

І. Л. Холковська

МЕТОДИКА ВИХОВНОЇ РОБОТИ З ОБДАРОВАНИМИ ДІТЬМИ



Вінниця – 2018

І.Л. Холковська

**МЕТОДИКА ВИХОВНОЇ РОБОТИ
З ОБДАРОВАНИМИ ДІТЬМИ**

Вінниця – 2018

УДК 37.015.31
ББК 74.200.5
Х 72

Рекомендовано до друку вченою радою
Вінницького державного педагогічного університету
імені Михайла Коцюбинського
(протокол №6 від 28 грудня 2017 р.)

Рецензенти:

канд. пед. наук, доц. Дровозюк Л. М.
канд. пед. наук, доц. Волошина О. В.

Холковська І.Л.

Х 72 Методика виховної роботи з обдарованими дітьми / І.Л.
Холковська. – Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2018. – 172 с.

У посібнику розкривається сутність обдарованості як психолого-педагогічного феномену, характеризуються особливості пізнавальної та емоційної сфери обдарованих дітей, подаються психодіагностичні методики для виявлення та вивчення обдарованих дітей, розкривається методика навчально-виховної роботи з обдарованими дітьми.

Для студентів педагогічних ЗВО, учителів, класних керівників, соціальних педагогів.

УДК 37.015.31
ББК 74.200.5

© Холковська І.Л., 2018

ЗМІСТ

ОБДАРОВАНИСТЬ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ ФЕНОМЕН

1. Сутність обдарованості як психолого-педагогічного поняття.....	5
2. Особливості пізнавальної сфери обдарованих дітей.....	8
3. Психосоціальні аспекти розвитку обдарованих.....	10
4. Фізичні характеристики обдарованості.....	13
5. Проблеми обдарованих дітей.....	15

ПОШУК І ВИЯВЛЕННЯ ОБДАРОВАНИХ ДІТЕЙ

1. Визначення обдарованості.....	19
2. Моделі виявлення обдарованих дітей.....	21
3. Спостереження як метод вивчення обдарованих дітей.....	33

ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛІВ ДО РОБОТИ З ОБДАРОВАНИМИ ДІТЬМИ

1. Особистісні якості, необхідні для роботи з обдарованими дітьми.....	37
2. Професійні якості педагогів, які працюють з обдарованими дітьми.....	40
3. Спеціальна підготовка вчителя до роботи з обдарованими.....	45
4. Взаємодія школи і сім'ї у вихованні обдарованої дитини.....	47

РОЗРОБКА ПРОГРАМ ДЛЯ ОБДАРОВАНИХ ДІТЕЙ

1. Принципи розробки програм для обдарованих дітей.....	54
2. Концептуальні моделі програм для обдарованих дітей.....	55
2.1. Модель «вільний клас».....	57
2.2. Модель Гілфорда «Структура інтелекту».....	63
2.3. Модель Рензулі: «Три види збагачення навчальної програми».....	66
2.4. Модель Блума «Таксономія цілей навчання».....	70
2.5. Когнітивно-афективна модель Уільямса.....	71
3. Роль індивідуалізованих програм освіти і виховання.....	71

РОЗВИТОК ЕМОЦІЙНОЇ СФЕРИ ОБДАРОВАНОЇ ДИТИНИ

1. Соціальні контакти у ранньому дитинстві.....	80
2. Розвиток Я-концепції і самоповаги дитини.....	81
3. Мотиви соціальної компетенції.....	85
4. Рольові ігри як «Школа емоцій» для обдарованої дитини.....	88
5. Способи розв'язання міжособистісних проблем.....	90

МЕТОДИЧНІ ПІДХОДИ ДО СКЛАДАННЯ ПРОГРАМ ДЛЯ ОБДАРОВАНИХ ДІТЕЙ

1. Основні принципи «евристичного» навчання. 92
2. Етапи евристичної освітньої діяльності учня.....102
3. Класифікація методів евристичного навчання..... 107

МОДЕЛЮВАННЯ ТВОРЧОЇ ПОВЕДІНКИ ДИТИНИ

1. Творча гра: її теоретичне і матеріальне забезпечення 121
2. Роль педагога у грі 123
3. Методичні підходи до організації евристичного навчання. 128
4. Культурно-історичні аналоги – один з методів евристичного навчання 135

ТВОРЧІ УРОКИ ЯК ОДНА З ВАЖЛИВИХ ФОРМ РОБОТИ З ОБДАРОВАНИМИ ДІТЬМИ

1. Типи творчих уроків..... 143
2. Системи творчих занять 153
3. Творчі роботи учнів та їх оцінювання..... 156

ЛІТЕРАТУРА..... 162

ОБДАРОВАНІСТЬ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ ФЕНОМЕН

1. Сутність обдарованості як психолого-педагогічного поняття

Що таке «обдарованість» і як вона виявляється в зовсім маленькій дитині? Що змушує батьків побачити в маляті талант і потім шукати підтвердження свого відкриття у фахівців? Найбільш частий прояв обдарованості – це рання мова і великий словниковий запас. Поряд з цим помітною є надзвичайна уважність («Вона все бачить!»), ненаситна цікавість («Куди він тільки не влізе!») і відмінна пам'ять («Вона після двох разів усі казки слово в слово повторює»).

Хоча такі ранні прояви обдарованості можуть і не свідчити про видатні інтелектуальні здібності. Водночас не всі обдаровані і талановиті діти змалку вражали батьків своїми талантами. Тому для початку розглянемо найбільш загальні риси, властиві обдарованим дітям.

Обдарованість багатогранна. Психологи і педагоги, що займаються питаннями дитячої обдарованості, в основному притримуються визначення обдарованості, яке було запропоновано Комітетом з освіти США (1977). Суть його в тому, що обдарованість дитини може бути встановлена професійно підготовленими людьми, що розглядають такі параметри: видатні здібності, потенційні можливості в досягненні високих результатів і вже продемонстровані досягнення в одній або більш сферах (інтелектуальні здібності, специфічні здібності до навчання, творче або продуктивне мислення, здібності до образотворчого і виконавського мистецтва, психомоторні здібності).

Чим раніше починається розвиток здібностей і талантів, тим більше шансів на оптимальне їхнє розкриття, але, на жаль, посправжньому це стали розуміти зовсім недавно. Популярна фраза «Талант себе проявить» не відповідає дійсності. Спостереження показують, що в ранньому віці діти часто приховують свої здібності, якщо значущі для них дорослі не цінують їх належним чином. Такі діти швидко привчаються поводитися «як усі», тому що за це їх хвалять. Навіть коли дорослі розуміють, що своєрідність дитини має абсолютно позитивний характер, немає ніякої впевненості в тому, що під час шкільного навчання будуть якимось враховуватися її індивідуальні особливості і створені необхідні умови для їхнього розвитку.

Розробка спеціальних програм для дітей, що мають сенсорні або фізичні недоліки, тобто програм, заснованих на диференційованому підході до навчання, мала сприятливий вплив на складання дошкільних програм взагалі і для обдарованих дітей зокрема. Результати численних досліджень довели: чим довше залишається без уваги той або інший недолік дитини, тим складніше його компенсувати або виправити. У випадку з дітьми – інвалідами ефективність ранньої допомоги перестала бути предметом спорів. Користь раннього обстеження і навчання за індивідуальними програмами не викликає сумнівів. Хоча аналогічних досліджень спеціально у відношенні обдарованих дітей не проводилося, логічно припустити, що доведення на користь раннього складання програм для дітей із сенсорними і фізичними недоліками будуть настільки ж переконливі й у цьому випадку. Необхідно усвідомити, що повне розкриття здібностей і талантів обдарованих дітей важливе не тільки для них самих, але і для суспільства в цілому.

Чому так мало програм для обдарованих?

Програми для обдарованих дітей молодшого віку розробляються повільно. Тому є кілька причин, і усі вони між собою тісно пов'язані. По-перше, фахівці, підготовлені для роботи з обдарованими учнями старшого віку, звичайно не мають досвіду роботи з маленькими дітьми. З іншого боку, вчителі, як правило, не мають необхідної підготовки для роботи з обдарованими дітьми і навряд чи здатні відповідним чином будувати навчання. По-друге, звичайні школи не приймають дітей молодше 5 років. По-третє, спеціальні програми для обдарованих дітей рідко використовуються в дошкільних групах, де не ставиться завдання дати знання вище тих, котрі необхідні дитині із середніми здібностями. Відсутність фінансової й організаційної підтримки – четверта причина, що утруднює розробку спеціальних програм для обдарованих. П'ята полягає в тому, що далеко не всі університети мають спеціальні курси з підготовки фахівців, здатних розробляти такі програми. Практична відсутність цих курсів легко пояснюється, оскільки потреба в таких фахівцях незначна. Коло замикається.

Розглянемо особливості обдарованості як психологопедагогічного явища.

1. *Інтелектуальна сфера.* Дитина відрізняється гостротою мислення, спостережливістю і виключною пам'яттю, виявляє виражену і різнобічну допитливість, часто з головою поринає в якесь певне заняття, охоче і легко вчиться, виділяється вмінням добре викладати свої думки, демонструє здібності до практичного здо-

буття знань, знає багато чого, про що її однолітки і не підозрюють, виявляє виняткові здібності до рішення задач.

2. *Сфера академічних досягнень. Читання:* дитина часто вибирає своїм заняттям читання, використовує багатий словниковий запас і складні синтаксичні структури; подовгу зберігає увагу, коли їй читають; розуміє і винятково добре запам'ятовує те, що їй читають; здатна довго утримувати в пам'яті символи, букви і слова; виявляє незвичайну цікавість до написання імен, букв і слів; демонструє вміння читати. *Математика:* дитина виявляє великий інтерес до обчислень, вимірів, зважувань або упорядкування предметів; виявляє незвичайне для свого віку розуміння математичних залежностей; демонструє легкість у сприйнятті і запам'ятовуванні математичних символів (цифр і знаків); з легкістю виконує найпростіші операції додавання і віднімання; розбирається у вимірі часу (годинник, календарі) або грошей; часто застосовує математичні навички і поняття в процесі занять, що не мають відношення до математики. *Природознавство:* дитина уважна до предметів і явищ; виявляє великий інтерес або виняткові здібності до класифікації; може подовгу зберігати увагу до предметів, пов'язаних із природознавством і природою; часто ставить питання про походження або функції предметів; виявляє велику цікавість до дослідів і експериментів; демонструє випереджаюче вік розуміння причинно-наслідкових зв'язків; добре розуміє абстрактні поняття.

3. *Творчість (креативність).* Дитина надзвичайно допитлива, здатна поринути у роздуми, мрії, плани з головою.

4. *Спілкування і лідерство.* Дитина легко пристосовується до нових ситуацій; інші діти прагнуть вибирати її як партнера в іграх і у різних заняттях; в оточенні сторонніх людей зберігає впевненість у собі; має тенденцію керувати грою або заняттями інших дітей; з легкістю спілкується з іншими дітьми і з дорослими; генерує ідеї і рішення задач; у спілкуванні з однолітками виявляє ініціативу; бере на себе відповідальність, що виходить за межі, характерні для її віку; інші діти часто звертаються до неї за порадою і допомогою.

5. *Сфера художньої діяльності.* Зображальне мистецтво: дитина виявляє великий інтерес до візуальної інформації; у малі роки запам'ятовує побачене; проводить багато часу за малюванням або ліпленням; досить серйозно ставиться до своїх художніх занять і одержує від них велике задоволення; демонструє випереджаючу її вік умілість; оригінально використовує засоби художньої виразності; експериментує з використанням традиційних матеріалів; свідомо будує композицію картин або малюнків; її твори мають багато деталей; її праці відрізняє відмінна композиція, конструкція і ко-

лір; роботи оригінальні і відзначені печаткою індивідуальності. *Музика*: дитина виявляє незвичайний інтерес до музичних занять; тонко реагує на характер і настрій музики; легко повторює короткі ритмічні уривки; впізнає знайомі мелодії по перших звуках; із задоволенням підспівує; визначає, яка з двох нот нижче або вище.

6. *Рухова сфера*. Дитина виявляє велику цікавість до діяльності, що вимагає тонкої і точної моторики; володіє гарною зорово-моторною координацією; любить рух (біг, стрибки, лазіння); має широкий діапазон рухів (від повільних до швидких, від плавних до різких); прекрасно втримує рівновагу під час виконання рухових вправ (на колоді, трампліні); прекрасно володіє тілом під час маневрування (стартуючи, зупиняючись, цілеспрямовано змінюючи напрямок і т.п.); для свого віку володіє винятковою фізичною силою, демонструє гарний рівень розвитку основних рухових навичок (ходьба, біг, лазіння, стрибки, уміння кидати і ловити предмети).

Підсумовуючи, можна сказати, що в цілому обдаровані діти мають переваги майже по всіх параметрах розвитку. Більш пристосовані в емоційному і соціальному плані, більш високі і здорові, ніж середні діти, вони легше вчаться і краще засвоюють матеріал. Період концентрації уваги в них більше, словниковий запас ширше, вони легше вирішують задачі і більш здатні до абстрактного мислення. Вони опираються конформізму і зубрінню (або суворій дисципліні), більш схильні до змагальності і незалежності, відрізняються високими соціальними ідеалами, більш цільні, допитливі, винахідливі, завзяті, більш налаштовані на творчість і чутливі до настроїв оточуючих, мають підвищене почуття гумору і гостріше реагують на несправедливість. У сферах, що відповідають їхній обдарованості, такі діти не тільки досягають рівня, характерного для більш старшого віку, але і сам процес їх розвитку, і результати їхньої діяльності мають унікальний характер.

Обдарованість в основному визначається трьома взаємозалежними параметрами: випереджальним розвитком пізнання, психологічним розвитком і фізичними даними.

2. Особливості пізнавальної сфери обдарованих дітей

У сфері випереджального розвитку пізнання звичайно відзначаються такі особливості.

Існують особливі «сензитивні» періоди, коли діти «ніби всмоктують» усе оточуюче їх. Вони здатні займатися декількома справами відразу. У своїй широкій програмі дослідження обдарованих шестирічних дітей Бертон Уайт (1971) знайшов, що кращим провісником їхніх навчальних успіхів була здатність у 3-річному

віці стежити одночасно за двома або більш подіями, що відбувалися навколо.

Такі діти дуже цікаві: «А як це зроблено?», «Чому так відбувається?», «Що буде, якщо змінити умови?» Їм необхідно активно досліджувати оточуючий їх світ. Обдарована дитина часто не терпить яких-небудь обмежень своїм дослідженням. На думку Жана Піаже (1952), функція інтелекту полягає в обробці інформації й аналогічна функції організму по переробці їжі. Для мозку так само природно вчитися, як для легень дихати. Прагнення людини до пізнання і стимулювання розуму – така ж нагальна потреба, як голод і спрага. А нудьга, мабуть, – самий неприйнятний стан для людського організму. Якщо ви чимось глибоко захоплені, ви забуваєте про голод і втому. А якщо вам нудно, ви будете шукати будь-яке джерело інформації – аж до обривка старої газети. Вчені стверджують, що в обдарованих і талановитих дітей біохімічна й електрична активність мозку підвищена. Їхній мозок відрізняється величезним «апетитом» – ще й величезною здатністю «переварювати» інтелектуальну їжу. Правда, ми ще зможемо переконатися, що і вони іноді «відкушують» більше, ніж можуть «проковтнути».

Обдарованих дітей у ранньому віці відрізняє здатність простежувати причинно-наслідкові зв'язки і робити відповідні висновки. Вони особливо захоплюються побудовою альтернативних моделей і систем. Ця здатність лежить в основі багатьох інтуїтивних стрибків («перескакування» через етапи) і властива винятково обдарованим дітям. Для них характерна більш швидка передача нейронної інформації, їхня внутрішньомозкова система є більш розгалуженою, з великим числом зв'язків. Ця свого роду кнопка – а що, якщо? – увесь час готова до дії.

Обдаровані діти звичайно мають відмінну пам'ять, що базується на ранній мові й абстрактному мисленні. Їх відрізняє здатність класифікувати і категоризувати інформацію і досвід, уміння широко користуватися накопиченими знаннями. Їхня схильність до класифікації і категоризації ілюструється й улюбленим захопленням, властивим обдарованим дітям, – колекціонуванням. Багато радості доставляє їм приведення своїх колекцій у порядок, систематизація і реорганізація предметів колекції. Причому оформлення акуратної постійної експозиції не є їхньою метою.

Великий словниковий запас, що супроводжується складними синтаксичними конструкціями, уміння ставити питання найчастіше привертають увагу оточуючих до обдарованої дитини. Маленькі «вундеркінди» із задоволенням читають словники й енциклопедії, придумують слова, які повинні, на їхню думку, виражати їхні влас-

ні поняття й розуміння подій, віддають перевагу іграм, що вимагають активізації розумових здібностей.

Талановиті діти легко справляються з пізнавальною невизначеністю. При цьому труднощі не змушують їх відключатися. Вони з задоволенням сприймають складні і довгострокові завдання і терпіння не можуть, коли їм нав'язують готову відповідь. У цьому полягає зерно майбутніх конфліктів у класі (більшість учителів початкової школи орієнтуються на дітей з «низьким порогом відключення», тобто воліють відповідати на власні питання, будучи упевнені, що діти не зможуть знайти правильну відповідь).

У деяких обдарованих дітей явно домінують математичні здібності, що придушують інтерес до читання. Один знайомий хлопчик у 5-річному віці подумки перемножував тризначні цифри швидше, ніж дорослий за допомогою олівця і паперу. У той же час маля не виявляло ніякого інтересу до читання і вперто пручалось всім зусиллям дорослих. Психологічне тестування виявило, що IQ у нього надзвичайно високий (більше 200 балів). Зрозуміло, він умів читати, але це заняття не захоплювало його.

Обдаровану дитину відрізняє і підвищена концентрація уваги на чому-небудь, завзятість у досягненні результату в сфері, що їй цікава. До цього потрібно додати і ступінь заглибленості в завдання. Завершення якого-небудь інженерного спорудження в пісочниці або греблі на струмочку для неї набагато більш важливі, ніж час обіду або неминучий дощ.

Через невеликий життєвий досвід такі діти часто розпочинають справи, з якими не можуть справитися. Їм необхідне розуміння і деяке керівництво з боку дорослих, не слід акцентувати увагу на їхніх невдачах, краще спробувати разом ще раз.

3. Психосоціальні аспекти розвитку обдарованих

У сфері психосоціального розвитку обдарованим і талановитим дітям властиві такі риси.

Сильно розвинуте почуття справедливості, що виявляється дуже рано. Гарною ілюстрацією тут може слугувати історія, яку розповіла одна жінка. Її 3-річний син Харді повернувся додому після першого відвідування недільної школи і гнівно заявив, що «Бог несправедливий». На уроці в той день говорилося про біблійну історію про Ноев ковчег. Удома Харді заявив: «Бог сказав людям, що треба робити і що на них чекає, якщо вони будуть себе погано вести. Так що вони могли врятуватися і не потонути. А звірам він нічого не сказав, він їх не попередив, так чому ж вони повинні вмирати? Бог несправедливий!».

Особисті системи цінностей у маленьких обдарованих дітей дуже широкі. Вони гостро сприймають суспільну несправедливість, установлюють високі вимоги до себе і оточуючих і жваво відгукуються на неправду, справедливість, гармонію і природу. Всепроникаюче око телебачення приносить у наші дома картини далеких проблем, а юні обдаровані глядачі чекають, а іноді і вимагають, щоб їхні батьки що-небудь зробили для голодуючих в Африці, для біженців з Південно-Східної Азії і для дитинчат морських котиків в Африці, та й самі вони для цього готові розбити свої скарбнички.

Звичайно, діти у віці від 2 до 5 років не можуть чітко розрізняти реальність і фантазію. Особливо яскраво це виявляється в обдарованих дітей. Вони настільки примхливі в словесному розфарбовуванні і розвитку власних фантазій, настільки зживаються з ними, буквально «купаючись» у живій уяві, що часом вчителі і батьки демонструють зайву заклопотаність із приводу здатності дитини відрізнити правду від вимислу. Ця яскрава уява народжує неіснуючих друзів, бажаного братика або сестричку і ціле фантастичне життя, багате і яскраве. Через багато років більшість з них як у роботі, так і в житті зберігають елемент гри, винахідливість і творчий підхід — якості, що стільки дали людству й у матеріальному й у естетичному розвитку.

Однією з найбільш важливих рис для внутрішньої рівноваги обдарованої людини є добре розвинуте почуття гумору. Талановиті люди обожають гру слів, «шпильки», часто бачачи гумор там, де однолітки його не виявляють. Гумор може бути рятувальною благодаттю і здоровим щитом для тонкої психіки, яка страждає через хворобливі удари, які завдають менш сприйнятливі люди.

Обдаровані малята постійно намагаються вирішувати проблеми, що їм поки «не по зубах». З погляду на їхній розвиток такі спроби корисні. Але оскільки обдаровані діти в деяких речах роблять успіхи, недосяжні для більшості їхніх ровесників, батьки таких дітей (а через них і самі діти) схильні очікувати такої ж легкості у всіх їх починаннях. Перебільшені чекання дорослих ми називаємо «ефектом ореола» і акцентуємо на ньому увагу кожного, хто працює з обдарованими дітьми на будь-якій стадії їхнього розвитку. У ранньому дитинстві обдаровані діти так само емоційно залежні, нетерплячі й емоційно незбалансовані, як і їхні однолітки. Часом вони більш красномовні — оскільки їхнє уміння виражати себе більш адекватне. Однак їх чудові мовні здібності можуть привести і до того, що дорослі починають неправильно сприймати рівень їхньої емоційної зрілості — а це збільшує проблему.

Дослідження показують, що страхи маленьких дітей звичайно позбавлені реалізму. Батькам шестирічок, які виростили у місті, важко зрозуміти, чому їхні діти більш за все бояться левів або тигрів, а зовсім не автомобілів, що для них є набагато більш реальною небезпекою. Для обдарованих же дітей, як правило, характерні перебільшені страхи, оскільки вони здатні уявити безліч небезпечних наслідків. Вони також надзвичайно сприйнятливі до немовних проявів почуттів оточуючими і сильно залежать від мовчазної напруги, що виникає навколо них.

У дошкільні роки обдаровані діти — як і їх менш талановиті ровесники — є віковими егоцентристами у своєму тлумаченні подій і явищ. Егоцентризм — термін, даний нам Ж. Піаже,—допомагає зрозуміти якісні розходження між інтуїтивним, анімістичним сприйняттям дошкільників і більш раціональним, орієнтованим на конкретну реальність поглядом старших дітей. Егоцентризм тут не означає егоїзму з його звичайним негативним забарвленням. Він є лише проектуванням власного сприйняття й емоційної реакції на явища, розум і серце всіх присутніх. Звичайно ми називаємо це «однобічним сприйняттям». Невміння сприймати ставлення інших людей до кого-небудь або до чого-небудь у побуті можна назвати однобічністю. Ми не терпимо цього в дорослих, але це абсолютно нормально для дошкільників, якими б розумниками вони не були. У міру того як мозок дитини, що розвивається, починає сприймати власну роботу, вона починає розуміти, що здатна думати: вчені тепер називають це метапізнанням. Дитина впевнена, що її сприйняття явищ і подій ідентично одночасному свідомому сприйняттю у всіх інших людей. Іншими словами, усі сприймають і розуміють ту саму подію або явище однаково. Ми, дорослі, хоча і розуміємо, що це не так, але ніколи до кінця не виростаємо з цього егоцентризму, властивого дітям від 3 до 5 років, і нам досить важко сприйняти іншу точку зору — особливо якщо вона заснована на іншому досвіді.

Коли дитячий егоцентризм супроводжується чутливістю і роздратуванням від нездатності зробити щось (і те й інше характерно для обдарованих дітей), можуть виникнути проблеми в спілкуванні з однолітками. Найбільш розповсюджений у таких випадках засіб — обговорити проблему з надзвичайно «красномовним» малям. Дитина поки не здатна зрозуміти, що інші сприймають світ зовсім не так, як вона.

Таким чином, обдаровані діти часом страждають від деякого соціального неприйняття їх з боку однолітків, а це розвиває в них негативне сприймання самих себе, що підтверджують багато дослі-

джень. Найбільш корисним з погляду формування здорового само-сприйняття і почуття повноцінності є спілкування з такими ж обдарованими дітьми, причому із самого ніжного віку. Родини, де прийнято допомагати один одному і де батьки, брати і сестри разом займаються всіма справами, також зміцнюють позитивне самосприйняття кожної дитини. У цьому зв'язку, на жаль, слід відзначити, що батьки обдарованих дітей прагнуть мати набагато менше дітей, ніж середні родини.

Одна мати розповідала: «Ми рано зрозуміли, що Дмитрик — обдарована дитина, і відразу вирішили більше дітей не мати, щоб присвятити йому увесь наш час і сили. Він з нами завжди і скрізь». Цій матері й на думку не спало, що її син був позбавлений радісного дитячого спілкування. Можливо, брати і сестри — от чого так бракувало дитині в цій родині. Молодші могли б «розбавити» сконцентровану «парникову» увагу двох надто турботливих і ревних дорослих. У своїй книзі «Колиски видатних» чоловік і жінка Герцелс (1962) вказують, що подібне сімейне виховання продукує дорослих людей великого потенціалу, але їхні біографії відбивають нездатність протягом усього життя досягти істинно близьких відносин з іншою людиною.

4. Фізичні характеристики обдарованості

Існують дві фізичні характеристики стереотипу обдарованих дітей, що суперничають між собою. Перша — це худий, маленький, блідий «книжковий хробак» в окулярах. Інша же — висунута Терменом у його монументальній роботі «Вивчення генія» у 1925 році — говорить нам, що обдаровані діти вище на зріст, міцніше, здоровіше і гарніше, ніж їхні ординарні однолітки. Хоча другий образ бажаніше першого, обоє вони досить далекі від істини. Термен проводив своє дослідження серед білих родин середнього і вищого класу: ця група населення дійсно відрізняється більш високим ростом, фізичною силою, здоров'ям. Існує думка, що її представники більш привабливі, ніж представники інших груп американців. Але якщо ми розширимо діапазон визначення, для того щоб включити всю розмаїтість обдарованості й уникнути соціальних і культурних упереджень стандартного тестування, ми побачимо, що фізичні характеристики обдарованих дітей настільки ж різноманітні, як і самі діти. Немає ніякого сенсу робити стереотипні узагальнення щодо росту, ваги, здоров'я або зовнішності обдарованих дітей.

Помічено, що талановитих дорослих людей відрізняє дуже високий енергетичний рівень і досить низька тривалість сну. Але чи тільки талановитим дорослим це властиво? Батьки не можуть

зрозуміти, що ж вони роблять не так, коли педіатр говорить їм, що їхня новонароджена дитина повинна спати 20 годин на добу. Змученим мамам і татам здається, що дитина 20 годин грає! Це, звичайно, перебільшення, але більшість опитуваних батьків стверджує, що їхні обдаровані діти в дитинстві спали менше і занадто рано відмовилися від денного сну. Такі розповіді настільки звичні, що народжують гіпотезу про генетичне, метаболічне обґрунтування такої поведінки. Властивість, що може сприяти високопродуктивній роботі дорослого, у дитинстві часом приносить чимало неприємностей батькам.

Тонка моторна координація, навички ручної роботи і координація між візуальним сприйняттям і механічними рухами набагато більше пов'язані з віком і звичайно не так розвинуті, як пізнання. Руки дитини мають потребу в тренуванні й у масі можливостей попрактикуватися в тій або іншій справі. Різати або клеїти може бути набагато складніше, ніж віднімати або складати, а писати може бути складніше, ніж читати або говорити. Така нерівність у порівнянні з нормами розвитку часто веде до роздратування і до зростання залежності в поведінці дитини. У складанні ранніх програм навчання для обдарованих дітей потрібна точна індивідуалізація, для того щоб не дати сформуватися відразу до основних навичок, що можуть залишитися в дитини на все життя.

Один професійний вихователь розповідав про свого 5-річного сина: «У хлопчика прекрасно розвинута мова, і інтелект у нього явно чудовий, але у відношенні психомоторики дитина відстає». Подальша бесіда показала, що психомоторний розвиток дитини нормальний для її віку і, хоча він може вважатися менш просунутим, ніж навички сприйняття, процес ні в якому разі не уповільнений. Це лише один приклад можливих негативних наслідків «ефекту ореола», що підстерігає навіть досвідчених батьків або професійних вихователів.

Саме в цьому віці, для якого характерна заповзятливість і старанність, дитина готова вчитися легко, з бажанням, швидко стаючи дорослою у плані участі в спільних заняттях, у плані відповідальності. Дитина хоче і може діяти спільно з іншими, придумуючи нові ігри, будуючи якісь спорудження й у такий спосіб знаходячи реалізацію власних можливостей (1959). Дитина готова користуватися досвідом свого вчителя й іти за прикладом свого «кумира». Саме зараз вплив таких «кумирів», з якими обдарована дитина себе ідентифікує, може бути дуже великим.

5. Проблеми обдарованих дітей

Реалізація здібностей обдарованих дітей

Обдаровані діти надзвичайно чутливі, вони гостріше реагують на неправильне поводження з ними або на одноманітне оточення, ніж їхні однолітки із середніми здібностями. Більшість досліджень у цій сфері проводилася у 60-і роки. В основному вони охоплювали дітей старше 6-7 років.

Розглянемо причини уразливості обдарованих дітей:

1. Відсутність конформності. Обдаровані діти відкидають стандартні вимоги, особливо якщо ці стандарти йдуть врозріз з їх інтересами або здаються безглуздими.

2. Занурення у філософські проблеми. Для обдарованих дітей характерно задумуватися над такими явищами, як смерть, загробне життя, релігійні вірування і філософські проблеми, у набагато більшому ступені, ніж для середньої дитини.

3. Невідповідність між фізичним, інтелектуальним і соціальним розвитком. Обдаровані діти часто воліють спілкуватися і грати з дітьми старшого віку. Через це їм часом важко ставати лідерами, тому що вони поступаються останнім у фізичному розвитку.

4. Прагнення до досконалості (перфекціонізм). Для обдарованих дітей характерна внутрішня потреба досконалості. Вони не заспокоюються, якщо не досягли вищого рівня. Властивість ця виявляється досить рано.

5. Відчуття незадоволеності. Таке ставлення до самих себе пов'язано з характерним для обдарованих дітей прагненням досягти досконалості в усьому, чим вони займаються. Вони дуже критично ставляться до власних досягнень, часто не задоволені, собою звідси — відчуття власної неадекватності і низька самооцінка.

6. Нереалістичні цілі. Обдаровані діти часто ставлять перед собою завищені цілі. Не маючи можливості досягти їх, вони починають переживати. З іншого боку, прагнення до досконалості і є тою силою, що веде до високих досягнень.

7. Надчутливість. Оскільки обдаровані діти більш сприйнятливі до сенсорних стимулів і прекрасно розуміють відносини і зв'язки, вони схильні до критичного ставлення не тільки до себе, але і до оточуючих. Обдарована дитина більш уразлива, вона часто сприймає слова або невербальні сигнали як прояви неприйняття себе оточуючими. У результаті така дитина нерідко вважається гіперактивною і такою, що відволікається, оскільки постійно реагує на різного роду подразники і стимули.

8. Потреба в увазі дорослих. У силу природної допитливості і прагнення до пізнання обдаровані діти нерідко монополізують

увагу вчителів, батьків і інших дорослих. Це викликає тертя у відносинах з іншими дітьми, яких дратує прагнення такої уваги.

9. Нетерпимість. Обдаровані діти нерідко з недостатньою терпимістю ставляться до дітей, що стоять нижче них в інтелектуальному розвитку. Вони можуть відштовхувати оточуючих зауваженнями, що виражають презирство або нетерпіння.

Батьки дітей, які відрізняються від своїх однолітків особливими здібностями, переживають багато проблем, пов'язаних зі специфікою дорослішання, формування особистостей і виховання своїх синів та дочок. Педагог повинен бути готовим прийти їм на допомогу у складних питаннях виховання обдарованої дитини. Корисними можуть бути такі поради.

Уважно прислухайтесь до запитань дитини, відзначайте, чим вона воліє займатися, стежте за її природними інтересами. Якщо 5-річна дитина з IQ — 200 не виявляє ніякого інтересу до читання, але з легкістю перемножує подумки тризначні цифри, не намагайтеся учити її алфавіту. Батькам з яскраво вираженими здібностями й інтересами часом важко погодитись з тим, що у дитини можуть бути інші прагнення. Зробіть так, щоб дитина розповіла вам про свої власні інтереси, поділилася сумнівами, поставила питання. Навіть якщо самі ви не є в цьому питанні фахівцями, ваші поради, можливо, допоможуть їй. Коли ж ваші знання будуть вичерпані, варто підказати дитині звернутися до фахівців. Постарайтеся виявити такі інтереси, що у вас з дитиною можуть збігатися, для того щоб у цій сфері ви співробітничали постійно, може бути, ви і самі чомусь навчитеся.

Відповідайте на всі незліченні питання. Обдаровані діти в 3–4-річному віці дуже цікаві і готові досліджувати всі сторони оточуючого їх світу. У пошуку відповідей на свої питання вони наполегливіші ніж середня дитина. Тут дуже важливо виявити терпіння, доброту і повагу. Використовуйте ці питання для того, щоб стимулювати дитину до подальших досліджень і дослідів. Немає нічого гіршого за батьківську фразу: «Ти ставиш занадто багато питань!»

Не робіть зайвого упору на шкільних заняттях, тому що навчальні програми наголошують на конвергентному, а не дивергентному мисленні і скоріше звужують мислення дитини, а не розширюють його. Традиційні шкільні заняття приділяють непропорційно велику увагу логічним, цифровим і лінійним процесам, асоційованим в основному з діяльністю лівої півкулі мозку. Мислення ж інтуїтивне, асоціативне, котре, на думку Ж. Іаже, природне в дитини дошкільного віку, може придушуватися ранніми інтенсивними

заняттями з використанням суворо організованих матеріалів, подібних до шкільних підручників.

Категоризація, пошук системності і зв'язків приносять обдарованій дитині інтелектуальне задоволення. Такі заняття можуть приймати форму елементарного природознавства (нехай навіть у міському дворі), а звичайний сад або город можуть підштовхнути дитину до вивчення хімії, іноземної мови (усі рослини мають латинські назви), агрономії. Естетичне задоволення, що отримує дитина від цвітіння різних рослин, спостереження за комахами, що запилюють квіти, може зацікавити, викликати в неї інтерес до біології й ентомології. Подібні заняття виховують у дитині працьовитість і радість пізнання плодів власної праці.

Батькам таких дітей незайве було б об'єднатися в «групи за інтересами». Тата і мами могли б використовувати власні здібності і влаштовувати для всіх дітей заняття замість денного сну, від якого багато дітей завзято відмовляються. Наприклад, організувати заняття іноземною мовою, тому що в дошкільному віці «мовні» центри мозку всмоктують інформацію найбільше ефективно.

Заняття, що стимулюють групові дискусії, також гарні: це прекрасна можливість прояснити думку, запропонувати ідею і вислухати думку інших.

Батькам і вчителям дуже важко зрозуміти, що більшість обдарованих дітей мають негативну Я-концепцію. Якоюсь мірою цей наслідок перфекціонізму, характерного для багатьох обдарованих дітей. Чому вони пред'являють до себе настільки високі вимоги? Як вони сприймають вимоги або очікування батьків? Потрібно бути тільки першим в усьому, щоб заслужити батьківську повагу? Нездійснені амбіції і надії батьків — чи не проєктуються вони вільно або мимоволі на дітей? І батьки і вчителі повинні уникати створення «ефекту ореолу». Необхідно пам'ятати, що дитині необхідно з раннього віку зіштовхуватися із ситуаціями, у яких вона не блищить, не досягає вершин. Дитина може брати участь і одержувати задоволення від занять, у яких не «процвітає». Успіх приходить не завжди і не у всьому. Невдача — річ нормальна, що трапляється з усіма.

Якщо дитина відмовляється спати вдень, батьки можуть замінити сон тихими іграми: читанням, рішенням кросворду, прослуховуванням казки і т.д. Обдарована дитина весь день «крутиться на високих обертах», тому іноді їх треба і знизити. Та й батькам необхідний перепочинок.

У даний час не існує оптимальних програм для обдарованих дошкільнят або молодших школярів. Треба сподіватися, що відпо-

відні програми будуть розроблені, але навіть і тоді батьки залишаться головною опорою обдарованих дітей. Завдання їх важке, але дуже важливе. Успіх прийде, якщо батьки постараються створити дитині всі можливості для освіти, надати необхідну допомогу й емоційну підтримку.

Спеціалісти, які працюють з обдарованими дітьми, виділяють такі сфери їх діяльності:

- інтелектуальна;
- академічні досягнення;
- творче або продуктивне мислення;
- спілкування і лідерство;
- художня діяльність;
- рухова.

ПОШУК І ВИЯВЛЕННЯ ОБДАРОВАНИХ ДІТЕЙ

1. Визначення обдарованості

З освітньої точки зору мета системи пошуку здібних дітей — досягти оптимальної відповідності конкретної навчальної програми особливостям такої визначеної групи. Стосовно спеціальної програми для обдарованих і талановитих дошкільників мета такої системи полягає у виявленні тих з них, кому дана програма принесе найбільшу користь. Розглянемо питання, що стосуються визначення обдарованості, стратегій пошуку і методів оцінки обдарованих дітей (у тому числі дітей з різних соціоекономічних прошарків і етнічних груп).

У даний час не існує чітких визначень обдарованості. Розробка методів визначення здібностей і обдарованості була розпочата у межах психометрії, спрямованої на оцінку індивідуальних розходжень і особистісних особливостей. Підґрунтям таких розробок були положення про те, що кожен індивід має певні здібності, психологічні властивості й особистісні риси. Метою психометрії була розробка надійних інструментів для виміру ступеня розвитку тих або інших індивідуальних властивостей або здібностей (1979). Фундаментальне дослідження Термена (1959), довело стабільність показників інтелекту за шкалою Станфорд-Біне і валідність самої цієї шкали вимірів, наслідком чого стало бачення інтелекту як головного показника обдарованості. Як справедливо відзначила Галлахер (1966), протягом багатьох років високий інтелект, установлений за допомогою відповідних стандартизованих тестів, був, по суті, робочим визначенням «обдарованості».

В останні роки визначенням обдарованості і талановитості є формула, запропонована Відділом освіти США (1972). Формула ця визнає, що індивід може відрізнятись функціональними або потенційними можливостями в ряді сфер: інтелектуальній, академічній (успіхи в навчанні), творчій, художній, у сфері спілкування (лідерство) або психомоторики. Таке широке визначення з'явилося корисним як основа для розробки методів пошуку і виявлення обдарованих і талановитих дошкільників серед дітей із сенсорними або фізичними недоліками (1978). Проте Рензуллі (1978) виступив із критикою визначення, даного Відділом освіти США. Він відзначив, що в цій формулі змішуються процеси різного рівня — тобто інтелектуальні, творчі і лідерські здібності — з їхньою конкретною реалізацією в художній сфері або в спілкуванні. Рензуллі також указав, що одна з найважливіших властивостей індивіда — мотивація — залишилася поза рамками цього визначення.

Визначення Рензуллі

Рензуллі запропонував альтернативне визначення, засноване на властивостях, відзначених в обдарованих дорослих. Відповідно до цього визначення, обдарованість є результатом поєднання трьох характеристик: інтелектуальних здібностей, що перевищують середній рівень, творчого підходу і наполегливості. Стосовно дошкільників зв'язок між цими характеристиками і майбутнім успіхом не розглядався. Таким чином, хоча визначення Рензуллі дає ясне уявлення про обдарованість у дорослих і, можливо, цілком валідне, правомірність його переносу на критерії обдарованості дошкільників ще має бути доведена.

Інше важливе розуміння щодо визначення Рензуллі пов'язано з можливою мінливістю зазначених їм трьох характеристик. Якщо ці характеристики або їхнє поєднання піддаються змінам, то цілком імовірно, що досвід раннього навчання може зробити якийсь сприятливий вплив на прояв обдарованості в дорослої людини. Якщо ж, навпроти, характеристики і їхнє поєднання незмінні, то рання освіта не має скільки-небудь серйозного значення. Вважаємо, що обдарованість дорослої людини пов'язана з досвідом раннього дитинства, хоча природа цього зв'язку дотепер не ясна.

Система освіти може встановити зв'язок між універсальними і культурними аспектами розвитку, з одного боку, і професійними й унікальними аспектами – з іншого. Обдарований дошкільник може стати обдарованим дорослим тільки тоді, коли він опанує вимоги даної сфери діяльності і виявить завзятість у подоланні традиційних меж предмету, щоб або висунути іновачії усередині даної сфери, або установити нові зв'язки між цілою низкою галузей (наприклад, теорія еволюції Дарвіна і її вплив як на біологію, так і на суспільну свідомість кінця ХІХ століття).

Безперечно те, що рання освіта важлива для розвитку обдарованості, але також визнано і те, що ясного і загально визнаного визначення обдарованості – особливо для дошкільного віку – не існує. Яким чином можна розробити скільки-небудь надійну стратегію виявлення обдарованих?

Якщо пам'ятати про те, що метою такого виявлення є приведення у відповідність ступеня підготовки учнів із програмами, логічно припустити, що викладачам необхідно враховувати як особливості спеціальних програм, так і особливості дошкільників. Це необхідно, щоб відібрати дітей, які б не тільки успішно вчилися, але і максимально реалізовували свої можливості в межах такої програми. Наприклад, якщо вважати, що обдарованість в основному пов'язана з високими інтелектуальними здібностями, тоді логі-

чно обрати прискорене або розширене навчання традиційного змісту як основу спеціальної дошкільної програми. З іншого боку, якщо вирішити, що головним фактором обдарованості є творчі здібності, а спеціальна програма розрахована на розвиток саме творчості, тоді пошук повинен бути спрямований на відбір дітей, що виявляють ознаки великого творчого потенціалу. Але потрібно пам'ятати, що якщо в програмі робиться акцент на творчість, то відбір за допомогою тестів на академічні здібності, імовірно, буде помилковим.

2. Моделі виявлення обдарованих дітей

Альтернативні стратегії пошуку

Інший виправданий підхід у пошуку обдарованих спирається на використання різноманітних методик попереднього відбору дітей і безперервне спостереження за їхніми успіхами з моменту потрапляння в групу. Якщо дитина не домагається помітних зрушень у плані досягнень або росту зацікавленості, її неважко перевести в інший клас, який у більшому ступені відповідає її потребам і здібностям. Якщо спеціальна програма здійснюється у звичайному класі, педагог може просто припинити з даною дитиною заняття за спеціальною програмою. При такому підході розробка ефективної системи виявлення обдарованих дітей набуває емпіричного характеру, а проблема вирішується за допомогою постійного спостереження за успіхами дітей.

Варіантом підходу, що передбачає безперервне спостереження, є запропонований Рензуллі, Рейсом і Смітом (1981) принцип «турнікета». При цьому підході програмою охоплюється широке коло кандидатів. Діти включаються або виходять із програми в різний час протягом усього року в залежності від їхніх інтересів і досягнень – як у межах програми, так і поза нею.

Незалежно від застосовуваного підходу, укладачі програми повинні обґрунтувати і процедуру відбору дітей, і спеціальні навчальні програми, виходячи з їхнього робочого визначення обдарованості.

Існує два основних підходи до процесу встановлення обдарованості. Перший ґрунтується на системі єдиної оцінки, другий – на комплексній. Традиційна система, за якою дитина повинна набрати більш 135 балів за шкалою Станфорд-Біне, є прикладом єдиної оцінки. Ще один приклад – поетапний процес, коли дитина піддається традиційному тестуванню тільки після того, як успішно подолає етап попереднього відбору.

Система комплексної оцінки

В останні роки відповідно до деяких програм обдаровані діти виявлялися на основі комплексної оцінки. Прикладом такого підходу є «резервуарна модель» Гауена (1975). На підставі множинних оцінних процедур, у тому числі результатів групового тестування, рекомендацій класного керівника, окреслюється коло кандидатів. Дитина повинна або показати високі результати в будь-яких трьох (з чотирьох) видах оцінки, або набрати визначену кваліфікаційну суму балів за шкалою Станфорд-Біне, при цьому враховується і думка відбіркової комісії. Модель Гауена розроблена для дітей шкільного віку, але легко може бути пристосована і до вивчення дошкільників.

Проект „RAPYHT» в університеті штату Іллінойс використовує один з варіантів комплексної діагностики обдарованих. У проєкті „RAPYHT» застосовується серія опитувальних аркушів для визначення талановитості. Вони заповнюються вчителем і батьками на кожного учня. Окремі опитувальні аркуші існують для визначення здібностей дитини в кожній зі сфер: творчість, природознавство, математика, читання, музика, суспільна активність (лідерство), мистецтво і рухова сфера (психомоторика). У випадку, якщо оцінка дитини педагогом або батьками перевищує визначений рівень по одному з опитувальних аркушів, дитина зараховується в число кандидатів для включення в програму „RAPYHT». Таким чином, для відбору обдарованих дошкільників використовуються два істотно різних джерела інформації— вчителі і батьки. З метою перевірки даних, зазначених в опитувальних аркушах, усі попередньо відібрані діти залучаються до спеціально організованих занять у невеликих групах відповідно до характеру їхньої обдарованості. Якщо діти виявляють адекватний рівень щонайменше в одному або двох видах діяльності, вони включаються в додаткову програму. У відношенні дітей із серйозними фізичними або сенсорними недоліками беруться до уваги і дані додаткових стандартизованих тестів для того, щоб визначити, наскільки програма „RAPYHT» може бути їм корисною.

Оскільки методика багатовимірної оцінки може використовуватися для визначення широкого спектру здібностей і спирається на різні джерела інформації про поведінку дитини, вона має серйозну перевагу перед іншими в тому, що збільшує імовірність включення в спеціальні програми дітей з різних етнічних, расових і соціоекономічних прошарків суспільства.

Відаючи собі звіт у перевагах комплексної оцінки, важливо пам'ятати, що дані характеристики, способи і критерії відбору по-

винні підлягати реальній відповідності пропонованої спеціальної програми потребам і здібностям дітей, відібраних для участі в ній.

У зв'язку з теоретичним і практичним розширенням поняття «обдарована дитина» і проблемою розпізнавання обдарованих і талановитих дітей у самих різних групах і прошарках населення виникає необхідність удосконалення традиційно використовуваних методик виявлення юних дарувань. Традиційне застосування тестів, спрямованих на виявлення інтелектуальних і творчих здібностей дітей, а також тестів оцінки успішності (досягнень) може і повинно бути доповнено використанням оцінних шкал, заповнюваних учителями, відомостями від батьків, даними спостережень і критеріально-орієнтованого тестування. Під час проведення практичних досліджень необхідно враховувати, що виявлення обдарованих і талановитих дітей є достатньо тривалим процесом, пов'язаним з динамікою їхнього розвитку, і його ефективного здійснення неможливе за допомогою якої-небудь одноразової процедури тестування.

Розглянемо такі методи виявлення обдарованих дітей, як стандартизовані тести, оцінні шкали, систематизовані спостереження, критеріально-орієнтовані тести і деякі інші.

Стандартизовані методи виміру інтелекту

У даний час стандартизовані методи виміру інтелекту є найбільш широко застосовуваними способами виявлення обдарованих дітей. Тести можуть бути спрямовані на визначення як вербальних, так і невербальних здібностей. Слід зазначити, що найбільшою перевагою користуються методи, що дозволяють визначити рівень когнітивного і мовленнєвого розвитку дитини. У даному випадку за сумою контрольних або кваліфікаційних балів виділяється 7% більш здібних дошкільників із середовища їхніх однолітків.

Шкала інтелекту Станфорд-Біне

Шкала Станфорд-Біне є індивідуальним тестом, спрямованим на вимір розумових здібностей як у дітей, починаючи з 2-річного віку, так і в дорослих. У принципі, у завданнях тесту робиться акцент на вербальну сферу, однак разом з тим багато завдань для молодшого віку вимагають точних рухових реакцій. Цей тест дозволяє визначити розумовий вік випробуваного МА і IQ. Вимірювальна система шкали Станфорд-Біне передбачає, що, для того щоб кваліфікувати дитину як обдаровану, її IQ повинно дорівнювати 124 балам і вище. Варто додати, що існують методики, що дозволяють проаналізувати оцінки розумових здібностей дітей, отримані за системою Станфорд-Біне, виходячи з моделі структури інтелекту, розробленої Гілфордом (1972).

