

**Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського**

В.С. Штифурак

**ОРГАНІЗАЦІЯ РОБОТИ
ЗІ ЗДІБНИМИ
ТА ОБДАРОВАНИМИ ДІТЬМИ**

Навчально-методичний посібник

Вінниця 2009

УДК 37.017

DOI: <https://doi.org/10.31652/37.017-1-205>

ББК 74.200

Рекомендовано вченою радою Інституту педагогіки і психології Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського (протокол № 9 від 23 червня 2009р.)

Рецензенти:

Н.І. Лазаренко., кандидат педагогічних наук, доцент, директор інституту педагогіки і психології;

Н.В.Василенко., кандидат педагогічних наук, заслужений учитель України

Штифурак В. С. Організація роботи зі здібними та обдарованими дітьми : навчально-методичний посібник. Вінниця : ВДПУ, 2009. 205 с.

У навчально-методичному посібнику представлено наукові основи дослідження феномену здібностей як індивідуально-психологічних особливостей особистості – характеристика індивіда з боку психічних явищ, які є суб'єктивними умовами успішного виконання певного різновиду діяльності. У посібнику подані матеріали до психолого-педагогічного пошуку обдарованих дітей та рекомендації педагогічним працівникам, психологам, батькам для створення соціально-сприятливих умов розвитку обдарованих дітей.

УДК 37.017

ББК 74.200

© Штифурак В. С.

Зміст

Вступ.....	4
1. Наукові основи дослідження феномену здібностей.....	7
1.1. Природа здібностей.....	7
1.2. Структура здібностей.....	21
2. Вік і обдарованість.....	52
3. Розвиток і застосування здібностей.....	58
4. Види здібностей та їх зв'язок із професійно важливими якостями.....	64
5. Практичні аспекти навчання і розвитку обдарованих дітей.....	69
5.1. Основні засади навчання і розвитку обдарованих дітей.....	71
5.2. Психолого-педагогічні основи роботи з обдарованими дітьми.....	85
5.3. Робота шкільного психолога із забезпечення оптимального особистісного розвитку обдарованих дітей.....	131
5.4. Діагностична та консультативна робота з обдарованими дітьми.....	141
5.5. Особливості роботи з дітьми різної категорії здібностей.....	146
5.6. Особливості роботи з обдарованими дітьми в сім'ї.....	152
6. Психологічне забезпечення профільної освіти.....	163
7. Розвиток професійних здібностей особистості.....	175
Список використаної літератури.....	185
Додатки.....	188

Вступ

Розбудова України як держави на європейському рівні вимагає підвищення самосвідомості та загальної освіти громадян. Тому сьогодні перед суспільством постало питання відповідної підготовки та виховання молодого покоління. Основний тягар вирішення проблеми ліг на заклади освіти, – від дошкільної до вищої. Сучасна людина має бути всебічно розвинутою, всесторонньо освіченою, культурною, здатною створювати і вдосконалювати все нове, передове, перспективне. Це визначає розвиток особистості – пріоритетний напрям в національній системі освіти.

Від природи люди ґрунтовно відрізняються один від одного, зокрема, за своїми талантами та обдаруваннями. Такі відмінності виявляються вже у дитячому віці, і їх, зазвичай, називають здібностями.

Проблема дитячої обдарованості в усі часи викликала великий інтерес у суспільстві. Зацікавленість урядовців, фахівців, батьків зрозуміла – йдеться не лише про долі окремих особистостей, а й про майбутнє країни, світу. Адже талановиті, обдаровані, здатні до творчості люди створюють нові теорії та нові технології, пропонують нові шляхи розвитку, рятують у кризових ситуаціях. В умовах оновлення суспільства особливо актуальною є проблема розвитку здібностей, яка привертає увагу науковців сьогодні так само, як і багато років тому.

На думку відомого дослідника феномена обдарованості К. Текеса, соціальний та економічний прогрес нації, держави безпосередньо залежить від розв'язання проблем здібних і обдарованих дітей. Більшість експертів, що аналізували феномен економічного розвитку, який здійснили в цій сфері за останні десятиріччя такі країни як Японія, Південна Корея, Таїланд, Тайвань, незмінно відзначали вміле, надзвичайно раціональне використання інтелектуальних ресурсів. Позитивні зміни є тим більш разючими, якщо зважити, що в названих країн і територія порівняно невелика, і природні ресурси дуже обмежені. У загальному контексті заслуговує на увагу високий освітній рівень усього населення і заснована на новітніх досягненнях психолого-педагогічних наук організація системи освіти. Відповідно до результатів відомого каліфорнійського лонгітуду та інших спеціальних досліджень, більшість соціально-економічних і культурних цінностей створює невелика група людей, які мають низку якостей, насамперед, інтелектуальних і креативних, що дають підставу визнати цих людей обдарованими. Окремо варто виділити підвищену увагу до тієї порівняно невеликої частини підростаючого покоління в цих країнах, яку називають обдарованими дітьми.

Явище обдарованості потребує особливої уваги з боку суспільства, яке дбає про своє майбутнє. В усіх цивілізованих країнах є державні програми роботи з обдарованими дітьми. У нас таке ставлення тільки починає формуватися, і тому в період економічної кризи раціональне використання інтелектуальних ресурсів може бути вирішальним.

Поняття «здібності», «обдарованість», «талант», «геніальність» є категоріями психології. Розглядаючи їх з наукової точки зору, фахівці відзначають, що кожному поняттю, попри схожість, притаманна певна термінологічна специфіка.

Один із засновників гуманістичної психології – Абрахам Маслоу – вважав, що точна та пристосована до життя теорія особистості повинна розглядати не тільки витоки поведінки та закономірності розвитку людини, але й висоти, яких може досягти кожен індивід. Він вважав, що збирати інформацію про людську природу потрібно на прикладі найкращих представників цивілізації. Саме в них можна знайти якісні відмінності, різні системи мотивацій, емоцій, оцінок, мислення, сприйняття. Найголовніша теза концепції Маслоу – щодо прояву вищого рівня потреб людини – самоактуалізації. Це поняття визначається як повне застосування талантів, здібностей, потенціалів тощо. Самоактуалізація – це процес, коли здібності індивіда розкриваються повністю, творчо та радісно. Потреба самоактуалізації виявляється в різних формах: у кожного – свої мотивація, здібності, спрямованість. Креативність, щирість, сміливість, наполеглива праця – основні характерні риси самоактуалізованих людей. Саме тому вітчизняні та зарубіжні науковці звертаються до вивчення питань виявлення, навчання та виховання творчо та інтелектуально обдарованих дітей, які мають скласти політичну, наукову, технічну, художню, ділову еліту, стати професіоналами найвищого рівня.

Яких дітей називають здібними? Як проявляє себе обдарована дитина? Як відбувається її подальший розвиток? Що можна зробити для її підтримки? Що таке «талант»? Яку людину потрібно вважати геніальною? Відповіді на ці запитання насамперед пропонує Всесвітня рада з обдарованих і талановитих дітей, яка існує з 1975-го року і координує роботу з вивчення, навчання та виховання таких дітей, організовує міжнародні конференції.

Коли фахівці піднімають проблему обдарованості, в контексті цього питання спливає термін «здібності». Так, А. Маслоу пише: «Якщо ви навмисно збираєтесь стати менш значною особистістю, ніж дозволяють ваші здібності, я попереджаю, що ви будете глибоко нещасливі все життя». Люди на різних рівнях оперують цією категорією, намагаючись визначити рівень здатності людини до певної діяльності. Іноді звучить категоричне «ні» та ставиться «діагноз», що конкретна дитина неспроможна, через свої низькі здібності, оволодіти тими чи іншими знаннями, навичками. Тому так важливо розібратися в цьому питанні.

Обдаровані діти – це потенціал нації. Зарубіжний досвід є досить повчальним та цікавим, а надто – щодо практики розроблення особливих навчальних програм, розрахованих на дітей з ширшими можливостями. Проблема створення потужної динамічної інтелектуальної еліти – одна з найактуальніших у контексті її розбудови української державності. У нашій країні для створення сприятливих умов для пошуку, підтримки, стимулювання і реалізації здібностей обдарованих дітей та молоді, розвитку інтелектуального і творчого потенціалу громадянина у сучасному суспільстві проводиться певна, хоч і недостатня робота. При цьому значна увага приділяється підготовці педагогів, психологів до роботи з особливо схильними до навчання і творчості дітьми. Провідну роль у цьому має відігравати система освіти. У ст. 35 Закону України "Про освіту" йдеться, зокрема, що "...для розвитку здібностей, обдарувань і талантів дітей створюються профільні класи (з поглибленим вивченням окремих предметів або початкової допрофесійної підготовки), спеціалізовані школи,

гімназії, ліцеї, колегіуми, а також різні типи навчально-виховних комплексів, об'єднань".

На основі вітчизняного та світового досвіду в Україні розроблено державні документи: Указ Президента «Про національну програму «Діти України (1996 р.), Комплексну програму Кабміну про пошук, навчання й виховання обдарованих дітей і молоді України "Творча обдарованість" (1997 р.), Доктрина національної освіти (2002 р.). Ці документи є базовими щодо визначення стратегії пошуку, навчання, виховання, розвитку обдарованих дітей.

Зокрема, проблематикою обдарованих дітей, складанням індивідуальних програм їхнього виховання і навчання займається науково-практичний центр «Психодіагностика і диференційоване навчання» Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України.

Програма роботи з обдарованою молоддю спрямована на створення сприятливих умов для розвитку творчого потенціалу українського народу, пошуку, підтримки і стимулювання інтелектуально здібних дітей. У ній, зокрема, заплановано "розробити науково-теоретичні засади та відповідні загальні і спеціальні методики та програми для виявлення, розвитку та підтримки обдарованих дітей, учнівської і студентської молоді, молодих творчих працівників".

Мета вказаних програм – створення оптимальної соціально та економічно обґрунтованої мережі установ, закладів для обдарованих дітей, підготовка навчальних планів, підручників, науково-методичної продукції, підготовка кадрів до роботи з обдарованими дітьми. Програми передбачають принципово новий етап роботи зі здібними й обдарованими дітьми, створення та розвиток регіональних (обласних), районних (міських) програм, виходячи з яких освітні заклади повинні розробляти свої програми. Цьому також сприятиме Концепція становлення мережі середніх загальноосвітніх закладів для розвитку творчої обдарованості. Обдарованим дітям держава надає певну підтримку, заохочує у вигляді стипендій, направлення на навчання та стажування в провідні вітчизняні й закордонні освітні, культурні центри.

Зважаючи на неабияку актуальність проблеми розумової обдарованості, креативності в умовах науково-технічного прогресу, прослідковується тенденція до посилення психолого-педагогічної роботи у даному напрямку як у загальносвітовому вимірі, так і в Україні. Окреслене вище питання розумової обдарованості, креативності з погляду психологічної науки досить складне. Однак стан його дослідження ще не сягнув навіть початкового рівня. Це стосується й соціально-адаптивних проблем творчих людей, серед яких ключове місце посідає створення оптимальних умов для особистісного та інтелектуального розвитку розумово обдарованих дітей в освітніх закладах і родині. Провідна роль тут повинна відводитися психологам навчально-виховних закладів.

Сподіваємось, що запропонований навчально-методичний посібник значно розширить круг науково-методичних знань науковців, практиків, батьків і всіх хто цікавиться проблемою обдарованості.

1. НАУКОВІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ФЕНОМЕНУ ЗДІБНОСТЕЙ

1.1. Природа здібностей

Проблеми психології здібностей завжди перебували в центрі уваги вітчизняних та зарубіжних фахівців. Це одна з найважливіших і найактуальніших проблем виховання. Вона непокоїть батьків, викладачів і, зрозуміло, самих учнів.

Здібності – індивідуально-психологічні особливості, які є суб'єктивними умовами успішного виконання певного різновиду діяльності. Здібності не зводяться до наявності в індивіда знань, умінь, навичок. Вони проявляються у швидкості, глибині та міцності оволодіння засобами і прийомами діяльності.

Здібності – характеристика індивіда з боку психічних явищ, які зумовлюють успішність його діяльності.

Отже, про здібності можна говорити як про психічні явища, які визначають результативний бік діяльності. *Спостережливість* чи *комунікативність*, *активність* чи *сенситивність*, *відповідальність* чи *рішучість* вважаються здібностями (а не *сприйманням*, *спілкуванням*, *темпераментом*, *характером*), якщо вони є чинниками діяльності індивіда.

Здібності – це такі індивідуально-психологічні особливості людини, які сприяють успішному виконанню нею тієї чи іншої діяльності. Здібності, які проявляються у дітей, як правило, проявляються в навчанні і тих видах діяльності, якими вони займаються додатково.

Людина не народжується з готовими здібностями. Вродженими є задатки, тобто анатомо-фізіологічні передумови формування здібностей. На їх основі під впливом навчання і виховання, в процесі взаємодії людини з навколишнім світом розвиваються її здібності. В психології прийнято розрізняти загальні і спеціальні здібності.

Здібності – це властивість особистості. Таких три основних ознаки здібностей виділив Б. М. Теплов [56].

1. Здібності – це індивідуальні психологічні особливості, які відрізняють одну людину від іншої.

2. Здібності називають не будь-які індивідуальні особливості взагалі, а лише ті, які мають відношення до успішного виконання будь якої діяльності, або до багатьох діяльностей.

3. Поняття "здібність" не зводиться до тих знань, навичок чи вмінь, які вже вироблені в даної людини.

Відтак, це особливий, а не "окремих" вимір *психіки*, критерієм якого є ступінь успішної діяльності. Хоч здібності не зводяться до *знань, умінь, навичок* індивіда, але вони виявляються саме через них. *Здібності* – це ті психічні явища, які є підґрунтям для набуття знань, умінь та навичок. Здібності характеризують притаманний індивідові *спосіб життя*. Людина *живе* також відповідно до своїх здібностей. До того ж на *рівні особистості* вона отримує можливість *ставитись* до здібностей як до засобу свого *життя*. Ця обставина підкреслює "інструментальне" значення здібностей.

Найбільш плідні наукові розвідки в царині розумових здібностей, творчості та розвитку таких дітей здійснили Б. Теплов, С. Рубінштейн, А. Запорожець, Н. Лейтес, Д. Узнадзе, А. Матюшкін, Н. Подьяков, К. Текекс, М. Карне, К. Абрамс, А. Анастасі, Б. Уайт, Дж. Гауен, Л. Термен, Б. Блум, Л. Холлінгзуорт, Е. Еріксон, Л. Лівертон, С. Герцог, Д. Фелдман, Д. Льюїс, Дж. Катена, Е. де Боно, Дж. Галлаїр, Дж. Гілфорд, Дж. Рензулі, П. Торренс та інші.

У психології здібності здавна є предметом конкуруючих гіпотез. Їх можна розрізняти залежно від того, як їхні автори тлумачать *проблему біологічного і соціального*.

У науковій літературі на сьогоднішній день недостатньо обґрунтовано вплив біологічних чинників для формування і прояву тих чи інших форм обдарованості.

У більшості досліджень позиції вчених належать до одного з двох підходів. Перший спрямований на виявлення конкретних біологічних підстав, або чинників, що можуть виступати як сприятливі умови для формування високих розумових здібностей. Другий являє собою сукупність знань про достовірні біологічні розходження між високообдарованими і звичайними людьми, тим самим вказуючи на можливі біологічні джерела обдарованості. Таким чином, у центрі першого підходу пересувають біологічні чинники (властивості, процеси), які через які-небудь властиві їм особливості можуть виступати як задатки загальних і спеціальних здібностей. У центрі другого – люди високообдаровані й звичайні, і завдання полягає в тому, щоб установити, за якими природними особливостями вони вірогідно розрізняються між собою.

Учені пов'язують розходження в проявах обдарованості з особливостями функціонування півкуль мозку. Наприклад, загальновизнано, що аналітична, знаково опосередкована стратегія пізнання, характерна для роботи лівої півкулі, синтетична, образно опосередкована – для правої.

Приміром, передбачається, що чим краще дитина з домінуванням лівої півкулі (праворука) використовує особливості своєї правої півкулі, тим більші її можливості:

- одночасно обмірковувати різні питання;
- залучати більше мозкових ресурсів для вирішення проблеми, що її цікавить;
- одночасно порівнювати і протиставляти властивості об'єктів, що виділяються пізнавальними стратегіями кожної півкулі.

Певне підтвердження цієї гіпотези було отримано при обстеженні обдарованих дітей: виявилось, що в них дещо менше виражене домінування лівої півкулі. Крім того, шкільна успішність також вище в дітей з помірною перевагою «правості».

Під здібностями розуміють відносно стійкі індивідуально-психологічні властивості особистості, які визначають високі досягнення суб'єкта в будь-якій діяльності. На думку К. Платонова, "здібності – це ті ж властивості особистості, але розглядаються вони стосовно до певної діяльності" [43].

Здібності виявляються в діяльності. Більше того, тільки в діяльності вони можуть розвиватись разом з розвитком особистості. С. Рубінштейн писав:

"Розвиток людини, на відміну від накопичення "досвіду", оволодіння знаннями, вміннями, навичками – це і є розвиток її здібностей, а розвиток здібностей людини – це і є те, що являє собою розвиток як такий, на відміну від накопичення знань та вмінь" [53].

Слід зазначити, що в процесі освоєння будь-якої професійної діяльності, в особистості наявні деякі важливі психологічні властивості, рівень яких ще не відповідає вимогам конкретної діяльності. Але у процесі навчання психічні функції перебудовуються відповідно до її вимог. У цьому полягає сутність розвитку спеціальних здібностей, а передумовою їх розвитку є схильності, в основі яких лежать стійкі потреби. Схильності ж у свою чергу трактуються як вибіркова спрямованість особистості на певну діяльність. Вони, як правило, обумовлені задатками. Схильності по-різному виявляються в значущих та не особливо важливих для особистості ситуаціях.

Виявляючись у певній діяльності, загальні здібності можуть набирати спеціальних ознак. Разом з цим, актуалізуючись у діяльності, загальні здібності цілком можуть відноситись і до багатосторонніх здібностей. Тому слід зробити цілком обґрунтований висновок, що до теперішнього часу немає чіткого розмежування понять загальних, багатосторонніх та спеціальних здібностей. Однак структура будь-якої діяльності, в якій виявляються ті або інші здібності, визначає їх якісну різноманітність та відповідність специфіці цієї діяльності.

Виходячи з вищезазначеного, можемо сформулювати поняття здібностей як важливих компонентів структури особистості, які виявляються в діяльності індивідуума та розвиваються на основі спеціально створених педагогічних умов, які визначають специфіку саме такої діяльності, в якій вони актуалізуються.

Таким чином, під здібностями розуміють такі психологічні властивості та якості особистості, які виступають необхідною умовою ефективного виконання певного виду діяльності. При чому, говорячи про здібності, завжди маємо на увазі здібності до будь-якої, але, безумовно, конкретної діяльності.

Передумовами для розвитку здібностей особистості виступають внутрішні та зовнішні фактори. До внутрішніх факторів відносять такі: задатки, реакція на новизну, активність та саморегуляція, властивості нервової системи, а також схильності, вікові особливості та індивідуальний стиль діяльності. До зовнішніх факторів можна віднести соціальні та суспільні умови, навколишнє середовище, які забезпечуються вихованням, навчанням та вимогами конкретної діяльності.

У психологічному аспекті категорія "якість особистості" розкривається через поняття "властивість особистості" (К. Платонов), які автор розуміє як частково-психологічну категорію: "Ряд психічних явищ, що відрізняється від короточасних психічних процесів та психічних станів більшою стійкістю, хоча і піддаються формуванню в процесі виховання та перевиховання". Найбільш виражені стійкі якості особистості у своїй сукупності, на думку К. Платонова, утворюють характер, а якості особистості у співвідношенні з певною діяльністю – це її здібності до такої діяльності [43]. Цей психологічний підхід ґрунтується на ідеї С. Рубінштейна про розвиток здібностей на основі різних психофізіологічних функцій та психічних процесів в діяльності, яка

організована певним чином, і без яких людина не була б здатна до конкретної діяльності. "Здібність закріплюється в особистості як більш або менш міцне її досягнення, але виходить з вимог діяльності та, будучи здібністю до діяльності, вона в діяльності і формується" [52]. Простежується певна діалектика між здібностями і вміннями. Здібності і вміння не тотожні, однак взаємопов'язані. З одного боку, освоєння вмінь, знань передбачає наявність певних здібностей, а з іншого – формування здібностей до певної діяльності передбачає освоєння пов'язаних з нею вмінь, знань та ін. Вміння та знання залишаються чимось зовнішнім для здібностей людини, лише до того часу, поки вони не засвоєні. У процесі їх засвоєння вони перестають бути тільки знаннями, вміннями, отриманими ззовні, а сприяють розвитку здібностей.

В. Крутецький підкреслює міцний та нерозривний зв'язок здібностей, з одного боку, і знань, умінь та навичок – з іншого. Здібності залежать від знань, умінь та навичок: у процесі формування знань, умінь, навичок розвиваються здібності, їх формування та розвиток неможливий поза процесом оволодіння відповідними знаннями, вміннями і навичками. З іншого боку, знання, вміння і навички залежать від здібностей: процес формування знань, умінь та навичок, поряд з іншими умовами (наприклад, якості навчання), залежить і від індивідуальних психологічних особливостей учня. Здібності дають можливість швидше, легше, міцніше оволодіти відповідними знаннями, вміннями і навичками. У діяльності людини постійно виявляються два рівні розвитку здібностей. Перший – репродуктивний, який характеризується вмінням людини засвоювати знання, оволодівати навичками їх використання в типових умовах діяльності під час вирішення стандартних завдань. І другий, більш високий розвиток здібностей – творчий. Він виявляється в проблемних ситуаціях, в умінні знаходити оригінальні, нестандартні рішення, створювати нове. "Людина, перебуваючи на першому рівні розвитку здібностей, характеризується високою здатністю до засвоєння знань, опанування діяльності й виконання її за зразком. На другому рівні розвитку здібностей людина створює об'єктивно нове, оригінальне" [11].

І в повсякденному використанні, і в тлумачних словниках терміни "розумово обдарований", "здібний", "талановитий" вживаються здебільшого як синоніми, які, однак, вказують на різний рівень прояву здібностей. Так, талант трактується як вищий ступінь здібностей, обдарованості. Відповідно до такого трактування С. Рубінштейн і Б. Теплов класифікували поняття "здібність", "обдарованість", "талант" за критерієм успішності діяльності. Перший термін (здібність) постає як індивідуально-психологічні особливості людини, від яких залежить результативність праці; другий (обдарованість) – як якісно своєрідне поєднання здібностей, що забезпечує значні успіхи. Талант – високий рівень обдарованості.

Як і будь-яке інше психічне явище, здібності мають свій *історіогенез*. Можна припустити, що його започатковує елементарний *розподіл праці*, який "закріплює" людей за певним видом діяльності і, нібито, передбачає наявність у них певних властивостей. Принаймні, кмітливості, наполегливості, швидкості формування рухових *навичок* потребувало вже виготовлення первісного

знаряддя. Мисливець-загонич також мав бути спритніший і витриваліший за мисливця, що очікував на здобич, а той, у свою чергу, стриманішим, рішучішим та влучнішим за нього.

У вивченні здібностей виділяють три основні проблеми: походження і природа здібностей, типи і діагностика окремих видів здібностей, закономірності формування здібностей.

С. Л. Рубінштейн, Б. Г. Ананьєв, Ю. А. Самарін, Н. С. Лейтес та деякі інші автори не розкривали якісні сторони здібностей, а лише намагалися звести загальні здібності до здібностей розумової діяльності, до якої додавалися емоційно-вольові якості особистості і властивості нервової системи. Таке становище мало свої об'єктивні причини. Традиційна педагогічна психологія, хоча формально й декларувала, але фактично не враховувала загальних тенденцій психічного розвитку. Причину цього слід шукати у недостатній розробленості теорії діяльності як особливої форми відтворення здібностей індивіда. Досліджувалися, як правило, лише окремі психічні процеси (в основному мислення), їх особливості і тенденції розвитку. Вважали, що історичний розвиток психіки людини полягає саме в перебудові окремих процесів – сприймання, пам'яті, мислення й мовлення, а також у зміні їх ролі.

Аналізуючи підняту нами проблему, провідний український психолог С. Д. Максименко відмічає, що у конкретно-психологічних дослідженнях не брався до уваги внутрішній зв'язок психічних процесів. Але ж останні не являють собою самостійних ліній розвитку, хоча й можуть бути вичленовані. Розвиток пам'яті – це певна послідовність змін, проте його необхідність детермінується не відношеннями, що внутрішньо виникають, а тим, що залежить від місця, яке займає пам'ять у діяльності дитини на даному етапі розвитку.

Психологічне вивчення свідомості фактично йшло по лінії вивчення мислення. Тому, говорячи про свідомість, мали на увазі саме мислення, коло уявлень, понять... Проте психічний розвиток свідомості не зводиться лише до розвитку мислення. Свідомість має свою власну характеристику. Щоб віднайти її, необхідно дослідити залежність свідомості людини від способу її життя, від її «буття» [48, с. 5-6].

