

Дубасенюк О.А. Навчання обдарованих дітей: проблеми і пошуки // Теорія і практика креативного навчання обдарованих дітей матер. Всеукр. наук. практ. сем. К.: ІОД НАПН України. – 2011. – С. 8-14.

УДК 371.2 (09)

Дубасенюк Олександра Антонівна,

доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки
Житомирського державного університету ім. І. Франко

НАВЧАННЯ ОБДАРОВАНИХ ДІТЕЙ: ПРОБЛЕМИ І ПОШУКИ

Рассматриваются наиболее эффективные стратегии обучения одаренных детей, которые включают такие аспекты, как исследовательское обучения, проблематизация обучения, демократический стиль общения, примеры родителей и учителей, предупреждение проявления конформизма, социальная компетенция. Подчеркивается необходимость ускорения темпов обучения одаренных учеников, что значительно активизирует раскрытие ресурсов одаренности.

The article deals with the analysis of the most effective strategies of teaching the gifted children which include such aspects as research teaching, problem teaching, democratic style of intercourse, the examples of parents and teachers, the warning of display of conformism, social competence. The necessity of acceleration of the rates of teaching the gifted students is underlined, that considerably activates the revealing the resources of the state of giftedness.

В Україні прийнято низку законів і програм, орієнтованих на підтримку обдарованих дітей та молоді, що, у свою чергу, зумовлює поглиблення дослідження проблеми обдарованості та розвивальних ресурсів їх підтримки. Це знаходить втілення у багатьох дослідницьких напрямках (О.Є. Антонова, Н.С. Лейтес, О.М. Матюшкін, В.О. Моляко, Б.Д. Шадріков та ін.). Особливо важливим є дослідження інноваційних навчальних засобів для актуалізації

розвивальних ресурсів обдарованих дітей та молоді. Саме в цьому і полягає **завдання** нашої статті.

Зміст освіти – одне з основних питань теорії і практики навчання. Традиційно вважається, що від змісту шкільної освіти залежить рівень розвитку суспільства, його культура, наука, економіка. Тому проблема відбору змісту освіти завжди була ключовою в теорії навчання.

За багатовікову історію розвитку педагогічної думки накопичений величезний досвід, створена велика кількість концепцій (теорії матеріальної освіти, формальної освіти, дидактичного утилітаризму, структуралізм, екземпляризм, функціональний матеріалізм та ін.) Природно, що в ході навчання дитина набуває знань і розвиває власне мислення. Зазначені процеси завжди були взаємозв'язані. Проте виникає питання щодо первинності знання або мислення та їх значення у процесі навчальної діяльності [1; 2].

Відповідно до енциклопедичного підходу вважалося, що дітям слід давати обширні, різнобічні знання, які стануть базою для подальшої освіти. Відповідно, чим більш об'ємними та різноманітними будуть ці знання, тим надійнішим буде фундамент для продовження навчання, отримання спеціальності і, в цілому, для соціалізації особистості [2].

Представники формалістичного напрямку вважали, що школа має, перш за все, піклуватися про розвиток мислення, творчих здібностей особистості, коли слід орієнтуватися не на отримання значного об'єму інформації (знань), а на способи роботи з цією інформацією і її самостійного опрацювання та надбання. Проте знання постійно оновлюються, збагачуються і темп їх оновлення прискорюється рік від року. Через те прихильники формалізованого підходу не втомлювалися повторювати, що навчати дитину слід "не думкам, а мисленню" (*І. Кант*).

Зазначимо, що у зв'язку із значним збільшенням обсягом наукової інформації виникають труднощі його засвоєння в загальноосвітній школі. Проте спеціальними дослідженнями в цій сфері доведено, що об'єм знань далеко не завжди стимулює творчість. Так, німецькі психологи М. Вертгеймер, К. Дункер, Л. Секей ще на

початку ХХ століття, вивчаючи процес продуктивного мислення, експериментально підтвердили, що існує певна межа обсягу знань, який може загальмувати творчий процес.

Доведено, що в творчості знання використовуються дуже вибірково, коли надлишок інформації може заважати процесу її узагальнення і концентрації і привести до стереотипності мислення.