Векслерівська шкала інтелекту для дошкільників і молодших школярів („WPPSI»)

Тест „WPPSI» також є індивідуальним і застосовується для виміру загальних розумових здібностей. Шкала Векслера складається з двох частин: вербальної шкали, що містить 5 субтестів, і шкали дії, у яку включені 5 субтестів. Субтести вербальної шкали включають завдання на поінформованість, розуміння, арифметичні завдання, з'ясування подібності, словниковий запас. Шкалу дії утворюють субтести на конструювання з кубиків, лабіринти, завершення малюнків, кодування («будинок тварини»).

Тест Слоссона для виміру інтелекту дітей і дорослих („SIT»)

Тест Слоссона розроблений для індивідуального виміру вербального інтелекту як у дорослих, так і в дітей. Характерно, що, як правило, усі завдання тесту передбачають усні відповіді. Виключення складають кілька завдань для маленьких дітей, які вимагають рухової реакції (з використанням паперу й олівця). Цей тест дозволяє визначити розумовий вік і IQ випробуваних. Кваліфікаційним результатом у даному випадку є цифра 120 і вище.

Колумбійська шкала розумової зрілості („CMMS»)

Колумбійська шкала („CMMS») призначена для індивідуального обстеження дітей, що мають сенсорні, рухові або мовні порушення. Відповідно до умов тесту, випробуваним пропонується знайти розходження в 92 запропонованих малюнках. Випробувані в даному випадку повинні жестом указати на ті малюнки, що, на їхню думку, відрізняються від інших. За допомогою цього тесту вимірюється рівень загальних аналітичних здібностей дітей, що виявляються в умінні розрізняти кольори, форми, розміри, числа, символи і т.п. Тест включає завдання на перцептивну класифікацію, а також абстрактне оперування символічними поняттями.

Малюнковий тест на інтелект

Тест призначений для виміру загальних розумових здібностей дітей від 3 до 8 років, у тому числі тих, які мають сенсорні або фізичні недоліки. Цей тест складається з завдань 6 видів: на визначення обсягу словникового запасу, розуміння, встановлення подібності, знання величин і чисел, пам'ять. За умовами тесту задля відповіді дитині потрібно лише вказати на той або інший з наявних варіантів. Отримані у такий спосіб попередні результати перетворюються на показник розумового віку, що, у свою чергу, переводиться на показник відхилення. Показником загального розумового розвитку слугує індекс загального пізнання (General Cognitive Index).

Стандартизовані тести досягнень для дошкільників

Стандартизовані тести досягнень призначені для виявлення дітей, що мають виняткові здібності в таких основних навчальних дисциплінах, як читання, математика і природознавство. Незважаючи на те, що аналіз досягнень у навчальних предметах у дітей дошкільного віку може показатися трохи передчасним, він абсолютно необхідний, якщо висувається завдання раннього виявлення дітей, що мають унікальні для свого віку здібності.

Національний тест готовності до школи („MRT»), рівень I

Тест „MRT», власне кажучи, є нормативно-орієнтованою комплексною батареєю тестів для визначення готовності дітей дошкільного віку до школи. Батарея включає сім субтекстів: на слухову пам'ять, визначення відповідності звуків і літер, установлення зорової відповідності, розуміння шкільних інструкцій і уміння слухати, володіння кількісними поняттями, копіювання і впізнавання букв. Тест дозволяє також оцінити готовність дитини перейти до самостійного читання.

Станфордський тест досягнень для початкової школи, рівень I

Метою цього тесту є вимір рівня розвитку пізнавальних здібностей у сфері навчальних дисциплін у дошкільників і першокласників. Тест передбачає вимір знань і навичок дитини в таких сферах: математика, відомості про оточуючий світ, літери і звуки, розуміння усного мовлення.

Тест загальної підготовленості, рівень ДО

Тест призначений для виміру рівня готовності дітей до навчання, зокрема володіння основними поняттями, необхідними для школи. Тестом передбачається оцінка знань дітей у таких сферах, як математика, мова, природознавство.

Стандартизовані тести на перцептивно-руховий розвиток

Тести можуть бути корисні при необхідності виявити дітей дошкільного віку з винятково добре розвинутими руховими здібностями. У тестах використовуються власне рухові завдання, а також завдання типу «папір — олівець».

Тест на основні рухові навички

Тестування основних рухових навичок може проводитися з дітьми у віці від 4 до 12 років. За допомогою цього тесту вимірюється здатність дитини контролювати або регулювати рухи, їх амплітуду, координувати роботу очей і рук.

Тест на зорово-рухову координацію

Цей тест є класичним тестом типу «папір — олівець». Відповідно до умов тесту, дітям пропонується відтворити 24 геометричні малюнки за зростаючою складністю.

Тест Пурд'є

Тест Пурд'є спрямований на визначення перцептивно-рухових здібностей і складається з 11 суб'єктів, за допомогою яких оцінюються основні параметри рухового розвитку: латералізація, спрямованість реакцій і перцептивно-рухова координація. Оцінка результатів тестування здійснюється за 4-бальною категоріальною шкалою, а також за загальними результатами. У разі потреби може бути побудований профіль рухового розвитку протестованих. Норми, передбачені цим тестом, дозволяють інтерпретувати результати з урахуванням віку і соціально-економічного положення протестованих.

Стандартизовані тести оцінки соціального розвитку

Оцінка соціальної компетентності і зрілості дітей дошкільного віку допомагає визначити рівень особистісного розвитку і навичок спілкування з іншими людьми. Соціальна компетентність, або вміння налагоджувати контакти з оточуючими, є найважливішою умовою ефективною адаптації дитини до нових для неї шкільних умов. У літературі часто висловлюється думка про те, що високий рівень соціальної компетентності допомагає дитині зайняти позиції лідера у своєму оточенні.

Каліфорнійська шкала соціальної компетентності дошкільників

Каліфорнійська шкала призначена для оцінки рівня соціальної компетентності в дітей дошкільного віку (від 2 до 6 років) на основі відомостей від дорослих з оточення дитини (думка вихователів або батьків). За цією шкалою можна визначити рівень розвитку дитини з погляду на її вміння контактувати з оточуючими людьми і виявляти особисту відповідальність. Оцінка формується за обліком вікових, статевих і соціально-економічних показників.

Вайнлендська шкала соціальної зрілості

Вайнлендська шкала використовується для оцінки рівня соціального й особистісного розвитку дитини. Оцінка формується за наступними параметрами: самообслуговування (їжа, туалет, гігієна, вдягання і роздягання, загальне самообслуговування), саморегуляція, робота у домі, розвиток мови і спілкування, соціалізація. Шкала заповнюється дорослим, який добре знає дитину (наприклад, батьками або вихователем). Результатом тесту є оцінка рівня соціальної зрілості або коефіцієнт соціальної зрілості.

Вимір творчих здібностей

Оцінка творчих здібностей є важливою складовою в процесі встановлення обдарованості дітей. Широкий розвиток цього виду тестування значно стримувався невизначеністю самого поняття творчості і її критеріїв. На практиці найбільш широко використовується характеристика творчості, заснована на дослідженнях Гілфорда. Ця характеристика включає такі параметри, як легкість, гнучкість, оригінальність і точність мислення, а також уява. Сьогодні оцінка творчих здібностей в основному проводиться на основі методик Торренса.

Тести Торренса на невербальне творче мислення (форми А і Б)

Цей тест Торренса є невербальним і охоплює такі параметри мислення, як швидкість, точність, уява й оригінальність. Тест призначений для оцінки здібностей дітей у віці від 5 років і більше. Тестом передбачається виконання випробуваними таких завдань, як конструювання картин, завершення розпочатого малюнка, використання ліній або кіл для складання зображень.

Тести Торренса на вербальне творче мислення (форми А і Б)

Завданням цього тесту є оцінка вербальних творчих здібностей дітей (починаючи з 5 років) і дорослих. Тестування охоплює такі характеристики, як: уміння ставити інформативні питання, установлювати можливі причини і наслідки стосовно до ситуацій, зображених на серії малюнків, пропонувати оригінальні способи застосування звичайних предметів, ставити нестандартні питання з приводу добре знайомих предметів, робити припущення.

Творчі здібності в дії і русі

Цей найбільш пізній за часом створення тест розроблений як доповнення для серії Торренса на визначення здібностей у дітей дошкільного віку. Завдання цього тесту складені таким чином, щоб дати дитині можливість виявити свої творчі здібності в процесі вільного пересування в якому-небудь приміщенні. Якісні показники, що досліджуються за допомогою даного тесту, аналогічні показникам двох попередніх тестів: легкість, гнучкість, точність і оригінальність мислення.

Шкали оцінок і контрольні записи спостережень

Шкали оцінок і контрольні записи спостережень є додатковими важливими інструментами виявлення обдарованих і талановитих дітей. З огляду на ті обставини, що використання одних тільки результатів тестування з метою виявлення юних дарувань буває нерідко недостатнім, можна також скористатися даними, отриманими в результаті безпосередніх спостережень за поведінкою дітей. При цьому слід враховувати, що, незважаючи на широке викорис-

тання методу неформальних спостережень і оцінок, цей метод, відповідно до думки цілого ряду дослідників, не може бути визнаним задовільним (Barbe, 1964; Pegnato and Birch, 1959). Більш перспективним у цьому відношенні є поєднання методу спостереження і шкалування оцінок на основі встановлених параметрів, що характеризують обдарованість дітей. Практика показує, що, якщо вчителі (вихователі) мають достатній досвід у застосуванні спеціальних оцінних шкал, їхню думку можна вважати досить надійним джерелом інформації у процесі раннього розпізнавання талановитих дітей. Більш того, дослідники простежили наявність чіткої кореляції між оцінками, що даються батьками, і результатами тестів на інтелект серед дошкільників (1974). Дані дослідження, що одержали назву Сіеттлський проект, також свідчить про те, що контрольні записи, складені батьками, цілком можуть бути використані як важливі відомості про розумові здібності дітей (1979). Очевидно, що найбільш об'єктивними є оцінки, дані тими дорослими спостерігачами, що знаходяться в тісному і постійному контакті з дитиною, мають досвід використання оцінних шкал і уміють визначати ті відповіді і реакції дитини, що найбільш чітко характеризують наявність обдарованості або таланта.

Таким чином, дані, отримані в результаті спостережень і оформлені у вигляді бланків-переліків або шкал оцінок, дозволяють робити висновки про ті сторони поведінки і діяльності дитини, що, як правило, неможливо оцінити за допомогою стандартизованих тестів. Той факт, що оцінні шкали не обмежені вимогами формальних вимірів виконавських навичок випробуваних, дає особі, що проводить спостереження, більш широкі можливості у виявленні досить тонких особливостей, властивих дитині. Більш того, спостереження за дитиною можуть відбуватися у природньому для неї оточенні (класна кімната, ігрова площадка або квартира), де не позначається вплив обмежень, що накладаються проведенням стандартизованого тесту. Цілком ймовірно, ефективність даних спостережень зростає за умов більш ретельного відбору прийнятих параметрів, що характеризують обдарованих або талановитих дітей, і завдяки структуруванню, організації процесу спостереження й оцінки. Немаловажним фактором у цьому відношенні є і спеціальна підготовка спостерігачів.

Шкала оцінки характеристик обдарованих учнів

У 1971 році дослідники Рензуллі і Хартман розробили 10 спеціальних бланків, що заповнюють учителі або батьки. Ці бланки є цілком надійним інструментом як для проведення попереднього відсіву (скринінгу) кандидатів, так і для власне оцінки обдаровано-

сті. У цілому досвід використання даних спостережень підказав необхідність обмежити роль батьків у процесі виявлення обдарованості дітей через досить часті випадки проявів їхньої упередженості. Однак результати дослідження, проведеного в 1974 році Сіхой, Харрісом і Хоффманом, дали підстави вважати, що схильність батьків переоцінювати здібності своїх дітей не є основним чинником, що знижує точність відповідей під час заповнення опитувальних аркушів. Багато фахівців вважають, що роль батьківських оцінок у процесі виявлення обдарованих дітей дошкільного віку в майбутньому буде зростати.

Бланк оцінки талановитості в проекті „RAPYHT» (Karnes and et. ah, 1978)

У 1978 році Карне і її колеги розробили систему оцінних шкал, спеціально призначених для вихователів дітей, що мають сенсорні або фізичні недоліки. Ці оцінні шкали дають можливість вихователю виявити ознаки можливого таланту в дітей дошкільного віку. Як і в інших подібних методиках, особливо обдаровані діти виявляються на основі одержання ними визначеної контрольної суми балів. У межах проекту „RAPYHT» розроблена оцінна шкала для виявлення особливо обдарованих дітей, деякі пункти якої наведені нижче як приклад:

- 1) дитина демонструє виняткову чіпкість пам'яті, особливо в наслідуванні і діалозі;
- 2) часто діє на основі польоту фантазії;
- 3) використовує жести і міміку в розмові з друзями;
- 4) демонструє високий рівень мовної виразності.

Модифікований варіант цього опитувального листа розроблений для заповнення батьками.

Опитувальник для батьків у проекті “ Seattle” (Robinson, Jackson and Roedell, 1979)

Цей опитувальник включає як загальні питання відкритого типу, так і ті, що мають на меті визначення наявності конкретних навичок і умінь. Прикладом другого варіанту може бути питання типу: « Чи вміє дитина розрізняти знаки дорожнього руху?» Незважаючи на відсутність нормативних даних, цей опитувальник є гарним джерелом інформації щодо інтелектуальних навичок обдарованих дітей молодшого віку.

Критеріально-орієнтовані тести

Аналіз здібностей дітей дошкільного віку за допомогою так званих критеріально-орієнтованих тестів здобуває усе більшу популярність. На відміну від класичних методів тестування завданям цих тестів не є оцінка здібностей дитини шляхом їхнього порі-

вняння з результатами спеціальної вибірки однолітків, тому що основна їх мета – визначення рівня оволодіння визначеними поняттями і навичками. Здебільшого результати критеріально-орієнтованого тестування виражаються не в складених оцінках або коефіцієнтах, а у вказівці на рівень вікового розвитку за такими основними показниками, як когнітивні і мовні навички, навички самообслуговування, соціальна компетентність, рухові навички (макро- і мікромоторика). Завдання тестів для дошкільників звичайно розташовуються в порядку зростання складності й охоплюють вимоги, пропоновані дітям у широкому віковому діапазоні. Результати тестування виражаються у вікових оцінках, що характеризують рівень оволодіння дитиною навичками і уміннями у різних сферах.

У принципі, усі завдання критеріально-орієнтованих тестів оцінюють рівні навичок і умінь дітей і найчастіше представлені у формі виконання тих або інших дій. Наприклад, якщо в традиційному тесті ставиться питання: « Чи може дитина назвати 5 квітів?», то в завданні критеріального типу говориться: «Коли дитину просять назвати 5 квітів, вона робить це в 90% випадків». Підсумковий показник тестування фіксує або наявність, або відсутність навички на деякому заздалегідь установленому рівні. Таким чином, акцент робиться на тому, що дитина вміє робити і що вона знає. Особливо перспективним слід вважати використання подібного методу тестування шкільними вчителями, тому що він не тільки дозволяє простежувати динаміку розвитку дитини, але водночас є цінним джерелом відомостей при складанні індивідуальної програми навчання для кожної окремої дитини. Однак ми вважаємо за необхідне нагадати шкільним учителям, що ніякі показники спеціальних тестів не можуть дати всеосяжної характеристики обдарованої дитини. Крім того, більшість запропонованих програм, що відносяться до критеріально-орієнтованих тестів, розраховані на дітей, розумовий розвиток яких відповідає 5-6 рокам. Ця обставина може відігравати роль обмежувального фактора у відношенні особливо обдарованих дітей. Тому вчитель не повинен замикатися на твердих орієнтирах, що характеризують розвиток дитини, у його завдання входить забезпечення найбільш широких можливостей для прояву здібностей обдарованими дітьми.

Запис життєвих спостережень (свідчення близьких)

Епізоди з життя обдарованих дітей можуть дати про них багату інформацію, особливо в процесі виявлення таких дітей. Відомості, отримані від батьків дитини, її вчителів і інших дорослих, що беруть участь у його вихованні, підвищують ефективність процесу

пошуку, тому що дають можливість установити умови й історію розвитку дитини від найперших кроків, довідатися про наявність у неї яких-небудь особливих здібностей або інтересів, з'ясувати особливості розвитку мови і спілкування з дорослими й однолітками, уміння справлятися з виникаючими труднощами і т.п. Усе це набуває особливої важливості, якщо врахувати, що умови традиційного тестування не дають дослідникам достатніх можливостей для довготривалого спостереження за дитиною, що змушує їх практично цілком орієнтуватися на результати виконання спеціально запропонованих завдань. Життєві спостереження знімають тверду обмеженість тестування, надаючи цінну інформацію щодо поведінки дитини вдома, у школі й у більш широкому соціумі. Ці спостереження цінні ще і тим, що допомагають виявити ті або інші здібності, що особливо рідко зустрічаються і можуть бути упущені в процесі обстеження дитини. Більш того, якщо спостереження за дитиною ведеться протягом визначеного періоду часу систематично (наприклад, у дошкільній установі), його результати складуть «хронологію» розвитку дитини, що неможливо отримати через набір тестів.

Однак при використанні даних цих спостережень варто мати на увазі, що сприйняття дитини дорослими, з якими вона знаходиться в тісному контакті, може бути перекрученим емоційними факторами, незнанням вікових норм розвитку, неправильними відомостями, отриманими від друзів або навіть від фахівців. Приймаючи до уваги відсутність оперативних і універсальних засобів перевірки вірогідності життєвих спостережень, що наводяться, дослідник повинен їх зіставити з наявними «об'єктивно встановленими даними» (результати тестування, продукти дитячої творчості, перевірена інформація фахівців і т.п.), а також із власними спостереженнями. За умов виникнення серйозних розбіжностей, що не усуваються під час більш докладного обговорення, може виявитися доцільним повторне обстеження або відвідування маленької дитини вдома з метою організації спостереження за нею у сімейних умовах, у дошкільній установі або іншому місці, щоб одержати необхідну додаткову інформацію.

Аналіз окремих випадків

Описуючи методику виявлення обдарованих дітей, ми в цьому розділі підкреслювали гнучкість і відкритий характер цього процесу. Представляється цілком очевидним, що ніякий хитромудрий тест або спосіб спостереження не може претендувати на виняткову роль у процесі розпізнавання обдарованих дітей. Вірогідність і об'єктивність цього процесу зростає пропорційно обсягу інформації, зібраної щодо дитини. Важливими складовими її є біографічні

дані і конкретні свідчення, що характеризують життєдіяльність дитини. Після того як усі ці дані зібрані, виникає можливість провести всебічний аналіз конкретного випадку. Цей аналіз завжди був основою для складання навчальних програм для людей, що страждають сенсорними або фізичними недоліками, але може приділитися їй у справі виявлення обдарованих і талановитих дітей.

У цьому контексті необхідно згадати про інформацію, що може бути одержана на основі особистісних опитувальників, – її можна досить ефективно використовувати в розглянутому методі. З жалем слід зазначити, що даний метод усе ще дуже мало застосовується у відношенні до дітей-дошкільників.

Роль соціального оточення

У сучасному суспільстві є широке коло фахівців, які можуть зіграти помітну роль у своєчасному виявленні обдарованості дитини. Наприклад, сімейні лікарі або педіатри за родом своєї служби мають можливість спостерігати за дитиною з найперших днів її життя. Тому за умов відповідної орієнтації вони можуть надати неоціненну допомогу в справі раннього виявлення дітей з ознаками явно прискороеного розвитку. Працівники, зайняті в сфері соціальних послуг, також мають стійкі контакти з жителями району або місцевості, і тому вони мають можливість спостерігати за дітьми, за манерою їхньої поведінки в колі родини або серед сусідів. Як і в першому випадку, спеціальна підготовка широкого кола соціальних працівників допоможе створити ще один канал інформації про наявність обдарованих дітей. Таким чином, вищезгадані фахівці, а також районні бібліотекарі, працівники дитячих установ і безліч інших осіб, що під час виконання своїх службових обов'язків знаходяться в постійному контакті з дітьми, можуть зробити свій внесок у створення надійної мережі раннього виявлення обдарованих дітей на місцях.

Проблеми виявлення обдарованих дітей серед різних груп населення

Отже, ми розглянули різні аспекти проблеми виявлення обдарованих дітей. В основі її лежить той факт, що коло справді обдарованих дітей, що складають головний інтелектуальний потенціал суспільства, відрізняється крайньою нечисленністю. Дослідники вважають, що однією з основних проблем пошуку таких дітей є не стільки недосконалість психометричних властивостей оцінного апарату, скільки складний характер самого поняття обдарованості, що не має таких характерних ознак, як, наприклад, колір очей або ріст. Обдарованість, цілком ймовірно, слід розуміти як якість, що виникає (як правило, поступово) у контексті «людина – середови-

ще». На жаль, специфіка такої взаємодії залишається нерозкритою.

У силу того, що обдарованість є досить особливою властивістю, до неї не можна застосовувати закон «все або нічого». Результати спроб ранньої діагностики обдарованості не можуть вважатися абсолютно надійними.

3. Спостереження як метод вивчення обдарованих дітей

Сучасний рівень наукових знань у сфері психології індивідуальних розходжень, на наш погляд, переконує в тому, що для вивчення проблеми дитячої обдарованості важливу роль повинні відігравати неекспериментальні методи і головний серед них — метод спостереження.

Як відомо, до емпіричного дослідження відносяться не тільки дослідження, засновані на експерименті, але і ті, котрі базуються на спостереженнях. Та й сам метод експерименту передбачає спостереження (у контрольованих і спеціально змінюваних умовах).

Разом з тим, у психології, на відміну від деяких сфер біології, медицини і суспільних наук, де існують авторитетні дослідження, засновані на спостереженнях і описах, поширена одностороння точка зору, що підкреслює перевагу експерименту. Хоча, звичайно ж, і в психології дослідницька робота не може обійтися без спостережень і описів.

Поки, на жаль, метод спостереження не займає в психології індивідуальних розходжень належного йому місця. Це виражається в перевазі, що надається тестам як нібито найбільш сучасним, статистично надійним способам діагностики. Але не слід перебільшувати можливості тестів і недооцінювати ролі неекспериментального вивчення, особливо коли мова йде про таку складну проблему, як дитяча обдарованість.

При підході до кожної дитини не можна обійтися без знання її індивідуальних особливостей. Щоб судити про ознаки її обдарованості, потрібно виявити те сполучення психологічних властивостей, що притаманне саме їй, тобто потрібна цілісна характеристика, яка отримується шляхом різнобічних спостережень.

Зрозуміло, не слід підкреслювати значення одних психологічних методів за рахунок зменшення значення інших. Незаперечно деякі важливі переваги методу тестів: стислість, кількісна міра, можливість активно вивчати досліджуване явище. У відношенні останнього підкреслимо, що якщо при вивченні неживої природи такі методики можуть бути незамінними, то наш об'єкт вивчення —

дитина — такий активний, що він сам себе виражає, і шляхом спостереження тут дуже багато чого можна побачити. Перевага спостереження в тому, що воно може відбуватися в природних умовах.

Існує так званий природний експеримент, коли, наприклад, на уроці або на заняттях гуртка організується потрібна для дослідника обстановка, що є для дитини зовсім звичною; іноді вона може і не знати, що за нею спеціально спостерігають. При цьому тут можна викликати і повторювати явище, що нас цікавить, наприклад, способи дії дитини в тих або інших обставинах. Застосовують і так зване включене спостереження, коли сам спостерігач є учасником того, що відбувається.

Деякі сучасні дослідники розробляють такі форми експерименту, у яких важлива роль приділяється спостереженням. Наприклад, з метою вивчення індивідуальних розходжень допитливості створюється ситуація, де можна спостерігати за тим, чи буде використовувати дитина наданий їй час для продовження заняття, пов'язаного з з'ясуванням чогось загадкового. Або, наприклад, щоб виділити серед учнів з високим розумовим рівнем осіб з більш творчим складом, проводяться спостереження, що дозволяють визначити, хто — в умовах вільного вибору — тягнеться саме до творчих занять (дослідження В.С. Юркевич).

На противагу існуючій тенденції до недооцінки спостережень і описів слід вказати на те, що, очевидно, у деяких сферах психологічного знання систематизація спостережень — найбільш ефективний спосіб вивчення явища.

Спостереження як психологічний метод

У психології здавна розробляються питання про вимоги, яким повинен задовольняти метод спостережень, зокрема при застосуванні його до дітей і підлітків. Істотний внесок в обґрунтування розробки цього методу вніс у свій час М.Я. Басов. Його книга, присвячена методиці спостереження над дітьми, дотепер не втратила свого значення. М.Я. Басов вважав, що методика спостереження над дитиною в умовах її природного життя і діяльності повинна займати в системі роботи педагога одне з найперших місць. Він указував, що спостерігають і вміють спостерігати далеко не всі і не завжди однаково добре. Тому спостереженню потрібно вчитися, потрібно розвивати відповідні навички і здібності, тому що кожен досягає в цьому напрямку різних успіхів.

М.Я. Басов розглянув питання про установку спостерігача відносно об'єкта спостереження і показав, що існує три типи такої установки. Одна установка — коли спостереження починається зі спеціально визначеної мети, для того, щоб фіксувати тільки потрібні

бні факти і явища, не звертаючи уваги на інші. Наприклад, можна спеціально спостерігати за динамікою працездатності дитини: чи надовго вистачає її зосередженості, коли й у якій формі можуть виявлятися ознаки стомлення. Спостереження з таким типом установки називають вибіркоvim. Інший тип установки — коли спостерігач вільний від заздалегідь прийнятої точки зору, прагне одержати уявлення про особливості особи, яку спостерігають, без відбору яких-небудь певних проявів. Так звичайно спостерігають на початкових етапах знайомства з дитиною. Цей тип спостережень називають вичікувальним. Нарешті, третій тип установки — коли відсутня яка-небудь попередня підготовка і спостереження викликається самим фактом появи об'єкта в полі уваги. Тут завжди є елемент несподіванки, і саме спостереження визначають як мимовільне або змушене. Психолог, педагог, особливо якщо він займається незвичайними дітьми, повинен володіти культурою кожного з цих типів спостережень.

Ознаки обдарованості дитини важливо спостерігати і вивчати в розвитку. Для їхньої оцінки потрібно досить тривале простежування змін, що відбуваються на всіх вікових етапах. Такі дослідження називаються лонгітюдними (тобто продовженими, довгими). Мається на увазі систематичне спостереження за досліджуванним протягом декількох років. Вивчення може бути безперервним, а може бути і з перервами — ніби «зрізи», що з'єднуються «пунктиром». Як писав у свій час М.Я. Басов, такі спостереження за тою самою дитиною дають можливість бачити, як швидко змінюється вона у своєму зовнішньому і внутрішньому вигляді, як розцвітає її особистість, ускладнюючись і доповнюючись день від дня, місяць від місяця, рік від року все новими рисами.

Іноді поперечні зрізи протиставляють лонгітуду як безперервному простежуванню змін. Але якщо такі зрізи досить часто повторюються, те вони теж стають особливою формою лонгітуду. Змістовні психолого-педагогічні характеристики — чи окремих зрізів або всього етапу розвитку — можуть зіставлятися одна з одною, давати підстави для виділення і класифікації типів розвитку дітей, зокрема різних варіантів потреб у розвитку інтелекту й окремих його сторін.

У цьому зв'язку великий інтерес має так званий біографічний метод. «Життєвий шлях людини як психологічна проблема» (1933) — так називалася книга австрійсько-американського психолога Шарлотти Бюлер, що поклала початок відповідним дослідженням. Історія розробки біографічного методу в психології, головним чином під кутом зору розвитку особистості, одержала теоретичне ви-

світлення в працях К.А. Абульханової-Славської. І хоча немає ще узагальнюючих робіт спеціально про залежність траєкторії життя від обдарованості, нерідко конкретні дослідницькі підходи до вивчення проявів обдарованості бувають невіддільні від простежування життєвого шляху.

Здавня існуючий інтерес до біографій видатних людей, як відомо, викликав створення особливого жанру психологічних життєписів. У психології вивчення біографії вчених стало, зокрема, одним зі способів виявлення тих особистісних і інтелектуальних якостей, що відрізняють обдарованих людей. Багато років складання й аналіз біографій практикувалися головним чином у відношенні тих, кого вже немає в живих, або тих, для кого вже настав час підводити підсумки прожитого життя. Але поступово зростає інтерес і до ще далеко не завершених доль, наприклад, до історії розумового підйому вчених, що знаходяться в розквіті сил.

Значний інтерес представляють дослідження американських психологів, які вивчали розвиток творчих здібностей. Відомості про характер, установки, мотиви, стилі поведінки особистостей, які виявили особливі здібності, показали значення для творчості таких якостей, як розумова самостійність, сміливість думки, готовність до вольової напруги, спрямованість особистості на творчість.

Особливо виразні результати дало (за даними американських авторів) узагальнення збережених у школах і вузах матеріалів про роки навчання сучасних творчо працюючих учених. Виявилось, що показники IQ, так само як і успішність, і ерудиція, не мають достатньої прогностичної сили. Було визнано, що найбільш багатообіцяючі «провісники» творчої діяльності дали не спеціальні тести творчих здібностей, а біографічні дані: відомості про улюблені з дитинства види занять, про незалежність суджень, впевненість у собі, про мрії і схильність «знаходити порядок у безладді».

Вивчення життєвого шляху одержало визнання як досить ефективний підхід до з'ясування особливостей випробуваного, а почасти і до прогнозів на майбутнє. Біографічний метод застосовується і до дітей, і до підлітків.

ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛІВ ДО РОБОТИ З ОБДАРОВАНИМИ ДІТЬМИ

1. Особистісні якості, необхідні для роботи з обдарованими дітьми

Про те, якими якостями повинен володіти педагог, який працює з обдарованими дітьми, сказано вже чимало. Аналізуючи ці якості, читач цілком резонно може помітити: «Так, усе це так. Однак чому б кожній дитині не мати такого вчителя?» Дійсно, думка про те, що найбільш кваліфіковані вчителі повинні бути «віддані» саме обдарованим дітям, має відтінок дискримінації. Багато хто впевнений, що обдаровані діти виявлять свої здібності за будь-яких обставин. Тим часом в умовах нині сформованої практики деякі вчителі воліли б узагалі не мати обдарованих дітей у себе в класі. Підтвердженням цьому можуть служити результати досліджень взаємин вчителів і обдарованих старшокласників, які свідчать про те, що багато вчителів, що працюють з підлітками, відчувають почуття близьке до ворожості відносно найбільш талановитих з них. Через те, що школам досить важко позбутися недостатньо компетентних працівників, обдаровані діти змушені терпіти тих учителів, що недостатньо кваліфіковані навіть для навчання «середніх» учнів, не кажучи вже про обдарованих.

Якщо спитати в учителів: «Хто побоюється обдарованої дитини?», відповіддю буде: «Практично всі!» Немає нічого дивного в тому, що багато вчителів з побоюванням ставляться до обдарованих дітей навіть самого юного віку. Існують досить переконливі підстави стверджувати, що в більшості випадків, коли здібні діти вчаться нижче своїх можливостей, це відбувається в результаті поганого викладання, негативного ставлення вчителя до учня, неадекватних навчальних програм, складених без урахування особливостей обдарованих дітей. Отже, маючи на увазі ці негативні моменти, що супроводжують обдаровану дитину в процесі навчання, спробуємо розібратися в тому, як можна визначити придатність учителя до роботи з обдарованими і талановитими дітьми.

Учитель повинен:

- 1) бути доброзичливим і чуйним;
- 2) розбиратися в особливостях психології обдарованих дітей, розуміти їх потреби й інтереси;
- 3) мати досвід роботи в установах для дітей (у тому числі і зі своїми власними дітьми);
- 4) мати високий рівень інтелектуального розвитку;
- 5) мати широке коло інтересів і умінь,

- 6) мати крім педагогічної ще яку-небудь освіту;
- 7) бути готовим до виконання різноманітних особистих обов'язків, пов'язаних з навчанням обдарованих дітей;
- 8) мати живий і активний характер;
- 9) мати почуття гумору (але без схильності до сарказму);
- 10) виявляти гнучкість, бути готовим до перегляду своїх поглядів і постійного самовдосконалення;
- 11) мати творчий, можливо, нетрадиційний особистий світогляд;
- 12) мати гарне здоров'я і життєстійкість;
- 13) мати спеціальну післявузівську підготовку по роботі з обдарованими дітьми і бути готовим до подальшого набуття спеціальних знань.

Опитування групи вчителів з метою з'ясування, педагогічних якостей найбільш важливими для роботи з обдарованими дітьми засвідчило такі необхідні якості: близькість до дітей, теплота, чуйність, почуття гумору, ентузіазм, неупередженість, впевненість у своїх силах, енергійність і високий інтелект.

Інші критерії відбору вчителів

Позитивна Я-концепція

Позитивна Я-концепція є однією з найважливіших якостей учителя, що працює з обдарованими дітьми. Багато дослідників переконані, що позитивна Я-концепція вчителя прямо пов'язана з його доброзичливим ставленням до дітей. Цілком очевидно, що вчитель, який має низьку самооцінку, може бути легко поставлений у скрутний стан тямуючою дитиною, навіть якщо їй всього 4 роки від роду.

Цілеспрямованість і наполегливість

Якщо прийняти точку зору Рензулі (1977), який вважав, що обдарованість не можна встановлювати за якимось одним критерієм, наприклад, інтелектуального розвитку, і що вона виявляється у визначеному наборі взаємозалежних якостей, то можна стверджувати, що і критерії для відбору обдарованих учителів повинні бути відповідними. Згідно Рензулі, цей набір якостей включає: а) інтелект вищий за середній (але не обов'язково найвищого рівня); б) наполегливість і цілеспрямованість; в) творчий початок. Отже, учитель, що працює з обдарованими дітьми, повинен виявляти наполегливість, цілеспрямованість і докладність. Дійсно, той учитель, що з легкістю перескакує від однієї системи або методики навчання до іншої і не намагається до кінця розкрити можливості ні однієї з них, навряд чи може розглядатися як бажаний кандидат у наставники для обдарованих дітей. Тут же можна додати, що вчи-

телі повинні постійно прагнути до розуміння і задоволення інтересів і запитів дітей, що володіють неординарними здібностями.

Зрілість

Зрілість не тотожна віковій категорії і, за визначенням тлумачного словника, означає «стан повного розкриття, що досягається в процесі розвитку здібностей». Хоча досвід роботи і не є гарантією зрілості, практика показує, що недосвідчені вчителі звичайно не готові працювати за спеціальною програмою, розробленою для обдарованих дітей. Характерною рисою професійно й емоційно зрілих учителів є те, що вони завжди чітко усвідомлюють свої цілі і завдання. Такі фахівці вселяють впевненість у своїх підопічних і викликають глибоку повагу до себе з боку своїх колег. Вони не побоюються обдарованих дітей, а, навпаки, охоче приймають виклик з боку останніх. Зрілі вчителі мають великі знання і досвід у застосуванні методик і стратегій навчання, завжди можуть знайти потрібний підхід до будь-якої дитини.

Емоційна стабільність

Ця якість учителя тісно пов'язана з позитивною Я-концепцією, гнучкістю і гарним фізичним здоров'ям. Як свідчать спостереження, вчитель, що відчуває вантаж невирішених проблем особистого характеру, звичайно буває не найкращим наставником для будь-якої дитини, і особливо для обдарованої, тому що проникнення в складний характер такої дитини, розуміння її особливих інтересів і потреб вимагає великих емоційних витрат, а це важке випробування навіть для людей зі стійкою нервовою системою. Обдаровані діти мають потребу в гідних зразках для наслідування, тому вчителям таких дітей необхідно бути зібраними і добре володіти своїми емоціями і почуттями.

Чуйність

Ще однією важливою якістю, якою повинен володіти вчитель, є чуйність, тобто чутливість до переживань і потреб інших. Ця якість має особливе значення при навчанні обдарованих дітей, що є досить раними і чутливими. Найчастіше вони схильні ставити перед собою непосильні завдання і, коли не вдається їх вирішити, сильно засмучуються. Складності, що виникають при взаєминах і нерозумінні оточуючих, також досить гостро сприймаються ними. Учителеві, що працює з такими дітьми, дуже важливо зрозуміти причину їхніх занепокоєнь і допомогти справитися зі своїми почуттями. Подібний вид підтримки допомагає дітям розвивати свої здібності й одночасно успішно справлятися з проблемами, що постають перед ними.

Здатність до індивідуалізації навчання

Вчитель обдарованих дітей повинен уміти розрізняти індивідуальні риси в здібностях своїх вихованців і, відповідно до них, видозмінювати процес навчання. Якщо навіть учитель працює з досить однорідним класом обдарованих учнів, то й у цьому випадку унікальні здібності і потреби кожного з них вимагають особливого підходу. У більшості випадків, однак, обдаровані діти знаходяться в загальній масі учнів, і тому діапазон індивідуальних розходжень тут особливо великий.

Роль батьків у навчанні обдарованих дітей

Цілком очевидно, що участь батьків і родини в цілому є найважливішим елементом у справі навчання обдарованих дітей. У завдання вчителя входить не тільки визнання цього очевидного факту, але й уміння виробити ефективні шляхи спільної роботи.

2. Професійні якості педагогів, які працюють з обдарованими дітьми

Готовність педагога працювати з обдарованими дітьми визначається наявністю в нього теоретичних знань і практичного досвіду. Основним елементом спеціальної підготовки вчителя є його стажування в класі, де обдаровані діти складають лише частину загального колективу учнів. У такий колектив можуть входити навіть діти із сенсорними або руховими дефектами. Вихідним моментом є те, що в класах, укомплектованих дітьми із самими різними здібностями і можливостями, повинні працювати тільки ті вчителі, що мають для цього всі необхідні якості. Багато фахівців у сфері навчання обдарованих дітей вважають доцільним спеціалізоване практичне стажування викладацького складу.

Розглянемо професійні уміння вчителів, які працюють з обдарованими учнями:

- 1) уміння будувати навчання відповідно до результатів діагностичного обстеження дитини;
- 2) уміння модифікувати навчальні програми;
- 3) уміння стимулювати когнітивні здібності учнів;
- 4) уміння працювати за спеціальним навчальним планом;
- 5) уміння консультувати учнів.

Виявлення й обстеження обдарованих дітей

Педагог, що спеціалізується на роботі з обдарованими і талановитими дітьми, повинен уміти виявити дітей з неординарними здібностями серед учнів, що мають різні сенсорні або рухові порушення, а також уміти складати для них спеціальні програми.

Тому, хто розробляє програми для обдарованих, необхідно вміти чітко аналізувати результати стандартизованих тестів і добре

володіти різноманітними методами збору даних і спостережень за дітьми.

Уміле керівництво дітьми

Найчастіше на обдаровану дитину дивляться як на того, хто не дає спокою. У чому ж вона винна? Ретельно проведені спеціальні дослідження показали, що часто обдарованій дитині просто нудно в умовах навчання, що не відповідає її здібностям. Якщо в подібних випадках учитель не досить спостережливий, він починає боротися з наслідками, не з'ясувавши причину зухвалої поведінки дитини. Завжди варто пам'ятати, що обдаровані діти більш вимогливі, вони ставлять набагато більше питань, ніж їхні однолітки середніх здібностей. У цих умовах найважливішим елементом професійної майстерності вчителя є пошук індивідуальних підходів до обдарованих дітей і уміння запропонувати їм такі види цілеспрямованої діяльності, які б відповідали їх запитам і здібностям.

Володіння ефективними методами викладання

У 1976 році Ньюленд склав перелік вимог до методів викладання, особливо ефективних у відношенні інтелектуально обдарованих дітей.

Методи навчання обдарованих дітей повинні: 1) мати своїм основним завданням надання допомоги в одержанні знань; 2) відповідати: а) рівню інтелектуального і соціального розвитку дитини, б) різним вимогам і особливостям тих ситуацій, у які потрапляє дитина в процесі навчання; 3) відображати основний і послідовний, хоча і не єдиний, варіант розвитку високих когнітивних здібностей обдарованої дитини; 4) сприяти переходу від перцептивного рівня пізнання до вищих понятійних рівнів.

Навряд чи можна виділити який-небудь єдиний метод, найбільш придатний для навчання обдарованих дітей, тому що різні методи мають свої переваги. Обдаровані діти, як і всі інші, мають потребу в зворотному зв'язку з боку дорослих. Через те, що цим дітям властива висока критичність до себе, дуже важливо, щоб учитель виявляв доброзичливість, оцінюючи діяльність своїх обдарованих учнів. Це необхідно для придбання впевненості в собі і своїх здібностях. Гарний педагог прекрасно усвідомлює важливість формування в дітей внутрішнього прагнення до досягнення заданого результату. Варто враховувати, однак, що обдаровані діти на відміну від дітей із середніми здібностями не завжди мають потребу в негайному заохоченні. Дуже часто вони демонструють здатність працювати над завершенням свого завдання цілі дні і навіть тижні, не виявляючи якого-небудь нетерпіння.

Ньюленд (1976) дійшов висновку, що немає ні одного методу, який би був цінним виключно для навчання обдарованих дітей. Разом з тим більшість методів за умов відповідної адаптації може успішно застосовуватися для навчання всіх дітей. Деякі з них можуть у більшому ступені підходити для обдарованих дітей. Однак жоден з цих методів не може вважатися універсально придатним для навчання обдарованих дітей.

Відаючи належне значенню методів і техніки навчання, Нельсон і Клеланд (1975) відзначають, що компетенція вчителя є більш важливим фактором, ніж використовувані матеріали і спеціальні методи навчання, що рекомендуються. Саме вчитель створює атмосферу, що може надихати учня або руйнувати його впевненість у собі, заохочувати або придушувати інтереси, розвивати або ігнорувати здібності, розвивати або гальмувати творчий початок, стимулювати або стримувати критичність думки, полегшувати або утруднювати досягання успіхи.

Нижче наводяться фактори, які Торренс (1975) описує у своїй роботі «*Творчі методи у викладанні*».

Визнання раніше не визнаних або не використовуваних можливостей.

Повага до бажання дитини працювати самостійно.

Уміння утримуватися від втручання в процес творчої діяльності. Надання дитині волі вибору сфери прикладання сил і методів досягнення мети. Індивідуалізоване застосування навчальної програми в залежності від особливостей учнів. Створення умов для конкретного втілення творчих ідей.

Надання можливості робити внесок у загальну справу групи.

Заохочення роботи над проектами, запропонованими самими учнями.

Виключення якого-небудь тиску на дітей, створення розкріпаченої обстановки. Схвалення результатів діяльності дітей у якій-небудь одній сфері з метою спонукати бажання випробувати себе в інших видах діяльності. Підкреслення позитивного значення індивідуальних розходжень.

Повага до потенційних можливостей відстаючих.

Демонстрація ентузіазму.

Надання авторитетної допомоги дітям, що висловлюють відмінні від інших думки й у зв'язку з цим відчувають тиск із боку своїх однолітків.

Створення ситуацій, у яких учень, що не виявляє особливих успіхів у навчанні, має можливість тісного спілкування з більш здібним учнем.

Пошук можливих точок дотику фантазії з реальністю.

Отримання максимальної користі з хобі, конкретних захоплень і індивідуальних схильностей.

Терпиме ставлення (принаймні тимчасово) до можливого безладдя.

Заохочення максимальної участі в спільній діяльності.

Здатність переконати учнів, що вчитель є їхнім однодумцем, а не супротивником.

Якщо виходити з того, що розвиток творчих здібностей у дітях є найважливішим елементом їхньої освіти, то ці положення повинні бути взяті до уваги при доборі і підготовці педагогічних кадрів для роботи з обдарованими дітьми.

Знання концептуальних моделей

Знайомство з концептуальними моделями, що були використані під час розробки навчальних програм для обдарованих дітей, допомагає учителеві вникнути в усі складності і тонкощі навчально-виховного процесу. Наприклад, якщо вчитель ознайомився з моделлю Гілфорда «Структура інтелекту», він буде більш упевнено визначати ті сторони мислення, які слід розвивати в дітей, особливо в тих обдарованих, що здатні оперувати символами і засвоювати не тільки конкретні, але й абстрактні поняття.

Зв'язок з батьками

Добре відомо, що вчителі звичайно відчують деяку незручність під час спілкування з батьками і особливо з батьками обдарованих дітей, які найчастіше є самі людьми неординарними і талановитими. Таким чином, учителі, що працюють з обдарованими дітьми, повинні навчитися знаходити контакт із батьками обдарованих дітей. Учителям необхідно застосовувати різні шляхи залучення батьків до процесу навчання їхніх дітей, уміти запропонувати свій спосіб оцінки потреб дітей і надати допомогу батькам в усвідомленні їхніх власних прагнень і потреб. Важливою рисою кваліфікованих педагогів є їхня здатність навчити батьків умінню спостерігати за своїми дітьми, стежити за їх розвитком, також сприяти цьому розвиткові. Цілком природно, що батьки обдарованих дітей можуть мати потребу в спеціальному тренінгу навичок взаємодії з дітьми. У завдання педагогів у зв'язку з цим входить кваліфіковане інформування батьків щодо успіхів у навчанні їхніх дітей, а також допомога в оволодінні засобами оцінки їхніх досягнень. Нарешті, у функції учителів входить уміння переконати у необхідності уважного ставлення до своїх неординарних дітей, для того щоб останні завжди могли одержати потрібну їм допомогу.

Талант учителя

Ми вже говорили про те, що вчитель, що працює з обдарованими дітьми, повинен мати яскраво виражені інтелектуальні здібності і гарну загальноосвітню підготовку. Якщо ж поряд з цим він ще має талант у який-небудь сфері, то такий фахівець буде просто ідеальним для роботи з обдарованими дітьми. Наприклад, бажано, щоб учитель виявляв здібності в музиці, образотворчому (або ужитковому) мистецтві, у драматичному мистецтві або танцях. Наставник обдарованих дітей повинен мати певну підготовку хоча б в одній з перерахованих сфер.

Уміння оцінювати

Немаловажним фактором у справі забезпечення розвитку дитини є уміння вчителя аналізувати й оцінювати не тільки успіхи обдарованої дитини в оволодінні програмою, але й ефективність участі батьків у процесі навчання своїх дітей. Це необхідно врахувати для подальшого планування навчання.

Уміння переконувати і пропагувати

Цінною якістю вчителя є його здатність довести дієвість пропонованої програми. Учитель повинен уміти в такий спосіб представити програму, щоб заручитися підтримкою з боку адміністрації, своїх колег, батьків, громадськості в цілому. Важливим елементом у діяльності вчителя є його здатність забезпечити наступність і послідовність навчальних програм. Багатьма фахівцями підкреслюється, що тільки в цьому випадку програма раннього навчання («інтервенції») може вважатися успішною.

Здатність до самоаналізу

Список перерахованих вище якостей педагога, що навчає обдарованих дітей, був би неповним, якби ми не згадали уміння вчителя аналізувати й оцінювати свої почуття, сильні і слабкі сторони своєї особистості і мотивацію. Нельсон і Клеланд (1975) відзначали: «Було б абсолютно неправильним вважати, що людина здатна розібратися в потребах і почуттях інших людей і зрозуміти їхню поведінку, якщо вона не може розібратися сама у собі».

Відбір учителів: додаткові критерії

Незважаючи на те, що між перерахованими вище якостями вчителів, що працюють з обдарованими дітьми, і наступними трьома факторами можна простежити певний паралелізм, ми вважаємо їх достатньо важливими і такими, що заслуговують на самостійне обговорення.

Інтелект учителя

Ньюленд (1976) завжди надавав значення інтелекту вчителя. Він, зокрема, писав, що інтелектуальні здібності вчителів обдаро-

ваних дітей повинні відповідати освітньому рівню останніх. Ця вимога є найважливішою у силу трьох тісно взаємозалежних причин. По-перше, не можна допустити існування інтелектуального розриву в спілкуванні між обдарованою дитиною і її вчителем. Учитель повинен добре розуміти словник і значення понять, уживаних дитиною в процесі навчання, і разом з цим сам учитель, спілкуючись зі своїми учнями, ні в якому разі не повинен використовувати поняття, що або перевищують їхнє розуміння, або набагато відстають від нього. По-друге, учитель повинен бути інтелектуально здатним, досить глибоко володіти базовими поняттями, що підлягають засвоєнню обдарованими дітьми. По-третє, учитель повинен володіти достатньою психологічною чуйністю й інтелектуальною компетентністю, щоб усвідомлено сприяти розвитку дітей, поступовому переходу їхньої діяльності з чисто перцептивного рівня на вищі рівні розвитку понять.

