплює такі складові основні *компоненти обдарованості*, її ядро, яке охоплює здібності (загальні та/або спеціальні), розвинені на рівні вищому за середній; креативність; спрямованість особистості до певного виду діяльності; *чинники*, що впливають на рівень прояву (реалізації) основних компонентів ядра обдарованості (*внутрішні*: спадкові дані, особливості емоційно-вольової сфери, наявність системи цінностей; *зовнішні*: середовище, виховні впливи, досвід виконуваної діяльності, випадковість).

У межах професійної обдарованості нами виділено як окремий вид *педагогічну обдарованість* Враховуючи концепцію тривимірної, поетапно конкретизованої психологічної структури особистості, розроблену В. Рибалком, а також користуючись створеною ним загальною ідеальною моделлю творчої особистості, нами побудовано модель педагогічно обдарованої особистості, яка складається з таких компонентів: *педагогічні здібності*, рівень розвитку яких вище за середній; *педагогічна креативність*, тобто здатність учителя до педагогічної творчості; *педагогічне покликання*, як спрямованість особистості до виконання педагогічної діяльності; *інтелектуальні здібності*, як необхідний чинник, що сприяє засвоєнню та трансформації знань у визначеній науковій сфері.

Отже, під педагогічною обдарованістю розуміємо якісно своєрідне

поєднання педагогічних здібностей особистості, інтелекту, креативності її мислення й діяльності та свідомої наполегливої спрямованості до здійснення функцій педагогічного працівника, які дозволяють їй досягати значних успіхів у творчій професійній діяльності.

5. Розроблено та запроваджено і діяльність ЖДУ імені Івана Франка концепцію навчання обдарованих студентів, метою якої є підтримка обдарованої студентської молоді шляхом створення умов для її творчого, інтелектуального, духовного і фізичного розвитку.

В основу представленої концепції покладено такі ідеї: 1) кожна людина є обдарованою; 2) розвиток обдарованості майбутнього спеціаліста потребує створення у ВНЗ цілісної, самокерованої системи, яка передбачала б виявлення та підтримку обдарованої молоді, розвиток та реалізацію її здібностей, стимулювання творчої роботи студентів та викладачів, активізацію навчально-пізнавальної діяльності молоді; 3) реалізуючи свій власний потенціал у процесі навчання, майбутні вчителі навчаються виявляти і розвивати обдарування учнів.

Успішність розвитку обдарованості студентів у ВПНЗ забезпечуються рядом умов та врахуванням таких чинників: урахування спадкових даних; створення у ВНЗ розвивального середовища; організація цілеспрямованого виховного впливу; включення майбутніх учителів до педагогічної діяльності; вплив на розвиток емоційно-вольової сфери студентів; формування відповідної системи цінностей майбутнього педагога; уникнення чинника випадковості; розробка психологічного та методичного супроводу обдарованої особистості; надання всебічної допомоги у виявленні домінуючих здібностей та розвитку схильностей; створення системи стимулювання творчості студентської молоді.

Організаційною структурою, яка покликана координувати діяльність всіх учасників навчально-виховного процесу щодо навчання і виховання обдарованих студентів виступає науково-методичний Центр роботи з обдарованою студентською молоддю, основні функції якого: координаційна, діагностична, організаційна, моніторингова, дослідницька, методична, консультативна.

6. Провідними стратегіями у побудові змісту процесу навчання педагогічно обдарованої молоді вважаємо: прискорення, поглиблення, збагачення, проблемність навчання, розробку індивідуальних програм навчання обдарованих студентів. Серед стратегій збагачення застосовуємо три основні види збагачення змісту навчальних програм: а) спрямованість на розширення світогляду студента та вибір ним

найцікавішого виду навчальних занять за своїм уподобанням;
б) розвиток мислення, вдосконалення пізнавальних здібностей, що дає можливість майбутньому вчителю проводити власні дослідження,
в) розвиток творчих здібностей студентів та їх самовдосконалення шляхом раціонального спланованого навчального процесу і використання власного внутрішнього інтелектуального потенціалу.

Проаналізовано можливості предметів педагогічного циклу (зокрема "Педагогіка", "Історія педагогіки", "Методика педагогіки" та інші) щодо застосування провідних стратегій навчання обдарованої молоді. Запропоновано шляхи удосконалення змісту цих предметів з огляду на розробку і впровадження методики навчання педагогічно обдарованих студентів.

7. Розроблено та запроваджено у навчальний процес методику навчання педагогічно обдарованих студентів. Основною ідеєю методики стало положення про те, що реалізуючі свій власний творчий потенціал у процесі навчання у ВНЗ, майбутні вчителі навчаються виявляти і розвивати обдарування учнів. В основу пропонованої методики покладено особистісно-зорієнтований, діяльнісний, диференційований та індивідуальний підходи до навчання й виховання майбутнього вчителя. Розроблено цілі, завдання, умови ефективності реалізації запропонованої методики, запропоновано стратегії удосконалення змісту навчання педагогічно обдарованих студентів, узагальнено форми, методи та дидактичні засоби розвитку основних компонентів педагогічної обдарованості.

Доведено, що ефективність професійної підготовки майбутніх учителів суттєво залежить від організаційних форм навчальної та виховної роботи. Серед форм та методів організації навчання обдарованих студентів найбільш ефективними виявилися лекції (проблемні, дискусійні тощо), практичні, лабораторні заняття, спецсемінари дослідницького й дискусійного характеру, курсові й дипломні роботи, олімпіади, конкурси та огляди наукових робіт, виставки робіт студентської наукової творчості, мікрОВикладання, моделювання виховних проєктів, розв'язування педагогічних задач, ділові ігри, "Аукціони педагогічних ідей" (фестиваль власних доробок студентів) тощо.

8. Для перевірки результативності запропонованої методики було виділено контрольні та експериментальні групи студентів, а також групу студентів, які були визнані експертами педагогічно обдарованими за рівнем розвитку одного або кількох компонентів педагогічної

обдарованості. Для оцінювання динаміки розвитку у кожному компоненті моделі педагогічної обдарованості було розроблено систему параметрів, за якими оцінювалися досягнення студентів. На основі застосування методу незалежних експертів, простежено динаміку розвитку основних структурних елементів педагогічної обдарованості студентів експериментальних та контрольних груп: їхньої ціннісно-мотиваційної сфери, рівня розвитку педагогічних здібностей, креативності, педагогічної спрямованості.

Аналіз результатів формувального експерименту засвідчив ефективність запропонованої методики навчання педагогічно обдарованих студентів, оскільки рівень розвитку кожного з компонентів педагогічної обдарованості набув позитивної динаміки і проявив тенденцію до вирівнювання основних параметрів. Кількість студентів, які в результаті експериментальної роботи досягли високого та середнього рівнів розвитку творчих здібностей сягає 82%, що свідчить про ефективність запропонованої методики.

Представлене дисертаційне дослідження не претендує на вичерпне висвітлення питань обдарованості особистості. Перспективи подальшої роботи бачимо у кількох напрямках, а саме: *у сфері історико-педагогічної науки* – глибокої теоретичної розробки потребує аспект становлення та розвитку поглядів видатних педагогів на проблему навчання і виховання обдарованої дитини; дослідження впливу філософських систем на розвиток цих поглядів; *у сфері порівняльної педагогіки* подальшого аналізу потребує вивчення досвіду провідних країн світу щодо організації навчання і виховання обдарованих дітей та молоді; глибокого комплексного дослідження з позицій різних антропологічних наук потребує проблема вивчення природи обдарованості, виділення основних складових обдарованості, а також побудова багатofакторних моделей обдарованої особистості; *у напрямі професійної підготовки вчителя* потребує подальшого вдосконалення зміст, структура та методика викладання циклу педагогічних дисциплін з урахуванням потреб педагогічно обдарованого майбутнього вчителя, а також залишається актуальною проблема підготовки і перепідготовки вчителя до роботи з обдарованими учнями як у педагогічному університеті, так і у системі післядипломної педагогічної освіти.

ДОДАТКИ

Додаток А

Функціональні особливості півкуль головного мозку

<i>Ліва півкуля</i>	<i>Права півкуля</i>
Одночасно опрацьовується лише один фрагмент інформації	Охоплює одночасно великий масив інформації, сприймаючи його цілісно
Інформація опрацьовується послідовно, лінійно	Вивчаються образи – інтегральні характеристики цілісної системи
Інформація чітко структурується, має окреслені межі	Інформаційні масиви розмиті, нечіткі у „просторі й часі”
Інформація фіксується за допомогою словесного чи письмового коду	Образи візуалізуються, дискретно зафіксувати інформацію практично неможливо
Аналіз інформації відбувається послідовно	Вивчення понять, образів за загальними рисами, в цілому
Перехід від однієї думки до іншої відбувається за логічним ланцюгом, покомпонентно	Рух від образу до образу інтуїтивний, підсвідомий, завершується їх синтезом
Рух від одного рівня абстракції до іншого, більш високого	Перехід від однієї системи образів до іншої невмотивований явно, містить різні рівні абстракції
Інформація записується у вигляді узагальнюючих понять, категорій при використанні високого рівня абстрагування	Оперування відчуттями, внутрішніми уподобаннями, в яких змішується інформація різного типу
Логіка, Розсудливість, Судження, Аналіз	Безсистемність, Цілісність, Інтуїція, Синтез
Пам'ять на імена	Пам'ять на обличчя
Вчені, письменники	Художники, музиканти

[216, с. 32-33].

Додаток Б

Середні величини IQ представників різних професій [5, с. 10-11]

Професія	Середній показник IQ	Стандартне відхилення (СВ)
Перша група		
Фінансист, банкір	128	11,7
Юрист	128	10,9
Аудитор	125	11,2
Репортер	124	11,7
Чинovníк високого рівня	124	11,7
Учитель	122	12,8
Шахіст	122	12,8
Фармацевт	120	15,2
Бухгалтер	120	13,1
Друга група		
Інструментальник	112	12,5
Машинобудівник	110	16,1
Бригадир	110	16,7
Авіамеханік	109	14,9
Електрик	109	15,2
Токар	108	15,5
Прокатник	108	15,3
Механік	106	16,0
Клепальник	104	15,1
Третя група		
Муляр	98	18,7
Кухар, пекар	97	20,8
Водій вантажівки	96	19,7
Некваліфікований робітник	96	20,1
Перукар	95	20,5
Лісоруб	95	19,8
Фермер	91	20,7
Шахтар	91	20,1
Пастух, візник	88	19,6

Додаток В

Порівняльна характеристика традиційного підходу та теорії домінуючих здібностей до розуміння сутності здібностей

<i>Традиційний підхід</i>	<i>ТДЗ Г. Гарднера</i>
Люди народжуються зі сталою кількістю здібностей.	Люди мають усі здібності, однак у кожного наявна своя, унікальна їх комбінація, або профіль.
Здібності складаються зі здатності до логіки і мовлення.	Існує набагато більше типів здібностей, які віддзеркалюють різні шляхи взаємодії зі світом.
Рівень здібностей не змінюється протягом життя.	Ми всі можемо удосконалити кожен здібність, хоча деякі люди більш спроможні вдосконалити певні здібності.
Здібності можна вимірювати тестами з короткими відповідями.	Оцінювання домінуючих здібностей індивіда може сприяти розвитку когнітивних стилів. Тести з короткими відповідями не вживаються, оскільки вони не вимірюють глибину розуміння. Замість них розроблені тести, які надають перевагу процесу перед остаточною відповіддю.
У традиційній освіті вчителі викладають однаковий матеріал для всіх.	Педагогіка домінуючих здібностей передбачає, що вчителі викладають і оцінюють учнів по-різному, залежно від індивідуальних інтелектуальних переваг і слабкостей.
Вчителі навчають теми або предмету.	Вчителі структурують навчальні дії навколо проблеми або питання і забезпечують міждисциплінарні зв'язки; розвивають стратегії, які дозволяють учням демонструвати множинні шляхи розуміння та віддають належне їх унікальності.

Додаток Г
ОПИТУВАЛЬНИЙ ЛИСТ

У Житомирському державному університеті імені Івана Франка розпочата діяльність загально університетського Центру роботи з обдарованою молоддю. Нас цікавить досвід відповідної роботи інших університетів. Просимо Вас дати відповіді на такі запитання.

№/п	Запитання	Відповіді
1.	<i>Яким чином кафедрою (аспірантурою) здійснюється виявлення обдарованої студентської молоді (назвати методи, підходи)</i>	
2.	<i>Яким чином здійснюється активізація творчої самостійної роботи студентів (оцініть запропоновані Вам методи за 5-ти бальною шкалою, відповідно до їх застосовності):</i>	
а)	застосування проблемних запитань під час лекційних та практичних занять;	
б)	виконання лабораторних робіт дослідницького характеру;	
в)	виконання індивідуальних і групових завдань творчого характеру;	
г)	підготовка рефератів;	
д)	виконання курсових та дипломних робіт з елементами наукових досліджень;	
е)	виконання індивідуальних завдань під час педагогічної практики	
ж)	додаткові заходи (назвати)	
3.	<i>Які напрями роботи з обдарованою молоддю вважаєте за доцільне здійснювати у процесі професійної підготовки майбутнього вчителя (оцініть запропоновані Вам напрями за 5-ти бальною шкалою, відповідно до їх важливості)</i>	

Антонова О.Є. Теоретичні та методичні засади навчання педагогічно обдарованих студентів

а)	поглиблене вивчення фахових дисциплін;	
б)	цілеспрямований розвиток педагогічних здібностей;	
в)	залучення студентів до науково-дослідної роботи;	
г)	набуття педагогічної майстерності;	
д)	поглиблене оволодіння професійними вміннями та навичками;	
е)	інші, важливі на Ваш погляд, напрями роботи (назвати)	
4.	<i>Якими способами здійснюєте залучення студентів до науково-дослідної роботи (оцініть запропоновані Вам можливості за 5-ти бальною шкалою, відповідно до їх застосовності)</i>	
а)	науково-дослідна робота студентів, що включена до навчального процесу (виконання курсових, бакалаврських, дипломних та магістерських досліджень);	
б)	науково-дослідна робота за бюджетною, госпрозрахунковою тематикою,	
в)	за міжнародними грантами;	
г)	участь у роботі наукових гуртків, наукових семінарів;	
д)	участь у роботі проблемних груп при кафедрах, провідних наукових школах;	
е)	участь у роботі студентських наукових конференцій,	
ж)	олімпіад за спеціальністю.	
з)	інші форми науково-дослідної роботи (назвати)	
5.	<i>Які види завдань щодо дослідницької роботи студентів застосовуєте частіше:</i>	
а)	<i>інформаційно-ознайомлювальні, коли студенти самостійно вивчають досвід педагогічної діяльності, викладений у літературних джерелах;</i>	
б)	<i>проблемні, виконання яких стимулює студента до самостійного пошуку розв'язання навчальної, теоретичної чи практичної проблеми.</i>	
6.	<i>Який характер мають завдання щодо дослідницької роботи студентів:</i>	
а)	дослідницькі завдання, які пов'язані з науковою проблематикою кафедри;	
б)	інтегровані завдання, які інформаційно і логічно поєднують кілька напрямів з декількох профільних	

Додатки

	дисциплін кафедри;	
в)	комплексні завдання, що виконуються студентами з 2-го по 5-ий курс (курсіві та дипломні роботи).	
	Інші варіанти	
6.	<i>Результати науково-дослідної роботи студентів (оцініть запропоновані Вам результати за 5-ти бальною шкалою, відповідно до їх застосовності):</i>	
а)	підготовка наукових статей, доповідей;	
б)	подання наукових робіт на конкурси, олімпіади	
в)	підготовка експонатів, приладів на виставки;	
г)	створення нових лабораторних робіт;	
д)	розробка наукових проектів;	
е)	подання наукових проектів (робіт) на конкурси;	
ж)	участь у міжнародних грантах;	
з)	участь у міжнародних програмах обміну студентів;	
і)	інші результати (назвати)	
7.	<i>Яким чином має здійснюватися робота з обдарованими студентами (виберіть найбільш ефективний, на Вашу думку, шлях):</i>	
а)	навчання у своїй академічній групі, але за індивідуальним планом	
б)	створення окремих груп для навчання обдарованих студентів з відповідною розробкою окремих програм навчання;	
в)	диференційовані завдання для студентів різного рівня підготовки за умови традиційного поділу на академічні групи	
г)	Ваші пропозиції	
8.	Які методи активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів застосовуються Вами і, на Вашу думку, є найефективнішими	
9.	За яких умов здійснюється керівництво роботою обдарованих студентів вашою кафедрою	
10.	За яких умов повинно здійснюватися керівництво роботою обдарованих студентів викладачами	
11.	Якими пільгами користуються обдаровані студенти, з якими	

Антонова О.Є. Теоретичні та методичні засади навчання педагогічно обдарованих студентів

	активно співпрацює кафедра
12.	Які права повинні мати обдаровані студенти, з якими активно співпрацює кафедра
13.	Які перспективи Ви вбачаєте у цілеспрямованій роботі з обдарованими студентами

Дякуємо за співпрацю!

Кафедра _____

Додаток Д
Положення
про роботу з обдарованою студентською молоддю

(затверджено 01.12.2003 року,
наказ № 347)

Дане Положення спрямоване на формування у Житомирському державному університеті імені Івана Франка цілісної, саморегульованої системи стосовно

- ✓ виявлення і підтримки обдарованої студентської молоді;
- ✓ розвитку та реалізації здібностей студентів;
- ✓ стимулювання творчої роботи студентів та викладачів;
- ✓ підвищення якості підготовки спеціалістів;
- ✓ активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів;
- ✓ формування резерву для вступу до магістратури та аспірантури;
- ✓ підготовки науково-педагогічних та наукових кадрів для потреб університету, а також середніх загальноосвітніх, спеціальних та вищих навчальних закладів міста Житомира та Житомирської області.

Досягнення цієї мети передбачає, що обдаровані студенти мають приносити реальну користь вже у період навчання у ВНЗ, а її реалізація забезпечить додатково дух змагальності у процесі навчання, завдяки чому у більшій кількості студентів підвищиться інтерес до навчання та рівень успішності.

ЗАГАЛЬНІ ПОЛОЖЕННЯ

1.1. Науково-дослідна робота в університеті є органічною складовою освітньої діяльності, яка охоплює навчальну, виховну, наукову, культурну, методичну діяльності.

Творча самостійна робота студентів під час навчання, в свою чергу, є одним з основних показників якості підготовки спеціалістів з вищою освітою.

1.2. Активізації творчої самостійної роботи студентів сприяють:

- застосування проблемних запитань під час лекційних та практичних занять;
- виконання лабораторних робіт дослідницького характеру;
- виконання індивідуальних і групових завдань творчого характеру під час вивченні загальнопедагогічних та фахових дисциплін, а також під час проходження педагогічної практики;
- підготовка рефератів;
- виконання курсових та дипломних робіт з елементами наукових досліджень тощо.

1.3. Одним з провідних видів творчої діяльності є науково-дослідна робота студентів, яка забезпечує формування в них навичок самостійного набуття знань, розвитку творчості, а також дозволяє підготувати з частини обдарованих студентів резерв для вступу до аспірантури.

1.4. Участь студентів у науково-дослідній роботі здійснюється різними способами:

- науково-дослідна робота студентів, що включена до навчального процесу, виконання курсових досліджень;
- науково-дослідна робота за бюджетною тематикою, за міжнародними грантами;
- участь у роботі наукових гуртків, наукових семінарів, проблемних груп при кафедрах, провідних наукових школах;
- участь у роботі Міжнародних, Всеукраїнських, регіональних наукових конференцій, олімпіад за спеціальністю тощо.

1.5. До виконання курсової НДРС та участі в інших формах НДР залучаються студенти, які виявили бажання і продемонстрували здібності до наукової роботи.

1.6. Завдання щодо дослідницької роботи студентів можуть бути поділені на такі групи:

- ✓ інформаційно-ознайомлювальні, коли студенти самостійно вивчають досвід педагогічної діяльності, викладений у літературних джерелах;
- ✓ проблемні, виконання яких стимулює студента самостійно шукати розв'язання навчальної, теоретичної чи практичної задачі.

1.7. Завдання дослідницького спрямування студентів можуть мати такий характер:

- ✓ Участь у розробці конкретних науково-практичних аспектів згідно плану наукової діяльності кафедр;
- ✓ інтегровані завдання, які інформаційно та логічно поєднують кілька завдань з декількох профільних дисциплін кафедри;
- ✓ комплексні завдання, що виконуються студентами впродовж всього періоду навчання (дипломні, курсові, творчі роботи).

1.8. На студента, залученого до виконання держбюджетної НДР, оформлюється бланк індивідуального завдання встановленого зразка.

1.9. Результатом науково-дослідної роботи студентів університету є:

- написання магістерських, дипломних, курсових робіт;
- підготовка наукових статей, доповідей;
- подання наукових робіт на конкурси, олімпіади;

- підготовка експонатів на виставки;
- створення нових лабораторних робіт;
- подання реальних наукових проектів (робіт) на Всеукраїнські конкурси тощо.

ОСНОВИ ПРОГРАМИ ПОШУКУ ТА ІНДИВІДУАЛЬНОЇ ПІДГОТОВКИ ОБДАРОВАНИХ СТУДЕНТІВ

2.1. Робота з обдарованими студентами має індивідуальний характер.