Не дивлячись на існуючі думки в педагогічній літературі, відповідно до яких сучасна концепція освіти подолала інформаційну однобічність, що обсяг знань відповідає новим вимогам, а в школі прагнуть розвинути пізнавальні творчі здібності учнів, на практиці залишається ще немало прихильників традиційного підходу. Тим більше, що педагоги-новатори (Ш.О. Амонашвілі, М.М. Гузік, Є.М. Ільїн, В.П. Тюленев, А.І. Савенков, В.Ф. Шаталов, М.П. Щетинін та ін.), а також творчо працюючі вчителі завжди прагнули розвинути потенційні здібності вихованців у процесі набуття знань.

Зазначена проблема набуває особливої актуальності щодо навчання обдарованих дітей, оскільки їх потенціал вимагає постійного розвитку. Відтак, науковцями розроблені тести креативності (група діагностичних методик, призначених для виявлення і вимірювання творчих здібностей), які інтенсивно розробляються з середини ХХ століття (наприклад, тести Дж. Гилфорда і П.Торранса, дослідження Н.С. Лейтеса і ін.).

Зазначені тести базуються на положенні, що до найбільш важливих характеристик креативності дітей відносять: чутливість до життєвих проблем, продуктивність (легкість генерування ідей), легкість асоціювання, оригінальність і гнучкість мислення, висока концентрація уваги, самостійність і ін. Загалом, можна виокремити деякі, часто достатньо суперечливі, характеристики емоційної сфери обдарованих і творчих особистостей: підвищену чутливість (Р.Кеттел), імпульсивність (Ф.Баррон), високий енергетичний рівень, підвищену сприйнятливність (К.Текекс), неповторне поєднання деяких акцентуйованих рис особистості (Л.Б.Єрмолаєва-Томіна), відхилення від шаблону у поведінці, впертість (У.В.Кала), емоційну

забарвленість окремих процесів, емоційне ставлення, вплив почуттів на суб'єктивне оцінювання, емоційне занурення у діяльність (В.О.Моляко), емоційну сензитивність та лабільність (ригідність), високий рівень емоційної збудливості (В.М.Козленко).

Разом з тим науковці звергають увагу на проблему співвідношення змісту освіти і рівня інтересу учнів до навчання. Здавалося б, процес навчання дитини має відбуватися невимушено, вільно і продуктивно, але в реальному житті для дитини цей процес нерідко перетворюється на важку повинність, мало привабливу роботу. І для вчителів, і батьків це також тяжка та вельми обтяжлива праця, а зовсім не той приємний і, здавалося б, природний для досвідченого дорослого відгук на бажання дитини пізнати нове. Хоча відповідь в цьому випадку напрошується сама собою – слід враховувати "природу" дитини, оскільки ця природа орієнтована на навчання, а відтак правильно побудоване навчання може здійснюватися без насильства над дитячою природою [3, с. 175]. На практиці це повинно означати глибоке і детальне опрацювання проблеми синзетивних періодів – періодів розвитку, найбільш сприятливих для засвоєння певних аспектів соціального досвіду.

Таким чином висновки фахівців у галузі розробки змісту освіти підкреслюють просту, але вельми важливу ідею: слід підходити до розробки змісту освіти, враховуючи інтереси і потреби дитини, а не керуватися прагматичними уявленнями певних кіл педагогів щодо необхідності та суспільної нагальності розвитку у дітей тих або інших розумових здібностей [3, с.176].

Цікавим є досвід та думки американського педагога і філософа Дж. Дьюї, виражені в його концепції змісту освіти. Навчання, справедливо вважав він, має орієнтуватися на розвиток природжених властивостей дитини, тому критеріями відбору змісту освіти мають виступати потреби, схильності і інтереси самої дитини. Таким чином навчанню слід надати природний характер, зробити для дитини школу місцем суспільного життя, а навчальну діяльність – засобом реалізації і розвитку індивідуальних, особистісних якостей. Важливо пробудити

у дитини інтерес до певного виду діяльності, в якому вона буде успішною.

Тут доцільно навести педагогічну систему В.О. Сухомлинського, яка орієнтується на принцип природо відповідності, а одним із своєрідних аспектів педагогічної системи В.О. Сухомлинського є його *"Школа радості"*, яка базується на положенні, що одним із головних чинників розвитку дітей є атмосфера їхнього підвищеного настрою, урочистості, естетичної екзальтації, що позитивним чином відкриває дитину до світу у всіх проявах її навчальної та, загалом, життєвої активності.