Мета навчання

Відбір учителів для роботи з обдарованими дітьми в ранньому віці багато в чому залежить також від цілей програми. Якщо головною метою програми є розвиток художнього сприйняття дітей, то основним критерієм у відборі вчителів будуть їх здібності в музиці, зображувально-ужитковому мистецтві і танцях, а також їхній досвід і рівень професійної підготовки в так званому «візуальному» мистецтві.

Культурний рівень учнів

При складанні програм для дітей варто враховувати їхню культурну приналежність, тому що в протилежному випадку не буде досягнуто повного взаєморозуміння між учнями і їхніми вчителями. Якщо програма навчання призначена для дітей, що страждають тими або іншими сенсорними або фізичними недоліками, то повинні підбиратися такі вчителі, що мають спеціальну підготовку як у роботі зі здоровими обдарованими дітьми, так і з дітьми, що мають зазначені порушення.

3. Спеціальна підготовка вчителя до роботи з обдарованими

Важко повірити, що можна відразу знайти вчителів, що володіють такими особистими і професійними якостями, які б цілком відповідали вимогам нових програм навчання для обдарованих школярів. Таким чином, педагогічна адміністрація не тільки повинна відбирати фахівців, що максимально відповідають поставленим вимогам, але і постійно займатися спеціальною підготовкою

кадрів (підвищенням кваліфікації) в оперативному порядку, тобто за місцем роботи.

Основні принципи відбору вчителів для роботи з обдарованими дітьми:

1. Учитель є визначальним фактором у системі навчання обдарованих дітей.

2. До вчителів, що працюють з обдарованими дітьми, ставляться підвищені вимоги.

3. Не всі вчителі здатні працювати з обдарованими дітьми. Тому шкільна адміністрація повинна вчасно виявляти учителів, що не можуть або не хочуть працювати з маленькими обдарованими дітьми, і намагатися зробити так, щоб останні не потрапляли до таких учителів.

4. Позитивна Я-концепція є однією з найважливіших характеристик учителя, працюючого з обдарованими дітьми. Учитель, що відрізняється низькою самооцінкою, як правило, відчуває побоювання перед своїми талановитими вихованцями, отже, не може викликати в них поваги. Серед інших важливих якостей учителя можна виділити зрілість, успішний досвід педагогічної роботи, емоційну стабільність, цілеспрямованість і творчий початок.

5. Професійна компетенція педагога, що навчає обдарованих дітей, ґрунтується на його спеціальній теоретичній підготовці, тісно пов'язаній з досвідом практичної роботи.

6. Теоретична підготовка і практична діяльність учителя повинні включати роботу з різними категоріями дітей: здоровими (у тому числі обдарованими) і з дітьми, що мають сенсорні або фізичні недоліки (у тому числі обдарованими). У силу того, що звичайно обдаровані і талановиті діти навчаються в одній групі разом із всіма іншими дітьми, учителі повинні вміти працювати з дітьми, що володіють різними здібностями й особливостями.

7. Вчителі обдарованих дітей повинні розбиратися в спеціальних програмах для школярів і враховувати досвід інших педагогів з метою удосконалення своїх програм.

8. Учителі повинні бути знайомі із відповідними концептуальними моделями, що використовуються в навчанні обдарованих дітей, і вміти вибирати і застосовувати ті моделі, що близькі їхнім власним педагогічним принципам.

9. Для розробки програм учителям необхідно розбиратися в найрізноманітніших дисциплінах. Вони також повинні ефективно використовувати виділені на навчання засоби і ресурси.

10. Правильний вибір навчального матеріалу також характеризує рівень учителя, що працює з обдарованими дітьми.

11. У концепцію вчителя обов'язково входить уміння правильно оцінювати успіхи дітей.

12. З огляду на ті обставини, що переконати оточуючих у необхідності створювати спеціальні програми для обдарованих дітей буває досить важко, учителеві необхідно володіти умінням захищати інтереси останніх і знаходити своїх прихильників.

13. При підборі вчителів для обдарованих дітей варто врахувати необхідність їхньої приналежності до однієї культури.

4. Взаємодія школи і сім'ї у вихованні обдарованої дитини

Основою відносин між батьками і школою повинно бути співробітництво.

Однак ще до того, як дитина піде до школи, батьки часто стикаються з певними труднощами. Наприклад, шкільна адміністрація відмовляється приймати дітей, що не досягли шкільного віку, на тій підставі, що вони не готові до школи в соціальному плані. Педагогічний досвід свідчить, що в школу раніше звичайного треба віддавати не кожну дитину, IQ якої знаходиться на належному рівні (близько 130). Коли батьки в подібних випадках звертаються за порадою або по допомогу до педагога, слід наполягати на можливості ближче познайомитися з дитиною і самими батьками. Чому батьки хочуть, щоб дитина раніше пішла до школи? Деякі батьки відповідають, що їх дочка цілком справиться або що син помітно випереджає товаришів у підготовчій групі і час йому зайнятися чимось складнішим. Завжди потрібно поставити питання про те, чи потрібно гнучкість і волю в заняттях дошкільника приносити з такою готовністю в жертву суворій шкільній регламентації, орієнтованій на весь клас. Можливостей досліджувати оточуючий світ у дитини чимало і вдома, і в бібліотеках, музеях і парках. Важливо розуміти роль, яку грає родина, дім у формуванні стабільної, позитивної Я-концепції обдарованої дитини.

Дитина, яка рано пішла до школи, позбавляється цього аспекту формування особистості, для неї багаторічний процес постійного і тісного спілкування з батьками скорочується. Значення ж родини для емоційного, особистісного здоров'я дитини неможливо переоцінити. Якщо батьки розглядають школу тільки як частину, нехай і дуже важливу, системи дитячої освіти, вони будуть мати більше можливостей для ухвалення правильного рішення.

Але ще раз треба підкреслити, що кожна дитина вимагає індивідуального підходу, і для деяких дітей, що відрізняються особ-

ливо видатними здібностями, їх вступ до школи або коледжу – абсолютно правильний крок.

Помічено, що інтелектуальний розвиток юних математиків і музикантів значно виграє від раннього вступу цих дітей до освітньої системи, що відповідає їх природним і унікальним здібностям.

Таланти в гуманітарній сфері – літературі, філософії – «визрівають» повільніше, і скорочення дошкільного періоду життя дитини не завжди сприяє їхньому розвиткові.

Якщо ж батьки, зваживши всі доводи і вислухавши поради фахівців, усе-таки вирішать віддати дитину в школу завчасно, їм належить бути готовими до того, що експеримент може бути перерваний у будь-який момент через великі проблеми, з якими, можливо, зіштовхнеться дитина. У цьому випадку на перше місце потрібно ставити емоційну рівновагу дитини, а не батьківське небажання визнати помилку.

Якщо шкільна адміністрація все-таки не піде на ранній прийом дитини, розумні альтернативи можуть бути знайдені. Не слід витрачати нерви і сили на конфронтацію: такі конфлікти мають тенденцію відбиватися на дитині, що виявляється між «молотом і ковадлом». Замість цього батькам слід подумати над створенням для дитини системи цікавих і розвиваючих дошкільних занять. При цьому треба враховувати такі положення:

1. Гнучкість: схильність обдарованої дитини захоплюватися якоюсь справою більше встановленого розкладом часу вимагає терпимості, а не нав'язування передбаченої зміни занять.

2. Опора на соціальне: через свій випереджальний інтелектуальний розвиток обдаровані діти часто шукають ізоляції від однолітків у своїх улюблених заняттях. Їм з раннього віку потрібна допомога в оволодінні навичками спілкування, у пізнанні духу співробітництва і колективізму, вони повинні навчитися дружити, поділяти з іншими дітьми перемоги і поразки: усе це їм знадобиться в соціально складній (для них) атмосфері загальноосвітньої школи.

3. Менше уваги академічним заняттям: здатність справлятися зі шкільними завданнями не обов'язково є показником того, що маля повинне йти до школи. Батьківські амбіції і прагнення ревниво порівнювати свою дитину з іншими часто тиснуть на дошкільника. Для більшості батьків вік, у якому дитина починає читати, є індикатором рівня обдарованості. У ряді випадків гідних жалю, надто наполегливі батьки доводили справу до того, що їхні діти просто відмовлялися читати, використовуючи відмову як знаряддя пасивного опору в маніпулюванні батьківською увагою і турботою. Стосовно до таких ситуацій можна побажати батькам виявляти

менше наполегливості. Безпосереднє дослідження світу зрештою зробить набагато більше для прищеплювання дитині звички до читання, ніж насильницьке оволодіння алфавітом. Якщо дитина виявляє бажання читати – прекрасно! Якщо немає – треба заспокоїтись. Інтерес до читання прокинеться в дитині пізніше. У більшості випадків відсутність розвинутих навичок читання – це результат відсутності інтересу, а не здібностей і це не повинно слугувати причиною зайвої батьківської заклопотаності.

Закладений удома, в родині фундамент Я-концепції і розуміння обдарованості створює основу позитивних реакцій дитини. Батьківське виховання повинно допомогти їй уникнути зарозумілості з однолітками і непотрібними зіткненнями з не завжди компетентними дорослими. Батьки можуть допомогти дитині й у розвитку концепції творчого конформізму, і у придушенні вчинків, що народжують негативну реакцію оточуючих.

У дитячих садках і в перших класах школи педагоги звичайно приділяють особливу увагу тому, як допомогти дитині освоїтися в новій для неї обстановці. Однак дуже часто, діючи з кращих спонукань, вони скоріше ускладнюють, ніж полегшують для дитини цю проблему. Пояснюється це невмінням педагогів працювати з обдарованими дітьми.

Нижче наведено рекомендації, що допоможуть вчителям і вихователям у їхній роботі.

1. Учителеві не слід приділяти занадто багато уваги ігровому навчанню з яскраво вираженими елементами змагальності. Обдарована дитина буде найчастіше виявлятися переможцем, що може викликати ворожість однокласників і не сприяє створенню атмосфери загальної зацікавленості, до якої прагне вчитель.

2. Учителеві слід уникати зміцнення перфекціоністських тенденцій в обдарованій дитині, перехвалюючи кращу або найакуратнішу дитину. Йому не варто виділяти обдаровану дитину за прекрасні індивідуальні успіхи, а краще заохочувати спільні заняття з іншими дітьми.

3. Вчитель не повинен зводити обдаровану дитину на п'єдестал або робити з неї вундеркінда в очах інших учнів. Успіхи її будуть належним чином оцінені, а недоречне випинання її винятковості народжує найчастіше роздратування, ревності і відторгнення замість очікуваної похвали. Інша крайність – навмисне публічне приниження унікальних здібностей і навіть сарказм із боку вчителя, – звичайно, неприпустимі.

4. Учителеві слід пам'ятати, що здебільшого обдаровані діти погано сприймають суворо регламентовані, повторювані заняття.

Учителям нерідко необхідна допомога методистів, щоб урізноманітнити програму з урахуванням потреб високообдарованих учнів. У цьому плані батьки повинні по можливості допомагати вчителю.

Тут слід дати одну пораду і батькам: необхідно дуже уважно ставитися до того, як учитель сприймає їх дитину. Буває, що погана поведінка в класі часом є результатом нездорової обстановки в родині. Можливо, що шкільні проблеми дитини кореняться в надмірному батьківському тиску (ти повинен бути кращим!) або в дефіциті батьківської уваги. Багато вчителів не мають адекватного уявлення про обдарованість, але не поспішайте відмітати їх зауваження: ще і ще раз проаналізуйте відносини в родині, може бути, вони потребують корекції.

Батьки обдарованих дітей нерідко скаржаться на опір і неприйняття з боку школи. У багатьох випадках наполегливих батьків настільки ж наполегливо відкидають, жодна зі сторін не бажає вислухати іншу, а в результаті страждає дитина. Обдаровані діти являють собою якусь неусвідомлену загрозу не дуже впевненому в собі вчителю. Заради дитини батькам слід намагатися уникати конфлікту зі школою.

У міру того як обдарована дитина переходить до наступних класів, батьки частіше чують її скарги на те, що нудно (причому дитина може бути як відмінником, так і не найсильнішим учнем). Усім відомо, як важливі ці перші роки у формуванні ставлення до навчання, вони впливають на весь період шкільного життя. Тому скарги дитини на те, що їй нудно, заслуговують на серйозну увагу. Батькам варто проаналізувати шкільні заняття і домашні завдання, а також можливості диференціації і постановки завдань необхідного рівня складності. Слід також пам'ятати, що обдаровані діти швидко засвоюють цей прийом (мені нудно!), щоб просто не робити того, що їм не подобається або часом важко. Якщо скарга на нудьгу повторюється занадто часто або протягом довгого часу, а батьки в усьому йдуть назустріч дитині, у неї можуть виникнути серйозні пробіли в основах знань. У деяких випадках таке положення лише маскує нездатність до навчання. Варто тут сказати і про те, що діти середніх здібностей скаржаться на нудьгу настільки ж часто, як і обдаровані, котрі в цьому аж ніяк не унікальні.

Якщо очевидно, що шкільне завдання, навіть нецікаве, заслуговує на те, щоб бути виконаним, є кілька способів допомогти дитині перебороти рутину. Корисно пояснити їй, як це дрібне завдання стає частиною великого і цікавого; слідом за виконанням нудного завдання можна запланувати щось, що дитині дуже подобається або цікаво; важливий і приклад батьків, що у цей же час можуть

займатися чимось «нудним», але корисним. Помийте плиту, поки дитина робить домашнє завдання за кухонним столом. Займіться пришиванням гудзиків або лагодженням зламаного електроприладу, поки дитина б'ється над своєю роботою. Один батько якось помітив, що сучасні діти одержують зовсім хибне уявлення про те, чим займаються їхні батьки. Майже усю свою роботу батьки роблять або не вдома або тоді, коли діти в школі. В уяві дітей батьки тільки те й роблять, що їдять та дивляться телевізор. Може бути, мамам і татам слід частіше залучати дитину до домашніх справ. Перед батьками завжди стоїть завдання знайти виважений підхід до шкільних успіхів дитини. З одного боку, їм необхідно уникати потурання у відношенні ліні і безвідповідальності, а з іншого боку – не потрібно вимагати від дитини неодмінно бути відмінником у всьому і завжди. Розмовляючи з обдарованими старшокласниками, можна чути таке: вчителі думають, що якщо ми можемо вчитися на одні п'ятірки, ми повинні це робити, а батьки думають, що ми просто зобов'язані. При цьому інтереси і пріоритети самих дітей виявляються на другому плані. Будучи дорослими, ми звичайно приходимо до того, що лише деякі речі заслуговують вищої напруги сил, інші – середніх зусиль, а інші вимагають лише мінімальних витрат сил і часу. Часом ми вирішуємо, що та або інша справа взагалі не важлива в порівнянні з тим, що є для нас великою особистою цінністю. Треба це дозволити і дітям: нехай самі вирішують, що заслуговує сил і часу, а що менш важливо або цікаво. У відповідь на таку пропозицію багато батьків говорять про майбутній вступ до інституту і про те, що гарний атестат потрібен для одержання стипендії. Розуміння цього заслуговує на увагу й обговорення з обдарованою молоддю людиною. Але якщо такий підхід виявляється непродуктивним, треба намагатися уникнути зайвого тиску на дитину. Диплом можна одержати і не у самому престижному вузі, а шляхи обдарованих дітей до успішної кар'єри відрізняються великою розмаїтістю.

Помірність повинна бути метою батьків у прояві турботи про розвиток продуктивних трудових і навчальних навичок дитини. При цьому потрібно уникати нерозумного тиску на дитину заради вищих досягнень як таких.

Ще одна сфера, де батькам слід виявляти стриманість, – це бесіди з педагогами. Природно, багато батьків ідентифікують себе з дітьми і звичайно критику дітей приймають на свою адресу. Коли вчитель скаржиться на погане навчання або поведінку дитини, батьки почувають себе мішенню: вони відповідають, вони винуваті. За цими почуттями випливає гнів, а на кого цей гнів буде вилитий?

Найчастіше на дитину: вона стає «козлом відпущення» за неприємні почуття, що довелося пережити батькам. Дійсно, учитель виклав своє бачення проблеми, але в дитини є своє, а реальність, імовірно, лежить десь посередині. Спроба розібратися в проблемі спільними зусиллями без зайвих емоцій допоможе більше, ніж скандал або наставляння. Треба сприймати таку ситуацію як привід для розробки моделі рішення конфліктів, що знадобиться дитині надалі.

Розглянемо рольові моделі, що можуть знадобитися батькам обдарованих дітей у їхній взаємодії зі школою.

Перша з цих ролей – радника, адвоката, коли один з батьків активно бере участь у складанні програми навчання для дитини, а також допомагає учителеві визначити інтереси дитини, кращі для неї навчальні прийоми, розповідає вчителю про те, чого дитина домоглася раніше і чим вона любить займатися крім школи. Крім допомоги в плануванні, батьки обдарованої дитини повинні бути і пропагандистами розробки спеціальної програми в даній школі, вести кампанію за розширення такої програми. Це – мінімальний рівень участі, що повинен вітатися і підтримуватися школою.

Друга роль – гіда, що доповнює шкільну практику заняттями вдома, а також сімейними або груповими екскурсіями і походами. Роль ця вимагає від батьків багато часу, але проводять вони його з великим задоволенням. Часто в таких випадках план передбачає, що один день на тиждень дитина проводить поза стінами дому. Багато шкіл схвально ставляться до такої практики.

Третя роль – наставник – повертає нас до «інституту учнівства». Багато батьків обдарованих дітей мають добре розвинуті здібності і навички. Їхня власна дитина може і не виявляти великого інтересу до професії або захоплення батьків, але її обдарований однокласник, можливо, потребує допомоги, наставляння і підтримки саме в цій сфері. Досвід показує, що відносини між наставником і учнем настільки ж добродійні для дорослого, як і для дитини. Це щира насолода – ділитися кращими ідеями і таємницями професії з талановитим і старанним учнем. У деяких випадках наставник може займатися з групою, а не з одною дитиною, наприклад, навчаючи дітей молодшого шкільного віку іноземній мові, танцям або живопису. Роль наставника вимагає значного часу й ініціативності, але з погляду задоволення і продуктивності – це «вулиця з двостороннім рухом». Коли школа звертається до батьків із проханням узяти на себе такі функції, потрібно пам'ятати про те, як важливо для дітей іти за прикладом і, якщо можливо, прикладом, що подає особа тієї ж статі.

Четверта роль, що також вимагає значних витрат часу, – класного помічника. Такий помічник є фахівцем у якійсь одній справі. Його присутність створює розмаїтість, яку не може забезпечити вчитель, і допомагає «тримати в руках» обдарованих і, як правило, досить енергійних дітей. Коли батьки вимагають більшої гнучкості і диференціації від шкільної системи, що знаходиться не в кращому фінансовому становищі, тата і мами повинні подумати і про те, що вони самі можуть для цього зробити. У цьому контексті роль класного помічника немаловажна.

П'ята роль – помічника в розробці програм навчання. Вона може бути особливо вдалою для батьків, яким робочий графік не дозволяє приходити в школу під час занять. Але вони мають доступ до потрібних матеріалів і мають кваліфікацію, що дозволяє надати професійну допомогу педагогам при складанні програм. Батькам слід пам'ятати, що, співробітничавши зі школою, вони насамперед допомагають своїй дитині уникнути багатьох проблем.

РОЗРОБКА ПРОГРАМ ДЛЯ ОБДАРОВАНИХ ДІТЕЙ

1. Принципи розробки програм для обдарованих дітей

Карне, Шведел і Ліннемайер (1982) виділили такі принципи складання програми для обдарованих дітей.

1. Кожна дитина неповторна. Одна може мати гарні навички читання, але в арифметиці не відрізнятись від своїх «звичайних» однолітків. Інша дитина, що має прекрасні музичні здібності, аж ніяк не виявляє себе у загальноосвітній школі. Третя дитина з високим IQ, але з надзвичайно низькою самооцінкою. Звідси необхідність у визначенні сильних і слабких сторін кожної дитини і складанні програми, що відповідає її потребам.

2. Обдаровані діти дуже критичні до себе і часто відрізняються несприятливим „Я-образом.” Необхідно допомогти їм знайти реалістичне бачення себе. Реакція близьких дорослих дуже важлива для них. Невідповідність між високим інтелектуальним розвитком і руховими навичками може сильно засмучувати дитину і зрештою призвести до формування негативної Я-концепції. Наприклад, 4-річне маля може скласти і прекрасно розповісти якусь історію, але йому надзвичайно важко записати її на папері. Коли дитина не може цього зробити, у неї з'являється відчуття власної неспроможності. Таку дитину необхідно переконати в тому, що вона талановита і незабаром навчиться так само добре писати, як говорити, а поки їй допоможуть у цьому дорослі.

3. Родина повинна відігравати найважливішу роль в освіті обдарованої дитини. Результати програми навчання можуть бути найкращими, коли родина і школа працюють у тісному контакті.

4. Програма для обдарованої дитини повинна включати різноманітний навчальний матеріал, що відповідає її інтересам і потребам. Звичайно обдарованих дітей відрізняє широка сфера інтересів.

5. Програма для обдарованої дитини повинна бути збалансованою і сприяти всебічному розвитку: інтелектуальної, рухової й емоційної сфер, а також умінь спілкування.

6. Обдарована дитина, що навчається в одній групі з «середніми» дітьми, повинна мати можливість спілкування з настільки ж обдарованими однолітками. Іноді ця умова може спричинити перехід в інший навчальний заклад для того, щоб обдарована дитина могла знайти відповідне їй середовище.

7. Програма навчання обдарованої дитини досягає кращих результатів, коли за ходом її виконання стежить керівник, що має спеціальну підготовку і досвід роботи з обдарованими дітьми.

8. Зразкова програма для обдарованої і талановитої дитини вимагає безперервного навчання персоналу за місцем роботи.

9. Батькам і фахівцям важливо співпрацювати, щоб визначитися у відношенні цілей, що висуваються перед дитиною, і шляхів їх досягнення. Коли родина і школа співробітничать таким чином, обдарована дитина найбільш повно реалізує свій потенціал.

10. Невід'ємною частиною програми для дитини повинна бути система її оцінки. Важливо визначити, якою мірою дитина досягає висунутих цілей, а також чи задоволені батьки програмою, виявити її слабкі місця. Тільки коли існує чітка система оцінки програми, фахівці і батьки можуть вирішити, чи відповідає вона потребам дитини і чи будуть досягнуті необхідні результати.

11. Зразкова програма повинна включати добре організовану, ефективну і постійно діючу систему виявлення обдарованості, у якій грають свою роль і батьки.

12. Програма повинна передбачати оптимальний і плавний перехід дитини з одного рівня на інший, щоб забезпечити наступність її розвитку. Усе це вимагає спільних зусиль адміністрації, учителів, батьків.

13. Програма повинна розвивати наполегливість у досягненні цілей. Високого IQ недостатньо, потрібні цілеспрямованість і бажання, щоб довести справу до кінця.

14. Розвиток творчих здібностей – також важлива мета програми. Диференційований курс навчання для обдарованої дитини, безумовно, не повинен залишати без уваги цей важливий аспект розвитку особистості.

15. Необхідно відшукати шляхи залучення до навчання обдарованих дітей, талановитих наставників. І школа, і батьки потребують допомоги людей, що володіють спеціальними знаннями, яких ані школа, ані родина дати не можуть.

2. Концептуальні моделі програм для обдарованих дітей

У розробці програм навчання обдарованих дітей раннього віку (не тільки тих, які благополучно розвиваються, але і з якими-небудь сенсорними або фізичними порушеннями) були використані чотири концептуальні моделі, умовно названі: «Вільний клас», «Структура інтелекту» Гілфорда («SOI» – Structure of the Intellect),

«Три види збагачення навчальної програми» Рензулі і «Таксономія цілей навчання» Блума.

Ми розглянемо головним чином ці чотири моделі. З огляду на те, що когнітивно-афективна модель Уільямса не була використана при розробці програм для дошкільників, вона, на нашу думку, є резервним інструментом, і тому ми обмежимося лише її коротким описом.

Ці моделі знаходять широке застосування тому, що дають принципи й основи для процесу викладання. Насамперед вони допомагають розроблювачам індивідуалізувати програми для обдарованих і талановитих дітей. Програми, що складаються на основі обраної моделі, звичайно більш послідовні і краще організовані, ніж ті, котрі не спираються на моделі. Ще одним аспектом, що свідчить на користь концептуальних моделей, є те, що з їхньою допомогою легше пояснити сутність програм фахівцям іншого профілю і батькам. Слід врахувати, що чітке роз'яснення того, чим відрізняються програми, розроблені спеціально для обдарованих дітей, від програм, розрахованих на дітей із середніми здібностями, є досить важливим фактором. Прості декларації типу: «Ускладнений і більш насичений навчальний план сприяє підвищенню рівня розумового процесу» — не розкривають відмінних рис програм, розрахованих на обдарованих і талановитих дітей. І нарешті, останнім важливим моментом, що свідчить на користь застосування моделей, є те, що вони націлюють укладачів програм приділяти більше уваги кожній обдарованій або талановитій дитині. Концептуальна модель визначає параметри, за якими будується програма, і виділяє тим самим елементи, що підлягають спостереженню й оцінці.

В останні роки при оцінці рівня розвитку дітей, особливо тих, що мають які-небудь дефекти, фахівці широко користуються так званими нормативами розвитку. Ці нормативи виводилися на підставі результатів стандартизованих тестів, експертизи і досвіду практиків, що мають справу з нормальними дітьми. Учителі спираються на ці нормативи в процесі поточного контролю за розвитком учнів, а також при складанні індивідуалізованих програм навчання, що відповідають пізнавальному, мовному, руховому, соціальному й емоційному рівню розвитку дитини. Нормативи, що використовуються при складанні програм для дітей, що мають сенсорні або фізичні порушення, виявилися корисними і при оцінці здорових обдарованих дітей, тому поряд з концептуальними моделями вони знайшли широке застосування в навчальних програмах. Ці нормативи допомагають учителям з великою увагою ставитися

до дитини і більш реалістично підходити до оцінки її загального розвитку.

У даний час не має даних, що свідчать про перевагу якої-небудь окремої моделі перед іншими з погляду її розвиваючого впливу на здібності і таланти маленької дитини. Проте дуже важливо мати якусь теоретичну основу, що відповідає цілям програми. Важливо ще і те, щоб методика оцінки програми не суперечила як цій теоретичній основі, так і програмі навчання.

Зупинимося докладніше на описі двох моделей, що використовувалися протягом 10 років в університеті штату Іллінойс при роботі з обдарованими дітьми. Це моделі «Вільний клас» і «SOI».

2.1. Модель «вільний клас»

Система вільних, не організованих жорстко занять є най-більш підходящою для навчання обдарованих дошкільників. Ця система, у центрі якої знаходиться дитина, передбачає ефективне використання навчального часу, приміщення і навчальної програми. Вона орієнтує викладацький склад на максимально уважне ставлення до кожної дитини. Як відзначає фахівець у сфері навчання обдарованих дітей Галлахер (1975), є очевидні переваги використання цієї системи у відношенні обдарованих учнів. Вона дає кожній дитині можливість займатися самостійними пошуками і домагатися прогресу в індивідуально обраному напрямку.

У системі вільних занять акцент робиться на індивідуальній дослідницькій діяльності. Діти самі визначають інтенсивність і тривалість занять, вільно планують свій час, вибираючи предмети вивчення у відповідності зі своїми інтересами і т.п. Вчитель у «Вільному класі» будує процес навчання таким чином, щоб заохочувати в дитині ініціативу, незалежність, винахідливість і творчий підхід, тобто саме ті якості, що властиві обдарованим дітям. Кожен «Вільний клас» має свої власні особливі риси, які відбивають інтереси, рівні знань, ціннісні орієнтації і характерні особистісні особливості як дітей, так і вчителя. Але не дивлячись на те, що «Вільні класи» найчастіше разюче відрізняються один від одного, вчителі цих класів дотримуються загальної точки зору: кожна дитина за умов наявності необхідної допомоги сама визначає обсяг, засоби і темп процесу навчання. Ця концепція радикально відрізняється від традиційного методу навчання. При цьому новому підході керівництво процесом навчання вже здійснюється не тільки вчителем, а вчителем разом зі своїми учнями. Вчитель покликаний допомогти дитині одержати необхідні теоретичні і практичні навички. Ідея й основні принципи «Вільного класу», цілком ймовірно, найбільшою

мірою відповідають потребам і запитам обдарованих дітей. Неформальний і нетрадиційний підхід до занять відкриває перед обдарованими дітьми можливість вибору полю діяльності у відповідності зі своїми інтересами, схильностями і здібностями. Діти в таких класах не стиснуті віковими рамками й іншими обмеженнями, що накладає традиційна навчальна програма. Крім всього іншого, учителі у «Вільних класах» досить нестандартно використовують навчальний час, приміщення, навчальну програму і допоміжний персонал школи. Ці чотири параметри утворюють організаційну і функціональну основу «Вільних класів».

Час

Заняття у «Вільних класах» не обмежуються суворими часовими межами. Під час занять учні займаються обраною ними самими справою, а вчитель, пересуваючись по класу, уважно спостерігає за дітьми, розмовляючи з ними. У потрібний момент допомагає дітям порадою, а найчастіше і спрямовує їхню діяльність у більш конструктивне русло. Діти довільно групуються і перегруповуються відповідно до загальних інтересів. Поєднуватися в групи, однак, зовсім необов'язково, можна працювати самостійно, удвох з товаришем або з учителем. Саморегулюючий характер такого навчання виникає природно, тому що діти мають у своєму розпорядженні достатній час для дослідження і експериментування. Дитина вільна займатися якою-небудь обраною діяльністю протягом цілого навчального дня, декількох днів або навіть декількох тижнів. Як правило, учитель дає можливість учням скінчити розпочату роботу. Таким чином, завданням учнів є найкращим (з погляду їх можливостей) чином виконане завдання.

При відсутності обмежень у часі, характерних для звичайних занять, коли вчитель одноосібно визначає вид занять для своїх підопічних, учні у «Вільному класі» вільні розпоряджатися своїм часом у залежності від індивідуальних потреб і бажань. Перевагою проведення занять за вільною системою є ще і те, що у вчителя є час для глибокого ознайомлення з кожною дитиною окремо. Уважно, але ненав'язливо спостерігаючи за дітьми і приймаючи участь у їхніх заняттях, педагог вивчає й оцінює характерні риси і здібності кожної дитини. Така побудова навчально-виховної роботи сприяє виробленню індивідуального і реалістичного підходу до визначення завдань з інтелектуального, соціального й емоційного розвитку кожної дитини. Важливою обставиною є і те, що дітям виділяється час для взаємного обміну і збагачення знаннями як у самому класі, так і на ігровій площадці. Практично увесь час вони знаходяться в тісному контакті один з одним, діляться досвідом, ідеями,

почуттями, фантазіями, уміннями. Педагог вважає своїм завданням навчити дітей продуктивно використовувати час у класі, з повагою ставитися до праці і навчання. Подібна система побудови занять з дошкільниками є найбільш підходящою для дітей, що володіють неординарними здібностями. Варто підкреслити, що час не може бути визначальним фактором у діяльності дітей.

Приміщення

Навчальне приміщення організується таким чином щоб відповідати інтересам, задумам і потребам як дітей, так і їхніх вихователів. Приміщення класу ніби розподілене на окремі навчальні центри (ділянки) за сферами діяльності і знань. У цих центрах діти займаються творчістю, читанням, математикою, малюванням, музикою, природознавством і т.д. Кожен такий навчальний мініцентр забезпечений відповідними матеріалами й устаткуванням, але можуть бути використані й інші ділянки класу, тому що окремі центри є складовими ланками єдиної організованої системи. Центри розрізняються за своїми розмірами і відділені один від одного. Перегородками можуть слугувати книжкові шафи, шкільні дошки, екрани дисплеїв і т.п. Усі матеріали й устаткування знаходяться у повному розпорядженні дітей, що можуть скористатися ними у будь-який зручний для них час. Більш того, кожен учень має свою робочу шухляду, де він зберігає особисті книги і дорогі для нього предмети. У класі передбачена наявність одного або двох затишних куточків, де дитина (або вчитель) може усамітнитися, спокійно обміркувати свої плани, почитати або попрацювати. Характерно, що у «Вільному класі» відсутній дух педантичності, оскільки зайва вимогливість гальмує, обмежує і стримує активність дітей. Устаткування, що знаходиться в залі, і меблі переставляються з місця на місце в залежності від виду занять. Якщо дітям потрібно великий вільний простір, наприклад, для того, щоб побудувати макет міста, сонячної системи або виготовити динозавра з пап'є-маше, то разом зі своїм учителем вони можуть відгородити маленькі ділянки, об'єднавши їх у одну велику. Холи і коридори також використовуються в навчальних і виховних цілях: вони слугують місцем проведення художніх виставок, можуть бути перетворені на науковий музей або танцювальну площадку. Характерно, що великий відкритий простір стимулює дітей використовувати його максимально і з найбільшим для себе інтересом. Така просторова організація, на думку спеціалістів, сприяє виникненню творчого імпульсу в дітях. Гнучке використання приміщення вносить елемент розмаїтості в навчальний процес, робить його багатобічним.

Навчальна програма

Заняття за системою «Вільний клас» не передбачають наявності однієї обов'язкової програми. Навчання ведеться на основі елементів з багатьох окремих програм із залученням великого допоміжного матеріалу й устаткування. У класі можна бачити безліч книг з будь-якої тематики. Дітям надана можливість диктувати, ілюструвати і переплітати, тобто оформлювати у вигляді книг свої власні твори, що найчастіше використовуються у програмі навчання читанню. «Вільні класи» забезпечуються великою кількістю різноманітного допоміжного матеріалу. Цими матеріалами можуть бути вироби масового промислового виготовлення, що знаходять застосування в багатьох дошкільних установах, а також предмети домашнього побуту, непотрібні і викинуті речі, знайдені дітьми або вчителем, вироби самих дітей або вчителів. Подібна велика й еклетична маса навчального матеріалу розвиває природну допитливість дітей і стимулює в них пошук оригінальних шляхів у процесі пізнання.

Діапазон навчальної діяльності у «Вільних класах» широкий і різноманітний, більш того, ця система дозволяє одночасно проводити кілька різних занять. Часто можна спостерігати таку картину: в одному куточку класу троє дітей захоплені грою, що знайомить з алфавітом, у другому – заглиблені в читання, а поруч група дітей займається побудовою складного об'єкту з конструктора. По закінченні занять діти докладно доповідають учителям про результати своєї діяльності.

Навчальний процес у «Вільному класі» є комбінацією вільної діяльності дитини і занять читанням, математикою, природознавством, музикою і т.д.

Учитель

Учитель у «Вільному класі» не замикається на викладанні навчального матеріалу за суворо визначеним розкладом. Тому він зовсім вільний з погляду можливостей спостерігати за дітьми, прислухатися до них і взагалі одержувати глибоке уявлення про кожного свого підопічного. Під час роботи з дітьми вчитель насамперед звертає увагу на те, яким чином діти включаються в процес пізнання, а також на рівень їхнього соціального й емоційного розвитку. Неформальні спостереження укупі з результатами тестування, а також відомостями, отриманими від батьків, допомагають педагогові визначати ситуації, при яких необхідне втручання дорослих, намічати використання конкретних засобів, здатних підвищувати ефективність навчально-виховного процесу, і визначати, за допомогою яких навідних пропозицій, питань і розробок щонайкраще стимулювати розумовий процес кожної окремої дитини.

Діти, навіть якщо вони обдаровані від природи, сильно відрізняються один від одного за своїм досвідом, здібностями і умовами розвитку. Одні можуть справлятися з завданнями швидко і самостійно, інші потребують допомоги педагога. У «Вільному класі» кожна дитина розвивається за своїм індивідуальним графіком. Основні навчальні предмети (читання, правопис, математика) у більшості випадків викладаються дитині індивідуально, і при цьому використовуються різноманітні посібники і матеріали. Своєю манерою слухати, відповідати, пояснювати, ставити питання, умінням включати інших у діалог учитель ненав'язливо підносить дітям зразки комунікативних навичок. Він також стимулює критичне мислення, ставлячи такі, наприклад, питання: «Як ви думаєте, чому це відбулося?», «Що ще можна було б використати або зробити?» і т.п. Як показує практика, діти дуже сприйнятливі до такого методу навчання і виховання і незабаром самостійно починають користуватися засвоєними прийомами в процесі навчання.

Учні нарівні з учителем відповідають за все, що відбувається в класі. Беручи особисту участь у плануванні навчального процесу й оцінці результатів своєї діяльності, діти допомагають педагогові будувати його діяльність, виходячи з принципів «Вільного класу», де за кожною дитиною визнається право бути індивідуальністю зі своїм унікальним досвідом і знаннями, ціннісними орієнтаціями, думкою, здібностями і потребами. Учитель повинен твердо вірити в те, що кожна дитина (за наявністю відповідної допомоги) може сама визначати обсяг, засоби і темп свого навчання. Подібна організація здатна гнучко змінювати спрямованість процесу навчання в залежності від інтересів і запитів дитини.

Наявність особливих організаторських здібностей є обов'язковою якістю педагога у «Вільному класі». Він повинен бути готовим витратити масу часу на планування, збір матеріалів і створення такої атмосфери в класі, що була б привабливою для дітей і стимулювала б їхні творчі здібності.

«Вільний клас». Проект «RAPYD II»

У 1972-1973 роках при університеті штату Іллінойс був розроблений один з варіантів «Вільного класу» для навчання обдарованих дітей у межах проекту «RAPYD II». «Вільний клас» даного типу відрізняється від своїх аналогів тим, що в обов'язок педагога входить схвалення і застосування на практиці ідей, що йдуть від кожної дитини. Таким чином, дитячі розробки є важливим елементом цього виду вільного навчання. Дитячі проекти допомагають учителям проводити в життя філософію і принципи вільного навчання. За свідченням дослідників, що спостерігали за ходом занять в од-

ному з «Вільних класів», вакуум, що намітився в перші дні навчання, швидко і невимушено був заповнений пропозиціями й ідеями дітей. У результаті виник прецедент, коли заняттями в класі керує не тільки вчитель, а діти разом із учителем.

Змістовною частиною проекту є серія взаємозалежних занять, розроблених учителем разом з дітьми (з одною дитиною або групою дітей). Кожна дитина сама вирішує, утілювати свою ідею в проєкт чи ні, і визначає необхідність своєї участі в здійсненні проєкту. Всі учасники проєкту регулярно проводять зустрічі, на яких обговорюють питання, пов'язані з проєктом, активно беруть участь у його здійсненні. Слід зазначити, що, хоча проєктування і є важливим учбово-методичним елементом у «Вільному класі» типу «RAPYD II», воно складає лише незначну частину численних методик навчання, у яких заохочується ініціатива і самостійність дітей.

Висновки

Основна ідея, принципи і практика методу «Вільний клас», щонайкраще відповідають потребам і здібностям обдарованих дітей-дошкільників. Літературні джерела й практичний досвід підказують, що для розвитку своїх талантів обдаровані діти повинні вільно розпоряджатися часом і простором, навчатися за розширеним навчальним планом і відчувати індивідуальну турботу й увагу з боку свого вчителя. Кожен з цих принципів є складовою частиною тієї системи, що називається відкритою або вільною. Широкі тимчасові межі цієї системи сприяють розвитку проблемно-пошукового аспекту в процесі навчання. Акцент при цьому робиться не на те, що вивчати, а на те, як вивчати. Якщо обдарованій дитині надана можливість не поспішати з виконанням завдання і не перескакувати з одного на інше, вона щонайкраще досягне таємниці зв'язку між явищами і навчиться застосовувати свої відкриття на практиці. У «Вільному класі» діти і їхній учитель мають у своєму розпорядженні достатній час для того, щоб проводити дослідження, висувати гіпотези, експериментувати і міркувати. Необмежені можливості аналізувати висловлені ідеї і пропозиції, глибоко занурюватися у сутність проблем сприяють прояву природної допитливості обдарованої дитини, розвитку її аналітичного і критичного мислення.

Будучи вільним у виборі методики викладання, вчитель у «Вільному класі» вільний стимулювати і спрямовувати природну цікавість, допитливість, винахідливість, самостійність, інтелектуальні і творчі здібності обдарованої дитини. Усе це дозволяє зробити висновок про те, що система вільного навчання надає широкі мож-

ливості для прояву і розвитку потенціалу, закладеного в обдаровану дитину-дошкільника.

2.2. Модель Гілфорда „Структура інтелекту”

Розроблена Гілфордом (1967) концепція структури інтелекту стала моделлю інтелектуальної діяльності, яку педагоги, що працюють з обдарованими дітьми і підлітками в початковій і середній школах, цінують як надзвичайно плідну основу для побудови ефективних програм навчання і виховання. Комплексний характер цієї моделі відкриває широкі перспективи для інтелектуальної діяльності; модель дозволяє учителям використовувати різноманітні методи, що далеко виходять за межі звичайних навчальних програм стимулювання навчального процесу. Структура інтелекту («SOI») виходить з наявності 120 різних розумових здібностей. Незалежно від ступеня розходження між цими напрямками широкі і різнобічні можливості моделі «SOI» дають у руки вчителів (особливо тих, хто працює з обдарованими дітьми) цілий арсенал теоретичних і практичних засобів, що сприяють пошукванню уроків, стимулюванню пізнавальної діяльності і самостійної пошукової активності. Більш-менш близьке знайомство з моделлю Гілфорда розкриє секрет її популярності серед шкільних педагогів, що мають справу з обдарованими дітьми. Модель «SOI» містить опис різних типів когнітивних здібностей. У цій моделі представлені 120 різних інтелектуальних процесів (здібностей). Щоб опанувати модель, немає необхідності запам'ятовувати всі 120 здібностей, замість цього досить познайомитися з 15 факторами (5 операцій, 4 види змістів і 6 типів продуктів розумової діяльності), а також зрозуміти принципи їх сполучення.

Операції

Цей параметр моделі відбиває характер і способи розумової діяльності під час переробки інформації і є найбільш важливим із трьох. Він вимагає до себе досить пильної уваги. Тільки добре усвідомивши його суть, можна переходити до розгляду двох інших. До числа операцій відносяться: пізнання, пам'ять, дивергентне продуктивне мислення, конвергентне продуктивне мислення й оцінка. Пізнання містить у собі процеси сприйняття, впізнавання, усвідомлення і розуміння інформації, процес відкриття, що здійснюється за допомогою всіх п'яти органів почуттів, а також розуміння ідей, концепцій і принципів. За допомогою процесу пізнання ми опануємо нову інформацію. Пізнання є дуже важливим елементом у розвитку дошкільника, але на жаль, у багатьох програмах для дошкільників акцент на процесі пізнання робиться на шкоду всім

іншим. Модель «SOI» допомагає вчителю усвідомити той факт, що пізнання — усього лише один з п'яти шляхів переробки інформації і тому не може домінувати в процесі навчання.

Другою операцією є *пам'ять*. Це механізм збереження і відтворення інформації, причому обидві функції діють як у короткочасному, так і в довгостроковому режимі. Інформація, яку людина може відновити по пам'яті, у значній мірі збігається з тим, що вона засвоює. Безумовно, пам'ять — дуже важлива для розумової діяльності операція, однак їй також часто приділяється невідповідне місце в процесі навчання, що відбувається на шкоду розвитку продуктивних і оцінних розумових операцій, про які буде розказано нижче.

Дивергентне продуктивне мислення спирається на уяву і слугує засобом породження оригінальних ідей і самовираження. Дивергентне мислення допускає, що на одне питання може бути декілька або навіть безліч правильних відповідей. Дивергентне мислення є найважливішим елементом

творчої діяльності. Обдаровані дошкільники швидко домагаються прогресу в задачах дивергентного типу і, що особливо важливо, з радістю включаються в діяльність такого роду.

Конвергентне продуктивне мислення виявляється в задачах, що мають єдину правильну відповідь. Тут, як і в попередньому випадку, мова йде про одержання нових знань, але, з огляду на той факт, що задачі конвергентного типу мають тверду структуру, відповідь повинна бути виведена з наданої інформації. Конвергентне мислення передбачає «націлювання» на відповідь на відміну від «охоплення» усіх можливостей, як це має місце при дивергентному мисленні. Хоча перелік завдань конвергентного типу, розрахованих на дошкільників, досить обмежений, у навчальній програмі повинно знайти для них гідне місце. Наприклад, у цій програмі можуть бути різні загадки і ребуси, що мають єдине правильне рішення, а також завдання, що розвивають операцію класифікації.

Оцінне мислення — ця операція є ніби інструментом порівняння зі стандартами або встановленими критеріями і передбачає винесення суджень щодо таких аспектів, як придатність, бажаність або відповідність моральним нормам. Оцінне мислення відрізняється від конвергентного тим, що воно не породжує ніякої нової інформації; судження виносяться у відношенні того, що було відоме або встановлене. Деякі фахівці в сфері дитячої психології стверджують, що критичне мислення, яке відноситься до оцінних процесів більш високого рівня, не розвинуто в дітей дошкільного віку. Однак за допомогою спеціальних експериментів було встановлено,

що 4–5-річні обдаровані діти цілком здатні самостійно робити операції вибору. Незалежний напрям думок і уміння винести власне судження якомога раніше повинні стати важливими напрямками в розвитку інтелектуальних здібностей у дітей.

Зміст розумових операцій

У моделі «SOI» розрізняється чотири типи змісту розумових процесів. Іншими словами, кожна з п'яти описаних вище операцій може застосовуватися у відношенні *фігуративної символічної, семантичної і поведінкової* інформації. До фігуративного змісту відносять наочно-образну інформацію, маючи на увазі, що суб'єкт оперує образами сприйняття або пам'яті. Фігуративна інформація має відношення до фізичних аспектів об'єкту — його форми, кольору, структури і т. п і не виходить за межі чистого сприйняття. Символічна інформація має справу з «заступниками» предметів — знаками, наприклад, такими, як букви, числа, коди, дорожні знаки, ноти. Семантичний зміст охоплює вербальні ідеї і поняття у фокусі уваги тут знаходиться зміст, переданий за допомогою слів або зображень. І нарешті, під поведінковим змістом умовно поєднують почуття, думки, настрої і бажання людей, а також взаємини між ними.

Продукти

Третя функція моделі «SOI» таким чином організує кінцеві результати розумового процесу. Справа в тому, що інформація одного з чотирьох видів (змістів) може бути оброблена за допомогою одного з п'яти способів (операцій). Оброблювана інформація може набувати вигляду одного з шести продуктів: *одиниці, класи, системи, відносини, трансформації й імплікації*. Одиницями слугують окремі, одиничні відомості. Класами називають сукупність відомостей, згрупованих відповідно до загальних елементів або властивостей (червоні кола, чотириногі тварини і т.д.). Відносини виражають виразні зв'язки між речами: такі вирази, як «більше, ніж» або «протилежний» — приклади різних відносин. Системами є блоки інформації, що складаються з ряду взаємозалежних частин. Система є цілісною мережею, складеною з окремих понять (або інших елементів). Прикладами систем слугують розрахунки, рівняння, пропозиції і розповіді. Трансформаціями є перетворення, модифікації, переходи або перевизначення інформації. Трансформації передбачають зміну звичного кута зору на предмети або ситуації, що і характерно для людей, наділених творчими здібностями. Нарешті, імплікації — це можливі висновки або встановлені зв'язки в наявній інформації.

Отже, кожна з 120 різних інтелектуальних здібностей, що входять у модель «SOI», утворюється в результаті перетинання трьох названих параметрів. У процесі мислення людина виконує одну з операцій у відношенні якогось типу матеріалу (змісту), одержуючи в результаті той або інший вид продукту.

Практичне використання моделі

Практичну апробацію модель «SOI» одержала в Іллінойському університеті, де вона була використана в програмі навчання 4–5-річних обдарованих і талановитих дітей. Педагоги, що працюють з цими дітьми, скористалися цією моделлю для стимуляції розвитку творчого і продуктивного мислення у своїх учнів. Щодня вчителі проводили уроки в групі з 5–8 дітей. Зміст уроків був спланований так, щоб активізувати різноманітні розумові здібності учнів. При цьому уроки звичайно проходили у формі гри, що забезпечувало високу зацікавленість з боку маленьких учнів і їхню активну участь.