2.2. Програма пошуку та індивідуальної підготовки обдарованих студентів здійснюється за конкурсною основою і стосовно підготовки являє собою комплексну форму науково-дослідної роботи студентів.

2.3. Програма здійснюється на основі діючого Положення та навчальних програм підготовки магістрів в університеті.

2.4. Початковий контингент учасників Програми формується у 2 семестрі (у квітні місяці) з урахуванням усіх результатів у навчанні, науковій і суспільній роботі. Відбір ведуть випускаючі або інші зацікавлені кафедри і роблять це гласно, з обговоренням кожної кандидатури в академічних групах.

2.5. Зарахування до програми індивідуального навчання здійснюється на основі подання кафедри, узгодженого з деканом факультету, та письмової заяви студента на ім'я ректора університету.

2.6. Після зарахування до програми індивідуального навчання, кожен її учасник, як правило, залишається у своїй академічній групі і зберігає перед колективом всі свої обов'язки.

2.7. Кількість учасників програми може досягати 10% від всіх студентів даної спеціальності.

2.8. Додатково контингент учасників програми може бути доповнений за результатами 4 семестру з урахуванням вимог п.2.4. Положення.

2.9. Наступні етапі відбору здійснюються у 8 та 10 семестрах. При цьому число студентів, які завершують навчання в університеті у межах програми, повинно наближатися до числа планового набору до аспірантури за даною кафедрою.

2.10. Після кожного конкурсного відбору списки учасників програми, розглянуті і затверджені на засіданнях кафедр, передаються в деканати. У деканатах формуються зведені списки, які до 10 травня передаються до навчального відділу та до відділу аспірантури.

2.11. Індивідуальна підготовка студентів передбачає:

- навчання за індивідуальними графіками з наданням права на дострокове складання екзаменів та заліків;
- обов'язкове надання кожному студенту наукового керівника з числа професорів та доцентів;
- ефективне застосування при підготовці спеціалістів всіх форм та методів наукової роботи;
- обов'язкове складання для кожного студента індивідуального плану роботи на поточний навчальний рік.

2.12.Індивідуальний план студента, затверджений на кафедрі і погоджений з деканатом повинен вміщувати індивідуальний графік навчальної роботи, план науково-дослідної роботи із зазначенням очікуваних конкретних результатів, а також план суспільної роботи.

2.13.Графік навчальної роботи повинен бути побудованим таким чином, щоб виконувалися основні вимоги навчального плану за даною спеціальністю. Разом з тим, графік має бути "спрофільованим" за спеціальністю ВАК України. При цьому бажано, щоб керівник студента відразу планувався надалі і як керівник аспіранта.

2.14.Індивідуальний план має органічно поєднувати розв'язання завдань як навчальної, так і науково-практичної роботи студента. Припускається заміна дисциплін, їх поєднання або введення до них додаткових розділів (при цьому сумарне навантаження обов'язкової навчальної роботи не повинно перевищувати встановлених нормативів).

2.15.Індивідуальний план останнього року навчання студента в університеті, як правило, передбачає складання кандидатського мінімуму з філософії та іноземної мови. До того часу студент повинен мати публікації у спеціалізованих виданнях.

2.16.Індивідуальні плани студентів-учасників програми повинні передбачати обов'язкове оволодіння однією чи двома іноземними мовами.

2.17.Перелік дисциплін чи їх розділів за спеціальностями, в які можуть вноситися зміни, складається методичною радою університету.

2.18.Студенти-учасники програми мають індивідуальний режим виконання і складання завдань, можуть факультативно відвідувати заняття за рядом дисциплін, які викладаються в університеті. Перелік цих дисциплін визначається науковим керівником студента, узгоджується у встановленому порядку на кафедрі та затверджується деканом. Ці дисципліни також вносяться в індивідуальний графік.

2.19. Для систематичного гласного контролю за ходом індивідуальної підготовки студентів щорічно протягом квітня у 4,6 і 8 семестрах здійснюється конкурсна атестація учасників Програми на науковому семінарі кафедри (наукової школи) за участю академічних груп з фаху. Кожен студент готує доповідь і представляє звіт про свою роботу. При атестації враховується також думка академічної групи.

2.20. Якщо студент не виконав завдання індивідуального плану, що встановлюється під час атестації, то він переводиться на навчання за загальним режимом. Питання про відкликання студента-учасника Програми має право поставити перед кафедрою і колектив академічної групи.

2.21. Зарахування до програми індивідуального навчання, призначення наукового керівника, а також переведення студента на загальний режим навчання оформлюються відповідними наказами по університету.

2.22. Відповідальність за ефективну роботу за програмою пошуку та індивідуальної підготовки обдарованих студентів покладено на деканів та завідуючих кафедрами, які беруть участь у реалізації Програми.

РОЛЬ ЗАГАЛЬНОНАУКОВИХ І ФАХОВИХ КАФЕДР

3.1. Загальнонауковими та фаховими кафедрами університету здійснюється робота, спрямована на

- ✓ розвиток у студентів інтересу до творчої самостійної діяльності;
- ✓ виявлення здібностей кожного студента до виконання такої діяльності;
- ✓ відбір кандидатур для участі у Програмі індивідуальної підготовки спеціалістів;
- ✓ передачу списків обдарованих студентів до відповідних провідних та інших зацікавлених кафедр.

3.2. Загальнонаукові та фахові кафедри у межах реалізації Програми індивідуальної підготовки працюють у тісному контакті з провідними та іншими зацікавленими кафедрами університету. Такий зв'язок передбачає:

- ✓ сумісне керівництво роботою студентів – учасників програми на 2-3 курсах;
- ✓ розробку й узгодження змін у робочих програмах курсів, а також додаткових розділів курсів для самостійного вивчення студентами, введенням до курсів конкретних прикладів за спеціальностями, наприклад, досвід учителів-майстрів, що повинно стимулювати творчу активність студентів;

✓ розробку тестів, навчально-творчих завдань, тем курсових НДРС;

✓ сумісне виконання держбюджетних та госпрозрахункових тем.

3.3. Для виконання Програми індивідуальної підготовки студентів первинними опорними кафедрами в університеті є кафедри

3.4. Кафедри, вказані у п. 3.3, відіграють провідну роль у підготовці спеціаліста, формують широту його кругозору й професійний рівень у межах реалізації Програми, забезпечують додатково підготовку студентів-учасників Програми, засвоєння і оволодіння ними відповідними методами дослідження з метою практичної їх реалізації у своїй професійній педагогічній діяльності.

3.5. Відповідальність за своєчасне виявлення обдарованих студентів та обґрунтованість оцінки їх здібностей покладається на завідувачів загальнонауковими на фаховими кафедрами.

4. СТАТУС ТА ЗАОХОЧЕННЯ НАУКОВОГО КЕРІВНИКА

4.1. Програма індивідуальної підготовки обдарованих студентів підвищує вимоги до викладачів і повинна сприяти виявленню серед них підготовлених, перспективних молодих науковців.

4.2. Науковий керівник несе особисту відповідальність перед кафедрою за якість керівництва перш за все навчально-дослідною роботою студента. При цьому він контролює виконання студентом всіх позицій індивідуального плану.

4.3. Навантаження наукового керівника складає 17 годин на рік на одного студента 2-3 курсів та 25 годин на рік на одного студента 4-5 курсів.

Навантаження співкерівника (консультанта) від загальнонаукової (фахової) кафедри – 8 годин на рік на одного студента.

На студентів-учасників програми керівництво НДРС окремо не планується (передбачено в індивідуальному плані викладача як навантаження другої половини робочого дня).

4.4. За умови успішного захисту дисертації аспірантом, з яким науковий керівник та консультант працювали із студентських років, університет відшукує можливість їх матеріального заохочення.

5. ПРАВА СТУДЕНТІВ-УЧАСНИКІВ ПРОГРАМИ І ГАРАНТІЇ УНІВЕРСИТЕТУ

5.1. У середині X семестру на конкурсній основі виявляються найкращі студенти, які проявили себе у навчанні та науковій роботі. Їм гарантується право першочергового зарахування відразу до аспірантури (за умови успішного складання аспірантських іспитів).

5.2. Після успішного закінчення аспірантури і захисту дисертації учаснику Програми гарантується працевлаштування.

5.3. Студент-учасник програми навчається за індивідуальним планом.

5.4. Студенти-учасники Програми, які навчаються за контрактною основою, здійснюють оплату за навчання на загальних умовах, без врахування додаткових витрат університету.

5.5. Студенти-учасники Програми мають право на першочергове проходження стажування за кордоном, якщо остання буде впроваджена в університеті.

5.6. Університет представляє кандидатури кращих студентів та аспірантів – учасників Програми на конкурси щодо стипендій Президента, Кабінета Міністрів України для молодих вчених тощо.

5.7. Університет надає можливість студентам-учасникам Програми друкувати у спеціалізованих фахових виданнях результати наукових досліджень, брати участь в олімпіадах, роботі конференцій.

5.8. Університет забезпечує систему робочих контактів учасників Програми з ректоратом з метою надання допомоги у вирішенні поточних проблем.

5.9. Університет забезпечує можливість доступу учасників Програми до мережі INTERNET на основі окремого положення.

5.10. До 5% базового бюджетного фінансування НДР спрямовується на конкурсній основі на наукові проекти, які виконуються аспірантами-учасниками Програми, підготовка дисертацій яких дійшла завершального етапу.

6. ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ ПРОГРАМИ ПІДГОТОВКИ ТВОРЧИХ СПЕЦІАЛІСТІВ

6.1. Можливим є поява груп чи декількох студентів-учасників Програми, поєднаних одним науковим завданням, що відкриває шляхи до нових і сильних наукових колективів.

6.2. Розповсюдження Програми на систему ранньої профорієнтації старшокласників, які навчаються у профільних школах і класах.

Додаток Е

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЖИТОМИРСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ІВАНА ФРАНКА**

Факультет _____
Кафедра _____
Навчальна група _____

ІНДИВІДУАЛЬНИЙ ПЛАН

**РОБОТИ СТУДЕНТА-УЧАСНИКА ПРОГРАМИ
„ПІДГОТОВКА ОБДАРОВАНИХ СТУДЕНТІВ”**

Прізвище, ім'я, по батькові _____

Спеціальність (за якою студент проходить підготовку) _____

Тема (напрямок) наукової роботи _____

Науковий керівник _____

Співкерівник від загальнонаукової кафедри _____

Житомир

Додатки

Узгоджено:
 Декан факультету
 _____ 200__ р.

Затверджую:
 Завідувач кафедри
 _____ 200__ р.

ЗАГАЛЬНИЙ ПЛАН РОБОТИ СТУДЕНТА

Найменування роботи	Обсяг і стислий зміст роботи	Термін виконання	Очікувані результати, форма звітності
Навчальна робота (доповнення до навчального плану за спеціальністю)	1. Заміна дисциплін _____ 2. Вивчення додаткових розділів програмних дисциплін _____ 3. Вивчення додаткових дисциплін _____ 4. Практичне опанування іноземних мов _____ 5. Підготовка до складання кандидатських іспитів 5.1. Філософія 5.2. Іноземна мова 6. Факультативне відвідування занять з дисциплін _____ 7. _____		
Навчальна науково-дослідна робота	1. Теоретична _____ 2. Експериментальна _____ 3. Підготовка наукових праць _____ 4. Підготовка роботи на конкурс _____ 5. Доповіді на конференціях, семінарах _____ 6. Участь у НДР кафедри _____ 7. _____		
Педагогічна практика	1. _____ _____		
Суспільна робота	1. _____ _____		

Студент: _____ 200__ р.

Науковий керівник: _____ 200__ р.

Узгоджено:
 Декан факультету
 _____ 200__ р.

Затверджую:
 Завідувач кафедри
 _____ 200__ р.

ПЛАН РОБОТИ СТУДЕНТА НА 200__ - 200__ НАВЧАЛЬНИЙ РІК

Найменування роботи	Обсяг і стислий зміст роботи	Термін виконання	Очікувані результати, форма звітності
Навчальна робота (доповнення до навчального плану за спеціальністю)	1. Заміна дисциплін _____ 2. Вивчення додаткових розділів програмних дисциплін _____ 3. Вивчення додаткових дисциплін _____ 4. Практичне опанування іноземних мов _____ 5. Підготовка до складання кандидатських іспитів 5.1. Філософія 5.2. Іноземна мова 6. Факультативне відвідування занять з дисциплін _____ 7. _____		
Навчальна науково-дослідна робота	1. Теоретична _____ 2. Експериментальна _____ 3. Підготовка наукових праць _____ 4. Підготовка роботи на конкурс _____ 5. Доповіді на конференціях, семінарах _____ 6. Участь у НДР кафедри _____ 7. _____		
Педагогічна практика	2. _____		
Суспільна робота	2. _____		

Студент: _____ 200__ р.

Науковий керівник: _____ 200__ р.

Додаток Ж

ОПИТУВАЛЬНИЙ ЛИСТ

Шановні колеги!

Ми звертаємось до Вас з рядом питань, які допоможуть нам краще дослідити проблему розвитку педагогічної обдарованості студентів педагогічного ВНЗ.

1. Факультет, на якому Ви навчаєтесь, курс _____

2. З якого віку Ви почали самостійно читати:

- a) з 4-х років;
- b) з 5-ти років;
- c) з 6-ти років;
- d) ваш варіант _____

3. Як успішно Ви навчалися у середній школі:

- a) задовільно;
- b) добре;
- c) відмінно.

4. Чи подобається Вам навчатися:

Так Ні

5. Ваш улюблений навчальний предмет _____

6. Якими видами професійної діяльності займаються у вашій родині: _____

7. Чи є серед Ваших близьких представники педагогічної професії:

Так Ні

8. Якщо Так, то хто саме: _____

9. Здібності до якого виду діяльності у Вас розвинені найкраще (оцініть за такою шкалою: 1 – зовсім не розвинені; 2 – розвинені на низькому рівні; 3 – розвинені посередньо; 4 – розвинені добре; 5 – розвинені на високому рівні):

№/п	Види здібностей	1	2	3	4	5
a)	Малюю					
b)	Співаю					
c)	Танцюю					
d)	Пишу вірші					
e)	Артистичні здібності					
f)	Спортивні здібності					

Додатки

g)	Лідерські здібності					
h)	Ваш варіант _____ -					

9. Ваше ставлення до педагогічної професії:

- а) дуже подобається;
- б) подобається;
- в) скоріше подобається, ніж не подобається;
- г) не подобається;
- д) дуже не подобається;
- е) ще не визначився.

11. Оцініть, якою мірою кожне з наведених тверджень вплинуло на Ваш вибір професії, користуючись такою шкалою: 5 – дуже сильно вплинуло; 4 – сильно; 3 – посередньо; 2 – слабо; 1 – ніяк не вплинуло.

№ / п	Твердження	Оцінка				
		1	2	3	4	5
1.	Вимагає спілкування з різними людьми					
2.	Подобається батькам					
3.	Передбачає розвинене почуття відповідальності					
4.	Потребує переїзду на нове місце проживання					
5.	Відповідає моїм здібностям					
6.	Дозволяє обмежуватися наявним обладнанням					
7.	Дає можливість приносити користь людям					
8.	Сприяє розумовому та фізичному розвитку					
9.	Високооплачувана					
10.	Дозволяє працювати поряд з домівкою					
11.	Престижна					
12.	Передбачає умови для підвищення професійної майстерності					
13.	Єдино можлива у наявних обставинах					
14.	Дозволяє реалізувати здібності до керівної роботи					
15.	Приваблива					
16.	Близька до улюбленого шкільного предмета					
17.	Дозволяє відразу отримати гарний результат праці для інших					
18.	Обрана моїми друзями					
19.	Дозволяє використовувати професійні вміння					

	поза роботою					
20.	Дає великі можливості проявити свою творчість					

12. Позначте ті пункти, які відображають Ваше ставлення до педагогічної професії. У колонці А наведені твердження стосовно того, що „приваблює”, у колонці Б, що „не приваблює”. Відмічайте тільки те, що для Вас дійсно має значення. Зробити вибір необхідно по обох колонках.

А		Б	
1	Професія одна з найважливіших у суспільстві	1	Недостатньо оцінюється важливість праці у суспільстві
2	Робота з людьми	2	Не вмію працювати з людьми
3	Робота вимагає постійної творчості	3	Не має умов для творчості
4	Робота не викликає перевтоми	4	Робота викликає перевтому
5	Велика заробітна плата	5	Мала заробітна плата
6	Можливість самовдосконалення	6	Не має умов для самовдосконалення
7	Робота відповідає моїм здібностям	7	Робота не відповідає моїм здібностям
8	Робота відповідає моему характеру	8	Робота не відповідає моему характеру
9	Невеликий робочий день	9	Великий робочий день
10	Відсутність частого контакту з людьми	10	Частий контакт з людьми
11	Можливість досягнути соціального визнання, поваги	11	Неможливість досягнути соціального визнання, поваги
12	Інші чинники (які саме?)	12	Інші чинники (які саме?)

13. Якими мотивами Ви керувалися, обираючи професію педагога (1 - у дуже незначній мірі; 2 - у достатньо незначній мірі; 3 - у невеликій, проте і у немалій мірі; 4 - у достатньо великій мірі; 5 - у дуже великій мірі).

№/п	Мотиви вибору педагогічної професії	1	2	3	4	5
1.	Значна заробітна плата					
2.	Прагнення до швидкого просування по роботі					
3.	Прагнення уникнути нарікань і критики					

Додатки

	з боку керівництва та колег					
4.	Прагнення уникнути можливих покарань чи неприємностей					
5.	Потреба у досягненні соціального престижу та поваги з боку інших					
6.	Задоволення від самого процесу роботи					
7.	Можливість найповнішої самореалізації саме у педагогічній діяльності					

14. *Оцініть*, будь ласка, рівень вираженості у Вас наступних ознак (0 - не має місця, 1 - виражено у дуже незначній мірі; 2 - виражено слабо; 3 - виражено більш-менш; 4 - виражено достатньо; 5 - виражено на високому рівні):

№/п	Ознаки	Ступінь вираженості ознаки					
		0	1	2	3	4	5
Педагогічна креативність							
2.	Швидкість мислення (кількість ідей, яка виникає за одиницю часу)						
3.	Здатність швидко і без внутрішніх зусиль переключатися з одної ідеї на іншу						
4.	Здатність до генерації ідей, які відрізняються від загальноприйнятих, до парадоксальних, несподіваних рішень (для вчителя - пошук нових форм, методів, засобів навчальної та виховної діяльності)						
5.	Здатність дивуватися; відкритість та інтерес до всього нового						
6.	Здатність приймати рішення в ситуаціях невизначеності, не лякатися власних висновків і доводити їх до кінця, ризикуючи особистим успіхом та репутацією						
7.	Здатність до гнучкого образного мислення, яке може проявлятися у конструюванні нової оригінальної наочності						
8.	Гнучкість словесного мислення, яскрава образна мова, уміння „запалити” учнів своєю розповіддю						
9.	Вибірковість до пізнання нового						

Антонова О.Є. Теоретичні та методичні засади навчання педагогічно обдарованих студентів

10.	Пошуково-перетворюючий стиль мислення						
11.	Творча фантазія, розвинене уявлення						
12.	Проблемне бачення ситуації						
13.	Здатність "порушувати спокій"						
14.	Здатність глибоко занурюватися у привабливу діяльність						
15.	Прагнення до винаходів, творчості						
16.	Інтерес до загадок, парадоксів, імпровізації						
17.	Здатність самостійно приймати рішення						
18.	Здатність швидко переключати увагу						
Дослідницькі здібності							
19.	Пошукова спрямованість розуму						
20.	Аналітичні здібності (вміння аналізувати, обґрунтовувати, пояснювати, виділяти головне тощо)						
21.	Здатність і бажання здійснювати пошукову діяльність						
22.	Здатність самостійно будувати основу своїх дій						
23.	Здатність слідувати завданням орієнтирам						
24.	Усвідомлення недостатності інформації для розуміння завдання та для знаходження способу її розв'язання						
Науково-пізнавальні здібності							
25.	Глибока зацікавленість певною галуззю знань						
26.	Прагнення до пізнання						
27.	Спостережливість						
28.	Здатність використовувати знання у практичній діяльності						
29.	Мобільність знань						
30.	Здатність до самоаналізу						
31.	Схильність до класифікування, колекціонування						
Дидактичні здібності							
32.	Здатність відбирати та готувати навчальний матеріал, наочність						
33.	Здатність чітко, доступно, виразно,						