Здібності тісно пов'язані з *загальною спрямованістю особистості*. В. Е. Чудновський [63] зазначає, що співвідношення спрямованості особистості й рівня здібностей неоднозначне: високий рівень здібностей суттєво впливає на стиль поведінки та формування особистості. Ще більше значення має той факт, що розвиток здібностей чималою мірою визначається умовами виховання, особливостями сформованості особистості, її спрямованістю, яка або сприяє розкриттю здібностей, або, навпаки, призводить до того, що здібності не реалізуються. В основі однакових досягнень при виконанні якоїсь діяльності можуть лежати різні здібності. Водночас одна й та сама здібність може бути *умовою успіху* різних видів діяльності. Це забезпечує можливості *широкої компенсації* здібностей. Важливими чинниками процесу навчання і виховання є *сенситивні* періоди, найсприятливіші для становлення тих чи інших здібностей. Вихідною передумовою для розвитку здібностей є ті природні *задатки*, з якими

дитина з'являється на світ. Разом з тим біологічно успадковані властивості людини не визначають її здібностей. Мозок концентрує в собі не ті чи інші специфічні людські здібності, а лише здатність до формування цих здібностей (С.Л. Рубінштейн).

Рівень розвитку здібностей залежить від:

- 1) якостей знань і умінь, від міри їх об'єднання в єдине ціле;
- 2) природних задатків людини, якості природних нервових механізмів елементарної психічної діяльності;
- 3) більшої чи меншої "тренованості" самих мозкових структур, які беруть участь у здійсненні пізнавальних і психомоторних процесів (Б.І. Додонов).

З появою нових видів діяльності виникає потреба у відповідній спеціалізації здібностей. Особливу роль при цьому відіграло поступове відділення розумової праці від фізичної. Відкрився простір для розвитку *інтелектуальних* (від лат. intellectus – розсудок, розуміння) *здібностей* (*пізнавальних здібностей, інтелекту*), які забезпечують успішність теоретичного *освоєння* дійсності. До того ж, згодом з'являється суспільна потреба в здібностях, яких людина раніше не мала. Наприклад, для формування здібностей до професії космонавта спершу проводять *професійний відбір* кандидатів, а потім, шляхом тривалих *вправ*, виробляють у них необхідні властивості.

Отже, історіогенез здібностей є свідченням їх розвитку в напрямку спеціалізації. Справді, відомі люди минулого мали різнобічні здобутки. *Леонардо да Вінчі* (1452-1519) був не лише великим живописцем, а й видатним математиком, механіком, інженером, *Н. Макіавеллі* (1469-1527) був державним діячем, істориком, поетом, письменником, *А. Дюрер* (1471-1528) досяг великих успіхів у гравюрі, живопису, скульптурі, архітектурі, теорії мистецтва, фортифікації. Різнобічні здібності мали *Г. В. Лейбніц* (1646-1716), *М. В. Ломоносов* (1711-1765), *Й. В. Гете* (1749-1832) – представники пізнішої історичної епохи.

Проте, що далі рухається колесо історії, то менше можна знайти людей, які нагадують геніїв минулого. Навіть найвидатніші наші сучасники, як правило, люди досить вузької спеціалізації. Це явище, можливо, відбиває закономірності людського пізнання, яке, як і *мислення* індивіда, також підпорядковується принципу *конкретизації* – переходу від більш до менш загальних, а далі до часткових проблем, розв'язання яких потребує і спеціалізації здібностей, і значних витрат зусиль та часу. До того ж таку спеціалізацію заохочує суспільство, яке відповідним чином організовує підготовку людей для потрібних їм професій. Неабияку роль у цьому відіграють *соціальні умови розвитку* здібностей.

Про це ж свідчать також результати досліджень *інтелектуальних здібностей* у представників ізольованих культур: рівень їх розвитку значно нижчий, ніж у громадян розвинутих країн світу. Проте слід узяти до уваги, що в обох випадках він був достатнім для *діяльності*, які обслуговували ці здібності. Тому йдеться не стільки про "відставання" за рівнем розвитку здібностей представників ізольованих від цивілізації культур, скільки про своєрідність такого розвитку за певних соціальних умов. Цікавий випадок стався з французьким етнографом *А. Велларом*. У 1938 р. у джунглях Парагваю

він вивчав примітивне за способом життя, культурним рівнем та мовленням плем'я гуайакілів. Там він знайшов покинуту дворічну дівчинку і відправив її в Париж на виховання до своєї матері. Через 20 років Марі-Івона (так її назвали) закінчила університет, здобула фах етнографа, володіла французькою, іспанською та португальською мовами.

Інколи помітні зрушення в здібностях відбуваються протягом незначного проміжку історичного часу. Коли в Німеччині у 1968 і 1978 рр. визначали рівень розвитку *інтелектуальних здібностей* (показником слугувало *наочно-образне мислення*) школярів, то з'ясувалося, що шестикласники 1978 р., мали кращі результати, ніж школярі восьмого класу 1968 р. Відповідно семикласники мали більші здобутки, ніж 10 років тому дев'ятикласники, а восьмикласники – більші, ніж тодішні випускники. Вже в шостому класі 29% учнів могли розв'язувати задачі, які в 1968 р. були під силу лише 3% учнів цього ж класу. В середньому ж інтелект за 10 років зріс на 10-15%. Істотно, що саме в цей час сталися позитивні зміни в суспільно-економічному розвитку країни.

Таким чином, *історіогенез здібностей* відбувається у напрямку їх спеціалізації і перебуває під впливом *соціального*. Тому їх *онтогенез* можна уявити як *освоєння* дитиною суспільно-історичного досвіду, втіленого в предметах людської діяльності [33]. Вступаючи в життя, дитина здійснює *діяльність*, подібну до тієї, шляхом якої їх було виготовлено. При цьому разом зі способами їх використання вона, немовби, привласнює здібності тих людей, які ці предмети створили.

Це *гіпотеза про прижиттєве формування здібностей* і для неї *соціальне* є певним способом організації діяльності. Вона перевірялася під час експериментального *навчання* тонально глухих людей, не здатних розрізняти звуки за висотою (частотою). Відсутність такої здібності є перешкодою для повноцінного *сприймання* музики, проте не заважає сприймати *мовлення*. Вона не потребує аналізу звуковисотних відношень, винятком є в'єтнамська мова, носії якої мають звуковисотний слух. Методика навчання полягала в голосному проспівуванні заданих звуків певної висоти, а потім в їх інтонуванні “про себе”. Причому спочатку проспівування йшло паралельно звуку-еталону, а потім – після його припинення, тобто у першому випадку діяльність досліджуваних мала виконавчий характер, а в другому – активно-пошуковий, орієнтувальний. Унаслідок експерименту досліджувані позбавилися тональної глухоти і виявили здібності до звуковисотного розрізнення.

Отже, вступаючи в активні стосунки з предметним світом, індивід ніби *уподібнює* його властивостям свою *індивідуальність*. Цей процес ґрунтується на певних *фізіологічних механізмах* (того самого артикуляційного апарату), які, судячи з отриманих даних, формуються під час діяльності.

За іншою гіпотезою, онтогенез здібностей базується на власне психологічних закономірностях, але значною мірою залежить від *біологічного*. Людина не може відриватися від природи і цілковито протиставляти себе їй. Як природна істота вона має свій *генотип* – сукупність успадкованих структур *організму*. Разом з попередніми досягненнями людини (*знаннями, вміннями, навичками*)

він утворює *внутрішні умови діяльності*, крізь які переломлюються будь-які зовнішні впливи. Розвиток здібностей у цьому зв'язку відбувається ніби за спіраллю: наявний рівень створює передумови для переходу на більш високий і т. д. Власне психологічним механізмом розвитку здібностей є процеси *узагальнення*, які беруть участь у діяльності (і також мають біологічні передумови). Якість узагальнення істотно впливає на відмінності в здібностях. Наприклад, якщо узагальнення кількісних і порядкових явищ даються дитині легше, ніж узагальнення фонетичних і граматичних структур, то слід очікувати, що *математичні здібності* розвиватимуться у неї інтенсивніше, ніж *лінгвістичні*.

Обидві гіпотези об'єднує розуміння єдності *здібностей і діяльності*, за яким розвиток здібностей відбувається у зв'язку із розширенням кола діяльності індивіда, вдосконаленням їх операційного складу. Проте вони демонструють і відмінне розуміння проблеми *соціального і біологічного* – співвідношення різних чинників розвитку здібностей: якщо перша акцентує увагу на соціальному, то друга підкреслює значення біологічного.

Здібності, напевно, є тим випадком *психічного розвитку*, коли *історіогенез* приховує особливості онтогенезу. Тим часом саме дослідження *онтогенезу* здібностей змушує апелювати до їх *задатків* – генетично зумовлених анатомо-фізіологічних властивостей різних систем *організму* [29; 52; 53; 56; 65; 66].

Задатки – спадкові властивості периферичного і центрального нервового апарату є суттєвими передумовами здібностей людини, але лише передумовами. Задатки – це вроджені, обумовлені іноді генним фондом, а іноді пренатальними умовами потенційні можливості розвитку більшості анатомічних, фізіологічних та деяких психічних рис людини. Уроджені, генетично обумовлені особливості центральної нервової системи чи окремих аналізаторів розглядаються як задатки, на базі яких залежно від культурно-педагогічних умов можуть бути сформовані здібності різного рівня. Тобто передумовою розвитку здібностей є задатки.

Із терміном «задатки» спеціалісти пов'язують два компоненти – спадковість та вродженість. Під поняттям «спадковість» розглядаються фактори, які існують та розвиваються у певної людини на основі генного фонду його предків. Під поняттям «уродженість» – умови внутрішньоутробного життя цієї ж людини умови походження пологів у її матері.

Від задатків до здібностей – таким є шлях розвитку особистості. Задатки багатозначні, вони можуть розвиватися в різних напрямках, перетворюючись на різні здібності. Будучи передумовою успішної діяльності людини, здібності в цей час, тією чи іншою мірою, становлять продукт діяльності. В цьому проявляється взаємозалежність здібностей людини і її діяльності.

Розглядаючи чи вивчаючи своєрідність набору особистісних рис кожної людини, психологи говорять про «індивідуальність». Індивідуальність людини формується на основі задатків, у процесі виховання та навчання. Вона не залежить від біологічних факторів, а формується під впливом соціальних умов. При цьому виявляються такі закономірності:

- що більш спеціальним є певний вид здібностей, то раніше вони виявляються, тобто велику роль у їхньому розвитку відіграють саме задатки;
- від рівня задатків залежить і масштаб творчих досягнень, їх оригінальність, уроджені та спадкові фактори справляють на це визначальний вплив;
- від рівня задатків людини залежить рівень можливого майбутнього впливу культурно-виховного середовища. Але і від якості культурно-педагогічних умов залежить, на якому рівні реалізуються присутні у людини задатки;
- дитина з сильним, рухливим типом нервової системи, високою пізнавальною активністю успішно розвивається і тоді, коли культурно-педагогічне середовище несприятливе або нейтральне. Обов'язковою умовою при цьому є можливість займатись діяльністю, що цікавить дитину. Потрібен вільний доступ до джерел інформації, завдяки чому дитина може задовольняти свій пізнавальний інтерес на доступному для неї рівні;
- для дітей, задатки яких не такі виражені, більшого значення набувають мотиваційна та тренувальна функції суспільного середовища.

Задатки бувають різних видів. Одні з них не визначають ні змісту здібностей, ні рівня можливих досягнень; вони лише надають своєрідності процесу розвитку здібностей, полегшують або утруднюють їх розвиток. До цієї категорії задатків можна віднести, наприклад, типологічні властивості нервової системи. Інші задатки впливають на змістовий бік здібностей.

Тільки за умови хороших задатків здібності можуть розвиватися дуже швидко навіть у несприятливих життєвих обставинах. Втім, і найкращі задатки самі по собі автоматично не забезпечують високих досягнень. З іншого боку, і за відсутності хороших задатків (але не за цілковитої відсутності) людина може за певних умов досягнути значних успіхів у відповідній діяльності. Труднощі багатьох неуспішних учнів є наслідком не їх розумової або фізичної меншовартості, а радше їхніх уявлень про себе, як про нездібних до серйозного навчання. "Ніщо так не сприяє успіхові, як упевненість у ньому, і ніщо так не визначає невдачу, як свідоме її чекання" (В. Берне).

У психології виділені дві сторони розвитку здібностей – загальна й особистісна. Аналіз, проведений Б. М. Тепловим, свідчить про те, що, незважаючи на наявність у здібностях загальнопсихологічного, "родового", вони завжди є суто індивідуальними.

Із здібностями тісно пов'язані *нахили* (вибіркова спрямованість індивіда на певну діяльність, що спонукає нею займатися). В основі цієї спрямованості лежить стійка потреба. Нахили – передумови розвитку здібностей, але можливі випадки їх незбігу. Конкретно досліджували цю проблему у віковому та індивідуально-психологічному аспектах М. С. Лейтес (1966, 1978), О. Б. Орлов (1981), В. С. Юркевич (1974, 1980) та ін. У працях цього циклу автори ставили за мету вивчення вікової специфіки активності, а також саморегуляції активності, що проявляються у вибіркового ставленні до діяльності.

Нахили і здібності нерідко збігаються. Це можна пояснити індивідуальними проявами активності й саморегуляції особистості, які є основними психологічними передумовами розвитку як нахилів, так і здібностей. В одних випадках активність виступає як "надмір енергії", дає змогу безпосередньо, без

особливих зусиль, витримувати значне нервово-психічне навантаження. Активність іншого напрямку – плануючого характеру – спирається на довільність: вона проявляється вибірково і найбільш ефективна в тих різновидах діяльності, які не потребують швидких реакцій, протікають за спокійних умов.

Самооцінка – фундаментальне особистісне утворення. Вона тісно пов'язана, з одного боку, з розвитком і проявом здібностей, з іншого – зі сформованим *рівнем домагань*. Великий розрив між рівнем домагань і наявними можливостями негативно впливає на самооцінку і прояв здібностей.

Чинник часу, завдання оволодіння часом безпосередньо пов'язане з проблемою здібностей. Насамперед це швидкість виконання певної діяльності. У міру формування вмінь і навичок дії виконуються дедалі чіткіше, якісніше та швидше. У швидкості набуття таких навичок і проявляються здібності. Природна повільність або рухливість можуть дати початок формуванню різних індивідуальних стилів діяльності, в межах яких і розвиваються здібності.

Другий аспект – оволодіння часом. Оволодіння часом певного етапу життя, а на більш високому рівні – оволодіння часовою перспективою. *Оволодіння часом* – це, насамперед, уміння створити перспективу свого майбутнього, планувати його, бачити себе в майбутньому, працювати над реалізацією цих уявлень, прагнути до самовдосконалення. В дослідженнях останніх років підкреслюється, що наявність чіткої та усвідомленої життєвої перспективи дає людині стимули до творчості.

Зміст задатків змінюється з віком і, напевно, в зв'язку з *дозріванням мозку*. Так, у *молодшому шкільному віці* позитивний вплив на *інтелектуальні здібності* визначає переважаюча *правої* (недомінантної) *півкулі, слабкої і лабільної нервової системи*. Такі діти мають хороше *наочно-образне мислення*, емоційно насичене *сприймання*, *мимовільну і образну пам'ять*. У *підлітковому віці* провідною стає *активованість нервової системи*: саме вона визначає успішність у навчанні. Тут уже інша *функціональна асиметрія*: під час роботи зі складним навчальним матеріалом починає різко домінувати *ліва півкуля*.

Масові обстеження, проведені в школах, дали підставу для висновку про “більшу природну складову в здібностях, меншу в схильностях і ще меншу в спрямованості” [37].

Проте задатки цілковито не визначають розвитку здібностей. Їх роль очевидніша в простих здібностях. Наприклад, здібності швидко виробляти *рухові навички*. Щодо специфічно людських здібностей (*лінгвістичних, музичних, математичних, педагогічних* тощо), то тут простежується фундаментальна закономірність: здібності з'являються і розвиваються лише в процесі відповідної *діяльності*. Ні музикантом, ні математиком не зможе стати людина, яка не докладає для цього копітких зусиль. Причому розвиток здібностей підпорядковується явищу *компенсації* [43; 56]. За *Б. М. Тепловим*, “відносна слабкість будь-якої однієї здібності зовсім не позбавляє можливості успішного виконання діяльності, найщільніше пов'язаної з цією здібністю. Відсутня здібність може бути в дуже широких межах компенсована іншими, високорозвиненими у цієї людини” [56].

Та межі існують. Вивчаючи *математичні здібності*, В. А. Крутький дійшов висновку, що “мозок деяких людей своєрідно орієнтований на виокремлення з навколишнього світу подразників типу просторових і числових відношень та символів і на оптимальну роботу саме з такими подразниками”. Тому “звичайним математиком можна стати, видатним, талановитим математиком треба народитися”[11].

Ідеться про *задатки здібностей*, які, судячи з усього, успадковуються. Про це свідчать генетичні дослідження, проведені в ізольованих культурах, на це ж вказує зменшення *коефіцієнту інтелекту (IQ)* від дитини до дитини в багатодітних сім'ях. Так, за наявності в родині семи дітей відмінність між першою й останньою досягає 8 балів: якщо перша набирає 44 бали, друга 41, третя – 40, то ті, що народилися пізніше, – тільки 36. Порівняльні дослідження інтелектуальних здібностей монозиготних близнюків також дають підставу твердити, що загальний показник їх успадкованості коливається від 40 до 60%. Загалом майже 70% даних, отриманих під час *тестування інтелекту*, можна пояснити дією генетичних чинників [1].

Успадковуваність задатків виразно демонструє експеримент на пацюках. Спершу за результатами проходження лабіринту відбирали “розумних” і “дурних” тварин, а потім всередині кожної групи проводили схрещування. Цю процедуру повторювали також з наступними поколіннями. Виявилося, що вже у шостому поколінні “розумні” пацюки набагато переважали “дурних” за ефективністю проходження лабіринту. Але все ж таки “спадковість припускає дуже широкі межі розвитку” [8].

Отже, *проблема біологічного і соціального* не має однозначного розв'язку. Зрозуміло лише, що при аналізі здібностей протиставлення біологічного і соціального є непродуктивним, бо змушує дослідників діяти в межах *теорії двох чинників* і заважає пошукові теоретичної схеми, що їх об'єднує.

Підставою для побудови такої схеми може бути *системно-діяльнісний аналіз психіки* (табл. 1.) [37,с. 420].

Таблиця 1

Здібності в світлі системно-діяльнісного аналізу психіки

Рівень	Складові	Розвиток
Органічний	Задатки	Дозрівання
Індивідний	Здібності	Освоєння
Особистісний	Талант	Творчість

З його позицій *задатки* є одним з рівнів існування здібностей, а саме – *органічним*, тобто тим, що стосується *рівня організму*. Тоді власне здібності функціонують на базовому рівні – рівні *індивіда*. Але є ще й *рівень особистості*, на якому індивід певним чином ставиться до своїх здібностей і у той чи той спосіб використовує їх для досягнення своїх цілей. Найповніше здібності виявляються в *творчості* особистості, а найвищим рівнем їх розвитку є *талант* – здібності, які виявляються в суспільно визнаних здобутках.

На користь такого розуміння здібностей свідчить “новий погляд” Г. Айзенка [1], гіпотеза про комплексно-ієрархічну структуру здібностей В. Е. Чудновського [63], “комплексний підхід” Е. А. Голубєвої [17] та численні дані про залежність здібностей від мотивації і особистості Н. С. Лейтес [30], С. Л. Рубінштейна [52].

За Г. Айзенком, наприклад, інтелект існує у вигляді біологічного, психометричного і соціального інтелектів (мал. 1).



Рис. 1. Будова інтелекту (за Г. Айзенком)

Біологічний інтелект є фізіологічною, нейрофізіологічною, біохімічною і гормональною основою *індивідуальних відмінностей* і передусім пов'язаний зі структурами і функціями *кори головного мозку*. “В природі цих структур явно важливу роль відіграє генетичний чинник” [1]. Про це красномовно свідчить мал. 2, на якому зображено криві штучно викликаної активності (потенціалів) *кори головного мозку* шести дітей з високим і шести дітей з низьким інтелектом. Щодо *психометричного інтелекту*, то він підлягає *тестуванню* і на 30% залежить від чинників середовища. *Соціальний інтелект* слугує цілям *соціальної адаптації*.

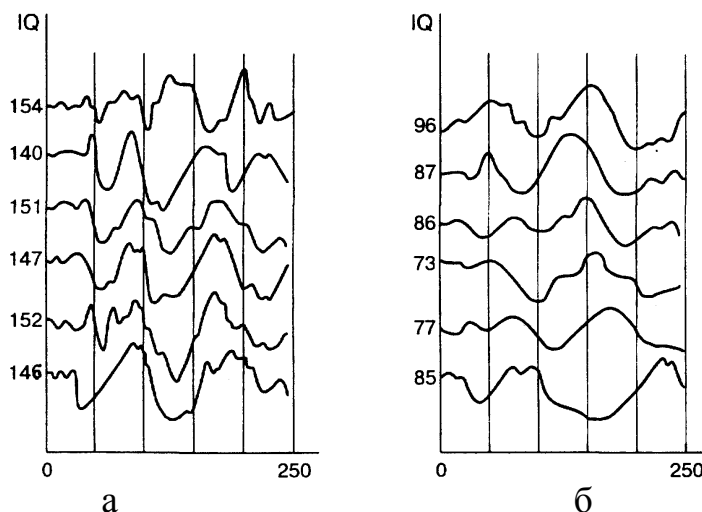


Рис. 2. Викликані потенціали у дітей з високим (а) і низьким (б) інтелектом (за Г. Айзенком)

Г. Айзенк зосереджує увагу на біологічному інтелекті і фактично не розглядає соціальний. Тим часом останній – не лише *адаптація*, а й *творчість*. Це *особистісний рівень* здібностей, на якому стає очевидною *інструментальна функція психіки*. Адже добре відомо, що від здібностей самих по собі безпосередньо не залежать життєві успіхи. Досвідчені вчителі знають: далеко не всі здібні учні можуть похвалитися великими життєвими досягненнями. Є чимало й протилежних прикладів, коли учні, що не мали великих здібностей, демонстрували чудову *соціальну адаптацію*. В. П. Ільїн називає це явище “соціальним планом” компенсації. Напевно, тут дасться визнаки і різне ставлення до себе, до своїх можливостей.

Це, власне, психологічний вимір здібностей – вимір у межах відношення “здібності – життя”. Здається, саме його ілюструє славнозвісний *принцип Пітера*: “В ієрархії кожен індивід має тенденцію підніматися до свого рівня некомпетентності”. Просуваючись по службі, людина настільки “випереджає” свої здібності, що це загрожує існуванню організації, членом якої вона є. Отже, здібності – це те, що “випереджається”, те, до чого певним чином ставляться. Про це ж свідчить характеристика людини як “здібної, але не старанної”. Г. С. Костюк наголошує на залежності здібностей від *мотивації*: “Спроможність особистості успішно виконувати всяку діяльність не існує поза зв'язком із тим, що спонукає її до цього”.

Є також експериментальні дані, які дають підставу розрізняти не лише *органічний (задатки, біологічний інтелект)* та *індивідний (власне здібності, психометричний інтелект)*, а й *особистісний рівень (соціальний інтелект) здібностей*. Встановлено, що хоча між *інтелектуальними здібностями* і *навчальною діяльністю* існує прямий позитивний зв'язок, “саморегулятивні” школярі все ж характеризуються продуктивністю *пізнавальної діяльності*, а “активні” – *навчальної*. Інакше кажучи, можна мати гарні природні дані для побудови *теоретичного образу світу* і поступатися в успішності навчальної діяльності тим, хто (за рівних інших умов) має кращі показники *активованості нервової системи*. У життєвому плані *активність* має перевагу над *саморегуляцією* напевно й тому, що це можливість продуктивнішого використання індивідом власних здібностей.

Важливою проблемою при розгляді теми творчих здібностей у психології є співвідношення інтелекту і творчості. Результати тестів розумових здібностей і схильності до творчості, проведених багатьма психологами, показують, що певний рівень здібностей просто необхідний.

Так теорія інтелектуального порогу Торренса засвідчує: якщо IQ нижчий за 115-120, інтелект і креативність утворюють єдиний фактор; якщо IQ вищий за 120, творчі здібності є незалежною змінною. Теорія може бути сформульована так: немає творчих людей з низьким інтелектом, однак є інтелектуали з низькою креативністю.

Підхід Айзенка засвідчує, що високий рівень інтелекту передбачає високий рівень творчих здібностей (і навпаки), а якогось особливого творчого процесу не існує.

Модель Амабайл творчості аналогічна моделі Айзенка. У ній дослідниця синтезувала результати досліджень творчого процесу. Амабайл стверджує, що під креативністю слід розуміти поведінку, яка зумовлена констеляцією особистісних характеристик, когнітивних здібностей і умов соціального середовища. У контексті моделі Айзенка й Амабайл риса «креативність» розуміється як один із важливих когнітивних аспектів креативної поведінки. Такий підхід поділяють більшість фахівців, які вивчають психологію інтелекту.

Як визначили дослідники, для реалізації творчого потенціалу необхідним є «пороговий рівень інтелекту», а саме – коефіцієнт інтелекту 120. Нижче від цього порогу творчі здібності не можуть бути реалізовані, однак характерно, що зростання рівня інтелекту вище від порогового значення нічого не додає до творчих можливостей людини. Інтелектуальна обдарованість розглядається як необхідна умова творчої активності.