Крім проведення уроків, складених на основі моделі «SOI», учителі спрямовували вільні ігри, музичні й інші заняття дітей на розвиток їхнього продуктивного і творчого мислення. Наприклад, під час занять з декоративно-ужиткового мистецтва вчителі намагався спонукати кожну дитину до створення виробу, який був би несхожим на роботи інших дітей. Під час ритмічних занять широко заохочувалися оригінальні рухи під музику. На музичних заняттях дітям пропонувалося придумати власні слова до популярних мелодій.

Глибоке знання моделі «SOI» допомагає вчителеві ставити перед своїми обдарованими учнями такі питання, відповідь на які вимагає виходу за межі базового рівня мислення. Наприклад, учитель може запитати у дитини: «Як інакше можна було це зробити?», « Чи можеш ти запропонувати інші варіанти рішення цієї проблеми?» або «Чому ти вважаєш це рішення найкращим?». Практика показує, що вчителі, добре знайомі з цією моделлю, можуть ефективно застосовувати свої знання і навички в стимулюванні дивергентного і критичного мислення в неформальних навчальних ситуаціях.

2.3. Модель Рензулі: «Три види збагачення навчальної програми»

Модель Рензулі є третьою з розглянутих нами моделей. Вона багато в чому нагадує модель «Вільний клас», а другий вид цієї моделі має певну подібність з моделями Гілфорда і Блума. Модель Рензулі почали широко застосовуватися з 1977 року, але ще рані-

ше Рензуллі активно знайомив з нею педагогів і вчителів, що працюють з обдарованими дітьми.

Модель Рензуллі відкидає тезу про те, що потенційні можливості обдарованих дітей можуть бути реалізовані шляхом простої інтенсифікації засвоєння того ж самого матеріалу, що розрахований на дітей із середніми здібностями.

Відповідно до задумів автора, програма, побудована на основі цієї моделі, повинна бути орієнтована на досягнення двох основних цілей.

Програмна мета № 1

Навчальна програма для обдарованих дітей дозволяє учням присвячувати велику частину часу тим видам діяльності, що мають для них найбільший інтерес. Інтенсивність і обсяг цієї діяльності, а також методи рішення задач визначаються самими дітьми.

Програмна мета № 2

Основне завдання вчителя, що працює за програмою для обдарованих і талановитих дітей, полягає в тому, щоб допомогти кожному учневі поставити перед собою посильні завдання, що відповідають його інтересам, і опанувати методи і дослідницькі навички, необхідні для рішення цих задач. У завдання вчителя входить також необхідність знайти відповідне застосування результатам діяльності учнів. Модель Рензуллі відображає заклопотаність автора тим, що педагоги, які працюють з обдарованими дітьми, основну увагу приділяють процесу навчання, нерідко забуваючи про кінцеву мету навчання.

Модель Рензуллі пропонує три види збагачення навчальних програм. Перші два види пристосовані для всіх категорій учнів, але особливо корисні для обдарованих дітей, що пояснюється двома причинами: по-перше, вони ґрунтуються на стратегії розширення кола інтересів учнів і розвитку процесів мислення і сприйняття; по-друге, що більш важливо, ці два види удосконалення слугують логічним введенням і підставою для третього виду удосконалення, що призначається в основному для обдарованих учнів.

Третій вид збагачення навчальної програми може бути застосований як до окремих учнів, так і до невеликих груп, що займаються конкретними практичними проблемами. Відповідно до рекомендацій автора моделі, цьому видові занять повинна бути відведена приблизно половина часу, присвяченого розвитку й удосконаленню обдарованих дітей.

Рензуллі (1977) охарактеризував заняття за «збагаченою методикою навчання» як ті що «виходять за межі встановленої на-

вчальної програми і випереджають її». Розглянемо стисло особливості кожного з трьох видів удосконалення програм.

Вид I — загальна пізнавальна діяльність

Цей вид передбачає знайомство учнів із різними сферами і предметами вивчення, що можуть їх зацікавити. У результаті такого ознайомлення в обдарованих дітей з'являється можливість визначити ті сфери знання, що вони хотіли б вивчати більш глибоко. Слід підкреслити, що вибір конкретного предмету є обов'язковою умовою. Роль учителя полягає в тому, щоб допомогти кожній дитині зробити свій власний вибір. Функції вчителя на цьому етапі включають, зокрема, стимулювання дітей до розширення кола своїх інтересів і до дослідження нових для себе напрямків пізнання. Для цієї мети вчитель може скористатися спеціально створеними центрами за інтересами, у яких є всі необхідні для занять матеріали. Важливою якістю вчителів або вихователів, що працюють у рамках програми, побудованої на цьому виді моделі, є вміння розбудити в дітях дослідницький інтерес. Необхідно постійно орієнтувати дітей на пошук нових форм діяльності.

Вид II — групове навчання

Процес навчання, організований відповідно до цього виду моделі Рензулі, покликаний розвивати в дітей здатність до мислення і сприйняття. Під час занять учні здобувають розумові навички досить високого рівня, що дозволяє їм більш успішно засвоювати навчальний матеріал. Заняття можуть будуватися за принципом «брейнстормінга» (тобто «мозкового штурму»). Пропонуються завдання на тренування спостережливості, здатності оцінювати, порівнювати, будувати гіпотези, аналізувати і класифікувати. У цій частині модель Рензулі має багато загального з моделями Гілфорда і Блума.

Навчальна діяльність, що будується за принципами цього типу моделі, є перехідним ступенем до занять, організованих відповідно до третього виду моделі. Дійсно, набуті навички і знання необхідні для рішення широкого кола проблем із різних областей і є надійною основою для переходу до більш складних пізнавальних процесів. Цей вид моделі не призначений винятково для обдарованих дітей, а скоріше готує дитину до навчання за більш складною програмою.

Вид III — дослідження і рішення задач індивідуально й у малих групах

Заняття у межах цього виду моделі Рензулі істотно відрізняються від попередніх. По-перше, дитина бере активну участь як у постановці проблеми, так і у визначенні методів її рішення. По-

друге, не існує ані стандартного методу рішення, а ні однозначної правильної відповіді. Є лише визначена техніка дослідження, на яку можна спертися, і критерії, за якими можна судити про результати. По-третє, обрана сфера дослідження відбиває коло інтересів самих учнів. Інтерес дітей до творчої і цілеспрямованої діяльності підтримується наданням їм можливості розпоряджатися результатами своєї праці.

Вид III передбачає, що вчитель є керівником і порадиником. Він застосовує найрізноманітніші способи виявлення інтересів кожної дитини, включаючи практичне залучення дітей до різноманітних видів діяльності. При цьому вчитель не повинен тиснути на дитину, залучаючи її до тієї або іншої діяльності. Він скоріше повинен уміти надихати дитину і підтримувати її інтерес. Рензуллі переконаний, що залучення дитини до творчої продуктивної діяльності є досить важливим елементом навчання і виховання дітей, навіть якщо їм усього по 3—4 роки.

Згідно Рензуллі, у завдання педагогів, що працюють з обдарованими дітьми, входить надання їм умілої методичної допомоги. Здатна дитина, наприклад, цілком може мати потребу в консультаціях щодо того, як користуватися бібліотекою. Практичний внесок Рензуллі у сфері дошкільної освіти полягає в створенні деякої цілісної концепції навчання обдарованих дітей-дошкільників, а також у пропозиції конкретних шляхів складання для них спеціальних навчальних програм, що виходять за межі традиційно діючих і розрахованих на здібності «середньої» дитини.

Таксономія, розроблена під керівництвом відомого американського психолога Б. Блума, описує цілі навчання в пізнавальній сфері і широко використовується під час планування навчання й оцінювання його результатів, а також слугує надійним інструментом при експериментальній перевірці нових навчальних курсів.

До когнітивної сфери належать завдання, що стосуються розвитку пізнавальних умінь і здібностей дітей: від запам'ятовування і відтворення вивченого матеріалу до розв'язання проблем, у ході якого необхідно переосмислювати наявні знання, застосовувати їх у нових ситуаціях, створювати нове.

Таксономія Блума містить шість основних категорій, розташованих у порядку зростання складності: знання (фактична інформація), розуміння (осягнення сутності інформації), застосування (здатність використовувати знання на практиці), аналіз (поділ цілого на частини для полегшення розуміння його сутності), синтез (розгляд явища в цілому) і оцінка (здатність робити оцінні судження).

2.4. Модель Блума «Таксономія цілей навчання»

Категорії навчальних цілей у когнітивній сфері

Основні категорії навчальних завдань	Приклади узагальнених типів навчальних завдань
<p>1. Знання – запам'ятовування і відтворення вивченого матеріалу. Мова може йти про різноманітні види змісту – від конкретних фактів до цілих теорій. Загальна риса цієї категорії – пригадування відповідних фактів.</p>	<p>Учень знає вживані терміни, конкретні факти, методи і процедури, основні поняття, правила і принципи.</p>
<p>2. Розуміння – здатність перетворити (перекласти) матеріал з однієї форми вираження в іншу, з однієї “мови” на іншу (наприклад, із словесної форми – у математичну). Показником розуміння може виступати інтерпретація матеріалу учнем (пояснення, стислий виклад) або ж прогнозування подальшого розвитку явищ, подій (передбачення наслідків, результатів). Такі навчальні результати вищі, ніж просте запам'ятовування знань.</p>	<p>Учень розуміє факти, правила і принципи, інтерпретує словесний матеріал, пояснює схеми, графіки, діаграми, перетворює словесний матеріал у математичні вирази, описує імовірні наслідки, що випливають із наявних даних.</p>
<p>3. Застосування – уміння використовувати вивчений матеріал у конкретних умовах і нових ситуаціях. Йдеться про практичне застосування правил, методів, понять, законів, принципів, теорій.</p>	<p>Учень використовує поняття і принципи, методи або процедури, застосовує закони, теорії в практичних умовах і нових ситуаціях.</p>
<p>4. Аналіз – уміння розбити матеріал на складові так, щоб ясно виступала його структура: виділення частин цілого, виявлення взаємозв'язків між ними, усвідомлення принципів організації цілого. Такі навчальні результати вищі, ніж розуміння і застосування, оскільки потребують усвідомлення як змісту навчального матеріалу, так і його внутрішньої структури.</p>	<p>Учень виділяє приховані (неявні) припущення, бачить помилки і неточності в міркуваннях, розрізняє факти і наслідки, оцінює важливість даних.</p>
<p>5. Синтез – уміння комбінувати елементи, щоб одержати ціле, яке характеризується новизною. Таким новим продуктом може бути повідомлення (виступ, доповідь), план дій або сукупність узагальнених зв'язків (схеми для впорядкування наявних даних). Відповідні навчальні результати вимагають діяльності творчого характеру з акцентом на створення нових схем і структур.</p>	<p>Учень пише невелику творчу роботу, пропонує план проведення експерименту, використовує знання з різних галузей, щоб скласти план розв'язання тієї чи іншої проблеми.</p>
<p>6. Оцінка – уміння зважувати значення того чи іншого матеріалу (твердження, художнього твору, дослідницьких даних) для конкретної мети. Судження учня повинні ґрунтуватися на чітких критеріях. Критерії можуть бути як внутрішніми (структурними, логічними), так і зовнішніми (відповідність поставленій меті), визначеними самим учнем або ж заданими йому ззовні (наприклад, учителем). Ця категорія передбачає досягнення навчальних результатів з усіх попередніх категорій плюс оцінні судження, засновані на ясно окреслених критеріях.</p>	<p>Учень оцінює логіку побудови матеріалу у вигляді письмового тексту, відповідність висновків наявним даним, значення того чи іншого продукту діяльності, виходячи з внутрішніх і зовнішніх критеріїв.</p>

2.5. Когнітивно-афективна модель Уільямса

У своїй моделі Уільямс (1970) зробив спробу об'єднати когнітивні й афективні аспекти розвитку. Варто відразу обмовитися, що дотепер модель Уільямса використовувалася тільки при навчанні обдарованих дітей у початковій школі. Однак на думку багатьох фахівців, ця модель може бути ефективно використана й у дошкільному навчанні. Модель має три розділи. У першому розділі представлені основні предмети вивчення: музика, образотворче мистецтво, природознавство, арифметика, суспільствознавство і мова. У другому розглядаються різні аспекти стратегії викладання і поведінки вчителя: його вміння вводити визначення, залучати аналогії, бачити розбіжності і протиріччя, використовувати парадокси, ставити навідні запитання, організовувати пошукову активність, прищеплювати дослідницькі навички, вміння виявляти терпимість і інтуїцію, інтерес до особливостей творчого мислення, вміння оцінювати ситуацію і т.д. У центрі уваги третього розділу знаходяться показники розвитку учнів як у пізнавальній, так і в особистісно-емоційних сферах: швидкість, гнучкість, оригінальність і точність мислення; допитливість, готовність ризикувати, наявність уяви і т.п.

Уільямс (1970) переконаний, що афективний розвиток тісно пов'язаний з когнітивним. За його свідченням, діти, досить упевнені у своїх силах, винятково активні і наполегливі у своїй пізнавальній діяльності; з іншого боку, діти, що виявляють виражені пізнавальні здібності, схильні до високої самооцінки.

Фактично Уільямс зробив спробу пов'язати когнітивні показники розвитку, представлені в моделі Блума,—знання, аналіз, синтез і т.д. — з афективною освітою з «Таксономії» Кратволя (Krathwohl, Bloom and Mosia, 1964) — прийняттям, реагуванням, оцінюванням і ін.

Спроба одночасного обліку когнітивних аспектів з афективними при розробці навчальної програми була зроблена також Мікаельсом (1967). Усі ті, хто цікавиться проблемами афективного і когнітивного розвитку, можуть знайти багато корисного для себе в роботах цього автора.

3. Роль індивідуалізованих програм освіти і виховання

Забезпечення міцної бази знань і навичок

Існують побоювання, що обдаровані діти, які займаються за спеціальною програмою і швидко засвоюють матеріал, можуть

проте мати певні пробіли в базових знаннях або навичках, необхідних для подальшого навчання. Очевидно, наприклад, що прогрес дитини у математиці може бути утруднений, якщо вона не зуміла набути визначених початкових математичних знань, перш ніж перейшла до більш складного матеріалу. Цілком імовірно, що діти можуть перебороти виникаючі перед ними в цьому зв'язку проблеми самостійно. Однак вчителі в будь-якому випадку повинні аналізувати успішність дітей у даній сфері і за необхідністю консультувати їх.

Існує думка, що обдаровані і талановиті учні не повинні зустрічати обмежень при переході до вивчення більш складного матеріалу, навіть якщо вони і не засвоїли повною мірою всіх елементів загальноприйнятої навчальної програми. Такого роду перешкоди гальмують розвиток потенційних здібностей. Дитина, що відчуває труднощі з орфографією і граматикою, але виявляє бажання написати вірш або розповідь, повинна зустріти заохочення свого творчого пошуку. Необхідно стимулювати в дитини бажання виразити свої власні думки й одночасно допомагати їй засвоювати необхідний базовий матеріал, без якого неможливо подальше просування в навчанні.

Дорослим також слід мати на увазі, що розумовий розвиток може випереджати фізичний.

Розвиток вищих розумових процесів

Ми вже досить багато говорили про навчальні моделі, що описують процес мислення, такі, як: «Структура інтелекту» Гілфорда, «Таксономія цілей навчання» Блума, «Модель когнітивно-афективної взаємодії» Уільямса і «Три види збагачення навчальної програми» Рензулі. Ці моделі відбивають складність розумових процесів і пропонують засоби їхнього розвитку. Одночасно ми вважаємо за необхідне відзначити, що навчальна програма, спрямована винятково на розвиток розумових процесів, може виявитися досить обмеженою. Як показує практика, результати застосування подібної програми мають досить штучний характер. Якщо, наприклад, акцент робиться на дивергентне мислення, то вчитель повинен визнати, що в остаточному підсумку оцінюються дивергентні реакції дитини. Аналогічно цьому інформація, яку отримує обдарована дитина, відіграє величезну роль у вирішенні задач. Однак учитель не повинен перевантажувати голову дитини фактичним матеріалом, хоча спокуса буває дуже велика — більшість обдарованих дітей засвоюють факти з легкістю. Коротше кажучи, якщо педагоги хочуть, щоб обдаровані діти самі могли продукувати ідеї і здобувати знання, вони повинні надати їм засоби, що розвивають

навички систематичного мислення, уміння оцінювати, досліджувати і відкривати нове.

Більшість педагогів сходяться в думці, що найбільш важливою метою будь-якого курсу навчання є збудження в дітях активних дослідницьких інтересів. Багато програм навчання зазнають жорсткої критики за те, що готують споживачів готових знань. Активність і глибока залученість до навчального процесу сприяють розширенню інтересів і форм пізнання. Треффінгер (1974) стверджує, що більшість досліджень особистих характеристик обдарованих, талановитих і високотворчих особистостей говорить про те, що вони мають критичність, незалежність мислення і суджень, ініціативу і наполегливість.

Метод відкриттів

Підхід, заснований на стимулюванні активної дослідницької діяльності учня, іноді називається самонавчанням (Feldhusen and Treffinger, 1980; Treffinger, 1974, 1978), а іноді методом відкриттів (Gallagher, 1975). Описуючи цей метод, Каган (1967) відзначає, що з його допомогою можна:

1) підвищити залученість дитини до навчального процесу, що сприяє підвищенню ефективності засвоєння;

2) стимулювати інтелектуальні зусилля дитини;

3) підвищити впевненість дитини у своїх силах;

4) виховати певну незалежність поглядів.

Треффінгер у свою чергу пропонує такі рекомендації педагогам з вироблення в дітях дослідницьких схильностей:

1) не займайтеся наставляннями; допомагайте дітям діяти незалежно, не давайте прямих інструкцій щодо того, чим вони повинні займатися;

2) не робіть надто швидких припущень, на основі ретельного спостереження й оцінки визначаєте сильні і слабкі сторони дітей, не слід покладатися на те, що вони вже володіють певними базовими навичками і знаннями;

3) не стримуйте ініціативи дітей і не робіть за них те, що вони можуть зробити (або можуть навчитися робити) самостійно;

4) навчіться не квапитися з винесенням суджень;

5) навчіть дітей простежувати міжпредметні зв'язки;

6) привчіть дітей до навичок самостійного рішення проблем, дослідження й аналізу ситуацій;

7) використовуйте важкі ситуації, що виникли в дітей у школі або вдома як сферу використаних отриманих навичок у рішенні задач;

8) допомагайте дітям навчитися керувати процесом засвоєння знань;

9) підходьте до усього творчо.

Коротше кажучи, у завдання учителів входить надання допомоги дітям у визначенні цілей, одержанні інформації, відшукуванні необхідних ресурсів і оцінці своєї роботи.

Коли обдаровані діти йдуть до початкової школи, вони так само, як і їхні «середні» однолітки, вступають до досить жорстко організованої системи шкільних взаємин. (Слід мати на увазі, що, навчаючи обдарованих дошкільників, краще ставити їх у такі обставини, де б вони могли вільно досліджувати своє оточення і вирішувати проблеми.) Учителі часто ставлять таких дітей у ситуації можливого вибору, що є, на думку Треффінгера (1974), першим з трьох ступенів, що ведуть до підвищення самостійності в навчанні. Другий ступінь — це спільне з дітьми створення різних ситуацій з можливістю вибору. На рівні дошкільної підготовки цього можна домогтися шляхом надання допомоги дітям у дослідженні цікавих їх проблем. І нарешті, третій ступінь — створення таких умов, при яких діти перевіряють свій власний вибір, при чому вчитель тут відіграє роль помічника. Система дошкільної підготовки надає сприятливі можливості для розвитку в дітей навичок дослідження і рішення проблем, що знадобляться їм у їхній подальшій практиці.

Характер питань, що ставляться вчителями дітям, також дуже важливий для розвитку розумових процесів. Таба (1966) простежив зв'язок між когнітивними операціями, у яких беруть участь діти, питаннями вчителя і загальною стратегією навчання. Вузькі питання часткового змісту типу: «Що в нас сьогодні на сніданок?» — породжують відповіді елементарного рівня. Якщо ж учитель бодує питання інакше, наприклад: «Перелічіть все, чим ми могли б перекусити», — то це вже буде питання відкритого типу, що передбачає перерахування цілого ряду харчових продуктів. Йдучи далі в напрямку ускладнення питань, учитель може запитати: «А як ви думаєте, чим би міг харчуватися монстр?». У цьому випадку відповіді не обмежені визначеним набором продуктів і, таким чином, діти можуть дати волю власній фантазії. Крім усього іншого, подібні питання зміцнюють упевненість у тому, що може бути кілька варіантів відповіді. Питання, у якому міститься прохання назвати найкращий продукт, яким можна перекусити, вимагає від дітей проведення порівняльної оцінки відомих їм продуктів, виходячи з власних критеріїв. Дуже важливо, щоб учитель чітко усвідомлював мету питань, що ставляться ним, і умів виділяти з них ті, які стимулюють розумові процеси більш високого рівня.

Особливості соціального й емоційного розвитку

Програма навчання обдарованих дітей не повинна обмежуватися лише розвитком когнітивних здібностей. Уільямс (1970) висловив думку про те, що афективна сторона навчання невіддільна від когнітивної. Цілком справедливим буде твердження, що ці два види пізнання однаково важливі і взаємодія між ними сприяє повноцінному розкриттю особистості. В афективну сферу входять Я-концепція, навички спілкування і міжособистісної взаємодії, цілеспрямованість і здатність йти на ризик. Розвиток позитивної Я-концепції є найважливішою умовою повної реалізації потенційних можливостей обдарованої дитини. Відомо, що обдаровані діти, що мають низьку самооцінку, часто не можуть реалізувати своїх здібностей і навіть стають невстигаючими учнями. Учителі зобов'язані допомогти дітям у розвитку позитивного уявлення про себе шляхом уважного і доброзичливого ставлення до висловлювань з їх боку і заохочення їхньої діяльності. З цією метою вчителя також можуть використовувати різні рольові ігри. З огляду на той факт, що Я-концепція починає складатися в самому ранньому віці, обдаровані дошкільники повинні бути забезпечені своєчасною й адекватною підтримкою в цьому відношенні. Для того, щоб обдарований дошкільник міг успішно діяти як член групи, він повинен мати відповідні навички спілкування і співпраці. Фахівці, що працюють у Сіеттльському центрі розвитку дитини, звертають увагу на важливість вироблення в дитини здатності взаємодіяти з оточенням відповідно до соціально прийнятих норм, а також підкреслюють необхідність розвитку в дітях розуміння почуттів і потреб інших людей. Навички міжособистісного спілкування можуть прищеплюватися різними шляхами. Наприклад, учитель може сприяти створенню умов для позакласних занять, що цікаві для всього класу. Причому кожна дитина повинна відповідати за визначену ділянку роботи. У цьому випадку для успішного завершення роботи необхідний обмін інформацією. Іншим способом розвитку комунікативних навичок є надання допомоги дітям (наприклад, коли перед групою постала яка-небудь реальна проблема, учитель повинен допомогти дітям розв'язати суперечку).

Наполегливість і прагнення доводити справу до кінця

Завзятість, тобто здатність працювати над рішенням завдання протягом досить тривалого періоду часу, є важливим чинником успішності навчання. Виховання цілеспрямованості і наполегливості в обдарованих дітях дошкільного віку має величезне значення, тому що є запорукою успіхів у дорослому житті. Прагнення доводити справу до кінця можна виховати в дітях за допомогою відпо-

відного мотивування і підкріплення. Як показують результати досліджень, діти не реалізують своїх здібностей, якщо батьки відповідним чином не підкріплюють у них наполегливість і завзятість. Вчителі і батьки не повинні скупитися на усну похвалу на адресу дітей, що виявляють завзятість і цілеспрямованість. Нарешті, вчитель може запропонувати своїм учням цікаве, складне завдання і надати достатній період часу на його виконання. Багато фахівців думають, що прищеплене дитині прагнення доводити справу до кінця згодом може стати її внутрішньою потребою.

Готовність ризикувати

Уільямс (1970) підкреслював, що здатність йти на ризик є необхідним елементом у розвитку творчих здібностей. На дошкільному рівні ці здібності можна стимулювати за допомогою створення доброзичливої і розкутої атмосфери, заохочення дітей незалежно від кінцевих результатів їхньої діяльності. Дошкільників необхідно спонукати до незалежності суджень, висловлення сміливих ідей і гіпотез, виховувати вміння відстоювати свої позиції. Відповідно до спостережень фахівців, діти охочіше приймають ризиковані рішення в тих сферах, у яких вони почувають себе впевнено, у всіх інших ця якість слід стимулювати.

Виховання творчих здібностей

Навчальна програма для дошкільників обов'язково повинна передбачати розвиток творчих здібностей. Деякі педагоги вважають, що творчий початок слід розвивати із самого раннього віку, тому що інакше він може бути щезнути вже до 5-річного віку.

Велике значення в розвитку творчих здібностей у дітей приділяється методиці викладання. Однією з основних умов розвитку творчого мислення є створення атмосфери, що сприяє появі нових ідей і думок. Перший ступінь на шляху створення такої атмосфери — розвиток почуття психологічної захищеності в дітей. Слід пам'ятати, що критичні висловлення на адресу дітей і створення в них відчуття, що їхні пропозиції неприйнятні або дурні, — це самий вірний засіб придушити їхні творчі здібності. До думок, що висловлюють діти, учителіві слід ставитися з повагою. Більш того, учитель повинен заохочувати дітей у їхніх спробах братися за складні завдання, розвиваючи тим самим їхню мотивацію і наполегливість.

Фелдхузен і Треффінгер (1980) відзначають важливе значення обстановки і фізичного середовища в розвитку творчих здібностей. Класна кімната, у якій проходять заняття дошкільників, повинна бути влаштована таким чином, щоб відповідно до обраного заняття діти мали можливість вільно переміщатися з однієї частини кімнати в іншу, не запитуючи дозволу у вчителя. Клас повинен

бути обладнаний усілякими матеріалами й устаткуванням, наданими у повне розпорядження дітей. Учитель фактично стає консультантом і помічником дітей. Залишаючи за собою функцію загального контролю за тим що відбувається в класі, учитель дає можливість дітям будувати творчий процес самостійно.

Часто сам творчий процес розглядається у вигляді трьох взаємозалежних етапів.

1. Дитина висуває задачу і збирає необхідну інформацію.
2. Дитина розглядає завдання з різних сторін.
3. Дитина доводить розпочату роботу до завершення.

Кожен з цих етапів вимагає певних витрат часу, тому вчитель не повинен підганяти дітей, а у випадку складної ситуації бути здатним надати їм допомогу.

Розвитку дивергентного мислення педагога, які вважають своєю метою розвинення у дітей творчих здібностей, зобов'язані приділяти особливу увагу. Згідно Гілфорду, дивергентне мислення характеризується чотири основні якості: швидкість, гнучкість, оригінальність і точність. Під швидкістю в даному випадку розуміється здатність висловлювати максимальну кількість ідей, причому на цей раз важлива не їхня якість, а кількість. Гнучкість — це здатність висловлювати різноманітні ідеї. Здатність породжувати нові нестандартні ідеї називається оригінальністю, вона може також виявлятися у відповідях, що не збігаються з загальноприйнятими. Точність, або, інакше кажучи, закінченість, — це здатність удосконалювати або додавати завершений вигляд своєму продукту. Якщо вчитель захоче, щоб дитина виявила цю якість, наприклад, під час малювання, він може запитати: «Як ти думаєш, чого бракує у твоїй картині, може, треба щось додати?» Вважається, що необхідно розширювати доступний дітям набір інтелектуальних дій, заохочувати активне продукування ідей, причому самих різних і незвичайних.

Методи навчання

Можна окреслити такі загальні способи стимуляції творчої активності.

1. Забезпечення сприятливої атмосфери. Доброзичливість з боку вчителя, його відмова від висловлення оцінок і критики на адресу дитини сприяють вільному прояву дивергентного мислення.
2. Збагачення оточуючого середовища різноманітними новими для дитини предметами і стимулами з метою розвитку її допитливості.
3. Заохочення висловлення оригінальних ідей.

4. Забезпечення можливостей для вправ і практики. Широке використання питань дивергентного типу стосовно будь-яких сфер життя.

5. Використання особистого прикладу творчого підходу до рішення проблем.

6. Надання дітям можливості активно ставити запитання.

Створення середовища, що сприяє розвитку творчих здібностей, і використання спеціальних методик є важливими умовами, але не слід забувати і про ті можливості, що криються в звичайній побутовій обстановці. Наприклад, звичайним сніданком або обідом теж можна скористатися для активізації дивергентного мислення дитини. Попросіть дітей перелічити всі смачні наїдки, що вживають у їжу в холодному вигляді або, скориставшись яким-небудь галасом за дверима, попросити назвати його можливі джерела. Такі сприятливі ситуації виникають досить часто, треба тільки їх правильно використовувати. Дуже важливо, що при цьому приймаються будь-які відповіді на подібні питання. Слід бути готовим до того, що діти іноді пропонують несподівані і навіть неприйнятні відповіді. У таких випадках можна сказати так: «Це цікава думка, але я не розумію, яким чином вона допоможе вирішити нашу проблему?». Для розвитку в учнях творчого мислення можна вдаватися до деяких спеціальних методів, залишивши для цієї мети кілька хвилин від уроку. Програми для дошкільників звичайно передбачають визначений час на позакласні заняття. Під час них розповідаються різні історії, проводяться дискусії і т.п. Такі заняття містять у собі масу можливостей для активізації дивергентного мислення, одним із засобів цього фантазія. Щоб розбудити дитячу фантазію, учитель може, наприклад, попросити дітей назвати ті речі, що вони б узяли з собою в подорож на іншу планету, або спробувати побачити світ очима мурахи. Можливо також застосування методу «мозкового штурму» усім класом. Наприклад, учитель вимовляє такі слова: «Деякі діти люблять битися. Що можна зробити в цій ситуації?». Після завершення «мозкового штурму» учитель може запропонувати дітям свою допомогу у виробленні критеріїв для оцінки висунутих пропозицій. Якщо хто-небудь з дітей висловить думку, що забіякам необхідно давати здачі, учитель може запитати: «Що, на ваш погляд, у такому випадку відбудеться? Як буде почувати себе той, кого вдарили?». В остаточному підсумку функції вчителя в таких випадках зводяться до надання допомоги дітям у виробленні критеріїв і оцінці їхніх пропозицій.

Вихователі, що працюють з дітьми дошкільного віку, повинні бути максимально уважні до підбору варіантів творчої активності

для своїх учнів. Фелдхузен і Треффінгер (1980) попереджали, що навіть ретельно розроблений план уроків виявиться неефективним, якщо він не буде передбачати стратегію з розвитку сприйнятливості в дітей. Для того щоб завоювати й утримати увагу своїх маленьких учнів, педагог повинен підбирати цікавий ілюстративний матеріал, забезпечувати наочність і використовувати ігрові ситуації, стимулюючи інтерес дітей власним ентузіазмом.

РОЗВИТОК ЕМОЦІЙНОЇ СФЕРИ ОБДАРОВАНОЇ ДИТИНИ

1. Соціальні контакти у ранньому дитинстві

Навчання та виховання обдарованих дітей вимагає розгляду питань, пов'язаних з афективним (емоційним) розвитком особистості. Проблеми афективного розвитку протягом багатьох років були об'єктом пильної уваги з боку багатьох фахівців. Одночасно з цим приходиться констатувати, що афективні аспекти розвитку особистості усе ще не знайшли належного відображення в навчальних програмах. Надзвичайна чутливість обдарованих дітей до оточуючого середовища, загострене сприйняття своїх досягнень і невдач, наявність динамічного зв'язку між емоційним настроєм, здатністю до саморегулювання і шкільною успішністю говорять про те, що афективний розвиток повинен стати предметом пильної уваги при навчанні обдарованих дітей.

Що ж мається на увазі під афективним розвитком і які його основні цілі?

Серед цілей можна виділити три, які представляються нам найбільш важливими.

1. Забезпечення розвитку адекватної Я-концепції і самоповаги.

2. Розвиток здатності чуйного ставлення до людей.

3. Формування навичок навчання і соціальної взаємодії.

Дуже важливо, щоб батьки обдарованих дітей чітко усвідомлювали, що правильне домашнє виховання є основою гарної освіти. Очевидно, що особлива відповідальність лежить на вчителів, спілкування з якими значно впливає на афективний розвиток дітей.

Лемент немовляти, що сповіщає про свою появу на світ: «Дивіться! Я тут!» — є його першим афективним зіткненням з оточенням. Цей лемент викликає сильні почуття і реакцію практично в усіх, хто його чує. Усього через кілька тижнів крики дитини диференціюються, сигналізуючи оточуючим про різні відчуття, що відчуває дитина, — почуття голоду, гніву, болю і т.д. Є дані, що в дітей, визнаних пізніше обдарованими, диференційовані лементи можуть з'являтися вже на 4—10-й день після народження. Усе це проливає світло на одне з основних положень, що відноситься до розвитку емоційної сфери, а саме: афективні реакції підлягають соціальному засвоєнню в процесі взаємодії з оточуючими. Вони надзвичайно сильно залежать від виховання.

У дітей є деякі сигнальні механізми, що дозволяють установлювати міжособистісні контакти. Спостереження за 2-місячними

малятами свідчать про те, що вони здатні відрізнити особи своїх матерів від осіб незнайомих. У сфері слухового сприйняття дитина, якій виповнився місяць здатна розрізнити глухі і дзвінкі звуки («п» і «б»), що зустрічаються в словах, вимовлених дорослими. Гадають, що ранні перцептивні контакти є основою для соціального розвитку.

У віці 6 тижнів багато малят починають посміхатися. Власне кажучи, усі звуки, що продукує дитина, її міміка і жестикуляція спрямовані на встановлення контактів з оточуючими близькими їй людьми. Такі контакти взаємні. Тепло і ласка, що дитина одержує від батьків, лежать в основі її прихильності до них.

Прихильність дитини відбивається в особливостях її розвитку. Вона активно протестує проти розлуки з матір'ю, використовує батьків як надійну основу для дослідження навколишнього світу, відчуває страх перед незнайомими особами, посміхається і подає голосові сигнали матері.

Вважається, що чуйність і доброта близьких дорослих до дитини, установа надійних відносин прихильності між ними створюють відчуття захищеності, благополуччя і довіри маляти до світу. Було встановлено, що дослідницька активність дитини значно підсилюється у присутності близької людини.

2. Розвиток Я-концепції і самоповаги дитини

Слова «я», «мені», «мій» і «його» («її») є своєрідною основою Я-концепції. Більшість дітей починають користуватися цими займенниками приблизно в 2-річному віці. Обдаровані діти, які відрізняються раннім вербальним розвитком, можуть розуміти значення цих слів трохи раніше. У дійсності розвиток Я-концепції починається з моменту народження, незалежно від того, чи буде визнано дитину згодом обдарованою чи ні.

У роботі Сельми Фрайберг (1959) є опис процесу зародження Я-концепції:

«...Дитина «проводить» цілу серію складних експериментів в сфері сенсорного розрізнення. Ми повинні пам'ятати, що в найперші місяці свого існування вона не відрізняє свого власного тіла від оточуючих предметів і тіл. Коли вона хапається за палець своєї матері або батька, то не розуміє, що цей палець належить комусь іншому, і вся її поведінка говорить про те, що вона сприймає цей палець як свій власний. Тільки після закінчення визначеного часу дитина починає завдяки зору дізнаватися про свої власні руки, у неї виникає елементарне відчуття того, що руки є частиною її власного тіла. У результаті перших експериментів дитина виявляє, що

той предмет, що час від часу потрапляє їй на очі (ми знаємо, що це її рука), і той, який вона кладе собі до рота, є тим самим. Таким чином, ідентифікація предмета відбувається в результаті координації зорових і смакових відчуттів. В іншій «серії» експериментів дитина з'ясовує, що відчуття, які виникають при ссанні цього предмету, відрізняються від тих, що вона відчуває, коли кладе в рот соску, іграшку або палець своєї матері... Таким чином, у дитини починається процес осягання самої себе й оточення. Поступово на базі своїх відкриттів маля починає сприймати відчуття або як ті, що стосуються свого «Я», або як «не-я».

Що ж таке Я-концепція? На нашу думку, Я-концепція є певною освітою, що інтегрує весь досвід дитини. У процесі набуття цього досвіду формуються такі образи:

- 1) образ мого фізичного «Я», тобто образ тіла і його функцій;
- 2) образ мого соціального «Я», тобто те, як мене сприймають оточуючі;
- 3) образ мого реального «Я», тобто образ «я» у порівнянні з іншими;
- 4) образ мого ідеального «Я», у який входять ті здібності і якості особистості, що у найбільшому ступені відповідають її цінностям і прагненням.

Поєднання цих образів складає основу самосвідомості.

Численні дослідження причин недостатньої шкільної успішності дають підстави вважати, що існує тісний зв'язок між негативною Я-концепцією і недостатньою реалізацією своїх потенційних можливостей. Коттер (1967) на підставі дослідження причин неуспішності першокласників зробив висновок про велике значення особливостей афективно-особистісної сфери в дошкільному періоді дитинства. Він, зокрема, писав, що вже до 2 років багато тямущих малят можуть пережити конфлікт між своїм соціальним «Я» і реальним «Я», головним чином унаслідок тих нереалістичних чекань, що нав'язуються їм дорослими.

Гарний мовний розвиток дитини створює в дорослих неправильне уявлення про її загальний рівень розвитку. Часто буває так, що перед такими дітьми висувуються непомірно важкі завдання, пред'являються надмірні вимоги, неможливість відповідати яким сильно «б'є» по дитячій психіці.

Більш того, обдарованість дітей породжує в батьків нереалістичні, завищені чекання, прагнення задовольнити за допомогою дитини власні нереалізовані амбіції. Ми вважаємо, що в подібних випадках на карту ставиться саме право дитини залишатися дитиною.

Я-концепція зароджується і формується головним чином у контексті спілкування і міжособистісних відносин. У ранні періоди життя людини становлення її концепції нерозривно пов'язано з близькими людьми, що відіграють у її житті важливу роль,— батьками, вихователями і т.д. Обдаровані малята відрізняються особливою чутливістю стосовно фізичного і соціального оточення, величезною допитливістю, готовністю ризикувати, пізнавальним і вербальним розвитком, що випереджає свій вік. Ці здібності, помножені на жвавість і енергійність обдарованих дітей, можуть зовсім мимоволі штовхати батьків і інших близьких на обмеження активності дитини.

Як свідчать проведені дослідження, нерідкі випадки, коли матері обдарованих дітей починають звертатися до лікаря зі скаргами на фізичне і нервово виснаження. Багато хто з них дратується від безперервних запитань (наприклад: «Коли було «учора»?», «Де знаходиться «завтра»?» і т.п.) і неприборканої мовної активності своїх дітей. У цьому випадку їхня реакція на дитину може сприйматися нею як байдужість або неприйняття. Подібний тип батьківської поведінки може призвести до формування в дітей негативної Я-концепції починаючи із самого раннього віку.

Деякі психологи гадають, що найбільш відчутний вплив на поведінку особистості робить самоповага, а не Я-концепція. Відповідно до визначення, під самоповагою розуміється переживання власної значущості. Більш того, занадто великий розрив між реальним «Я» і ідеальним «Я» впливає на самоповагу.

Як ми вже говорили, обдаровані маленькі діти дуже уразливі до усього, що зачіпає їхню самоповагу або самолюбство. Як приклад може слугувати такий епізод з життя не по роках розвиненої дівчинки-дошкільниці.

„3-річна Марта сидить за столом. Звертаючись до свого вихователя і показуючи йому лист паперу, вона каже: «Я хочу приклеїти сюди трикутник, квадрат і коло».

Потім Марта бере ножиці, кілька смужок яскравого кольорового паперу і починає старанно вирізувати геометричні фігури. Якийсь час вона глибоко занурена у свою роботу, але раптом устає зі свого місця і крізь сльози кричить: «Я дурна. Я така дурна!».

З цими словами вона закрила обличчя долонями і, припавши до столу, заридала”.

З цієї замальовки видно, що дівчинка болісно сприйняла розрив між її реальним «Я» і ідеальним «Я». У відповідності зі своїми високими пізнавальними здібностями вона поставила перед собою завдання виготовити досить складний колаж. На практиці, однак,

виявилось, що рівень розвитку її тонкої моторики і рухових навичок виявився недостатнім для виконання поставленого завдання.

Серед психологів існує думка, що інтелектуальні здібності обдарованої дитини розвиваються в два рази швидше, ніж у звичайної, і тому не можна очікувати, що її фізичний і емоційний розвиток будуть встигати за цим ростом. Більш того, найбільший розрив між ними відбувається в той час, коли дитина менш всього здатна усвідомити його і справитися з ним, тобто в ранні шкільні роки.

Чуйність учителя до Я-концепції і самоповаги учня

Формування афективної освіти є безперервним процесом.

Уітмор справедливо відзначає, що всі обдаровані діти потребують підтримки з боку дорослих, котрі покликані навчити їх справлятися з непомірно завищеними чеканнями у відношенні дитячих можливостей.

Уявімо ситуацію, коли дитині дуже хочеться здійснити досить складний для неї задум. Якщо ж готовий проект за якимось причинами не відповідає задуманому, учитель повинен узяти частину відповідальності на себе, полегшуючи в такий спосіб вагу вантажу, що звалила на себе дитина. Велику користь тут може мати обговорення питання: «Яким чином ти гадаєш зробити це наступного разу?»

Інші варіанти реакції вчителів можуть виражатися в таких їх питаннях, звернених до дітей: « Чи дійсно ти хотів цілком виконати все задумане?» або « Чи дійсно ти хотів це виконати саме в такий спосіб?» Перефразуючи причини занепокоєння дитини, учитель показує їй, що він зі співчуттям ставиться до невдачі і готовий розпочати обговорення проблем, що мучать дитину.

Батьки і вчителі можуть скористатися навідними запитаннями, що стимулюють осмислення й афективну переробку різних критичних моментів і подій. Зокрема, можуть бути використані такі фрази: «Що ти відчуваєш?», «Розповіси мені про це докладніше», «Як ти це собі уявляєш?», «Що ти хотів би зробити у цьому зв'язку?», «Що б ти міг зробити наступного разу в аналогічній ситуації?».

Процес виховання може не тільки сприяти запобіганню небажаних явищ у розвитку афективної сфери, але і виконувати коригувальні функції. У цілому процес навчання і виховання дошкільників вимагає ретельної організації всього навколишнього оточення. Навчальна діяльність повинна будуватися з метою всебічного розвитку дитини, а не тільки її когнітивних здібностей.

3. Мотиви соціальної компетенції

Спроба визначити рівень соціальної компетенції дітей раннього віку була зроблена ще в 1973 році на симпозіумі, присвяченому проблемам дитячого розвитку. Незважаючи на традиційність теми симпозіуму, перед його учасниками стояло досить важке завдання. Складність його підсилювалася на тлі появи численних проєктів, присвячених вихованню і розвитку дитини, нових дослідницьких даних, технологій і зрушень у сфері суспільної моралі. У результаті досліджень, проведених у межах завдань симпозіуму, було виявлено, що в середньому діти володіють 29 здібностями. У широкому змісті ці здібності відображають ефективність взаємодії дитини з оточуючим її світом.

Якщо говорити про афективний бік розвитку, то ці здібності відображають якість міжособистісних відносин. Дане визначення соціальної компетенції тісно пов'язане з Я-концепцією, самоповагою, здатністю розуміти різні почуття, соціальним пізнанням і навичками в рішенні проблем. Учасники симпозіуму торкнулися також і додаткових аспектів поняття соціальної компетенції, пов'язаних з афективним розвитком: визнання певних меж припустимої поведінки, регулювання соціально неприйнятних форм поведінки, мотиви спілкування і соціальної компетенції, почуття гумору.

Розглянемо перераховані вище аспекти стосовно обдарованих дітей дошкільного віку.

Визнання меж припустимої поведінки

Для всіх дітей, у тому числі й обдарованих, дорослі слугують джерелом і засобом життя. Характерні якості обдарованої дитини — загострене сприйняття, підвищена чутливість, високі пізнавальні і вербальні здібності, енергійність, допитливість, готовність до ризику і прагнення перевершувати інших людей — роблять характер її взаємин з оточенням нерівним, а сам розвиток — підданим ризику.

В умовах відсутності чітких, твердих реальних обмежень з боку батьків дитині не залишається нічого іншого, як самій зайнятися пошуком цих обмежень. Робити це досить важко і найчастіше навіть страшно, тому що діти самі, цілком ймовірно, інстинктивно усвідомлюють, коли вони заходять занадто далеко. Здається, що неслухняна дитина випробовує оточення на наявність меж припустимої поведінки, про існування яких вона здогадується.

Бразелтон (1974) вважає, що 2-й рік життя дитини є тим періодом, коли перед нею необхідно ставити тверді обмеження, тому що надмірна воля може привести до розбещеності.

Іноді діти не можуть визначити меж своєї поведінки без допомоги дорослих. Досить часто це відбувається під час групових

ігор, коли маленький «розумник» намагається диктувати свої умови. У результаті назріває конфлікт, що вимагає втручання педагога. У цьому випадку вихователь повинен виявити педагогічний такт, зокрема він може відреагувати такими словами: «Я бачу, що ти придумав дуже цікавий варіант гри. Але ти не повинен забувати, що ця гра колективна і потрібно враховувати інтереси всіх тих, хто бере у ній участь».

Встановлення меж поведінки повинно відбуватися відкритим і доступним для розуміння дітей шляхом. Відчуття цих меж сприяє зняттю напруги в тій або іншій ситуації і веде до створення здорового клімату в групі. Однак далеко не завжди можна провести чітку межу між «можна» і «не можна». Так звані «символічні» межі поведінки повинні бути також доступні розумінню дитини. Екстраполяція результатів дослідження розвитку нормальних дітей на обдарованих з урахуванням особливої чутливості і не за віком розвинутих соціальних і когнітивних здібностей останніх дає можливість допустити, що вони досягають більш складні символічні межі і правила за допомогою мовної виразності. Як відомо, соціальний розвиток — це двосторонній процес. Будь-який акт спілкування торкається обох учасників. Передбачається, що обдаровані дошкільники, використовуючи свій соціальний досвід, можуть без особливих утруднень установлювати символічні межі і відповідним чином будувати своє спілкування і взаємодію.

Регулювання соціально неприйнятних форм поведінки

Соціально неприйнятні форми поведінки (спалахи роздратування, фізична агресія, сварки і схильність до руйнівних дій) у дітей, що не відносяться до числа обдарованих, набувають більшої активності у віці від 2 до 4 років. Згідно деяких даних, перехід до більш соціалізованих форм проявів агресії починається приблизно з 4-річного віку. Високий розвиток когнітивних і вербальних здібностей обдарованих дітей може сприяти ранній соціалізації агресії.

Вербальна агресивність може бути виражена в такий спосіб: «Якщо ти цього не зробиш, я з тобою більше не воджуся» або «...я не запрошу тебе на свій день народження». Тут явно простежується намір скривдити. Специфіка оточення також може слугувати причиною агресивності дітей. Наприклад, занадто велика чисельність навчальної групи, недостатність підсобного матеріалу й устаткування, їхнє неправильне розміщення, обмеженість простору, погана організація занять і нестійка погода можуть негативно впливати на дитину. У принципі всі перераховані вище фактори, за винятком погоди, піддаються регулюванню з боку вихователя.

Спостереження за обдарованими 3–5-річними дітьми, які знаходяться в умовах відносної ізоляції, дозволяють говорити про наявність змагальних тенденцій. Їх також відносять за рахунок високого розумового і мовного розвитку обдарованих дітей. Питання про ступінь утручання учителя в цих випадках вирішується неоднозначно, тому що і ставлення до конкуренції, і ставлення до співробітництва насамперед залежать від соціально-культурних факторів.

Мотиви соціальної компетентності

У сфері афективного розвитку мотив соціальної компетентності означає прагнення до удосконалення власних соціальних навичок і здібностей і набуття нових навичок міжособистісного спілкування.

У результаті досліджень, що проводилися ще наприкінці 20-х років, Майлдред Партен дійшов висновків, що характер дітей з віком відчутно змінюється (і якісно, і кількісно). У даному випадку досліджувалися діти у віці від 2 до 5 років. Трохи пізніше, у 1933 році, Партен установив, що частка спілкування в загальній діяльності дітей високо корелює з їхнім хронологічним віком. Дослідник відзначає, зокрема, що з віком діти втрачають інтерес до спостереження за діяльністю інших і до ігор наодинці. Одночасно в них зростає схильність до спільних занять з однолітками. Пізніше точку зору Партена розділили багато фахівців у сфері дитячої психології.