Додатки

	переконливо і послідовно викладати навчальний матеріал						
34.	Здатність розвивати мислення школярів						
35.	Здатність чітко і змістовно викладати свої думки						
36.	Здатність стимулювати розвиток пізнавальних інтересів та духовних потреб учнів						
37.	Здатність стимулювати навчально-пізнавальну активність учнів						
Організаторські здібності							
38.	Прагнення аналізувати і давати оцінки шкільним правилам, діяльності педагогів						
39.	Здатність формулювати пріоритетні цілі діяльності						
40.	Здатність планувати свою діяльність						
41.	Здатність передбачати хід подій						
42.	Здатність об'єднувати дітей, розподіляти між ними обов'язки						
43.	Здатність вести роботу одночасно з навчальною групою і кожним учнем						
44.	Здатність аналізувати результати діяльності, підводити підсумки, робити висновки						
45.	Здатність організувати на належному рівні навчально-виховний процес						
46.	Здатність організувати на належному рівні власну діяльність						
Комунікативні здібності							
47.	Здатність встановлювати доцільні стосунки з учнями, їх батьками, колегами						
48.	Здатність встановлювати доцільні стосунки з керівниками навчальних закладів						
49.	Комунікабельність						
50.	Прагнення втягувати викладачів у суперечки, поставати проти консервативних традицій						

Антонова О.Є. Теоретичні та методичні засади навчання педагогічно обдарованих студентів

51.	Здатність проявляти більший інтерес до процесу, ніж до результату діяльності						
Соціальні здібності							
52.	Здатність регулювати міжособистісні стосунки учнів						
53.	Здатність визначити місце і роль кожного учня у колективній діяльності						
54.	Самостійність у прийнятті рішень						
55.	Здатність адекватно сприймати і розуміти психологію дитини, виявляти особливості психіки						
56.	Здатність проникати у духовний світ вихованців, об'єктивно оцінювати їх емоційний стан						
57.	Здатність відчувати настрої, переживання окремих учнів (емпатійність)						
58.	Здатність здійснювати емоційно-вольовий вплив на оточуючих						
59.	Здатність до зовнішнього вираження своїх думок, знань, почуттів і переконань за допомогою мовленнєвих засобів						
60.	Здатність до зовнішнього вираження своїх думок, знань, почуттів і переконань за допомогою міміки й пантоміміки						
61.	Здатність володіти своїм станом, поведінкою у різноманітних ситуаціях						
62.	Емоційність						

15. *Оцініть*, будь ласка, рівень вираженості у Вас наступних якостей (0 - не має місця, 1 - виражено незначною мірою; 2 - виражено слабо; 3 - виражено посередньо; 4 - виражено достатньо; 5 - виражено на високому рівні):

№	Якості особистості	0	1	2	3	4
1.	Потреба у постійному розширенні свого світогляду, у пізнанні навколишнього світу та власного „Я”					
2.	Орієнтація на пошук нових звань, ідей, на створення власної картини світу					

Додатки

3.	Схильність до аналізу фактів та подій, до формування власної думки щодо будь-яких питань професійної діяльності					
4.	Прагнення дійти до суті складних проблем життя, поведінки людей, соціальних та природних явищ					
5.	Любов до істини					
6.	Потреба в альтруїзмі, бажання приносити добро, користь своєю діяльністю та поведінкою іншим людям і суспільству в цілому					
7.	Орієнтація на пошук гуманістичних ідеалів					
8.	Схильність до постановки гуманістичних, альтруїстичних цілей у власному житті, поведінці та діяльності					
9.	Прагнення домагатися гуманістичних результатів у своєму житті, поведінці та діяльності					
10.	Почуття гуманізму, альтруїзму, дійова любов до людей					
11.	Бажання досягти високого рівня професійної майстерності					
12.	Орієнтація на пошук і здобуття максимуму необхідної професійно важливої інформації					
13.	Схильність до постановки важливих професійних цілей					
14.	Прагнення досягати значущих результатів у професійній діяльності					
15.	Позитивне емоційне самопочуття при виконанні професійної діяльності					
16.	Бажання здійснювати творчу діяльність					
17.	Інтерес до творчих пошуків нових знань, фактів, закономірностей					
18.	Схильність до творчої активності за будь-яких обставин					
19.	Прагнення досягати нових творчих результатів у поведінці та діяльності					
20.	Любов до творчої праці					

16. Якою мірою навчальний процес у ВНЗ сприяє розвитку Ваших здібностей:

5 – дуже сильно сприяв;

- 4 – сильно;
3 – посередньо;
2 – слабко;
1 – ніяк не сприяв.

17. Які форми навчальних занять найбільш сприяють розвитку Ваших здібностей:

	Організаційні форми навчання	1	2	3	4	5
<i>а</i>	Лекції					
<i>б</i>	Семінарські заняття					
<i>в</i>	Ділові ігри					
<i>г</i>	Рольові ігри					
<i>д</i>	Розв'язування педагогічних задач					
<i>е</i>	Лекції – діалоги					
<i>є</i>	Дискусії					
<i>ж</i>	Колективні творчі справи					
<i>з</i>	Виконання творчих завдань					
<i>і</i>	Педагогічна практика					
<i>к</i>						

*Щиро вдячні Вам за позитивне ставлення до нашого дослідження
і Вашу допомогу*

Додаток 3

**Чинники привабливості педагогічної професії
(результати діагностики студентів експериментальних груп)**

№/п	Позитивні чинники	В	С	Н
1.	Робота відповідає моїм здібностям	0,71	0,5	0,56
2.	Робота з людьми	0,67	0,64	1,0
3.	Можливість самовдосконалення	0,67	0,54	0,89
4.	Робота вимагає постійної творчості	0,57	0,57	0,67
5.	Можливість досягнути соціального визнання, поваги	0,3	0,43	0,67
6.	Робота відповідає моєму характеру	0,29	0,29	0,44
7.	Відсутність частого контакту з людьми	0	-0,29	-0,2
8.	Професія одна з найважливіших у суспільстві	-0,14	0	-0,1
9.	Невеликий робочий день	-0,14	-0,07	0,44
10.	Робота не викликає перевтоми	-0,38	-0,5	-0,33
11.	Велика заробітна плата	-0,61	-0,87	-0,89

№/п	Негативні чинники	Рейтинг
1.	Невелика заробітна плата	-0,8
2.	Робота викликає перевтому	-0,4
3.	Частий контакт з людьми	-0,17
4.	Великий робочий день	-0,02
5.	Недостатньо оцінюється важливість праці у суспільстві	0,1
6.	Робота не відповідає моєму характеру	0,3
7.	Неможливість досягнути соціального визнання, поваги	0,45
8.	Не має умов для творчості	0,6
9.	Не має умов для самовдосконалення	0,6
10.	Робота не відповідає моїм здібностям	0,6
11.	Не вмію працювати з людьми	0,7

Додаток И

Динаміка розвитку здібностей студентів експериментальних груп до і після експерименту

	Дослідницькі здібності	Початок експер.	Кінець експер.
1.	Пошукова спрямованість розуму	0,53	0,86
2.	Аналітичні здібності (вміння аналізувати, обґрунтовувати, пояснювати, виділяти головне тощо)	0,63	0,83
3.	Здатність і бажання здійснювати пошукову діяльність	0,56	0,73
4.	Здатність самостійно будувати основу своїх дій	0,63	0,76
5.	Здатність слідувати завданням орієнтирам	0,6	0,69
6.	Усвідомлення недостатності інформації для розуміння завдання та для знаходження способу її розв'язання	0,67	0,76
	Науково-пізнавальні здібності		
7.	Глибока зацікавленість певною галуззю знань	0,67	0,84
8.	Прагнення до пізнання	0,7	0,81
9.	Спостережливість	0,66	0,81
10.	Здатність використовувати знання у практичній діяльності	0,73	0,85
11.	Мобільність знань	0,64	0,81
12.	Здатність до самоаналізу	0,68	0,92
13.	Схильність до класифікування, колекціонування	0,53	0,7
	Дидактичні здібності		
14.	Здатність відбирати та готувати навчальний матеріал, наочність	0,54	0,79
15.	Здатність чітко, доступно, виразно, переконливо і послідовно викладати навчальний матеріал	0,58	0,84
16.	Здатність розвивати мислення школярів	0,58	0,8
17.	Здатність чітко і змістовно викладати свої думки	0,61	0,87
18.	Здатність стимулювати розвиток пізнавальних інтересів та духовних потреб учнів	0,51	0,79

Додатки

19.	Здатність стимулювати навчально-пізнавальну активність учнів	0,53	0,84
	Організаторські здібності		
20.	Прагнення аналізувати і давати оцінки шкільним правилам, діяльності педагогів	0,53	0,79
21.	Здатність формулювати пріоритетні цілі діяльності	0,63	0,81
22.	Здатність планувати свою діяльність	0,56	0,9
23.	Здатність передбачати хід подій	0,63	0,85
24.	Здатність об'єднувати дітей, розподіляти між ними обов'язки	0,65	0,84
25.	Здатність вести роботу одночасно з навчальною групою і кожним учнем	0,52	0,84
26.	Здатність аналізувати результати діяльності, підводити підсумки, робити висновки	0,71	0,84
27.	Здатність організовувати на належному рівні навчально-виховний процес	0,69	0,8
28.	Здатність організовувати на належному рівні власну діяльність	0,8	0,92
	Комунікативні здібності		
29.	Здатність встановлювати доцільні стосунки з учнями, їх батьками, колегами	0,73	0,88
30.	Здатність встановлювати доцільні стосунки з керівниками навчальних закладів	0,69	0,81
31.	Комунікабельність	0,68	0,89
32.	Прагнення втягувати викладачів у суперечки, поставати проти консервативних традицій	0,78	0,56
33.	Здатність проявляти більший інтерес до процесу, ніж до результату діяльності	0,65	0,69
	Соціальні здібності		
34.	Здатність регулювати міжособистісні стосунки учнів	0,7	0,76
35.	Здатність визначити місце і роль кожного учня у колективній діяльності	0,72	0,84
36.	Самостійність у прийнятті рішень	0,48	0,92
37.	Здатність адекватно сприймати і розуміти психологію дитини, виявляти особливості психіки	0,63	0,87

Антонова О.Є. Теоретичні та методичні засади навчання педагогічно обдарованих студентів

38.	Здатність проникати у духовний світ вихованців, об'єктивно оцінювати їх емоційний стан	0,63	0,9
39.	Здатність відчувати настрої, переживання окремих учнів (емпатійність)	0,7	0,85
40.	Здатність здійснювати емоційно-вольовий вплив на оточуючих	0,75	0,83
41.	Здатність до зовнішнього вираження своїх думок, знань, почуттів і переконань за допомогою мовленнєвих засобів	0,68	0,85
42.	Здатність до зовнішнього вираження своїх думок, знань, почуттів і переконань за допомогою міміки й пантоміміки	0,64	0,88
43.	Здатність володіти своїм станом, поведінкою у різноманітних ситуаціях	0,64	0,92
44.	Емоційність	0,64	0,85

Додаток К

Методика вивчення педагогічних здібностей учителя на уроці

Психологи виділяють десять основних компонентів, які характеризують педагогічні здібності. Залежно від наявності і проявів тих чи інших здібностей, кожний з компонентів оцінюється одним з чотирьох балів: 3, 2, 1, або 0, де "3" – найвищий бал.

Орієнтовні критерії оцінювання:

Бал „3” виставляється за високорозвинені, яскраво виражені здібності, що проявляються у забезпечені оптимального рівня навчального процесу, які захоплюють, стимулюють кожного учня.

Бал „2” виставляється за прояв здібностей, які забезпечують ефективність уроку, але у випадках, коли вчитель не повною мірою використовує ці здібності або надміру ними захоплюється.

Бал „1” виставляється за недостатній прояв здібностей, у результаті чого знижується ефективність уроку.

Бал „0” виставляється при відсутності або майже відсутності прояву здібностей, що дає підстави зробити висновок про незадовільний рівень уроку.

Характеристика здібностей

1. Дидактичні здібності – це вміння донести до учнів найдопустимішими методами навчальний матеріал.

Учитель з розвинутими дидактичними здібностями уміє подати матеріал чи проблему ясно, зрозуміло, викликаючи в учнів зацікавленість, пробуджуючи в них активну розумову діяльність, він стимулює самостійну роботу. Такий учитель враховує психологічний стан учнів, рівень їх розвитку, наявний обсяг знань.

Часто, особливо молодосвідченим учителям, студентам-практикантам, програмовий матеріал видається простим, легкодоступним, таким, який, не вимагає якихось особливих роз'яснень, повторень. Такі учителі орієнтуються лише на свій рівень розуміння матеріалу, а не на рівень розуміння і сприйняття його учнями.

Досвідчений учитель здатний уявити себе на місці учня, зрозуміти, що просте, доступне дорослому, може бути складним і мало доступним дітям. Він враховує різні рівні розвитку пізнавальних здібностей учнів (сприйняття, пам'ять, логічне мислення, уява), вміє підготувати учнів до сприймання нового матеріалу, створює, якщо потрібно, паузи для переключення учнів з відпочинку на перерві на активну роботу в класі, з одного виду діяльності на інший, „збудить” одних і „вгамує” інших,

протягом усього уроку забезпечить сприятливу навчальну і психологічну атмосферу.

2. Академічні здібності – це здібності, які проявляються у захопленні відповідною галуззю науки.

Учитель з академічними здібностями має глибокі та широкі знання зі свого предмета, що виходять за межі шкільної програми, він вільно володіє ними, виявляє постійний інтерес до „своїї” галузі науки.

3. Перцептивні здібності – це здібності відчутти, зрозуміти і відреагувати правильно на тимчасовий психологічний стан учня. Учитель з такими здібностями за незначними ознаками, малопомітними зовнішніми проявами (очі, рухи, мова, дії і т.д.) вловлює найменші зміни у внутрішньому світі учня і знайде підхід, щоб допомогти йому.

4. Мовні здібності – це здібності просто, чітко і зрозуміло виражати свої думки, міркування, почуття мовою з вдалою мімікою і пантомімікою.

Це одна з найважливіших здібностей у професії вчителя, адже передача інформації від учителя до учнів носить в основному вербальний характер.

Мова в учителя з такими здібностями відрізняється внутрішньою структурою, переконливістю, зацікавленістю в тому, про що він говорить. Такий вчитель уміє вживати слова і вирази, які мобілізують увагу і активізують мисленнєву діяльність учнів, він вдало використовує гумор, жарт, іронію.

Мова в учителя має бути живою, образною, виразною, емоційною, а вимова – з чіткою дикцією, без граматичних, логічних, стилістичних, фонетичних помилок, з помірним темпом і помірною висотою голосу.

Однотонна, тягуча мова швидко втомлює учнів, викликає в них в'ялість, апатію, інколи дратує їх.

5. Організаторські здібності – це, по-перше, уміння організувати учнівський колектив і, по-друге, вміння організувати свою роботу на уроці. Учитель з організаторськими здібностями швидко створює ділову, робочу атмосферу на уроці. Усі розпочаті справи він доводить до логічного завершення, ніхто в класі не залишається поза його увагою.

Організація власної роботи учителя полягає в умінні правильно планувати урочний час, розподіляти роботу в часі і контролювати себе. У випадку витрат часу на непередбачувані ситуації, які можуть виникнути на уроці, досвідчені учителі оперативно вносять корективи в розподіл часу (знають, який матеріал із запланованого можна зняти з даного уроку, який перенести на наступний, яку форму роботи

замінити іншою тощо). Якщо залишається резерв часу, то такі учителі завжди мають додатковий матеріал, аби заповнити цей резерв.

6. Авторитарні здібності – здібності до доброзичливого і безпосереднього емоційно-вольового впливу учителя на учнів так, щоб це сприяло утвердженню його авторитету.

Авторитарні здібності залежать від цілого ряду особистих якостей вчителя, зокрема його вольових якостей (рішучості, витримки, терпимості, наполегливості, вимогливості, почуття „міри” та ін.), а також від почуття відповідальності за здоров'я дітей, за їх інтелектуальний і духовний розвиток.

Здібний педагог ніколи не поранить душі дитини, знайде, зважаючи на особистість, до неї такий підхід, який би переконав її діяти відповідно до загальноприйнятих правил, норм, домовленостей тощо.

Учні поважають учителів, які уміють вимагати, домагатися свого без примусу, погроз, а також без надмірного педантизму. Не користуються авторитетом в учнів учителі, які проявляють надмірну довірливість, в'ялість, безпринципність, м'якотілість, безвольність.

7. Комунікативні здібності – це здібності до спілкування з дітьми, вміння знайти правильний підхід до них, встановити відповідні взаємини.

Учитель з такими здібностями перш за все справедливий, він уміє знаходити найбільш ефективні способи впливу на учнів, дотримуючись при цьому меж їх застосування, враховує в кожному випадку обставини, конкретну ситуацію. Такий учитель поєднує розумну любов до учнів, педагогічний контроль з довір'ям, вольову врівноваженість з простотою, природністю, щирістю, доброзичливістю.

8. Здібності до педагогічного передбачення – це здібності, які виражаються в передбаченні наслідків своїх дій, в умінні прогнозувати розвиток тих чи інших якостей учня. Вони тісно пов'язані з оптимізмом, вірою в позитивний результат обраних форм і методів педагогічного впливу на окремого учня чи групу учнів.

Учитель з такими здібностями знаходить можливість висловити обґрунтовану впевненість щодо успіхів у майбутньому працюючих учнів, а також застерегти при необхідності від помилок і упущень, невдач тих, з якими це може статись.

9. Здібності до розподілу уваги – це здібності, які проявляються в умінні розподіляти увагу на всі види діяльності під час навчального процесу. Здібний учитель уважно стежить за змістом викладу матеріалу, за розгортанням своєї думки, правильністю висновків (як своїх, так і

учнів) і одночасно тримає в полі зору всіх учнів, реагує на ознаки втомлюваності, неуважності, нерозуміння тощо. Він уміє регулювати увагу, маневрувати нею, поєднуючи активну, ділову зосередженість з швидким і вмілим реагуванням на усі процеси, що відбуваються в класі.

10. Уміння управляти своїм темпераментом. Кожний учитель має знати тип своєї нервової системи, позитивні і негативні її сторони, об'єктивно порівнювати їх з своїми фактичними діями. Він повинен оптимально використовувати свої позитивні риси і уміти стримувати негативні.

Учитель має стежити за своєю поведінкою (позою, рухами, мімікою та ін.), бути толерантним, уміти володіти собою, управляти своїми почуттями, настроями, переживаннями.

Залежно від загальної суми балів визначаються такі рівні здібностей:

▪високий (оптимальний)	27-30;
▪допустимий	22-26;
▪середній	17-21;
▪низький	12-16;
▪критичний	7-11;
▪недопустимий	0-6.

Додаток Л
Програма спецкурсу
"ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ДО РОБОТИ З
ОБДАРОВАНИМИ ДІТЬМИ"

Теми	Кількість годин				Форми контролю
	У тому числі				
	Всього	Лекції	Практичні заняття	Самостійна робота	
Розділ І. Поняття про обдарованість					
Тема 1. Сутність обдарованості та її місце у структурі особистості.	2	2	-	-	Тест
Тема 2. Сучасні моделі обдарованості та їх основні складові елементи.	6	2	2	2	Тест
Тема 3. Види обдарованості.	4	-	2	2	Повідомлення
Тема 4. Особливості обдарованої особистості.	4	2	2	-	
Розділ ІІ. Організація навчання й виховання обдарованої особистості					
Тема 1. Досвід розвинених країн світу в організації навчання і виховання обдарованих дітей.	4	2	-	2	Реферат
Тема 2. Організація роботи з обдарованими дітьми у сучасній системі освіти України (узагальнений досвід).	6	2	2	2	Аналіз досвіду
Тема 3. Діагностика обдарованості: вимоги, етапи, методи.	4	-	2	2	Аналіз досвіду
Тема 4. Програми роботи з обдарованими дітьми: види, вимоги до створення.	4	-	2	2	Аналіз досвіду
Тема 5. Форми та методи виховання обдарованої дитини.	6	2	2	2	Аналіз досвіду
Тема 6. Форми та методи навчання обдарованої дитини.	6	2	2	2	Аналіз досвіду

Розділ III. Особливості соціалізації обдарованої особистості					
Тема 1. Проблеми обдарованої дитини.	4	2	2	-	
Тема 2. Обдарована особистість і взаємовідносини у сім'ї: методи роботи з батьками.	6	2	2	2	
Тема 3. Організація позаурочної навчально-виховної діяльності щодо розвитку здібностей та обдарувань учнів.	6	2	2	2	
Тема 4. Особливості роботи соціального педагога з обдарованою дитиною.	8	2	4	2	Контр. робота
Всього годин	72	22	30	22	

Всього: 2 модулі по 36 годин.

Додаток М
Опитувальник для вчителів
на тему: „Обдаровані діти”

1) Чи багато у сучасній школі дійсно обдарованих дітей?

- a) доволі багато обдарованих;
- b) мало;
- c) нема;
- d) ваш варіант _____

2) Скільки приблизно у звичайному класі обдарованих дітей?

- a) 1-3 учні на клас;
- b) 1 учень на 2-3 класи;
- c) 3-4 учні на клас;
- d) 5-10 учнів на клас;
- e) 70% від всіх учнів класу;
- f) всі учні обдаровані;
- g) ваш варіант _____

3) Чи кожний вчитель може працювати з обдарованими дітьми?

- a) не кожний, тому що учень обдарований іноді знає більше ніж вчитель;
- b) кожний, якщо зуміє завоювати авторитет (вчителю завжди є чому навчити навіть генія);
- c) ваш варіант _____

4) Які якості необхідні вчителю для роботи з обдарованими дітьми?

5) Назвіть якості характеру, які виділяють обдарованих дітей з-поміж інших?