У контексті *"Школи радості"* доречно навести й *"школу радості й успіху"* А.С. Белкіна, яка спрямовує діяльність педагога на активізацію в учнів стану емоційної радості та базується на принципі *"завтрашньої радості"* А.С. Макаренка, на *"Школі радості"* В.О. Сухомлинського, коли весь педагогічний процес спрямований на те, як викликати у дітей почуття радощів, забезпечити успіх у навчанні. При цьому, як вважає А.С. Белкін, успішність у шкільному навчанні (незалежно від навчальної дисципліни та типу навчання), переживання успіху в навчальній та ігровій діяльності визначають подальшу життєву траєкторію людини, її соціальний статус та загальну успішність у майбутньому дорослому житті. Психологи довели, що успішність дитини хоча б в одній сфері діяльності приводить до формування психологічної установки на успішність та радість, що спрямовує будь-яку діяльність дитини на досягнення успіху. І навпаки, якщо дитина не пізнала успіх та радість у сім'ї, під час перебування у дитячому садочку, під час навчання у школі, то в подальшому житті для неї буде вельми проблематичним досягти успіху.

Крім того, неуспішність (як комплекс неповноцінності) через захисну психологічну реакцію може формувати комплекс переваги над іншими людьми, що звільняє агресію не тільки на рівні окремих індивідів, але й цілих народів (після поразки у Першій світовій війні Німеччина була поставлена на коліна і через деякий час розвила войовничий дух арійської величності, що призвело до найбільш жорстокої війни в історії людства).

Було також доведено, що захистом від безпорадності у навчанні постає

досвід перемог, тобто досвід психологічних станів і поведінки у випадках, коли вдається контролювати ситуацію.

Зазначимо, що успішність, з іншого боку, заперечує егоцентризм (та егоїзм), оскільки саме неуспішність має тенденцію викликати захисну реакцію – підвищену самооцінку, яка є певною функцією егоцентричної позицією людини. Суттєво також, що науковці ще в 70-ті роки ХХ століття довели, що деструктивна поведінка школярів прямо пов'язана зі шкільною неуспішністю, а А. Маслоу показав, що поведінка та спілкування залежать від рівня успішності учня у навчанні. При цьому успіх в навчанні веде до зміцнення самостійності, самоповаги, покращення взаємин з оточуючими, зміни самопочуття учня.

Як писав А. Адлер, риси нелюбимих дітей у найрозвинутішій формі можна спостерігати, вивчаючи біографії всіх найбільших ворогів людства. Тут одразу впадає в око те, що коли вони були дітьми, щ ними погано поводитися дорослі. Тому вони розвинули в собі жорстокість характеру, заздрість, ненависть, вони не можуть знести того, що інші щасливі. Більш того, як писав науковець, немає жодної вчиненої коли-небудь жорстокості, яка не ґрунтувалася б на прихованому безсиллі й нездатності, оскільки по-справжньому сильна людина не здатна до жорстокості.

Таким чином, нерозв'язний характер внутрішнього протиріччя між вимогами батьків і в цілому зовнішнього середовища, неможливість їм відповідати виявляє джерело постійної афективної напруженості, що в багатьох випадках призводить до компенсаторної гіпертрофії власного "Я", та розвитку егоцентризму, хворобливого самолюбства і неадекватного почуття власної гідності. Егоцентризм у даному випадку виконує захисну функцію в конфлікті між "Я" та "не-Я", призводячи до “закриття” "Я", до перекручування механізмів оцінки дійсності, сприяючи розвиткові агресивного відношення до дійсності.

Отже, нездатність учня виявити свої здібності перед класом може призвести до покарання поганою оцінкою та моральним засудженням, що демобілізує учня, підриваючи віру в свої можливості. Як наслідок, знижується

пошукова активність учня. Це зумовлює появу нових невдач та формування замкнутого кола неспішності. М. Селігман у концепції "навченої беспорядності" довів, що люди, перед якими ставилися завдання, які принципово не мали розв'язку, виявлялися нездатними в подальшому виконати легкі завдання, які мали розв'язок.

Тому основна увага в змісті освіти має бути приділена не засвоєнню абстрактних знань і не розвитку мислення, а заняттям конструктивного характеру, спрямованих на успіх та творчу навчальну працю.

Цікавим є досвід сучасника і послідовника Дж. Дьюї В. Кілпатрика, який розробив метод проектів для реалізації ідей педоцентризму, що набув поширення в 20-і роки ХХ ст. Застосовуючи це метод, учні проводили власні дослідження, узагальнювали і репрезентуючи отримані знання. Відмітимо, що нині значно зріс інтерес до методу проектів, до якого залучаються обдаровані діти.