Це підтвердили результати Каліфорнійського лонгітюдного дослідження. Дослідження розпочали 1921 року. Психологи відібрали з 95 середніх шкіл Каліфорнії 1528 хлопчиків і дівчаток віком 8-12 років з IQ 135 балів (за тестом Стенфорда-Біне). Відібрана група становила 1% всієї вибірки. Контрольна вибірка була сформована з учнів тих самих шкіл. У ході дослідження проводилися три зрізи для вимірювання IQ (1927-1928, 1932-1940, 1951-1952). Остання перевірка була проведена 1981 року (через 60 років від початку дослідження). Під час останньої перевірки вивчались досягнення учасників дослідження з IQ в межах 135-180 і вище 185.

Досліджувані діти з високим інтелектом відзначались раннім розвитком (рано почали ходити, говорити, читати, писати і т. ін.). Всі інтелектуальні діти успішно закінчили школу, дві третини з них отримали університетську освіту, 200 осіб стали докторами наук. Інтелектуально обдаровані діти випереджали однолітків у рівні розвитку в середньому на два шкільні класи. Чоловіки з IQ вищим за 135 балів (800 осіб) до 50 років опублікували 67 книг (21 художній твір, 46 наукових монографій), отримали 150 патентів на винаходи, 78 осіб стали докторами філософії, 48 – докторами медицини. Прізвища 47 чоловіків увійшли в довідник «Кращі люди Америки за 1949 рік». Ці показники перевищили дані контрольної вибірки у 30 разів.

Дані дослідження показують, що 1950 року у членів досліджуваної групи дохід був у чотири рази вищим, ніж середній дохід у США на душу населення. Практично всі досліджувані досягли високого соціального статусу.

У 1926 році Льюїс Термен проаналізував біографії 282 західноєвропейських знаменитостей і спробував оцінити їхній IQ на основі досягнень у віці від 17 до 26 років, а також на основі даних оцінки їхнього інтелекту в дитинстві

за шкалою Стенфорда-Біне. Термен оцінював не лише інтелектуальні, а й творчі досягнення. У результаті порівняння вікових показників набуття знань і навичок знаменитих осіб з вибіркою звичайних дітей виявилось, що IQ знаменитостей був 158,9, що значно вище від середнього. Термен зробив висновок, що талановиті люди ще в дитинстві можуть бути віднесені до категорії високо обдарованих за даними інтелектуального тестування.

Отже, *здібності* – властивості *індивідуальності*, що мають складну багаторівневу природу. На *органічному рівні* вони виступають як біологічні, генетично зумовлені *задатки здібностей*; на *індивідному* – власне здібності, які розвиваються в процесі відповідних діяльностей і залежать від *соціального*; на *особистісному* – це ставлення індивіда до здібностей як до засобу реалізації певного *способу життя*. Останній – власне психологічний вимір здібностей, пов'язаний з вибором і здійсненням індивідом свого *життєвого шляху*.

1.2. Структура здібностей

Для вивчення здібностей застосовується якісний і кількісний аналіз. За допомогою *якісного аналізу* з'ясовують властивості *індивідуальності*, необхідні для успішного виконання конкретної *діяльності*. Він дає змогу встановити, що, наприклад, одна людина має *математичні*, інша – *педагогічні* чи *музичні здібності*, що провідними в них є ті чи ті компоненти, що одні й ті самі здібності в різних людей відмінні. Головне питання, яке розв'язує якісний аналіз, полягає не в тому, щоб визначити, наскільки людина придатна до якоїсь діяльності, а в тому, щоб встановити, які саме здібності їй притаманні.

Здібна та людина, яка може розв'язати і розв'язує завдання, людина, котра володіє засобами, необхідними для його розв'язання, технікою роботи в тій чи іншій галузі. Здібності людини спираються на наявні в неї знання, вміння та навички, на ті системи тимчасових нервових зв'язків, що лежать у їх основі. Здібності розвиваються в процесі формування цих зв'язків, набування людиною знань, умінь та навичок.

Між здібностями людини і життєвим досвідом існує складний взаємозв'язок. Здібності залежать від досвіду. Відсутність потрібних знань та умінь затримує розвиток і вияв здібностей.

Кожна здібність являє собою *синтетичну властивість* людини, яка охоплює цілу низку *часткових властивостей* у певному їх поєднанні. До цих властивостей належать уважність людини, її здатність тривало і стійко зосереджуватися на завданні, на об'єкті своєї діяльності. Невід'ємними складовими рисами здібностей людини є такі властивості як *чутливість*, *сприйнятливність* до зовнішніх вражень, *спостережливість*. Всяка здібність включає певні якості пам'яті людини. Особливо важливе значення при цьому мають такі її риси, як швидкість запам'ятовування, його міцність, повнота,

готовність, точність відтворення. Зазвичай у людей з високими здібностями спостерігається і добра пам'ять. Відомі випадки феноменальної пам'яті на зорові враження у видатних художників (І. Левітан та ін.). У багатьох видатних композиторів була гідна подиву пам'ять на музичні враження: почувши один раз складний музичний твір, вони могли його записати нотами, пригадати через тривалий час після сприймання і точно відтворити на роялі (В. А. Моцарт, М. Балакірєв, С. Рахманінов та ін.).

Всяка діяльність людини вимагає певного перетворення закріпленого в її попередньому досвіді, створення нових образів, уявлень. Здатність перетворювати дійсність в образах, уявленнях є необхідною умовою успіху виробничої, наукової, мистецької та будь-якої іншої діяльності людини.

У сучасних концепціях обдарованість розглядається як цілісна, багатогранна якість особистості (Д. Б. Богоявленська, В. Д. Шадрикова, Б. Кларк, Ф. Монкс, К. Перлетт, В. Сієрвальд, Дж. Фрімен, К.А. Хеллер). Більшість дослідників залучає до структури обдарованості когнітивні складники: інтелект, спеціальні здібності, креативність. Включають і складники особистісні, що стосуються мотивації, емоцій, волі. На основі узагальненого теоретичного аналізу визначено такі структурні компоненти обдарованості: домінуюча роль пізнавальної мотивації, толерантність до невизначеності, особливості інтелектуальних утворень, дослідницька творча активність, можливість досягнення оригінальних рішень, можливість прогнозування, здатність до створення ідеальних еталонів, що забезпечують найвищі оцінки й створюють єдину інтегративну структуру обдарованості. Виходячи із схожості структурних компонентів обдарованості із структурними елементами, що характеризують творчий розвиток, акцентується увага на творчості як підґрунті взаємин педагога із обдарованими учнями.

Особливо важливу роль у структурі здібностей відіграє здатність людини мислити, розкривати безпосередньо не дані зв'язки предметів і явищ об'єктивної дійсності, доходити глибокого розуміння їхньої суті, їхніх законів. Вагоме значення мають при цьому такі якості мислення, як широта, глибина, ясність думки, послідовність, самостійність, критичність, вільність від шаблонних способів розв'язування завдань, здатність змінювати ці способи відповідно до конкретної ситуації, швидко зосереджувати сили свого розуму на нових завданнях і активно, енергійно працювати над їхнім розв'язанням. Якості мислення і пов'язаної з ним мови посідають важливе місце в структурі здібностей до наукової, технічної, виробничої, винахідницької, художньо-літературної, мистецької та іншої діяльності.

Здібності людини мають не тільки різноманітні пізнавальні, а й емоційні властивості. Скажімо, характерною для музичних здібностей людини є її емоційна реакція на музичні враження, здатність емоційно відгукуватися на музику, переживати її (Б. М. Теплов). Емоційна вразливість становить характерну рису й інших мистецьких здібностей. Емоційні компоненти наявні і

в структурі здібностей до наукової та будь-якої іншої творчої діяльності, яка ніколи не може відбуватися і не відбувається без емоцій.

Успішне виконання людиною тих завдань, що постають перед нею, вимагає також умінь переборювати труднощі, на які вона натрапляє при цьому. Звідси зв'язок здібностей людини з її вольовими якостями, а саме: її ініціативністю, рішучістю, наполегливістю, вмінням володіти собою тощо.

Кількісний аналіз дає відповідь на запитання якою мірою здібності розвинені у тієї чи іншої людини і яка їх будова. Кількісно схарактеризувати здібності – означає *методами психологічного дослідження* встановити психологічний діагноз рівня їх розвитку. З цією метою проводять їх *тестування* (Анастасі [2], Бурлачук, Морозов [9], Гільбух [15;21], Аванесов, Столін [37]). Найчастіше тестуванню підлягають *інтелектуальні здібності*. Для цього розроблено *тести інтелекту* (Айзенк [1], Борисова [37]), більшість із яких мають комп'ютерні варіанти. На відміну від інших *тестів (особистості, проєктивних)*, вони враховують вік досліджуваного – фактичний і реальний (той, для якого призначено *тестові завдання*), що дає можливість оцінити рівень інтелектуального розвитку конкретної людини відносно досягнень людей її віку. У цьому випадку *коефіцієнтом інтелекту* буде відсоток відношення реального віку до фактичного. Його значення розподіляється в діапазоні від 30 % до 170% і характеризується приблизним співвідношенням 1 : 6 [15].

Тестування (із застосуванням до аналізу отриманих результатів методів математичної статистики) засвідчує наявність сильного спільного *чинника*, що зумовлює взаємозв'язок показників інтелекту (Спірмен, цит. за [1]). В інтерпретації Н. С. Лейтеса – це *активність*, що разом із *саморегуляцією* є *внутрішньою умовою діяльності – задатками здібностей* [31, с. 252].

Однак хоча тестування й дає змогу судити про наявність рівнів здібностей, визначати рівень їх розвитку і на цій підставі диференціювати людей, його результати не є абсолютними. Вони будуть відносними щодо *культури* тієї спільноти, яка представлена змістом *тестових завдань* (Рубінштейн [52]). Тому досліджувані, які з дитинства залучаються до домінуючої культури суспільства отримують переважно вищі *тестові оцінки*, ніж представники етнічних груп, що прагнуть зберегти свою самобутність.

Іншими словами, за допомогою *тесту* не можна чітко розмежувати власне здібності і ті умови, від яких залежить їх розвиток. Проте це не заперечує можливості широкого застосування тестів з практичною метою: для діагностування досягнутого рівня розвитку та його відповідності успіхам у реальній діяльності.

Різномпланове вивчення здібностей передбачає поєднання *кількісного аналізу з якісним*. Їх застосування вказує на необхідність виокремлення двох різнорідних груп здібностей – загальних і спеціальних.

Загальні здібності – властивості індивідуальності, що зумовлюють діапазон можливостей людини: її здатність до *освоєння* культури, *навчання*, різних видів *діяльності*. Саме загальні здібності демонструє школяр у процесі вивчення таких далеких один від одного предметів, як мова, математика, історія. В цьому разі говорять про “здібність до навчання”, складниками якої можуть бути *увага, сприймання, пам'ять, мислення, уява*.

Загальні, або загальні розумові, інтелектуальні здібності проявляються в багатьох видах і галузях діяльності, в тому числі і в навчанні.

Про багаторівневу природу загальних здібностей свідчить кількісний аналіз. Зокрема, на її органічний рівень вказує чинник *g* та існування таких задатків здібностей, як активність і саморегуляція [37], про що ми будемо говорити пізніше.

Особистісний рівень загальних здібностей засвідчує *якісний аналіз*, предметом якого є *життя*. Наприклад, загальною здібністю *М. В. Гоголя* була здатність відтворювати світ у формі *образу*. Головною ознакою загальних здібностей є життєві успіхи індивіда – те, наскільки повно і різнобічно він виявляє свою *індивідуальність* у стосунках зі *світом*, і наскільки успішними є такі стосунки. Цей вимір здібності отримують у межах *сходження* індивіда до *особистості* – шляху, де вони стають засобом, що визначає *спосіб* його *життя*.

І в онтогенезі, і в історіогенезі загальних здібностей має місце явище спеціалізації: коло успішно здійснюваних діяльностей, як правило, звужується. Вони стають основою розвитку *спеціальних здібностей*, але також зазнають впливу останніх. Саме тому в загальних здібностях виявляються і загальні, і особливі моменти [52; 56]. Так, у *М. В. Гоголя* згадана загальна здібність виявилась у вигляді спеціальних – *літературних здібностей*, характерною ознакою яких стала здатність до “соображень, а не воображень”, а показником – продукти *творчості*.

Спеціальні здібності – це здібності до окремих видів діяльності, наприклад до мистецтва, математики, техніки. Здібності проявляються за легкістю і швидкістю просування їх володаря в певному виді діяльності, по значимості і своєрідності результатів, які досягаються.

Отже, **спеціальні здібності** – властивості *індивідуальності*, які забезпечують успішність виконання певної *діяльності*. Вони також мають багаторівневу природу, а тому ґрунтуються на відповідних *задатках*, потребують систематичних і наполегливих *вправ*, що зумовлюють їх розвиток, передбачають *ставлення індивіда* до них як до засобу розв'язування життєво важливих *завдань*. Здебільшого це певна сукупність найрізноманітніших властивостей, які утворюють структуру спеціальних здібностей. Приклади такої структури наведено в табл. 2.

Таблиця 2

Будова деяких здібностей (за даними різних авторів)

Здібності	Визначення	Будова		Талант
		Задатки	Педагогічна майстерність	
Педагогічні Н. В. Кузьміна	Особлива чутливість до вимог педагогічної діяльності	Рефлексивний рівень: відчуття об'єкта – чутливість до відгуку, який знаходить реальність в учня, відчуття міри і такту щодо змін, які відбуваються в учня <i>є наслідок педагогічних впливів; відчуття причетності до власних чеснот і недоліків у їх ставленні до учня</i> Проектний рівень: <i>якостична чутливість</i> – до чинників педагогічної діяльності, <i>проективна чутливість</i> – до змін, які повинні відбутися в учневі, та застосовуваних педагогічних засобів, <i>конструктивна чутливість</i> – до способів відбору і композиційної побудови навчально-виховного процесу, <i>комунікативна чутливість</i> – до способів встановлення педагогічно доцільних стосунків з учнями і їх перебудови відповідно до нових цілей і засобів педагогічної діяльності; <i>організаторська чутливість</i> – до способів залучення учнів до спільної діяльності, формування здібності до самоорганізації, самовиховання, саморозвитку	Слабкість (чутливість) нервової системи (Амінов та ін.)	Педагогічна майстерність
Музичні Б. М. Теніс [56]	Здатність чути музику, переживати її, відчувати її виразність, емоційно відтворювати її на ній	Здатність диференціювати висоту звуків, їх темброві особливості, <i>сприймати мелодію як певну звуковисотну послідовність, утворювати її точно інтонуювати, відчувати міру завершеності мелодії (ладове чуття). Гармонічний слух</i> що виявляється у сприйнятті співзвучності, розрізненні консонантних і дисонансних інтервалів. <i>Слухове уявлення</i> – здатність уявляти висотні і ритмічні співвідношення звуків, <i>сперувати ними у думках, доцільно відтворювати мелодії</i> , підбирати їх по пам'яті на певному інструменті, співати, <i>відчувати ритму</i> – певної часової організації музичного процесу, що характеризується групуванням звуків і наявністю акцентів (звуків, що виділяються в тому чи тому відношенні), здатністю точно відтворювати ритм	Слабкість, активованість, лабільність нервової системи (Львовичка)	Музикальність
Математичні В. А. Крутецький	Здібності до аналізу кількісних і просторових відношень	Схильність легко знаходити математичні відношення в явищах навколишньої дійсності. Швидка орієнтація в цих відношеннях, їх аналіз і синтез, здатність до математичної абстракції, <i>швидкого узагальнення математичного матеріалу. Систематичність, послідовність і доказовість мислення</i> Швидке скорочення, “згортання” міркувань у процесі розв'язання задач. Гнучкість мислення, що виявляється в різних способах самостійного розв'язання одних і тих самих задач і вільному переході від прямих до зворотних операцій. Пам'ять на узагальнені математичні відношення, типи задач, способи їх розв'язування, логічні схеми міркувань. Пам'ять на характерні ознаки геометричних тіл, їх взаємне розташування в просторі. Математична спрямованість розуму	Своєрідна “орієнтованість” мозку (Крутецький)	Математичний
Лінгвістичні М. К. Кабардов	Здатність до ефективного оволодіння іноземною мовою	Комунікативний компонент – забезпечує інтуїтивно-чуттєве оволодіння іноземною мовою. Некомунікативний компонент – забезпечує раціонально-логічне оволодіння іноземною мовою	Перший пов'язаний з лабільністю нервової системи, другий – з інертністю (Кабардов)	Лінгвістичний

Кожна здібність має свою структуру, в ній розрізняють *провідні й допоміжні* властивості. Так, провідними властивостями виступають:

в літературних здібностях –

- особливості творчої уяви та мислення;
- яскраві наочні образи пам'яті;
- розвиток естетичних почуттів;
- почуття мови;

в математичних –

- уміння узагальнювати;
- гнучкість процесів мислення;
- легкий перехід від прямого до зворотного ходу думки,

у педагогічних –

- педагогічний такт, спостережливість;
- любов до дітей;
- потреба в передаванні знань,

у художніх –

- особливості творчої уяви і мислення, властивості зорової пам'яті, що сприяють створенню і збереженню яскравих образів;
- розвиток естетичних почуттів, що проявляються в емоційному ставленні до сприйнятого;
- вольові якості особистості, що забезпечують перетворення задуму в дійсність.

Між загальними і спеціальними здібностями існують складні відношення. У літературі, присвяченій проблемі обдарованості, питання про загальну і спеціальну обдарованість є найбільш дискусійним. Спеціальні здібності пов'язані генетично і структурно із загальними, останні ж проявляються і розвиваються у спеціальних здібностях.

Спірмен Ч., обстоюючи положення про існування загальної обдарованості, у своїй теорії "двох чинників" розглядає її як "загальну обдарованість" (general ability), або як "загальний чинник" (general factor), поряд із спеціальними здібностями. Існування загальної обдарованості визнають також В. Штерн, Е. Мейман та ін. Найрішучішими опонентами цього погляду є Т. Циген, Е. Торндайк, тобто представники асоціативної психології. "Загальної здібності інтелекту, або обдарованості, не існує, – стверджує Т. Циген, – під поняттям "обдарованість" слід розуміти певні інтелектуальні задатки, пам'ять з її численними підвидами, утворення понять і так зване "комбінування". Обдарованість, таким чином, розкладається на особливості ряду функцій. Існують не тільки спеціальні здібності, а й загальна обдарованість у спеціальних здібностях (С. Л. Рубінштейн). При визначенні обдарованості, досягнутий рівень чи результат розвитку має співвідноситися з умовами розвитку.

«Спеціальні здібності, – пише Б. Г. Ананьєв, – є продовженням розвитку спеціальних видів діяльності і мають основне значення у загальному розвитку людини, який впливає на формування потенційних якостей особистості. Продуктом загального розвитку є обдарованість, яку С. Л. Рубінштейн називає

«загальною здібністю». Таким чином, за питанням про співвідношення обдарованості і спеціальних здібностей стоїть ще більш фундаментальна проблема співвідношення загального і спеціального розвитку».

З цього приводу велись і ведуться дискусії. Так, свого часу Б. Г. Ананьєв звинувачував П. С. Лейтеса у зведенні проблеми розвитку учнів до вивчення спеціальних здібностей, коли фактично ігнорувалося явище загальної обдарованості. «Н. С. Лейтес, – говорив Б. Г. Ананьєв, – неправомірно спеціалізує процес навчання і розумової діяльності учнів, вважаючи, що кожний із навчальних предметів у школі (фізика, історія, математика) вимагає поряд із загальними здібностями (під якими він розуміє такі психічні якості, як «якості розуму або якості пам'яті», що знаходять застосування у широкому колі діяльності) деяких спеціальних здібностей. У цьому положенні Н. С. Лейтес явно плутає поняття спеціальних здібностей до певних видів праці зі спеціалізацією загального процесу навчання». Це питання, на думку С. Д. Максименка, дискусійне, «...адже в шкільній практиці ми маємо багато випадків, коли учень, наприклад, добре встигає з мови, літератури, фізики і водночас відстає з математики. Отже, здібності до математики у нього не розвинені» [48,с.5].

Б. М. Теплов вважає, що більш загальні здібності нерозривно пов'язані зі спеціальними. Проведене дослідження українськими вченими виявило, що спеціальні здібності не є чимось ізольованим, вони суттєво залежать від особливостей інтелекту та інших характеристик особистості. Як вказує С.Д. Максименко «...з цього випливає необхідність розмежування загальних і спеціальних моментів у здібностях» [48,с.5].

Специфічними є шляхи розвитку спеціальних здібностей. Наприклад, раніше від інших проявляються здібності до музики, математики. Вирізняють такі рівні здібностей: *репродуктивний* (забезпечує високе вміння засвоювати знання, оволодівати діяльністю); *творчий* (забезпечує створення нового, оригінального). Слід, однак, зважати на те, що кожна репродуктивна діяльність має елементи творчості, а творча діяльність включає і репродуктивну, без якої вона неможлива.

Належність особистості до одного з трьох людських типів: "художнього", "мислительного" і "проміжного" (за термінологією І. П. Павлова) суттєвою мірою визначає особливості її здібностей.

Відносна перевага першої сигнальної системи в психічній діяльності людини характеризує художній тип. Відносна перевага другої сигнальної системи – мислительний тип, певна їх рівновага – середній тип людей. Ці відмінності в сучасній науці пов'язуються з функціями лівої (словесно-логічний тип) і правої (образний тип) півкуль головного мозку.

Художньому типові властива яскравість образів, мислительному – перевага абстракцій, логічних конструкцій. У однієї й тієї самої людини можуть бути різні здібності, але одна з них більш значуща за інші. Водночас у різних людей спостерігаються одні й ті самі здібності, які, проте, не однакові за рівнем розвитку.

Як і загальні, спеціальні здібності дещо по-іншому виявляються залежно від статі. Так, у 10-11 років дівчатка випереджають хлопчиків за словниковим запасом, краще розуміють письмові тексти, досконаліше володіють мовленням [63]. Хлопчики у цьому віці переважають дівчаток у здібностях до просторово-зорової орієнтації, читанні креслень, географічних карт, оперуванні чітко структурованими образами. Після 13 років у хлопчиків швидше, ніж у дівчаток, розвиваються *математичні здібності*, проте не настільки, щоб пізніше привести до сталих міжстатевих відмінностей.

За даними іншого дослідження [37], "чоловіки переважають жінок у швидкості й координації рухів, орієнтації в просторі, розумінні механічних відношень, математичних суджень, а жінки переважають чоловіків у спритності рук, швидкості сприймання, лічбі, пам'яті, швидкості мовлення та інших завданнях, що передбачають мовні навички". Звичайно, йдеться про середні дані. Загалом же міжстатеві відмінності не більші за міжіндивідуальні, що існують у межах однієї статі.

Поняття *обдарованості* не дістало загальновизнаного визначення. Найпоширенішим є визначення В. Штерна. Він формулює його так: "Обдарованість – це загальна здатність індивіда свідомо орієнтувати своє мислення на нові вимоги; це загальна здатність психіки пристосовуватися до нових завдань і умов життя". Воно зазнало критики, зокрема, з боку Ч. Спірмена, який спрямував свої заперечення проти "пристосування" і теологічності штернівського визначення. Але визначення, дане В. Штерном, лишається провідним у сучасному трактуванні проблеми обдарованості.

У загальному вигляді обдарованість можна визначити як підвищений рівень розвитку однієї чи кількох здібностей людини, на основі яких з'являється можливість досягти високих результатів у соціально значущих видах діяльності.

Саме по собі це визначення, а також аналіз теоретичного й методичного стану проблеми свідчать, що обдарованість розглядали найчастіше з феноменального боку, як уже виявлену властивість психіки дитини. Обдарованість вивчали й виявляли або з боку індивідуальних властивостей (природних задатків, схильностей, здібностей), або з боку психічних процесів (інтелектуальна, творча обдарованість).

У нашій роботі ми будемо користуватись терміном "обдарованість" в найбільш уживаному значенні, маючи на увазі високий рівень розвитку різних здібностей – як загальних (розумових), так і спеціальних.

Вирази "обдаровані учні", "видатні діти" – дуже умовні. Цими термінами (стосовно розумової сфери школярів) позначають учнів із надзвичайно раннім розумовим підйомом, з яскравою виразністю тих чи інших спеціальних розумових властивостей, з ознаками сприятливих передумов розвитку наукового таланту. Але, оскільки мова йде про дітей, усі ці характеристики мають значення таких, що тільки передбачаються: виявлені особливості можуть не отримати очікуваного розвитку, залишитися не реалізованими. Разом з тим справжні здібності інших дітей можуть перебувати нібито в прихованому стані

і виявитися лише згодом, що спростовує негативний прогноз, якщо він був зроблений.

В сучасній психології під словосполученням "обдарована дитина" розуміють певну винятковість, що виходить за межі загальної норми.

Обдарованість – це ніби природний дар, який людина одержує, щось спадково зумовлене. За результатами різних досліджень, кількість таких дітей у загальній популяції може становити 1-2%. За тестами на виявлення загальної обдарованості чи творчих здібностей ці дані дещо вищі: талановита частина населення становить орієнтовно 20%.

Обдаровані діти – рідкісне явище. Обдарована дитина виділяється яскравими, очевидними, інколи помітними досягненнями в тому чи іншому виді діяльності. Про них довідуємося вже в дошкільному віці.