6) Які підходи необхідно застосовувати у роботі з обдарованими дітьми?

- a) індивідуальний підхід;
- b) додаткові заняття;
- c) диференційовані завдання у межах звичайного уроку;
- d) не виділяти їх з загалу дітей класу;
- e) ваш варіант _____

7) Чи потрібні для обдарованих дітей спеціалізовані навчальні заклади із відповідними програмами?

- a) потрібні, тому що рівень звичайної шкільної програми

недостатній для них;

b) не потрібні, тому що _____ ;

c) ваш варіант _____

8) Яким ви уявляєте навчальний заклад для таких обдарованих дітей?

9) Обдарована дитина це:

a) дитина яка має вроджені задатки та здібності і до науки, і до мистецтва, і до спорту, та розвиває їх;

b) дитина, яка має та розвиває здібності в якійсь одній з названих галузей;

c) дитина, яка має та розвиває здібності з одного - двох предметів;

d) ваш варіант _____

10) Яку роль відіграють батьки у вихованні обдарованої дитини?

a) батькам належить провідна роль;

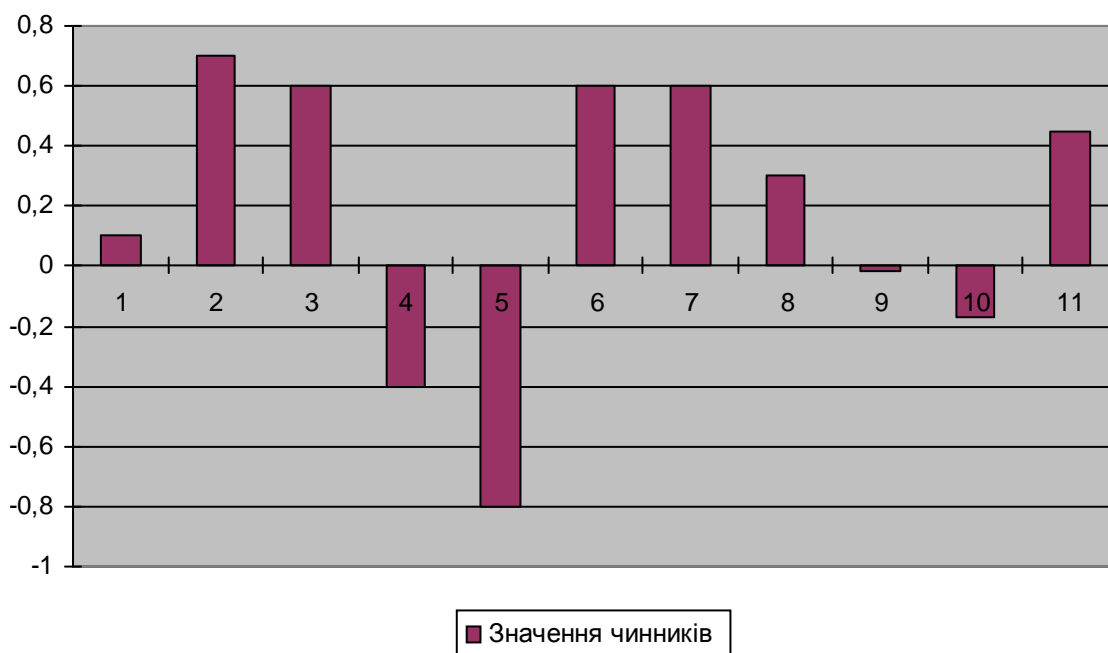
b) батьки і вчителі - співробітники;

c) провідна роль належить вчителю;

d) ваш варіант _____

Додаток Н
Середні дані

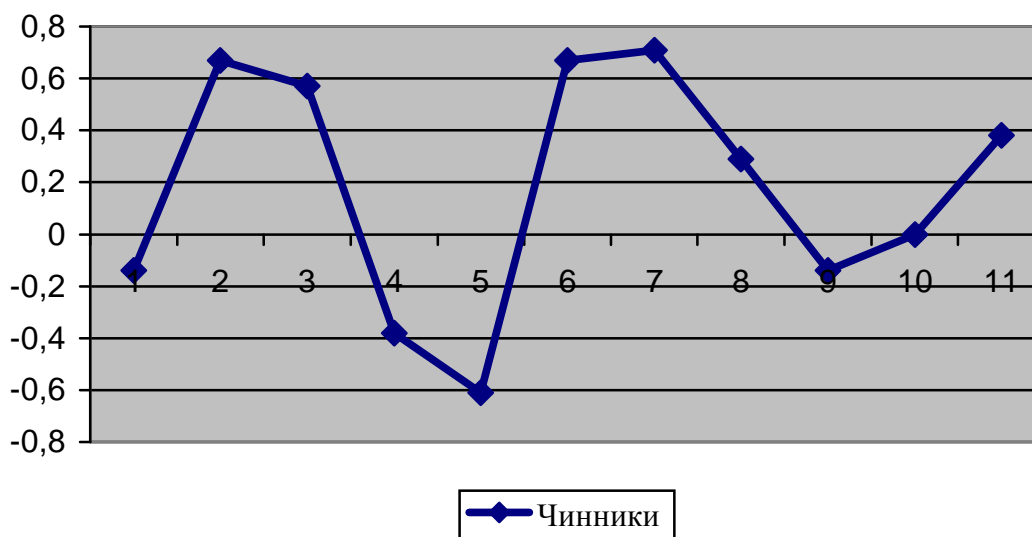
Розподіл чинників привабливості професії
(середні результати)



Змінні	Чинник										
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
n+	32	41	35	2	1	40	35	25	11	3	31
n-	26	0	1	27	46	3	1	7	12	13	5
КЗ	0,1	0,7	0,6	-0,4	-0,8	0,6	0,6	0,3	-0,02	-0,17	0,45
А					Б						
Професія одна з найважливіших у суспільстві	1				Недостатньо оцінюється важливість праці у суспільстві						
Робота з людьми	2				Не вмію працювати з людьми						
Робота вимагає постійної творчості	3				Не має умов для творчості						
Робота не викликає перевтоми	4				Робота викликає перевтому						
Велика заробітна плата	5				Мала заробітна плата						
Можливість самовдосконалення	6				Не має умов для самовдосконалення						
Робота відповідає моїм здібностям	7				Робота не відповідає моїм здібностям						
Робота відповідає моему характеру	8				Робота не відповідає моему характеру						
Невеликий робочий день	9				Великий робочий день						
Відсутність частого контакту з людьми	10				Частий контакт з людьми						
Можливість досягнути соціального визнання, поваги	11				Неможливість досягнути соціального визнання, поваги						
Інші чинники (які саме?)	12				Інші чинники (які саме?)						

Додаток П

Розподіл чинників привабливості професії
(виборка В)

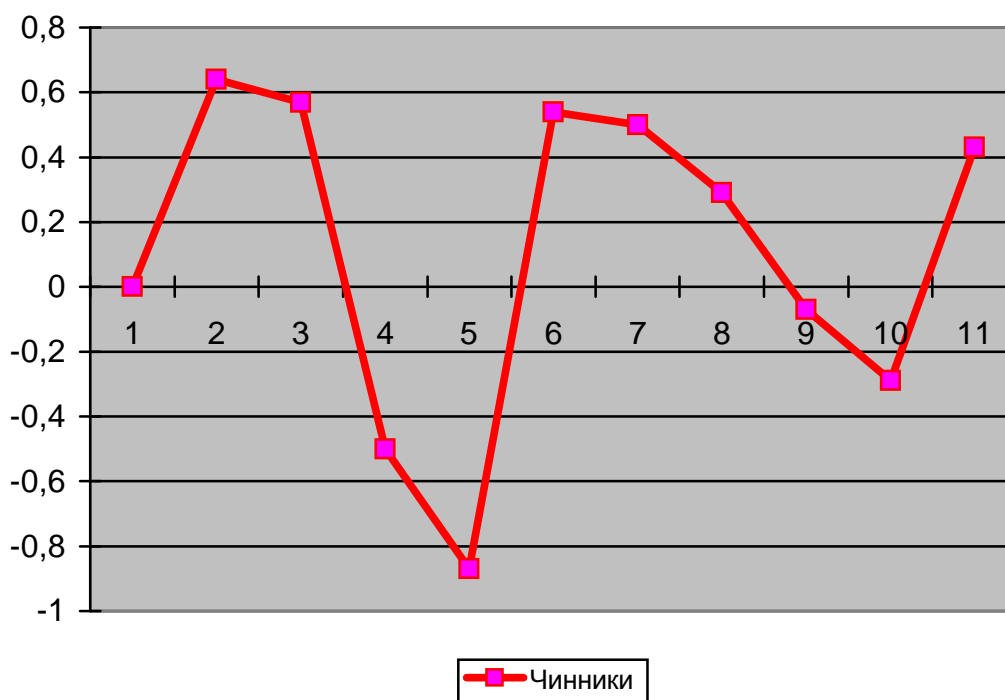


Високий рівень

Змінні	Чинник										
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
n+	8	14	12	1	1	14	15	8	2	2	10
n ⁻	11	0	0	9	14	0	0	2	5	2	2
КЗ	- 0,14	0,67	0,57	- 0,38	- 0,61	0,67	0,71	0,29	- 0,14	0	0,38
Чинники								В	С	Н	
Професія одна з найважливіших у суспільстві								-0,14	0	-0,1	
Робота з людьми								0,67	0,64	1,0	
Робота вимагає постійної творчості								0,57	0,57	0,67	
Робота не викликає перевтоми								-0,38	-0,5	-0,33	
Велика заробітна плата								-0,61	-0,87	-0,89	
Можливість самовдосконалення								0,67	0,54	0,89	
Робота відповідає моїм здібностям								0,71	0,5	0,56	
Робота відповідає моєму характеру								0,29	0,29	0,44	
Невеликий робочий день								-0,14	-0,07	0,44	
Відсутність частого контакту з людьми								0	-0,29	-0,2	
Можливість досягнути соціального визнання, поваги								0,3	0,43	0,67	
Інші чинники (які саме?)											

Додаток Р

Розподіл чинників привабливості професії
(виборка С)

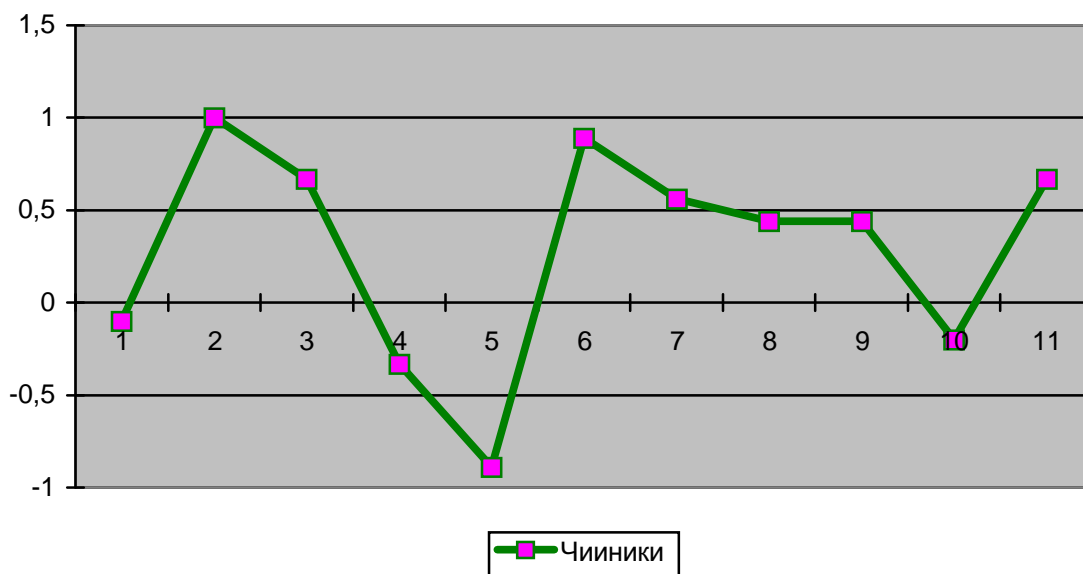


Середній рівень

Змінні	Чинник										
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
n+	11	18	17	0	0	18	14	12	5	0	15
n ⁻	11	0	1	14	24	3	0	4	7	8	3
K3	0	0,64	0,57	-0,5	-0,87	0,54	0,5	0,29	-0,07	-0,29	0,43

Додаток С

Розподіл чинників привабливості професії
(виборка Н)



Низький рівень

Змінні	Чинник										
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
n+	3	9	6	1	0	8	6	5	4	1	6
n ⁻	4	0	0	4	8	0	1	1	0	3	0
K3	-0,1	1,0	0,67	-0,33	-0,89	0,89	0,56	0,44	0,44	-0,2	0,67

Додаток Т
Порівняльна таблиця

Змінні	Чинник										
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
K3 (B)	-0,14	0,67	0,57	-0,38	-0,61	0,67	0,71	0,29	-0,14	0	0,38
K3 (C)	0	0,64	0,57	-0,5	-0,87	0,54	0,5	0,29	-0,07	-0,29	0,43
K3 (H)	-0,1	1,0	0,67	-0,33	-0,89	0,89	0,56	0,44	0,44	-0,2	0,67

Провідні чинники, які визначають ставлення майбутніх учителів до професії

Вибірка	Чинники та їх значущість				
	I	II	III	IV	V
B	Робота відповідає здібностям	Робота з людьми	Можливість самовдосконалення	Робота вимагає постійної творчості	Можливість досягнути соціального визнання, поваги
C	Робота з людьми	Робота вимагає постійної творчості	Можливість самовдосконалення	Робота відповідає здібностям	Можливість досягнути соціального
H	Робота з людьми	Можливість самовдосконалення	Робота вимагає постійної творчості	Можливість досягнути соціального	Робота відповідає здібностям

Додаток У

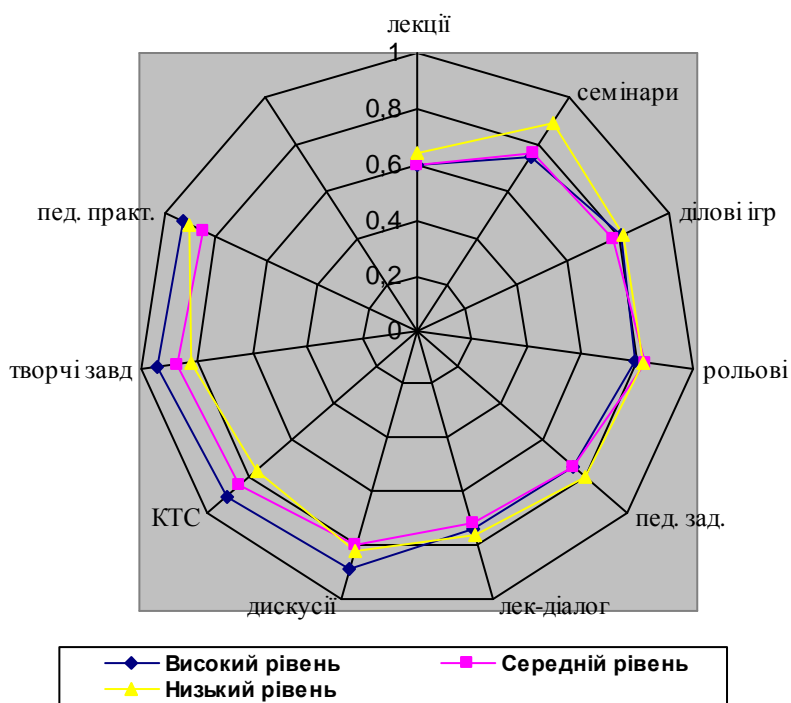
Результати опитування студентів експериментальних груп щодо ефективності форм і методів навчання (середні результати)

	лекції	семінари	ділові ігр	рольові	пед. зад.	лек-діалог	дискусії	КТС	творчі завд	пед. практ.
1.	3	5	4	4	4	3	4	5	5	5
2.	1	2	5	5	0	3	5	6	5	5
3.	3	4	4	5	4	3	5	5	4	4
4.	3	4	2	2	2	2	4	5	5	5
5.	2	4	1	1	3	4	5	5	5	5
6.	4	4	5	5	4	5	5	5	4	4
7.	3	4	4	4	5	4	4	4	5	5
8.	3	4	5	4	4	4	3	4	5	5
9.	3	3	4	4	4	5	5	3	3	4
10.	4	2	4	3	3	4	4	3	4	5
11.	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5
12.	3	4	5	5	4	5	5	5	5	4
13.	3	4	5	5	4	4	5	5	5	5
14.	1	2	5	5	4	1	4	3	5	5
15.	5	5	3	2	4	2	4	5	5	3
16.	4	4	4	4	5	5	4	5	5	5
17.	3	4	4	4	5	5	5	3	5	5
18.	2	3	5	5	3	3	4	5	5	5
19.	2	3	5	5	3	3	4	5	5	5
20.	3	1	1	2	1	4	1	4	2	1
21.	3	4	5	5	4	4	4	5	4	5
22.	4	4	3	3	3	2	3	4	4	4
23.	4	5	3	4	5	2	5	4	5	4
24.	5	5	4	3	3	5	4	3	3	5
25.	2	5	2	3	4	3	3	4	4	5
26.	4	3	3	5	4	3	4	5	5	5
27.	3	2	3	4	4	3	4	5	5	5
28.	3	4	5	5	4	2	4	4	5	3
29.	2	5	5	5	4	4	4	5	5	5
30.	1	5	5	4	4	5	4	3	5	5
31.	2	3	4	5	4	3	4	4	5	5
32.	4	4	4	5	5	4	5	5	5	4
33.	5	5	4	4	5	5	5	5	5	2
34.	2	4	5	4	2	3	4	5	3	4
35.	3	3	4	4	4	5	5	3	3	4
36.	1	4	5	5	5	2	2	4	4	5
37.	5	4	5	5	5	5	4	5	5	5
38.	3	5	5	5	4	5	5	3	4	5
39.	2	4	3	4	4	2	5	4	3	5

Додатки

40.	4	5	4	4	5	3	4	3	5	5
41.	4	5	5	5	4	5	3	3	4	5
42.	3	5	3	3	2	4	5	3	3	2
43.	4	4	4	4	4	5	5	5	5	5
44.	3	4	3	2	3	3	4	4	4	4
Всього	135	172	176	179	166	161	184	188	195	196
Від. ч.	0,61	0,78	0,8	0,81	0,75	0,73	0,84	0,85	0,89	0,9

Оцінка студентами ефективності форм та методів навчання



СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ І ЛІТЕРАТУРИ

1. *Абеляр П.* История моих бедствий // Антология педагогической мысли христианского Средневековья: Пособие для учащ. пед. колледжей и студентов вузов: В 2 т. – Т. 2. – Мир преломился в книге. Воспитание в средневековом мире глазами учёных наставников и их современников / Сост., ст. к разделам и коммент. В.Г. Безрогова, О.И. Варьяш. – М.: АО «Аспект Пресс», 1994. – С. 43-48.
2. *Азаров Ю.П.* Семейная педагогика. Педагогика Любви и Свободы. – М.: Аргументы и факты, 1993. – 608 с.
3. *Айзенк Г.Ю.* Проверьте свои способности: Пер. с англ. – М.: Педагогика-Пресс, 1992. – 176 с.
4. *Айзенк Г.Ю.* Интеллект: новый взгляд // Вопр. психологии. – 1995. – № 1. – С. 111-131.
5. *Айзенк Г., Еванс Д.* Як перевірити здібності вашої дитини: Тести для дітей 10-15 років: Пер. з англ. – К.: Школа, 2001. – 192 с.: іл. – (Країна чудес).
6. *Айзенк Г.Й.* Тесты IQ / Г.Й.Айзенк; Пер. с англ Н.А. Кириленко. – М.: ООО «Из-во Астрель», 2002. – 256 с.
7. *Айзенк Г.* Классические IQ тесты. – М.: Изд-во Эксмо, 2005. – 192 с.
8. *Акимова М.К.* Динамические характеристики нервной системы и проблема природных задатков способностей // Вопр. психологии. – 1980. – № 3. – С. 101-108.
9. *Актуальні проблеми психології: Том 6. Обдарована особистість: пошук, розвиток, допомога: Зб. наук. праць / За заг. ред.. С.Д. Максименка.* – К.: BONA MENTE, 2002. – Вип. 3 (1 частина). – 226 с.
10. *Актуальні проблеми психології: Проблеми психології творчості та обдарованості: Зб. наук. праць / За ред. В.О. Моляко.* – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2006. – 264 с.
11. *Алексюк А.М.* Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія: Підручник. – К.: Либідь, 1998. – 560 с.
12. *Ал-Фараби.* Историко-философские трактаты. – Алма-Ата: Наука, 1985. – 623 с.
13. *Амонашвили Ш.А.* Основания педагогики сотрудничества // Новое педагогическое мышление / Под ред. А.В. Петровского. – М.: Педагогика, 1989. – С. 144-177.
14. *Ананьев Б.Г.* Избр. психол. тр.: В 2 т. – М.: Педагогика, 1980. – Т. 1. – 232 с.; Т. 2. – 288 с.
15. *Анастаси А.* Психологическое тестирование: В 2 кн.: Пер. с англ. – М.: Педагогика, 1982. – Кн. 1. – 320 с.; Кн. 2. – 295 с.
16. *Аніскіна Н.О.* Педагогічна підтримка обдарованості. – К.: Вид. дім "Шкіл. світ", 2005. – 128 с.