Загалом, у сучасній педагогічній теорії і практиці склалися різноманітні підходи до конструювання змісту освіти, проте якість освіти школяра залежатиме від позиції навчального закладу і позиції, працюючих в нім педагогів.

У світовій педагогічній науці і практиці склалося декілька стратегічних ліній розробки змісту обдарованих дітей. Виокремлюють два основні підходи до вирішення цієї проблеми: перший базується на зміні кількісних (обсяг і темп), другий – якісних (співвідношення різних напрямів моделювання змісту, характер його подачі) характеристик змісту освіти.

Розглянемо *стратегії, що спираються на кількісні зміни* [3, с. 183-187]. Перш за все слід зазначити стратегію *прискорення*, яка передбачає збільшення темпу проходження навчального матеріалу. Критерієм постає традиційний темп навчання. У зв'язку з цим зазначимо, що для частини педагогів характерним є декілька спрощене розуміння обдарованості, під якою розуміється випередження однолітків за темпами розвитку, однак на якісні показники увага практично не звертається: обдарованому учневі, на відміну від "звичайних"

однolitків, властиві уміння бачити суть проблеми, прекрасне запам'ятовування матеріалу, допитливість, незалежність думок і інші якості. Це примушує педагогів схилитися до думки, що обдаровані діти, навчаючись в традиційному темпі, просто втрачають час, нераціонально його використовуючи.

Саме прискорення темпів навчання, на думку науковців, дозволяє обдарованій дитині оптимізувати швидкість власного навчання, що позитивним чином позначається на загальному інтелектуально-творчому розвитку. Стратегія прискорення дозволяє значно підвищити темп вивчення навчального матеріалу всім класом одночасно і дозволяє обдарованій дитині перескакувати через клас (декілька класів) в звичайній школі.

Іншим напрямом постає інтенсифікація – стратегія розробки змісту освіти, яка передбачає збільшення обсягу знань, підвищення інтенсивності навчання. Такий підхід дозволяє обдарованій дитині навчатися з більшою швидкістю, але, на наш погляд, не слід його надто прискорювати, оскільки час, який вивільняється за рахунок швидшого навчання, можна збагатити іншими заняттями. Наприклад, у цьому разі можна збільшити обсяг матеріалу, що вивчається, за традиційними предметами, або ввести низку предметів інноваційного змісту: замість шкільного курсу математики можна викладати математику за програмами вузу, замість однієї іноземної мови – вивчати два-три. Можна також ввести "сучасні предмети", на викладанні яких наполягають батьки, наприклад: етику, культурологію, економіку, юриспруденцію, екологію і ін.

Проте шлях інтенсифікації у навчанні обдарованих дітей нерідко домінує в школах, і значно менше звертається увага на якісні характеристики таких школярів. Тому перспективнішою є стратегія збагачення. У зв'язку з цим інтерес являють *стратегії, що спираються на якісні зміни*. Ученими і практиками неодноразово підкреслювалося, що при розробці змісту навчання обдарованих дітей зміни одних лише кількісних параметрів навчальної діяльності явно недостатньо. Стратегії прискорення і інтенсифікації виявилися недостатньо ефективними способами вирішення проблеми. Важливим результатом цих

пошуків стало усвідомлення того, що програми і методики навчання обдарованих дітей повинні якісно відрізнятися від програм і методик однолітків з середнім рівнем розвитку.

Індивідуалізація навчання є одним із основних варіантів якісної зміни змісту освіти обдарованих. У зв'язку з цим дедалі частіше набуває поширення положення про необхідність враховувати в освітньо-виховних системах неповторність кожного індивіда. Як наслідок вельми показовою є тенденція поступової відмови від орієнтації на середнього учня, від нівеляції його особистості. Така позиція примушує шукати нові освітні стратегії і технології, постає потреба створювати нові освітні моделі для обдарованих і талановитих дітей.

Інша ефективна стратегія – навчання мисленню, яка передбачає цілеспрямований розвиток інтелектуально-творчих здібностей дитини і має безпосереднє відношення до проблеми навчання обдарованих дітей. Вона розглядається як важлива складова діагностики і корекції інтелектуально-творчих здібностей в загальноосвітній школі. Нині активно розробляються спеціальні навчальні курси розвитку і корекції розумових здібностей дитини (уроки творчого мислення, сократівські уроки, уроки-діалоги) і т.п.