Аналізуючи поняття «обдарованість» у вітчизняній та зарубіжній психолого-педагогічній літературі, дослідники розглядають його по-різному. Зокрема, досить часто порушуються питання про зв'язок обдарованості з інтелектом, про роль середовища і спадковості в розвитку обдарованості, про механізми функціонування творчої обдарованості тощо. Виділяють такі аспекти вивчення обдарованості, як творча та інтелектуальна обдарованість.

Д. Перкінс запропонував **модель творчої обдарованості**, котра складається з шести якостей, а саме:

- орієнтація на естетичні цінності (вихід за межі «чистого» раціоналізму);
- уміння визначати далеку перспективу (відхід від існуючих уявлень, штампів);
- рухливість і гнучкість мислення (розгляд альтернатив, різних аспектів проблеми тощо);
- здатність ризикувати, не боятися невдач;
- уміння поєднувати об'єктивний та суб'єктивний підходи до проблеми (уявляти суть проблеми в цілому та довіряти своєму баченню);
- внутрішня мотивація творчості.

Найвсеохоплюючу концепцію інтелектуальної обдарованості запропонував Р. Стернберг. Це **концепція трирівневої структури**.

1. Компонентний рівень відображає найзагальніші механізми пізнавальної діяльності незалежно від конкретного змісту і зовнішніх чинників. На цьому рівні здійснюються три види операції:

- пізнавальні (отримання і переробка інформації);
- мотиваційні (вибір проблеми і стратегії, контроль і регуляція процесу розв'язання, врахування чинників навколишнього середовища);
- виконавчі (розв'язання задачі).

2. Конкретний рівень пов'язаний з певними структурами і ситуаціями, вирішення яких потребує інтелектуальних зусиль. Найтиповішими є випадки розв'язання нестандартної задачі або запровадження автоматизації звичайних видів діяльності.

3. Контекстуальний рівень пов'язаний із соціально-культурним оточенням особистості, її індивідуальними особливостями. Інтелектуальна обдарованість виявляється в максимальному пристосуванні індивіда до середовища, у деяких випадках у компенсації своїх недоліків.

У свою чергу Ф. Говій, і М. О'Брайєн вважають, що вивчати обдарованість слід за трьома напрямками:

- вивчати механізми інтелектуальної діяльності (засвоєння знань, їх збереження і використання, постановка проблем, розв'язок);
- визначати спеціальні та особистісні характеристики обдарованих індивідів;
- проводити порівняльну оцінку різних стратегій навчання.

А. Танненбаум, займаючись вивченням обдарованості, застосував психосоціальний підхід. Він визначає поняття «обдарованість» за п'ятьма чинниками:

- високий рівень загального інтелекту;
- наявність спеціальних здібностей;
- певні особистісні особливості;
- вплив середовища;
- щасливий випадок.

На думку автора, успіх залежить від наявності всіх цих чинників, тоді як відсутність хоча б одного може призвести до невдачі. Для того щоб творча обдарованість змогла себе проявити і далі розвиватися, потрібні сприятливе культурне оточення, опіка і заохочення, а іноді – тиск ззовні. Безперечно, особливу роль у цьому відіграє домашнє середовище, батьки, їх поведінка.

На сьогоднішній день психологами визнано, що рівень, якісна своєрідність і характер розвитку обдарованості – це завжди результат складної взаємодії спадковості (природних задатків) і соціального середовища, опосередкованого діяльністю дитини (ігрового, навчального, трудового). Водночас не можна ігнорувати і роль психологічних механізмів саморозвитку особистості, що лежать в основі формування і реалізації індивідуального таланту.

А. М. Матюшкін розглядає обдарованість як загальну передумову творчого розвитку і становлення творчої особистості, виділяє п'ять її структурних компонентів:

- домінуюча роль пізнавальної мотивації;
- дослідницька, творча активність, що виражається у виявленні нового, у постановці і вирішенні проблем;
- можливість досягнення оригінальних рішень;
- можливості прогнозування і передбачення;
- здатність до створення ідеальних еталонів, що забезпечують високі естетичні, моральні, інтелектуальні оцінки.

У свою чергу В. А. Моляко виділяє наступні складові:

- задатки, схильності, що виявляються у підвищеній чутливості, певній вибірковості, перевагах, а також у динамічності психічних процесів;
- інтереси, їхня спрямованість, частота і систематичність їхнього прояву, домінування пізнавальних процесів;

- допитливість, прагнення до створення нового, схильність до вирішення і пошуку проблем;
- швидкість у засвоєнні нової інформації, утворення асоціативних масивів;
- схильність до постійних порівнянь, зіставлень, вироблення еталонів для наступного відбору;
- прояв загального інтелекту – схоплювання, розуміння, швидкість оцінок і вибору шляхи вирішення, адекватність дій;
- емоційна забарвленість окремих процесів, емоційне ставлення, вплив почуттів на суб'єктивне оцінювання, вибір, перевага тощо;
- наполегливість, цілеспрямованість, рішучість, працьовитість, систематичність у роботі, сміливе прийняття рішень;
- творчість – уміння комбінувати, знаходити аналогії, реконструювати; схильність до зміни варіантів, економічність у рішеннях, раціональне використання засобів, часу тощо;
- інтуїція – схильність до понадшвидких оцінок, рішень, прогнозів;
- порівняно швидше оволодіння уміннями, навичками, прийомами, оволодіння технікою праці, ремісничою майстерністю;
- здібності до вироблення особистісних стратегій і тактик при вирішенні загальних і нових спеціальних проблем, завдань, пошук виходу зі складних, нестандартних, екстремальних ситуацій тощо.

Дж. Рензулі запропонував **триколову модель обдарованості**, що включає:

1. Здібності вищі за середні або талант. При цьому високі інтелектуальні здібності є необхідною, але недостатньою умовою для високих досягнень.
2. Залучення до задачі пропонує наполегливість, ретельність, волю зусилля. Відзначено, що існує період високого залучення до завдання і період низького залучення. Ці періоди відповідно пов'язані з високою і низькою продуктивністю діяльності.
3. Креативність розуміється як своєрідність поведінки особистості, що виражається в оригінальних способах одержання продукту, в нових підходах до вирішення проблем, створення оригінального продукту.

Дж. Фельдхьюсен розробив модель обдарованості, що містить у собі інтелектуальні й особистісні чинники:

- видатні загальні здібності;
- спеціальні таланти в якій-небудь галузі;
- Я-концепція;
- мотивація.

На його думку, в основі загальної обдарованості лежать загальні здібності, що включають:

- здатність добре мислити, ефективно переробляти інформацію;
- досягати розуміння;
- вирішувати проблеми;
- використовувати методологічні системи.

Уявлення про обдарованість як сукупність здібностей, що виявляються в будь-якій діяльності діяльності, лягли в основу численних класифікацій обдарованості.

Де Хсіани Хевіерст виділив:

- 1) навчальну, «розумову винятковість»;
- 2) наукову здатність;
- 3) творчість;
- 4) соціальне лідерство;
- 5) винахідливість.

Л. Терстоун розглядав кілька типів обдарованих дітей:

- які показують загальну розумову акселерацію для своїх років, високий IQ (коефіцієнт інтелектуальності) (розраховується за формулою: $IQ = PV / XB$, де PV – розумовий вік; XB – хронологічний (біологічний) вік);
- які перевершують інших у деякій спеціалізованій галузі, наприклад, у математиці або в навчанні, що дуже залежить від словесної швидкості;
- які зі спеціальними талантами в мистецтві або з механічною кмітливістю;
- які з виключною оригінальністю і винахідливістю – креативний тип.

Джоан Фрімен перелічує такі особливості розвитку обдарованої дитини:

- 1) дитина почуває різницю з іншими дітьми;
- 2) починає читати раніше інших;
- 3) сама обирає собі заняття, а не приймає їх пасивно;
- 4) має значну пам'ять;
- 5) здатна до тривалої зосередженості;
- 6) живе в яскравій, живій сімейній обстановці. Їхні батьки – люди позитивно думаючі, особливо мати;
- 7) освітній рівень у родині високий. Часто саме мати незадоволена своєю освітою;
- 8) дитина навчається понад шкільну програму;
- 9) виключно велика роль музики як тла, на якому проходить життя родини.

Таким чином, **ознаки обдарованості** – це ті особливості обдарованої дитини, які проявляються у її реальній діяльності і можуть бути оцінені під час спостереження за її діями. Ознаки явної (виявленої) обдарованості зафіксовані в її визначенні і пов'язані з високим рівнем виконання діяльності.

У цілому ж можна уявити **обдарованість як систему, що включає такі компоненти:**

- анатоμο-фізіологічні задатки;
- сенсорно-перцептивні блоки, що характеризуються підвищеною чутливістю;
- інтелектуальні та розумові можливості, що дозволяють оцінювати нові ситуації і вирішувати нові проблеми;
- емоційно-вольові структури, що визначають тривалі домінантні орієнтації і їх штучне підтримування;

- високий рівень продукування нових образів, фантазія, уявлення і цілий ряд інших.

Слід зазначити, що прояв **обдарованості може бути представлений через:**

- домінування інтересів і мотивів;
- емоційну заглибленість у діяльність;
- волю до рішення, до успіху;
- загальну і естетичну задоволеність від процесу і продуктів діяльності;
- розуміння сутності проблеми, завдання, ситуації;
- несвідоме, інтуїтивне вирішення проблеми;
- стратегія в інтелектуальному поведженні (особистісні можливості висування і виконання проектів);
- багатоваріативність рішень;
- швидкість рішень, оцінок, прогнозів;
- мистецтво знаходити, вибирати (винахідливість, спритність).

У психолого-педагогічній літературі також виділено шість основних параметрів обдарованості:

- сфера реалізації обдарованості і переважний її тип;
- прояв творчості;
- прояв інтелекту;
- динаміка діяльності;
- рівні досягнень;
- емоційне забарвлення

За кожним і зазначених параметрів можна виділити основні визначальні ознаки.

Виходячи з цього психологами виділені основні типи творчої діяльності:

- науково-логічний;
- техніко-конструктивний;
- образно-художній;
- вербально-поетичний;
- музично-руховий;
- практико-технологічний;
- ситуативний (спонтанний, розважливий).

Цікаво відзначити, що прояв творчого пошуку можна уявити за такими ознаками:

- реконструктивна творчість;
- комбінаторна творчість;
- творчість через аналогії.

Прояв інтелекту психологами фіксується за:

- розумінням і структуруванням вихідної інформації;
- постановкою завдання;
- пошуком і конструюванням рішень;
- прогнозуванням рішень (розробкою задумів рішення), гіпотез.

Додамо, що динаміку (швидкісні показники) рішень і творчої діяльності в цілому найбільш вичерпно визначатимуть такі типи:

- повільний;

- швидкий;
- понадшвидкий.

Крім того, рівні досягнень можна визначати за завданнями, що ставить перед собою людина, або ж за досягнутими успіхами, і тут доречно виділити три умови:

- бажання перевершити існуючі досягнення (зробити краще, ніж є);
- досягти результату вищого класу;
- реалізувати надзадачу (програма-максимум) на грані фантастики.

Нарешті, у плані емоційного реагування на виконання діяльності, захопленості можна виділити три типи:

- натхненний;
- упевнений;
- такий, що сумнівається.

Таким чином, пропонована структура досить різноманітно описує різні типи обдарованості, їх домінуючі характеристики, своєрідність сполучень найбільш важливих якостей. Все те, що відноситься до загальної творчої обдарованості, має безпосереднє відношення і до різних видів спеціальної обдарованості— наукової, технічної, педагогічної, художньої тощо.

На думку зарубіжних психологів, обдаровані діти найбільш яскраво виявляють себе у інтелектуальній, академічній, креативній, руховій сферах, спілкуванні, художній діяльності.

В інтелектуальній сфері обдарована дитина вирізняється хорошою пам'яттю, жвавим мисленням, допитливістю. Вона добре розв'язує різні завдання, зв'язано викладає думки, може мати здібності до практичного застосування знань. У сфері академічних досягнень вона виявляє успіх в опануванні читання, основ наук. Обдарована дитина дуже допитлива, їй притаманні незалежні думки, винахідливість, вона продукує оригінальні ідеї. У сфері спілкування добре пристосовується до нових ситуацій і легко знаходить спільну мову з дорослими і дітьми, в іграх – лідер, бере на себе відповідальність. Великий інтерес до візуальної інформації виявляє у сферах художньої діяльності. Захоплюється художніми заняттями, цікавиться музикою, легко запам'ятовує мелодії, із задоволенням співає, намагається сама творити. Її праці є оригінальними.

У результаті досліджень науковцями виділено такі характерні особливості обдарованих дітей [39, с. 29]:

- мають добру пам'ять, добре розвинуте абстрактне мислення;
- як правило, дуже активні й завжди чимось зайняті;
- ставлять високі вимоги до себе, боляче сприймають суспільну несправедливість, у них гостро розвинуте почуття справедливості;
- наполегливі в досягненні результату в галузі, яка їх цікавить; для них характерний творчий пошук;
- хочуть навчатися і досягають у навчанні успіхів, що дає їм задоволення;
- завдяки численним умінням (класифікувати, категоризувати, встановлювати причиново-наслідкові зв'язки, планувати і прогнозувати, робити висновки) здатні краще за інших займатися самотійною діяль-

ністю, особливо в галузі літератури, математики, проведенні дослідів, фенологічних спостережень;

- уміють фантазувати, критично оцінювати навколишню дійсність і прагнуть зрозуміти суть речей і явищ;
- ставлять багато запитань і зацікавлені в позитивних відповідях на них;
- урок для них дуже цікавий тоді, коли використовується дослідницький метод;
- виявляють інтерес до читання, мають великий словниковий запас;
- із задоволенням виконують складні й довготривалі завдання;
- завдяки частому звертанню до засобів масової інформації, уміють швидко виділяти найзначущі відомості, самостійно знайти важливі джерела інформації;
- порівняно зі своїми ровесниками краще вміють розкривати взаємозв'язки між явищами і сутністю, індуктивно і дедуктивно мислити, здійснювати логічні операції;
- чимало з них ставлять перед собою завдання, виконання яких потребує багато часу;
- їм притаманне почуття гумору, вони мають добре здоров'я, життєрадісні, хоча зрідка зустрічаються і зі слабким здоров'ям;
- у них перебільшене почуття страху, емоційна залежність, емоційна незбалансованість порівняно з їхніми однолітками.

Аналізуючи роботи закордонних педагогів і психологів, Л.В.Туріщева виділяє такі особливості обдарованих дітей [57,с.12-13]:

- наявність великого обсягу інформації;
- великий словниковий запас;
- самостійне перенесення засвоєного на новий лад;
- установлює причинно-наслідкові зв'язки;
- виявляє приховані залежності і зв'язки;
- уміє робити висновки;
- вміє інтегрувати і синтезувати інформацію;
- із власної ініціативи вибирає для вирішення складні завдання;
- здатна організувати й узагальнити наявну інформацію;
- вміє вловлювати зміст досить умовних ідей;
- уміє помічати тонкі відмінності в матеріалі;
- чутливість до протиріч;
- уміє зробити аналіз будь-якої ситуації, що виникла, перш ніж діяти в ній;
- вміє оцінювати як результат, так і сам процес роботи (вирішення завдання);
- уміє передбачати наслідки своїх і чужих дій;
- уміє міркувати;
- уміє будувати гіпотези;
- застосовує ідеї на практиці;
- здатна до творчого перетворення дійсності й умов завдання;
- критична у мисленні;

- має високу допитливість;
- здатна ризикувати;
- має розвинуте дивергентне мислення;
- гнучка у мисленні і діях;
- має високу швидкість мислення;
- здатна висловлювати оригінальні ідеї, винаходити нове;
- має багату уяву;
- здатна сприймати неоднозначні речі;
- має високі естетичні цінності;
- має розвинуту інтуїцію.

Також психологами виявлені особливості таких дітей у ставленні до себе й інших людей, в оцінках міжособистісних зв'язків і відносин:

- адекватна самооцінка;
- повага до людей;
- здатність до співчуття, співпереживання;
- терпимість до недоліків інших;
- схильність до самоаналізу;
- нормальне ставлення до критики;
- готовність ділитися з іншими своїми речами й ідеями;
- наполегливість у роботі й навчанні;
- розвинута потреба у досягненні успіхів;
- слабо виражена агресивність;
- незалежність у мисленні й поведженні;
- відсутність прагнення до обов'язкового одержання заохочень і винагород за свої успіхи;
- готовність вступити у змагання з іншими людьми;
- розвинуте почуття гумору;
- впевненість у своїх силах і здібностях.

Відзначено, що ознаки обдарованості охоплюють два аспекти поведження обдарованої дитини: інструментальний і мотиваційний. Інструментальний – характеризує способи діяльності. Мотиваційний – ставлення дитини до того чи іншого боку дійсності, а також до своєї діяльності.

Ознаки інструментального аспекту поведження обдарованої дитини:

1. Наявність специфічних стратегій діяльності. Способи діяльності обдарованої дитини забезпечують її особливу, якісно своєрідну продуктивність. При цьому виділяють три основних рівні успішної діяльності:

- швидке оволодіння діяльністю і висока успішність її виконання;
- використання і винахід нових способів діяльності в умовах пошуку рішення в заданій ситуації;
- висування нових цілей діяльності за рахунок глибокого оволодіння предметом, що до нового бачення ситуації і пояснює появу, на перший погляд, несподіваних ідей і рішень. Для поведінки обдарованої дитини характерний головним чином цей рівень успішності: новаторство як вихід за межі вимог виконуваної діяльності.

2. Сформованість якісно своєрідного індивідуального стилю діяльності, що виражається в схильності «усе робити по-своєму» і пов'язаного з властивою обдарованій дитині самодостатньою системою саморегуляції.

3. Висока структурованість знань, уміння бачити досліджуваний предмет у системі, згорнутість способів дій у відповідній предметній галузі, що проявляється у здатності дитини, з одного боку, практично миттєво схоплювати найбільш істотну деталь (факт) серед безлічі інших предметних відомостей (вражень образів, понять тощо) і, з іншого боку, на диво легко переходити від одиничної деталі (факту) до її узагальнення.

4. Особливий тип навченості. Може виявлятися як у високій швидкості і легкості навчання, так і в сповільненості темпу навчання, але з наступною різкою зміною структури знань, уявлень, умінь.

Ознаки мотиваційного аспекту поведінки:

1. Підвищена виборча чутливість до певних сторін предметної діяльності (знаків, звуків, кольору, технічних пристроїв, рослин тощо) або до певних форм власної діяльності (фізичної, пізнавальної, художньо-виразної і т. д.), що супроводжується, як правило, переживанням почуття задоволення.

2. Яскраво виражений інтерес до тих чи інших занять або сфер діяльності, надзвичайно висока захопленість яким-небудь предметом, заглибленість у ту чи іншу справу. Наявність настільки інтенсивної схильності до певного виду діяльності має своїм наслідком вражаючу наполегливість і працьовитість.

3. Підвищена пізнавальна потреба, що проявляється у ненаситній допитливості, а також готовності за власною ініціативою виходити за межі вихідних вимог діяльності.

4. Перевага невизначеної інформації, неприйняття стандартних завдань і готових відповідей.

5. Висока критичність до результатів своєї праці, схильність ставити понадважкі цілі, прагнення до досконалості.

На відміну від «дорослої», яка є реальністю у створенні продукту чи ідеї, дитяча обдарованість має свою специфіку в продуктах творчості, перебігу творчого процесу, індивідуального розвитку, предметної спрямованості. О. І. Кульчицька визначає такі специфічні особливості дитячої творчої обдарованості:

1) вона є суто суб'єктивною діяльністю, продукт якої не має суспільної значущості, мотивована почуттями задоволення, інтересу, а отже, і самим процесом творчості;

2) вона може мати масковані й реальні форми свого прояву, тобто дитина може заявити про себе завдяки певним успіхам у якійсь діяльності, здебільшого це музика, здібності до образотворчої діяльності, художньої, артистичної, або це наукова, технічна обдарованість;

3) дитяча творчість – нелінійна, і за своїм проявом має гетерохронний характер: одна дитина може мати на якомусь етапі свого розвитку значні досягнення, а потім виявляється, що це «мільна куля», інша тривалий час «носить» свої здібності, які можуть яскраво виявитися в юнацькому або зрілому віці;

4) творчі здібності можуть співіснувати на рівні підсвідомості й об'єктивно бути незрозумілими для дорослих, тому творча дитина може відчувати відразу до шкільного навчання, з його стандартами і механічним заучуванням. У свою чергу багатьом вчителям просто незрозуміла дитина, яка інколи навіть агресивно ставиться до школи;

5) прояв обдарованості пов'язаний з різними формами диссинхронії: між середовищем та особистістю дитини, між віком та індивідуальними досягненнями, між моторикою та інтелектом;

6) обдаровані діти мають свої специфічні особливості на відміну від «норми»: це висока пізнавальна активність, особливий інтерес до навчання, рання предметна спрямованість пізнавальної активності, високий рівень сенсорики і пам'яті, значна працездатність без стомлювання, наполегливість, високий рівень домагань;

7) дитяча творчість характеризується наявністю потенційної обдарованості, яка може маскуватися найрізноманітнішими відхиленнями в поведінці починаючи від повної зосередженості на цікавій діяльності до прояву неврівноваженості у стосунках;

8) дитяча творчість піддається розвитку, тому рання її діагностика і створення умов для індивідуалізації навчання буде практичною реалізацією розвитку обдарованої дитини.

У руховій сфері для обдарованої дитини характерна тонка і точна моторика, чітка зорово-моторна координація, широкий діапазон рухів, добре володіння своїм тілом, високий рівень розвитку основних рухових навичок.

Обдарованість є функцією всієї системи умов життєдіяльності в її єдності, функцією особистості. Вона нерозривно пов'язана з усім життям особистості й виявляється на різних етапах її розвитку. Природні задатки організму самі по собі не детермінують однозначно обдарованості людини. Вони лише є невід'ємним компонентом тієї системи умов, які визначають розвиток особистості, її обдарованість. Обдарованість виражає внутрішні можливості розвитку не організму як такого, а особистості. Однак якщо обдарованість виражає внутрішні особливості особистості, то до неї повною мірою можна віднести концептуальне положення: внутрішнє завжди опосередковане зовнішнім і невіддільне від нього.

Обдарованість проявляється лише через свою співвіднесеність з умовами, в яких відбувається конкретна діяльність людини. Вона виражає внутрішні дані й можливості людини, тобто внутрішні психологічні умови діяльності в їх співвіднесенні з вимогами, які ставить ця діяльність. Обдарованість дитини не залежить від соціального та матеріального стану батьків, однак, якщо родина зуміє створити сприятливі умови для всебічного розвитку, тоді таку якість можна виявити в ранньому віці і, починаючи з цього часу, розвивати її.

Для динаміки обдарованості особливо суттєве значення має оптимальність рівня вимог, що висувуються під час діяльності людини. Наприклад, вимог, які ставить учневі навчальна програма. Щоб стимулювати розвиток, ці вимоги мають бути досить високими, проте не непосильними.

Останнім часом намітилася тенденція розглядати обдарованість як явище, що не лише враховує здібності, а й цілісно охоплює всі структурні компоненти особистості. Добре відомо, що рівень мотивації, емоційні стани можуть впливати на рівень вияву здібностей.

Творча обдарованість, так само як і інтелектуальна, має свою структуру, у якій є компоненти – системоутворювальні, інтегруючі, головні та похідні.

У психологічній науці поширена думка, відповідно до якої творчі здібності ототожнюються переважно зі здібностями мислення.

Рубінштейн С. Л. виділяє спеціальну обдарованість, яка визначається співвіднесенням внутрішніх психічних умов із вимогами спеціальних видів діяльності. Це співвіднесення є не тільки абстрактним, а й реальним зв'язком, що зумовлює формування обдарованості. Спеціальні здібності визначаються нахилом до окремих спеціальних різновидів діяльності. В середині тих чи інших спеціальних здібностей проявляється *загальна обдарованість* індивіда, що співвідноситься з більш загальними умовами провідних форм людської діяльності.

З метою встановлення співвідношення розумового віку і хронологічного В. Штерн запровадив поняття IQ – інтелектуального коефіцієнта. Це спроба визначити не просто рівень обдарованості, а й темп розвитку. Однак по суті IQ встановлює лише рівень розвитку, досягнутий на конкретному його етапі. Водночас практичне значення вимірювання обдарованості полягає в тому, щоб мати змогу прогнозувати подальший розвиток у співвіднесенні з умовами життєдіяльності.

Ананьєв Б.Г., розглядаючи проблему здібностей і обдарованості, зазначає, що ця проблема є предметом двох основних розділів психологічної науки – вчення про психічні процеси і вчення про психічні властивості особистості.

У психологічному вченні про особистість здібності й обдарованість виступають як важливі складові загальної структури особистості, пов'язані з характером і темпераментом, спрямованістю індивідуально-психічного розвитку особистості в процесі її виховання та суспільно-практичної діяльності. Природною основою індивідуально-психічних відмінностей і особливостей є тип нервової системи та спеціальні типи вищої нервової діяльності людини.