У відношенні обдарованих дітей вважаємо за можливе висловити такі дві позиції. По-перше, ігри і заняття наодинці пояснюються наполегливою, цілеспрямованою пізнавальною діяльністю дітей у віці від 3 до 5 років. Прикладами подібної діяльності можуть слугувати відгадування головоломок і загадок, малювання, вирізання, склеювання, читання. По-друге, порівняння, проведені між обдарованими дітьми, що займаються за спеціальними програмами, з «середніми» дітьми, яких навчають за звичайними дошкільними програмами, вказують на те, що обдаровані діти починають брати участь у колективних іграх, що вимагає уміння взаємодіяти з партнерами, раніш, ніж їхні «середні» однолітки.

Обдаровані діти, що займаються в загальній масі з «середніми» дітьми, можуть відчувати утруднення в спілкуванні і співробітництві з ними. Справа у тому, що досить часто обдаровані діти беруть на себе роль організаторів групових ігор, що найчастіше викликає роздратування їх однолітків.

Організаторські здібності обдарованої дитини, гнучкість і швидкість її мислення, гарний мовний розвиток, особливості тем-

пераменту, тобто ті якості, що виділяють її з загальної маси, можуть сприяти і появі в неї синдрому «ніхто мене не любить».

Яка ж роль учителя в цих ситуаціях? Як він може допомогти неординарній дитині позбутися від такого синдрому?

Учителеві належить головна роль у розвитку в дітей соціальної компетенції. Для цього він повинен організовувати заняття й ігри дітей таким чином, щоб стимулювати їхнє співробітництво.

За взаємною домовленістю між собою педагоги, що працюють з дошкільниками, можуть удатися до такого методу, як направлення дитини, що володіє розвинутими організаційними здібностями, в іншу вікову групу, де вона має можливість вирізнитися й одержати статус лідера. Організація ігор, що об'єднують дітей різного віку, також є одним з ефективних педагогічних прийомів.

Обдаровані діти, як і всі інші, прагнуть заручитися співробітництвом з боку своїх однолітків. Характерно, що вони мають різноманітні навички і здібності, необхідні для встановлення успішної взаємодії з партнерами. Спостережливість і вербальні здібності таких дітей слід спрямувати на встановлення і підтримку міжособистісних відносин.

Почуття гумору

Очевидно, що почуття гумору в малих дітей певною мірою залежить від рівня їхнього розумового розвитку. Наприклад, 3-річні малята можуть розвеселитися, почувши, як звучить ім'я казкового персонажа — «Тікі Тікі Тім Боу Ноу Соу Рим Боу», і з захоптом стануть повторювати це звукосполучення. Гарна пам'ять відіграє важливу роль в одержанні задоволення від змістовних звуків. Приблизно у віці 4 років обдаровані діти починають виявляти цікавість до загадок. А в 5 років — захоплюватися грою слів. Їхні жарти якоюсь мірою відбивають отриману ними інформацію.

4. Рольові ігри як «Школа емоцій» для обдарованої дитини

Є підстави думати, що рольова гра має суттєве значення для розвитку здатності до емпатії. Ранні форми спонтанної рольової гри можна простежити на прикладі маляти, що, штовхаючи перед собою іграшкову вантажівку, намагається створити звук, схожий на автомобільний сигнал — «бі-бі». Спонтанній рольовій грі сприяє наявність відповідних предметів і матеріалів, достатнього місця і часу. Обдаровані діти нерідко виявляються здатними брати участь у складних рольових іграх вже в 2,5 роки. Їх ранній мовний розвиток і спостережливість впливають на тематику їхніх ігор, які стають різноманітними, багатішими на міжособистісні нюанси.

Найбільш важливими і привабливими якостями рольової гри є гнучкість, пластичність, завдяки яким створюються можливості для участі в ній дітей самого різного розумового розвитку і фізичних можливостей.

Коли рольова гра використовується педагогами з метою розвитку емпатії, у завдання дорослих входить створення відповідних умов для більш відвертого прояву своїх почуттів дітьми.

Граючи роль іншого й у той же час виражаючи свої власні почуття, діти вчаться співпереживати, перейматися почуттями тих, кого зображують.

Як показує практика, майже всі діти дошкільного віку з ентузіазмом беруть участь у рольовій грі. Рольова гра є власне кажучи, «школою емоцій», доступною для всіх маленьких дітей.

Завдання вчителя в організації рольової гри

Відомий цілий ряд програм, спрямованих на розвиток соціальної компетенції, що засновані на готовій тематиці і сценаріях ігор. Багато педагогів, однак, воліють створювати власні рольові ігри. У будь-якому випадку буде не зайвим розглянути основи методики рольової гри Динкмайера (1970).

1. Підготовка. Учитель підбирає підходящу тему і сценарій. Прикладами широко використовуваних тем є «колективізм», «самотність», «страх», «голод» і т.д. (Педагог у разі потреби може скористатися допоміжними матеріалами: фотографіями, плакатами, магнітофонними записами й ін.)

2. Введення. Учитель повідомляє про майбутню інсценівку і робить деякі вступні пояснення. Як розминку групі пропонується розіграти яку-небудь сценку, вдатися до пантоміми. Завдяки цьому вдається поступово втягти сором'язливих і занурених у себе дітей до рольової гри. Потім учитель знайомить дітей із запропонованою ігровою ситуацією і просить бажаних вибрати ролі. При цьому має сенс розпочати з тих дітей, що мають чітке уявлення про персонажів і легко входять в образ.

3. Дія. Своєю розповіддю вчитель допомагає дітям уявити обстановку.

4. Обговорення. Після завершення ігрової ситуації вчитель ставить групі ряд навідних питань типу: «Чи хоче хто-небудь з вас, щоб з ним відбулася подібна подія?», «Чи можна допомогти справі сльозами?».

Лялькові інсценівки є ще однією формою розігрування ролей. У деяких випадках діти вільніше виражають свої почуття, отожднюючи себе з неживими ляльками. Для лялькових постановок

так само пропонуються визначені теми, створюються сценарії, а обов'язком вчителя є організація спектаклю і підготовка дітей.

5. Способи розв'язання міжособистісних проблем

Відомо, що конфлікти, які виникають у процесі спілкування маленьких дітей один з одним, неминучі. У відношенні обдарованих дітей ситуація ускладнюється тим, що труднощі, які відчувають діти у встановленні і підтримці гарних відносин зі своїми однолітками, підсилюються через їхній високий розумовий і мовний розвиток. Іншими словами, можливості обдарованих дітей є своєрідним бар'єром, що відокремлює їх від «середніх» однолітків. Нерідкі випадки, коли загальна маса дошкільників не сприймає неординарних однолітків, виганяє їх зі своїх рядів, навішуючи образливі ярлики. У результаті цього обдаровані діти можуть занурюватись в себе і замикатися. Разом з тим нерідко обдаровані діти відмовляються погодитися з відведеною їм роллю «ізгоїв», використовуючи досить складні виверти, щоб заручитися соціальним схваленням.

Установлено, що деякі види рольових ігор серед 4-річних дітей з неблагополучних родин відображають їхні труднощі в процесі соціальної адаптації до умов дитячого садка. Психологи назвали дане явище «засобом вирішення проблем», тобто здатністю уявити собі і програти альтернативні рішення реальних міжособистісних проблем. У зв'язку з цим був розроблений тест на визначення здатності дошкільників розв'язувати міжособистісні проблеми («PIPS»). За умовами тесту випробувані, котрі можуть користуватися допоміжним матеріалом, повинні сформулювати варіанти вирішення запропонованих їм проблем (Shure and Spivack, 1974).

«Уявімо, що Пем тільки що розбила улюблену мамину вазу і тепер боїться, що мама дуже розсердиться». «Що зробила Пем?», «Що може зробити Пем, щоб мама не сердилася на неї?».

«Том грає в м'яч. М'яч попадає у вікно, що відбувається далі?».

«Вікно розбилося. Том злякався, що мама буде сердитися». «Що може зробити Том, щоб мама не сердилася на нього?».

Оцінки поведінки дітей, дані їхніми вихователями, і оцінки за тестом «PIPS» знайшли високу кореляцію.

Інший тест, який називається «Що буде далі?», застосовується для оцінки альтернативних наслідків прийнятого рішення. Бали, отримані за цим тестом, і оцінки регуляції поведінки також позитивно пов'язані один з одним.

На основі результатів цих тестів розроблено навчальну програму, у якій основне місце приділяється завданню навчання ма-

леньких дітей способам осмислення різних життєвих ситуацій, тобто тому, як думати, а не про що думати.

Нижче наведено основні принципи цієї програми.

1. Перш ніж приступити до навчання дітей стратегій розв'язання проблем, слід сформувані в них необхідні для цього розумові навички.

2. Нові поняття повинні вводитися в контексті знайомого змісту.

3. Зміст програми повинен відображати міжособистісні, а не предметні відносини.

4. У центрі уваги повинно бути оволодіння загальноприйнятими поняттями, а не правилами граматики.

5. Слід формувати звичку шукати рішення з огляду на його потенційні наслідки, а не тільки абсолютні переваги.

6. Стимулювати дітей до висловлення власних ідей із приводу розв'язуваної проблеми (Spivack and Shure, 1974).

Аналіз результатів навчання показав, що добре адаптовані діти, що займаються за цією програмою, не втрачають своїх якостей, у той час як діти, що мають труднощі в поведінці, здобувають здатність регулювати її. Безумовно, що значущість даної програми, спрямованої на навчання дітей навичкам вирішення проблем у міжособистісних відносинах, незаперечна.

Ще однією програмою, спрямованою на розвиток у дітей пізнавальних здібностей у соціальній сфері і навчання рішенню міжособистісних проблем, є програма «АWARE» (Elardo and Cooper' 1978). Програма призначена для дітей у віці від 8 до 11 років, її положення лягли в основу офіційного курсу навчання.

Цілі програми: 1) навчити дітей аналізувати думки і почуття як свої власні, так і інших людей; 2) навчити дітей з розумінням ставитися до індивідуальних особливостей і розходжень між людьми; 3) розвинути здатність дітей справлятися з міжособистісними проблемами шляхом оволодіння вміннями: а) виділяти проблеми; б) формулювати альтернативні рішення; в) передбачати можливі наслідки кожної з альтернатив (для всіх осіб, що беруть участь); 4) прищепити дітям звичку уважного і доброзичливого ставлення до інших людей.

Програма «АWARE» складається з 4 частин, пов'язаних з перерахованими вище цілями. Наприклад, частина програми з назвою «Навчання навичкам соціальної поведінки» відповідає третій меті. Кожен урок у рамках цієї частини програми проводиться за своїм сценарієм і підрозділяється на такі розділи: «Завдання», «Загальні уявлення», «Дії й обговорення».

МЕТОДИЧНІ ПІДХОДИ ДО СКЛАДАННЯ ПРОГРАМ ДЛЯ ОБДАРОВАНИХ ДІТЕЙ

1. Основні принципи «евристичного» навчання.

Під принципами евристичного навчання ми будемо розуміти виявлені дослідним шляхом положення, на основі яких здійснюється евристичне навчання в конкретних умовах навчального предмету, класу, школи. Розглянемо і прокоментуємо їх.

1. *Принцип особистісного цілепокладання учня.* Освіта кожного учня відбувається на основі і з урахуванням його особистих навчальних цілей.

Даний принцип спирається на глибинну якість людини – здатність постановки цілей власної діяльності. Незалежно від ступеня усвідомленості своїх цілей дитина живе з вродженою потребою і можливістю ставити і досягати їх. Фізіолог І.П.Павлов розглядав постановку людиною цілей на рівні інстинктів. У роботі «Рефлекс мети» він називає акт прагнення людини до мети однією з головних умов її життя, а умовою плідного прояву рефлексу мети вважає наявність напруги у вигляді певних перешкод: «Якщо кожний з нас буде плекати цей рефлекс у собі як дорогоцінну частину своєї істоти, якщо батьки і все вчительство всіх рангів зробить своїм головним завданням зміцнення і розвиток цього рефлексу в опікуваній масі, якщо наші громадськість і державність відкриють широкі можливості для практики цього рефлексу, то ми зробимося тим, чим ми повинні і можемо бути, судячи з багатьох епізодів нашого історичного життя і по деяких змахах нашої творчої сили».

Беручи за основу позицію І.П.Павлова, ми вважаємо за необхідне включити принцип особистісного учнівського цілепокладання до ведучих дидактичних принципів не тільки евристичного, але і будь-якого іншого особистісно-орієнтованого типу навчання, тому що це ключовий принцип, що забезпечує продуктивну освітню діяльність і самореалізацію дітей.

Принцип особистісного цілепокладання передбачає необхідність усвідомлення цілей творчої роботи як учнем, так і вчителем. Коли їхні цілі різні, це зобов'язує творчого вчителя не домагатися зміни цілей учня в обраній їм темі або проблемі, а допомогти учневі усвідомити, сформулювати і досягти її. Предметні цілі вчителя словесності або математики поступаються місцем цілям педагогічним – навчити учня вибудовувати власну траєкторію в цих освітніх сферах. Наприклад, учням спочатку пропонується висунути мету на одному уроці, потім усвідомити її досягнення і зробити висновки. Таке завдання багаторазово повторюється, у результаті чого

діти навчаються співвідносити свої бажання з реальними можливостями, індивідуальними здібностями й інтересами, у них формується навичка грамотного цілепокладання. Індивідуальні цілі учнів поступово займають усе більше місця в системі їхньої освіти. Будь-яка освітня ситуація або технологічний етап навчання виступає приводом для первинного цілепокладання учня, що визначає характер і зміст його подальших дій.

2. *Принцип вибору індивідуальної освітньої траєкторії.* Учень має право на усвідомлений і погоджений з педагогом вибір основних компонентів своєї освіти: зміст, цілі, завдання, темп, форми і методи навчання, особистісний зміст освіти, системи контролю й оцінки результатів.

Творчість учнів можлива лише в умовах свободи вибору елементів освітньої діяльності. Для цього вчитель забезпечує учням право вибору цілей заняття, способів їхнього досягнення, теми творчої роботи, форми її виконання і захисту, заохочує власний погляд учня на проблему, його аргументовані висновки і самооцінки. Даний принцип установлює рядоположність створюваного учнем особистісного змісту освіти, у тому числі і його цілей, і тих, що задаються йому ззовні, і змісту, що має характер базового освітнього стандарту. Практично будь-який елемент освіти забезпечується через власний вибір або пошук учня, що може не тільки вибирати освітні компоненти з наявного набору, але і створювати власні структурні елементи освітньої траєкторії.

Свобода творчого самовираження і вибору освітньої траєкторії учня передбачають організаційно-технологічну заданість методології його діяльності. Школяр створює творчий освітній продукт і одержує якісне освітнє збільшення, коли опановує основи, креативної, когнітивної й організаційної діяльності. Тому вчитель не тільки надає учням свободу вибору, але й учить їх діяти осмислено в ситуації вибору, озброює необхідним діяльнішим інструментарієм. Чим більший ступінь включення учнів у конструювання власної освіти забезпечує вчитель, тим повніше виявляється їх індивідуальна творча самореалізація.

Принцип свободи вибору освітньої траєкторії відноситься не тільки до учнів, але і до вчителів. Кожен учень і вчитель школи евристичної орієнтації має право (і навіть обов'язок) бути самодостатньою, із власною життєвою позицією і світоглядом людиною. Вивчення будь-якого шкільного предмету передбачає можливість особистої точки зору по всіх ключових питаннях у вчителя, і в учня. Цей принцип важкий у реалізації, оскільки вчитель повинен уміти, з одного боку, розуміти і визначати власний зміст освіти з предме-

ту, з іншого боку – допускати і підтримувати інші змісти освіти, що можуть бути в учнів. Обговорення на заняттях різних точок зору і позицій, захист альтернативних творчих робіт на одну тему вчать толерантному ставленню учнів до інших позицій і результатів, допомагають їм зрозуміти закон різноманіття шляхів осягання істини. Крім того, одночасна презентація учнями різних робіт з одного питання створює особливу освітню напруженість, що спонукає присутніх до особистого вдосконалення й евристичного пошуку рішень.

3. *Принцип метапредметних основ змісту освіти.* Основу змісту освітніх сфер і навчальних дисциплін складають фундаментальні метапредметні об'єкти, що забезпечують можливість суб'єктивного особистісного пізнання їх учнями.

Евристичний підхід до пізнання реальних освітніх об'єктів веде до виходу учнів за межі звичайних навчальних предметів і переходу на метапредметний рівень пізнання (грец. meta – «стоїть за»). На метапредметному рівні звичайне різноманіття понять і проблем зводиться до відносно невеликої кількості фундаментальних освітніх об'єктів -категорій, понять, символів, принципів, законів, теорій, що відвівають певні сфери реальності. Такі фундаментальні освітні об'єкти, як слово, число, знак, традиція, виходять за рамки звичайних навчальних предметів. У цьому змісті вони позапредметні.

Для конструювання цілісної освітньої системи, що включає в себе метапредметний зміст, потрібні особливі навчальні дисципліни – метапредмети або окремі метапредметні теми, що охоплюють певний зв'язок фундаментальних освітніх об'єктів. Метапредмет дозволяє учневі і вчителю реалізувати свої можливості й прагнення в більшій мірі, ніж звичайний навчальний предмет, оскільки забезпечує можливість суб'єктивного різноспрямованого підходу до вивчення фундаментальних об'єктів, відкриває вихід у суміжні теми інших навчальних курсів.

При конструюванні навчального метапредмету враховується можливість суб'єктивного пізнання кожним учнем змісту того самого фундаментального освітнього об'єкта. Учням надається право на споглядальний, інтуїтивний, нелогічний підхід до їхнього пізнання. Такий підхід передбачає одержання учнями продуктів пізнання, що мають індивідуальні значеннєві або почуттєві наголоси. Єдина для всіх учнів узагальнена логічна схема як результат навчання в даному випадку не використовується, оскільки звужує межі прояву творчої індивідуальності учнів.

4. *Принцип продуктивності навчання.* Головним орієнтиром навчання є особисте підвищення освіченості, що складається з його внутрішніх і зовнішніх освітніх продуктів навчальної діяльності.

Евристичне навчання орієнтоване не стільки на вивчення відомого, скільки на збільшення долі нового, на створення учнями власного освітнього продукту. У процесі створення зовнішніх освітніх продуктів у досліджуваних дисциплінах в учня відбувається розвиток внутрішніх навичок і здібностей, що властиві фахівцям у відповідній науці або сфері діяльності. Зовнішнє освітнє підвищення відбувається одночасно з розвитком особистісних якостей учня, що відповідають не тільки досліджуваній освітній галузі, але і прообразу дорослої діяльності.

Продукти навчальної діяльності учня можуть переходити в загальнокультурні здобутки. Наш експериментальний досвід підтвердив можливість виходу творчих робіт учнів за межі індивідуального або загальношкільного рівня: першокласники склали оригінальні загадки або лічилки, що можна було порівняти з фольклорними аналогами; п'ятикласники склали родовід слов'янських богів; шестикласники знаходили доказ своєї ж відповіді на питання: «Чому не існує шостого правильного багатогранника?»; десятикласниці писали філософські есе «Живе і неживе», основою яких були самобутні й оригінальні думки, гідні пера професіоналів.

До освітньої продукції учнів відносяться творчі роботи не тільки з навчальних предметів, але і з методології їхньої діяльності. Наприклад, робота шестикласниці «Індивідуальна програма з культурології» присвячена не стільки культурології, скільки розробці власного плану її занять. Оргдіяльнісні продукти методологічного типу, виконані учнями на предметному матеріалі, виставляються на захист поряд з роботами з самих предметів. Сформульовані учнями цілі навчання, складені плани, алгоритми діяльності, знайдені способи діяльності, рефлексивні судження і самооцінки є продуктами їхньої евристичної освітньої діяльності поряд з дослідженнями, творами і виробами.

5. *Принцип первинності освітньої продукції учня.* Цей принцип конкретизує особистісну орієнтацію і природовідповідність евристичного навчання, пріоритет внутрішнього розвитку учня перед засвоєнням зовнішньої заданості. Учень, якому дана можливість виявити себе в досліджуваному питанні перш, ніж воно буде йому викладено, ширше розкриває свої потенційні можливості, опановує евристичну технологію діяльності, створює освітній

продукт, часом більш оригінальний, ніж загальноновизнане рішення даного питання.

Принцип первинності освітньої продукції учня доповнюється істотною вимогою: об'єкти пізнання і застосовувані учнями методи пізнання повинні відповідати «сьогоденним» об'єктам і методам, що є в досліджуваній галузі діяльності. У шкільній практиці при вивченні навчальних предметів часто переважає не дослідження реальних об'єктів, а вивчення інформації про них: наприклад, у курсі історії вивчається програмний матеріал, але не організовується історична діяльність учнів. Пріоритет, на наш погляд, повинен надаватися не стільки вивченню готових знань з математики, скільки заняттям самою математикою, її проблемами; не «проходженню» підручника з природознавства, а дослідженню реальної природи. Традиційна діяльність «з вивчення знань» повинна поступитися місцем предметній діяльності «здобування знань», у літературі – літературознавчій і письменницькій, у географії – географічній і геологічній діяльності і т.д.

Щоб бути «включеним» у культурно-історичний процес, учень повинен знати, розуміти й засвоювати загальнолюдський досвід, відчувати своє місце в ньому, мати особистісний погляд на фундаментальні досягнення людства в кожній з наук, мистецтв і інших галузей діяльності. Знання фундаментальних загальнолюдських досягнень не може бути відчужене від особистісних знань і досвіду учня, але знайомство з ними відбувається після одержання учнем власних результатів в аналогічному напрямку, що дозволяє йому мотивовано сприймати класичні зразки без втрати особистісного «Я», спираючись на наявний досвід.

Після власного творчого досягнення учень знайомиться з культурними (науковими) зразками рішення тієї ж проблеми фахівцями: після власної версії походження життя на Землі знайомиться з подібними версіями вчених; після створення музичних або поетичних творів за допомогою педагога відшукує близькі своєму твору здобутки. У результаті освітня діяльність учня має продуктивний особистісний характер, а засвоєння загальноосвітніх стандартів відбувається через зіставлення з власними знаннями.

6. *Принцип ситуативності навчання.* Освітній процес будується на ситуаціях, що передбачають самовизначення учнів і евристичний пошук їхнього рішення. Учитель супроводжує учня в його освітньому русі.

Щоб організувати евристичну діяльність учня, учитель створює або використовує виниклу евристичну освітню ситуацію. Її ціль – створити мотивацію і забезпечити діяльність учня в напрямку

пізнання фундаментальних освітніх об'єктів і рішення пов'язаних з ними проблем. Щоб учень створив свою таблицю додавання чисел, він повинен зацікавитися цією проблемою; йому потрібно допомогти з'ясувати зміст чисел, їхній зв'язок один з одним, дати можливість відчувати взаємозв'язок чисел; потім запропонувати скласти числові ряди і стовпці, навчитися виявляти закономірності розташування чисел, придумати кілька числових таблиць. Лише озброївшись засобами математичної творчості, учень сконструює власну таблицю додавання. Роль учителя на перерахованих етапах – організаційно-супровідна, тому що він забезпечує особисте рішення учнями створеного освітнього утруднення.

Ефективна освітня ситуація, коли учневі як культурний аналог його творчого продукту надається можливість знайомства не з одним, а з декількома аналогічними зразками. Виникає освітня напруженість, у результаті якої учень входить у різноманітний культурний простір, що забезпечує динаміку його подальших освітніх процесів, що допомагає виробляти навички самовизначення в поліваріантних ситуаціях.

Будь-який позитивний прояв творчості учня знаходить підтримку і супровід учителя. Супровідне навчання пов'язане із ситуаційною педагогікою, основний зміст якої складається в забезпеченні освітнього руху учня. Педагог уважно аналізує можливості учня й особливості освітнього процесу, що складається, щоб діяти, виходячи з поточної ситуації і забезпечувати ті освітні умови, які необхідні на даний момент для проходження учнем своєї освітньої траєкторії.

Досвід показує, що майбутня дійсність не завжди відповідає уявленням про неї вчителів і тих, хто розробляє навчальні програми. Тому ситуаційна педагогіка і технологія супровідного навчання більш реалістичні і наближені до особистості учня і вчителя, ніж перспективні плани, що визначають освітні результати учнів на кілька місяців або років уперед.

7. Принцип освітньої рефлексії. Освітній процес супроводжується його рефлексивним усвідомленням суб'єктами освіти.

Рефлексія – це не традиційне пригадування головного з уроку або формулювання висновків, а усвідомлення способів діяльності, виявлення її значущих особливостей, виявлення освітніх набутоків учня або вчителя. Форми освітньої рефлексії різні: усне обговорення, письмове анкетування, графічне зображення змін, що відбуваються. Учням звичайно подобається графічна рефлексія, коли потрібно накреслити, наприклад, графік зміни їхнього інтересу (самопочуття, рівня пізнання, особистої активності, самореалізації

й ін.) протягом уроку або всього дня. Рефлексивні учнівські записи – безцінний матеріал для аналізу і коректування вчителем освітнього процесу. Щоб учні розуміли серйозність рефлексивної роботи, учитель згодом робить огляд їхніх думок, відзначає тих, у кого глибина самоусвідомлення підвищується. Через кілька днів подібної роботи в учнів, як правило, з'являється особливий смак до рефлексивного самоаналізу.

Рефлексія – умова, необхідна для того, щоб учень (і вчитель) бачили схему організації власної освітньої діяльності, конструювали її у відповідності зі своїми цілями і програмами, усвідомлювали і засвоювали способи евристичної освітньої діяльності.

Розглянуті вище принципи характеризують способи реалізації дидактичної евристики на практиці. У них виражені нормативні основи організації цілісного процесу евристичного навчання на всіх рівнях (окремого учня, класу, предмету, школи в цілому). Реалізація даних принципів відбувається з урахуванням конкретних умов і рекомендацій, що відносяться до змісту, технології, форми і методів організації евристичної діяльності учня.

Оволодіння замість вивчення

Традиційно процес навчання представляють найчастіше як формування знань, умінь і навичок учнів. Дані якості легко піддаються перевірці за допомогою зовнішніх засобів – тестів, контрольних робіт, статистичних вимірів. Для евристичного навчання більш адекватною характеристикою є діяльність. Діяльність – більш широке поняття, тому що крім знань, умінь і навичок передбачають мотиваційний, оцінний і інші суб'єктивні аспекти навчання.

Для характеристики освітньої діяльності учня звичайно застосовують такі поняття: вивчення, що означає «засвоїти в процесі навчання»;

засвоєння, що трактують як «основний шлях набуття індивідом суспільно-історичного досвіду»;

пізнання як «процес творчої діяльності людей, що формує їхнє знання».

У продуктивній освіті поняття «вивчення» і «засвоєння» не відображають його специфіки, оскільки не передбачають індивідуальної продуктивної діяльності учня з створення власного освітнього результату. Евристичній освітній діяльності більш відповідають поняття «пізнання», «дослідження», «створення», «твір», «складання», «розробка» і т.п.

Креативна спрямованість освіти не означає, що вона позбавлена нетворчих видів діяльності. Вивчаючи реальну дійсність,

учень одночасно зі створенням освітнього продукту виконує і ре-продуктивну діяльність, наприклад, розучує конкретні способи пізнання, знайомиться з наявними зовнішніми продуктами пізнання – культурними аналогами, тобто вивчає їх. Одночасне створення власного освітнього продукту і засвоєння вже створених може бути виражено одним словом – оволодіння (самою дійсністю і знаннями про неї). Поняття «оволодіння» в освіті має сенс активного творчого проникнення учня в освітню сферу. Цей термін найбільш повно відображає процес евристичної освіти людини.

Розмежуємо «евристичну освітню діяльність» і «евристичну діяльність», що виступає для першого поняття в значенні загальнонаукового родового поняття. Евристична освітня діяльність є різновидом евристичної діяльності поряд з евристичною науковою діяльністю.

Продуктивна евристична освітня діяльність характеризується такими ознаками:

1) здійснюється суб'єктом діяльності на основі його особистісного освітнього потенціалу, індивідуальних здібностей, мотивів і цілей;

2) викликає суб'єктивні труднощі і проблеми в діяльності суб'єкта, обумовлені недостатнім володінням методами, засобами й іншими умовами, необхідними для її здійснення;

3) веде до створення нового для суб'єкта освітнього продукту, що відповідає типу здійснюваної діяльності.

Індивідуальна «освітня» траєкторія

Евристична освітня діяльність здійснюється кожним учнем відповідно до його індивідуальних особливостей. Учитель, що бажає бачити і розвивати в кожному учневі унікальну особистість, постає перед складним педагогічним завданням одночасного навчання всіх по-різному. У зв'язку з цим виникає проблема організації освіти учнів за їх власними (різними) траєкторіями. Найбільш успішно вирішувати цю проблему може той педагог, який знає і володіє набором різних змістів, форм і технологій освіти, тобто спирається на концепцію, що дозволяє усередині себе різноманіття освітніх траєкторій учнів. Від такого вчителя вимагається безперервне перевизначення своїх дій і позицій, тому що він часом не знає про свої подальші дії, для нього стає звичною ситуація освітньої невизначеності.

Організація навчання за індивідуальною траєкторією вимагає особливої методики і технології. Вирішувати це завдання в сучасній дидактиці пропонується звичайно двома протилежними

способами, кожний з яких проте іменують індивідуальним підходом.

Перший спосіб – диференціація навчання, відповідно до якої до кожного учня пропонується підходити індивідуально, диференціюючи досліджуваний ним матеріал за ступенем складності, спрямованості або іншим параметрам. Для цього учнів звичайно поділяють на групи за типом, наприклад: «фізики», «гуманітарії», «техніки»; або: здібні, середні, відстаючі і т.п.

Другий спосіб передбачає, що власний шлях освіти вибудовується для кожного учня відносно до кожної з освітніх галузей, які він вивчає. Іншими словами, кожному учневі надається можливість створення власної освітньої траєкторії оволодіння всіма навчальними дисциплінами.

Перший підхід найбільш розповсюджений у сучасних школах, другий – практично відсутній, оскільки вимагає не просто індивідуального руху учня на тлі загальних, заданих ззовні цілей, а одночасної розробки і реалізації різних моделей навчання учнів, кожна з яких по-своєму унікальна і віднесена до особистісного потенціалу будь-якого окремо взятого учня.

Завдання евристичного навчання полягає в забезпеченні індивідуальної зони творчого розвитку кожного учня. Спираючись на індивідуальні якості і здібності, учень вибудовує свій освітній шлях. Одночасність реалізації персональних моделей освіти – одна з цілей евристичної освіти.

Індивідуальна освітня траєкторія – це персональний шлях реалізації особистісного потенціалу кожного учня в освіті. Під особистісним потенціалом учня тут розуміємо сукупність його оргдіяльнісних, пізнавальних, творчих і інших здібностей. Процес виявлення, реалізації і розвитку даних здібностей учнів відбувається в ході їхнього освітнього руху за індивідуальними траєкторіями.

Зі сказаного випливає, що якщо ми виділимо конкретні особистісні здібності учнів як орієнтири для освітньої діяльності з кожного навчального предмета, то шлях оволодіння цими предметами буде визначатися не стільки логікою даних предметів, скільки сукупністю особистісних здібностей кожного учня. Головна роль буде належати здібностям, завдяки яким учень створює нові освітні продукти, тобто евристичним здібностям.

Яка ж методологія реалізації вищезгаданого підходу? Ми виходимо з наступного принципового положення: будь-який учень здатний знайти, створити або запропонувати свій варіант рішення будь-якої задачі, у тому числі і дидактичної, відповідно до власного навчання. Учень зможе просуватися за індивідуальною траєкторією

єю у всіх освітніх галузях у тому випадку, якщо йому будуть надані можливості: визначати індивідуальний зміст вивчення навчальних дисциплін; висувати власні цілі у вивченні конкретної теми або розділу; вибирати оптимальні форми і темпи навчання; застосовувати ті способи навчання, що найбільше відповідають його індивідуальним особливостям; рефлексивно усвідомлювати отримані результати, здійснювати оцінку і коректування своєї діяльності.

Можливість індивідуальної траєкторії освіти учня передбачає, що учень при вивченні теми може, наприклад, вибрати один з таких підходів: образне або логічне пізнання, поглиблене або енциклопедичне вивчення, ознайомлювальне, вибіркове або розширене засвоєння теми. Збереження логіки предмету, його структури і змістовних основ буде досягатися за допомогою фіксованого обсягу фундаментальних освітніх об'єктів і пов'язаних з ними проблем, що поряд з індивідуальною траєкторією навчання забезпечать досягнення учнями нормативного освітнього рівня.

Освітні продукти учнів відрізняються не тільки за обсягом, але і за змістом. Дана відмінність обумовлена індивідуальними здібностями і відповідними їм видами діяльності, застосовуваними учнями при вивченні того самого фундаментального освітнього об'єкта. Так, емоційно-образний підхід до вивчення в першому класі поняття числа («персоніфікація» чисел, створення казок про них, малювання «геометричного саду», подорож по «Числограду») забезпечує якісно інший зміст освітнього продукту учня, ніж рішення їм логічних прикладів і задач з числами. Учитель може і повніший пропонувати учням для засвоєння різні види діяльності, і емоційно-образні, і логічні, однак, якщо враховувати пріоритетні види діяльності індивідуально для кожної дитини, варто дозволити вибір дітьми цих видів під час вивчення тих самих фундаментальних освітніх об'єктів. У даному випадку буде забезпечуватися не одна загальна освітня траєкторія для всіх учнів, що розрізняється обсягом засвоєння стандартів, але індивідуальні траєкторії, що ведуть учнів до створення особистісних освітніх продуктів, що відрізняються як обсягом, так і змістом. Зовні виражений освітній продукт учня відбиває його внутрішні освітні зміни або підвищення рівня освіти. Освітній продукт учня залежить від досягнутих знань про досліджуваний фундаментальний освітній об'єкт, розвитку індивідуальних здібностей учня, засвоєння способів і видів діяльності. Навіть при однакових знаннях про фундаментальні освітні об'єкти освітні продукти різних учнів різні, оскільки засвоєні ними види діяльності і рівень їхнього розвитку розрізняються.

Процес евристичного навчання ґрунтується на реалізації індивідуальних здібностей, можливостей і інтересів учнів, зростанні їх особистісного освітнього потенціалу. Для такого навчання необхідне створення умов, що ведуть учнів до усвідомлення необхідності саморуку, до самостійної постановки загальноосвітніх і часткових задач і проблем, до оволодіння методами їхнього рішення, конструювання власної системи знань і способів діяльності, тобто індивідуальної освітньої траєкторії.

2. Етапи евристичної освітньої діяльності учня

Розглянемо етапи евристичної освітньої діяльності учня, що дозволяють забезпечити його індивідуальну траєкторію в конкретній освітній галузі, розділі або темі, які організовує вчитель.

Перший етап – діагностика вчителем рівня розвитку і ступеня виразності особистісних якостей учнів, необхідних для здійснення тих видів діяльності, що властиві даній освітній сфері або її частині. Фіксується початковий обсяг і зміст предметної освіти учнів, тобто кількість і якість наявних у кожного з них уявлень, знань, інформації, умінь і навичок з майбутньої предметної теми. Учитель встановлює і класифікує мотиви діяльності учнів стосовно освітньої галузі, види діяльності, що обирають діти, форми і методи занять.

Діагностична спрямованість першого етапу не означає відсутності предметної діяльності учнів і виконання ними завдань з досліджуваної теми. Діагностика ведеться на конкретному тематичному матеріалі, наприклад, у формі конкурсу питань з теми, оглядового знайомства з темою, вибору учнями завдань різного типу, тестування.

Другий етап – фіксування кожним учнем, а потім і учителем фундаментальних освітніх об'єктів в освітній галузі або її темі з метою визначення предмету подальшого пізнання. Кожен учень складає вихідний концепт теми, яку має засвоїти.

Фундаментальні освітні об'єкти поділяються на загальні для всіх і індивідуальні для кожного учня освітні стандарти – ті, котрі визначені їм як суб'єктивно значущі.

Під концептом ми розуміємо виражений у схематичній, мажорковій, знаковій, символічній, тезовій або іншій формі змістовний образ теми, що спирається на систему фундаментальних освітніх об'єктів і їхні різні функціональні прояви як у реальному, так і в ідеальному світі.

Виникає закономірне питання: чи не викликає навчання, що спирається на структуру змісту, що встановлюють «недосвідчені»

учні, пробіли в їхній освіті? Для відповіді на дане питання доцільно залучити загальнонауковий принцип системності, що діє як у реальному, так і в ідеальному світі. Учень, що здійснює діяльність з оволодіння одним з фундаментальних освітніх об'єктів відповідно до даного принципу, неминуче виходить на інші питання і проблеми, що, як правило, входять до базового предметного змісту.

Третій етап – вибудовування системи особистого ставлення учня до оволодіння освітньою галуззю або темою. Освітня сфера з'являється перед учнем у вигляді системи фундаментальних освітніх об'єктів, проблем, питань, дитячих «крапок подиву». Кожен учень виробляє особистісне ставлення до освітньої сфери, самовизначається стосовно сформульованих проблем і фундаментальних освітніх об'єктів, установлює, що вони для нього значать, яку роль можуть грати в його житті, як його діяльність впливає або буде впливати на дану сферу дійсності. Учень (і вчитель) фіксують пріоритети і зони своєї уваги в майбутній діяльності, уточнюють форми і методи цієї діяльності.

На даному етапі відбувається конструювання учнем індивідуального образу пізнаваної сфери. Кожен учень вибудовує свій первинний образ всієї освітньої галузі – малює картину природи, складає символи математики, формулює предмет вивчення в історії або фізиці; наступна робота учня з індивідуальним образом зводиться до добудовування його до цілісного вигляду.

Четвертий етап – програмування кожним учнем індивідуальної освітньої діяльності відповідно до «своїх» і загальних фундаментальних освітніх об'єктів. Учень за допомогою учителя виступає в ролі організатора своєї освіти: формулює цілі, відбирає тематику, передбачає свої кінцеві освітні продукти і форми їхнього представлення, складає план роботи, відбирає засоби і способи діяльності, установлює систему контролю й оцінки своєї діяльності.

На цьому етапі учнями створюються індивідуальні програми навчання на визначений період (урок, день, тиждень, навчальну чверть, рік). Ці програми є освітнім продуктом оргдіяльнісного типу, оскільки спрямовують реалізацію особистісного освітнього потенціалу учня. При оцінці оргдіяльнісної продукції учнів застосовуються ті ж способи діагностики, контролю й оцінки, що і для продукції предметного типу.

П'ятий етап – діяльність з одночасної реалізації індивідуальних освітніх програм учнів і загальноколективної освітньої програми. Реалізація учнями намічених програм відбувається протягом визначеного періоду часу: для першокласника це може бути урок, для старших дітей – тиждень і більше. Учень здійснює осно-

вні елементи індивідуальної освітньої діяльності: мета – план – діяльність – рефлексія – зіставлення отриманих продуктів з цілями – самооцінка. Даний цикл реалізується багаторазово до засвоєння всіх його елементів. Роль учителя зводиться до алгоритмізації індивідуальної діяльності дітей (але не алгоритмізації їхніх освітніх продуктів), озброєння їх відповідними способами діяльності: пошук способів роботи, орієнтація в проблемі, виділення критеріїв аналізу роботи, рецензування, оцінювання і ін.

Колективні заняття містять у собі пред'явлення учням фундаментальних освітніх об'єктів; засвоєння способів роботи з ними; створення і розв'язання евристичних освітніх ситуацій; одержання учнями індивідуальних освітніх продуктів – суб'єктивних образів фундаментальних освітніх об'єктів; демонстрація, зіставлення й обговорення учнівської продукції. Організуюча роль приділяється системі освітніх стандартів, що забезпечують поряд з індивідуальною траєкторією навчання досягнення учнями нормативного освітнього рівня.

Шостий етап – демонстрація особистих освітніх продуктів учнів і колективне їхнє обговорення. Введення вчителем культурних аналогів учнівським освітнім продуктам, тобто ідеальних конструктів, що належать досвіду і знанням людства: понять, законів, теорій і інших продуктів пізнання. Організується вихід учнів у оточуючий соціум з метою пошуку в ньому тих же питань, проблем і продуктів, елементи яких отримані ними у власній діяльності. Особливість даного етапу в тому, що оволодіння культурно-історичними аналогами учнями відбувається під кутом зору особистісних якостей дітей й у відповідності з їх власною індивідуальною освітньою програмою.

Сьомий етап – рефлексивно-оцінний. Виявляються індивідуальні і загальні освітні продукти діяльності (у вигляді схем, концептів, матеріальних об'єктів), фіксуються і класифікуються застосовувані (репродуктивно засвоєні або творчо створені) види і способи діяльності. Отримані результати зіставляються з цілями індивідуальних і загальних колективних програм занять. Кожен учень усвідомлює й оцінює ступінь досягнення індивідуальних і загальних цілей, рівень своїх внутрішніх змін, засвоєні ним способи освіти. Оцінюється також загальний освітній процес, колективно отримані результати і способи їхнього досягнення.

З виявленим загальним набором засобів пізнання і видів діяльності (як з колективним продуктом навчання) співвідносяться досягнення кожного учня, що дає йому можливість не тільки зрозуміти колективні результати, але й оцінити ступінь свого власного

просування в оволодінні даними способами діяльності і реалізації особистісних якостей.

На основі рефлексивного осмислення індивідуальної і колективної діяльності, за допомогою засобів контролю відбувається оцінка і самооцінка діяльності кожного учня і всіх разом, включаючи вчителя. Оцінюється повнота досягнення цілей, якість продукції, робляться висновки.

На рефлексивно-оцінному етапі створюються умови для корекції і планування наступної індивідуальної і колективної освітньої діяльності. При вивченні нових освітніх галузей розглянуті етапи діяльності повторюються на новому рівні. Учні планують свою діяльність на більший період часу (тиждень, чверть, навчальний рік), а також в інших освітніх сферах (навчальних дисциплінах).

Відкриті завдання

Евристичне навчання спрямоване на розвиток творчих якостей особистості учнів і ґрунтується на відкритих завданнях, що не мають однозначних результатів їхнього виконання. Такі завдання принципово відрізняються від традиційних питань, тестів, задач і вправ, що мають «правильні» відповіді, з якими порівнюється отриманий учнем результат. Відкриті завдання передбачають лише можливі напрямки відповіді, її структуру або окремі елементи. Одержуваний учнем результат завжди унікальний і відображає ступінь його творчого самовираження, а не правильно вгадану або отриману відповідь.

Розробити або підібрати відкриті завдання нелегко, для цього потрібно вміти прогнозувати образ результату, що передбачається, але не його конкретний зміст. Складаючи відкрите завдання, учитель може знати 2-3 варіанти його можливих рішень, але остаточна кількість і якість рішень не повинну обмежуватися.

Оскільки серед основних евристичних якостей учнів ми виділили когнітивні, креативні й оргдіяльнісні, наведемо приклади відповідних завдань, що забезпечують їхній розвиток.

Завдання когнітивного типу

1. Вирішити реальну проблему, що існує в науці: довести математичну закономірність або теорему; запропонувати версію походження Землі (людини, держави, алфавіту, окремих слів, конкретних культурних традицій); сформулювати правила поведінки в лісі, закон відштовхування в природі, довести або спростувати існування богів, парфумів, домовиків і ін.; пояснити графічну форму букв, цифр, нот, їхній взаємозв'язок і послідовність; знайти загальні елементи в орнаментах різних культур.

2. Дослідження об'єкту (слово, текст, число, рівняння, задача, предмет, явище, правило, музика, обряд); установити його походження, зміст, будову, ознаки, функції, зв'язки. Запропонувати різнонаукові підходи до дослідження того самого об'єкта.

3. Пошук принципів побудови різних структур (видів і стилів тексту, математичних множин, технічних приладів, біологічних популяцій, держав).

4. Проведення дослідів, експериментів (природно-наукового, словесного, математичного, психологічного).

5. «Проживання» історичних подій і явищ у всіх освітніх галузях: народження мови, писемності, букв, алфавіту, граматичних правил; революцій, військових і інших історичних подій, розвитку рослини, тварини, людини, інших біологічних організмів; з'ясування походження фундаментальних освітніх об'єктів – слів, букв, нот.

6. Вичленовування загального і відмінного в різних системах, наприклад, у різних типах мов: іноземних, мовах міміки, жесту, кольору, музики, чисел, форм.

7. Метапредметні форми навчання: одночасно робота з різними способами дослідження одного об'єкту – природно-науковими, гуманітарними, соціологічними. Вичленовування загального й відмінного в різних підходах. Використання різнонаукових методів дослідження одного об'єкту.

Завдання креативного типу

1. Запропонувати учням по-своєму виконати те, що вчителю вже відомо: а) придумати позначення числа, звуку, букви, поняття, дня тижня, місяця; б) дати визначення досліджуваному поняттю, об'єкту, явищу; в) сформулювати граматичне правило, математичну закономірність, спосіб виготовлення.

2. Створити словесний продукт у різних жанрах: виготовлення берестяної грамоти, складання словників, твір (сучасні види тексту: інтерв'ю, реклама, ділові діалоги).

3. Скласти казку, задачу, приказку, прислів'я, риму, вірші, сюжет, роль, пісню, нарис, трактат.

4. Скласти кросворд, гру, вікторину, родовід, прикмету, сценарій спектаклю, своє завдання для інших учнів, збірник своїх задач, програму концерту.

5. Придумати образ – малюнковий, руховий, музичний, словесний. Перевести елемент з мови одного предмету на іншу: намалювати музику, «оживити» число, визначити кольори днів тижня, намалювати картину природи.

6. Виготовити виріб, модель, макет, газету, журнал, маску, математичну фігуру, геометричний сад, вишивку, фотографію, відеофільм.

7. Провести урок у ролі вчителя, розробити свої навчальні посібники (прописи, комп'ютерні програми, алгоритми рішення задач, пам'ятки).

Завдання оргдіяльнісного типу.

1. Розробити цілі своїх занять зі всіх предметів на день, чверть, рік; розробити план домашньої, класної або творчої роботи; написати самооцінку, рецензію, індивідуальну програму занять з предмету.

2. Скласти і провести показовий виступ, змагання, концерт, вікторину, кросворд, урок для молодших учнів.

3. Усвідомити свою діяльність (мова, лист, читання, рахування, міркування). Вивести правила і закономірності цієї діяльності.

При розробці евристичних завдань учителям буває складно відійти від власного їх бачення. Краще завдання – те, рішення якого невідомо вчителю заздалегідь, але цікаво і посилено для виконання учнем. Передчуття оригінальних відповідей учнів – важливий суб'єктивний критерій якості евристичного завдання. Наприклад, просте завдання «Напиши коротко, що таке космос» виконано семирічним учнем лаконічно і змістовно: «Космос – це нескінченність». Не так важлива складність завдання, як передбачувана ступінь творчості дитини при його виконанні.

3. Класифікація методів евристичного навчання

Для вибору підстави класифікації методів евристичного навчання звернемося до основних видів евристичної освітньої діяльності. Методи евристичного навчання можна розділити аналогічно до видів евристичної освітньої діяльності: когнітивні, креативні й оргдіяльнісні.

Когнітивні методи навчання, або методи навчального пізнання, поділяються, у свою чергу, на наукові, методи навчальних предметів і метапредметні. Наукові методи – це методи досліджень у фізиці, математиці, географії й інших науках. До них відносяться методи порівняння, аналогії, синтезу, класифікації й ін.

Методи навчальних предметів, з одного боку, запозичені з наукових досліджень, з іншого боку, – відносяться до безпосереднього оволодіння конкретними освітніми предметами. Це методи дослідження фундаментальних освітніх об'єктів, методи порівняння освітніх продуктів учнів з культурно-історичними аналогами,

традиційні методи дослідження основних питань і тем навчальних дисциплін.

Особливий вид когнітивних методів навчання – метапредметні, що є метаспособами пізнання змісту евристичної освіти. Наприклад, метаспособом є метод пізнавального бачення змісту об'єкта, метапредметним змістом виступають такі об'єкти пізнання, як речовина, рослина, звук.