Список використаних джерел і літератури

17. *Антология педагогической мысли Украинской ССР* / Сост. Н.П. Калениченко. – М.: Педагогика, 1988. – 640 с.
18. *Антонова Е.В.* Формирование средневековой системы образования. – М., 1989.
19. *Антонова О.Є.* Проблема розвитку здібностей та обдарованості у філософсько-педагогічних системах Давнього світу // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки: Зб. наук. праць. – Вип.. 31. – Київ – Запоріжжя, 2004. – С. 216 – 221.
20. *Антонова О.Є.* Система роботи з обдарованими учнями у закладах нового типу (досвід роботи шкіл м.Житомира) // Науково-методична співпраця в системі університет – середній та вищий навчальний заклад: Збірник наук.-метод. праць / За ред. О.А. Дубасенюк:– Житомир: Вид-во ЖДУ, 2004. –С. 54-63.
21. *Антонова О.Є.* Проблема розвитку здібностей та обдарованості у педагогічній теорії Я.А. Коменського // Вісник Житом. держ. ун-ту. – Вип.18. – 2004. – С. 76-79.
22. *Антонова О.Є.* Особливості роботи вчителя іноземної мови з обдарованою дитиною // Вісник Житом. держ. ун-ту. – Вип. 19. – 2004. – С. 40-44.
23. *Антонова О.Є.* Проблема обдарованості в умовах трансформації суспільства // Проблема суспільних трансформацій України в умовах транзитивного розвитку: Зб. наук. праць за матеріалами Всеукр. наук.-практ. конфер. ЖІ МАУП та ЖДУ імені Івана Франка / За ред. доц. Маслака П.В., Саух І.В. – Житомир, 2004. – 212 с. (С. 182-188).
24. *Антонова О.Є.* Обдарованість: досвід історичного та порівняльного аналізу: Монографія. – Житомир: Житомир. держ. ун-т, 2005. – 456 с.”
25. *Антонова О.Є.* Теоретичні підходи до створення моделі педагогічної обдарованості // Професійно-педагогічна освіта: сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку: Монографія / Авт. кол. О.А. Дубасенюк, О.Є. Антонова, С.С. Вітвицька та ін. / За заг. ред. проф. О.А. Дубасенюк. – Житомир: Житомирський держ. ун-т, 2006. – 300 с. (авторські – С.
26. *Апостолова Г.В.* Робота з обдарованими дітьми // Обдарована дитина. – 2006. – № 1. – С. 12-17.
27. *Аристотель.* Политика // Собрание сочинений: В 4 т. / Пер. с древнегреч. / Общ. ред. А.И. Доватура. – Т. 4. – М.: Мысль, 1983. – С. 375-644.
28. *Арешонков В.Ю.* Педагогічні засади самоорганізації слухачів системи післядипломної педагогічної освіти: Автореф. дис...канд. пед. наук: 13. 00. 01. – Житомир, 2006. – 20 с.
29. *Арнольд В.И.* О современном школьном образовании и развитии мировой науки // Обдарована дитина. – 2005. – № 8. – С. 12-22.
30. *Артемьева Т.И.* Методологический аспект проблемы способностей. – М.: Наука, 1977. – 183 с.
31. *Афшин Ростамі* Становлення та розвиток системи народної освіти в Ірані:

- Автореф. дис...канд. пед. наук: 13. 00. 01. – Житомир, 2006. – 20 с.
32. Афшин Ростамі Становлення та розвиток системи народної освіти в Ірані: Дис...канд. пед. наук: 13. 00. 01. – Житомир, 2006. – 206 с.
33. Баранов С.П. Сущность процесса обучения. – М.: Педагогика, 1981. – 143 с.
34. Барков В.І., Тютюнников А.М. Як визначити творчі здібності дитини. – К.: Україна, 1991. – 79 с.
35. Барташніков О.О., Барташнікова І.А. Розвиток сенсорних здібностей і пам'яті у дітей 5-7 років. – Тернопіль: „Богдан”, 1998. – 72 с.
36. Барташнікова І.А., Барташніков О.О. Як визначити рівень розумового розвитку дитини? Діагностика готовності дітей до навчання в школі: Тести для дітей 5-7 років. – Тернопіль: „Богдан”, 1998. – 84 с.
37. Барташнікова І.А., Барташніков О.О. Розвиток уяви та творчих здібностей дітей 5-7 років. – Тернопіль: „Богдан”, 1998. – 88 с.
38. Белкин А.С. Ситуация успеха. Как её создать: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1991. – 176 с.
39. Бине А. Измерение умственных способностей: Пер. с фр. / Изд. подгот. Вал.А. Луков, Вл.А. Луков. – СПб: Союз, 1998. – 432 с.
40. Бичко А.К., Бичко І.В., Табачковський В.Г. Історія філософії: Підручник. – К.: Либідь, 2001. – 408 с.
41. Бичко О.В. Пошук факторів обдарованості та спроби побудови моделі обдарованої особистості // Актуальні проблеми психології: Том 6. Обдарована особистість: пошук, розвиток, допомога: Зб. наук. праць / За заг. ред.. С.Д. Максименка. – К.: VONA MENTE, 2002. – Вип. 3 (1 частина). – С. 35-39.
42. Бобир О. В. Особистісні характеристики юнацтва з різними формами обдарованості: Автореф. дис...канд. псих. наук: 19.00.07. – Харків, 2005. – 22 с.
43. Богданова І.М. Професійно-педагогічна підготовка майбутніх вчителів на основі застосування інноваційних технологій: Дис...д-ра пед. наук: 13. 00. 04. – К., 1998. – 440 с.
44. Богоявленская Д.Б. Еще раз о понятии "одаренность". – www.ipras.ru/ponomarev/abstracts_rus/Sessions/Bogojavlenskaya.html.
45. Бодаев А.А. Психология о личности. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1988. – С. 24-37, 163-177.
46. Бондарчук Е.И., Бондарчук Л.И. Основы психологии и педагогики. – К.: МАУП, 1999. – 168 с.
47. Бордовская Н.В., Реан А.А. Педагогика: Учебник для вузов. – СПб.: Питер, 2001. – 304 с.
48. Бордовская Н.В., Реан А.А., Розум С. Психология и педагогика. – СПб.: Питер, 2003. – 432 с.
49. Брунер Д. Психология познания. За пределами непосредственной

Список використаних джерел і літератури

- информации: Пер. с англ. – М.: Прогресс, 1977. – С. 320-358.
50. Брушлинский А. В. О природных предпосылках психического развития человека. – М., 1977. – 64 с.
51. Брюно Ж., Малви Р., Назарет Л., Патес Р., Террасье Ж.-Ш., Ушаков Д.В. Одарённые дети: психолого-педагогические исследования и практика // Психологический журнал. – М., 1995. – Т. 16. – № 4.
52. Булаева К. Б. Генетические основы психофизиологии человека. – М.: Наука, 1991. – 207 с.
53. Бурлачук Л. Ф., Морозов С. М. Словарь-справочник по психологической диагностике. – СПб.: Питер, 1998. – 400 с.
54. Буторина Н., Григорьевских В. «Белая ворона» дома, у психолога и в школе (Проблемы выявления одарённых детей // Народное образование. – 1996. – № 8. – С. 15-19.
55. Васильев С. Работа учителя непрофильной дисциплины с обдарованой особистістю // Рідна школа. – №11. – 2000. – С. 18-20.
56. Василюк А., Корсак К. Яковець Н. Нариси з порівняльної педагогіки: Навч. посібник. – Ніжин: Редакційно-видавничий відділ НДПУ, 2002. – 119 с.
57. Василюк А., Пахоцінський Р., Яковець Н. Сучасні освітні системи: Навч. посібник. – Ніжин: Редакційно-видавничий відділ НДПУ, 2002. – 139 с.
58. Васюков Ю.В. Педагогічні теорії, технології, досвід (Дидактичний аспект). – Х.: Скорпіон, 2000. – 120 с.
59. Васянович Г.П. Педагогічна етика: Навч. – метод. посібник. – Львів: „Норма”, 2005. – 344 с.
60. Введение в специальность: Учебное пособие для студентов педвузов / Под ред. Л.И. Рувинского. – М.: Просвещение, 1988. – 208 с.
61. Видинеев Н. В. Природа интеллектуальных способностей человека. – М.: Мысль, 1989. – 175 с.
62. Виноградов Е.С. Изменение частоты рождения одарённых людей в разных фазах 11-летнего солнечного цикла за 1100 лет // Вопросы психологии. – 1991. – № 6. – С. 113.
63. Видатні психологи: біографічний довідник / Упор. Т. Шаповал. – К.: Вид. дім "Шкільний світ", 2005. – 120 с.
64. Вікова та педагогічна психологія: Навч. посібник / О.В. Скрипченко, Л.В. Долинська. – К.: Каравела, 2006. – 344 с.
65. Вітанчук Л.А. Форми та методи навчання обдарованої студентської молоді // http://www.agronmc.com.ua/nmcprop/pr_os_41.html.
66. Вітвицька С.С. Основи педагогіки вищої школи: Підручник за модульно-рейтинговою системою навчання для студентів магістратури. – К.: Центр навчальної літератури, 2006. – 384 с.
67. Власова О.І. Педагогічна психологія: Навч. посібник. – К.: Либідь, 2005. – 400 с.

68. Волков И.П. Много ли в школе талантов? – М.: Знание, 1989. – 80 с.
69. Волкова Н.П. Педагогіка: Посібник. – К.: Видавничий центр „Академія”, 2001. – 576 с.
70. Волощук І.С. Методи розвитку творчих здібностей учнів молодшого шкільного віку: Метод. посібник // Рідна школа. – 1998. – № 3. – С. 29-51.
71. Волощук І.С. Морально-етичний аспект виявлення обдарованих дітей та розвитку в них творчих задатків // Педагогіка і психологія. – 1994. – № 3. – С. 21-28.
72. Волощук І.С. Що таке творчі здібності та як їх розвивати // Мудрість учіння. Кроки до успіху: Навч. метод. посібник. – К.: Магістр – S, 1999. – С. 16-24.
73. Волчанова Н. Індивідуальна робота з обдарованими дітьми // Рідна школа. – № 6. – 2000. – С. 77-79.
74. Вопросы истории естествознания и техники. – 1986. – № 1. – С. 138-139.
75. Вопросы психологии способностей / Под ред. В.А. Крутецкого. – М.: Просвещение, 1973. – 216 с.
76. Вопросы психологии способностей школьников / Под ред. В.А. Крутецкого. – М.: Просвещение, 1964. – С. 63-135.
77. Воскресенская М.А. Я становлюсь учительницей. – Л.: Лениздат, 1987. – 160 с.
78. Воскресенская Н.М. Дифференциация обучения в школах Англии // Советская педагогика. – 1988. – № 12. – С. 118-126.
79. Всемирная история / Под ред. Н.А. Сидоровой, И.И. Конрада, И.П. Петрушевского, Л.В. Черепина. – М., 1957. – Т. 3. – С. 307.
80. Всесвітня історія / Упор. Р. Крип'якевич. – К.: Либідь, 1995. – Кн. 1: Стародавні часи. – 464 с.
81. Всесвітня історія / Упор. Р. Крип'якевич. – К.: Либідь, 1995. – Кн. 2: Середньовіччя і нові часи. – 421 с.
82. Всесвітня історія / Упор. Р. Крип'якевич. – К.: Либідь, 1995. – Кн. 3. – Найновіші часи. – 288 с.
83. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6 т. – М.: Педагогика, 1982. – Т. 2. – 504 с.
84. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6 т. – М.: Педагогика, 1984. – Т. 4: Детская психология / Под ред. Д.Б. Эльконина. – 432 с.
85. Гавеля О.М. Педагогічні умови художньо творчого виховання обдарованої учнівської молоді у поза навчальний час: Дис. ... канд. пед. наук. – К., 1997. – 208 с.
86. Газали Абу Хамид. Избавляющий от заблуждения. Пер. с араб. А.В. Сагадеева // С.Н. Григорян. – Из истории философии средней Азии и Ирана VII-XII вв. – М., 1960. – С. 211-267.
87. Галузинський В.М. Індивідуальний підхід до виховання особистості. – К., 1982. – С. 30, 35.

Список використаних джерел і літератури

88. Галузинський В.М., Євтух М.Б. Педагогіка: теорія та історія: Навч. пос. – К.: Вища школа, 1995. – 237 с.
89. Гальтон Ф. Наследственность таланта: Законы и последствия: Пер. с англ. – М.: Мысль, 1996. – 271 с.
90. Гельвеций К.А. О человеке, его умственных способностях и его воспитании // Соч.: В 2 т. – Т. 2. – М., 1974. – С. 24-27.
91. Гельвеций К.А. Об уме // Соч.: В 2 т. – Т. 1. – М., 1973. – С. 588-590.
92. Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / Отв. ред. и сост. П.В. Алексеев. – М.: Школа – Пресс, 1995. – 448 с.
93. Гильбух Ю.З. Внимание: одаренные дети. – М.: Знание, 1991. – 80 с.
94. Гильбух Ю.З., Гарнец О. Н., Коробко С. Л. Феномен умственной одарённости // Вопр. психологии. – 1990. – № 4. – С. 147-155.
95. Гильбух Ю. Как не убить талант // Народное образование. – № 4. – 1991. – С. 15-22.
96. Гильбух Ю.З. Розумово обдарована дитина. Психологія, діагностика, педагогіка: Пер. з рос. – К.: ВІПОЛ, 1993. – 75 с.
97. Гильбух Ю.З. Темперамент і пізнавальні здібності школяра: Діагностика, педагогіка. – К.: ВІПОЛ, 1992. – 212 с.
98. Гнатко М.М. Деякі особистісно-когнітивні особливості творчо обдарованих підлітків // Педагогіка і психологія. – К.: Педагогічна думка, 2001. – № 2. – С. 101-108.
99. Гнатко М.М. Психологічні передумови роботи з обдарованими дітьми // Шкільний світ. – 2000. – № 6. – С. 9-10.
100. Голованов С.О. Історія стародавнього світу: Навч. посібник. – К.: А.С.К., 2002. – 304 с.: іл.
101. Головінський І. Педагогічна психологія. – К.: Вид-во „Аконіт”, 2003. – 287 с.
102. Голубева Э.А. Индивидуальные особенности памяти человека (психофизиологическое исследование). – М.: Педагогика, 1980. – С. 108-120.
103. Голубева Э.А. Комплексное исследование способностей // Вопр. психологии. – 1986. – № 5. – С. 18-30.
104. Голубева Э.А., Изюмова С.А., Кабардов М. К. Опыт комплексного исследования учащихся в связи с некоторыми проблемами дифференциации обучения // Вопр. психологии. – 1991. – № 2. – С. 132-140.
105. Гоноволлин Ф.Н. О некоторых психических качествах личности учителя // Вопросы психологии. – 1975. – № 11. – С. 14-17.
106. Гончаренко С. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
107. Горелова Г., Степанов В. И вырастет талант... (Диагностика одарённых детей) // Народное образование. – 1996. – № 8. – С. 20-21.

108. Грановская Р.М., Крижанская Ю.С. Творчество и преодоление стереотипов. – СПб., 1994. – 120 с.
109. Григорян С.Н. Прогрессивная философская мысль в странах Ближнего и Среднего Востока IX-XIV вв. // Избр. произведения мыслителей стран Ближнего и Среднего Востока IX-XIV вв. – М., 1961. – С. 3-37.
110. Гриньова В.М. Педагогічна культура майбутнього вчителя: Навч. посібник. – Харків, 1996. – 104 с.
111. Губарев В.К. Довідник школяра і студента. Всесвітня історія. – Донецьк: ТОВ ВКФ „БАО”, 2004. – 496 с.
112. Губенко О.В. Творчий інтелект: деякі особливості та методи активізації старшокласників // Обдарована дитина. – 1998. – № 1. – С. 25-28.
113. Губенко О.В. Феномен інтуїції та інтелектуальна творчість // Практична психологія і соціальна робота. – 1999. – № 7-8.
114. Гуревич К. М. Профессиональная пригодность и основные свойства нервной системы. – М.: Наука, 1970. – 272 с.
115. Данилова Г. Акмеологія шкільної освіти у контексті методології сучасної освіти // Акмеологія – наука XXI століття. – К., 2005. – С. 3-17.
116. Джурицкий А.Н. История зарубежной педагогики. – М.: Форум-Инфа-М, 1998.
117. Деякі аспекти вирішення проблем навчання обдарованих дітей // Педагогічна підтримка обдарованості. – К.: Вид. дім "Шкіл. світ", 2005. – 128 с.
118. Дидактика средней школы: Некоторые проблемы современной дидактики: Учеб. пособ. / Под ред. М.Н. Скаткина. – М.: Просвещение, 1982. – С.319.
119. Доман Г., Доман Д. Дошкольное обучение ребёнка. – М., 1995. – 400 с.
120. Донцов Д. Дух нашої давнини. – Дрогобич: Відродження, 1991. – 341 с.
121. Доровский А.И. Дидактические основы развития одарённости учащихся. – М.: Росс. пед. агенство, 1998.
122. Доротюк В.І. Діагностика індивідуальних відмінностей учнів загальноосвітньої школи при комплектуванні профільних класів: Автореф. дис...канд. псих. наук: 19.00.07. – Київ, 2001. – 17 с.
123. Драч І.І. Оцінювання творчого потенціалу студентів вищих навчальних закладів.
124. Драйден Г., Вос Д. Революція в навчанні / Пер. з англ. М. Олійник. – Львів: Літопис, 2005. – 520 с.
125. Дрозденко К.С. Загальна психологія в таблицях і схемах: Навч. посібник. – К.: ВД „Професіонал”, 2004. – 304 с.
126. Дронь Н. Педагогічні здібності майбутніх педагогів у процесі підготовки у ВНЗ // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2006 – № 1. – С. 116-121.

Список використаних джерел і літератури

127. Дружинин В.Н. Психология общих способностей. – СПб.: Питер Ком, 1999. – 368 с.
128. Дружинин В.Н. Психология интеллекта // Педагогика. – 1998. – № 2. – С. 32-37.
129. Дубасенюк О.А. Теоретичні і методичні основи виховної діяльності педагога: Дис.... д-ра.пед.наук: 13. 00. 04. – К., 1996. – 398 с.
130. Дубасенюк А.А. Профессиональное становление педагога. – Житомир, 1993. – 106 с.
131. Дубасенюк О.А. Психолого-педагогічні фактори професійного становлення вчителя. – Житомир, 1994. – 260 с.
132. Дубасенюк О.А. Виховна діяльність педагога: соціально-історичний та психолого-педагогічний аспекти: Монографія. – Житомир, 1997. – 175 с.
133. Дубасенюк О.А. Основи теорії і практики професійної виховної діяльності педагога. – Житомир, 1994. – 187 с.
134. Дубасенюк О.А., Іванченко А.В., Вітвицька С.С. Педагогічна технологія в підготовці вчителя-вихователя: Метод. посіб. – Житомир, 1993. – 107 с.
135. Дубасенюк А.А. Теорія і практика професійної виховної діяльності педагога: Монографія. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка, 2005. – 367 с.
136. Духнович О.В. Народна педагогія в пользу училищ й учителей сельських” // Хрестоматія з історії дошкільної педагогіки: Навч. посіб. / Від упорядників, вступні нариси та упорядкув. З.Н. Борисової, В.У. Кузьменко; За заг. ред. З.Н. Борисової. – К.: Вища шк., 2004. – С. 217-218.
137. Дьяченко О.М. Проблема развития способностей: до и после Л.С. Выготского // Вопросы психологии. – 1996. – № 5. – С. 98-109.
138. Ефроїмсон В.П. У геніальних людей люблячі матері // Обдарована дитина. – 2005. – № 2. – С. 8-12.
139. Жураковский Г.Е. Очерки по истории античной педагогіки. – М.: Политиздат, 1940. – 470 с.
140. Заброцький М.М., Савиченко О.М., Тичина І.М. Психологія особистості: Навч. посібник. – Житомир, 2005. – 206 с.
141. Завгородня Н.М. Педагогічні умови соціалізації обдарованих учнів у навчально-виховному середовищі загальноосвітнього навчального закладу: Автореф. дис...канд. пед. наук: 13.00.05. – Київ, 2006. – 22 с.
142. Зазимко О.В. Основні теоретичні підходи до визначення обдарованості // Обдарована дитина. – 1998. – № 8. – С. 5-12.
143. Зазимко О.В. Психолого-педагогічні вимоги до ідентифікації технічної обдарованості в юнацькому віці // Педагогіка і психологія. – К.: Педагогічна думка, 2001. – № 2. – С. 14-23.
144. Зазимко О.В. Психологічні основи ідентифікації технічної обдарованості в