Обдарована дитина – та, яка вирізняється яскравими, явними, іноді видатними досягненнями у тому чи іншому виді діяльності. Тобто, обдарованість визначається вищими показниками розвитку здібностей дитини, вони випереджають темп розвитку здібностей її однолітків. При цьому умови життя і навчання ровесників повинні бути рівними. Обдарованими називають дітей, які значно випереджають у розвитку однолітків та мають високий інтелектуальний і творчий потенціал, виявляють високі здібності у шкільному навчанні та в різних спеціальних видах діяльності.

На відміну від здібної, обдарована дитина:

- мислить оригінально, творчо;
- добре розуміє гумор;
- має жагу до знань, цікавість;
- має багату уяву;

- відрізняється від інших дітей своєю незалежністю, віддає перевагу товариству дорослих [39,с. 56].

Доречно поставити запитання: поняття обдарованості – загальне чи спеціальне? Виявляється, що розрізняють і загальну (інтелектуальну) обдарованість, і різні види спеціальної обдарованості (психомоторну, художню, математичну, творчу, соціальну тощо). Під обдарованістю традиційно розуміють сукупність загальних та спеціальних здібностей дитини, завдяки чому вона досягає того рівня, який дозволяє їй легко впоратися з діяльністю і відрізнитися від загальної маси інших дітей.

Обдарованість – системна риса психіки, яка розвивається протягом життя і визначає можливості досягнень людиною винятково високих результатів в одній чи кількох видах діяльності порівняно з людьми.

Наявні в психології матеріали не дають єдиного підходу щодо класифікації дітей стосовно обдарованості.

Одні вчені виокремлюють три категорії обдарованих дітей [29; 31]:

1) діти з надзвичайно високим загальним рівнем розумового розвитку за інших рівних умов;

2) діти з ознаками спеціальної розумової обдарованості, наприклад, із нахилами до математики або іншої галузі науки;

3) діти, які хоча і не досягли з якихось причин успіхів у навчанні, але дуже активні у пізнанні, оригінальні за психічним складом, непересічними розумовими резервами. Це випадки, коли можна говорити про потенційну або «приховану» обдарованість.

Інші сучасні дослідники виділяють чотири категорії дітей, яких можна назвати обдарованими:

1) це діти з високими показниками за спеціальними тестами інтелекту, високим рівнем IQ – інтелектуальна обдарованість;

2) діти з високим рівнем творчих здібностей – творча обдарованість;

3) діти, що досягають значних успіхів у спеціальних галузях діяльності (юні музиканти, художники, математики, шахісти, спортсмени тощо) – спеціальна обдарованість;

4) діти, які добре навчаються в школі – академічна обдарованість[39].

Одразу слід зауважити, що зазначені ознаки обдарованості – відносні. Так, обдарована дитина може бути допитливою, а може й не проявляти цієї риси. Крім того, обдарованість досить часто планують з успіхами у конкретних дисциплінах. Але ці успіхи можуть бути ситуативними і, досить часто, пояснюються внутрішньо значимою мотивацією на досягнення успіху. При цьому учень здатен багато й наполегливо займатися і навіть досягти високого рівня у вивченні дисциплін, однак це зовсім не буде свідченням його обдарованості. І навпаки, низький чи середній рівень навчальних досягнень з різних предметів, пов'язаний з недостатньою мотивацією до навчання або відсутністю старанності, наполегливості, упертості, зовсім не виключає обдарованості.

Обдарованість в основному визначається трьома взаємопов'язаними параметрами: порівняно швидким розвитком пізнання, особливостями психічного розвитку та певними фізичними характеристиками.

У сфері швидкого розвитку пізнання в обдарованих дітей зазвичай привертають увагу такі моменти:

1. Обдаровані діти, як правило, дуже активні і завжди чимось зайняті (можливо, навіть кількома справами водночас). Вони або прагнуть більше за інших працювати на уроці, або займають себе самостійно, і дуже часто справами, що не стосуються уроку безпосередньо. Часом це трапляється і під час уроку з того предмета до якого у них є здібності.

2. Обдаровані діти наполегливо досягають мети, яку самі ставлять перед собою. Цим вона можуть нервувати вчителя, оскільки постійно вимагають додаткові інформації, що не завжди доречно.

3. Більшість обдарованих дітей – дуже допитливі. Їм необхідно дослідити світ довкола. Навчання їм подобається. Вони набувають знань, не сприймаючи навчальні заняття як силювання.

4. Вони вміють і загалом люблять працювати самостійно, зокрема, з літературою. При цьому їх вирізняє здатність класифікувати та категоризувати інформацію і досвід.

5. Обдаровані діти вміють критично розглядати дійсність довкола і прагнуть проникнути в сутність речей та явищ. Уже в ранньому віці вони здатні відстежувати причинно-наслідкові зв'язки та робити відповідні висновки. Тому урок особливо цікавий для них тоді, коли використовуються дослідницькі методи.

6. Вони, зазвичай, мають хорошу, і навіть чудову пам'ять, яка базується на ранньому мовленні та абстрактному мисленні. Для них характерний великий словниковий запас. Вони здатні до тривалої високої концентрації довільної та післядовільної уваги.

У сфері психосоціального розвитку обдарованим і талановитим дітям зазвичай притаманні такі риси:

1. Сильно розвинуте почуття справедливості, що проявляється дуже рано, власна система цінностей, високі вимоги до себе та оточення.

2. Яскрава продуктивна уява.

3. Сприйнятливість до невербальних (немовних) проявів почуттів інших (наприклад, мовчазного напруження). Пошук причин, пояснень, приводів.

4. Добре розвинуте почуття гумору.

5. Підвищення почуття відповідальності, акуратне виконання взятих на себе зобов'язань.

Що ж до фізичних характеристик обдарованих дітей, то, попри стереотипи повсякденної свідомості (худий, маленький, блідий «книжний хробачок» в окулярах), приводів робити стереотипічні узагальнення стосовно зросту, ваги або зовнішності обдарованих дітей немає. Вони доволі привабливі і своєю різноманітністю. Але, попри це, було зроблено такі спостереження:

1. Обдарованих дітей, як і талановитих дорослих, частіше виокремлює високий енергетичний рівень, причому сплять вони менше за звичайний час.

2. Моторна координація та володіння руками в обдарованих дітей часто (особливо в молодшому віці) відстає від пізнавальних здібностей. Їм необхідна практика, оскільки різниця в інтелектуальному та фізичному розвитку таких дітей може бентежити їх та сприяти розвитку несаможиттєвості.

3. Зір обдарованих дітей (у віці до 8 років) часто нестабільний, їм важко змінювати фокус з близької відстані на дальню (від парти до дошки).

Отже, обдарованість – це системна ознака психіки, що розвиваються впродовж життя та визначає можливості досягнення людиною більш високих результатів в одному чи кількох напрямках діяльності порівняно з іншими.

Розглянемо ще одне поняття, на яке іноді посилаються при викладі поданої теми. Вундеркінд (від нім. *Wunderkind* – «диво-дитина») – термін, який використовували у 18-19 століттях для характеристики дітей, які відзначались надзвичайною обдарованістю. У сучасній науковій літературі він вважається застарілим.

Потребує роз'яснень ще один термін. Досить часто слова «обдарованість», «талановитість» вживаються як синоніми. Але таке використання малопродуктивне. Більше того, воно створює двозначність, якої бажано уникати. Тому багато дослідників вбачають у понятті «талановитий» спеціальне значення.

Талановитий – той, хто має дуже високий ступінь здібностей до якоїсь спеціальної діяльності, причому ці здібності вже значною мірою встигли реалізуватися у конкретних суспільно значущих продуктах. А. В. Петровський зазначає, що талант – це поєднання здібностей, які дають людині змогу успішно, самостійно й оригінально виконати певну складну трудову діяльність. Крім того, у цей термін зазвичай вкладаються ще дві ознаки: виявлений творчий елемент і домінування проявів задатків.

У такому розумінні шестирічний Моцарт, який їздив разом із батьком у концертне турне Європою, безперечно – талант (хоч поки що не геній); студент, який у 16 років закінчив університет – поки що тільки обдарований юнак.

Поняття «обдарованість» покриває весь простір поняття «талант». Будь-яка талановита людина є разом з тим і обдарованою, але не кожному обдаровану людину можна назвати талановитою. Деяким обдарованим дітям ще треба досягти рівня талановитості, і не всім, на жаль, це вдається.

Талант – це сукупність здібностей, що дають змогу одержати продукт діяльності, який вирізняється новизною, високим рівнем досконалості і суспільною значимістю. Вже в дитячому віці можуть проявитися перші ознаки таланту в галузях музики, математики, лінгвістики, техніки тощо. Разом з тим талант може проявитись і пізніше. Формування і розвиток таланту значною мірою залежить від суспільно-історичних умов життя і діяльності людини. Талант може проявитись в усіх сферах людської праці: в організаторській і педагогічній діяльності, в науці, техніці, в найрізноманітніших видах виробництва. Для розвитку таланту велике значення мають працьовитість і наполегливість. Для талановитих людей характерна потреба в занятті певним видом діяльності, яка часом проявляється в пристрасі до обраної справи.

Поєднання здібностей, які є основою таланту, в кожному випадку буває особливим, властивим тільки певній особистості. Про наявність таланту слід

робити висновок за результатами діяльності людини, які мають вирізнятися принциповою новизною, оригінальністю підходу. Талант людини спрямований потребою у творчості.

Проте *таланти* виростають не лише з обдарованих дітей. Більше того, багато талановитих людей, навчаючись у школі, не мали великих успіхів. Безперечно, видатні люди *Д. Гільберт, М. В. Гоголь. Ч. Дарвін. А. Ейнштейн. К. Лінней, М. І. Лобачевський. І. Ньютон, Б. Паскаль, В. Скотт, В. Суриков. А. П. Чехов* у дитячі роки не виявляли тих здібностей, які згодом зробили їх знаменитими. Щоправда, тут не виключена можливість того, що школа “не вміє” працювати з обдарованими дітьми. За даними міжнародних організацій, серед учнів, яких щорічно відраховують зі шкіл через неуспішність і нездатність до навчання, до 30% становлять обдаровані і навіть надобдаровані діти. Звідси випливає, що у роботі з обдарованими дітьми мають застосовуватися нетрадиційні методики навчання.

Надталановитих людей називають *геніями* (лат. *genius* – дух), це вже суспільна оцінка досягнень особистості. *Геніальність* – найвищий рівень творчих проявів особистості, втілюється у творчості, що має історичне значення для життя суспільства. Геній, образно кажучи, створює нову епоху у своїй царині знань. Якщо трактувати творчість як процес, то геній – людина, яка творить на основі несвідомої активності, яка здатна переживати найширший діапазон станів завдяки тому, що несвідомий творчий суб’єкт виходить з-під контролю раціонального начала та саморегуляції. За висловом Ломброзо: «Особливість геніальності в порівнянні з талантом – те, що вона є чимось несвідомим і виявляється несподівано».

Для генія характерні творча продуктивність, оволодіння культурною спадщиною минулого і водночас рішуче долаття старих традицій. Геніальна особистість своєю творчою діяльністю сприяє прогресивному розвитку суспільства. Про наявність *геніальності* можна говорити лише у разі досягнення індивідом таких результатів творчості, які є незаперечним внеском у культуру. В українську культуру такий внесок зробив *Т. Г. Шевченко*.

Одним із перших проблему геніальності (власне проблему талановитості) дослідив *Ф. Гальтон* (1822-1911). Об’єктом його дослідження були 997 англійців – відомих суддів, державних діячів, полководців, письменників, музикантів [13]. Як з’ясувалося, вони належали лише до 300 сімей. Застосувавши методи математичної статистики, він стверджував, що пропорція великих людей до загального числа населення обмежена природою і може бути передбачена від покоління до покоління. Він писав, що “на кожні 10 відомих людей, які взагалі мають видатних родичів, припадає три або чотири видатних батька, чотири або п’ять видатних братів і п’ять або шість видатних синів” (цит. за [31]). За його розрахунками, перший ступінь обдарованості, що стоїть вище середнього рівня, має спостерігатися в одній людині з чотирьох, а вже сьомий – в одній з 43000. Цікаво, що сам *Ф. Гальтон* доводився двоюрідним братом *Ч. Дарвіну*. Про рівень його власної *обдарованості* красномовно свідчить такий лист: “Мені чотири роки, і я можу прочитати будь-яку англійську книжку. Я

знаю напам'ять усі латинські іменники, прикметники і перехідні дієслова. І ще я знаю 52 рядки з латинської поезії. Я вмію додавати будь-які числа і множити на 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11. Я вмію трохи читати по-французькому й визначати час за годинником. *Френсіс Гальтон* 5 лютого 1827 р.” (цит. за [8]).

Ідеї *Ф. Гальтона* критикуються вже понад 100 років [13]. Проте за твердженням *Г. Айзенка*, який узагальнив сучасні дослідження *біологічного інтелекту*, “коло замкнулось, і ми повертаємось до поглядів, висловлених свого часу сером Френсісом Гальтоном, тепер у нашому розпорядженні значно більша кількість емпіричних свідчень на їх користь” [1, 128].

Та все ж, як вказує *П. А. М'ясоїд*, коло розмикається. І точкою такого розмикання є особистісний рівень здібностей. Це той випадок, коли індивід ставиться до власного інтелекту, як до способу життя [37, с.429].

Спеціальні здібності визначаються тими об'єктивними вимогами, які ставить перед людиною певна галузь виробництва, культури, мистецтва, тощо. Кожна спеціальна здібність являє собою *синтез певних властивостей особистості*, що утворюють її готовність до активної й продуктивної діяльності. Здібності не тільки проявляються, а й формуються в діяльності. Спеціальні здібності становлять продукт розвитку спеціальних видів діяльності, які мають провідне значення в загальному розвитку особистості. Продуктом же загального розвитку є обдарованість, яку *С. Л. Рубінштейн* називає “*загальною здібністю*”.

Таким чином, за питанням про співвідношення обдарованості та спеціальних здібностей стоїть ще більш фундаментальна проблема – проблема співвіднесення загального і спеціального розвитку, що особливо важливо для дитячої педагогічної психології. У генетичному плані співвідношення між загальним і спеціальним розвитком, а відповідно – між обдарованістю і спеціальними здібностями – з віком змінюється. Застосування кожного з цих психологічних понять є правомірним. Утім, не слід забувати про їх відносний характер, адже спеціальні здібності як генетичне, так і структурно пов'язані з обдарованістю, а обдарованість конкретно проявляється в спеціальних здібностях і розвивається в них (*Б. Г. Ананьєв*).

Теплов Б. М. розглядає обдарованість як своєрідне поєднання здібностей, від яких залежить можливість досягнення більшого або меншого успіху у виконанні тієї чи іншої діяльності. Розуміння обдарованості суттєво залежить від того, яка вага надається тим чи іншим різновидам діяльності і що розуміють під успішним виконанням кожної конкретної діяльності. Вчений зазначає, що поняття обдарованості традиційно розглядається як поняття кількісне. Якісний підхід до обдарованості обмежується тим, що з'ясовується, про яку обдарованість ідеться: про так звану загальну обдарованість чи спеціальну. Щодо кожного з видів спеціальної обдарованості, то питання ставиться так: “Наскільки велика ця обдарованість у тієї чи іншої людини? Який її рівень?”. Прикладом такого кількісного підходу до проблеми обдарованості є теорія

Ч. Спірмена, згідно з якою "розумова обдарованість" визначається кількістю "розумової енергії".

Теплов Б.М. розглядає проблему обдарованості, насамперед, як якісну, а не кількісну. Обдарованість і здібності людей відрізняються не в кількісному, а в якісному відношенні. Якісні відмінності обдарованості виражаються не тільки в тому, що одна людина обдарована в одній сфері, а інша – в другій, а й у рівні сформованості обдарованості. Пошук у здібностях якісних відмінностей – важливе завдання психології. Мета дослідження обдарованості полягає не в ранжуванні людей за рівнем обдарованості, а в розробці способів наукового аналізу якісних особливостей обдарованості та здібностей. Основне питання не в тому, наскільки обдарована чи здібна конкретна людина, а в тому, якими є обдарованість, здібності цієї людини.

Коли рівень розвитку загальних і спеціальних здібностей високий, говорять про загальну або ж *спеціальну обдарованість* – передумову творчих досягнень. При цьому, як правило, мають на увазі інтелектуальну обдарованість. Часто її виявляють *обдаровані діти* – діти, в яких рано виявляються здібності і які набагато випереджають своїх однолітків. Обдарованою дитиною був *В. А. Моцарт*, який у чотири роки почав писати музику, у вісім створив перші сонати і симфонії, а в 11 – оперу. *І. Ю. Рєпін* уже в три роки вирізував з паперу коників, а в шість малював фарбами. Досить рано прокинувся поетичний і малярський геній *Т. Г. Шевченка*. *Х. Капабланка* в 13 років став чемпіоном Куби, а свою першу шахову перемогу здобув у чотири роки – через кілька годин після того, як побачив гру батька з сусідом. *Т. Едісон* почав своє винахідництво в 12 років, коли, розвозячи газети, організував у багажному вагоні лабораторію. У 12 років *В. Гамільтон* володів дванадцятьма мовами.

Масові тестування показали: IQ обдарованих дітей має діапазон від 141 до 170 балів (*Гільбух* [8]), що за різними даними становить від 1%, 2-5% до 12,63% усіх дітей (*Торренс* [41,с.34]). Вони характеризуються актуалізованою *пізнавальною потребою*, яка забезпечує мимовільне пізнання довколишнього середовища, перетворення невідомого на відоме, породження *образів уяви*, і відповідною *активністю*. В міру *психічного розвитку* – до трьох-п'яти років – остання виявляється у самостійній постановці оригінальних запитань і пошукові відповіді на них, захопленому і вдумливому читанні. Далі відбувається інтенсивне становлення *мислення*, яке полягає у відкритості до нового, чутливості до невідповідностей і суперечностей, явно не заданих елементів і відношень, нестандартних методів розв'язання складних *задач*.

При цьому, за даними *Н. С. Лейтеса* [29; 30; 31], обдаровані діти є "справжніми маленькими трудівниками", які "відчують задоволення, працюючи". Їх *схильність* до праці він вважає "виявом самої обдарованості" [31,с.12]. Ця думка узгоджується з *системно-діяльнісним аналізом* здібностей.

Проте ця категорія дітей неоднорідна. Серед них є діти з прискореним розумовим розвитком, ранньою розумовою спеціалізацією та окремими ознаками непересічних здібностей.

Цікаві дані розподілу дітей з різними інтелектуальними показниками в процентному відношенні подає Ю.З. Гільбух (таблиця 3). Правда автор зауважує, що такий розподіл має орієнтовний характер, бо залежно від конкретних умов наведені в ній дані можуть істотно змінюватися.

Таблиця 3

Процентний розподіл дітей з різними інтелектуальними показниками

КІ, балів	Якісні рівні	Відсоток
141-170	Розумова обдарованість	2
111-140	Підвищені розумові здібності	15-16
91-110	Розумова норма	65
71-90	Знижені розумові здібності	15-16
30-70	Різні ступені розумової дефективності	4-5

До розумово обдарованих відносять дітей, які за шкалою розподілу здібностей становлять найвищі 2%. При цьому, як стверджує видана в 1971 році в Вашингтоні «Спеціалізована інструкція щодо обдарованих учнів у державних школах», у містах такі діти становлять 3% а в сільській місцевості – тільки 1%. Цю відмінність пояснюють неоднаковістю культурно-педагогічних умов.

Цікаві дані розподілу “коефіцієнта інтелекту” подають американські вчені Р Харрнштейн, Ч Мюррей (1994 р.), див. рис. 3.

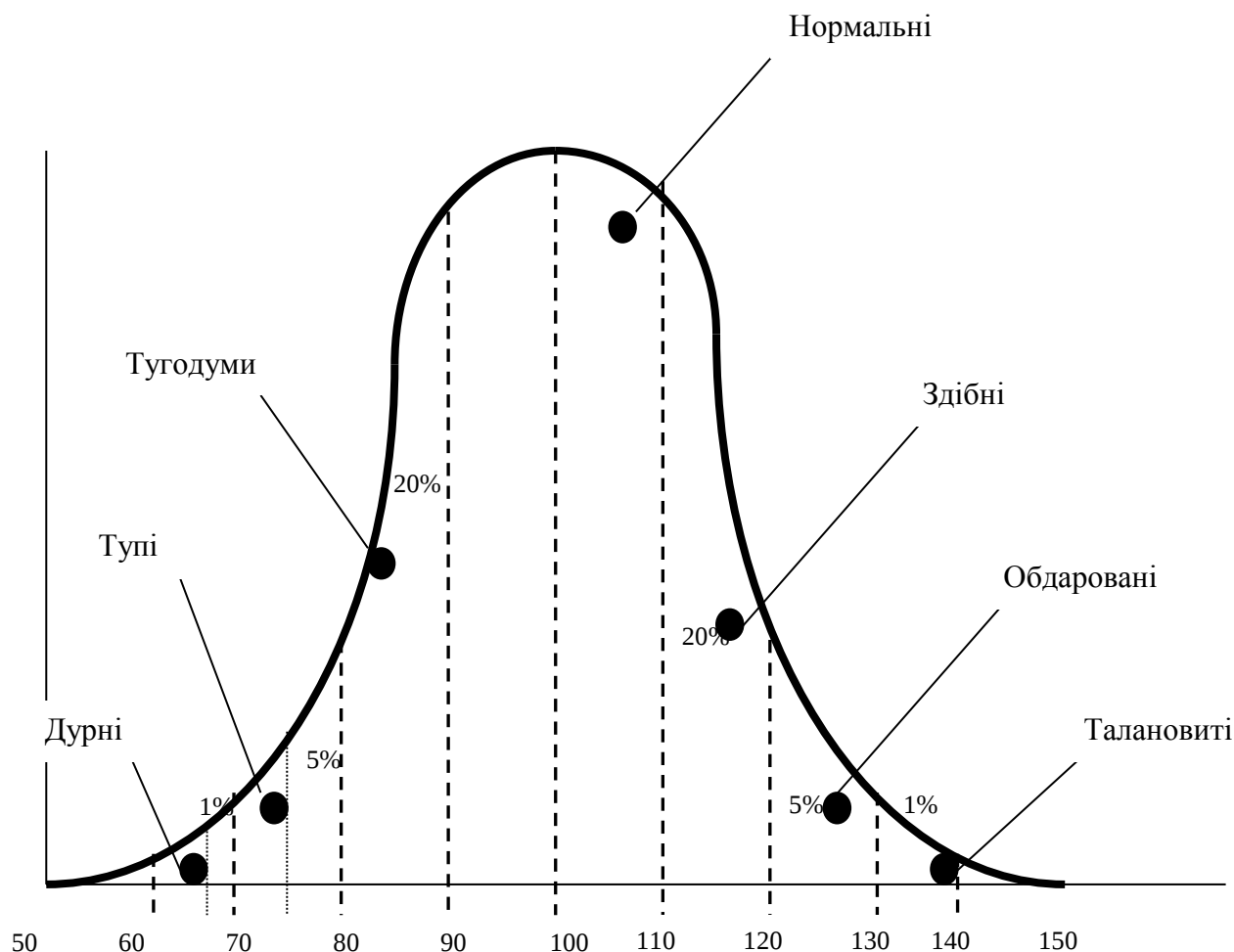


Рис. 3. Розподіл “коефіцієнта інтелекту” (Р. Харрнштейн, Ч. Мюррей (1994 р.).

Обдаровані діти з прискореним розумовим розвитком, або вундеркінди, нерідко з двох-трьох років виявляють величезну пізнавальну потребу і вражаючу розумову активність. У три-чотири роки вони вміють читати і лічити, на кілька років випереджаючи однолітків, що чітко простежується вже під час їх вступу до школи. Подекуди такі діти “перескакують” через класи, закінчують школу екстерном і вже в підлітковому віці стають студентами вузів.

Обдаровані діти з ранньою розумовою спеціалізацією на тлі звичайного загального рівня інтелекту демонструють виразний інтерес до певної галузі знань, легко засвоюють і творчо використовують потрібний їм матеріал. Найчастіше це відбувається у підлітковому віці.

Обдаровані діти з окремими ознаками непересічних здібностей не випереджають однолітків за розвитком інтелекту і не мають високих успіхів у вивченні того чи того навчального предмета, проте в них дуже розвинені окремі пізнавальні процеси (наприклад, надзвичайна пам'ять, багата уява чи особлива спостережливість). Це, власне, потенційні ознаки обдарованості, які згодом можуть перерости у спеціальні здібності.

Природа обдарованості (як і здібностей взагалі) є предметом дискусії, позиція в якій визначається певним розумінням *проблеми біологічного і соціального*. Якщо одні наполягають на “соціальній спадковості” – “особливо сприятливого в культурному відношенні сімейного середовища”, то інші наголошують на ролі *генотипу* (Айзенк [1]). Має місце й концепція, яка розкриває психологічні механізми обдарованості, зокрема здібностей (Лейтес [29; 30; 31]). Згідно з цією концепцією в розвитку обдарованості слід розрізняти *віковий та індивідуальний складники*. Вікове виступає у вигляді *сенситивних періодів*, які по-своєму характеризують кожен дитячий вік. Яскравий приклад такого періоду – роки оволодіння дитиною мовленням (при запізнілому залученні дитини до мовлення її мовний розвиток помітно вповільнюється). Таку саму закономірність має і становлення допитливості, гостроти *сприймання*, яскравості *уяви*, ясності *мислення*. Сенситивний період – це той ґрунт, на якому “зростає” обдарованість. Він з'являється в процесі *дозрівання* і змінюється наступним періодом уже іншого змісту.