Креативні методи навчання забезпечують учням можливість створення власних освітніх продуктів. До інтуїтивного типу креативних методів відносяться: «мозковий штурм», метод емпатії, педагогічні методи учня, що перебуває в ролі вчителя й ін. Вони спираються на нелогічні дії учнів, що мають інтуїтивний характер.

Інший вид креативних методів навчання базується на виконанні алгоритмічних розпоряджень і інструкцій: методи синтетики, морфологічної шухляди. Їх мета – забезпечити логічну опору для створення учнями освітньої продукції.

Наступний вид креативних методів – евристика, тобто прийоми, що дозволяють учням вирішувати завдання «наведенням» на можливі варіанти їх рішення шляхом скорочення перебору таких рішень.

Оргдіяльнісні методи навчання поділяються на методи учнів, вчителів і керівників освіти – основних суб'єктів освіти. Методи учнів – це методи навчального цілепокладання, планування, контролю, рефлексії й ін. Дана група методів нетрадиційна, для шкіл, тому що учні звичайно практично не беруть участь у конструюванні своєї власної освіти. Навчити дітей методам організації і побудови власної траєкторії освіти не менш важливо, ніж методам досліджуваних ними наук.

Методи керування освітою – це педагогічні й адміністративні методи організації освітніх процесів на відповідному рівні. Вони багато в чому тотожні оргдіяльнісним методам учнів, оскільки у відношенні вчителя, окремої школи або всієї системи освіти в евристичному підході застосовуються ті ж принципи, що і для навчання окремих учнів. Дана група методів використовується під час створення і розвитку евристичного курсу викладання окремого навчального предмету, групи курсів або всієї школи.

Розглянемо особливості методів, що модифіковані на основі уже відомих.

Методи навчального пізнання

За допомогою чуттєво-образних уявлень учень намагається «переселитися» у досліджуваний об'єкт, відчутти і пізнати його зсередини.

Вживатися в сутність свічки, дерева, каменя, кішки, хмари й інших освітніх об'єктів допомагає застосування словесних розпоряджень типу: «Уявіть собі, що ви та рослина, що стоїть перед нами, ваша голова – це квітка, тулуб – стебло, руки – листи, ноги – корені...» У моменти найкращого «вживання» учень ставить питання об'єктові (собі), намагається на почуттєвому рівні сприйняти, зрозуміти, побачити відповіді. Почуття та думки, що народжуються при цьому є евристичним освітнім продуктом учня, що може потім бути виражений їм в усній, письмовій, знаковій, руховій, музичній або малюнковій формі. Спостереження об'єкту в даному випадку переходить ніби в самоспостереження учня, якому вдається ототожнити себе з об'єктом.

Наведемо приклади завдань на використання методу «вживання».

Напишіть розповідь про те, що ви відчували під час «вживання» у досліджуваній об'єкт, що найбільш яскраво вдалося уявити, що здивувало вас, що сподобалося.

Застосуйте метод «вживання» до будь-якого іншого об'єкту. Знайдіть слова, які ви подумки будете проговорювати, щоб відчувати себе цим об'єктом. Метод буде засвоєний вами тим краще, чим більш вам удасться відчувати внутрішній стан і будову об'єкта.

У момент найкращого «вживання» ставте самому собі запитання, наприклад: «Я ріка. Де в мене найшвидший плин? Чому я течу по полю з вигинами? Як глибоко проникають мої води? Чи багато води з мене випаровується нагору?»

Запишіть головні результати пізнання, отримаю вами методом «вживання». Подумайте, завдяки чому вони вам удалися. Запам'ятайте свої дії і відчуття.

Метод значеннєвого бачення. Одночасна концентрація на освітньому об'єкті фізичного зору і «допитливо набудованого» розуму дозволяє зрозуміти (побачити) першопричину об'єкту, його ідею, внутрішню сутність об'єкту. Так само як і в попередньому методі, тут потрібне створення в учня певного настрою, що передбачає активну чуттєво-мисленнєву пізнавальну діяльність. Учитель може запропонувати учням такі питання: яка мета цього об'єкту, його походження? Як він улаштований, що відбувається в нього усередині? Чому він такий, а не інший?

Метод образного бачення – емоційно-образне дослідження об'єкту. Пропонується, наприклад, дивлячись на палаючу свічку, намалювати побачені в ній образи, описати, на що вона схожа. Освітній продукт як результат спостереження учнів виражається в словесній або графічній образній формі.

Метод символічного бачення. Символу як глибинний образ реальності, що містить у собі її зміст, може виступати засобом спостереження і пізнання цієї реальності. Метод символічного бачення полягає у відшукуванні або побудові учнем зв'язків між об'єктом і його символом. Після з'ясування характеру відносин символу і його об'єкту (світло – символ добра, спіраль – символ нескінченності, голуб – символ світу, млинець – символ масниці) учитель пропонує учням спостерігати який-небудь об'єкт із метою побачити і зобразити його символ у графічній, знаковій, словесній або іншій формі.

Метод евристичних питань розроблений давньоримським педагогом і оратором Квінтиліаном. Для відшукування відомостей про яку-небудь подію або об'єкт ставляться такі сім ключових питань: хто? що? навіщо? де? чим? як? коли? Парні сполучення питань породжують нове питання, наприклад: коли? Відповіді на дані питання і їхні всілякі сполучення породжують незвичайні ідеї і рішення щодо досліджуваного об'єкта.

Метод порівняння застосовується для порівняння версій різних учнів, їхніх версій з культурно-історичними аналогами, що формулювали великі вчені, філософи, богослови, під час порівняння різних аналогів між собою. Для навчання даному методу учням пропонуються питання: що значить порівняти? Чи завжди й усе можна порівнювати? Укажіть, що, на ваш погляд, не підлягає порівнянню, і спробуйте все-таки порівняти непорівнянне.

Метод евристичного спостереження. Спостереження як цілеспрямоване особистісне сприйняття учнем різних об'єктів – підготовчий етап у формуванні його теоретичних знань. Спостереження є джерелом знань учня, засобом їхнього здобування з реальності буття. Учні, що здійснюють спостереження, одержують власний результат, що включає: а) інформаційний результат спостереження; б) застосований спосіб спостереження; в) комплекс особистих дій і відчуттів, що супроводжували спостереження. Ступінь творчості учня у його спостереженні визначається новизною отриманих результатів у порівнянні з уже наявними в нього раніше. Одночасно з одержанням заданої вчителем інформації багато учнів під час спостереження бачать і інші особливості об'єкту, що спостерігається, тобто здобувають нову інформацію і конструюють нові знання. Цей процес має або спонтанний характер, якщо вчитель не організує його, або цілеспрямований, коли педагог застосовує спеціальні методики навчання спостереженню. Ціль даного методу – навчити дітей здобувати і конструювати знання за допомогою спостережень.

Метод фактів. Необхідність природного сприйняття освітніх об'єктів за допомогою фізичних органів почуттів вимагає застосування даного методу навчання, і навіть перегляду і зміни звичного змісту освіти.

Метод евристичного дослідження. Обирається об'єкт дослідження – природний, культурний, науковий, словесний, знаковий або інший: лист дерева, камінь, падіння краплі води, елемент одягу, вірш, приказка, прикмети, буква, цифра, звук, рівняння, геометрична фігура, обряд. Учням пропонується самостійно досліджувати заданий об'єкт за наступним планом: мета дослідження – план роботи – факти про об'єкт – досліди, малюнки дослідів, нові факти – виниклі питання і проблеми – версії відповідей, гіпотези – рефлексивні судження, усвідомлені способи діяльності і результати – висновки.

Метод конструювання понять. Формування в учнів досліджуваних понять починається з актуалізації вже наявних у них уявлень. Як правило, молодшим школярам уже відомі терміни «число», «слово», «небо», «зима», «рух»; старшим – «алгоритм», «величина», «молекула» і ін. Зіставляючи й обговорюючи дитячі уявлення про поняття, учитель допомагає побудувати їх до культурних форм. Результатом такої роботи виступає колективний творчий продукт – спільно сформульоване визначення поняття, що записується на дошці. Одночасно вчитель пропонує дітям познайомитися з іншими формулюваннями поняття, що наведені, наприклад, авторами різних підручників. Різні формулювання залишаються в зошитах учнів як умова їхнього особистісного самовизначення у відношенні досліджуваного поняття.

Метод конструювання правил. Досліджувані в загальноосвітніх курсах правила можуть бути створені, «відкриті» учнями. Наприклад, у запропонованому вчителем тексті учні виявляють орфограми, правила, що лежать у їхній основі, і створюють потім на основі даного правила свої тексти. Дослідження проводиться з зазначеним вчителем алгоритмом, що залежить від виду тексту і поставленого завдання.

Метод гіпотез. Учням пропонується сконструювати версії відповідей на поставлене учителем питання або проблему. Первісним завданням є вибір основ для конструювання версій. Учні пропонують вихідні позиції або точки зору на проблему, засвоюють різнонауковий, різноплановий підхід до конструювання гіпотез. Потім вчать найбільш повно і чітко формулювати варіанти своїх відповідей на питання, спираючись на логіку й інтуїцію.

Метод прогнозування відрізняється від методу гіпотез тим, що застосовується до реального або запланованого процесу. Наприклад, учням пропонується досліджувати динаміку змін насіння гороху що знаходиться у вологому середовищі. Діти роблять спостереження, виконують замальовки. Учитель пропонує учням завдання: намалювати паросток таким, яким той стане через три дні, через тиждень і т.д. Учні, спираючись на колишні спостереження, виявлені закономірності і власні прогностичні здібності, виконують малюнок. Через деякий час прогноз порівнюється з реальністю, проводиться обговорення результатів, робляться висновки.

Метод помилок передбачає зміну стійкого негативного ставлення до помилок, заміну його на конструктивне використання помилок для поглиблення освітніх процесів. Помилка розглядається як джерело протиріч, феноменів, виключень із правил, нових знань, що народжуються на межі протиставлення із загальноприйнятим. Увага до помилки може бути не тільки з метою її виправлення, але і для з'ясування її причин, способів її одержання. Відшукування взаємозв'язків помилки з «правильністю» стимулює евристичну діяльність учнів, веде їх до розуміння відносності і варіативності будь-яких знань.

Метод конструювання теорій. Учням пропонується виконати теоретичне узагальнення проробленої ними роботи такими способами: 1) виявлені учнями факти класифікуються за заданими учителем підставами (наприклад, факти про будову об'єкта, його функції, процеси, взаємозв'язки); 2) з'ясовуються типи позицій спостерігачів, наприклад, хронологічна (послідовна фіксація й опис подій), математична (досліджуються кількісні характеристики об'єкту, його форми і пропорції), образна (знаходяться виразні словесні характеристики об'єкту, його символічні риси); 3) формулюються питання і проблеми, що відносяться до найбільш примітних фактів, наприклад: чи впливає колір воску на колір полум'я свічки; куди подінеться згоріла частина гноту; чому не можна взяти полум'я в руки? Подальші заняття забезпечують розвиток освітнього процесу в наступній послідовності теоретичних узагальнень: факти – питання про них – гіпотези відповідей – побудова теоретичної моделі – доказ моделі (гіпотези) – застосування моделі – зіставлення моделі з культурними аналогами. Способи конструювання учнями теоретичної моделі встановлюються педагогом у залежності від досліджуваної освітньої галузі або теми.

Креативні методи

Метод придумування – це спосіб створення невідомого учням раніше продукту в результаті їх визначених творчих дій. Метод

реалізується за допомогою таких прийомів: а) заміщення якостей одного об'єкту якостями іншого з метою створення нового об'єкту; б) відшукування властивостей об'єкту в іншому середовищі; в) зміна елементу досліджуваного об'єкту й опис властивостей нового, зміненого об'єкту.

Метод – «Якби...». Учням пропонується скласти опис або намалювати картину про те, що відбудеться, якщо у світі що-небудь зміниться, наприклад: збільшиться в 10 разів сила гравітації; зникнуть закінчення в словах або самі слова; всі об'ємні геометричні фігури перетворяться на пласкі; хижакі стануть трав'яними; усі люди переселяться на Місяць і т.д. Виконання учнями подібних завдань не тільки розвиває їхню уяву, але і дозволяє краще зрозуміти будову реального світу, взаємозв'язок усього з усім у ньому, фундаментальні основи різних наук.

Метод образної картини відтворює такий стан учня, коли сприйняття і розуміння досліджуваного об'єкту ніби зливаються, відбувається його цілісне, нерозчленоване бачення. У результаті в учня виникає образна картина квітки, дерева, хмари, землі або всього космосу. Оскільки людині дуже важливо вміти створювати і передавати цілісний образ об'єкту, що пізнається, учням пропонується зобразити, наприклад, свою картину природи або усього світу, тобто виразити за допомогою малюнків, символів, ключових термінів фундаментальні основи природи, зв'язки між ними. Кожен учень під час такої роботи не тільки мислить різними масштабами, співвідносить свої знання з різних галузей науки, але і відчуває зміст зображуваної реальності. Пропонуючи таке завдання 2-3 рази на рік, можна оцінити зміни в картинах світу учнів, внести необхідні корективи в процес навчання.

Метод гіперболізації. Збільшується або зменшується об'єкт пізнання, його окремі частини або якості: придумують найдовше слово, найменше число; зображуються інопланетяни з великими головами або малими ногами; готується найсолодший чай або дуже солоний огірок. Завдяки уяві діти можуть додати «Рекорди Гіннеса», що знаходяться на межі виходу з реальності у світ фантазій.

Метод аглютинації. Учням пропонується поєднати непоєднані в реальності якості, властивості, частини об'єктів і зобразити, наприклад: гарячий сніг, вершину прірви, обсяг порожнечі, солодку сіль, чорне світло, силу слабкості, дерево, що бігає, ведмедя, що літає, собаку, що нявкає.

«Мозковий штурм» (А.Ф. Осборн). Основне завдання методу – збір як можна більшого числа ідей у результаті звільнення учасників обговорення від інерції мислення і стереотипів. Робота ве-

деться в наступних групах: генерації ідей, аналізу проблемної ситуації й оцінки ідей, генерації контрідей. Генерація ідей відбувається в групах за визначеними правилами. На етапі генерації ідей будь-яка критика заборонена. Усіляко заохочуються репліки, жарти, невимушена обстановка. Потім отримані в групах ідеї систематизуються, поєднуються за загальними принципами і підходами. Далі розглядаються всілякі перешкоди до реалізації відібраних ідей. Оцінюються зроблені критичні зауваження. Остаточо відбираються тільки ті ідеї, що не були відкинуті критичними зауваженнями і контрідеями. На основі даного методу можуть бути побудовані окремі заняття. Перед мозковою атакою учнів необхідно познайомити з правилами її ведення. Краще, якщо відповідні пам'ятки будуть роздані кожній групі.

Правила «Мозкового штурму»:

1. Під час «мозкової атаки» немає ані начальників, ані підлеглих. Є ведучий і учасники.

2. »Мозкова атака» не терпить шаблонного мислення. Необхідно повне звільнення з полону стереотипів і традицій. Гумор і розкутість допомагають натхненню.

3. Повна воля уяви. Якою фантастичною і неймовірною не була ідея, висунута кимсь з учасників, вона повинна бути зустрінута зі схваленням.

4. Рекомендується ставити питання колегам з метою уточнення і розвитку їхніх ідей. Важливо заохочувати і підтримувати партнерів.

5. Категорично заборонені взаємні критичні зауваження і проміжні оцінки. На стадії обговорення нічого не відкидається. Навіть якщо комусь не подобається щось із запропонованого, краще сказати: «Так, але можна ще інакше...»

6. Свої думки слід формулювати ретельно і коротко. Чим більше буде висунуто ідей, тим краще.

7. Пам'ятайте: оптимізм і впевненість подес'ятерять розумову енергію людини!

Процедура «мозкового штурму» складається з таких етапів:

1. Формулювання навчальної проблеми, обґрунтування завдань для пошуку її рішення. Визначення умов і правил колективної роботи. Формування декількох робочих груп з 3 – 5 чоловік і експертної групи, що буде оцінювати і відбирати найкращі ідеї.

2. Розминка. Швидкий пошук відповідей на питання і завдання тренувального характеру. Мета цього етапу – допомогти учням звільнитися від незручності, скутості.

3. «Штурм» поставленої проблеми. Ще раз уточнюється висунуте завдання, нагадуються правила обговорення. Генерування ідей починається за сигналом вчителя одночасно у всіх групах. Кожен висловлює уголос свої ідеї. Забороняється критикувати пропонувані ідеї, можна тільки доповнювати і комбінувати їх. До кожної групи прикріплюється експерт, завдання якого – фіксувати на папері висунуті ідеї.

«Штурм» триває 10-15 хв.

4. Оцінка і відбір найкращих ідей групою експертів.

5. Повідомлення про результати «мозкової атаки». Обговорення підсумків роботи груп» оцінка найкращих ідей, їх публічний захист.

У вигляді «мозкової атаки» на занятті висуваються проблемні питання і завдання, що вимагають нетрадиційного рішення. Наприклад: як визначити довжину мідного дроту, намотаного на катушку, не розмотуючи її? Яким чином, прилетівши на незнайому планету, при відсутності компасу визначити, володіє планета магнітним полем чи ні? Не залучаючи додаткове світло, запропонуйте спосіб бачення предметів під водою. Подібні задачі і завдання можна підібрати або продумати не тільки вчителів, але і самим учням.

Метод синектики (Дж. Гордон) базується на методі «мозкового штурму», різного виду аналогій (словесної, образної, особистої), інверсії, асоціацій і ін. Спочатку обговорюються загальні ознаки проблеми, висуваються і відсіваються перші рішення, генеруються і розвиваються аналогії, використовуються аналогії для розуміння проблеми, вибираються альтернативи, шукаються нові аналогії, повертаються до проблеми. У синектиці широко використовуються аналогії – прямі, суб'єктивні, символічні, фантастичні.

Метод морфологічної шухляди, або метод багатомірних матриць (Ф.Цвіки). Створення нових, несподіваних і оригінальних ідей шляхом складання різних комбінацій відомих і невідомих елементів. Аналіз ознак і зв'язків, одержуваних з різних комбінацій елементів (пристроїв, процесів, ідей), застосовується як для виявлення проблем, так і для пошуку нових ідей.

Метод інверсії. Коли стереотипні прийоми виявляються марними, застосовується протилежна альтернатива рішення. Наприклад, міцність виробу намагаються збільшити через збільшення його маси, а ефективним виявляється зворотне рішення – виготовлення порожнього виробу. Або об'єкт «досліджується з зовнішнього боку, а рішення проблеми відбувається за умови розгляду його зсередини.

Методи організації навчання.

Методи оргдіяльнісного типу представлені достатньою кількістю окремих методів, які ми об'єднали в групи.

Методи учнівського цілепокладання: вибір учнями цілей із запропонованого вчителем набору; класифікація складених дітьми цілей з наступною деталізацією; обговорення учнівських цілей щодо їх реалістичності; конструювання учнями цілей за допомогою заданих алгоритмів; складання учнями власної таксономії освітніх цілей і задач; формулювання цілей на основі результатів рефлексії; співвідношення індивідуальних і колективних цілей, цілей учня, вчителя, школи; розробка ціннісних норм і положень у школі.

Методи учнівського планування. Школярам пропонується спланувати свою освітню діяльність на визначений період (урок, день, тиждень) або на тему, розділ, творчу роботу. План може бути усний або письмовий, простий або складний. Головне, щоб він зазначав основні етапи і види діяльності учня з реалізації його мети. У ході роботи план може змінюватися, доповнюватися або замінюватися; учень фіксує зміни, з'ясовує їхні причини, а наприкінці роботи здійснює рефлексію планування.

Методи створення освітніх програм учнів. Створення індивідуальних освітніх програм вимагає від учнів володіння комплексом методів: значеннєвим баченням предмету своїх занять; установленням головних цілей і напрямків діяльності; відбором досліджуваних питань і тем, методом самовизначення в їхньому різноманітті; методом планування; методом визначення умов для досягнення своїх цілей; методом адекватної самооцінки і рефлексії. Для складання учнями індивідуальних освітніх програм застосовуються алгоритми такого типу:

1. Навіщо мені потрібно займатися цим предметом?
2. Чому я хочу навчитися в II чверті?
3. Які теми я буду вивчати поглиблено?
4. Які розділи, параграфи, завдання, досліді і лабораторні роботи я передбачаю вивчити або виконати з різних навчальних посібників (наводиться їхній перелік)?
5. Найцікавіші для мене питання і проблеми, що я:
а) знайшов у підручниках; б) почув від інших; в) придумав сам.
6. Тема моєї творчої роботи з предмету?
7. Що я буду робити, як займатися предметом.
8. Що мені необхідно для занять (матеріали, прилади, книги)?

9. У чому будуть полягати мої результати занять до кінця II чверті.

10. Як я планую проконтролювати й оцінити результати своїх занять?

Методи нормотворчості. Розробка учнями норм індивідуальної і колективної діяльності – евристичний процес, що вимагає застосування методологічних методів: рефлексії діяльності, визначення її елементів, установлення суб'єктів діяльності і їхніх функціональних прав, завдання організаційних і тематичних меж, формулювання правил і законів. Приклади завдань, що розвивають методологічні, педагогічні, рефлексивні здібності в процесі нормотворчості: скласти інструкції «Як вивчати слово», «Як вирішувати задачу», «Як спостерігати явище», «Як слухати музику» і ін.

Методи самоорганізації навчання: робота з підручником, першоджерелами, приладами, реальними об'єктами; рішення задач, виконання вправ; виготовлення моделей, виробів; творчі дослідження й ін. У руслі нашого дослідження значущі методи самоорганізації учнів зі здійснення індивідуальних освітніх програм: методи розробки програм, їхньої координації з іншими програмами, корекції програм, методи оцінки результатів і ін.

Методи взаємонавчання. Учні в парах, групах або під час колективних занять з цілим класом виконують функції вчителя, застосовуючи доступний їм набір педагогічних методів.

Метод рецензій. Уміння критично глянути на освітній продукт товариша, його усну відповідь, на матеріал підручника, переглянутий відеофільм, проаналізувати їхній зміст, виділити головні моменти – необхідні умови самовизначення учнів. Введенню методу рецензій у навчання передують підготовча робота. Перші рецензії складаються за допомогою спеціальних опорних схем. Оцінки і судження учнів заохочуються, закріплюється позитивне ставлення до рецензій.

Для складання рецензій використовуються такі схеми.

Схема рецензії усного виступу

- Що сподобалося у виступі, про що розказано найбільш вдало?

- Як побудований виступ, загальна структура і логіка викладу?

- Чи повно розкрита тема, чи досить приведено прикладів?

- Помічені неточності, помилки, протиріччя. Заперечення виступаючому.

- Доповнення до виступу. Зауваження і побажання виступаючому.

- Загальна оцінка виступу.

Схема рецензії тексту підручника, книги або статті

- Чому присвячений вивчений текст? Що зацікавило в тексті і чому?

- Що є в ньому найголовнішим? Які основні напрямки викладу?

- Яка нова інформація або незвичайні позиції виявлені в тексті?

- Чи зрозуміло розкритий зміст тексту? Які місця в ньому найбільш важкі?

- Які питання виникли при читанні? Про що б хотілося дізнатися додатково?

- Який висновок із прочитаного?

Схема рецензії відео- або кінофільму

- Чому присвячений фільм, що хотіли показати його автори?

- Які явища, поняття, пристрої й інші об'єкти були подані у фільмі?

- Який матеріал є головним у фільмі? Яким чином він виділений?

- Що найбільш цікаво і вдало показано у фільмі?

- Які моменти розкриті недостатньо повно і ясно?

- Як пов'язаний фільм з досліджуваною темою?

- Висновки по фільму.

Схема рецензії вирішеної задачі

- Про які об'єкти і процеси мова йде в задачі?

- Навіщо її необхідно вирішувати?

- Якими методами вирішувалася задача? Чи можуть бути інші шляхи її рішення?

- Які явища, поняття, закони, формули були використані при рішенні задачі?

- У чому практичне застосування даної задачі? Який висновок з вирішеної задачі?

Рецензії учнів оцінюються нарівні з іншими продуктами їхньої творчої діяльності. Аналіз учнівських рецензій дозволяє встановити зворотний зв'язок з учнями, здійснити діагностику їхніх знань, скоригувати подальше навчання.

Методи контролю. Евристичне навчання змінює критерії оцінки освітньої діяльності. У традиційному навчанні освітній продукт учня оцінюється за ступенем його наближення до заданого зразку, тобто чим більш точно і повно відтворює учень заданий зміст, тим вище оцінка його освітньої діяльності. За умов евристичного навчання освітній продукт учня оцінюється за ступенем від-

мінності від заданого, тобто чим більше науково і культурно значущої відмінності від відомого продукту вдається домогтися учневі, тим вище оцінка продуктивності його освіти.

Методи рефлексії. Організація усвідомлення учнями власної діяльності має два основних види: 1) поточна рефлексія, що здійснюється по ходу навчального процесу; 2) підсумкова рефлексія, що завершує логічно або тематично замкнутий період діяльності.

Поточна рефлексія передбачає організацію розумової діяльності учнів за типом човника. Після виконання циклу предметної (математичної, історичної, мовної і ін.) діяльності відбувається: а) зупинка предметної діяльності; б) активізація рефлексивної діяльності, тобто повернення уваги дітей, до основних елементів здійсненої предметної діяльності (напрямок, видів, етапів, проблем, протиріч, результатів; використаних способів).

Рефлексивна діяльність структурує предметну діяльність. Мета рефлексивного методу – виявити методологічний каркас здійсненої предметної діяльності і на його основі продовжити предметну діяльність. Результатом застосування рефлексивного методу може стати сконструйоване поняття, сформульоване протиріччя, знайдений функціональний зв'язок або закономірність, теоретична конструкція досліджуваного предмету.

Підсумкова рефлексія відрізняється від поточної збільшеним обсягом рефлексивного періоду, а також більшим ступенем заданості і визначеності з боку вчителя. Форми, методи і зміст підсумкової рефлексії входять в освітню програму вчителя. Наприкінці уроку, дня, тижня, чверті, навчального року учням пропонується спеціальне заняття, на якому вони здійснюють рефлексію своєї діяльності, відповідаючи на питання: яка моя найбільша справа за навчальний рік? У чому я змінився за рік? Який мій найбільший успіх? Чому і як я його досяг? Які мої найбільші труднощі? Як я їх переборював або буду переборювати? Що в мене раніш не виходило, а тепер виходить? Які зміни в моїх знаннях? Що я зрозумів про своє незнання? Чому я навчився з математики, словесності і т.п.? Що я навчився робити? Які нові види і способи діяльності я застосовував і засвоїв? Які основні етапи моєї освіти в цьому навчальному році, у чому їхня специфіка?

Методи самооцінки. Самооцінка учня впливає з підсумкової рефлексії і завершує оргдіяльнісний освітній цикл. Самооцінка має якісний і кількісний характер: якісні параметри формулюються на основі учнівської освітньої програми або задаються вчителем, кількісні відбивають повноту досягнення учнем цілей. Якісна і кількісна самооцінки діяльності учня – його освітній продукт, що

зіставляється з культурно-історичними аналогами у вигляді оцінок учителя, однокласників, незалежних експертів.

Метод проектів. Цей метод, широко розповсюджений в американських і японських школах, у нашій країні незаслужено забутий. Зміст його в тому, що школярі індивідуально або по групах за визначений час (від одного уроку до 2 – 3 місяців) виконують пізнавальну, дослідницьку, конструкторську або іншу роботу на задану тему, їхнє завдання – одержати новий продукт, вирішити наукову, технічну або іншу проблему.

До організації роботи з проекту пред'являються такі вимоги:

1. Проект розробляється з ініціативи учнів. Тема проекту для всього класу може бути одна, а шляхи його реалізації в кожній групі різні. Можливо одночасне виконання учнями різних проектів.

2. Проект є значущим для найближчого й опосередкованого оточення учнів (однокласники, батьки, знайомі).

3. Робота з проекту є дослідницькою, моделює роботу в науковій лабораторії або іншій організації.

4. Проект педагогічно значущий, тобто учні здобувають знання, будують відносини, опановують необхідними способами мислення і дії.

5. Проект заздалегідь спланований, сконструйований, але разом з тим допускає гнучкість і зміни в ході виконання.

6. Проект орієнтований на рішення конкретної проблеми, його результат має споживача. Цілі проекту звужені до розв'язуваної задачі.

7. Проект реалістичний, зорієнтований на наявні в розпорядженні школи ресурси.

Тематика проектів найрізноманітніша: експериментальне вивчення і використання природних явищ (дощі, зміна температури повітря) або технічних процесів (очищення вихлопних газів); зборка електричної конструкції з заданими параметрами (наприклад, засіб сигналізації для фізичного кабінету); життя і творчість видатних учених; теоретичні моделі (створення гіпотетичної теорії єдиної взаємодії в природі; одержання надсвітлової швидкості); фантастичні проекти (термоядерна енергія у місті майбутнього); конструювання планет із заданими властивостями; соціальні, літературні, культурні, історичні й інші проекти.

МОДЕЛЮВАННЯ ТВОРЧОЇ ПОВЕДІНКИ ДИТИНИ

1. Творча гра: її теоретичне і матеріальне забезпечення

Що таке творчість? Як виявляються творчі здібності? Ці питання цікавлять багатьох, але насамперед педагогів, що поставили на меті створення творчої обстановки в школі. Важливим для розв'язання даної проблеми є простеження зв'язків між творчою й ігровою поведінкою, визначення методів, що застосовуються для розвитку дивергентного мислення і для навчання навичкам, необхідним для рішення виникаючих завдань.

Навчання покликане забезпечити дітям мовну, соціальну й іншу підготовку. Судження про успіхи, досягнуті школярами, виносяться на підставі порівняння цих досягнень з попередніми результатами. Деякі педагоги, разом з тим, вважають, що творчі здібності є уродженою властивістю, причому природа нагороджує ними далеко не усіх. Подібна точка зору ґрунтується на судженнях про порівняльні якості кінцевих продуктів діяльності. Цей критерій можна застосовувати для виявлення «більш» творчих індивідуумів з якоїсь групи населення, але мало корисний для стимулювання творчої активності дітей. Якщо педагоги зводять своє визначення творчості до відносної якості кінцевих продуктів діяльності, то передумови, що ведуть до створення цих продуктів, залишаються поза зоною їхньої уваги.

На відміну від концепцій, що пов'язують креативність з якістю кінцевих продуктів, ми дотримуємося точки зору на характер творчості, заснований на гуманістичних підходах, запропонованих Фроммом, Маслоу, Мейєм і Роджерсом.

Крім цього, ми враховуємо роботи Торренса, присвячені виділенню і вивченню передумов, що сприяють появі і зміцненню елементів творчості в дітей.

Дослідження (Wallace and Kogan, 1965) показали, що прояви креативності (їхнє посилення або ослаблення) піддані впливу багатьох зовнішніх умов. Наприклад, в умовах, що характеризуються відсутністю критики, оцінок або стресу, діти набагато краще справлялися з творчими й інтелектуальними завданнями.

Коли ми говоримо про виховання креативності, ми маємо на увазі розвиток здатності і схильності до таких занять, у результаті яких буде отриманий творчий продукт. У такому випадку доречно буде поставити запитання: «Які ж конкретно форми діяльності вчителі повинні прищеплювати своїм учням?» Це питання викли-

кає ще одне: « Чи встановлені такі види і форми діяльності, що сприяють створенню «продукту», визнаного «творчим»?»

Учені вважають, що оскільки гра є процесуальним, а не продуктивним видом діяльності, дитина по-своєму перетворює оточуюче середовище (що найчастіше веде до нових або нетрадиційних результатів); активна ігрова діяльність дітей може сприятливо позначитися на підвищенні їхніх творчих можливостей. Данський і Сілверман (1973) у результаті своїх експериментів, спрямованих на аналіз поведінки дітей в ігрових ситуаціях, під час яких їм дозволялося абсолютно вільне поводження з предметами, одержали дані, що підтверджують гіпотезу про те, що ігри можуть підвищити здатність дитини до продукування нестандартних ідей і вироблення оригінальних рішень. Фейтельсон і Росс (1973) установили, що діти, що спостерігали за участю дорослих у рольовій грі, самі прагнули до спільних сюжетних ігор. Ці спостереження підтверджують гіпотезу про те, що рольова гра деякою мірою сприяє розвитку оригінального і творчого мислення.

Дитина починає дослідження тоді, коли її увага концентрується на незнайомому предметі або якому-небудь іншому аспекті оточення. Тільки після того, як дитина закінчує обстеження нового предмету, її дослідницька поведінка або активність поступово змінюється різноманітними повторюваними діями, які можна назвати «грою». «Гра» характеризується мінливістю реакцій і швидкою зміною спрямованості дій. Дитина може зовсім по-різному використовувати надані в її розпорядження предмети. Вільна ігрова діяльність доставляє дитині радість і задоволення, а крім того ще дозволяє довільно перетворювати (в уяві) навколишнє оточення, містить багато ознак, подібних до дивергентного мислення. Саме ця подібність ігрового процесу до дивергентного мислення і наштовхнула дослідників на думку, що здатність до продукування різноманітних ідей і задумів, а також деякі інші властивості креативності можуть виявлятися і розвиватися в ігрових ситуаціях.

Про чотири основні якості дивергентного мислення – швидкість, гнучкість, оригінальність і точність – уже говорили, але поза зв'язком з поведінкою дітей під час ігор. У самій природі дитячих ігор закладені можливості розвитку гнучкості і продуктивності мислення дитини. Дійсно, діти, що задумали, наприклад, грати «у лікарню», повинні ретельно розподілити ролі і функції, а також продумати сюжет: у лікаря повинні бути пацієнти; пацієнти повинні скаржитися на якусь хворобу; для хвороби повинна бути передбачена процедура лікування; ця процедура передбачає використання певних інструментів і т.д. У процесі гри перед дітьми вини-

кають проблеми, які вони вирішують, експериментуючи з різними предметами, а також розгортаючи і переробляючи зміст гри. У нашому прикладі діти можуть використовувати стару ковдру як ноші для переносу «хворого», «доктор» може спорудити рентгенівський апарат із бляшаних конструкцій і т.д. Цілком очевидно, що злагоджена і по-справжньому цікава гра можлива тільки в тому випадку, якщо діти виявляють розумову гнучкість і здатність конкретизувати і розвивати як свої власні задуми, так і пропозиції інших дітей.

Ще одна винятково важлива перевага ігрової діяльності полягає у внутрішньому характері її мотивації, що також сприяє розвитку творчих можливостей дітей. Діти грають, тому що їм подобається сам ігровий процес. Педагоги, що чітко усвідомили для себе цінність гри з погляду розвитку в дітей дивергентного мислення, можуть використовувати природну потребу дітей грати і пов'язаний з цим високий рівень мотивації для поступового залучення дітей у більш складні і творчі форми ігрової активності.

2. Роль педагога у грі

Для вихователя, що вирішив використовувати ігрові ситуації для розвитку в дітях здатності до дивергентного мислення, необхідно насамперед визначити своє місце і роль у дитячій грі. На практиці використовується два зовсім протилежних підходи. У руслі першого підходу вчитель просто надає дітям необхідні предмети і матеріали і ненав'язливо спостерігає за їх діями. Другий підхід передбачає повний контроль вихователя за ходом гри з метою перетворення її на певний варіант чергового навчального заняття, у якому вчителеві належить активна роль генератора ідей, а діти є усього лише пасивними виконавцями. На нашу думку, жоден з цих підходів не бажаний, тому що не відповідає тій функції, що вчитель покликаний виконувати в грі, яка організована з метою розвитку творчих здібностей у дітей.

Стимуляція творчої поведінки дітей під час гри

Каллаган у результаті своїх спостережень і досліджень запропонувала кілька основних принципів стимулювання творчої поведінки в умовах дошкільної освітньої установи. Виходячи з цих принципів, можна вивести деякі рекомендації щодо ролі вчителя в процесі гри. Каллаган упевнена, що насамперед учитель повинен створити доброзичливу атмосферу в класі. Розвиваючи цю тему, вона закликає вчителів відмовитися від функцій суворих наставників під час гри, тому що обстановка розкутості і невимушеності є надійною запорукою продуктивності дивергентного мислення. Для того, щоб успішно використовувати на практиці ці рекомендації,

учитель насамперед сам повинен почувати себе вільним і розкріпаченим. У класі повинна бути створена сприятлива обстановка для ігрових занять: рівень галасу повинен контролюватися, небажані і відволікаючі дії повинні обмежуватися, а супутні матеріали утримуються таким чином, щоб вони не заважали грі й у той же час були доступні дітям. Дуже важливо, щоб учитель почував себе впевнено і спокійно під час гри дітей, а також відчував підконтрольність ситуації. Впевненість у своїх силах дозволяє учителеві вести спостереження за ходом гри, з користю взаємодіяти з дітьми і подавати приклад творчого підходу.

Досить часто буває так, що вчитель, прагнучи відновити порядок і спокій у класі, перериває ігрову активність дітей, що містить у собі можливість для розкриття їхніх творчих здібностей. Епізод, що нижче наводиться, добре ілюструє подібну ситуацію.

Група дітей із захопленням грає з мотузкою. Двоє тримаються за один кінець мотузки, а інші намагаються протягти її по кімнаті. Хтось імітує стукіт коліс потяга, що йде. Діти захоплені своєю грою і не зауважують, як натикаються на стіл, за яким інші діти грають у кубики. Кубики падають на підлогу. Тут утручається вчитель: «Досить. Давайте заберемо мотузку, а то вона всім заважає». З цими словами учитель відбирає мотузку в дітей.

При аналізі цього епізоду напрошуються такі судження. Діти, що були зайняті грою з мотузкою, нехай мимоволі, але вторглися на територію, зайняту дітьми, що грали в іншу гру. У нашого вчителя була можливість розв'язати конфлікт конструктивним шляхом (не відбираючи мотузку в дітей), але для цього він повинен був стежити за розгортанням ігрової ситуації. По-перше, учитель міг би відразу привернути увагу дітей такою фразою: «Діти, але ж потяг може йти тільки по рейках!» Потім він міг би запропонувати дітям спорудити шлях, по якому повинен йти їхній потяг. Коректуючи гру, учитель ніби сам включається в неї і разом з тим висуває перед дітьми завдання, що вони повинні вирішити по ходу дій. Наприклад, цілком можливий такий варіант. Розробляючи тему гри в потяг, учитель запитує: «З чого ми можемо зробити залізничну колію?» Природно, що діти навперебій починають пропонувати свої варіанти рішення. Таким чином, учитель ненав'язливо створює атмосферу «мозкового штурму», що зрештою приведе до обговорення й оцінки висунутих ідей. «Давайте подивимося, наскільки придатні дерев'яні рейки для цієї мети. Чи зможемо ми пройти по них з мотузкою? Давайте разом подумаємо, по чому легше пройти — по рейках або по стрічці?» Ставлячи такі питання і спрямовуючи хід думок дітей, учитель бере під контроль активність

усієї групи і разом з цим сприяє творчому рішенню проблем, що постають.

Нові стимули і види діяльності

Педагоги, що поставили перед собою завдання розвинути творчий початок у своїх учнях, можуть скористатися ще однією рекомендацією Каллаган щодо стимулів, що активізують допитливість. Цілком очевидно, що нові матеріали, надані в розпорядження дітей (наприклад, сітки, смужки гуми, шматки гофрованого картону і т.д.), штовхають їх на експериментування з використанням цих матеріалів. Визнаючи стимулююче значення нових матеріалів і предметів, Каллаган запропонувала досить оригінальний спосіб розвитку дитячої допитливості і креативності, що передбачає прийняття вчителем зовсім незвичайної ролі. Зміст усього сказаного добре розкриває епізод, що наводиться нижче .

Під час уроку вчитель розповідає дітям про властивості повітря. Як допоміжні матеріали використовувалися велосипедний насос і камера. Кожен учень повинен був накачати камеру до необхідних розмірів. Через кілька днів діти раптом помітили на своїй ігровій площадці лежачого без рухів учителя — він виконував роль спущеної велосипедної камери. Один із самих кмітливих дітей зробив вигляд, що «накачує» учителя насосом. У міру того, як його «накачували», учитель змінював пози і положення; спочатку він прийняв сидяче положення, потім розвів у сторони руки, зробив глибокий вдих і посилив надув щок, начебто «камеру» наповнили повітрям до відказу. Учні продовжували накачувати. Нарешті настав такий момент, коли імпровізована камера «лопнула» — учитель видав звук, що імітує звук шини, що лопнула, і безпомічно розпластався на землі. Діти, що спостерігали за цією сценою, дружно розсміялися і кожен з них виразив бажання «накачати камеру». Зрештою, серед дітей найшлися добровольці, що погодилися бути «камерою». Гра продовжувалася вже без учителя. Нові стимули в сполученні з оригінальними формами занять, запропонованими вчителем, як видно з нашого прикладу, сприяють залученню дітей до творчої ігрової активності.

Внутрішнє підкріплення творчих зусиль

Вводячи в гру нові види дій, спрямованих на розширення і збагачення репертуару дитячих ігор, учитель розраховує, що вони будуть підхоплені дітьми й одержать подальший розвиток у різноманітній ігровій тематиці. Уся складність полягає в тому, яким чином підвести дітей до активного висловлення своїх ідей. Каллаган запропонувала ввести заохочення дітей за висловлення оригіналь-

них задумів, керуючись тим, що підкріплення збільшує імовірність їхньої появи.

Ефективність заохочення залежить від майстерності педагога, у завдання якого входить рішення питання про те, наскільки часто слід привертати загальну увагу до нових ідей і в якому ступені їх варто підкріплювати.

Надання можливості для практики

Часто виникають такі ігрові ситуації, при яких учителям не слід втручатися в дитячу гру. Слід пам'ятати, що в процесі гри діти приходять до якогось цікавого і бажаного для них результату, запам'ятовують пов'язані з його досягненням дії і починають повторювати їх знову. Це може відбуватися доти, поки вони не придумують або не знайдуть якусь нову дію, здатну змінити отриманий раніше результат, і починають її обігрувати. Тут доречно буде пригадати рекомендації Каллаган щодо того, що вчителі повинні надавати дітям можливість вільної діяльності. Каллаган характеризує практику як інтеграцію питань, що стимулюють дивергентне мислення в максимально можливій кількості понятійних сфер. Вона переконана, що в дошкільних установах дітям повинна бути надана достатня кількість часу, щоб обігрувати те, що їм приємно. У правильності цього положення сумніватися не приходиться, тому що ми у своєму власному життєвому досвіді мали масу доказів того, що саме практика спричиняє подальшу еволюцію ідей і їхній розвиток.

Визначення часових меж

Буває, що діти, захоплені грою, відкидають пропозиції з боку дорослих, тому що прагнуть реалізувати в життя або більш детально розробити свої власні ідеї. Вчителі в таких випадках не повинні наполягати на тому, щоб діти обов'язково виконували їх пропозиції. Потрібно пам'ятати, що дитина може бути не готова до того, щоб відійти від первісного задуму. Це, однак, аж ніяк не означає, що учитель узагалі не повинен пропонувати своє розуміння ситуації. Яким же чином слід поступати вчителю? Насамперед потрібно виділити дітям час на апробацію їхніх власних планів і, уважно спостерігаючи за розвитком подій, спробувати вловити той момент, коли діти почнуть шукати для себе нове заняття. Саме цей момент і може виявитися найкращим з погляду пропозиції нового бачення або розвитку задуму дітей. Час — найважливіший фактор ефективності гри. Багато дітей володіють достатніми потенційними здібностями для того, щоб самостійно розвинути або ускладнити ігрову ситуацію, однак їм може знадобитися додатковий час, щоб познайомитися з наявними предметами, іграшками і матеріалами.

Моделювання творчої поведінки вчителя

Наступна пропозиція Каллаган стосується стимулюючої творчої поведінки самого вчителя. Приклади творчої діяльності вчителя можуть сприяти залученню дітей до нових для них форм діяльності. Наведемо один приклад.

Учитель сидить за столом і малює на папері акул. Кілька дітей сидять поруч і уважно спостерігають. Учитель закінчує свій малюнок, встає і прямує до іншої частини кімнати, щоб подивитися, як йдуть справи в дітей, що читають разом книгу. Повернувшись, він бачить, що його місце зайняте дитиною, що малює. «Подивіться тепер на моїх акул»,— з гордістю вимовляє дитина. На папері були два зображення акули, вид спереду і вид збоку. У цьому епізоді можна побачити один досить цікавий аспект наслідування. Діти, що мають можливість спостерігати за яким-небудь зразком, виявляються здатними не тільки наслідувати, але і народжувати власні ідеї або, користуючись іншою термінологією, продукувати оригінальні власні дії. Відмітна риса наслідування полягає в його впливі, що розгальмовує. Іншими словами, спостереження за зразком якимось чином стимулює до висування власних ідей або до подальшого розвитку дій, запропонованих цим зразком. Саме це і відбулося в нашому епізоді, коли хлопчик, що уважно спостерігав за тим, як його вчитель малює акул, запропонував свою власну інтерпретацію цієї риби, причому зобразив її в двох різних видах.

Як показує практика, деякі вчителі неохоче використовують такі матеріали, як глина, рейки, картон і т.д., а також утримуються від малювання або гри на музичних інструментах. Як нам здається, це відбувається в силу двох причин — по-перше, вчителі побоюються, що діти не справляться з поставленим завданням; по-друге, вони самі не завжди почувають себе впевнено в цих видах діяльності. Усе це заважає вчителю створити атмосферу справжньої творчості й ентузіазму в класі. Цілком очевидно, що для того щоб отримати якийсь звук з барабану не треба бути справжнім музикантом, а для створення цікавого малюнка зовсім не обов'язково мати талант професійного художника. Дітей залучають самі дії вчителя. Їх вони і прагнуть наслідувати. Якщо встановлюється взаємодія такого роду, то вчитель і його учні стають дійсними партнерами у взаємному творчому починанні.

Ще одним важливим аспектом стимулюючої творчої діяльності вчителя є те, що вона ніби дає поштовх сором'язливим дітям взяти участь у тій або іншій активності. Такі діти дуже часто мають потребу в прикладі. Задавши тон якої-небудь активності і бачучи,

що діти, навіть самі боязкі, беруть у ній участь, учитель може непомітно вийти з гри, надавши тим самим дітям повну самостійність.

Незайвим буде сказати кілька слів і про те, що вчителі повинні навчитися вислуховувати питання дітей і відповідати на них. Помічено, що досить часто діти ставлять питання в той момент, коли вже самі на них можуть відповісти. У зв'язку з цим здається доцільним, щоб учитель, якому дитина поставила запитання, почекав з відповіддю, тим самим надаючи можливість знайти відповідь самостійно.

Отже, у розвитку творчих здібностей дітей більш важливе значення має сам процес експериментування, а не прагнення одержати той або інший кінцевий продукт. На творчу діяльність дітей дуже впливає поведінка оточуючих дорослих, до яких діти ставляться з повагою. Дуже важливо тому, щоб дорослі добре уявляли собі, як сприяти творчій продуктивності дітей, охороняли їх від стресового стану. Зважаючи на це, необхідно утримуватися від оцінок у процесі творчих починань дітей, неприпустимим є критичний настрій стосовно їхньої діяльності.

За умов створення сприятливих умов, під час гри діти можуть розвинути гнучкість мислення і здатність розробляти й уточнювати свої задуми. Гра, будучи внутрішньо мотивованою діяльністю, має величезний потенціал для розвитку творчих здібностей у дітей, особливо обдарованих.

3. Методичні підходи до організації евристичного навчання

Розглянемо можливості евристичного навчання з точки зору моделювання творчої поведінки дітей.

Евристика (heurisko) у перекладі з грецької означає «відшукую», «знаходжу», «відкриваю». Евристику пов'язують насамперед із системою словесного навчання Сократа (469 – 399 р. до н.е.). Шляхом особливих питань і міркувань він допомагав співрозмовникові самостійно приходити до постановки або рішення проблеми, у результаті істина відкривалася не тільки учневі, але і вчителю.

Свій метод Сократ порівнював з повивальним мистецтвом, називаючи його майевтикою (від греч. maieutike – акушерське, повивальне мистецтво). Сократ вважав, що, допомагаючи народженню істини в інших людях, він продовжує в духовній сфері справу своєї матері, «дуже досвідченої і суворої повитухи Фенарети».