Соціальна компетенція: науковці відзначають тенденцію, що пов'язана з таким феноменом, коли нерідко обдарована дитина, випереджаючи однолітків за рівнем розвитку мислення, відстає від них (або знаходиться на середньому рівні) в психосоціальному розвитку. З цією метою створюються програми спеціальних інтегрованих курсів, спрямованих на розвиток емоційної сфери дітей, формування лідерських здібностей, корекцію міжособистісних взаємин в колективі однолітків, самоактуалізацію тощо.

Багато фахівців у галузі навчання обдарованих дітей вважають, що обговорення соціальних і міжособистісних проблем є особливо важливим для обдарованих дітей, оскільки їх уміння міркувати, глибше розуміти мотиви поведінки інших людей у поєднанні з підвищеною чутливістю до несправедливості і життєвих суперечностей часто негативно позначається на

розвитку особистості обдарованої дитини.

Дослідницьке навчання направлене на активізацію навчання, на надання йому дослідницького, творчого характеру, на розвиток в учнів ініціативи в організації своєї пізнавальної діяльності.

Проблематизація навчання орієнтує школярів на актуалізацію у процесі навчальної діяльності навчальних та життєвих проблем. Зміст освіти, змодельований згідно даної стратегії, передбачає виклад навчального матеріалу так, щоб діти, по-перше, могли адекватним чином виявити актуальну проблему, по-друге, – знайти способи її вирішення і, нарешті, – самостійно її вирішити. Для цього їх необхідно навчати умінню бачити проблеми, коли проблема має містити в собі певний пізнавальний заряд, а це можливо у разі, коли програма навчальної діяльності є струнким логічним рядом, що включає комплекс послідовно вирішуваних проблем [2, с. 23-333; 3, с. 217-219].

Таким чином, учені і педагоги-практики успішно ведуть пошуки стратегій і методів навчання обдарованих дітей, проте ця проблема вимагає свого подальшого дослідження.

Це позначається на розвиток школи як суспільного інституту. Аналіз сучасної соціокультурної ситуації дозволяє дійти висновку, що школа має набути нової системної якості освіти впродовж життя, вона має інтегруватися у цілісну систему неперервної освіти (яка реалізується у тому числі через дистанційні форми навчання) і виступати не самодостатньою сутністю, а одним із її складників. Відтак, слід категорично відмовитись від розвитку школи як соціального інституту за лінійним принципом, відповідно до якого постійне збільшення інформації на нашій планеті має призводити до відповідного збільшення терміну шкільної освіти, що в перспективі може виявити потребу у 15 і навіть 20-річному навчальному терміну.

Отже, школа, яка на відміну від решти ланок безперервної освіти, є більш стабільною і консервативною, має орієнтуватися не на охоплення знань та технологій, які зростають лавиноподібним чином, а на фундаменталізацію знань, їх інтегративний, комплексний, міждисциплінарний, творчий характер.

Це передбачає формування в учнів уміння комплексного застосування знань, їх синтезу й самостійного здобування, коли перенесення ідей і методів з однієї науки в іншу лежить в основі творчого підходу до наукової, інженерної, художньої діяльності людини в сучасних умовах науково-технічного прогресу. Відтак, школа має навчити учнів здобувати знання (відмовившись від знанневоцентричної парадигми), а вся її діяльність має орієнтуватися на глибинний, фундаментальний, цілісний, міждисциплінарний, ціннісний, творчий, природовідповідний, інтегративний характер знань та технологій, що потребує розробки шкільних інтегративних курсів, спрямованих на синтез знань та їх універсальну основу.

Список літератури:

1. Латыпов Н. Минута на размышление. Основы интеллектуального тренинга. – СПб: Питер, 2005. – 336 с.
2. Матюшкин А. М. Концепция творческой одарённости // Вопросы психологии. – 1989. – № 6. – С. 23-33.
3. Савенков А.И. Ваш ребенок талантлив: Детская одаренность и домашнее обучение. – Ярославль: Академия развития, 2004. – 352 с.

ЗАЯВКА

Прізвище, ім'я та по батькові	Дубасенюк Олександра Антонівна
Вчений ступінь, вчене звання	Доктор педагогічних наук, професор
Назва вищого навчального закладу	Житомирський державний університет імені Івана Франка
Посада	Професор кафедри педагогіки
Адреса	
Телефон	
E-mail	dubasenyuk@ukr.net
Напрямок роботи конференції	Психолого-педагогічне забезпечення креативного навчання
Повна назва доповіді	Навчання обдарованих дітей: проблеми і

	пошуки
Потреба в готелі (так, ні)	ні