Так, у випадку обдарованих дітей з прискореним розумовим розвитком унаслідок швидкого темпу *психічного розвитку сенситивні періоди* різних віків зміщуються, що різко підвищує рівень розвитку відповідних здібностей. Наприклад, такі вікові риси *підлітків*, як енергійність, наполегливість, набувають особливої ваги, коли виявляються в *молодшому шкільному віці*. Тоді вони поєднуються з підвищеною *емоційністю та відповідальністю* молодшого школяра, що значно підсилює його *пізнавальні потреби та активність*, спрямовану на розв'язування теоретичних питань. При цьому в нього інтенсивно формуються процеси зосередження *уваги*, зростає швидкість *мислення*, збільшуються можливості *аналізу, синтезу, узагальнення*, що зрештою зумовлює високу продуктивність *пізнавальної діяльності*.

Проте наявність в обдарованості лише вікового може стати причиною її недовговічності. Тому вікове має поєднуватися з індивідуальним. Останнє формується на тлі тих чи інших *властивостей нервової системи*. Вони ж є підставою *внутрішніх умов діяльності* обдарованих дітей – *активності та саморегуляції*, від яких, власне, й залежить своєрідність *обдарованості*.

Ця концепція не протиставляє *біологічного соціальному*, а прагне з'ясувати переходи між ними. При цьому наголошується, що труднощі психологічного прогнозування обдарованості зумовлюються також тим, що “розумові успіхи залежать не тільки від самих розумових здібностей, а й від таких властивостей особистості, як спрямованість, воля тощо. Людині, що росте, замало мати підвищені здібності, потрібно ще вміти керувати ними [30]. Поряд з браком необхідних *соціальних умов психічного розвитку* це одна з причин відомого явища: багатообіцяючі діти часто не виправдовують пов'язаних з ними сподівань.

Серед значної кількості здебільшого гіпотетичних ознак задатків, як ми уже відмічали, найобґрунтованішими є *активність і саморегуляція* [17; 29; 30; 31]. Перша діагностується за переважанням процесів збудження над гальмуванням у показниках *електроенцефалограми* (її аналогом є *активованість як властивість нервової системи*), друга – за переважанням процесів гальмування (протилежна властивість – *інактивованість*).

Активність, наприклад, зумовлює різноманітність дій, успішність виконання завдань, що потребують швидкого темпу, напруженості. Саморегуляція виявляється в методичності, організованості в діях, систематичності. При цьому і “активних”, і “саморегулятивних” характеризує параметр “довільність – мимовільність”. Але загалом, як вказує Е. А. Голубєва в одній діяльності успішнішими можуть бути люди, які володіють опосередкованим типом активності і безпосереднім рівнем саморегуляції, вміють довільно керувати процесом діяльності, навіть коли вона є монотонною; в другій – успішніші люди, які володіють безпосереднім типом активності і опосередкованою саморегуляцією, вміють працювати на рівні переважно неусвідомлюваних реакцій, в екстремальних умовах [17].

Про такі важливі фактори обдарованості як активність і саморегуляцію, вперше заговорив Н.С. Лейтес. Висока активність характерна кожній здоровій дитині. Вона є наслідком природної потреби дитини в нових враженнях і діях. Важливе місце в процесі розвитку активності належить її саморегуляція. Вона проявляється в настирливості, в умінні зосередити свої сили для подолання труднощів, що виникли, ціленаправленості. Всі дослідники дитячих здібностей відзначають надзвичайну активність і високу саморегуляцію у вундеркіндів, їх відрізняє дивовижна допитливість, прагнення до нових занять будь-якою справою, готовність відмовитись за ради неї від розваг, нестемлюваність. Вони часто отримують задоволення від труднощів і перешкод. Розвиток активності і саморегуляції як загальних характеристик здібностей в шкільному віці проходить ряд стадій. У молодших школярів пізнавальна активність найчастіше

проявляється в підвищеній допитливості, значення якої для розвитку здібностей надзвичайно велика. Учні середніх класів характеризує висока загальна енергія, готовність приймати участь в самих різних видах діяльності, здатність раптом зайнятися якою-небудь справою. Для них властиве одночасно участь в декількох гуртках або секціях. Одні захоплення змінюються іншими. Такі захоплення дозволяють повніше розкритися здібностям. Старшокласники діють більш вибірково. Вони більш самостійні в своїх заняттях, часто надають перевагу тим чи іншим предметам і при підготовці уроків приділяють їм більше значення і сил. В цьому віці виникають передумови для формування спеціальних нахилів і здібностей.

Отже, загальні передумови здібностей (активність і її саморегуляції) мають вікову специфіку. Але на відміну від вікових існують і індивідуальні відмінності в активності і саморегуляції.

Яка специфіка індивідуальних відмінностей дітей в активності і саморегуляції? Поряд з соціальними факторами важливу роль відіграють природні передумови. Це індивідуально-типологічні властивості нервової системи і стійкі особливості співвідношення сигнальних систем. Встановлено, що від властивостей нервової системи залежать такі особливості активності, як легкість її пробуджень, напруженість і довготривалість збереження. Особливості саморегуляції обумовлені індивідуально типологічними властивостями, які стосуються витривалості, швидкості стійкості роботи, організації режиму дня та ін.

Дослідження Е.А. Голубевої показали, що важливою передумовою психічної активності і її саморегуляції виступає така властивість нервової системи як активованість. Встановлено, що високо активовані підлітки краще вчаться, вони краще вирішують завдання в умовах дефіциту часу, більш різносторонньо і варіативно діють. Це підтверджує уяву про активованість, як енергетичну базу психічної активності. Але майже так само успішно, особливо при вивченні гуманітарних предметів, проявляють себе підлітки з низьким рівнем активності. Вони особливо добре справляються з завданнями, де необхідне попереднє планування і довільна регуляція дій. Крім того, точність виконання у них вища. Низький рівень активності (переважання безумовного гальмування) є сприятливою умовою для саморегуляції. Відомо, що типологічна концепція, крім учіння про властивості нервової системи, включає уявлення про спеціальні людські типи, які відображають взаємодію першої і другої сигнальної системи ("художній", "розумовий" і "середній"). Співвідношення цих двох властивостей нервової системи (сили, активованості, лабільності) і спеціально людськими типами існує закономірне співвідношення: поєднання слабкості, інертності, низької активованості сприяє формуванню "розумового" типу, а поєднання сили, лабільності, високої активованості – "художнього" типу.

Крім цього було встановлено, що активні підлітки швидко сприймають навчальний матеріал, різнопланово запам'ятовують його зміст, успішно оперують ним в умовах дефіциту часу, з великою продуктивністю відтворюють

його. В свою чергу, “саморегулятивних” характеризує вибірковість запам'ятовування, зосередженість на істотних ознаках навчального матеріалу, його смислове перекодування.

Слід відмітити, що від основних властивостей нервової системи, різних співвідношень першої і другої сигнальної системи залежить не стільки рівень, скільки своєрідність здібностей, що розвиваються. Вони виступають головним чином як варіанти, кожен з яких може бути цінним по-своєму.

Отже, аналізуючи активність і саморегуляцію як загальні фактори здібностей, не слід надмірно сподіватися на те, що обдарованість дитини не зникне з віком. Необхідно вчасно підтримувати обдарованих дітей.

Майбутнє обдарованих дітей може протікати по різному, але частіше всього відбувається поступове вирівнювання їх з однолітками по рівню здібностей. Це пояснюється тим, що в основі дитячої обдарованості лежать вікові особливості і нерівномірність розвитку дитини. Тому і до обдарованих дітей проявляються часто скептицизм і обережність. Але також відомо, що талановиті люди і в дитинстві випереджували своїх однолітків. А отже, до обдарованих дітей не виключається довгостроковий прогноз. Не потрібно думати, що у інших дітей не може з часом розвинути обдарованість, якщо вона не проявляється в ранньому дитинстві. Відомий приклад – А. Ейнштейн, який був яскравим представником "антивундеркіндів". Він почав пізно говорити, в школі був далеко не кращим, вважався тугодумом. Причини цьому можуть бути різні – і невдалий індивідуальний підхід, генетична обумовленість особливостей рис характеру, які сформуватися з роками. Це вказує, що проблема ранньої і пізньої обдарованості складна, і вимагає від педагогів та психологів особливо уважного підходу.

Обдарованість, яка все ж переростає в *талант*, спрямовується на розв'язання завдань, висунутих розвитком суспільства, і може проявитись у будь-якій царині: організаторській і педагогічній діяльності, науковій, художній і технічній творчості. Особливу роль у становленні таланту відіграє *характер*, передусім такі його складники, як *спрямованість* та *світогляд* [52; 56].

Аналіз закордонних і вітчизняних досліджень проблем обдарованості, показав, що найбільш повним є уявлення про обдарованість як якусь універсальну, потенційну можливість реалізації особистості у творчості. Таким чином:

1. Уявлення про обдарованість як про вроджене і суто інтелектуальне явище замінилося новими теоретичними концепціями.
2. Обдарованість не ідентична високому інтелекту, хоча високий інтелект є однією з умов обдарованості.
3. Найважливішим компонентом обдарованості є креативність (творчість), розвиток якої забезпечує виявлення можливостей особистості, її самовираження, самореалізацію.

4. Обдарованість слід розглядати як цілісну, багатогранну якість особистості, системну ознаку психіки, що інтегрує: інтереси, мотиви, почуття, вольові прояви та інші складові.

5. Творчий потенціал особистості є основою обдарованості. При цьому він не реалізується автоматично, без впливу умов життя і соціального оточення.

6. Ефективним методом вивчення обдарованості є метод вимірювання динаміки розвитку основних компонентів розумової обдарованості.

2. ВІК І ОБДАРОВАНІСТЬ

Термін "обдарованість" для дітей слід вважати умовним. Він служить тільки як ознака психологічної реальності. Як зазначав Лейтес, для дітей властиві надзвичайна чуйність до образних вражень, багатство уяви, яка виявляється в творчих іграх, допитливість.

Обдарованість дитини може проявлятися по-різному.

1) В обдарованих дітей вище за середнє розвинуті інтелектуальні здібності.

2) Обдаровані діти часто мають яскраво виражені схильності до певних галузей знань.

3) Обдарованість виявляється в тому, як дитина мислить: вирішує задачі і проблеми, придумує і створює щось своє, оригінальне.

4) Деякі діти вже в ранньому віці виявляють чудове вміння володіти своїм тілом, їхні успіхи в спорті, танцях стають предметом гордості сім'ї.

Є діти, наділені лідерськими здібностями, що яскраво виявляються в грі, спілкуванні з однолітками. Вони завжди збирають навколо себе хлопців, придумують нові ігри і забави.

Прояви обдарованості мають і вікові особливості. Так, активність дошкільників проявляється безпосередньо в діях, у прагненні говорити. Дитячі бажання сприяють загальному психічному розвитку, а в деяких дітей вони стають початком або показником їхніх майбутніх індивідуальних особливостей.

Молодший шкільний вік приносить із собою якісно новий рівень свідомості і внутрішньо регульованої поведінки. Це означає формування таких рис активності та її саморегуляції, які необхідні для подальшого формування нахилів.

У підлітковому віці прагнення до діяльності ніби випереджає розвиток інших сторін особистості. У підлітків спостерігаються два основні шляхи розвитку нахилів. Один із них – вибірковість щодо різних видів діяльності, аналітичність, стійкість намірів. При цьому проявляються інтереси до сфер діяльності "техніка" і "знакова система". За другого напрямку розвитку нахилів на перший план виступають широта інтересів, повнота реагування на навколишнє середовище, відносно більший потяг до спілкування та виражені нахили до художнього освоєння світу. Показники першого напрямку нахилів більше пов'язані з функціональними особливостями лівої півкулі. Другий напрям краще представлено в підлітків із високим рівнем загальноомозкової активності та активності правої півкулі мозку.

Юність – період подальшого зростання соціальної активності, роки піднесення розумових і моральних сил. Важлива особливість, що вирізняє внутрішні умови розвитку нахилів старшокласників, – це новий рівень розвитку саморегуляції своєї спрямованості: насамперед розвинуті почуття відповідальності та установки на керівництво собою. Здібності посідають особливе місце в структурі самооцінки старшокласників. Вони найбільш особисто значущі. Завищений рівень домагань за нестійкої самооцінки призводить до невдач у діяльності, що робить самооцінку ще більше нестійкою. Занижений

рівень домагань закриває можливості для формування стійкої адекватної самооцінки.

Для приблизного орієнтування психологами виділені деякі вікові характеристики розвитку обдарованих дітей у віці від двох до шести років.

Два роки:

- говорять розгорнутими реченнями;
- здатні довго концентруватися на одному предметі або занятті, повертаючись до нього протягом декількох днів;
- можуть концентруватися на чому-небудь і одночасно помічати, що відбувається навколо;
- у 2,5 роки можуть брати участь у рольових іграх.

Три роки:

- словник досягає приблизно 1200-1500 слів, володіють найпростішими граматичними конструкціями;
- деякі діти можуть читати дитячі книжки (самостійно або з невеликою допомогою дорослих, освоюючи читання) і дуже цим захоплені;
- дуже цікаві, хочуть усе досліджувати, наполегливі в пошуках відповідей на запитання;
- гарна пам'ять на речі і події, мають яскраві спогади про себе і події свого життя;
- мають поняття про кількість і кількісні відношення (більше, менше, дорівнює);
- як і інші діти, виявляють розходження статей і ролей, які чоловіки і жінки відіграють у житті;
- розуміють близьких людей (приймають їх «роль» у грі, зображуючи маму або тата);
- здатні розрізняти ознаки гарного і поганого настрою.

Від трьох до п'яти років:

- виявляють цілеспрямовану цікавість до головоломок, загадок;
- люблять малювати, вирізувати, склеювати; опановують письмом;
- багато хто читають, від простих книжок переходять до читання книг для дошкільного віку;
- уміють робити прості логічні висновки;
- здатні помічати логічні помилки в дорослих;
- оперують порівнянням двох об'єктів за допомогою третього (за допомогою палички можуть виміряти глибину калюж і порівняти їх);
- здатні самостійно робити операції естетичного вибору: подобається – не подобається, краще – гірше;
- розуміють зміни в навколишньому світі;
- виявляють здатність вирішувати прості проблеми;
- виявляють гарну поінформованість про явища і події навколишнього світу: знають, з чого зроблені різні предмети, як роблять залізо, скло і т. д., їх цікавлять проблеми життя, народження;
- до п'яти років обдаровані діти не завжди можуть розрізнити реальність і фантазію через яскравість уяви, вірять у казки і чарівництво.

П'ять років:

- до п'яти років можуть робити додавання в межах десятка, віднімання в межах п'яти;
- здатні самотійно робити прості висновки;
- виявляють почуття гумору, розуміють гру слів і вміють цим користуватися у спілкуванні з іншими людьми;
- здатні до переключення уваги і можуть сприймати одночасно і паралельно два джерела інформації, наприклад, читати книгу і слухати музику;
- мають різнобічні інтереси, нерідко понад свій вік; для задоволення свого інтересу часто звертаються до дорослого;
- допитливість не знає меж, поглинає нову інформацію, як губка, жадібні до всього нового і незвичайного;
- здатні швидко засвоювати і використовувати нову інформацію: здається, дитина чула щось мимохідь, а вона раптом висловлює з цього приводу свою думку;
- з різних джерел знають багато чого про проблеми, з якими самі не стикалися, можуть зрозуміти більш складні концепції, ніж їхні однолітки;
- здатні до наслідування, добре копіюють поведінку інших людей.

Шість років:

- здатні до узагальнення, використовують абстрактні поняття;
- установлюють різнобічні зв'язки між предметами, людьми, навіть якщо ці зв'язки і не очевидні;
- здатні до планування своїх дій: уявляють собі мету дії, засоби її досягнення, послідовність дій і кінцевий результат; часто практичну задачу вирішують спочатку подумки;
- помічають розходження в усьому, навіть дрібні деталі не вислизають з-під їхньої уваги;
- здатні передбачати хід подій (на інтуїтивному рівні);
- гарна пам'ять, їм не потрібно для запам'ятовування багаторазових повторень;
- критичність стосовно себе й інших людей (часто незадоволені результатами своєї роботи, прагнуть переробити, поліпшити її, помічають помилки в поведінці навколишніх людей);
- проявляють творчість в усьому: оригінально, нестандартно діють, гнучко вирішують задачі, прагнуть виразити себе в різних сферах діяльності, зробити щось незвичайне по-своєму;
- виявляють наполегливість у подоланні труднощів і перешкод у досягненні мети, неуспіх не бентежить їх.

Дії батьків:

- забезпечити різноманітні матеріали, що відповідають власним інтересам дитини (книги, іграшки, загадки, фільми);
- у дитини має бути спеціальне заняття для занять і збереження іграшок;
- на стінах кімнати – яскраві малюнки; у будинку – багато книг; у дитини – олівці, фарби, фломастери, кольоровий папір, ножиці, клей, шматочки тканини тощо;

- привчати дитину до того, щоб вона прибирала своє робоче місце;
- ставте дитині стільки ж питань, скільки він ставить вам;
- давати завдання, що розвивають уяву дитини, наприклад, «Незакінчені розповіді», коли дітям пропонується закінчити розпочату розповідь [57,с. 27-29].

Біне-Сімон розробив шкалу розумового розвитку дитини, що охоплює вік від 3 до 12 років, і представлена нижче (таблиця 4).

Таблиця 4

Шкала розумового розвитку Біне-Сімона

Вік	Зміст завдання
1	2
3 роки	1. Показати свої очі, ніс, рот. 2. Повторити речення довжиною до шести складів. 3. Повторити по пам'яті два числа. 4. Назвати намальовані предмети. 5. Назвати своє прізвище
4 роки	1. Назвати свою стать. 2. Назвати кілька показуваних предметів. 3. Повторити ряд із трьох однозначних чисел. 4. Порівняти довжину показаних ліній (3 задачі)
5 років	1. Порівняння (попарно) ваги (3 г – 12 г; 15 г – 6 г; 3 г – 12 г). 2. Змалювати квадрат. 3. Повторити слово з трьох складів. 4. Розв'язати головоломку. 5. Порахувати чотири предмети
6 років	1. Визначити час дня. 2. Назвати призначення декількох предметів побуту. 3. Змалювати ромб. 4. Порахувати тринадцять предметів. 5. Порівняти з естетичної точки зору два обличчя (3 завдання)
7 років	1. Розрізнити праву і ліву сторону. 2. Описати картинку. 3. Виконати кілька доручень. 4. Підрахувати загальний номінал декількох монет. 5. Назвати показані чотири основних кольори
8 років	1. Порівняння двох об'єктів по пам'яті. Встановлення схожості між ними. 2. Зворотний рахунок від 20 до 1. 3. Виявлення пропусків у зображеннях людей (чотири задачі). 4. Назвати день, число, місяць, рік. 5. Повторити ряд з п'яти однозначних чисел

1	2
9 років	1. Назвати всі місяці. 2. Підрахувати загальний номінал усіх монет. 3. Скласти із запропонованих трьох слів дві фрази. 4. Відповісти на три легкі запитання.
10 років	1. Ранжування предметів. 2. Відтворення фігур. 3. Пошук невідповідностей у розповідях. 4. Відповіді на важкі відвернені запитання. 5. Складання речення з трьох слів з одним із запропонованих у завданні
11 років	1. Протистояння навіюванню при порівнянні різної довжини. 2. Складання речення з трьох слів. 3. Протягом трьох хвилин промовити 60 слів. 4. Визначення абстрактних понять. 5. Відновити порядок слів (3 завдання)
12 років	1. Повторення однозначних чисел. 2. Пошук трьох рим до слова «склянка». 3. Повторення речень довжиною 26 складів. 4. Пояснення змісту картини. 5. Завершення розповіді

Процес вікового розвитку змушує задуматись про ті сенситивні періоди розвитку, коли виявляються особливі можливості для певного напрямку розвитку. Такими віковими передумовами формування здібностей у молодшій школі є підвищена сприйнятливість, довіра до того, чого вчать. У дітей середніх класів відзначається підвищена самостійність, настирлива енергія і широта нахилів. У старшокласників виділяється робота пов'язана з аналізом, розсудливість і емоційна вразливість. Таке сумісництво рис "мислительського" і "художнього" типів, а також схильність до самовиховання, самовдосконалення, відкривають особливі можливості до всебічного розвитку.

Літературні здібності проявляються пізніше і формуються в 17-18 років. Психологи вважають, що схильність до літератури, літературної діяльності не слід розглядати як ознаку обов'язкової обдарованості.

Так як вказані особливості є віковими, тобто тимчасовими, їх потрібно вчасно використовувати. Разом з тим потрібно пам'ятати про перехідний характер вікових передумов і уникати довгострокових прогнозів про майбутнє здібностей дитини. Тільки в повній мірі можна зважити властивості, що характеризують здібності, які не зникають при переході до нового віку.

Чим довше проявляються ті чи інші особливості, і чим старший школяр, тим більше підстав віднести риси, що проявляються, до активу здібностей, які формуються.

Для психолога важливо, що прояви дитячої обдарованості можуть бути наслідком своєрідних поєднань властивостей і можливостей різних вікових періодів. Так, деякі діти дошкільного і молодшого шкільного віку

випереджають своїх однолітків не просто по об'єму знань і умінь, але і своєю активністю, енергією і самостійністю, які, як правило, характерні для підлітків. Обдарованих підлітків відрізняють на фоні яскраво виражених рис їх віку такі якості, як самостійність і схильність до самоосвіти, вибірковість в заняттях, тобто риси характерні наступного віку. Вікові особливості ранньої юності можуть пояснюватися за рахунок якостей, які в певній мірі збереглися від попереднього віку.

Обдаровані діти не схожі один на одного, як і всі діти. Обдаровану дитину неможливо не помітити, і для цього не потрібно спеціальних досліджень. Достатньо спостереження і бесіди. Проблему обдарованості неможливо розглядати, не розглянувши такого феномену, як здібності.

Обдарована дитина, на відміну від обдарованого дорослого, – це ще не сформована особистість, її майбутнє ще не визначене, її здібності мають розкритися. Дитяча обдарованість – явище специфічне.

У роботах закордонних педагогів і психологів виділено десять особливостей обдарованих дітей:

1. Вони завжди чим-небудь зайняті і дуже активні.
2. Хочуть знати більш докладно і вимагають від дорослих додаткової інформації.
3. Навчання приносить їм задоволення: вони хочуть учитися і досягають успіхів.
4. Здатні займатися самостійно.
5. Уміють критично оцінювати оточуючу їх дійсність і прагнуть проникнути в суть явищ, не задовольняючись поверхневими поясненнями.
6. Урок представляє для них інтерес тоді, коли використовуються проблемні методи.
7. На відміну від ровесників краще вміють розкривати відносини між явищами і сутністю, систематизувати, класифікувати.
8. Прагнуть працювати і працюють більше від своїх ровесників.
9. Ставлять безліч питань дорослим, що знаходяться поруч, і чекають вичерпної відповіді на своє питання.
10. Мають сильно виражене почуття справедливості.

3. РОЗВИТОК І ЗАСТОСУВАННЯ ЗДІБНОСТЕЙ

Здібності дитини формуються під час оволодіння тим змістом матеріальної і духовної культури, техніки, науки, мистецтва, які засвоює молода людина у процесі навчання.

Існують два підходи до вивчення розвитку здібностей. Перший – коли психічні властивості, що визначають здібності, вивчаються на результативному рівні, і в цьому випадку не розкривається вплив діяльності на розвиток психічних властивостей. Другий підхід – коли окремі психічні властивості розглядаються як психічні функції і психічні процеси одночасно. Розвиток психічних властивостей в цьому випадку представляється через розвиток функцій і процесів, при чому при описі процесів враховується динаміка властивостей, а при описі функцій – їх крайні значення, оптимальні умови і ефективність їх прояву.

Обдарованість в запропонованому підході виступає, як характеристика продуктивності функціональної системи діяльності, інтегративна властивість системи. В цьому плані обдарованість можна розглядати, як специфічне людське новоутворення, що формується в процесі засвоєння людиною конкретних видів діяльності.

Розвиток конкретної здібності визначається її участю в системі діяльності і, частково, тим, в поєднанні з якими здібностями вона взаємодіє.

Окремі психічні функції, що теж входять в систему діяльності, функціонально об'єднуються, починають виступати в режимі взаємодії (по Анохіну). Відповідно до запропонованої Б. Г. Ананьєвим схеми, розвиток психічних властивостей проявляється як розвиток функціональних і операційних механізмів. Для кожної психічної функції формується свій операційний механізм.

На думку В. Д. Шадрикова, між функціональними і операційними механізмами існує складна взаємодія. Для розвитку операційних механізмів потрібен певний рівень функціонального розвитку. В свою чергу розвиток операційних механізмів переводить в нову фазу розвитку і функціональні механізми.

Розвиток професійних здібностей передбачає взаємозв'язаний і односпрямований розвиток сукупності професійно важливих якостей суб'єктів праці. Але в реальному житті всі ці якості розвиваються далеко не завжди в потрібній єдності. Більш того, нерідкі випадки явної дискоординації різних компонентів здібностей – високий рівень розвитку психомоторики при низьких показниках розвитку ряду пізнавальних процесів, виражена мотивація до оволодіння професією при низькому рівні інтелектуальних здібностей і т.п.