Прийняти метод Сократа його учням було непросто, не всіх улаштувало болісне народження знань замість їх очікуваної «передачі». Про учнів, що приходили до нього, Сократ говорив: «Від мене вони нічому не можуть навчитися, просто самі в собі вони відкривають багато прекрасного, якщо, звичайно, мали, і виводять його на світло». Уточнення «якщо, звичайно, мали» говорить про те, що Сократ не вважав усіх людей рівними за пізнавальними можливостями. Однак здатність людини до народження знань не виступала для Сократа незмінною і могла, на його погляд, розвиватися. Іноді він вважав, що перед тим, як народжувати знання, людина повинна ніби «завагітніти», тобто придбати деяку основу для наступних суперечок і міркувань.

У своїх бесідах Сократ визнає унікальність кожної людини й істинність кожної думки: «Міра існуючого або неіснуючого є кожний з нас. І тут тисячу разів відрізняється один від іншого, тому що для одного існує і здається одне, а для іншого – інше... Нічия думка не буває помилковою...». Дане твердження можна назвати принципом відносності знань, що підтверджує право учня не просто на помилку, а на знання, які може вважати помилковими зі своєї точки зору вчитель.

Пізнання, за Сократом, – це пригадування, організоване спеціальним образом, а це означає, що в людині потенційно утримується все те, що вона хоче пізнати. Процес освіти в даному разі є переносом знань людини з прихованого стану в явний.

За Сократом, у будь-якій людині «живуть правильні думки про те, чого вона не знає». І якщо її «часто і по-різному запитувати», то ці думки починають «ворушитися» у ній, «немов сни». Для нас важливо з'ясувати, які способи «запитувань» Сократа спонукують до «ворушіння» прихованих у людині знань?

Аналіз античних діалогів дозволив виявити такі дидактичні елементи системи Сократа:

- іронія, що викриває учня та й самого вчителя в незнанні формулювання виникаючих протиріч або штучне створення таких для виявлення наявного незнання;

- індукція, що передбачає сходження від часток відомих знань до загальних понять;

- конструювання дефініцій понять за напрямком від поверхневих до більш глибоких визначень понять;

- пропозиція співрозмовникові на вибір двох і більше варіантів вирішення виниклої проблеми;

- залучення власного досвіду для підведення до вже відомої відповіді, або, навпаки, для створення напруженості, до якої вчи-

тель виявляється залученим з тим же незнанням, що і його співрозмовник;

- рефлексія обговорення, що відбувається.

Основою дидактичної системи Сократа є його знаменитий принцип «знаючого незнання», тобто визнання недостатності знань про будь-яке, навіть найпростіше поняття і розгортання на цій основі процесу пізнання – пригадування. «Я знаю, що я нічого не знаю» – початкова евристична формула Сократа. Слідом за нею йде уточнення того, чого саме він не знає, тобто «опредмечування» незнання, виділення і фіксація об'єкту незнання з наступним його оволодінням – дидактичний процес, протилежний по суті більш розповсюдженому «вивченню відомих знань».

Природа творчих здібностей учня

Психологічною основою евристичного навчання є наукові уявлення про природу творчості дитини, її особистісні якості, що визначають і обумовлюють продуктивну освітню діяльність. Досліджуючи природу творчості, учені запропонували називати здібності, що відповідають за творчу діяльність, креативністю. На думку філософів, креативність – це сутність, що належить одночасно як самому суб'єктові, так і зовнішньому світу.

Креативність, на наш погляд, – це інтегративна здібність, що збирає в себе цілі системи взаємозалежних здібностей-елементів. Наприклад, креативними здібностями є увага, асоціативність, фантазія.

Креативність є основною, але не єдиною якістю, що забезпечує евристичну освітню діяльність. Оскільки в результаті творчості в учня неодмінно відбувається процес пізнання, то разом із креативною діяльністю здійснюється і когнітивна (пізнавальна) діяльність. Для того, щоб креативні і когнітивні процеси мали загальну структурну основу і виражалися в загальноосвітніх результатах учня, необхідна організаційна діяльність, що здійснюється на базі таких здібностей, як цілепокладання, цілеспрямованість, планованість, нормозаданість, самовизначення, рефлексія й ін.

Таким чином, учень взаємодіє з зовнішніми освітніми сферами за допомогою трьох основних видів діяльності: 1) пізнання об'єктів оточуючого світу і наявних знань про нього; 2) створення учнем особистісного продукту освіти як еквівалента власного освітнього простору; 3) самоорганізація попередніх видів діяльності – пізнання і творчості.

При здійсненні цих трьох видів освітньої діяльності виявляються відповідні їм якості особистості: 1) когнітивні якості, необхідні в процесі пізнання учнем зовнішнього світу; 2) креативні яко-

сті, що забезпечують умови створення учнем творчого продукту діяльності; 3) методологічні (оргдіяльнісні) якості, що виявляються при організації освітньої діяльності учня в двох попередніх її про-явах – у пізнанні й освіті. Кожній групі особистісних якостей відпо-відають визначені здібності, за допомогою яких відбувається само-реалізація учня. Чітке визначення мінімального набору евристич-них якостей учня дозволить цілеспрямовано конструювати навча-льні програми, вибирати оптимальні педагогічні технології, відби-рати той навчальний матеріал, що допоможе організувати ство-рення дітьми творчої освітньої продукції.

Створимо образ учня у вигляді встановленого нами набору особистісних евристичних якостей. Перераховані нижче якості мо-жуть бути основою для планування, організації і контролю ефекти-вності навчання евристичного типу.

Креативні якості:

- емоційно-образні якості: емоційність, спостережливість, ці-леспрямована увага, багата уява, фантазія, романтичність;

- схильність до творчого сумніву, здатність відчувати внутрі-шню боротьбу, здатність до емпатії;

- ініціативність, винахідливість, кмітливість, готовність до придумування; своєрідність, неординарність, нестандартність, са-мобутність, асертивність;

- здатність до генерації ідей, їхнього продукування як індиві-дуально, так і в комунікації з іншими людьми, з текстом, з об'єктом пізнання;

- розкутість думок, почуттів і рухів, що сполучається зі здат-ністю дотримуватися норм поведінки, що задаються в школі, у ро-дині, в іншому соціальному середовищі;

- проникливість, уміння бачити знайоме в незнайомому і на-впаки;

- подолання стереотипів, здатність виходу в іншу площину або простір при рішенні проблеми;

- уміння вести діалог з досліджуваним об'єктом, вибирати методи пізнання, адекватні об'єктові; уміння визначати структуру і будову, знаходити функції і зв'язки об'єкта зі спорідненими об'єк-тами;

- уміння прогнозувати зміни об'єкта, динаміку його росту або розвитку; уміння створювати нові методи пізнання в залежності від властивостей об'єкта;

- прогностичність, вміння формулювати гіпотези, конструю-вати версії, закономірності, формули, теорії; володіння нелогічни-ми евристичними процедурами: інтуїція, інсайт, медитація;

- незалежність, схильність до ризику;
- наявність досвіду реалізації своїх творчих здібностей у формі виконання і захисту творчих робіт, участі в конкурсах, олімпіадах і ін.

Когнітивні якості:

- фізіологічні якості: уміння бачити, чути, сприймати дотичком, відчувати досліджуваний об'єкт за допомогою нюху, смаку; розвинута працездатність, енергійність;

- інтелектуальні якості: допитливість, ерудованість, вдумливість, кмітливість, логічність, «коефіцієнт інтелекту», свідомість, вміння обґрунтовувати, аргументувати, здатність знаходити аналогії, використовувати різні форми доказів, захопленість процесом здобуття знань; вміння аналізу, синтезу, узагальнення;

- допитливість, схильність до експериментування, уміння ставити питання, бачити протиріччя, формулювати проблеми і гіпотези, виконувати теоретичні й експериментальні дослідження, володіння способами рішення різних задач, вміння робити висновки й узагальнення; оперативність дій, нестандартність мислення;

- уміння аргументувати свої знання й отримані результати; уміння самовизначатися в ситуаціях вибору;

- здатність висловити своє розуміння або нерозуміння по будь-яких виникаючих питаннях; уміння зрозуміти й оцінити іншу точку зору, вступити в змістовний діалог або суперечку;

- структурно-системне бачення досліджуваних сфер у їх просторовій і тимчасовій ієрархії; відшукування зв'язків об'єктів, їхніх причин, пов'язаних з ними проблем; володіння загальним підходом до з'ясування суті будь-яких об'єктів і явищ (природи, культури, політики й ін.);

- особистісне розуміння змісту кожного з навчальних предметів, що вивчають; володіння базовими знаннями, уміннями і навичками; орієнтація у фундаментальних проблемах наук, що вивчаються;

- уміння зіставити культурно-історичні аналоги зі своїми освітніми продуктами і результатами однокласників, вичленувати їхні подібності і відмінності, перевизначити або доробити власні освітні результати;

- здатність відшукувати причину походження (появи) культурно-історичного аналогу, уміння визначати його структуру і будову, знаходити зв'язки зі спорідненими ідеальними об'єктами, будувати систему ідеальних об'єктів, вибудовувати їхню ієрархію на основі сформульованих принципів і критеріїв; уміння відшукувати

системи зв'язків культурно-історичного аналогу з відповідними реальними об'єктами;

- здатність утілення знань, що здобуваються, у духовні, матеріальні і діяльнісні форми.

Оргдіяльнісні (методологічні) якості:

- знання учнем своїх індивідуальних особливостей, рис характеру, оптимальних темпів і форм занять;

- усвідомлення й уміння пояснити мету своїх занять тим або іншим навчальним предметам, виразне розуміння того, у чому сутність самореалізації;

- наявність нової або не досягнутої гідної мети, програма її досягнення, завзятість у доведенні справи до кінця, вірність меті; цілепокладання (уміння висувати мету), цілеспрямованість, стійкість у досягненні цілей;

- уміння поставити навчальну мету в заданій сфері знань або діяльності, скласти план її досягнення; виконати намічений план, виходячи зі своїх індивідуальних особливостей; одержати й усвідомити свій результат; порівняти його з аналогічними результатами однокласників;

- здатність нормотворчості, що виражається в умінні сформулювати правила діяльності, систему її законів, спрогнозувати результати діяльності; значеннєве бачення досліджуваних об'єктів;

- навички самоорганізації: планування діяльності, програмування дій, корекція етапів і способів діяльності, гнучкість і варіативність дій, упорядкованість діяльності, реалізованість планів; комбінаторність підходів до діяльності, одночасне утримання у свідомості різних альтернатив;

- володіння методами рефлексивного мислення, уміння вибудовувати свої подальші плани навчання; виявлення змісту діяльності, поєднання результатів з цілями, самоспоглядальність, самоаналіз і самооцінка;

- здатність взаємодії з іншими суб'єктами освіти і з оточуючим світом; уміння відстоювати свої ідеї, виносити невизнання оточуючих, «тримати удар»; автономність, незалежність, спрямованість, рішучість, комунікативність;

- здатність організувати творчість інших; спільне з іншими учнями пізнання і генерація ідей; уміння організувати «мозковий штурм», брати участь у ньому; порівнювати і зіставляти ідеї, вміння брати участь у суперечці, дискусії.

Перераховані групи якостей учнів є відкритими для розширення й уточнення. У той же час ці групи представляють комплексний набір орієнтирів для забезпечення евристичного навчання.

Наприклад, розвиток тільки креативних якостей унеможливить загальний освітній рух учня, оскільки без сформованої організаційної основи його творчість залишиться спонтанною і неоформленою.

Перераховані якості учня мають зовнішній прояв через відповідні види діяльності. Креативна освітня діяльність може відбуватися одночасно з когнітивною, включатися до неї як елемент. Кінцева й основна мета креативної діяльності – створення продукту, тоді як когнітивна діяльність має завдання пізнання об'єкта. Звідси змінюється характер організації вчителем освітніх процесів, що відбуваються в учня. У креативній діяльності зміст освітнього середовища, що задається вчителем, має на меті створення учнем нового об'єкта, тобто має характер будівельних матеріалів. У когнітивній діяльності освітнє середовище складається в основному з методів і технологій діяльності, що дозволяють знайти невідомий зміст досліджуваного об'єкта.

Таким чином, евристичне навчання спирається, принаймні, на три інтегративні якості учня: креативну, когнітивну й оргдіяльнісну. Під евристичними якостями ми будемо розуміти комплексні можливості учня в здійсненні діяльностей і дій, спрямованих на створення їм нових освітніх продуктів.

Щоб проілюструвати інтегративний характер евристичних якостей, наведемо приклад із практики. Учень у процесі навчання створює різні освітні продукти: придумує знаковий символ на уроці математики, виготовляє подарункову серветку на уроці праці, висуває мету своєї творчої роботи з природознавства. Чи є основою створення перерахованих продуктів ті самі евристичні якості? Скоріше ні, але якщо навіть припустити, що це ті самі якості, не можна виключити і зв'язки з іншими якостями учня. Тому надалі ми будемо говорити про набір евристичних якостей, що включає широкий спектр якостей особистості, як тих, що окремо і в сукупності забезпечують учневі продуктивну діяльність різних типів і видів. Наприклад, цілеспрямованість як особистісна якість ще не гарантує продуктивної евристичної діяльності учня, у сукупності ж з цілепокладанням як здатністю постановки цілей вона може забезпечити створення учнем власних освітніх продуктів.

Творча самореалізація учня визначається його обдарованістю і талантом. У цьому питанні немає однозначного розуміння серед вітчизняних і закордонних учених. Одні дослідники говорять, що обдарованих дітей близько 3%, інші вважають обдарованою кожную нормальну дитину. У практиці застосування дидактичної евристи-

ки ми не знайшли дітей, що не могли б створити власну освітню продукцію в тих або інших сферах діяльності.

Поняття обдарованості розвивається в поняттях «талант» і «геній». Учень з високим ступенем обдарованості може бути названий талантом, з найвищої – генієм. Оскільки можливістю творчої самореалізації наділені, на наш погляд, усі діти, то терміни «обдарованість», «талант» і «геній» означають не що інше, як систему якісних оцінок творчої самореалізації будь-якого учня, застосовувану до нього в кожній з освітніх сфер. Під обдарованістю дітей ми розуміємо ступінь їхньої творчої самореалізації в освіті: чим більше дитині вдається виразити себе в тій або іншій сфері діяльності, тим більш обдарованою і талановитою в цьому напрямку її слід вважати. Обдарованість у даному змісті пов'язана з творчими можливостями і здібностями учня.

4. Культурно-історичні аналогі – один з методів евристичного навчання

Принциповою проблемою евристичного навчання є співвідношення того, що під час занять створює учень, і того, що уже відомо вчителю. У традиційного педагога завжди існує спокуса не займатися «винаходом велосипеда», а відразу повідомити учневі «істину». Але тоді губиться головна мета евристичного навчання – реалізація творчого потенціалу учня. Щоб уникнути цієї проблеми й у той же час засвоїти загальнолюдські досягнення, необхідний особливий підхід.

Майже будь-яка освітня продукція учня має культурно-історичні аналогі – загальнолюдські досягнення, що відносяться до тієї ж теми або проблеми, що вивчає учень. Виділимо три види взаємозв'язків особистісного і загальнокультурного змісту освіти:

- 1) учень засвоює (привласнює) відому культурно-історичну продукцію;
- 2) учень перевідкриває культурно-історичну продукцію або підходить до неї за допомогою вчителя;
- 3) учень у власній евристичній діяльності створює культурно значущу і невідому до цього продукцію або перевизначає відомі дані.

У першому випадку ми маємо справу з «передачею» учневі відомих знань і цінностей; у другому – з організацією діяльності учня, що дозволяє йому відкривати відоме; у третьому – з організацією евристичного середовища, що забезпечує діяльність учня по створенню якісно нової продукції.

Щоб дати учневі можливість «винайти свій велосипед» і одночасно допомогти йому зорієнтуватися в інших відомих моделях «велосипеду», ми пропонуємо такий підхід. Учитель створює таку освітню ситуацію, при якій учень включається в реальний культурний (історичний, науковий, технічний) процес або в його ігрову імітацію. Наприклад, діти будують древню печеру, вирішують математичну проблему, досліджують будову слова. Учитель забезпечує емоційне проживання й усвідомлене бачення дітьми дійства, що відбувається. За допомогою такого усвідомлення своєї діяльності учень розуміє і засвоює норми, що укладені в культурному (історичному, природному) явищі, виявляє способи, що він застосовував. Проживши явище у власній діяльності, учень зіставляє виявлені їм норми з тими, котрі існують історично (про них він довідається від учителя). Так відбувається особистісне засвоєння норм і способів культурно-історичної або наукової діяльності. Надалі учень діє вже, виходячи з цих норм, продовжуючи дослідження культурно-історичних процесів або наукових традицій.

Народження міста

Фрагмент заняття з метапредмету «Культура» (1-й клас)

Як виник Київ-град? Це питання з'явилося після первинного знайомства дітей з слов'янською міфологією, читання билин, малювання сюжетів на ці теми. Тепер учням запропоновано послухати кілька версій виникнення цього міста, описаних істориками і літописцями.

Потім діти розглядають фотографії збережених церков, обговорюють особливості дерев'яних і кам'яних будівель того часу. Кожній дитині пропонується спочатку намалювати, а потім і побудувати з наявних матеріалів яку-небудь архітектурну композицію або будинок. Ведеться індивідуальна робота: хтось малює вежу, хтось ліпить із пластиліну палац, хтось будує з кубиків собор. Учитель підходить до кожного учня, запитує про те, що відбувається в його будівлі, спонукає до створення власних розповідей. Іншого дня учні продовжують свої будівлі, але вже не в різних місцях, а на «узвишші» – складених разом столах. Причому збираються в одне місце діти зовсім природно. Комусь цікаво бути разом із учителем, що сам будує вежу, комусь хочеться попрацювати поруч зі своїм другом. Робота знову індивідуальна, але простір виявляється загальним.

І отут в однієї дівчинки виникає ідея побудувати посередині столу площу з геометричних фігурок. Ідея підхоплюється іншими дітьми, і вони починають будувати площу, прокладати дороги. При

цьому обговорюється призначення будівель, враховується їхнє розташування. Діти займаються тепер не тільки автономною архітектурною діяльністю, але і містобудуванням. Народжується місто, у якому живуть думки і почуття дітей. Вони щось пропонують, обговорюють, сперечаються. Усе майже як у ті часи... А про те, «як усе було тоді», учитель потім розповідає, використовуючи древні тексти літописців. Так діти проживають і переосмислюють у своїй діяльності історію і культуру давноминулих днів.

Досвід формулювання учнями власних версій, складання ними культурологічних і моральних проблем, зіткнення учнівських позицій, написання текстів переконує, що в дитячому самовираженні звучать часом ті думки й ідеї, що властиві «великій науці», древнім і сучасним ученим. Створювані дітьми творчі результати, у тому числі історичні дослідження і твори, складені родоводи, сконструйовані версії і теорії мають не тільки навчальну, але і культурологічну значущість, оскільки сприяють збільшенню культури.

Культурно-історичний аналог відображає основи наук, мистецтв, технологій і виражається у формі понять, законів, принципів і методів, текстових, художніх і інших здобутків. З погляду евристичного навчання культурно-історичні аналоги – це продукти, створені фахівцями у відповідних сферах людської діяльності (ученими, письменниками, художниками, музикантами, інженерами й ін.), що містять у собі зразки для зіставлення з очікуваними або створюваними освітніми продуктами учнів.

Культурно-історичний аналог не означає подібності з продуктом учня, він відноситься до тієї ж сфери реальної дійсності і відповідної проблематики; він може бути протилежним учнівському продуктові, відноситься до іншого світорозуміння. Наприклад, дитина пояснює дощ тим, що хмара «хоче» полити землю, наділяє емоційно-вольовими рисами; підручник природознавства трактує дощ як конденсацію парів води, як неживе явище природи. Дані пояснення не можуть розцінюватися як правильні або неправильні, оскільки вони утворені в різних світоглядних координатах. Здається, що правильним буде замінити «побутову» відповідь учня на серйозний розгляд, з'ясування причин «бажань» хмари і її подальших дій. За умов евристичного навчання замість традиційного перекладу емоційно-образного пізнання дітей у природно-наукове вчитель супроводжує розвиток дитячого освітнього продукту (живої хмари) на рівних правах з гуманітарним типом пізнання; природно-науковий аналог вноситься не в якості «правильного», а в якості одного з розумінь досліджуваного об'єкта.

Є різні види культурно-історичних аналогів:

1) твори мистецтва, словесності, філософії, ужиткової творчості і т.п.;

2) різнонаукові способи рішення тих самих проблем, задач, методи дослідження тих самих об'єктів;

3) різні значеннєві підходи і позиції в рішенні світоглядних завдань (природно-наукові, релігійні, художні й інші точки зору на загальні проблеми);

4) версії, гіпотези, технологічні підходи до рішення задач;

5) аналоги, авторами яких є інші учні.

Можливі два підходи до підбору культурно-історичних аналогів і введення їх у навчальний процес. Перший підхід має на увазі попередній добір матеріалу, коли аналоги відомі вчителю до процесу навчання і входять у навчальну програму разом з відповідними фундаментальними освітніми об'єктами. Наприклад, разом з фундаментальним освітнім об'єктом «колірний спектр» у навчальну програму з фізики включаються два культурно-історичних аналоги його пояснення: теорія кольору І. Ньютона і природно-наукова теорія кольору І. Гете. За допомогою альтернативних аналогів у навчанні створюється освітня напруженість, що вимагає від учнів або створення власного освітнього продукту – результату дослідження фундаментального освітнього об'єкта, або вибору з запропонованих учителем культурно-історичних аналогів. Можливе внесення в навчальний процес не тільки двох, але і більшої кількості альтернативних точок зору, підходів або теорій з одного питання. Наприклад, разом з вищезгаданими поясненнями природи кольору розглядається оригінальна теорія кольору, створена М.В.Ломоносовим.

Відповідно до другого підходу, культурно-історичні аналоги відшукуються і вводяться в навчальний процес після створення учнями власних освітніх продуктів для рішення таких завдань: а) підтвердити і розвинути висловлені учнями ідеї і пропозиції; б) запропонувати альтернативу учнівським освітнім продуктам; в) при відсутності в дітей власних суджень на дану тему запропонувати 2-3 альтернативні культурно-історичні аналоги.

Необхідно, щоб культурно-історичні аналоги були першоджерелами, а не їх тлумаченнями; доступність їхнього сприйняття учнями забезпечується оптимальною формою й обсягом представлення аналогу. Наприклад, уже першокласникові під силу сприйняти ідею і модель стрічки Мебіуса, математичні ж її розрахунки вивчаються при наявності відповідної підготовки. Закони Ньютона повинні бути подані у формулюванні самого вченого, а не підмінюватися їхнім адаптованим тлумаченням. Прийомам, що ілюструє

зазначену вимогу, може слугувати таке завдання учням: «Прочитайте формулювання другого закону Ньютона, дане самим вченим і авторами різних підручників фізики. Знайдіть відмінності у формулюваннях і спробуйте пояснити їхні причини».

У даному прикладі вчений і автори підручників виступають у ролі джерел різних культурно-історичних аналогів, значущості і оцінку яким учні можуть дати самостійно.

Перелічимо вимоги до пропонованих учням культурно-історичних аналогів (КІА):

- КІА містить продукцію пізнання того ж об'єкта, що вивчають учні;
- обсяг і зміст внесеного КІА пропорційний наявному обсягу і змісту учнівських знань;
- обсяг, зміст і форма представлення КІА доступна для сприйняття дітьми;
- пред'явлення аналогу не повинно домінувати над іншими аналогами, у тому числі й учнівськими; введення КІА не є обов'язковим і єдиним узагальненням попередньої роботи учнів;
- при внесенні КІА учні звільняються від коментарів і оцінок авторів підручників, самого вчителя.

Важливим елементом евристичного навчання виступає діяльність учнів по зіставленню своїх освітніх продуктів з культурно-історичними аналогами. Перелічимо етапи цієї діяльності.

Перший етап. Учитель задає культурний аналог разом з його методологічною структурою для того, щоб кожен учень міг виділити відповідні елементи цієї структури у своєму освітньому продукті і згодом зіставити його з аналогом за визначеними ознаками. Наприклад, для учнівських продуктів типу «моя теорія» задаються структурні елементи, властиві будь-якій теорії: вихідні передумови, основні поняття, положення, закони, підтвердження або докази, висновки, застосування теорії; кожен учень конструє «свою теорію» з погляду наявності в ній зазначених елементів.

Другий етап. Учні порівнюють свої освітні продукти між собою і з уведеними вчителем культурними аналогами за заданими ознаками, наприклад, за структурними елементами теорії.

Третій етап. Кожен учень установлює не тільки подібність, але і відмінність свого освітнього продукту від інших за позначеними ознаками.

Четвертий етап. Учень самовизначається стосовно продуктів-аналогів, що зіставляються, уточнює, видозмінює або трансформує свій первинний освітній продукт.

П'ятий етап. Навчальна діяльність продовжується в одному з наступних напрямків: а) учень стверджується в «правильності» свого освітнього продукту, розвиває і доповнює його; б) учень модифікує свій продукт; в) учень відкидає свій первинний продукт і бере за основу інший продукт, наприклад, культурний аналог.

Шостий етап. У ситуації невизначеності, викликаній зіставленням різних точок зору або підходів, відбувається інтенсивна методологічна робота учня з формування особистої пізнавальної позиції, пошуку форм подальшої діяльності. Одночасно з рішенням локального пізнавального завдання учень вибудовує світоглядну платформу освітньої діяльності, що допомагає йому надалі вирішувати освітні проблеми, що зустрічаються.

Сьомий етап. Пізнання об'єкта і продуктів-аналогів припиняється, і увага суб'єктів пізнання переключається на усвідомлення виконаної діяльності і її результатів. Рефлексивна діяльність дозволяє уточнити результати з навчального предмету (знайдені факти, сформульовані проблеми, виявлені розходження в підходах), а також виявити результати методологічного типу, що виявляються в: а) способах евристичної діяльності, що застосовувалися колективно й індивідуально; б) класифікації способів або їх переліку; в) усвідомленні породжених ідей, образів, підходів, виявлених принципів, закономірностей, схем і інших освітніх продуктів, створених як окремими учнями, так і колективно; г) формулюванні виниклих проблем, аналізі шляхів і способів їхнього рішення; д) виявленні труднощів, умов і причин їхньої появи; е) формулюванні результатів, отриманих в ході проблем; е) конструюванні подальших освітніх планів, програм і проєктів, що впливають зі здійсненої діяльності, у тому числі і рефлексивної.

Після рефлексії сукупність отриманих освітніх продуктів за допомогою відшукування їхньої подібності і розходження, взаємозв'язків добудовується до цілісної системи. У результаті учень здобуває досвід трансформування результатів рефлексії у знання. Ці знання відрізняються від первинного інформаційного середовища, у якому відбувалася ця діяльність. Таким чином, загальне знання учня містить у собі сукупність таких компонентів:

- «знаю що» (інформація про зміст свого знання);
- «знаю як» (інформація і засвоєні дії про способи здобуття, розвитку, перетворення знання);
- «знаю навіщо» (розуміння змісту інформації і діяльності з її одержання);
- «знаю себе» (самовизначення щодо даного знання і відповідної інформації).

Відносність творчості

Не завжди пропонований учнем результат є продуктом його творчості: та сама робота може бути творчою для одного учня і не-творчою (репродуктивною) для іншого. Визнання суб'єктивності творчості учня – керівний принцип у плануванні, діагностиці й оцінці його освітніх досягнень. Утілення даного принципу передбачає рефлексивний аналіз учнями своєї діяльності, коли їм пропонується, наприклад, відповісти на питання типу: чому я обрав цю тему роботи; що я зрозумів і чому навчився; як я її виконував; що виявилось для мене новим; які в мене виникали труднощі, як я їх переборював? Відповіді учня на подібні питання дають уявлення про ступінь його творчої участі. Одне лише зовнішнє вираження результатів діяльності може не відбивати адекватних внутрішніх змін учня.

Обсяг особистої творчої продукції в кожній роботі учня різний, що характеризується поняттям -»ступінь творчості». Установлення ступеня творчості – завдання, що стоїть перед учителем, який після проведеної діагностики знає початковий рівень знань, уявлень, поінформованість, якими володіє учень, і виявляє суб'єктивну новизну створеного освітнього продукту учня. При відповідному розвитку рефлексивних якостей учень може визначити ступінь власної творчості з виявленою і усвідомленою різницею нового і відомого йому раніше результату.

Першокласник придумав математичну задачу на вивчені дії додавання і віднімання. При складанні умови задачі він використовував уже відомий дітям принцип: «Було ... прилетіло (полетіло) ... Скільки усього стало?». Учень замінив людей або звірів на птахів і одержав освітній продукт, у якому математичної творчості не було, а була зміна тексту і сюжету задачі. Інша справа, якщо учень придумав задачу на кілька дій або запропонував свою послідовність дій, придумав зворотну задачу або задачу, побудовану за іншим математичним принципом, наприклад, з надлишковою або недостатньою кількістю даних. У цих випадках має місце математична творчість.

У практиці евристичного навчання учні не завжди виявляють творчість у тому предметі, що вони вивчають. Наприклад, першокласник придумав задачу-казку і представив її як математичний продукт. Творчим елементом у його продукті є казковий сюжет. Сама ж математична конструкція задачі й алгоритм завдання ним умови учневі були відомі заздалегідь. У цьому випадку творчість учня відноситься до сфери словесної творчості на предметі математики, але не до самої математики.

Не завжди можна явно віднести дитячий освітній продукт до якого-небудь навчального предмету. Наприклад, виконаний учнем графічний образ букви не може бути однозначно віднесено ні до мови, ні до малювання, оскільки творчість дитини виражається тут у побаченому і позначеному нею метапредметному символі. Сфера творчості, таким чином, не завжди збігається зі сферою навчальної діяльності учня і з конкретною навчальною дисципліною.

Новизна освітнього продукту учня визначається як відносно його початкового рівня і можливостей, так і щодо іншого учня, учителя, досягнень фахівців у даній сфері діяльності. Ступінь творчості освітньої продукції учня відрізняється, якщо вона складається в постановці проблеми, відомої вчителю або невідомої йому; у відомому рішенні відомої проблеми; у невідомому рішенні відомої проблеми; у невідомому рішенні невідомої проблеми. Аналогічно продукт учня може бути: а) створений у заданому вчителем напрямку і з заздалегідь відомим результатом; б) створений у заданому напрямку, з невідомим учневі і вчителю результатом; в) новим для фахівців у даній сфері.

Описані критерії розрізнення освітньої продукції виступають педагогічним інструментарієм для діагностики розвитку і самореалізації учнів. Поняття «відносність творчості», «ступінь творчості», «сфера творчості» допомагають виявляти творчі процеси і коректувати педагогічні умови для вибудовування творчої освітньої траєкторії дітей.

ТВОРЧІ УРОКИ ЯК ОДНА З ВАЖЛИВИХ ФОРМ РОБОТИ З ОБДАРОВАНИМИ ДІТЬМИ

1. Типи творчих уроків

«На звичайних заняттях ми сидимо і слухаємо, і нам утовкмачують щось, а якщо не зрозумів, то відразу «два». А тут ми робимо щось незвичайне, наприклад, малюємо час і простір, вживаємося у свічу, і нам не ставлять 2, і взагалі оцінок не ставлять» (Дудко Марія, 5-й клас).

Творчий урок – це урок створення учнями власних освітніх продуктів. Покладемо в основу класифікації типів творчих уроків компоненти евристичної діяльності: креативний, когнітивний й оргдіяльнісний.

Уроки креативного типу: урок-діалог, дискусія, диспут, евристична бесіда; урок-протиріччя, парадокс, фантазія; пошуковий урок, урок постановки проблем і їхнього рішення; урок винахідництва, моделювання, технічної (наукової, ужиткової художньої, соціальної, культурної, педагогічної) творчості, урок складання задач, символотворчості, урок відкриттів, урок «зміни» історії (власне рішення історичних подій), урок – евристична ситуація, твір (казки, лічилки, літописи і т.п.), ділова гра, урок навпаки (учень у ролі вчителя; спочатку залік по темі, потім її вивчення і т.п.), урок у школі майбутнього; прогностичний урок, урок захисту творчих робіт, урок творчого узагальнення.

Уроки когнітивного типу: урок – концепт, урок – спостереження, експеримент, дослідження об'єкту, лабораторний урок; урок конструювання понять (правил, закономірностей, гіпотез, теорій, картини світу), урок роботи з культурно-історичними аналогами, мета предметний урок, філософський урок.

Уроки оргдіяльнісного типу: уроки ціле покладання, нормотворчості, розробки і захисту індивідуальних освітніх програм; урок-проект, консультація, урок рецензування, взаємоконтролю, самооцінки: урок-вернісаж, урок-виставка, урок-конференція, урок-залік, творчий звіт; урок-рефлексія. Дані типи уроків дозволяють будувати технологію навчання. Нижче розглянемо приклади уроків творчості і їхніх фрагментів з різних навчальних предметів і тем. Їх поєднують принципи конструювання занять на основі відкритих евристичних завдань, спрямованих на організацію творчої діяльності учнів.

Уроки математичної творчості

Початкова математична творчість учнів організовується під час виконання евристичних завдань таких типів.

Живі цифри. Дітям пропонується «оживити» кожну цифру, намалювати її кольорове відображення, зобразити цифру своїм тілом, щоб за допомогою створеного образу кожний відчув зміст числа, що ніби оживає, коли йому надають емоційного змісту .

Власні цифри. При вивченні арабських, римських, давньослов'янських та інших цифр учитель пропонує дітям придумати й обґрунтувати власні зображення чисел . Наприклад, проводиться рольова гра «Як позначити числа 10, 11 і інші за допомогою одного знаку, а не декількох . Придумайте свої цифри для багатозначних чисел» .

Числоград. Діти уявляють міста казкових чисел, де виконуються дії додавання і віднімання, числа-громадяни збираються в таблиці, у стовпчики, ховаються в оточуючих предметах .

Геометричний сад. Придумується аналогічно Числограду, але не для чисел, а для геометричних фігур . Робота виконується як на площині, так і у вигляді об'ємних фігур .

Геометричні орнаменти. Діти конструюють свої типи орнаментів, заснованих на тих або інших закономірностях .

Кольорова математика. Спочатку діти готуються до образного сприйняття кольорових фігур (на що схожий жовтий трикутник, синій квадрат, червоне коло і т.п.?). Потім їм пропонується за допомогою кольорових фігур зобразити цілу геометричну композицію. Виходить геометричний живопис – образна математична картина . Інший варіант завдання: підібрати найбільш підходящі кольори до чисел, до днів тижня , до місяців.

Символ математики. Учням пропонується зобразити всю математику відразу, намалювати її образ-символ. Свої роботи діти коментують, обговорюють, зіставляють і оцінюють.

Багатокінцеві зірки. Пропонується знайти способи зображення 3-4-5-... кінцевих зірок.

Пошук скарбу. Діти групами ховають у класі (у школі, у дворі, у лісі) свій скарб, малюють план його пошуку і проводять гру змагання: хто швидше його знайде. Творчість полягає у зображенні карти-плану, пошуку способів такого зображення.

Визначення математичних понять. Дітям пропонується самим дати визначення таким поняттям, як крапка, лінія, відрізок, кут, трикутник, коло і т.п.

Математичні ігри та вікторини. Діти складають власні ігри з числами і фігурами, кросворди, завдання і захищають їх у формі ігор і змагань.

Математичні дослідження. Учням початкової школи цілком доступні дослідження реальних математичних проблем: складання

власних числових рядів, числових таблиць (додавання, віднімання, множення, ділення), з'ясування зв'язків чисел і геометричних фігур, виявлення математичних закономірностей в оточуючих явищах і календарях, придумування і застосування власних мір виміру. Починатися індивідуальні дослідження можуть з колективного обговорення таких математичних проблем: розмір крапки, нескінченність лінії, особливості виміру відстаней і часу.

Складання задач. Складання учнями математичних задач сприяє поглибленому розумінню їхнього змісту.

Скласти задачу – значить вирішити своєрідне метазавдання: визначити ідею, тип і структуру завдання, застосувати спосіб побудови умови, закласти основи для його рішення, вирішити його.

Методика навчання складання задач містить у собі: складання задач за зразком, з'ясування 2-3 принципів побудови умови задач (наприклад: «було-залишилося», «того стільки, цього стільки, скільки усього»); застосування з'ясованих принципів для складання своїх задач.

Евристичні лекції і семінари

Види евристичних лекцій

Концентрованим вираженням евристичних занять є евристичні лекції і семінари. *Евристична лекція* – форма навчання, при якій учитель, викладаючи матеріал, допомагає учням створювати нові знання або розуміння, формулювати проблеми, робити власні відкриття. До евристичних відносяться лекції, що забезпечують умови для створення учнями або вчителем нових освітніх продуктів, що вирішується за допомогою вибору змісту, цілей і структури лекції.

Що зробити центром евристичної лекції? Як скомпонувати і побудувати матеріал, щоб учні не виступали пасивними слухачами, а рухалися в напрямку власного пізнання? Для виконання цього завдання лекція повинна мати каркас, що визначає її зміст. У залежності від місця в технологічній лінії евристичного навчання і специфіки розв'язування завдань такі лекції мають свої особливості. Перелічимо типи евристичних лекцій.

Інструктивні лекції знайомлять учнів з технологією їхньої майбутньої діяльності, з особливостями виконання окремих дій і способів роботи. На інструктивних лекціях розглядаються алгоритми рішення задач, правила виконання експериментів, плани вивчення понять, способи конструювання правил, законів, теорій; пояснюються методи навчального пізнання, розкривається організаційний механізм занять школярів.

Лекція – діалог проводиться на основі сократівського методу за допомогою прямого діалогу вчителя з учнями. Лекція – діалог, у якій є присутнім слово учня, дозволяє уникнути пасивного сприйняття інформації, спонукає учнів до евристичної дії.

Лекція з науковою структурою використовує будову, властиву досліджуваній проблемній сфері. Вона може використовуватися і в молодших класах, наприклад, для побудови народних казок. На думку дослідників фольклору, казки спонукають їх слухачів робити певні уявні і почуттєві дії. Лекція, побудована за казковою структурою, впливає на учнів (казкова структура: розпорядження або заборона – їх порушення – від'їзд героя – драма – задача з протиріччям – неправильні рішення – підказки, допомога – рішення задачі – повернення з перемогою).

Лекції теоретичного конструювання навчають школярів систематизувати й узагальнювати свої освітні результати на теоретичній основі. Теоретичною основою для лекції обирається визначена концепція, принцип, правило, закон, теорія, картина світу. На лекції учні знайомляться зі структурою й ієрархією встановленого теоретичного елементу з методами його конструювання.

Наприклад, після дослідження учнями гравітаційних явищ проводиться лекція про структуру фізичної теорії, що включає в себе підстави, ядро, висновки, сферу застосування. На лекції перед учнями висувається проблема: як систематизувати знання, отримані ними під час вивчення гравітаційних явищ?

Школярам пропонується розробити систему понять і законів, що відображають зв'язки у вивченій галузі фізичних явищ. Допускається створення учнями власних теоретичних структур для рішення конкретної проблеми. Такі лекції виступають як засіб для організації евристичної діяльності учнів на теоретичному рівні. Після розробки і захисту учнями своїх «теорій» гравітаційних явищ проводиться лекція на тему «Структура ньютонівської теорії тяжіння». Учні пропонується ознайомитися з основними структурними елементами класичної теорії тяжіння.

Інші види евристичних лекцій: лекція з введення культурно – історичних аналогів; методологічна лекція, що розкриває характер, структуру і методи наукового пізнання, наприклад: факти – гіпотеза – модель – висновки – експеримент – практичне застосування; історичні лекції, що підводять учнів до осмислення і основних етапів історії; загальнопредметні лекції, що побудовані на розкритті зв'язків фундаментальних освітніх об'єктів з різними шкільними дисциплінами (фізикою, хімією, математикою, історією, літературою, суспільствознавством); узагальнюючі лекції, що демонстру-

ють учням результати систематизації їхніх власних знань, досягнень, проблем.

Евристичний ефект лекцій досягається завдяки сформульованим на них завданням або проблемам.

Наведемо можливі види завдань учням на лекції:

- Відповісти на 2-3 заздалегідь записаних на дошці питання. План лекції також може бути записаний у вигляді питань. Наприкінці заняття учні зачитують свої відповіді, порівнюють їх.

- Виявити риси подібності і відмінності між розглянутими на лекції явищами, поняттями, законами. Наприклад, виявити подібність законів Кулона і Ньютона; відмінність англійського і українського алфавітів; спільність чисел і фігур.

- Самостійно скласти план лекції (простий або складний). Наприкінці заняття учнівські плани зачитуються, порівнюються.

- Відтворити в зошитах основний зміст лекції (конспективно або схематично, у вигляді таблиці або символічного малюнка).

- Придумати і поставити свої запитання по змісту лекції.

- Зробити власні висновки з лекції, відобразити особистий погляд на проблему у вигляді міні-твору.

- Сформулювати проблему «на завтра» – прийом, коли поставлена вчителем проблема або та, що виникла в учнів, не розглядається на поточній лекції, а переноситься на наступне заняття. Учні мають час для її осмислення.

Евристичні семінари

Евристичний семінар – це форма заняття, що забезпечує створення учнями особистих освітніх продуктів.

Евристичні семінари відрізняються від інших видів евристичних занять технологічними умовами підвищення активності і самостійності школярів, проявом їх оргдіяльнісних якостей. За дидактичними цілями семінари поділяються на заняття зі вступу в тему, планування її вивчення, дослідження фундаментальних освітніх об'єктів, представлення і захисту освітніх результатів, поглиблення, узагальнення і систематизації знань, контрольні і залікові семінари, аналітичні семінари. За способом і характером проведення розрізняють вступні, оглядові, що самоорганізуються, пошукові, індивідуальні і групові семінари, семінари – проекти, семінари рішення задач, «круглі столи», «мозкові атаки», семінари – ділові ігри й ін.

За домінуючими формами комунікації учнів евристичні семінари будуються на таких видах роботи: індивідуальна, парна, групова, колективна, індивідуально – колективна.

Перелічимо види евристичних семінарів.

Вступний евристичний семінар звернутий до вже наявних в учнів знань і досвіду. Після пояснення вчителем структури семінару учні колективно збирають інформацію з нової теми і класифікують її за розділами. По кожному розділу учні обирають груповодів, які набирають свої групи. Групи працюють із зібраною інформацією з заданого алгоритму і готують виступи перед класом, що оцінюються й аналізуються учнями. Оглядовий семінар передбачає самостійний огляд учнями всієї теми на основі підручника й інших матеріалів. Результати огляду учні формулюють у вигляді таких суджень: 1) зміст даної теми; 2) її головні частини або напрямки; 3) досліджувані об'єкти; 4) виниклі питання; 5) відмінності викладу теми в різних джерелах. Особливу роль відіграють сформульовані учнями питання. За підсумками оглядового семінару складаються індивідуальні і колективні програми занять з теми.

Самоорганізуючий семінар надає учням можливість визначити цілі заняття, розподілити роботу між колегами по групі, виконати й оцінити її, відзвітувати перед класом, намітити перспективу на майбутнє заняття. Кожен учень вибирає одну тему, розробкою якої займається на семінарі індивідуально або в групі.

Пошуковий семінар організує дослідницьку діяльність учнів у групах, а потім здійснює колективний пошук з найбільш цікавих і важливих проблем. Максимально врахувати індивідуальні якості учнів дозволяють цикли семінарів різних типів.

Семінар з індивідуальною роботою. Учні ставлять перед собою навчальне завдання з теми, складають план заняття, вибирають вид навчальної діяльності і форму звіту. Учитель пропонує банк даних, що полегшує учням вибір перерахованих елементів діяльності. Можливі завдання, види діяльності і форми звіту записуються до початку семінару на дошці у вигляді таблиці.

Семінар із груповою роботою. Його специфіка полягає в тому, що учні, які займаються однаковими питаннями під час індивідуальної роботи, об'єднуються в групи. Кожна створена група продумує форму занять за своєю темою для інших учнів класу. Учні готують виступи, досліді, задачі, вікторини для тих дітей, що прийдуть до них на наступному занятті.

Семінар у групах на вибір. Під час такого заняття одночасно виступають кілька учнів – представники груп, що працювали на попередньому семінарі. Вони коротко розповідають усьому класу, що будуть робити учні, які обрали для занять їхню групу. Школярі утворюють нові робочі групи.

Семінар генерації ідей. Учні розподіляються по парах: генератори й організатори. Генератор викладає своє бачення проблеми, вимовляє усе, що йому відомо або невідомо з теми.

Організатор ставить йому питання на уточнення, заохочує висловлення, записує основні відповіді й отримані під час обговорення результати. Алгоритм фіксації результатів задається вчителем: основні поняття з теми; символ або схема, що зображує проблему; виниклі в парах питання й ін. Через якийсь час пари переходять від етапу генерації до обговорення напрацьованого матеріалу, а потім виступають перед усіма учасниками.

Семінар – «круглий стіл». На заняття запрошуються фахівці з розглянутих питань – учені або підготовлені учні. Фахівці обмінюються з учнями підготовленою інформацією, відповідають на їхні питання, задають свої питання з проблематики.

Семінар – виставка. У навчальному кабінеті виставляється демонстраційне і лабораторне устаткування з досліджуваної теми, науково-популярна література, учнівські реферати, саморобні газети, наочне приладдя, виготовлене в минулі роки. Кожну частину виставки обслуговують учні-екскурсоводи. Учні групами переходять від однієї експозиції до іншої, дивляться, слухають екскурсовода, ставлять питання, виконують досліди. Наприкінці заняття учні пишуть відгук про виставку або рецензію за заданим планом, наприклад: 1.Що вам більш за все сподобалося на виставці? 2.З якими новими поняттями, законами, приладами ви познайомилися? 5.З якої теми ви могли б виступити на семінарі? 6.Яке ваше загальне враження про проведене заняття? 7.Ваші зауваження і пропозиції. Таке заняття може проводитися як на початку вивчення теми, так і в ході її узагальнення.

Рефлексивний семінар. Обговорюються основні результати минулих занять, аналізуються способи освітньої діяльності й особливості отриманої продукції. Учні в групах коротко висловлюють свої думки з означених питань. Координатор семінару і лідери груп фіксують узагальнені і систематизовані результати рефлексії. Потім відбувається колективне обговорення ключових проблем, виявлених під час індивідуальних виступів.

Ділова гра організується у виді розробки і захисту учнями проєктів, у формі групового рішення задач з економічним, виробничим або іншим змістом, у формі бригадного виконання дослідницької роботи тощо. На занятті моделюється рішення реальної проблеми «діловою» організацією.

Пошукова робота в групах

У завдання вчителя входить також попередня підготовка учнів до семінарської форми навчання на звичайних уроках. Перелічимо види діяльності, що готують учнів до участі в евристичних семінарах.

Індивідуальне самонавчання – учні виконують ту або іншу самостійну роботу (з досліджуваними об'єктами, підручником, приладами, рішення задач, дослідницька робота) і складають письмові повідомлення за її результатами.

Парне взаємонавчання – учні в стабільних парах (сусіди за однією партою) або в парах змінного складу (учні протягом уроку міняються місцями за типом конвеєру) пояснюють один одному яке-небудь питання, захищають свою тему, оцінюють результати товариша.

Групова робота з загальної теми. Навчання усередині групи. Учні, об'єднані в групи, взаємодіють усередині них: пояснюють новий матеріал, обговорюють його, оцінюють свою діяльність, готують виступ, проводять фрагмент заняття.

Взаємонавчання груп. Групи, що займаються різними проблемами або видами діяльності, наприклад, теоретики й експериментатори, тимчасово об'єднуються, щоб поділитися досвідом, інформацією, проблемами.

Учень замість учителя. Один або двоє учнів навчають весь клас, ведуть урок, проводять лекцію або інше заняття.

Підготовка учнями виступів. Відпрацьовуються такі види діяльності, як техніка виступу, методика ведення дискусії, формулювання питань і відповідей на них, аргументація суджень, рецензування, оцінювання, аналіз.

Колектив, що самоорганізується. В міру оволодіння визначеними видами навчання, діяльності учням надаються можливості в самоорганізації навчання. Наприклад, спонтанне або спеціально організоване (методом «круглого столу» або «мозкової атаки») народження задуму уроку (або їхньої серії), навчання координаційної групи учнів, уточнення тематики і технології заняття, колективна підготовка і проведення заняття.

Для розвитку оргдіяльнісних якостей учнів на евристичних семінарах застосовуються різні способи навчання груп:

1. Групи створюються на основі вже існуючого розміщення учнів у класі. Наприклад, групу утворюють 4 учня, що сидять за двома сусідніми партами, або учні цілого ряду. Даний спосіб має формальну основу, але вимагає меншого часу для організації.