- юнацькому віці: Автореф. дис...канд. псих. наук: 19.00.07. – Київ, 2003. – 25 с.
145. Зинченко В.П., Смирнов С.Д. Методологические вопросы психологии. – М.: Изд-во МГУ, 1983. – 165 с.
146. Зубкова І.Ю. Розвиваємо здібності // Обдарована дитина. – 1998. – № 1. – С. 17-18.
147. Зязюн І.А., Сагач Г.М. Краса педагогічної дії: Навч. посібник для вчителів, аспірантів, студентів. – К.: Українсько-фінський інститут менеджменту і бізнесу, 1997. – 302 с.
148. Ибн Сина. Избранные философские произведения. – М.: Наука, 1980. – Т. 1. – 551 с.
149. Иванов К.А. Всё начинается с учителя: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов. – М.: Просвещение, 1983. – 175 с.
150. Из школы во вселенную: Сборник / Сост. Г. Юркина. – М.: Молодая гвардия, 1970. – 176 с.
151. Измерение интеллекта детей: В 2 ч. / Под ред. Ю.З. Гильбуха. – К., 1992. – Ч. 1. – 132 с.; Ч. 2. – 62 с.
152. Ильин В.П. Успешность деятельности, компенсации и компенсаторные отношения // Вопросы психологии. – 1983. – № 5. – С. 95-99.
153. Ильин Е.П. Психология: Учебник для средних учебных заведений. – СПб.: Питер, 2004. – 560 с.
154. Ильина Т.А. Педагогика: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов. – М.: Просвещение, 1968. – 572 с.
155. Іванченко А.В., Сбруєва А.А. Соціально-педагогічна підготовка вчителя. – Житомир, 2000. – 112 с.
156. Івахненко Л.М. Особливості виховання обдарованої людини // Талановита особистість: сім'я, школа, держава. – К., 1994. – С. 114-116.
157. Історія педагогіки / За ред. М.В.Левківського, О.А.Дубасенюк. – Житомир, 1999. – С. 101-103.
158. Історія філософії: Підручник для вищої школи. – Х.: Прапор, 2003. – 768 с.
159. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1987. – 190 с.
160. Капица С.П., Курдюмов С.П., Малинецкий Г.Г. Синергетика и прогнозы будущего: Изд. 2-е. – М.: Эдиториал УРСС, 2001. – 288 с.
161. Каракоз С. Господар освітнього міста // Освіта України. – № 73-74. – 2001. – С. 12-13.
162. Карліна О.М. Історія середніх віків: Підручник. – Вид. 2-ге, доопрац. – К.: Генеза, 2004. – 272 с.
163. Карпенчук С.Г. Теорія і методика виховання. Навч. посіб. – К., 1997. – 304 с.
164. Квинтилиан Марк Фабий. О воспитании оратора // Хрестоматия по

Список використаних джерел і літератури

- истории зарубежной педагогики / Под ред. А.И. Пискунова. – М., 1971. – С. 40-46.
165. *Кирнарская Д.К.* Музыкально-языковая способность как компонент музыкальной одарённости // Вопросы психологии. – 1989. – № 2. – С. 47-57.
166. *Кичук Н.В.* Формування творчої особистості вчителя в процесі вузівської професійної підготовки: Автореф. дис. ... докт. пед. наук: 13.00.01 / НДП України. – К., 1993. – 31 с.
167. *Кичук Н.В.* Творча особистість вчителя: педагогічні засади формування: Навчальний посібник. – Одеса, Принт Майстер, 1999. – 86 с.
168. *Кларин М.В.* Педагогическая технология в учебном процессе. Анализ зарубежного опыта. – М.: Знание, 1989. – 80 с.
169. *Клименко В.В.* Как воспитать вундеркинда. – Харьков, 1996. – 458 с.
170. *Клименко Н.П., Хімко С.Р., Федотова О.В.* Олімпіада як складова роботи з обдарованою молоддю // Обдарована дитина. – 2006. – № 2. – С. 2-6.
171. *Ковалев А. Г., Мясичев В. Н.* Психологические особенности человека: В 2 т. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1960. – Т. 2. – 253 с.
172. *Коваленко В.М.* Формування образного мислення в обдарованих учнів основної та старшої школи засобами художньої літератури: : Автореф. дис...канд. псих. наук: 13. 00. 02. – Київ, 2004. – 22 с.
173. *Колашина И.П.* Структура и механизм творческой деятельности – М.: МГУ, 1983. – 168 с.
174. *Комаровська О.* Обдаровані діти. Захист інтелекту та духовності // Педагогічна газета. – 1997. – Березень. – С. 3.
175. *Коменский Я.А.* Великая дидактика // Избранные педагогические сочинения. – М., 1955. – С. 164 – 392.
176. *Коменский Я.А.* О культуре природных дарований // Избранные педагогические сочинения. – М., 1955. – С. 449-479.
177. *Коменский Я.А.* Законы добре організованої школи: В кн. "Избранные педагогические сочинения в 2-х томах". – М., 1982. – Т. II. – С. 133-163.
178. *Коменский Я.А., Локк Д., Руссо Ж.-Ж., Песталоцци И.Г.* Педагогическое наследие / Сост. В.М. Кларин, А.Н. Джуринский. – М., 1989. – 416 с.
179. *Компасна програма пошуку, навчання і виховання обдарованих дітей та молоді „Творча обдарованість”* // Інформ. зб. мін. освіти України. – 1992. – Січень. – № 3. – С. 17-21.
180. *Комплексна програма пошуку, навчання і виховання обдарованих дітей та молоді / Уклад.: В.Г. Шевченко, О.В. Киричук.* – К., 1991. – 29 с.
181. *Кондратова Л.В.* Внеаудиторная работа по педагогике в педагогическом институте. – Киев, Одесса: Выща шк., 1988. – 160 с.
182. *Коннер М.* Как повысить умственный КПД. – М.: Изд-во Эксмо, 2005. – 288 с.

183. *Концепція державної програми роботи з обдарованою молоддю на 2006-2010 роки // Освіта України. – 2006. – № 48(741). – 30 червня. – С. 1-3.*
184. *Концепція одаренности // Обдарована дитина. – 2000. – № 1. – С. 5-10.*
185. *Костюк Г.С. Избранные психологические труды. – М.: Педагогика, 1988. – 304 с.*
186. *Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. – К.: Рад. шк., 1989. – С. 98-193, 307-373.*
187. *Кошманова Т.С. Теорія множинного інтелекту // Обдарована дитина. – 2006. – № 10. – С. 11-23.*
188. *Коул М., Скрибнер С. Культура и мышление: Психологический очерк: Пер. с англ. – М.: Прогресс, 1977. – 261 с.*
189. *Кравець В.П. Зарубіжна школа і педагогіка ХХ століття. – Тернопіль, 1996. – 290 с.*
190. *Кравець В.П. Історія класичної зарубіжної педагогіки та шкільництва. – Тернопіль, 1996. – 426 с.*
191. *Кравець В.П. Історія української школи і педагогіки (курс лекцій): Навч. пос. для студентів педагогічних навчальних закладів та ун-тів. – Тернопіль, 1994. – 358 с.*
192. *Крижанівський О.П., Хірна О.О. Історія середніх віків: Підручник. – К., 2000. – 288 с.*
193. *Круглова Л. Что делает человека счастливым? // Народное образование. – 1998. – № 8. – С. 26-28.*
194. *Крутецкий В.А. Психология математических способностей школьников. – М.: Просвещение, 1968. – 431 с.*
195. *Крысько В.Г. Психология и педагогика в схемах и таблицах. – Мн.: Харвест, 1999. – 384 с.*
196. *Кузина С. Чтобы сойти с ума, надо его иметь // Здоровье и питание. – 2002. – № 6. – С. 60-63.*
197. *Кузьмина Н.В. Формирование педагогических способностей. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1961. – 98 с.*
198. *Кузьмина Н.В. Очерки психологии труда учителя. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1967. – С. 133–182.*
199. *Кузьмина Н.В. Педагогическое мастерство учителя как фактор развития способностей учащихся // Вопр. психологии. – 1984. – № 1. – С. 20-26*
200. *Кузьмина Н.В. Способности, одаренность, талант учителя. – Л., 1985. – 52 с.*
201. *Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. – М., 1990. –*
202. *Кузьмина Н.В. Предмет акмеологии: Изд. 2-е, испр. и доп. – СПб.: Политехника, 2002. – 189 с.*
203. *Кузякин А. Предлагаю осуществить программу „Интеллект” // Воспитание школьников. – 1989. – № 4. – С. 21.*

Список використаних джерел і літератури

204. Куликов Л.В. Психологическое исследование: методические рекомендации по проведению. – СПб., Речь, 2002. – 184 с.
205. Куліш Н.М. Розвиток самосвідомості обдарованих дітей у спільній діяльності: Автореф. дис...канд. псих. наук: 19.00.07. – Київ, 2003. – 20 с.
206. Кульчицкая Е.И. Одарённость как психологическая проблема // Практична психологія та соціальна робота. – 2001. – № 7. – С. 28-30; № 8. – С. 14-15.
207. Кульчицька О.І. Використання біографічного методу у вивченні обдарованості // Педагогічні технології у неперервній професійній освіті: Монографія /С.О. Сисоєва, А.М. Алексюк, П.М. Воловик, О.І. Кульчицька, Л.Є. Сігаєва та ін. // За ред. С.О. Сисоєвої. – К.: ВІПОЛ, 2001. – 502 с.
208. Кульчицька О.І. Проблеми обдарованості в сучасній психології // Неперервна професійна освіта: теорія і практика: Збірник наук. праць / За ред. І.А. Зязюна. – У 2-х ч. – Ч. 1. – К., 2001. – С. 263-268.
209. Кульчицька О.І. Специфіка дитячої обдарованості // Обдарована дитина. – 2001. – № 1. – С. 3-10.
210. Кульчицкая Е.И. Одарённость: природа и сущность // Обдарована дитина. – 2002. – № 1. – С. 21-30.
211. Кульчицька О.І. Обдарованість та психологічні технології її розвитку // Педагогічні технології: наука – практиці: Навч.-метод. щорічник / О.І. Кульчицька, С.О. Сисоєва, Я.В. Цехмістер / За ред. С.О. Сисоєвої. – К.: ВІПОЛ, 2002. – Вип. 1. – С. 145-192.
212. Кульчицька О.І. Обдарованість: природа і сутність // Професійна освіта: педагогіка і психологія / За ред. І. Зязюна, Н. Ничкало: Польсько-український журнал. – Ченстохова – Київ, 2003. – С. 193-202.
213. Кульчицька О.І. Соціально-психологічні фактори формування таланта // Неперервна професійна освіта: теорія і практика: Наук. – метод. журнал. – 2004. – Випуск 3. – С. 112-118.
214. Кульчицька О.І. Соціально-психологічні фактори формування таланту // Обдарована дитина. – 2005. – № 1. – С. 2-11.
215. Ладвинская А.А. Жизнь выдающихся людей. 70 знаменитых художников: Судьба и творчество. – Донецк: ООО ПКФ "БАО", 2006. – 448 с.
216. Латыпов Н. Минута на размышление. Основы интеллектуального тренинга. – СПб: Питер, 2005. – 336 с.
217. Левина М.М. Интеллектуализация учебного процесса в педагогическом вузе и его связь с интегративными тенденциями профессиональной подготовки учителя // Совершенствование профессиональной подготовки учителя. – Ярославль, 1989. – С. 3-10.
218. Лейтес Н.С. Об умственной одарённости. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1960. – 214 с.

219. *Лейтес Н.С.* Умственные способности и возраст. – М.: Педагогика, 1971. – 277 с.
220. *Лейтес Н.С.* Соотношение возрастного и индивидуального в способностях школьника // *Вопр. психологии.* – 1985. – № 1. – С. 9-18.
221. *Лейтес Н.С.* Ранние проявления одарённости // *Вопр. психологии.* – 1988. – № 4. – С. 98-107.
222. *Лейтес Н.С.* Не упрощать проблему // *Вопр. психологии.* – 1990. – № 4. – С. 155-158.
223. *Лейтес Н.С.* Возрастная одарённость и индивидуальные различия // *Избр. тр.* – Москва; Воронеж, 1997. – 448 с.
224. *Лейтес Н.С.* Возрастная одарённость школьников: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Изд. центр "Академия", 2001. – 320 с.
225. *Леонтьев А.Н.* Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1977. – 394 с.
226. *Леонтьев А.Н.* Избранные психологические произведения: В 2 т. – М.: Педагогика, 1983. – Т. 1. – С. 76-141.
227. *Лернер Л.В., Маркин Э.Б.* Сколько цветов у «Радуги», или Дни Афанасия Лунева. – М.: Педагогика, 1990. – 288 с.: ил.
228. *Лещенко М.П.* Теоретико-методологічні засади діагностики педагогічної майстерності вчителя в умовах особистісно-орієнтованої системи навчання // *Неперервна професійна освіта: теорія і практика: Зб. наук. праць / За ред. І.А. Зязюна та Н.Г. Никало.* – Ч. 1. – К., 2001. – С. 71-74.
229. *Лещенко М.П.* Є у Полтаві така школа // *Обдарована дитина.* – 2002. – № 1. – С. 2-20.
230. *Лещенко М.П.* Щастя дитини – єдине дійсне щастя на землі: До проблеми педагогічної майстерності: Навч.-метод. посібник. – К.: АСМІ, 2003. – Ч. 1. – 304 с.; Ч. 2. – 240 с.
231. *Липова Л., Морозова Л., Луценко Л.* Специфіка навчання обдарованих дітей // *Рідна школа.* – 2003. – № 7 (882). – С. 8-11.
232. *Липова Л., Морозова Л., Ренський С.* Концепція обдарованості та її види // *Рідна школа.* – 2003. – № 4 (879). – С. 10-12.
233. *Лисичкин Г.В.* Химические олимпиады в нашей стране: вчера, сегодня, завтра // *Российский химический журнал.* – 1994. – Т. XXXVIII. – № 4.
234. *Лихачев Б.Т.* Педагогика. Курс лекцій: Учеб. пособ. для студентов педагогических учебных заведений и слушателей ИПК и ФПК. – М., 1992. – 528 с.
235. *Ліщук В.* Щоб не спали здібності дитини // *Освіта України.* – 2000. – № 125. – С. 4.
236. *Лодзінська Е.* Особливості роботи вчителя з математично обдарованими учнями 4-8 класів (на матеріалі польської школи): Автореф. дис...канд. пед. наук: 13.00.02. – Київ, 2001. – 19 с.

Список використаних джерел і літератури

237. Лозова В.І., Троцько Г.В. Теоретичні основи виховання і навчання: Навч. пос. для студ. пед. навч. закл. – Харків, 1997. – 338 с.
238. Локк Д. Мысли о воспитании В кн.: Я.А. Коменский, Д. Локк, Ж.Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци. Педагогическое наследие. – М., 1987. – С. 145-179.
239. Локишина С.М. Краткий словарь иностранных слов. – М.: Русский язык, 1977. – 351 с.
240. Лолер Д. Коэффициент интеллекта, наследственность и расизм: Пер. с англ. – М.: Прогресс, 1982. – 253 с.
241. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. – М.: Наука, 1984. – С. 361-384.
242. Лосев А.Ф., Тахо-Годи А.А. Платон. Жизнеописание. – М., 1977. – 224 с.
243. Лук А.Н. Психология творчества. – М.: Наука, 1978. – 127 с.
244. Лункевич В.В. Подвижники и мученики науки. – М., 1962. – 216 с.
245. Лурия А.Р. Об историческом развитии познавательных процессов: Экспериментально-психологическое исследование. – М.: Наука, 1974. – 171 с.
246. Макаренко А.С. Методика організації виховного процесу // Методика виховної роботи. – К., 1990. – С. 29-138.
247. Макаренко А.С. О воспитании. – М.: Политиздат, 1990. – 415 с.
248. Максименко С.Д. Загальна психологія: Навч. посібник. – К.: Центр навчальної літератури, 2004. – 272 с.
249. Малькова З.А. Современная школа в США. – М.: Педагогика, 1971.
250. Мар'яненко Л.В. Вміння вчителя поводитися з обдарованими учнями як фактор його професійного зростання // Практична психологія та соціальна робота. – К., 2001. – № 8. – С. 48-51.
251. Марков А.П. Опыт формирования творчески одарённой личности в лицейных классах технического профиля // Преподавание географии в школе. – 1998. – № 1.
252. Матюшкин А.М. Загадки одарённости: Проблемы практической диагностики. – М.: Школа-Пресс, 1993.
253. Матюшкин А.М. Концепция творческой одарённости // Вопросы психологии. – 1989. – № 6. – С. 23-33; [http:// www.voppsy.ru/issues/1989/896/896029.htm](http://www.voppsy.ru/issues/1989/896/896029.htm).
254. Матюшкин А.М., Сиск Д.А. Одарённые и талантливые дети // Вопр. психологии. – 1988. – № 4. – С. 88-97.
255. Меженко Ю.С. 60 знаменитых писателей: Судьба и творчество. – Донецк: ООО ПКФ "БАО", 2006. – 336 с.
256. Мелик-Пашаев А.А., Новлянская З.Н. Ступеньки к творчеству: Художественное развитие ребёнка в семье. – М.: Педагогика, 1987. – 144 с.
257. Мелхорн Г., Мелхорн Х.-Г. Гениями не рождаются. Общество и способности человека: Кн. для учителя: Пер. с нем. – М.: Просвещение, 1989. – 159 с.

258. Мерлин В.С. Очерк интегрального исследования индивидуальности. – М.: Педагогика, 1986. – С. 86-110, 153-181, 196-208.
259. Методика навчання і наукових досліджень у вищій школі: Навч. посібник / С.У. Гончаренко, П.М. Олійник та ін.; За ред. С.У. Гончаренка, П.М. Олійника. – К.: Вища школа, 2003. – 323 с.
260. Методика організації та проведення Всеукраїнської олімпіади з педагогіки: Вид. 3-є. – Житомир: Житомир. держ. пед. ун-т, 2002. – 100 с.
261. Мец Адам. Мусульманский Ренесанс: 2-е изд. – М.: Наука, 1973. – 473 с.
262. Мешко О., Мешко Г., Янкович О. Короткий виклад курсу “Історія української школи і педагогіки”. Навчальний посібник. – Тернопіль: ТДПУ, 1999. – С. 29-31, 35-40.
263. Мижеригов В.А., Ермоленко М.Н. Введение в педагогическую деятельность: Учеб. пособие. – М.: Пед. общество России, 2002. – 268 с.
264. Микалко М. Тренинг интеллекта. – СПб: Питер, 2000. – 192 с.
265. Михайловська Л. Обдарована особистість: різні погляди на формування і розвиток // Вересень. – 1997. – № 1. – С. 53-54.
266. Михайлюк Л.М. Обдарована дитина у систем державної освіти Франції // Обдарована дитина. – 2005. – № 6. – С. 30-34.
267. Моделирование педагогических ситуаций / Под ред. Ю.Н. Кулюткина, Г.С. Сухобской. – М., 1981. – С. 17-25.
268. Моделювання виховної діяльності в систем професійної підготовки студентів: Теорія, практика, програми / За заг. ред. А.Й. Капської. – К.: ІЗМН, 1998. – 192 с.
269. Мойсеюк Н.Є. Педагогіка: Навч. посібник: Вид. 2-е. – К., 1999. – 350 с.
270. Моляко В.О., Кульчицька О.І., Литвинова Н.І. Психологія дитячої обдарованості: Метод. рекомендації. – К., 1995. – 25 с.
271. Моляко В.А., Кульчицкая Е.И., Литвинова Н.И. Психология детской одарённости. – Киев: Общество „Знание” Украины, 1995. – 82 с.
272. Моляко В.О. Психологічні проблеми обдарованості та її виявлення // Мудрість учіння. Кроки до успіху: Навч. метод. посібник. – К.: Магістр – S, 1999. – С. 5-15.
273. Моляко В.А. Проблемы психологии творчества и разработка подхода к изучению одарённости // Обдарована дитина. – 2002. – № 4. – С. 19-25.
274. Моляко В.О. Техническая творческая одарённость // Обдарована дитина. – 2002. – № 4. – С. 27-32.
275. Моляко В.О. Проблема обдарованості: нові етапи психологічних досліджень та їх практична реалізація // Актуальні проблеми психології: Том 6. Обдарована особистість: пошук, розвиток, допомога: Зб. наук. праць / За заг. ред. С.Д. Максименка. – К.: VONA MENTE, 2002. – Вип. 3 (1 частина). – С. 11-15.
276. Моляко В.О. Технічна творчість і її структура // Обдарована дитина. – 2003. – № 6. – С. 2-4.