Розвиток здібностей і засвоєння знань, умінь і навичок – процеси, не тотожні за своєю природою. Розумові здібності виявляються у засвоєнні різних знань. Ю. А. Самарін зазначає, що здібність виражається в умінні людини найефективніше здійснювати ту чи іншу дію. Проте не кожне вміння може бути назване здібністю, а лише таке, яке включається у порівняно нове вирішення питання, тобто творче вміння, де дія відбувається в результаті

пошуків і встановлення аналогії (інколи зовсім віддалених) з раніше здійсненими діями, з їх елементами, які комбінуються по-новому.

У дослідженні проблеми розвитку чуттєвим компонентом є питання про спеціальні й загальні здібності, їх формування має конкретну основу. Відомо, в результаті історичного розвитку (особливо після поділу праці) у людей виробляються спеціальні здібності до здійснення різних видів діяльності. Реалізація їх залежить від суспільних умов, становища особистості в суспільстві, стану продуктивних сил, нагромадження життєвого досвіду тощо. Спеціальні здібності визначаються тими об'єктивними вимогами, які ставить перед людиною певна галузь виробництва, культури, мистецтва. Крім спеціального досвіду роботи в конкретній сфері діяльності, людина досягає певного рівня загального розвитку, набуває життєвого досвіду. Тут йдеться вже про загальні здібності.

Слід зазначити, що може відбуватися деяке переважання або загальних, або спеціальних здібностей. Інколи наявна загальна обдарованість без яскраво виражених спеціальних здібностей так само, як і неабиякі спеціальні здібності, яким не відповідають певні загальні здібності. У процесі дорослішання розвиток загальних здібностей дитини не припиняється, а, навпаки, усе ширше виявляються інтереси для занять певними видами діяльності. Перед школою стоїть двоєдине завдання: дати загальну освіту, забезпечити умови для розвитку загальних здібностей і водночас всебічно підтримувати паростки спеціальних обдарувань, готувати до вибору професії. Високий рівень розвитій загальних здібностей – справжня запорука для виявлення всіх спеціальних обдарувань.

Здібності та впевненість у собі. Труднощі багатьох учнів із низьким рівнем навчальних досягнень не є наслідком їхньої розумової або фізичної неповноцінності, а радше результатом уявлення про себе як про нездар. Можна сказати, що успіхи у школі, на роботі та в житті загалом не менше залежать від уявлення людини про свої можливості, ніж від самих цих здібностей. Коли учень каже: «Я з цим ніколи не впораюсь», це набагато більше говорить про нього самого, ніж про досліджуваний предмет. Така дитина, найвірогідніше, і справді зазнає невдачі, головним чином тому, що не відчуває впевненості у своїх силах. Ніщо так не сприяє успіхові, як упевненість у ньому, і ніщо так не призводить до невдачі, як передбачуване її очікування.

Потенційні та актуальні здібності. Потенційні здібності – це можливості розвитку індивіда, які виявляються тоді, коли перед ним виникають нові завдання для вирішення. Та оскільки розвиток особистості залежить не лише від психологічних особливостей, а й від соціальних умов, у яких можуть бути реалізовані (або не реалізовані) ці потенції, то говорять про актуальні здібності, які реалізуються і розвиваються залежно від вимог виду діяльності.

Об'єктивні умови життєдіяльності індивіда іноді бувають несприятливими, отож не кожен індивід може реалізувати свої потенційні здібності відповідно до своєї психологічної природи. Тому актуальні здібності охоплюють лише частину потенційних.

Одними з основних закономірностей розвитку здібностей являються нерівномірність змін і гетерохронність (різночасовість) фаз розвитку психічних

функцій. Дане явище значить, що цей процес уявляється, з одного боку, немонотонним, рівномірним, а фазовим, що визначається як віковими періодами суб'єкта, так і станами професіоналізації; з другого боку, окремі психічні функції виявляють підвищену активність в своєму розвитку в різні періоди психічного і професійного шляху.

Поява цієї концепції стала можлива завдяки дослідженням Б. Г. Ананьєва, а також ряду вітчизняних і зарубіжних психологів. Під керівництвом Б. Г. Ананьєва експериментально в широкому віковому діапазоні були виявлені нерівномірність змін і гетерохронність фаз розвитку психофізіологічних функцій і багатьох психічних процесів і психомоторики, що являються основою інших професійних здібностей.

У віці ранньої дорослості (18-25 років), коли в основному йде освоєння професії, перший пік психологічної зрілості змінюється новим періодом розвитку якості. Початок стабілізації і інволюція фізичних якостей поєднуються з високим рівнем розвитку спеціалізованих властивостей, які необхідні для успішного оволодіння тією чи іншою професією.

Проведені В. Л. Марищуком дослідження показали, що якщо різноманітні психомоторні і фізичні якості, пізнавальні процеси досить нестабільні і залежні від професійних вимог, від ефективності навчально-виховного процесу, то деякі негативні особливості особистості більш стабільні і зберігаються на довгий період часу, якщо не назавжди.

Характер розвитку професійно важливих якостей (професійних здібностей) і динаміка освоєння професії знаходяться в тісній взаємодії.

Шаліков В. І. встановив, наприклад, що в процесі освоєння професії електрозварювальника ручної дугової зварки відбувається збільшення кількості індивідуально-психологічних характеристик, корелюючих з успішністю діяльності від п'яти на початку навчання професії до одинадцяти через шість місяців.

Відзначені також певні зміни прогностичності складу професійно важливих якостей в цей період, а також деякі структурні їх перебудови, що свідчать про прогресивну їх інтеграцію, оптимізацію психічного забезпечення діяльності.

Отже, можна стверджувати, що загальною закономірністю розвитку здібностей є їх залежність від *сенситивного періоду* та відповідної *діяльності*. Причому є певна послідовність появи таких періодів. Так, досить рано – до п'яти років – заявляють про себе *музичні здібності*. Дещо пізніше – здібності до малювання. Загалом, здібності до художньої творчості виявляються раніше, ніж до наукової. Найраніше розвиваються *математичні здібності*. Майже всі вчені, що стали відомими у віці до 20 років, були математиками.

Проте, це вікове в розвитку здібностей. Воно має поєднуватися з індивідуальним, що яскраво видно на прикладі *обдарованих дітей*. Таке поєднання можливе лише на ґрунті діяльності, в межах якої вони з'являються і успішність, якої визначають. Тобто, незважаючи на внесок *генотипу* та механізмів органічного рівня здібностей, їх розвиток все ж таки “задається” діяльністю та *індивідом* як її суб'єктом. Про це ж свідчить педагогічна практика: за інших

рівних умов (насамперед в *задатках здібностей*) більших успіхів досягає той учень чи студент, який більше працює над собою. І навпаки: “Ранні прояви переваг інтелекту можуть призвести до звички вчитися тільки “схоплюючи на льоту” і звідси – до недоліку працездатності, що нерідко стає гальмом подальшого зростання здібностей” [30].

Діяльність зумовлює розвиток здібностей і з боку виконавчих механізмів, і з боку *мотивів*, що її спонукають.

Набуваючи нові *знання*, оволодіваючи *навичками*, *вміннями*, дитина вдосконалює операції *аналізу* та *синтезу* матеріалу, що є об'єктом її діяльності. З ускладненням діяльності ускладнюються і її операції. При цьому, що дуже важливо, вдосконалюється також процес їх застосування. Він виходить з-під контролю *свідомості*, узагальнюється і, зрештою, визначає успішність діяльності. Як наголошував С. Л. Рубінштейн: “Здібності – це закріплена в індивідові система узагальнених психічних діяльностей. На відміну від навичок здібності – результати закріплення не способів дій, а психічних процесів (“діяльностей”), засобами яких дії і діяльності регулюються”. Це залежить від внутрішніх і зовнішніх, сприятливих чи несприятливих, умов, а також від того, як організовано діяльність дитини. Досвід педагогів-новаторів свідчить, що за умови правильної організації *навчальної діяльності*, здібності до навчання виявляють майже всі здорові діти. Важливо, що такі педагоги демонструють *педагогічний оптимізм* – віру в безмежність розвитку здібностей. Наведемо приклад гострої дискусії з цього приводу двох учителів. Н. Н.: ”Я за порядок, коли кожен чітко знає своє місце і не лізе розв'язувати світові проблеми. З ким тут радитись? Дали вказівку – контролюйте неухильне дотримання. Будьмо чесними один перед одним: ваш оптимізм з приводу талантів і геніїв – хіба це не тактика керівника? “Могутність людського розуму”, “можливості розвитку здібностей до рівня таланту” – такі вислови приємно лоскочуть самолюбство. Ось я, наприклад, розумний від природи. А дурень залишиться дурнем, хоч засип його зірками”. М. П.: “Ви не вірите людині, не вірите в її талант. У цьому витоки вашого прагнення до жорстокості, дисципліни насильства. Чи можна, дбаючи про всебічний розвиток особистості, розв'язувати це завдання батогом? Розвиток і насильство. Чи можна пов'язати ці поняття? Талант – завжди любов до життя, до людей, до Батьківщини, гостре відчуття власної гідності”.

Цікаве явище: тут предметом особливого ставлення є не власні здібності, а здібності іншого. Однак і в цьому випадку вчитель-оптиміст виявляє особистісний рівень здібностей: він *ставиться до здібностей як до цінності*.

Розвиток здібностей пов'язаний із виникненням у дитини *інтересу*. Це форма *пізнавальної потреби*, спонукувана відповідними цій потребі предметами та явищами, яка допомагає усвідомленню як цілей діяльності, так і способів її ефективного виконання. Інтерес має тенденцію переходити у *схильність* – потребу в здійсненні діяльності, яка становить інтерес. Що більше дитину приваблює певна діяльність і що активніше вона її виконує, то більше це позначається на її здібностях. До того ж, така діяльність дає *позитивні емоції*, що підсилює спонуку до неї.

Проте ця залежність передбачає певні умови. Так, інтерес часто не переростає в схильність тому, що в дитини погано розвинені такі *властивості характеру*, як працьовитість, відповідальність, самостійність. Йдеться про недостатньо активне *ставлення* до привабливої діяльності, що перешкоджає розвитку здібностей. Є підстави вважати, що в такий спосіб заявляє про себе *особистісний рівень здібностей*. Це пояснює, чому в шкільному віці *інтереси та схильності* не завжди збігаються з відповідними *здібностями* і впливають на успішність. Ще очевидніше цей рівень виявляється в *підлітковому та юнацькому віці*, коли, в зв'язку з інтенсивними процесами *самосвідомості*, учні починають *ставитися* до своїх здібностей як до засобу *пізнавальної діяльності*.

У цей віковий період здібності стають орієнтиром для вибору *професії* (лат. *professio* – спеціальність) – офіційно зазначеної трудової діяльності. Йдеться про правильне застосування людиною своїх здібностей, адже “ціна” помилки вельми висока. Тому й існує державна служба *професійної орієнтації*, що передбачає систему заходів, покликаних допомогти юнакові у виборі професії.

Українськими психологами під керівництвом Б. О. Федоришина розроблено нову концепцію професійної орієнтації, яка знайшла широке визнання в наукових колах, у практиці профорієнтаційної роботи з учнівською молоддю, а також у навчальній роботі ВНЗ педагогічного й психологічного профілю [41].

Вихідною позицією у розробці такої системи професійної орієнтації, розробленої вітчизняними науковцями, було *бачення особистості*, насамперед, *не як об'єкта, а як суб'єкта саморозвитку*. І саме цей процес саморозвитку покладено в основу формувальних функцій профорієнтації. Особистість у професійній орієнтації постає суб'єктом діяльності, суть якої полягає у підготовці до професійного самовизначення. Маючи в основі принципи пріоритетності розвитку особистості, особистісного підходу в процесі підготовки молоді до оволодіння професіями, особистісно орієнтованої освіти, диференціації навчання, гуманізації освіти (Н. Г. Ничкало, Н. А. Побірченко, Б. О. Федоришин, В. В. Рибалка, Г. О. Балл, Ю. З. Гільбух [14;16;41] та ін.), система профорієнтації зосереджується на самому індивіді, на його особистісному розвитку у ході професійного становлення.

Засоби професійної орієнтації при цьому набувають характеру сприятливих умов, що стимулюють особистість до профорієнтаційної діяльності й через це до самопізнання, самокорекції і саморозвитку зі спрямуванням на оптимальне вирішення власних життєвих завдань. Свідоме професійне самовизначення передбачає аналіз особистістю суб'єктивних та об'єктивних умов професійного самовизначення з наступним вільним, самостійним прийняттям рішення щодо конкретного вибору професії або напрямку професійної освіти.

При такому підході *професійна орієнтація*, як зазначає Б. О. Федоришин, визначається як науково-практична система підготовки особистості до свідомого професійного самовизначення [42, с. 52].

За цим визначенням особистість посідає *центральне* місце в процесі професійної орієнтації, стає суб'єктом професійної діяльності використовує

засоби професійної орієнтації для підготовки до того власного й самостійного професійного самовизначення. Обіймаючи позицію *суб'єкта* професійного самовизначення, особистість відходить від позиції об'єкта впливу з боку суспільства і державних організацій щодо вирішення своєї професійної долі, перестає бути об'єктом програмування ззовні. Суспільство в даному разі має сприяти пошуковій діяльності особистості, а не обмежувати цю діяльність вирішенням замовного завдання.

Зважаючи на такий широкий спектр основних завдань профорієнтаційної роботи у різних соціально-вікових групах на різних етапах процесу професійного становлення особистості та різноплановість методологічних підходів до визначення її цілей і змісту, *узагальнена структура* організації системи **професійної орієнтації** складається з декількох взаємопов'язаних етапів: *професійної інформації (профпросвіти), професійної консультації, професійного добору та відбору, професійної адаптації*.

Завданням *професійної пропаганди* є привертання уваги учнів до професій, необхідних суспільству та поширених у тому, чи іншому регіоні. При цьому умовою виконання такого завдання є наявність *професіограм* – документів, що характеризують місце і роль професії в суспільному розподілі праці, історію і перспективи її розвитку, вимоги до *знань, умінь, навичок*, інформують про навчальні заклади, які готують відповідних спеціалістів. Чи не найважливішим з таких документів є *психограма* – *якісний аналіз здібностей*, потрібних для успішного оволодіння професією і ефективної професійної діяльності.

Завдання *професійної консультації* полягає, у формулюванні обґрунтованих рекомендацій щодо вибору тієї чи тієї професії. Тут необхідний уже *кількісний аналіз здібностей*, на підставі якого можна визначити рівень їх розвитку. Професійною консультацією повинен займатися *професійний психолог*. Проте він лише допомагає людині відповідально поставитися до застосування своїх здібностей. Вибір здійснює той, кого консультують.

4. ВИДИ ЗДІБНОСТЕЙ ТА ЇХ ЗВ'ЯЗОК ІЗ ПРОФЕСІЙНО ВАЖЛИВИМИ ЯКОСТЯМИ

Питання про співвідношення загальних і спеціальних здібностей – одне з найбільш незрозумілих в психологічній теорії здібностей. Б. М. Теплов виділив критерії виділення окремих (спеціальних) здібностей:

- порівняна простота, нескладність;
- існування виражених індивідуальних відмінностей, коливань;
- значна поширеність;
- існування більшого числа зв'язків з іншими здібностями;
- значення даної здібності для тої діяльності, відносно якої вона розглядається (вивчається, оцінюється).

З точки зору В. Д. Шадрикова [66], феномен "спеціальних" здібностей, що відрізняються від загальних, являється "фантомом" (привидом). Людина від природи наділена загальними здібностями. Природа не могла, вважає В. Д. Шадриков, дозволити собі розкіш закладати спеціальні здібності для кожного виду діяльності. Будь-яка діяльність освоюється на фундаменті загальних здібностей, які розвиваються в цій діяльності.

Принциповим моментом, що залишився поза полем зору більшості досліджень, являється оперативний характер розвитку здібностей, які характеризуються тонкою пристосованістю властивостей особистості до вимог діяльності (як і протилежний процес – здобуття діяльністю індивідуальної особи).

Отже, на думку автора, можна вважати, що "спеціальні" здібності є загальними здібностями, які набули риси оперативності під впливом вимог діяльності.

Проте в практичній психології до теперішнього часу переважають уявлення про те, що загальні здібності властиві в тій чи іншій мірі всім людям і відповідають вимогам не одного, а багатьох видів людської діяльності (навчання, праця, спілкування). Вони забезпечують відносну легкість і високу продуктивність в оволодінні знаннями і їх практичній реалізації. Загальні здібності є наслідком як багатогранної природної обдарованості, так і всестороннього розвитку особистості. Спеціальні здібності також можуть бути виражені в різній мірі, але притаманні не всім людям і відповідають вузькому колу вимог. Це така система властивостей особистості, яка сприяє досягненню високих результатів в будь-якій конкретній сфері. До спеціальних здібностей відносять і здібність до практичної діяльності, тобто високу результативність в конструкторському, технічному, організаторському та інших видах праці.

Практично всі види здібностей взаємопов'язані, розвивають і збагачують один одного. Чим більше розвинуті загальні здібності, тим більше створюється умов та передумов для розвитку спеціальних здібностей.

Таким чином, кожна діяльність ставить певні вимоги і до загальних, і до спеціальних здібностей людини. Проте в кожному окремому випадку необхідно враховувати конкретні види (загальні і спеціальні) здібностей, до яких людина виявляє схильність.

Розглядаючи спеціальні і загальні здібності, Д. Н. Завалишина вслід за Б. М. Тепловим пов'язує загальні здібності з загальними умовами провідних форм людської діяльності, а спеціальні – з окремими видами діяльності. Таким чином, знову проводиться лінія "діяльної редукції": здібності конструюються не за видами психічних функціональних систем, а за видами діяльності.

Проте, на думку В. Н. Дружиніна, розумніше було б припустити, що здібності пов'язані з якимись загальними сторонами функціонування психіки, які проявляються не в конкретних діяльностях або групах діяльності, а в загальних формах зовнішньої активності (поведінки) людини. Виходячи з концепції Б. Ф. Ломова, який виділяв три функції психіки: комунікативну, регуляторну і пізнавальну, можна було б говорити про комунікативні, регуляторні і пізнавальні здібності.

Важливим моментом проблеми здібностей є системність проявів окремих здібностей в діяльності. З одного боку, це стосується кожної здібності, що бере участь у діяльності, і в комплексі з іншими здібностями набуває нових властивостей. З іншого боку, функціональна система діяльності проявляється в такій системній якості, як обдарованість. При цьому необхідно відзначити, що обдарованість індивідуальна; у різних людей, зайнятих однією і тією ж діяльністю, обдарованість різна. Для однієї і тієї ж діяльності характерні різноманітні обдарованості. Тут, як і в проблемі здібностей, на перший план виступає якісна характеристика обдарованості, а вже потім міра її вираження, кількісні параметри.

Виконаний В. Д. Шадриковим [66] аналіз матеріалів досліджень професійних здібностей підтверджує гіпотезу про спеціальні здібності, як про оперативну форму загальних здібностей. Поняття "професійні здібності" є найменш визначеним з точки зору співвідносності з іншими загальними і спеціальними здібностями. Проте можна вважати, що воно має відображати вказані дві властивості особистості і характеризувати індивідуально-психологічні можливості суб'єкта діяльності, успішно освоювати і виконувати трудову діяльність протягом всього професійного шляху з урахуванням особливостей розвитку особистості і змін вимог конкретної діяльності.

Успішність освоєння і реалізації трудової діяльності визначається не тільки особливостями пізнавальних і психологічних процесів, які характеризують здібності, а й такими якостями суб'єкта діяльності, як особливості мотивації, темпераменту, емоційно-вольової сфери, характеру, а також фізіологічними і фізичними особливостями суб'єкта, які також впливають на ефективність навчальної і трудової діяльності.

Вся сукупність психологічних якостей особистості, а також ряд фізичних антропометричних, фізіологічних характеристик людини, які визначають успішність навчання і реальної діяльності, отримали назву "професійно важливі якості" (ПВЯ) суб'єкта діяльності.

Конкретний перелік цих якостей для кожної діяльності специфічний (по їх складу по необхідній мірі виразності, по характеру взаємозв'язку між ними) і визначається за результатами психологічного аналізу діяльності і складання її професіограми і психограми.

В психологічній практиці досить часто до поняття "професійні здібності" включають не тільки характеристики здібностей, а й особливості специфічних для конкретної професії професійно важливих якостей.

Вивченню психологічної структури професійних (спеціальних) здібностей присвячені роботи Б. М. Теплова (музичні), К. К. Платонова (льотні), Л. М. Уманського (організаторські), В. А. Крутецького (математичні) та ін.

Проблема льотних здібностей давно стоїть перед авіаційною психологією. Погляди, що існували раніше, відображали недостатню наукову розробку проблеми в цілому і зводилась в основному до двох протилежних і помилкових поглядів. Одні дослідники вважали, що льотні здібності є особливими вродженими психологічними якостями, що фатально обумовлюють успішність оволодіння льотною професією. Інші змішували здібності зі знаннями і навичками, стверджуючи, що людина спроможна робити ту роботу і в тій мірі, наскільки вона цьому навчена.

К. К. Платонову належить заслуга в раціональному підході до певних льотних здібностей, виділенні індивідуально-психологічних якостей, різноманітні поєднання яких у структурі особистості утворюють льотні здібності. Це достатньо стійкі психічні властивості особистості, що дають можливість успішно освоїти льотну професію і досягти у ній високої майстерності. Льотний труд – один із самих складних, і досягнути в ньому високої майстерності можуть лише люди з міцним здоров'ям, фізично розвинуті та з гарними здібностями. До льотних здібностей відносять поєднання цілого ряду якостей, найважливішими з яких являються активна направленість на льотну роботу, прагнення удосконалювати свою майстерність, емоційну стійкість, тобто здібність зберігати сенсорні, моторні і розумові навички при будь-якому ускладненні польоту; великий об'єм, широке розподілення, швидке переключення і стійкість уваги, практичний тип мислення, високий темп мислительних процесів, вміння швидко оцінювати навколишню обстановку і відповідати на неї правильними, точними діями; швидкість і легкість вироблення, перебудови навичок; добре розвинені просторові і часові уявлення, висока продуктивність і готовність пам'яті; достатній об'єм, швидкість і точність сприйняття; тонка координація рухів; ініціативність, кмітливість, а також такі риси характеру, як наполегливість, хоробрість, рішучість, сила волі, моральні якості – патріотизм, правдивість, принциповість, дисциплінованість.

Перераховані якості не можна назвати чітко специфічними для професії льотчика – більшість, безперечно, характерні і для інших професій. Проте льотна діяльність вимагає більш високого розвитку і більш повного їх поєднання, ніж інші види праці.

Поняття "нездатність до польотів" – не просто відсутність здібностей, як це часто розуміють. Нездатність обумовлюється структурою особистості, до якої входять різноманітні поєднання несприятливих для льотної діяльності якостей: розкиданість, нестійкість інтересів і схильностей взагалі, а особливо пов'язаних з льотною діяльністю, і тим більш негативне ставлення до неї, недостатній об'єм, повільне переключення, неправильне розподілення, нестійкість уваги; підвищена емоційність, яка з'являється, головним чином, в

емоційно-моторній і сенсорній нестійкості; повільність і некритичність мислення, зниження пам'яті та ін.

Психічні особливості не можуть бути ні зрозумілі, ні оцінені без урахування компенсації одних якостей іншими шляхом, а іноді досить складної перебудови структури особистості. Завдяки високим компенсаційним здібностям курсанти і льотчики, що добре засвоюють льотну діяльність, можуть бути дуже різноманітними за своїми психічними якостями. Вони можуть мати окремі несприятливі для льотчика якості, що компенсуються іншими.

Для успішного прогнозу потрібно враховувати найбільш часто можливі зв'язки психічних якостей курсантів з особливостями льотної діяльності. Своєчасне виявлення малоздібних до льотної діяльності є важливим профілактичним заходом.

В вітчизняній психології здібності розглядаються не як готові, а як якості, які розвиваються, що дозволяють виділяти потенційні і актуальні здібності.

Поки людина не розпочала певної діяльності, у неї існують тільки потенційні здібності до її виконання, що властиві особистості. Як тільки вона починає цю діяльність, її потенційні здібності стають актуальними здібностями, що не тільки проявляються, але й формуються в труді. Аналіз потенційних і актуальних здібностей буде неповним, якщо не врахувати можливості їх проявлення на рівні суспільства і на рівні індивіда.

"Безперервність" розвитку людських здібностей в історичному масштабі забезпечується потенційними здібностями, які вже були реалізовані людьми в їх діяльності на попередніх етапах суспільно-історичного розвитку і об'єктивовані в продуктах їх праці.

Для індивіда в якості потенційних здібностей виступають не тільки втілені в продуктах праці здібності людини, а і його природні можливості (задатки). Актуальними здібностями на рівні індивіда будуть ті його реальні потенції, які він реалізував в результаті своєї життєдіяльності в даних умовах. В поняттях потенційних і актуальних здібностей фактично виражаються конкретно-історичні умови, процеси розвитку індивіда.

Психологічний аналіз обмежується розглядом проблеми на рівні індивіда. При цьому вивчається як загальний для всіх індивідів психологічний механізм здібностей, так і індивідуальна форма його вияву. Методологічним принципом, який потрібно покласти в основу аналізу здібностей, як психологічної категорії, являється діалектика загального, особливого і одиночного.