2. Вчитель у відповідності зі своїми критеріями визначає склад учнівських груп.

3. Учні самостійно розбиваються на групи по 4 – 6 чоловік ще до семінару або на самому його початку. Найбільш природний самоорганізуючий спосіб, але потребує збільшених витрат часу.

4. Клас (або вчитель) спочатку за визначеними критеріями обирає лідерів майбутніх груп, що набирають собі в групи інших учнів. Групи заповнюються поступово і рівномірно на основі взаємного самовизначення учнів.

5. Учитель визначає учнів, що здійснюють набір однокласників у свої групи, потім у групах вибирають груповодів. Даний спосіб допомагає розвитку комунікативних навичок учнів, дає їм шанс активної взаємодії.

6. Вчитель або учні визначають і записують на дошці перелік головних питань з досліджуваної теми. Кожен учень обирає для себе проблему і входить у відповідну групу. Якщо групи виявляються занадто великими, вони розбиваються на підгрупи. У створених групах вибираються лідери.

7. Спочатку вибираються лідери груп, що визначають проблему для заняття в групі, потім інші учні розходяться до лідерів за визначеними темами.

8. Учням пропонується вибрати групу з пріоритетними для них видами діяльності, при цьому відбувається вибір ними індивідуальної траєкторії вивчення теми.

9. Самоорганізація групової роботи. Учням пропонується самим визначити проблеми для групових занять і види діяльності своїх груп. Учителем задаються тимчасові межі діяльності груп і форми освітнього продукту. Групи користуються необхідним устаткуванням для проведення експерименту, йдуть у бібліотеку, на екскурсію і т.п. Така форма застосовується в підготовленому для групової роботи класі.

10. Поетапне навчання груп. Спочатку 3-5 учнів, які досягли певних успіхів у вивченні теми або проблеми, об'єднуються в групу і самостійно працюють у ній під час звичайних уроків. З іншими учнями вчитель займається за своїм планом. Група учнів у процесі навчання розширюється, розбивається на підгрупи за визначеними критеріями. Так відбувається доти, поки більшість учнів не ввійдуть у групи. Дана форма стимулює перехід учнів до групової роботи, однак вимагає від учителя володіння ситуативними методами організації навчання.

Особливу увагу під час проведення евристичних семінарів слід надати технології організації роботи в групах, тому що групи займаються на семінарі в основному самостійно, їх необхідно цьому вчити. Проводиться загальний інструктаж, роздаються спеціальні

пам'ятки, заздалегідь готуються завдання, йдуть консультації груповодів, учитель бере участь у роботі окремих груп. Перелічимо види діяльності, яким навчаються учні:

- підготовка до виступу перед класом, демонстрація досліду, вивчення і конспектування літератури;

- колективне обговорення і рішення поставленої проблеми методом «мозкової атаки»;

- виступи учнів усередині груп за заздалегідь підготовленими питаннями, наприклад, з демонстрацією дослідів.

- група відбирає кращі повідомлення для виступу перед класом;

- підготовка учнів до взаємодії з іншими групами, що включає придумування питань для них, підготовку конкурсів і змагань, участь груп у рішенні загального для усього класу завдання;

- виконання тривалого творчого завдання (конструювання приладу або механізму, розробка проекту, екскурсія з підготовкою звіту, створення художнього твору і ін.);

- підготовка групи учнів до проведення семінару або іншого виду заняття з усім класом (лабораторної роботи, екскурсії, вікторини).

У роботі груп переважають оргдіяльнісні види роботи: учні висувають цілі, планують свою роботу, обговорюють виникаючі проблеми, розподіляють роботу усередині групи, контролюють, аналізують і оцінюють свою діяльність, проводять рефлексію. Способи обговорення в групі можуть бути різні. Найбільш ефективно викладати свою думку всім членам групи «за сонечком», тобто за годинною стрілкою, не перебиваючи один одного. Це дисциплінує дітей, привчає стежити за своєю мовою, дає можливість висловити свою думку кожному учневі. У групах, де робота «не йде», учитель застосовує різні методи активізації, координує роботу сам. Наприкінці кожного заняття в групах підводиться підсумок, визначається, що зроблено, як працювали, які завдання на майбутнє. Стежить за етапами роботи усередині групи її лідер-груповод.

Рівень оволодіння учнями оргдіяльнісними формами роботи визначає успіх груп в інших видах евристичної діяльності – когнітивної і креативної. На перших етапах групового навчання в цих видах діяльності результати звичайно скромні. В міру оволодіння оргдіяльнісним компонентом учні створюють більш якісну освітню продукцію когнітивного і креативного рівня.

Підкреслимо, що групова форма навчання забезпечує досить високі результати продуктивної освітньої діяльності учнів, починаючи із середньої шкільної ланки. Однак невеликі включення

групової форми роботи в навчальний процес доцільні вже в початковій школі. Це сприяє формуванню в школярів оргдіяльнісних особистісних якостей і послідовному оволодінню ними відповідними способами діяльності.

2. Системи творчих занять

Евристичне навчання більш ефективне, якщо воно виходить за межі традиційних класно-визначених занять. Представлена нижче система евристичних занять на основі методу «занурення» реалізується звичайно на уроці або протягом декількох днів, або протягом усього навчального року. Можливо також чергування звичайних уроків із «зануреннями». Наприклад, на початку кожної чверті проводиться кілька «занурень», потім йдуть звичайні уроки, а наприкінці навчальної чверті проводяться творчі захисти.

Евристичне занурення – це особлива форма навчання, що забезпечує збереження освітньої домінанти протягом декількох днів шляхом організації пізнання учнями різних освітніх об'єктів за допомогою евристичних методів. Учні занурюються у визначену історичну епоху або подію, у творчість письменника або країну, у фізичну теорію або географічне поняття.

Ідея організації цієї системи занять спирається на вчення російського фізіолога А. А. Ухтомського про домінанту як головний принцип роботи нервових центрів і організації поведінки людини. Існуюча в школі система розкладу занять протягом дня і тижня різко змінює і збиває освітні домінанти в школярів, порушуючи природні процеси пізнання. Щоб зберегти освітню домінанту, необхідно концентрувати зміст освіти і зберегти цілісність навчального процесу. Ритми навчальної діяльності учня і всієї школи при цьому спираються на річні, тижневі, індивідуальні ритми життєдіяльності людини і їхні сполучення. Завдяки інертності, тобто схильності повторюватися і підтримуватися, домінанта виступає як організуючий початок інтелектуальної активності й емоційного стану учня.

Навчальний процес за методом «занурення» побудований таким чином, щоб освітня домінанта зберігалася кілька днів. Наприклад, протягом 5 днів проводяться 25 уроків фізики. Усього за рік проводиться 4 «занурення» з фізики, загальна кількість уроків – 100. Щодня проводиться по 5 уроків фізики, між якими проходять 2 заняття, що не змінюють основної домінанти: фізкультура, музика або живопис. Тривалість уроків – 30 хвилин, домашні завдання відсутні. Кожний з 5 днів «занурення» відрізняється за змістом і формою.

У системі «занурення» працюють учнівські кафедри. Це позаурочна (але не завжди) діяльність учнів різного віку. Діти приходять до вчителя, планують свою роботу з вивчення предмета, готують досліди і демонстрації для уроків, учаться виступати в ролі вчителів.

Крім загальних занять організуються окремі заняття на кафедрах. Іноді під час самих «занурень» проводяться заняття в різновіковому режимі. Наприклад, у «зануренні» за розділом «Механіка» одночасно беруть участь школярі 7-10-х класів. При цьому кожний з учнів бере участь або перший, або другий, третій або четвертий раз. Відповідно, рівень оволодіння темою у всіх різний. Учні вчать і вчаться один в одного. Вікова «різниця потенціалів» створює природну освітню напруженість, що дозволяє максимально реалізовувати здатності кожного школяра.

Перелічимо особливості конструювання занять за методом занурення:

- чергування уроків, що забезпечують оптимальний вплив на раціональну й емоційну сферу пізнання учня (тобто навантаження на обидві півкулі головного мозку);

- застосування різноманітних форм уроків при єдності змісту навчального матеріалу;

- забезпечення «різниці потенціалів» у знаннях учнів (або завдяки випереджальному вивченню на кафедрі, або в різновіковому колективі) і як наслідок – інтенсивне взаємонавчання учнів;

- інтенсивна систематизація знань, їхнє структурування (за допомогою компактних структурно-логічних схем – концептів);

- проведення спільної роботи вчителя й учня з планування навчального процесу і його наступний аналіз;

- застосування різноманітних форм у системі оцінок навчальної діяльності учнів: захист і оцінка творчих робіт, рейтинг досягнень і ін.

Багаторічний досвід організації навчання методом «занурень» є в колективах шкіл під керівництвом М.П. Щетиніна й А.А. Остапенко в Азовській експериментальній школі Краснодарського краю під керівництвом О.Н. Тубельського в експериментальній школі № 734 м. Москви.

Збереження протягом декількох днів загальнопредметної домінанти дозволяє успішно вирішувати багато освітніх завдань: цілісно і поглиблено проробити поставлену проблему, усебічно, з позицій різних наук досліджувати об'єкт, розкрити зміст природного, історичного або культурного явища, забезпечити особистісне розуміння учнями цієї теми й ін.

Евристичне «занурення» містить у собі серію освітніх ситуацій, що послідовно наближають учнів до створення освітнього продукту. За допомогою методів різних наук учні осягають універсальну загальнопредметну сутність досліджуваного об'єкту.

Головна мета евристичного занурення – організація діяльності учнів не тільки з вивчення нового, але і з реалізації їх індивідуальних творчих здібностей, створення власної системи знань з теми. Наведемо приклад системи роботи за методом евристичного «занурення».

«Занурення» проводиться протягом 3 днів по 5 уроків щодня. Учнями досліджується певне поняття. Освітня домінанта пов'язана з діяльністю учнів із з'ясування ними природи об'єкту, побудови його теоретичної моделі.

Застосовувалися такі універсальні методи навчання, як спостереження, пошук фактів, формулювання питань, висунування гіпотез, конструювання теоретичних моделей, зіставлення різних моделей, цілепокладання і самоаналіз діяльності школярів.

Структура «занурення» і види діяльності школярів

1-й день

1-й урок. Встановлення зв'язку з попередніми заняттями: що було важливим, потрібним, що треба продовжити. Індивідуальне і колективне цілепокладання майбутньої роботи.

2-й урок. Застосування учнями засвоєних раніше методів і способів пізнання. Демонстрація особистих результатів спостереження.

3 – 4-й уроки. Вибір учнями об'єктів пізнання для індивідуального дослідження природи об'єкту. Складання індивідуальних програм дослідження. Засвоєння нового способу діяльності – різнонаукового опису фактів, тобто опису фактів про один й той самий об'єкт із різних точок зору.

5-й урок. Обговорення і коректування результатів досліджень учнів. Письмовий самоаналіз власної діяльності.

Результати діяльності учнів поділяються на внутрішні і зовнішні.

Внутрішні освітні результати – це зміни особистісних якостей учнів. Записи учнів дають можливість зрозуміти, що вони усвідомили: варіативність пізнання того самого об'єкту; способи одержання продукту пізнання і колективного його обговорення, різнонаукове бачення, засоби формулювання питань і проблем, конструювання своїх версій.

Зовнішніми освітніми продуктами діяльності учнів стають знайдені ними факти, сформульовані проблеми, записані у вигляді

теоретичних схем власні уявлення про природу об'єкту вивчення. Після занурення учні можуть вибрати творчі роботи, які наприкінці навчального року представляють на захист.

Творчі тижні

Концентрована діяльність з виконання і захисту учнями творчих робіт організується звичайно під час творчих тижнів, які встановлюються адміністрацією школи наприкінці кожної чверті. Система занять у період творчого тижня аналогічна евристичному «зануренню», але відрізняється тим, що містить у собі заняття учнів з різних класів і з різних предметів. Творчий тиждень проводиться, як правило, у всій школі одночасно, учні виконують і захищають творчі роботи на обрані ними теми.

Творчий тиждень дозволяє вирішувати актуальне педагогічне завдання – збільшити тривалість і якість творчої роботи учня над однією темою або проблемою. Ця система занять забезпечує більш повну самореалізацію учнів, орієнтує вчителів на творче осмислення свого навчального предмету і розробку особистісно й евристично орієнтованих програм занять, облік індивідуальних особливостей дітей. Відбувається інтенсивне просування учнів у напрямку розвитку їхніх індивідуальних інтересів і здібностей.

Освітню продукцію учнів ми розділяємо на три основні види.

Предметна продукція учнів з традиційних навчальних курсів: твір, казка, самостійно складена задача, сформульоване поняття, правило або закономірність, виріб, власний образ, знак, символ, гра, вікторина, сценарій спектаклю, зміст газети й ін.

Загальнопредметна продукція учня як результат дослідження ним фундаментальних освітніх об'єктів, що виходить за межі одного досліджуваного предмету.

3. Творчі роботи учнів та їх оцінювання

До методологічної продукції учнів відносяться: сформульована учнем мета його занять, індивідуальні освітні програми, плани індивідуальної самостійної роботи, аналіз навчальної діяльності, самооцінка, рецензії, відгуки, різні висновки й узагальнення; способи аналізу, сформульовані питання, версії; технології пошуку відповідей; принципи складання різних типів тексту, композиції малюнка або іншого здобутку.

Творчі роботи дітей відрізняються не тільки за виглядом, але і за обсягом, а також за часом виконання. Одні роботи виконуються учнями безпосередньо на уроці і являють собою елемент творчості в межах досліджуваної теми або виду діяльності. Такими є придумані дітьми загадки, короткі вірші, казки, лічилки, математичні

задачі, досліди з природознавства. Інші роботи – поточні, вони виконуються учнями не тільки в класі, але і вдома протягом 1-3 днів. Такі роботи не вимагають спеціального оформлення й офіційного захисту, діти виступають з ними на уроках. Експеримент показав, що початкові творчі роботи можуть виконуватися ними без попередньої підготовки, вчителю достатньо надати дітям таку можливість і допомогти організувати роботу.

Найбільш ємні творчі роботи учні готують і захищають наприкінці навчальної чверті або року під час проведення творчих тижнів. Це підсумкові, залікові, екзаменаційні роботи, які відрізняє тривалий період виконання – від 1 до 3 місяців і більше. Такі роботи оформлюються за ustalеними вимогами: формулюються цілі, описується хід роботи й отримані результати, здійснюється самоаналіз, подають рецензії учнів і дорослих. Автори кращих творчих робіт за підсумками захисту представляються шкільним магістратом до звання, а зміст робіт включається до шкільного (варіативного) компоненту змісту освіти.

В.О. Сухомлинський, приділяючи пильну увагу у своїй школі естетичному вихованню, писав, що за 10 років прочитав більш ніж 100 учнівських віршів. Евристичне навчання дозволяє значно збільшити обсяг творчої освітньої продукції учнів, причому не тільки в естетичному, але і у всіх інших освітніх напрямках. З числа захищених робіт приблизно половина учнівської продукції визнається експертною комісією (шкільним магістратом) значимою з погляду ступеня творчості і новизни. Деякі учні протягом навчального року захищають 15 – 17 повноцінних творчих робіт у різних освітніх галузях.

Загальнопредметний аналіз змісту учнівських творчих робіт дозволив виділити такі їхні типи:

- дослідження (експеримент, серія дослідів, історичний аналіз, власне рішення наукової проблеми, доказ теореми);
- твір (вірші, казки, задачі, нариси, трактати);
- художній твір (живопис, графіка, музика, пісня, танець, вишивка, фотографія, композиція, виставка);
- технічний добуток (віріб, модель, макет, схема, фігура, комп'ютерна програма);
- видовищний добуток (концерт, спектакль, сценка, показовий виступ, змагання);
- педагогічний добуток (проведений у ролі вчителя урок, складений кросворд, комп'ютерна програма, придумана гра, вікторина);

- методологічний добуток (індивідуальна освітня програма, план занять з обраної теми, тест або перевірочне завдання для учнів, рефлексивний щоденник).

Підставою даної типології творчих робіт є домінуюча учнівська продукція і відповідний їй вид продуктивної діяльності. Так, якщо дитина у формі твору досліджує явище, наприклад, пише трактат про колір неба, то її творча робота належить до дослідження, а не до твору; якщо головною метою і результатом діяльності учня є вірші, музика і т.п., то його творча робота класифікується як «твір».

Тип роботи не визначається, таким чином, навчальним предметом. Наприклад, математична казка може бути віднесена до типу «твір», а робота з виявлення учнем закономірностей складу слів є дослідженням. У деяких випадках та сама робота одночасно належить до різних типів, наприклад, розроблена старшокласником комп'ютерна програма з вивчення в початковій школі багатозначних чисел визначена магістратом одночасно технічним і педагогічним добутком. Остаточне рішення про тип роботи приймається за найбільшим ступенем прояву творчості.

Організація діяльності з виконання учнями творчих робіт передбачає такі кроки. Наприкінці кожної чверті після завершення контролю базових освітніх нормативів виділяється тиждень, під час якого працюють предметні майстерні і лабораторії, проводяться індивідуальні консультації, захищаються виконані учнями роботи. Темі таких робіт діти вибирають заздалегідь або під час творчого тижня. Джерелами творчих робіт слугують досягнення дітей на уроках, наукові проблеми, що їх зацікавили, особисті симпатії до вчителя-керівника. Звичайно кожен учитель пропонує з предмету на вибір 3-5 тем. Усього для одного класу набирається близько 30 тем творчих робіт, з яких учні початкової школи вибирають, наприклад, три теми – по одній із природно-математичного циклу, гуманітарного і художнього. Ситуація вибору учнями тем творчих робіт з декількох десятків тем, запропонованих різними педагогами, створює багаті можливості координації цілей учнів і вчителів.

Після презентації тем учні роблять свій вибір і займаються їх розробкою на заняттях. Розклад занять у майстернях і лабораторіях складається таким чином, що до одного вчителя можуть прийти учні різного віку. Одночасно з заняттями майстерень у школі працює черговий учитель, що допомагає визначитися з вибором діяльності тим дітям, яким важко це зробити самостійно.

Творча робота допускається до захисту за умови її письмового оформлення і наявності двох рецензій – учня і вчителя (фахівця). Оформляти роботу учням рекомендується за таким планом:

- Тема, прізвище учня і керівника, клас, школа, рік, місто.
- Чому я вибрав цю тему.
- Головна ідея, мета, проблема роботи.
- План роботи, її основний зміст (з малюнками, таблицями, додатками).
- Виниклі проблеми, труднощі, шляхи їхнього рішення.
- Головні висновки роботи, її призначення і застосування.
- Самоаналіз роботи: як працював, що зрозумів, чому навчився, подальші цілі. Самооцінка роботи.
- Дві зовнішні письмові рецензії і відгук керівника.

Форми проведення захисту різні: академічний виступ, дидактична гра, проведення учнем уроку, конкурс, концерт, сценка, спортивний виступ.

На захисти запрошуються батьки, учителі, усі бажаючі. Після виступу авторів ставляться питання, присутніми висловлюються судження, свої оцінки дає експертна група. Проведення захистів організує шкільний магістрат, у який входять учні і вчителі; він же присуджує шкільні звання типу: магістр школи, бакалавр школи, майстер мистецтв.

Оцінка учнівських творчих робіт під час їхнього захисту проводиться за такими параметрами, як ступінь творчості, новизна, оригінальність, особистий внесок, логічність, оформлення, аргументованість відповідей на питання, уміння захопити присутніх на захисті власною ідеєю, трудомісткість, користь роботи для себе й інших. За кожним критерієм експертна група або магістрат виставляє учневі оцінку за 3-, 5- або 10-бальною шкалою.

Наведемо приклад узагальненої трьохрівневої шкали оцінки освітньої продукції учнів.

Високим рівнем характеризуються творчі роботи учнів, що під час захисту оцінюються експертною групою або шкільним магістратом 8-10 балами за 10-бальною шкалою. Високий рівень мають також роботи, що зайняли 1-е місце на внутрішньо-шкільних заходах, призові місця на міжшкільних конференціях, олімпіадах, конкурсах; роботи, опубліковані в місцевих і центральних газетах; роботи, яким дана висока оцінка (рецензія) компетентного фахівця; роботи, автори яких були визнані гідними одного зі шкільних звань.

Творчу роботу відносять до середнього рівня, якщо в ній учень реалізував свою ідею або принцип, а також досить добре, на

думку фахівця або експертної групи, справився з поставленою метою. Такі роботи оцінюються, як правило, 4-7 балами за 10-бальною шкалою або аналогічним чином в інших шкалах.

Робота низького рівня являє собою завершену роботу учня, що виконана ним за зразком (аналогією) або з незначною модернізацією уже відомої роботи. Ступінь новизни такої роботи незначний для її автора. Термін «низький рівень» вживається умовно, оскільки навіть низький рівень творчої роботи свідчить про те, що учень виконав і представив свою роботу на захист. Творчими роботами низького рівня назвемо реферати, у яких не виражена власна точка зору автора. Низьким рівнем характеризуються роботи, що одержали оцінку 1-3 бали за 10-бальною шкалою.

Наведемо приклади тем творчих робіт, виконаних учнями 6 – 8-х класів ліцею під час творчого тижня: «Квадратура кола», «Магія чисел трикутника», «Дослідження пропорцій тіла дівчат і хлопчиків», «Словник слів іноземного походження», «Як запам'ятати іноземні слова», «Мій дарунок другу – твір англійською мовою», «Словник ліцейських слів і висловів», «Як перевірити, чи читав учень твори Пушкіна (складання тесту)», «Дослідження звертань», «Словесні візерунки, або Перетворення кореня», «Слуга з червоним волоссям (детектив)», «Одержання магніту», «Зйомка навчального відеофільму з фізики», «Аналіз відносин «учитель-учень» з погляду 10 заповідей», «Ескіз інтер'єру дитячої кімнати», «Створення своєї емблеми», «Геометричні квіти», «Ліногравюра», «Комплект кухонних речей для мами», «Мультфільм (комп'ютерна програма)», «Створення домашньої Web-сторінки».

Творчі тижні звичайно викликають в учнів підвищений інтерес, створюють святковий настрій. У той же час це період серйозних іспитів. Не всі учні, що вибрали тему творчої роботи, доводять її до кінця. Не кожну роботу керівник або магістрат допускають до захисту. З числа захищених робіт приблизно половина визнається магістратом цікавими з погляду творчості і новизни.

Звичайно тільки 7-10% творчих робіт одержує високу оцінку, а їхні автори представляються до шкільного звання. Ті учні, роботи яких тричі за рік представляються до одного зі шкільних звань, одержують його разом із врученням відповідного посвідчення.

З аналізу результатів, отриманих на практиці, випливає висновок: використання методики евристичного навчання веде до того, що через 1-2 роки біля половини творчих робіт учнів досягає високого і середнього рівня оцінки. Після 3-4 років занять за евристичною методикою даний показник збільшується до 75%, за п'ять

років освітня продуктивність учнів зростає в 5 разів у порівнянні з початковим рівнем.

Учні, які беруть участь у творчих тижнях, уже ніколи не забувають досягнутих результатів. Творча діяльність займає усе більше місця в їхньому навчанні. У них виробляється навичка особистісного творчого підходу до всіх досліджуваних питань, формується індивідуальна траєкторія освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Альтшуллер Г.С. Как стать гением: жизненная стратегия творческой личности / Г.С. Альтшуллер. – Минск, Асвета, 2004. – 479 с.
2. Андрейченко В.І. Діалектика виховання і самовиховання творчої особистості / В.І. Андрейченко. – К., Основа, 2008. – 234 с.
3. Андриенко Е.В. Подготовка учителя к самоактуализации в педагогической деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Е.В. Андриенко. – М., 2004. – 16 с.
4. Барко В.І. Як визначити творчі здібності дитини? / В.І. Барко, А.М. Тютюнников. – К.: Україна, 2001. – 76 с.
5. Битянова Н.Р. Психология личностного роста (практическое пособие по проведению тренинга личностного роста психологов, педагогов, социальных работников) / Н.Р. Битянова. – М., Просвещение, 1995. – 64 с.
6. Богоявленская Д.Б. Диагностика становления творческой личности // Психодиагностика и школа / Отв. ред. К.М.Гуревич. – Таллинн, 1990. – С. 5-12.
7. Богоявленская Д.Б. Психолого-философский анализ творчества // Междисциплинарный подход к исследованию творчества / Д.Б. Богоявленская. – М., Знание, 2000. – С. 71-83.
8. Брушлинский А.В. Мышление и прогнозирование / А.В. Брушлинский. – М., Знание, 1999. – 96 с.
9. Бурлачук Л.Ф. Психодиагностика личности / Л.Ф. Бурлачук. – К., Пресс, 1999. – 168 с.
10. Вертгеймер М. Продуктивное мышление. Пер. с англ. / Под ред. С.Ф.Горбова, В.П.Зинченко. – М., Радиус, 1997. – 280 с.
11. Вікова та педагогічна психологія : навч. посіб. / О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська та ін.]. – К. : Каравела, 2006. – 344 с.
12. Віленський М.Я. Педагогічні основи формування досвіду творчої діяльності майбутніх учителів: навчальний посібник / М.Я. Віленський, С.М. Зайцева. – К., ЛТД Прес, 2003. – 117 с.
13. Вишнякова Н.В. Креативная психопедагогика: монография / Н.В. Вишнякова. – Минск, 2005. – 240 с.
14. Воловодівська Ж. Робота з обдарованими дітьми. Профілактика стресів, розумового та емоційного перевантаження/ Ж. Воловодівська, Т. Докійчук // Психолог. – 2011. – №22-23. – С. 15-30.
15. Волкова Н. П. Педагогіка : посібник для студ. вищ. навч. закл. / Н. П. Волкова. – К. : Вид. центр „Академія”, 2001. – 576 с.
16. Воронова Т.И. Подготовка учителя к педагогической деятельности с одаренными младшими школьниками / Т.И. Воронова: автореф. дис.... канд. пед. наук. – М., 2005. – 16 с.

17. Выготский Л.С. Избранные психологические произведения / Л.С. Выготский. – М., Просвещение, 1996. – 334 с.
18. Гавриш І. В. Теоретико-методологічні основи формування готовності майбутніх учителів до інноваційної професійної діяльності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : спец. 13.00.04 „Теорія і методика професійної освіти” / І. В. Гавриш. – Луганськ, 2006. – 44 с.
19. Галкина Т.В. Диагностика и развитие креативности // Развитие и диагностика способностей / Под ред. В.Н. Дружинина. – М., Знание, 2001. – С. 170-178.
20. Галузяк В. М. Рефлексія у структурі особистісно-професійної зрілості вчителя / В. М. Галузяк // Теорія і практика управління соціальними системами. Щоквартальний науково-практичний журнал. – Харків: НТУ «ХПІ». – 2008. – №4. – С. 17-25.
21. Галузяк В. М. Моральне виховання у педагогіці США: теорія і практика / В. М. Галузяк, Л.І. Довгань. – Вінниця: РВВ ВДАУ, 2009. – 231 с.
22. Галузяк В. М. Основні характеристики ефективного стилю педагогічного спілкування / В. М. Галузяк // Наукові записки. – Випуск 32. Частина II. Серія: Педагогічні науки. – Кіровоград: РВЦ КДПУ ім. В.Винниченка, 2001.– С.30-34.
23. Галузяк В. М. Типологія базових моделей виховання / В. М. Галузяк // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 7. – Вінниця, 2002. – С. 94-102.
24. Галузяк В.М. Діагностичний інструментарій класного керівника / В. М. Галузяк, І.Л. Холковська. – Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2013. – 304 с.
25. Галузяк В.М. Педагогічна діагностика: Курс лекцій / В.М. Галузяк, І.Л. Холковська. – Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2015. – 164 с.
26. Гафитулина М.С. Формирование интереса к творческой познавательной деятельности у учащихся младшего школьного возраста на основе ТРИЗ / М.С. Гафитулина: автореф.... канд. пед. наук. – Челябинск, 2006. – 16 с.
27. Гилфорд Дж. Три стороны интеллекта // Психология мышления / Под ред. А.М. Матюшкина. – М., Академия, 2005. – 456 с.
28. Гильбух Ю.З. Умственно одаренный ребенок: психология, диагностика, педагогика / Ю.З. Гильбух. – К.: РОВО «Укрвузполиграф», 1992. – 84 с.
29. Гозман Л.Я. Самоактуализационный тест / Л.Я. Гозман, М.В. Кроз, М.В. Латинская. –М.: Российское педагогическое агентство, 2005. – 44 с.

30. Головінський І. Педагогічна психологія / І. Головінський. – К. : Вид-во „Аконіт”, 2003. – 287 с.
31. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
32. Давыдова Л.Н. Формирование у будущих учителей умений педагогического диагностирования: учебное пособие / Л.Н. Давыдова. – Волгоград, 2006.-186 с.
33. Данильченко В.М. Педагогічні умови індивідуально-творчої підготовки майбутніх учителів: монографія / В.М. Данильченко. – К., Аконіт, 2003. – 250 с.
34. Де Боно Э. Рождение новой идеи: О нешаблонном мышлении. Пер. с англ. / Под ред. О.К.Тихомирова. – М., Знание, 2006. – 286 с.
35. Деякі аспекти вирішення проблем навчання обдарованих дітей // Педагогічна підтримка обдарованості. – К. : Вид. дім „Шкільний Світ”, 2005. – 128 с.
36. Дмитрієва О.А. Сучасні підходи до вивчення феномену обдарованості / О.А. Дмитрієва // Шкільному психологу. Все для роботи. – 2010. – №1. – С. 7-10.
37. Дружинин В.Н. Психодиагностика общих способностей. – М.: Изд. Центр «Академия», 2006. – 224 с.
38. Дурай-Новакова К.Н. Формирование профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности: монография / К.Н. Дурай-Новакова.- – М., Милениум, 1993. – 232 с.
39. Дьяченко М.И. Психологические проблемы готовности к деятельности / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович. – Минск, Асвета, 1996. – 173 с.
40. Ермолаева-Томина Л.Б. Исследование факторов, детерминирующих индивидуальные различия в проявлении творческой активности // Психология творчества: общая, дифференциальная, прикладная / Под ред. Я.А.Пономарева. -М., Наука, 2000.- С. 117-130.
41. Заброцький М. М. Психологія особистості : навч. посібник / М. М. Заброцький, О. М. Савиченко, І. М. Тичина. – Житомир, 2005. – 206 с.
42. Завгородня Н. М. Педагогічні умови соціалізації обдарованих учнів у навчально-виховному середовищі загальноосвітнього навчального закладу : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.05 „Соціальна педагогіка” / Н. М. Завгородня. – Київ, 2006. – 22 с.
43. Загальна психологія : підручник / За заг. ред. С. Максименко]. – Вінниця, Нілан ЛТД, 2004. – 465 с.

44. Загвязинский В. И. Методология и методы психолого-педагогического исследования : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. И. Загвязинский, Р. Атаханов. – М. : Издательский центр „Академия”, 2007. – 208 с.
45. Загребельна О.О. Дослідження проявів інтелектуальної та творчої обдарованості: теоретичний аналіз / О.О. Загребельна // Обдарована дитина. – 2008. – №8. – С. 63-67.
46. Зичков А. К. Формування творчої особистості майбутнього вчителя, здібного до реалізації інтелектуального і креативного потенціалу / А. К. Зичков // Сучасна освіта творчо обдарованої молоді : ідеї, технології, перспективи : матеріали конференції. – К.–Кривий Ріг, 2008. – С. 163–168.
47. Ильясов И.И. Система эвристических приемов решения задач / И.И. Ильясов. – М., Просвещение, 2002. – 139 с.
48. Кала У.В. О креативности в области общения // Измерения в исследовании проблем воспитания. – Тарту, Изд-во Тартусского пед. института, 1993. – С. 171-181.
49. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении / В.А. Кан-Калик. – М., Просвещение, 1997. – 190 с.
50. Карпенко Н.А. Розуміння батьками проявів дитячої обдарованості як творчий процес / Н.А. Карпенко// Обдарована дитина. – 2008. – №8. – С. 45-54.
51. Кларин М.В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках / М.В. Кларин. – М., Арена, 2004. – 222 с.
52. Клименко В.В. Як виховати вундеркінда / В.В. Клименко. – Харків, «Фоліо». – 2006. – 459 с.
53. Клименко В.В. Психологічні тести таланту / В.В. Клименко. – Харків, «Фоліо». – 2007. – 414.
54. Клименюк Ю. М. Обґрунтування ролі здібностей особистості у розвитку обдарованості / Ю. М. Клименюк // Актуальні проблеми професійно-педагогічної освіти та стратегій розвитку : зб. наук. праць / за заг. ред. О. А. Дубасенюк, Л. В. Калініної, О. Є. Антонової. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2006. – С. 189–191.
55. Клименюк Ю. М. Підготовка майбутнього вчителя початкової школи до роботи з обдарованими учнями / Ю. М. Клименюк // Актуальні проблеми розвитку обдарованості учнівської та студентської молоді : зб. наук. праць студ. та аспірант. / за заг. ред. О. Є. Антонової. – Житомир. Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2006. – С. 120–162.
56. Клименюк Ю. М. Теоретичні та методичні підходи до визначення сутності та структури інтелектуальної обдарованості учнів початкової школи / Ю. М. Клименюк // Модернізація вищої освіти

у контексті євроінтегральних процесів : зб. наук. праць учасників Всеукр. методолог. семінару з міжнар. участю. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2007. – С. 307–312.

57. Клименюк Ю. М. Дослідження рівня готовності майбутнього вчителя початкової школи до розвитку інтелектуальної обдарованості учнів / Ю. М. Клименюк // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – 2009. – Вип. 39. – С. 143-150.

58. Козленко В.Н. Проблемы креативности личности. – В кн.: Психология творчества: общая, дифференцированная, прикладная / Под ред. Я.А.Пономарева. – М., Наука, 2000. – С. 19-31.

59. Компасна програма пошуку, навчання і виховання обдарованих дітей та молоді „Творча обдарованість” // Інформаційний збірник Міністерства освіти України. – 1992. – Січень. – № 3. – С. 17–21.

60. Комплексна програма пошуку, навчання і виховання обдарованих дітей та молоді / Уклад. : В. Г. Шевченко, О. В. Киричук. – К., 1991. – 29 с.

61. Концепція державної програми роботи з обдарованою молоддю на 2006–2010 роки // Освіта України. – 2006. – № 48 (741). – 30 червня. – С. 1–3.

62. Коробова О. Планування майбутнього – шлях до успіху: авторська програма для дітей з ознаками обдарованості / О. Коротова // Психолог. – 2010. – С. 1-32.

63. Корпан Л. Вивчення обдарованих дітей 1-4 класах /Л. Корпан // Психолог. – 2010. – №14. – С. 8-14.

64. Кравчук О. Вчити обдарованих дітей – мистецтво / О. Кравчук // Початкова школа. – 2013. – №7. – С. 58.

65. Краткий психологический словарь / Сост. Л.А.Карпенко / Под общ. ред. А.В.Петровского, М.Г.Ярошевского.– М: Политиздат, 1995.– 430 с.

66. Крутецький В.А. Педагогічні здібності як професійно значущі якості особистості вчителя // Формування соціальної особистості вчителя. – Тернопіль, «Сузір'я», 2003. – С. 36-46.

67. Кузьміна Н.В. Проблема профессиональной подготовки специалистов в вузах // Проблема отбора и профессиональной подготовки специалистов в вузах / Н.В. Кузьміна.-М., Наука, 1990.- С. 47-62.

68. Кузьміна Н.В. Методы исследования педагогической деятельности / Н.В. Кузьміна. -М., Просвещение, 1990. – 113 с.

69. Кузьміна Н. В. Здібності, обдарованість, талант учителя / Н. В. Кузьміна // Педагогічна творчість і майстерність : хрестоматія /Укл. Н. В. Гузій]. – К. : ІЗМН, 2000. – С. 35–40.

70. Кульчицька О. І. Соціально-психологічні фактори формування таланта / О. І. Кульчицька // Неперервна професійна освіта : теорія і практика : наук.-метод. журнал. – 2004. – Випуск 3. – С. 112–118.
71. Кульчицька О.І. Проблеми обдарованості в сучасній психології / О.І. Кульчицька // Обдарована дитина. – 2008. – №1. – С. 2-7.
72. Леонова Н.С. Здібності та задатки як базові чинники обдарованості / Н.С. Леонова // Основи здоров'я. – 2013. – №2. – С. 9-11.
73. Лейтес Н.С. Возрастная одаренность и индивидуальные различия. – М. – Воронеж, «Мир», 2007. – С. 69-103.
74. Линенко А. Ф. Теорія і практика формування готовності студентів педагогічних вузів до професійної діяльності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук. : спец. 13.00.04 „Теорія і методика професійної освіти” / А.Ф. Линенко.– К., 1996. – 44 с.
75. Липова Л. Діагностика дитячої обдарованості та психолого-педагогічні особливості обдарованих дітей / Л. Липова та ін. // Рідна школа. – 2003. – № 5. – С. 9–12.
76. Липова Л. Специфіка навчання обдарованих дітей / Л. Липова, Л. Морозова, Л. Луценко // Рідна школа. – 2003. – № 7 (882). – С. 8–11.
77. Липова Л. Концепція обдарованості та її види / Л. Липова, Л. Морозова, С. Ренський // Рідна школа. – 2003. – № 4 (879). – С. 10–12.
78. Лук А.Н. Психология творчества / А.Н. Лук. – М.: Наука, 1998. – 290 с.
79. Любовецька І. Й. Психологічна організація взаємин учителів із обдарованими учнями : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19. 00. 07 „Педагогічна та вікова психологія” / І.Й. Любовецька. – Київ, 2006. – 22 с.
80. Максименко С. Д. Загальна психологія : навч. посібник / С. Д. Максименко. – К. : Центр навчальної літератури, 2004. – 272 с.
81. Марасанов Г.И. Социально психологический тренинг. – М.: «Совершенство», 1998. – 208 с.
82. Мар'яненко Л. В. Вміння вчителя поводитися з обдарованими учнями як фактор його професійного зростання / Л. В. Мар'яненко // Практична психологія та соціальна робота. – 2001. – № 8. – С. 48–51.
83. Маслоу А. Самоактуалізація // Психология личности. Тексты / Под ред. Ю.Б.Гиппенрейтер, А.А.Пузыряя. – М., Наука, 1992. – С. 108-117.
84. Матюшкин А.Н. Концепция творческой одаренности / А.Н. Матюшкин // Вопросы психологии. -1989. – № 6. – С. 29-33.

85. Матюшкин А.Н. Проблемные ситуации в мышлении и обучении / А.Н. Матюшкин. -М., Наука, 1992. – 178 с.
86. Методы развития творческой личности учащихся (методическая разработка) / Сост. Н.Б.Ковалева. – М., «Аконит», 2001.– 86 с.
87. Моделирование педагогических ситуаций: Проблемы повышения качества и эффективности общепедагогической подготовки учителя / Ю.Н.Кулюткин, Г.С.Сухобская, Я.И.Петров и другие / Под ред. Ю.Н.Кулюткина, Г.С.Сухобской. – М.: Педагогика, 2001. – 120 с.
88. Мокридіна Л. О. Формування професійної готовності педагогів до роботи з обдарованими дітьми / Л. О. Мокридіна // Підтримка обдарованих дітей та молоді: тези доповідей. Щорічний освітній форум „Артеківські діалоги”, 18–21 вересня 2008 р. – Крим : Артек, 2008. – С. 75–78.
89. Моляко В. О. Проблема обдарованості : нові етапи психологічних досліджень та їх практична реалізація / В. О. Моляко // Актуальні проблеми психології : т. 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.
90. Моляко В. О. Психологічні проблеми обдарованості та її виявлення / В. О. Моляко // Мудрість учіння. Кроки до успіху : навч.-метод посібник.– К. : Магістр–S, 1999. – С. 5–15.
91. Морозова Л. Обдаровані діти: психолого-педагогічний супровід / Л. Морозова // Психолог. – 2012. – № 18. – С. 25-31.
92. Обдаровані діти: діагностика та супровід / упоряд. Т. Червонна. – К.: Шкільний світ, 2008. – 128 с.
93. Овадюк І.В. Як допомогти учням відчувати свою інтелектуальну спроможність / І.В. Овадюк // Шкільному психологу. Все для роботи. – 2016. – №9. – С. 21-24.
94. Педагогічна практика : навч.-метод. посібник // Укл. А. В. Іванченко, О. А Дубасенюк, А. А. Сбруєва, О. Є. Антонова. – Житомир : Житомир. держ. ун-т, 2005. – 126 с.
95. 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.
96. Перкинс Д.Н. Творческая одаренность как психологическое понятие / Д.Н. Перкинс // Общественные науки за рубежом. – Р.Ж. Сер. Науковедение, 1988. – №4. – С.88-92.
97. Подимова Л.С. Підготовка вчителя до інноваційної діяльності / Л.С. Подимова. – К.:КПУ, 2005. – 170 с.

98. Пономарев Я.А. Исследования творческого потенциала человека / Я.А. Пономарев // Психологический журнал. – Т. 12. – №1 – 2001. – С. 3-12.
99. Пономаренко О.М. Тренінг з обдарованими підлітками / О.М. Пономаренко // Шкільному психологу. Все для роботи. – 2013. – №5. – С. 12-28.
100. Посталюк Н.Є. Творчий стиль діяльності / Н.Є. Посталюк. – К., Освіта, 2009. – 176 с.
101. Програма „Обдарована дитина” гімназії № 143 м. Києва // Обдарована дитина. – 2006. – № 5. – С. 17–21.
102. Психологічна підтримка творчості учня / Упоряд. О. Главник, В. Зоц. – К. : Редакція загальнопед. газет, 2003. – 128 с.
103. Психологічний словник / За ред. В. І. Войтка. – К :Вища школа, 2002.–216 с.
104. Рабочая концепция одарённости / Д. Б. Богоявленская, А. В. Брушлинский ; научн. ред. В. Д. Шадриков. – М. : ИЧП „Магистр”, 1998. – 68 с.
105. Ратовська С. В. Готовність майбутнього вчителя початкових класів до організації групової навчальної діяльності учнів [Електронний ресурс] / С. В. Ратовська. – Режим доступу : // <http://intkonf.org/ratovska-s-v-gotovnist-maybutnogo-vchitelya-pochatkovih-klasiv-do-organizatsiyi>.
106. Рекомендация 1248, относящаяся к образованию одарённых детей [принятая Советом Европы 7 октября 1994 г.] // Управление школой. – 1997. – № 43. – Ноябрь. – С. 6.
107. Рензулли Дж. Модель обогащающего школьного обучения / Дж. Рензулли, С. Рис // Основные концепции одаренности и творчества / Под ред. Д. Б. Богоявленской. – М., 1997. – 300 с.
108. Роджерс Н. Творчество как усиление себя / Н. Роджерс // Вопросы психологии. -1990. -№1. – С. 164-167.
109. Семенченко І.М. Системний підхід до вивчення організації продуктивного мислення / І.М. Семенченко // Дослідження проблем психології творчості. – Луцьк : ВАТ „Волинська обласна друкарня”, 2009. – 460 с.
110. Сидорчук Т. А. Система творчих завдань як засіб формування креативності на початковому етапі становлення особистості: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19. 00. 07 „Педагогічна та вікова психологія” / Т.А. Сидорчук. – Київ, 2008. – 22 с.
111. Симановський О.Є Розвиток творчого мислення дітей: посібник для батьків і педагогів / О.Є. Симановський. – Тернопіль, «Академія розвитку», 2007. – 192 с.

112. Сисоєва С. О. Психологія і педагогіка : підручник для студ. вищ. навч. закл. педагогічного профілю традиційної і дистанційної форм навчання / С. О. Сисоєва, Т. Б. Поясок. – К. : Міленіум, 2005. – 520 с.
113. Слостенин В.А. Профессиональная самоактуализация будущего учителя / В.А. Слостенин, Е.В. Андриенко // Научные труды МПГУ. Серия: Психолого-педагогические науки.– М.: Прометей, 1998.– С. 3-13.
114. Сологуб Н. Обдаровані діти: психологічні проблеми розвитку / Н. Сологуб, О. Хмелева-Токарева // Психолог. – 2012. – №2. – С. 14-19.
115. Стара Л. Обдаровані діти: корекційно-розвивальні заняття / Л. Стара // Психолог. – 2012. – №11-12. – С. 50-55.
116. Тафель Р.Е. К исследованию диагностических методик для идентификации творческих личностей / Р.Е. Тафель, В.М. Файн // Вопросы психологии. – 1994. – №6. – С. 121-126.
117. Телегіна Є.Д. Види навчальних дій та їхня роль у розвитку творчого мислення молодших школярів // Педагогіка і психологія. – 2000.-№1. – С. 47-53.
118. Теплов Б.М. Способности и одаренность / Б.М. Теплов // Избранные труды: в 2-х т. Т. 1.-М., 1995.- С. 15-41.
119. Технології професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів: навч. посіб. / за заг. ред. доктора педагогічних наук О. А. Дубасенюк. – Житомир : Житомир держ. пед. ун-тет, 2001. – 384 с.
120. Федоров М. П. Педагогічні умови підготовки студентів до роботи з обдарованими дітьми : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 „Загальна педагогіка та історія педагогіки” / М. П. Федоров. – Луганськ, 2000. – 21 с.
121. Філімончук А. Інтелект дітей 6-7 років: програма розвитку/ А. Філімончук // Психолог. – 2010. – №23/24. – С. 34-46.
122. Фіцула М. М. Педагогіка : навч. посіб. для студентів пед. навч. закладів / М. М. Фіцула. – К., 2000. – 542 с.
123. Холковська І. Л. Креативність як предмет психолого-педагогічних досліджень / І.Л. Холковська, Н.О. Віняр // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 48. – Вінниця, 2016. – С. 167-174.
124. Холковська І.Л. Методика виховної роботи: Курс лекцій. – 2-е вид., випр. і доп. / І.Л. Холковська.– Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2016.– 192 с.
125. Холковська І.Л. Методика виховної роботи: Практикум / І.Л. Холковська. – Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2016. – 208 с.

126. Холковська І.Л. Технологія діяльності соціального педагога: Курс лекцій / І.Л. Холковська. – Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2013. – 196 с.
127. Чернишенко О.С. Практикум з вирішення конфліктних педагогічних ситуацій / О.С. Чернишенко. – К. : УЦДК, 2005. – 112 с.
128. Чудновський В.Е. Обдарованість: дарунок чи випробування / В. Е. Чудновський, В.С. Юркевич. – К.: ВІПОЛ, 2000. – 128 с.
129. Шадриков В.Д. Системный подход к измерению способностей // Диагностика профессиональных и познавательных способностей / Под ред. В.Д.Шадрикова. – М., Наука, 1998. – 163 с.
130. Щерба Н.П. Дослідження творчої обдарованості з використанням тестів Е.П.Торренса у молодших школярів / Н.П. Щерба // Педагогіка і психологія. – 2001. – №1. С. 17-24.
131. Юркевич В.С. Изучение общей одаренности за рубежом // Вопросы психологии. -1971. – №4. – С. 154-168.
132. Юркевич В. С. Про окремі типи обдарованості / В. С. Юркевич // Завуч. – 2003. – № 17–18. – С. 9-10.
133. Яковенко О.Л. Психологія розвитку творчого потенціалу особистості / О.Л. Яковенко. – К: «Альфа», 2007. – 224 с.
134. Ясінська Х. Інноваційні технології в роботі з обдарованими дітьми / Х. Ясінська // Психолог довкілля. – 2011. – №10. – С. 35-39.

Навчальне видання

Ірина Леонідівна Холковська

**МЕТОДИКА ВИХОВНОЇ РОБОТИ З ОБДАРОВАНИМИ
ДІТЬМИ**

Видання здійснене в авторській редакції

Підписано до друку 28.12.17 р.
Формат 60x84/16. Папір офсетний.
Гарнітура Arial. Друк різнографічний.
Ум. друк. арк. 9,6.

Віддруковано з оригіналів замовника.
Видавець і виготовлювач ТОВ «Нілан-ЛТД»
Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до
Державного реєстру видавців, виготовлювачів і розповсюджувачів
видавничої продукції серія ДК №4299 від 11.04.2012 р.
Тел.: (0432) 69-67-69, 52-82-78
e-mail: tvory2009@gmail.com