Список використаних джерел і літератури

277. *Мудрість* учіння. Кроки до успіху: Навч. метод посібник. – К.: Магістр – S, 1999. – 104 с.
278. *Мудрость* воспитания. Книга для родителей / Сост. Б.М. Бим-Бад, Э.Д. Днепров, Г.Б. Корнетов. – М., 1987. – 288 с.
279. *Музика О.Л.* Ціннісна свідомість і розвиток обдарованості. – К.: ТОВ „Міжнар. фін. агенція, 1997. – 24 с.
280. *Музика О.Л.* Технічна обдарованість: ціннісна регуляція розвитку // Обдарована дитина. – 2002. – № 2. – С. 17-23.
281. *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: ЖОППО, 2006. – С. 118-126.
282. *Музика О.Л.* Як розвивати обдарованість і чи можна її втратити // Обдарована дитина. – 2006. – № 3. – С. 11-16.
283. *Музика О.О.* Мотивація творчої активності технічно обдарованих підлітків: Автореф. дис...канд. псих. наук: 19.00.07. – Київ, 2001. – 14 с.
284. *Музика О.О.* Чинники активності технічно обдарованих підлітків // Обдарована дитина. – 2002. – № 2. – С. 44-48.
285. *Музика О.О.* Мотивація творчої обдарованості // Обдарована дитина. – 2003. – № 3. – С. 2-9.
286. *М'ясоїд П.А.* Загальна психологія: Навч. посібник. – 2-ге вид., допов. – К.: Вища шк., 2001. – 487 с.
287. *Нариси* історії українського шкільництва (1905 – 1933): Навч. посібник / За заг. ред. О.В. Сухомлинської. – К.: Заповіт, 1996. – 304 с.
288. *Настенко Н.* Творча обдарованість учнів: характерні особливості // Психологічна підтримка творчості учня / Упоряд. О. Главник, В. Зоц. – К.: Редакції загально педагогічних газет, 2003. – С. 25-26.
289. *Науменко С.І.* Художня обдарованість: психологічна проблема // Педагогіка і психологія. – 1995. – № 1. – С. 47-54.
290. *Національна доктрина* розвитку освіти України у ХХІ столітті: Затверджено Указом Президента України від 17 квітня 2002 року № 347/2002 // Освіта України. – 2002. – 23 квітня. – С. 4-6.
291. *Небылицын В.Д.* Психологические исследования индивидуальных различий. – М.: Наука, 1976. – 335 с.
292. *Немов Р.С.* Психология: В 3-х кн.: Кн. 1: Общие основы психологии. – М.: Владос, 1999. – 688 с.
293. *Немов Р.С.* Психология: В 3-х кн.: Кн. 2: Психология образования: 4-е изд. – М.: Владос, 2006. – 606 с.
294. *Неперервна* професійна освіта: теорія і практика: Наук. – метод. журнал. – 2004. – Випуск 3. – 272 с.

295. *Нерсесянц В.С.* Сократ. – М.: Наука, 1984. – 190 с.
296. *Никитин Б.П., Никитина Л.А.* Мы, наши дети и внуки: Изд 3-е, доп. – М.: Мол. гвардия, 1989. – 303 с.; ил.
297. *Ничкало Н.Г.* Теоретико-методологічні проблеми і перспективи розвитку досліджень з неперервної професійної освіти // Неперервна професійна освіта: теорія і практика: Зб. наук. праць / За ред. І.А. Зязюна та Н.Г. Ничкало. – Ч. 1. – К., 2001. – С. 35-41.
298. *Новак З.* Вопросы изучения и диагностики развития вербальных способностей учащихся // Вопр. психологии. – 1983. – № 3. – С. 46-51.
299. *Обдаровані діти: виявлення – навчання – розвиток: Психолого-дидактична система* // Завуч. – 2003. – № 17-18 (спецвипуск). – С. 27-28.
300. *Обухова Л.* Детская (возрастная) психология: Учебник. – М.: Российское педагогическое агентство, 1996. – 374 с.
301. *Общая психодиагностика* / Под ред. А.А. Бодалева, В.В. Столика. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1987. – 304 с.
302. *Общие основы педагогики* / Под ред. Королева Ф.Ф., Гмурмана В.Е. – М., 1967. – 390 с.
303. *Одарённые дети: Пер. с англ.* / Общ. ред. Г.В. Бурменской, В.М. Слуцкого. – М.: Прогресс, 1991. – 376 с.
304. *Одарённый ребенок* / Под ред. О.М. Дьяченко. – М., 1997. – 140 с.
305. *Однoлькo В.Г.* Розвиток мислення: педагогіка і психологія // Рідна школа. – 1994. – № 12. – С. 32-38.
306. *Оконь В.* Введение в общую дидактику: Пер. с польского Л.Г. Какуровича, Н.Г. Горина. – М., 1990. – 382 с.
307. *Онаць О.М.* Управління розвитком професійної компетентності молодого вчителя загальноосвітнього навчального закладу: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – К., 2006. – 250 с.
308. *Онацький В.М.* Академічна обдарованість та методи її діагностики // Обдарована дитина. – 2002. – № 2. – С. 53-56.
309. *Онацький В.М.* Взаємодія практичного психолога і вчителя у роботі з обдарованими дітьми // Неперервна професійна освіта: теорія і практика: Збірник наук. праць / За ред. І.А. Зязюна та Н.Г. Ничкало. – У 2 ч. – Ч. 1. – К., 2001. – С. 358-367.
310. *Орлов В.Ф.* Професійне становлення майбутніх вчителів мистецьких дисциплін: Теорія і технологія: Монографія / За заг. ред. І.А. Зязюна. – К.: Наукова думка, 2003. – 262 с.
311. *О сыне и отце* // Известия. – № 363. – 29 декабря 1986 года. – С. 3-4.
312. *Основи практичної психології* / В. Панюк, Т. Титаренко, Н. Чепелева та ін.: Підручник. – К.: Либідь, 2003. – 536 с.
313. *Основы вузовской педагогики: Уч.пособ. для студентов университета* / Под ред. Н.В. Кузьминой, И.А. Урклин. – Л., 1972. – 308 с.

Список використаних джерел і літератури

314. *Основы педагогического мастерства* / Под ред. И.А. Зязюна. – М., 1989. – 302 с.
315. *Осьмак Л.* Особистісний потенціал підлітка: умови активізації // *Рідна школа.* – 1998. – № 1. – С. 20-23.
316. *Очкурова О., Щеплак Г., Иовлева Т.* 50 гениев, которые изменили мир. – Харьков: Фолио, 2006. – 510 с.
317. *Павловська В.А., Ющенко С.С., Ковбасенко Ю.І.* Орієнтація на талант // *Всесвітня література в середніх навчальних закладах України.* – 1996. – № 12. – С. 3-4.
318. *Паламарчук В., Рудаківська С.* Від творчої особистості – до нових технологій // *Рідна школа.* – 1998. – № 2. – С. 5.
319. *Паламарчук В.Ф.* Як виростити інтелектуала. – Тернопіль: „Навчальна книга – Богдан”, 2000. – 152 с.
320. *Панов В.И.* Одарённые дети: выявление – обучение – развитие // *Педагогика.* – 2001. – № 4. – С. 30.
321. *Панов В.И.* Научные и образовательные аспекты проблемы одарённости // *Обдарована особистість – пошук, розвиток, допомога: Матеріали доповідей та повідомлень на Міжнародній науково-практичній конференції 27-29 квітня 1998 р.* – К.: Гнозис, 1998. – С. 200-208.
322. *Панов В.И., Лейтес Н.С., Матюшин А.М.* Одаренные дети: выявление, обучение, развитие // *Відкритий урок.* – 2002. – № 13-14.
323. *Пасіхов Ю.* Обдаровані діти – наше майбутнє // *Рідна школа.* – 2002. – № 3. – С. 37-38.
324. *Педагогика и народное образование за рубежом: Экспресс-информация.* – Вып. 5. – М., 1992. – С. 3-10.
325. *Педагогика: Большая современная энциклопедия* / Сост. Е.С. Рапацевич. – Мн.: Современное слово, 2005. – 720 с.
326. *Педагогика: Учебное пос. Для студентов пед.ин-тов* / С.П.Баранов, Л.Р. Болотина, В.А. Слостенин. – М., 1986. – 336 с.
327. *Педагогика: Учеб. пособ. для студентов педагогических учебных заведений* / Под ред. В.А. Слостенина. – М., 1997. – 512 с.
328. *Педагогическая энциклопедия.* – М., 1966. – С. 153, 389.
329. *Педагогический словарь.* – М., 1960. – Т. 3.– С. 17.
330. *Педагогіка* / За ред. М.Д. Ярмаченка. – К., 1986. – 540 с.
331. *Педагогіка: Учеб. пособ. для студентов пединститутів* / Под ред. Ю.К. Бабанского. – М., 1988. – 479 с.
332. *Педагогічна майстерність: Підручник* / І.А. Зязюн, Л.В. Крамущенко, І.Ф. Кривонос та ін. – К., 1997. – 349 с.
333. *Педагогічна психологія* / За ред. Л.М. Проколієнко, Д.М. Ніколенка. – К.: Вища школа, 1991. – 183 с.

334. *Педагогічна творчість і майстерність: Хрестоматія* / Укл. Н.В. Гузій. – К.: ІЗМН, 2000. – 168 с.
335. *Педагогічний пошук молодих дослідників України: Збірник студентських наукових праць* / За ред. О.А. Дубасенюк, О.Є. Антонової. – Житомир: Житомир. держ. пед. ун-т, 2002. – 300 с.
336. *Педагогічний пошук молодих дослідників України: Збірник студентських наукових праць* / За ред. О.А. Дубасенюк, О.Є. Антонової: Вип. 2. – Житомир: Житомирський держ. пед. ун-т, 2003. – 250 с.
337. *Педагогічні технології у неперервній професійній освіті: Монографія* / С.О. Сисоєва, А.М. Алексюк, П.М. Воловик, О.І. Кульчицька, Л.Є. Сігаєва, Я.В. Цехмістер та ін.; За ред. С.О. Сисоєвої. – К.: ВІПОЛ, 2001. – 502с.
338. *Педагогічні технології: наука – практиці: Навч. – метод. щорічник* / О.І. Кульчицька, С.О. Сисоєва, Я.В. Цехмістер / За ред. С.О. Сисоєвої. – К.: ВІПОЛ, 2002. – Вип. 1. – 281 с.
339. *Петровский А.В. Вопросы истории и теории психологии. Избр. труды.* – М.: Педагогика, 1984. – 320 с.
340. *Пецина И.А. Формирование педагогического творчества у будущих учителей в процессе обучения в педагогическом университете (на примере музыкально-педагогического факультета): Автореф. дис...канд. пед. наук: 13. 00. 01.* – Самара, 2005. – 23 с.
341. *Пирогов М.І. Питання життя // Хрестоматія з історії дошкільної педагогіки: Навч. посіб. / Від упорядників, вступні нариси та упорядкув. З.Н. Борисової, В.У. Кузьменко; За заг. ред. З.Н. Борисової.* – К.: Вища шк., 2004. – С. 209-21; С. 210-211.
342. *Пискунов А.И. Хрестоматия по истории зарубежной педагогики: Учеб.пособ. для студентов пед.ин-тов.* – М., 1981. – 528 с.
343. *Питер Л.Д. Принцип Питера, или Почему дела идут вкривь и вкось: Пер. с англ.* – М.: Прогресс, 1990. – 320 с.
344. *Платон Государство // Хрестоматия по истории зарубежной педагогики / Под ред. А.И. Пискунова.* – М., 1971. – С. 10-11.
345. *Платонов К.К. О системе психологии.* – М.: Мысль, 1972. – 216 с.
346. *Платонов К.К. Проблемы способностей.* – М.: Наука, 1972. – 192 с.
347. *Подласый И.П. Педагогика. Новый курс: Учебник: В 2 кн.* – М.: Изд. центр ВЛАДОС, 1999. – Кн. 1: Общие основы. Процесс обучения. – 576 с.
348. *Подласый И.П. Педагогика. Новый курс: Учебник: В 2 кн.* – М.: Изд. центр ВЛАДОС, 1999. – Кн. 2: Процесс воспитания. – 256 с.
349. *Подоляк Л.Г., Главник О.П. Основи педагогічної психології (психологія виховання): Навч. посібник.* – К.: Главник, 2006. – 112 с.
350. *Позашкільна педагогіка: пошуки і проблеми.* – К., 1995. – С. 64-66.

Список використаних джерел і літератури

351. *Познавательные* процессы и способности в обучении: Учеб. пособие для студ. пед. ин-тов / В.Д. Шадриков, Н.П. Анисимова, Е.Н. Корнеева и др.; Под ред. В.Д. Шадрикова. – М.: Просвещение, 1990. – 142с.
352. *Положение о работе с одарённой студенческой молодёжью*. – Краматорск, 1999. – 7 с.
353. *Поніманська Т.І.* Дошкільна педагогіка: Навч. посіб. для студентів вищих навч. закладів. – К.: Академія, 2004. – 456 с.
354. *Пономарёва-Семёнова Р.А.* Методологический аспект разработки психологической модели экстраординарной личности // *Актуальні проблеми психології: Том 6. Обдарована особистість: пошук, розвиток, допомога: Зб. наук. праць / За заг. ред.. С.Д. Максименка*. – К.: VONA MENTE, 2002. – Вип. 3 (1 частина). – С. 16-30.
355. *Попова Л., Бабаева Ю.* Основні уявлення про обдарованість // *Завуч*. – 2003. – № 17-18. – С. 4-6.
356. *Порох Л.* Щоб не згасав вогник обдарованості // *Рідна школа*. – № 6. – 2002. – С. 67-69.
357. *Потаешник М.М.* Как развивать педагогическое творчество. – М.: Знание, 1987. – 80 с.
358. *Потаешник М.М.* Педагогічна творчість: проблеми розвитку і досвід. – К.: Рад. школа, 1988. – 230 с.
359. *Потаешник М.М.* Школа разноуровнего и разнонаправленного обучения. – № 6. – 1995. – С. 3-11.
360. *Православ'я: український вимір / За заг. ред. Сауха П.Ю.:* Навч. посібник. – К.: Кондор, 2004. – 384 с.
361. *Практикум з педагогіки: Навч. посіб. / За заг.ред.О.А. Дубасенюк, А.В. Іванченка*. – К., 2004. – 432 с.
362. *Практикум по экспериментальной и прикладной психологии / Под ред. А.А. Крылова*. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та. – 272 с.
363. *Практический интеллект / Под ред. Р. Дж. Стернберга*. – СПб: Питер, 2002. – 265 с.
364. *Приймаков О.Г., Молявко О.І.* Особливості написання науково-дослідних робіт обдарованою молоддю в Харківській територіальній філії Малої Академії наук України // *Сучасні освітні технології: Матер. Всеукр. наук.-практ. конференції*. – Харків, ЗДПУ, 2001. – С. 109-110.
365. *Приходченко К.* Комплексний підхід до виховання творчої особистості // *Рідна школа*. – 1998. – № 4. – С. 25-27.
366. *Проблемы способностей / Под ред. В.Н. Мясищева*. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1962. – С. 15-32, 72-79, 91-105.
367. *Проблемы способностей в советской психологии*. – М., 1984. – С. 18-33, 101-106.
368. *Програма "Обдарована дитина" гімназії № 143 м. Києва // Обдарована*

- дитина. – 2006. – № 5. – С. 17-21.
369. Прокопів Л.М. Навчально-виховна робота з обдарованою молоддю у вищих педагогічних закладах України (друга половина ХХ століття): Монографія. – Івано-Франківськ: Плай, 2005. – 256 с.
370. Прокопів Л.М. Навчально-виховна робота з обдарованою молоддю у вищих педагогічних закладах України (друга половина ХХ ст.): Автореф. дис...канд. пед. наук: 13.00.01. – Івано-Франківськ, 2005. – 22 с.
371. Психологическая диагностика: Проблемы и исследования / Под ред. К.М. Гуревича. – М.: Педагогика, 1981. – 272 с.
372. Психологическая наука в СССР: В 3 т. / Под ред. Б.Г. Ананьева. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1962. – Т. 2. – С. 74-90.
373. Психологические вопросы выявления одарённости / Авт. сост. В.А. Моляко, Е.И. Кульчицкая, Н.И. Литвинова. – К.: Знание, 1992. – 56 с.
374. Психология индивидуальных различий: Тесты / Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.Я. Романова. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1982. – С. 8-14, 53-68, 101-147.
375. Психология одарённости: от теории к практике / Под ред. Д.В. Ушакова. – М.: ПЕР СЭ, 2000. – 80 с.
376. Психология одарённости детей и подростков / Под ред. Н.С. Лейтеса. – М.: Академия, 2000. – 336 с.
377. Психология одарённости: проблемы, структура, показатели / Редкол.: М.А. Холодная и др. – К., 1996. – 196 с.
378. Психологічна підтримка творчості учня / Упоряд. О. Главник, В. Зоц. – К.: Редакції загальнопедагогічних газет, 2003. – 128 с.
379. Психологічний словник / За редакцією В.І. Войтка. – К.: Вища школа, 1982. – 216 с.
380. Психологічний супровід школярів / Упор. Т. Гончаренко. – К.: Ред. загальнопед. газ., 2005. – 128 с.
381. Психологічний практикум для школярів / Упор. В.І.Сіткар. – Тернопіль: Підручники і посібники, 2003. – 72 с.
382. Психологія / За ред. В.А. Крутецького. – К.: Вища школа, 1978. – С. 178-184.
383. Психологія і педагогіка життєтворчості: Навч.-метод посібник / Ред. рада: В.М. Даній (голова), Г.М. Несен, Л.В. Сохань, І.Т. Єрмаков та ін. – К., 1996. – 792 с.
384. Психопрофілактика / Упор. Т. Гончаренко. – К.: Редакції загальнопедагогічних газет, 2003. – 112 с.
385. Пуховська Л.П. Професійна підготовка вчителів у Західній Європі: спільність і розбіжності.: Монографія. – К., 1997. – 79с.
386. Пуховська Л.П. Професійна підготовка вчителів у країнах західної Європи в другій половині ХХ століття: Дис...д-ра пед. наук: 13. 00. 04. – К., 1998. – 354 с.

Список використаних джерел і літератури

387. Пушкин В.М. Эвристика – наука о творческом мышлении. – М.: Наука, 1967. – 271 с.
388. Рабинович В. Исповедь книгочехя, который учил букве, а укреплял дух. – М.: Книга, 1991. – 496 с.
389. Рабочая книга школьного психолога / Под ред. Дубровиной. – М.: Просвещение, 1991. – С. 238-272.
390. Равен Д. Педагогическое тестирование: Проблемы, заблуждения, перспективы: Пер. с англ. – М.: Когито-Центр, 1999. – 144 с.
391. Рассел К., Картер Ф. IQ тесты на гениальность. – М.: Изд-во Эксмо, 2005. – 128 с.
392. Рекомендация 1248, относящаяся к образованию одарённых детей (принятая Советом Европы 7 октября 1994 г. // Управление школой. – 1997. – № 43. – Ноябрь. – С. 6.
393. Рензулли Дж., Рис С. Модель обогащающего школьного обучения // Основные концепции одаренности и творчества / Под ред. Д.Б. Богоявленской. – М., 1997.
394. Решетников П.Е. Нетрадиционная технологическая система подготовки учителей: Рождение мастера: Кн. для преподават. высш. и средн. пед. учеб. заведений. – М.: Владос, 2000. – 304 с.
395. Рибалка В.В. Методологічні питання наукової психології (Досвід особистісно центрованої систематизації категоріально-поняттєвого апарату): Навч.-метод. посібник. – К.: НІКА-ЦЕНТР, 2003. – 204 с.
396. Рибалка В.В. Система виховання творчої особистості за І.П. Волковим // Обдарована дитина. – 1998. – № 3. – С. 10-14.
397. Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога в образовании: Учеб. пособие. – М.: ВЛАДОС, 1996. – 529 с.
398. Рождественская В.И. Индивидуальные различия работоспособности. – М.: Педагогика, 1980. – 149 с.
399. Розвиток народної освіти і педагогічної думки в Україні. Нариси / За ред. М.Д. Ярмаченка. – К., 1991. – С. 91.
400. Розвиток обдарованих та здібних дітей // Сільська школа України. – 2004. – № 6 (78). – лютий. – С. 3-7.
401. Роль среды и наследственности в формировании индивидуальности человека / Под ред. И.В. Равич-Щербо. – М.: Педагогика, 1988. – С. 181-236.
402. Романенко В.П., Тищенко М.П., Тезікова С.В. Зміст і форми орієнтації школярів на педагогічні професії: Навч. посібник. – К.: ІЗМН, 1997. – 64 с.
403. Романовський О.О. Хроніка вищої освіти США (на прикладі державних і недержавних закладів). – К., 1997.
404. Рубинштейн С Л. Принципы и пути развития психологии. – М.: Изд-во АН СССР, 1959. – С. 125-134.

405. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. – М.: Изд-во АН СССР, 1957. – 328 с.
406. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: В 2 т. – М.: Педагогика, 1989. – Т. 2. – С. 122-139.
407. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. – М.: Педагогика, 1973. – 424 с.
408. Руденко Л.С. Формування творчих здібностей учнів 5-9 класів у позаурочній роботі засобами музичного мистецтва: Автореф. дис...канд. пед. наук: 13.00.02. – Київ, 2004. – 24 с.
409. Рудницька О.П., Болгарський А.Г., Свистельникова Т.Ю. Основи педагогічних досліджень. Навч.-метод. посіб. – К., 1998. – 143 с.
410. Русалов В.М. Биологические основы индивидуально-психологических различий. – М.: Наука, 1979. – 352 с.
411. Руссо Ж.-Ж. Юлия, или Новая Элоиза // Пед. соч.: В 2 т. – Т. 2. – М., 1981. – С. 145-147.
412. Савенков А.И. Основные подходы к разработке концепции одарённости // Педагогика. – М., 1998. – № 3. – С. 24-29.
413. Савенков А.И. Одарённый ребёнок дома и в школе. – Екатеринбург: У-Фактория, 2004. – 272 с.
414. Савенков А.И. Путь к одарённости: исследовательское поведение дошкольников. – СПб: Питер, 2004. – 272 с.
415. Савин А.А. Знания и сообразительность / А.А. Савин. – М.: ООО "Изд-во АСТ", 2002. – 203, [5]с. – (Как воспитать гения).
416. Сазоненко Г.С. Педагогіка успіху (досвід становлення акмеологічної системи ліцею). – К.: Гнозис, 2004. – 684 с.
417. Саух П.Ю. Православ'я: український вимір: Навч. посібник. – К.: Кондор, 2004. – 384 с.
418. Саух П.Ю. Філософія: Навч. посібник. – К.: Центр навчальної літератури, 2003. – 256 с.
419. Сафонова Н. Творчий педагог – фундатор формування творчої особистості // Рідна школа. – 2003. – № 2 (877). – С. 10-11.
420. Сбруєва А.А., Рисіна М.Ю. Навч. посіб. до курсу "Історія педагогіки". – Суми, 1998. – 120 с.
421. Сбруєва А.А. Порівняльна педагогіка: Навчальний посібник. – Суми, 1999. – 300 с.
422. Сбруєва А.А. Тенденції реформування середньої освіти розвинених англomовних країн в контексті глобалізації (90-ті рр. ХХ – початок ХХІ ст.). – Суми, 2004. – 500 с.
423. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: Учеб. пособ. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.
424. Семенець В.В., Письменецький В.О., Бондарев В.М. Технології роботи з обдарованою молоддю у Харківському державному технічному

Список використаних джерел і літератури

- університеті радіоелектроніки // Сучасні освітні технології: Матер. Всеукр. наук.-практ. конференції. – Харків, ХДПУ, 2001. – С. 110-111.
425. *Сергеев Б.Ф.* Высшая форма организованной материи: Рассказы о мозге. – М.: Просвещение, 1987. – 160 с.
426. *Сергеева Н.И.* Обучение одарённых детей в школах Великобритании // Советская педагогика. – М.: Педагогика, 1990. – № 6. – С. 137-144.
427. *Сидорова Н.Н.* Умники и умницы: Интеллектуальная игра для старшеклассников // Обществознание в школе. – 1999. – № 3.
428. *Сисоєва С.О.* Підготовка вчителя до формування творчої особистості учня: Монографія. – К.: Поліграфкнига, 1996. – 406 с.
429. *Сисоєва С.О.* Теоретичні і методичні основи підготовки вчителя до формування творчої особистості учня. – К., 1998. – 365 с.
430. *Сисоєва С.О.* Педагогічна творчість: Монографія. – Харків-Київ: Каравела, 1998.– 150 с.
431. *Сисоєва С., Соколова І.* Нариси з історії розвитку педагогічної думки. – Київ, 2003. – 308 с.
432. *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.
433. *Сисоєва С.О.* Творча педагогічна діяльність вчителя: ознаки і методи // Обдарована дитина. – 2005. – № 4. – С. 6-14.
434. *Сисоєва С.О.* Основи педагогічної творчості: Підручник. – К.: Міленіум, 2006. – 346 с.
435. *Сівак С.* Скринінг шкільного життя. Методика комплексного психодіагностичного вивчення стану навчально-виховного процесу загальноосвітньої школи. – Тернопіль: Підручники і посібники, 2002. – 72 с.
436. *Склонности и способности /* Под ред. В.Н. Мясичева. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1962. – С. 3-36, 50-93.
437. *Сковорода Г.С.* Вдячний Єродій // Хрестоматія з історії дошкільної педагогіки: Навч. посіб. / Від упорядників, вступні нариси та упорядкув. З.Н. Борисової, В.У. Кузьменко; За заг. ред. З.Н. Борисової. – К.: Вища шк., 2004. – С. 162-163.
438. *Скориніна О.В.* Обдарованість та особливості побудови оптимальної педагогічної тактики // Педагогіка та психологія: Зб. наук. праць. – Харків: ХДПУ, 2001. – Вип. 19. – Ч. 2. – С. 79-83.
439. *Слободенюк Л.І.* Особливості пам'яті дітей з підвищеними розумовими здібностями // Практична психологія і соціальна робота. – 2000. – № 8. – С. 43- 46.
440. *Слободенюк Л.І.* Система психолого-педагогічного пошуку обдарованих дітей // Психолог. – 2003. – № 8 (56). – С.4-5.

441. Смирнов В.И. Общая педагогика в тезисах, дефинициях, иллюстрациях. – М., 1999. – 416 с.
442. Смульсон М.Л. Психологія розвитку інтелекту в ранній юності: Автореф. дис...докт. псих. наук: 19.00.07. – Київ, 2002. – 40 с.
443. Собчик Л.Н. Психодиагностика. Методология и методы: Практическое руководство. – М., 1990. – 79 с.
444. *Современные психолого-педагогические проблемы высшей школы* / Под ред. Б.Г. Ананьева, Н.В. Кузьминой. – Ленинград, 1974. – С. 7
445. Сонин В.А. Психологический практикум: задачи, этюды, решения. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2001. – 199 с.
446. Сорока Г.І. Сучасні виховні системи та технології: навчально-методичний посібник для керівників шкіл, вчителів, класних керівників, вихователів, слухачів ІПО. – Харків: Веста: Вид-во „Ранок”, 2002. – 128 с.
447. Сорочан Т.М. Розвиток професіоналізму управлінської діяльності керівників загальноосвітніх навчальних закладів у системі післядипломної педагогічної освіти: Дис. ... доктора пед. наук. – Луганськ, 2005. – 478 с.
448. *Соціальна робота: технологічний аспект* / За ред. проф. А.Й. Капської. – К.: ДЦССМ, 2004. – 364 с.
449. Спиркин А.Г. Основы философии: Учеб. пособие для вузов. – М.: Политиздат, 1988. – 592 с.
450. *Способности и интересы* / Под ред. Н.Д. Левитова, В.А. Крутецкого. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1962. – С. 197-274, 275-306.
451. *Способности и склонности: Комплексное исследование* / Под ред. Э.А. Голубевой. – М.: Педагогика, 1989. – 199 с.
452. *Способности: К 100-летию со дня рождения Б.М.Теплова* / Отв. ред Э.А. Голубева. – М.: Феникс, 1997. – 390 с.
453. Стельмахович М.Г. Українська народна педагогіка. – К., 1997. – 232 с.
454. Стельмахович М.Г. Українська родинна педагогіка. Навч. посіб. – К., 1996. – 288 с.
455. Степенко Г.В., Бургін М.С. Обдаровані діти: навчання і розвиток (зарубіжний досвід) // Обдарована дитина. – 1998 – № 3. – С. 6-9.
456. Стернберг Р., Григоренко Е. Инвестиционная теория креативности: двенадцать стратегий обучения творческому мышлению // *Общая психология. Тексты: В 3-х т.* – Т. 2: Субъект деятельности. Книга 1: Изд. 2-е, доп. и испр. / Отв. ред. В.В. Петухов: Для студентов факультетов психологии высш. уч. завед. – М.: УМК "Психология"; Генезис, 2002. – С. 84-103.
457. Стрельников В. Методики оцінювання інтелекту та критерії творчої особистості // Психологічна підтримка творчості учня / Упоряд.

Список використаних джерел і літератури

- О. Главник, В. Зоц. – К.: Редакції загальнопедагогічних газет, 2003. – 128 с.
458. Струс О.О. Розвиток літературних творчих здібностей молодших школярів. – Кам'янець-Подільський: Абетка-НОВА, 2002. – 40 с.
459. Сущенко Т.І. Характерні особливості обдарованих дітей // Початкова школа. – 1994. – № 2. – С. 10-11.
460. Талызина Н.Ф., Карпов Ю.В. Педагогическая психология: психодиагностика интеллекта. – М., 1987. – С. 136
461. Тарасова Г.В. Организационно-педагогические условия развития готовности учителя к работе с одарёнными детьми: Автореф. дис...канд. пед. наук: 13. 00. 01. – Казань, 2005. – 23 с.
462. Теличко Н.В. Обдарованість: сутність і проблеми виявлення // Гуманітарний вісник Переяслав-Хмельницького державного педагогічного університету імені Григорія Сковороди: Наук.-теор. Зб. – Вип. 5. – Переяслав-Хмельницький, 2004. – С. 66-69.
463. Теличко Н.В. Організація навчання обдарованих молодших школярів у США: Автореф. дис...канд. пед. наук: 13.00.01. – Івано-Франківськ, 2005. – 21 с.
464. Теличко Н.В. Американський досвід роботи з обдарованими дітьми можна використати в Україні // Обдарована дитина. – 2005. – № 10. – С. 27-35.
465. Теличко Н.В. Проблеми діагностики та застосування тестів для виявлення обдарованості школярів у США // Обдарована дитина. – 2006. – № 2. – С. 43-49.
466. Теплов Б.М. Избр. тр.: В 2 т. – М.: Педагогика, 1985. – Т. 1. – С. 14-305.
467. Тестирование детей / Автор-составитель В. Богомолов. – Ростов н/Д: «Феникс», 2005. – 352 с.
468. Технології соціальної роботи з обдарованими дітьми // Соціальна робота: технологічний аспект / За ред. проф. А.Й. Капської. – К.: ДЦССМ, 2004. – С. 301-324.
469. Тимошко М. Френсіс Гальтон // Психолог. – № 44 (92). – 2003. – С. 23-24.
470. Тур Р.Й. Психологічні умови адаптації обдарованої дитини при переході із початкової ланки освіти в середню (досвід спільної роботи вчителів) // Практична психологія та соціальна робота. – 2001. – № 5. – С. 42-43.
471. Тушева В. Формувати творчу активність учнів // Рідна школа. – 1998 – № 4. – С. 67-69.
472. Тюленев П.В. Считать раньше, чем ходить: от 0 до 7. – Чебоксары, Изд. "Чувашия", 1998. – 72 с.
473. Уарте Х. Исследование способностей к наукам. – М., Изд-во АН СССР, 1960.
474. Уманский Л.И. Психология организаторской деятельности школьников. – М.: Просвещение, 1980. – С. 86-127.
475. Унт И. Индивидуализация и дифференциация обучения. – М.:

- Педагогика, 1990. – 192 с.
476. Ушинський К.Д. Передмова до Першого тому „Педагогічної антропології“: Твори: У 6-т. – К., 1954. – Т. 4. – С. 21-51.
477. Ушинський К.Д. Про користь педагогічної літератури: Твори: У 6 т. – К., 1954. – Т. 1. – С. 33-49.
478. Феофанова А. Родина по-кубінськи // Дзеркало тижня. – 2001. – № 44(368).
479. Филимоненко Ю., Тимофеев В. Руководство к методике исследования интеллекта для взрослых Д. Векслера (WAJS). – СПб., 1992. – 111 с.
480. Философский энциклопедический словарь. – М., 1983.
481. Філіпенко А.С. Основи наукових досліджень. Конспект лекцій: Навч. посібник. – К.: Академвидав, 2005. – 208 с.
482. Філософія: Підручник / Г.А. Заїченко, В.М. Сагатовський, І.І. Кальний та ін.; За ред. Г.А. Заїченко. – К.: Вища шк., 1995. – 455 с.
483. Філософський словник / За редакцією В.І. Шинкарука: 2-ге вид., перероб. і доп. – К.: Гол. ред УРЕ, 1986. – 800 с.
484. Фіцула М.М. Педагогіка Навч. посібник для студентів пед. навч. закладів. – К., 2000. – 542 с.
485. Франко І. Емерик Турчинський. Посмертний спогад // Педагогічні статті і висловлювання / Упор. О.Г. Дзевєрін. – К.: Рад. школа, 1960. – С. 206-207.
486. Фридман Л.М., Кулагина И.Ю. Психологический справочник учителя. – М., 1991. – 288 с.
487. Харламов И.Ф. Педагогика: Учеб. пособие. – М., 1999. – 519 с.
488. Хеллер К.А., Перлет К., Сиервальд В. Лонгитюдное исследование одарённости // Вопр. психологии. – 1991. – № 2. –
489. Хлебнікова Т. Просто Василько, який хоче бути щасливим // Освіта України. – № 47. – 2002. – С. 6.
490. Холодная М.А. Психологические механизмы интеллектуальной одарённости // Вопр. психологии. – 1993. – № 1. – С. 32-39.
491. Хомич Л.О. Професійно-педагогічна підготовка вчителя початкових класів: Монографія. – К., 1998. – 200 с.
492. Хомич Л.О. Формування творчої особистості майбутнього вчителя в умовах сьогодення // Модернізація вищої освіти у контексті євроінтеграційних процесів: Зб. наук. праць учасників Всеукраїнського методологічного семінару з міжнародною участю. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2007. – С. 132-136.
493. Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. Работы советских психологов периода 1946-1980 гг. / Под ред. И.И. Ильева, В.Я. Ляудис. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1981. – С. 26-55, 168-173, 189-193.
494. Хрестоматія з історії дошкільної педагогіки: Навч. посіб. / Від упорядників, вступні нариси та упорядкув. З.Н. Борисової,

Список використаних джерел і літератури

- В.У. Кузьменко; За заг. ред. З.Н. Борисової. – К.: Вища шк., 2004. – 511 с.
495. *Хрестоматия по психологии* / Сост. В.В. Мироненко; Под ред. А.В. Петровского: 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Просвещение, 1987. – С. 281-286, 293-299, 331-339.
496. *Хуторской А.В. Развитие одарённости школьников: Методика продуктивного обучения: Пособие для учителя.* – М.: ВЛАДОС, 2000. – 320 с.
497. *Циганкова Е. Як тобі живеться, вундеркінде? Обдарованість як проблема // Психопрофілактика / Упор. Т. Гончаренко. – К.: Редакції загальнопедагогічних газет, 2003. – С. 54-65*
498. *Чанышев А.Н. Аристотель* – М.: Мысль, 1981. – 200 с.
499. *Человек на Земле – III Всероссийский конкурс учебно-исследовательских экологических проектов школьников имени академика Н.Н.Моисеева // Химия и жизнь – XXI век. – 2000. – № 3.*
500. *Чистякова Г.Д. Творческая одарённость и развитие познавательных структур // Вопр. психологии. – 1991. – № 6. – С. 103-111.*
501. *Чудновский В.Е., Юркевич В.С. Одарённость: дар или испытание.* – М.: Знание, 1990. – 80 с.
502. *Чудновський В.Е., Юркевич В.С. Обдарованість – це унікальність кожної особистості // Обдарована дитина. – 2005. – № 2. – С. 2-7.*
503. *Чудновский В.Е. Актуальные проблемы психологии способностей // Вопр. психологии. – 1986. – № 3. – С. 78-89.*
504. *Шабатура М.Н., Матяш Н.Ю., Мотузний В.О. Біологія людини: Підруч. для 9-го кл. серед. загально освіт. навч. закл. – 2-ге вид., перероб. – К.: Генеза, 2001. – 176 с.*
505. *Шадриков В.Д. О содержании понятий "способности" и "одарённость" // Психол. журн. – 1983. – Т. 4. – № 5. – С. 3-10.*
506. *Шадриков В.Д. Проблемы профессиональных способностей // Психол. журн. – 1982. – Т. 3. – № 5. – С. 13-26.*
507. *Шадриков В.Д. Способности человека.* – Москва; Воронеж, 1997. – 288 с.
508. *Шадриков В.Д., Черемошкина Л.Ф. Мнемические способности: Развитие и диагностика.* – М.: Педагогика, 1987. – 155 с.
509. *Шадрук С. Діагностика загальної обдарованості // Рідна школа. – 1995. – №4. – С. 61-62.*
510. *Шаталов В.Ф. Точка опоры.* – М.: Педагогика, 1987. – 155 с.
511. *Шумакова Н.Б. Составляем программу обучения одарённых детей // Обдарована дитина. – 2005. – № 10. – С. 14-19.*
512. *Щетинин М.П. Объять необъятное: Записки педагога.* – М.: Педагогика, 1986. – 176 с
513. *Щерба С.П., Тофтул М.Г. та ін. Філософія: короткий виклад; Навч. посібник.* – К.: «Кондор», 2003. – 352 с.

514. *Эйсмонт Т.С.* Программа «Развитие творческих способностей школьников, работа с одарёнными детьми» // Управление школой. – 1997 – № 27. – С. 4-5.
515. *Энциклопедия для детей.* – Т. 1 – Всемирная история. – М.: Аванта, 2002. – 688 с.; ил.
516. *Эфроимсон В.* Божий дар или естественный феномен // Народное образование. – № № 2, 4. – 1991. – С. 137-145.
517. *Юркевич В.* Про окремі типи обдарованості // Завуч. – 2003. – № 17-18. – С. 9-10.
518. *Яковлева Е.* Развитие творческой одаренности детей школьного возраста // Обдарована дитина. – 2002. – № 2. – С. 16-18.
519. *Яковлева Е.Л.* Методические рекомендации учителям по развитию творческого потенциала учащихся / Под ред. В.И.Панова. – М.: Молодая гвардия, 1997. – 78 с.
520. *Як допомогти дитині стати творчою особистістю* // Упор. Л. Шелестові. – К.: Ред. загальнопед. газ., 2003. – 112 с.
521. *Ясінський В.* Деякі аспекти роботи з обдарованими дітьми // Рідна школа. – № 3 (866). – 2002. – С. 39.
522. *Яцишин О.О., Жигайло Т.Л.* До питання відбору гуманітарно обдарованої молоді у вищі навчальні педагогічні заклади // Концепція гуманізму в становленні та розвитку професійної освіти: Матеріали Міжнародної наук.-практ. конференції 1-2 жовтня 1997 року. – Одеса, "АстроПринт", 1998. – С. 127-129.
523. *Benn C.* The Myth of Giftedness // Forum. – 1982. – V. 24. – N. 3.
524. *Bruch C.A.* Proposed rationale for the identification and development of the gifted disadvantaged // Gifted Child Newsletter, 12, 40-49.
525. *Cappelle J.* Education et politique. P., 1974. – P. 220.
526. *Coleman Daniel.* Working with Emotional Intelligence. – New York: Bantam Books, 1998.
527. *English Learners Digest.* – November, 1997.
528. *Gardner Howard.* Intelligence Reframed: Multiple Intelligences for the 21st Century. – New York: Basic Books, 1999.
529. *Gifted Children in Middle and Comprehensive Secondary Schools.* – L., 1977.
530. *Gilyanova A.G.* Edukation in the USA. – Ленинград: Просвещение, 1972.
531. *Goals-2000.* Educational Program of FEA. US Congress Press, September, 1997.
532. *Ivanova V.M., Nesterchuk G.V.* The USA and the Americans. – Мінськ: Высшая школа, 1997.
533. *Moxham J.* Residential Enrichment Courses in Northamptonshire // Gifted Education International. 1987. V. 4. N.3; P.183.
534. *Multiple Intelligences Theory Teaching style questionnaire* // Іноземні мови. – № 2. – 2003. – С. 16-22

Список використаних джерел і літератури

535. *Parkhurst H.* Education on the Dalton plan. – N.Y., 1922. – P. 156-157.
536. *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.
537. *Swanson W.* (1972). Optometric vision therapy: How successful is it in the treatment of learning disorders? *Journal of Learning Disabilities*, 5, 37-42.
538. *Terman L.M.* Genetic Studies o Genius (Vol. I). Mental and physical traits of a thousand gifted children. Palo Alto, CA: Stanford University Press.
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. Jnc., 1974.
542. *Vernon P.* The Measurement of Abilities. L., 1972. – С. 173, 196.
543. *Vernon P.* The Psychology and Education of Gifted Children. L., 1977. – С. 101.
544. *Wallace B.* Teaching the Very Able Child. – L., 1985. – С. 16.
545. *Wood D.N.* Teaching of Gifted Children. – Manchester, 1973.
546. www.gyrmer@neru.sakha.ru.
547. <http://www.danilova.ru/publication/early3.htm>
548. <http://www.7ya.ru/pub/early/mir.asp> "Как развивать детей одаренными? Краткий обзор системы МИР".
549. 7ya@alp.ru.
550. *Рудик Я.* Організаційні форми надання вищими навчальними закладами додаткових освітніх послуг обдарованим студентам: Автореф. дис. ... канд.. пед. наук: 13.00.01. – К., 2006. – 20 с.
551. *Федоров М.П.* Педагогічні умови підготовки студентів до роботи з обдарованими дітьми: Автореф. дис. ... канд.. пед. наук: 13.00.01. – Луганськ, 2000. – 21 с.

Наукове видання

Антонова Олена Євгеніївна

**Теоретичні та методичні засади навчання
педагогічно обдарованих студентів**

Монографія

Комп'ютерний макет: Антонова О.Є.

Надруковано з оригінал-макета автора.
Підписано до друку 03.10.2007. Формат 60x90/16. Ум. друк. арк. 21,9.
Обл. вид. арк. 25,0. Друк різнографічний. Зам. _____. Наклад 300.

Видавництво Житомирського державного університету імені Івана
Франка

ЖТ № ____ від _____
м. Житомир, вул. Велика Бердичівська, 40
електронна пошта (E-mail): zu@zu.edu.ua