Аналіз та рівні загального означає необхідність вирахування загально-психологічного механізму здібностей, що виступає як особлива якість мислення, сприйняття, пам'яті, тобто, психічних процесів, які властиві, всім людям, їх родових властивостей. Аналіз на рівні особливого показує, як проявляється цей загальний психологічний механізм в залежності від особливостей різноманітних, конкретних видів діяльності, що склалися під впливом суспільного розподілу праці. Рівень одиночного в здібностях вказує на неповторність і типовість для даного індивіда способів дій, які обумовлені його природною відмінністю від інших індивідів, конкретними соціальними умовами і індивідуальними шляхами його розвитку.

Крім перерахованих видів здібностей в психології виділяють також інтелектуальні і творчі здібності.

Невизначеність поняття "інтелект" обумовлює і "розмитість" поняття "інтелектуальні здібності". Як вважає В. Н. Дружинін, основним критерієм виділення інтелекту як самостійної реальності являється його функція в регуляції поведінки. Коли говорять про інтелект як про здібність, то в першу чергу спираються на його адаптаційне значення для людини. В. Н. Дружинін писав: "Інтелект, на думку В. Штерна, є деякою загальною здібністю пристосування до нових життєвих умов. Пристосувальний акт (за Штерном) – це вирішення життєвої задачі, що відбувається за допомогою дії з "ментальним" еквівалентом об'єкта, "дії в умі", або (за Я. А. Пономарьовим) "у внутрішньому плані дії".

Р. Стенберг вперше зробив спробу дати визначення поняттю "інтелект" на рівні опису буденної поведінки. В якості методу він вибрав факторний аналіз суджень експертів. В результаті виділилися три форми інтелектуальної поведінки:

- 1) вербальний інтелект – запас слів, ерудиція, вміння розуміти прочитане;
- 2) здібність вирішувати проблеми;
- 3) практичний інтелект – вміння добиватися поставленої мети та інше.

М. А. Холодна виділяє мінімум базових властивостей інтелекту:

- 1) властивості, що визначають досягнутий рівень розвитку окремих пізнавальних функцій (вербальних і невербальних) і презентації дійсності, що лежать в основі процесів (сенсорне розпізнання, оперативна і довготривала пам'ять, об'єм і розподілення уваги, обізнаність в певній змістовній сфері і тому подібне);

- 2) комбінаторні властивості, що характеризуються здібністю до виявлення і формування різного роду зв'язків і відносин в широкому розумінні слова – здібність комбінувати в різноманітних сполученнях;

- 3) процесуальні властивості, що відображають операціональний склад і відображення інтелектуальної дійсності;

- 4) регуляторні властивості, що забезпечують за рахунок активності інтелекту ефекти координації, управління і контролю психічної активності [50].

Творча обдарованість розуміється у психології як індивідуальний когнітивний, мотиваційний і соціально-особистісний потенціал, що дозволяє отримати високі результати в одній (або більше) із таких сфер: інтелект, творчість, соціальна та духовно-культурна компетентність, художні та психологічні можливості.

Проблема творчих здібностей базується на положеннях про принципові відмінності творчості і предметної діяльності. Я. А. Пономарьов вважає основною ознакою предметної діяльності потенційну відповідність цілі діяльності її результату, тоді як для творчого акту характерно неспівпадання цілі і результату. Суть креативності (бажання творити) як психологічної властивості зводиться, за Пономарьовим, до інтелектуальної активності і чутливості до побічних продуктів своєї діяльності. Основою успіху у вирішенні творчих задач являється "здібність діяти в умі", що визначається високим рівнем розвитку внутрішнього плану дій. З креативністю пов'язані дві особистісні якості: інтенсивність пошукової мотивації, і чутливість до побічних утворень які виникають в процесі мислення.

5. ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ НАВЧАННЯ І РОЗВИТКУ ОБДАРОВАНИХ ДІТЕЙ

Проблема обдарованих дітей та молоді сьогодні – одна з головних у практичній психології.

Оскільки обдарованість проявляється не тільки в досконалих способах та якості виконання діяльності, що ґрунтується на дії загальних і спеціальних здібностей, а й у взаємозв'язку з творчими проявами особистості, з її творчим потенціалом та активністю, навчально-виховні системи мають орієнтуватися як на розвиток спеціальних здібностей учня, так і його особистості, індивідуально-психологічних якостей, творчих здібностей і творчої активності.

У такій концепції вдосконалення форм і методів навчання має базуватися на найновіших досягненнях у розвитку фундаментальних знань з теорії та практики психології навчання і творчості. Ідея саморуху, як внутрішньо притаманного самій матерії джерела руху, лежать в основі проблеми активності людини – багаторівневої, багатопараметрової і багатомірної категорії, яка розкриває індивідуально-особистісний рівень і спосіб здійснення життєдіяльності. Активність у широкому розумінні слова – це притаманний особистості спосіб організації життя, регуляції і саморегуляції на основі інтеграції потреб, ставлення особистості до життя, з одного боку, і вимог до особистості суспільства та обставин – з другого.

На жаль, наша школа ще не відповідає таким вимогам. Головний недолік нашої освіти не в тому, що традиційна система виховання (нав'язування цінностей) неефективна, не має можливості хоча б в якійсь мірі ці цінності передавати, а в тому, що вона призводить до прогресуючої невротизації молоді, внаслідок якої настає масова "стагнація духовності". Її причини пов'язані з достатньо закономірними і природними ефектами того хворобливого стану, до якого призводили за допомогою цих теорій і методів молодь протягом багатьох десятиліть. Подальше удосконалення таких теорій і методів виховання як формування (нав'язування цінностей) за своєю суттю є хибною, оскільки вона неодмінно призводить до посилення цього масового неврозу.

Багатьма психологами і психотерапевтами було неодноразово доведено, що таке **настановне** виховання, при якому вихователі акцентують увагу на зовнішній по відношенню до дитини системі цінностей (як правило з найкращими намірами), неминуче призводить до невротизації особистості дитини, до відчуження її соціального, зовнішнього Я (особистості), від Я внутрішнього, реального (сутності). Як зазначав К. Юнг, "якщо справа доходить до неврозу, то ми маємо справу з Тінню, яка дуже збільшується. І якщо ми хочемо вилікувати невроз, нам потрібно знайти спосіб співіснування свідомої особистості людини і її Тіні". Отже, при такому вихованні в житті дитини неодмінно розростається "тінь" як "життєва частина особистісного існування" (К. Юнг), формується "негативна психологія" (А. Менегетті), наростає внутрішній конфлікт, роздвоєння між тим, що вона чує "зверху" від своїх вихователів, чого навчають її вчителі, і тим, що вона знає сама, що бачить навколо себе, про що думає.

Отже, якщо в традиційній освіті йдеться найчастіше про репродуктивну її функцію, то особистісно орієнтована освіта, яка сьогодні активно пропагується і впроваджується в Україні, акцентує увагу на розвиток ціннісно-смислової сфери учнів, розвиток їх потенціалу. При цьому проявляється ставлення дітей до дійсності, яку вони пізнають, переживають і усвідомлюють як цінність. Оскільки учень у такій системі виступає не лише суб'єктом навчання, а й життя, це змінює наше уявлення про розвиток молодого людини, який тлумачиться вже не у вузькоінтелектуальному, раціоналістичному, а в значно ширшому, ціннісно-смиловому і діяльнісному аспекті. У зв'язку з цим актуальною стає розробка критеріїв оцінювання цілісного особистісного розвитку учня. У роботі з обдарованими дітьми ці аспекти набувають особливого значення.

Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить про те, що в розвинутих країнах, зокрема в США, проводиться копійка робота з пошуку обдарованих дітей та розвитку їхніх здібностей.

У 80-ті роки в Америці були створені загальнонаціональні та 18 регіональних програм навчання обдарованих дітей. Цими програмами передбачено фінансування цілої мережі спеціальних служб із численними співробітниками-фахівцями.

У процесі творчої діяльності творча активність передбачає чутливість особистості до проблем, недосконалостей, дисгармонії, осмислення їх, пошук власних шляхів їх розв'язання, особисту ініціативу, «вихід» за межі заданого не тільки у тому, що стосується безпосередньої діяльності, а й стосовно себе як суб'єкта діяльності, задач власного вдосконалення та створення власної особистості.

Таким чином, у світлі сучасних методологічних підходів до творчості, враховуючи значущість індивідуально-особистісних характеристик обдарованого молодшого школяра, підлітка чи юнака, його професійних здібностей як факторів успішної творчої діяльності, важливо надавати особливого значення і його здатності до саморуху, саморозвитку, самоздійснення.

Системі навчання і виховання приділяли до недавнього часу головну увагу тим психологічним механізмам, за рахунок яких суб'єкт засвоює різні впливи й соціальні норми. Однак, як показують психологічні дослідження, результати будь-яких соціальних впливів залежить від інтенсивності та якості власної активності особистості. Відповідно до своїх установок, цілей та бажань людина переосмислює і заново формулює суспільні вимоги й накази, роблячи індивідуальний внесок у детермінацію свого розвитку (Б. Г. Ананьєв, Г. С. Костюк, Л. І. Анциферова та ін.). Отже, потенціал розвитку особистості закладено в ній, її потребах та здібностях, особливо тих, що спрямовані на саморозвиток. Більшою мірою це стосується саме творчих здібностей особистості, які забезпечують вищий рівень її розвитку як у професійній, так і в повсякденній життєдіяльності.

Система освіти має забезпечувати всі умови для всебічного розкриття творчого потенціалу обдарованої особистості, створювати можливості для прояву її власної активності, самостійного руху, самоорганізації. Отже, учень має стати не

тільки об'єктом впливу виховних і навчальних факторів, а й суб'єктом самовиховання, самоосвіти, саморозвитку. В зв'язку з цим виникають проблеми управління, планування і прогнозування певної навчальної діяльності, стимулювання самостійності розвитку особистості на різних вікових етапах.

У практичному відношенні необхідно звернути увагу на комплексний характер проблеми обдарованості, основними складовими якої є проблеми виявлення, навчання й розвитку обдарованих дітей, з одного боку, і проблеми професійної та особистісної підготовки педагогів, психологів і організаторів освіти для роботи з обдарованими дітьми, з іншого.

5.1. Основні засади навчання і розвитку обдарованих дітей

Слушно дивитися на явище обдарованості з соціально-психологічних позицій. Обдарованість понятійно (в якості цінності) визначається соціумом. Відтак становлення задатків і здібностей відбувається як таке, що відповідає / не відповідає поняттю "обдарованості". Навіть саме уявлення про те, що система освіти "толерує" чи "не толерує" обдарованості може існувати з огляду на наявність соціальної цінності "обдарованість". Сьогоднішня організація відносин учитель-учень неминує відбуватися за посередництва цінності "обдарованість". Таким чином, сприйняття учителя спрямовується на виявлення та схвалення обдарованості учня. У свою чергу, учнівська поведінка набуває рис, відповідних щодо соціальних і педагогічних експектацій. Відтак поняття "обдарованість" визначає як діяльність педагога, так і учнівську поведінку. Причому, проявленість обдарованості завжди відносна (ситуативна), а не абсолютна (виражена в певному ступені щодо еталона). З огляду на це, робота педагога з обдарованими дітьми є не винятком, унікальним випадком, а повсякденністю, зумовленою соціальними цінностями й організацією педагогічної комунікації.

Попри культурну визначеність поняття "обдарованість", чинна система освіти за взірцем масового індустріального виробництва спрямовується на "середнього" учня. Відтак і педагог, і учень стикаються із суперечливими викликами: культура вимагає підтримувати і виявляти обдарованість, організація освіти – ординарність. Ця суперечність здатна проявлятися в якості конфлікту: ігнорування тих чи тих груп дітей з боку вчителя і відсторонення від освітнього процесу дітей, яким не приділяється достатньої уваги. Оскільки "обдарованість" є одним із оцінкових щаблів соціально-актуальних задатків і здібностей, то її прояв, становлення і розвиток можливий тільки в структурі соціального різноманіття.

Водночас, у науковій літературі стосовно труднощів реалізації обдарованих дітей визнано, що традиційні умови педагогічного процесу, спрямованого на репродукцію умінь, не відповідають рівню індивідуальних досягнень, високим потенційним можливостям обдарованих дітей і часом призводять до шкільної неуспішності (Н. Батлер-Пур, С. Баум, Дж. Вайтмор, Г. Галахер, С. Оуен, С. Римм). Серед найчастіших причин шкільної дезадаптації обдарованих виявлено: невідповідні соціально-економічні й національно-

культурні умови (Дж. Гримм, Дж. Лупарт, А. Кроплі та ін.); фізичні обмеження й вади (Л. Броді, К. Мілз, Л. Силвермен), що може зумовлювати труднощі із засвоєнням базових навичок (читання, письмо, рахування, вивчення мов, математики), а також емоційні, поведінкові проблеми.

Навчання та розвиток не можна ототожнювати, вони є окремими процесами, які взаємодіють між собою.

Навчання лише тоді буде ефективним, коли воно передуює розвитку. Тоді воно породжує і спонукає до життя цілу низку функцій, які перебувають на етапі дозрівання в зоні найближчого розвитку. У цьому й полягає найголовніша роль навчання. Навчання стає плідним тільки тоді, коли воно відбувається в межах періоду, зумовленого зоною найближчого розвитку. Примірну модель індивідуального розвитку особистості подаємо нижче.

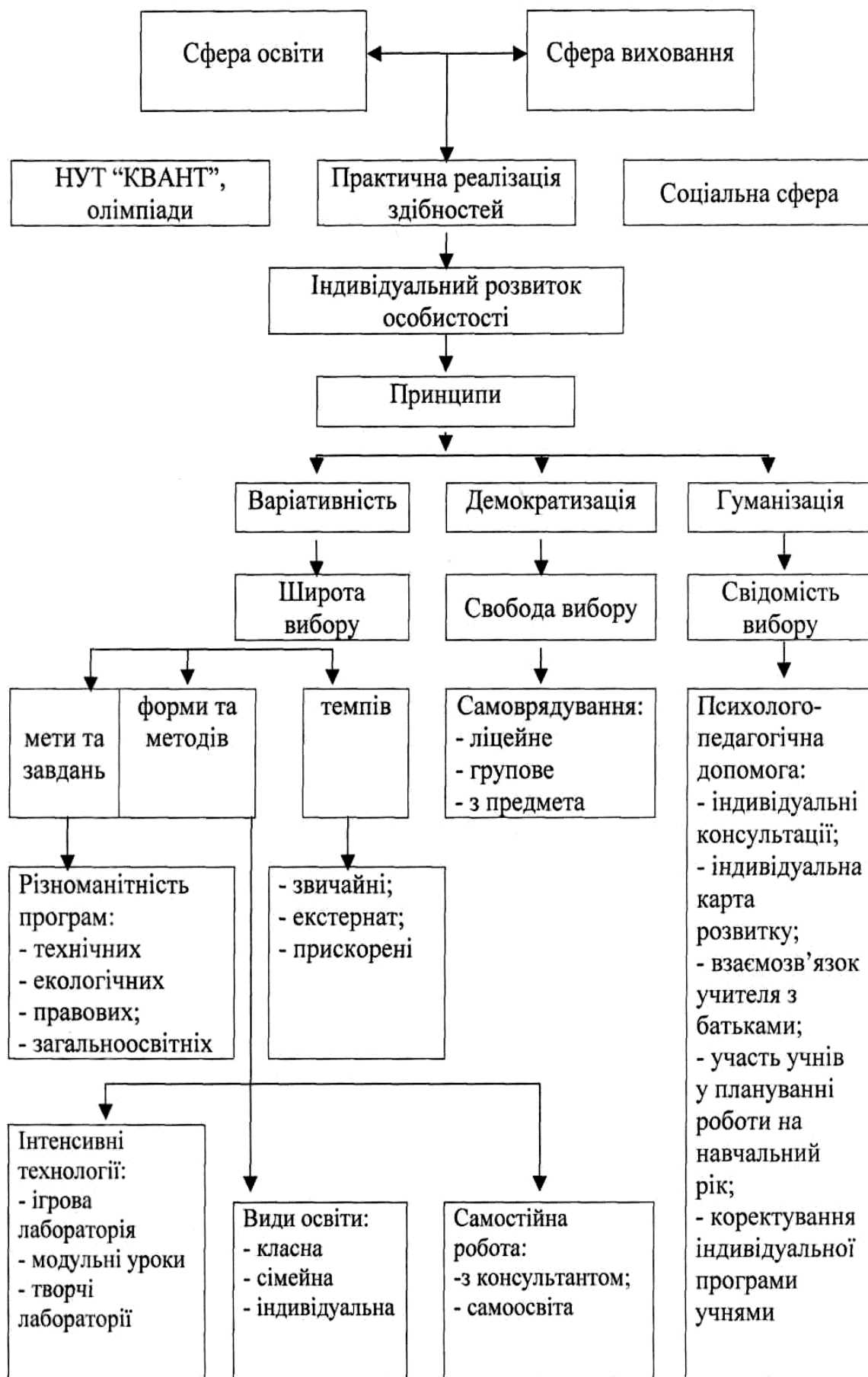
Коли ми спостерігаємо за процесом розвитку дитини у шкільному віці і перебігом її навчання, то бачимо, що будь-який предмет навчання потребує від дитини більше, ніж вона може дати на сьогоднішній день, тобто дитина у школі виконує роботу, яка змушує її підніматися вище своїх можливостей. Це, звичайно, стосується здорового шкільного навчання.

Правильне вирішення питання про співвідношення розвитку та навчання має провідне значення не лише для психології, а й для педагогіки. Кожна концепція навчання, якою керується педагог, містить у собі певну концепцію розвитку. Так само кожна концепція психічного розвитку, якої дотримується психолог, охоплює і певну теорію навчання.

Дитина розвивається, виховуючись і навчаючись. Це означає: виховання і навчання вводиться у процес розвитку дитини, а не надбудовується над ним. Завдання виховання і навчання не в тому, щоб пристосовувати педагогічний процес до ніби незалежної від нього природи дитини, а в тому, щоб формувати розвиток. Особистісні психічні властивості дитини, її здібності, риси характеру тощо, а також різноманітні на різних етапах розвитку та в різних індивідів особливості психічних процесів (сприйняття, пам'яті тощо) не лише виявляються, а й формуються під час самостійної діяльності дитини, за допомогою якої вона під керівництвом вчителя активно долучається до життя колективу, засвоює правила та оволодіває знаннями, здобутими у процесі історичного розвитку пізнавальної діяльності людства.

Педагогічний процес як діяльність учителя-вихователя формує особистість дитини тоді, коли вчитель керує діяльністю дитини, а не підмінює її. Будь-яка спроба вихователя-вчителя «запхати» в дитину знання і моральні норми, оминаючи особисту діяльність дитини з оволодіння ними, руйнує основи здорового розумового та морального розвитку дитини.

МОДЕЛЬ ІНДИВІДУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ



Здібності та характерологічні особливості дитини, які формуються під час розвитку і на основі задатків як передумов розвитку особистісних рис дитини є не лише передумовою, а й результатом її діяльності; їхній розвиток не лише виявляється, а й здійснюється.

Якщо учень розуміє, на доступному для нього рівні, обґрунтування тих операцій, які він опановує, то їхнє вивчення має певне значення для його розвитку. Якщо ж за допомогою багаторазових вправ дитина навчається робити ті чи інші операції, не усвідомлюючи їх логіки, це не сприяє її загальному поступу.

Навчання – система організації способів передачі індивідууму суспільно-історичного досвіду, виробленого у процесі соціальної практики: знань, умінь, навичок, видів і способів діяльності в нормативних показниках для конкретно-історичних умов. Метою цієї діяльності є планомірний і цілеспрямований психічний розвиток індивіда. Навчання відбувається у формі співпраці, спільної діяльності вчителя і учня. Учитель за допомогою спілкування та інших способів організує діяльність учня, адекватну цілям навчання. Той, кого навчають, спочатку виконує її як спільну, розподілену діяльність, а згодом у процесі інтеріоризації ця спільна зовнішня і розгорнута діяльність перетворюється на внутрішню і згорнуту діяльність самого учня.

Метою навчання є збереження індивіда та роду людського, заохочування стимулами, адаптована зміна поведінки, переробка та нагромадження інформації на базі філогенетично утворених структур. Адаптація до зовнішнього середовища у процесі навчання може цілком обмежуватися власними уявленнями про навколишній світ. Розрізняють такі види навчання: звикання; первинне запам'ятовування; умовні реакції; умовні дії (інструментальна зумовленість); навчання через спостереження та імітації; навчання пізнанням.

Типи навчальних завдань. Правильно сплановане навчання має три типи завдань. Завдання першого типу (А-завдання) означають навчання навичок виконання якоїсь дії, наприклад, грамотно писати, орієнтуватися по карті тощо. Завдання другого типу (В-завдання) вимагають уміння відрізняти правильне виконання досліджуваної дії від неправильного, тобто відрізняти правильно виконане А-завдання від того, яке виконано неправильно. Нарешті, завдання третього типу (С-завдання) потребують уміння визначати і пояснювати, обґрунтовувати особливі ознаки правильного виконання досліджуваної дії.

Ці самі типи завдань стосуються і навчання вчителів: А-завдання полягає у вмінні ефективно навчати, В-завдання – в умінні вбачати кваліфіковане навчання, коли вчитель має справу з чужим досвідом або аналізує власний, а С-завдання якісного навчання – в умінні пояснити принципи якісного навчання.

Навчання як творчий процес. Навчання стане творчим процесом для учнів і вчителя, якщо воно буде сплановане як дослідницька діяльність дітей.

Досягти активної позиції в навчанні та перетворити його в особистісно значиму подію можна, якщо навчання не зводиться лише до засвоєння готових правил і визначень, а стане справжнім процесом «здобування знань»,

де учень разом з учителем стануть певною мірою творцями тих подій, до яких вони залучені.

Для цього потрібно, щоб навчання планувалось як процес постановки та вирішення системи творчих задач. Проблематичність предмета і пошук можливих методів його розкриття перетворюють навчання на особливий дослідницький процес, під час якого відбувається здобування знань, розроблення учнями разом з учителем різноманітних понять, що описують досліджуваний предмет. Пропонуємо орієнтовну програму спостереження на уроці за здійсненням розвитку мислення учнів.

1. Загальні відомості про урок (тема, мета, завдання, роль, місце в системі тощо).

2. Виявлення рівня розвитку мислення на уроці.

Таблиця 5

Програма спостереження на уроці за розвитком мислення учнів

№	Рівні мислення	Що робить учитель	Що робить учень
1	Активне мислення	Ставить проблему, формує, розв'язує	Намагається зрозуміти, запам'ятати матеріал
2	Самостійне мислення	Ставить проблему, може формулювати її та пропонує учням самостійно розв'язувати	Сам відкриває незнайоме, проводить доведональні способи застосування, оригінальні способи розв'язання
3	Творче мислення	Загальна організація коригування, контроль, вміле керівництво. <i>Зауваження:</i> кожний наступний рівень включає попередній	Формує проблему, самостійно розв'язує, опрацьовує навчальний матеріал за підручником, конспектом
4	Репродуктивне мислення	Пояснює, закріплює	Запам'ятовує, репродукує

У такому навчанні винятково важливе місце посідає моделювання, що стає тією знаковою опорою, яка допомагає перетворювати навчання в дослідницьку діяльність учнів.

При цьому слід об'єднувати навчання та гру. У формі різних рольових ігор діти будують моделі трьох видів: модель властивостей предмета, який вивчають, модель можливого способу аналізу навчального матеріалу та узагальненої моделі навчальної діяльності. Найчастіше ці три види моделей сполучаються в одній загальній моделі.

Основною формою побудови уроку (особливо в молодших класах) є діалог. Під час дискусії учнів, яку веде вчитель, відбувається колективне обговорення змісту та перебігу як даного, так і майбутніх уроків, створення силами дітей контрольних робіт для класу, упорядкування та обговорення можливих варіантів домашніх завдань тощо.

Два основних шляхи навчання. Освоєння будь-якої діяльності може відбуватися двома основними шляхами:

1) почати з попереднього опрацювання фрагментів діяльності певних її частин (окремих операцій, дій), а відтак, збільшуючи їх кількість та складність, поступово прагнути до освоєння діяльності в повному обсязі;

2) відразу почати зі спроби охопити всю справу, узяти ядро, головне, що стане за основу наступного засвоєння частковостей, деталей діяльності, через послідовне диференціювання цього ядра, цілого.

Перший шлях передбачає індивідуальні форми роботи учня, а другий потребує активного спілкування, співпраці вчителя та учнів. Рухаючись першим шляхом, отримання цілісної діяльності стає проблемою, адже ціле не дорівнює сумі частин. Утім перебіг навчання цим шляхом може відбуватися дуже ефективно, тому що діяльність можна подрібнити на які завгодно зручні фрагменти, засвоїти які дуже легко (як свідчить досвід програмованого навчання). За такого навчання учні здатні самостійно опрацювати елементи, які були попередньо пояснені, або освоювати їх за даними підручника. Таке навчання може проводитися без участі самого вчителя, у формі самонавчання. Проте максимум того, що може бути засвоєно таким чином, є сума ефективних прийомів. Отже, за такого навчання відбувається лише завантаження пам'яті, а не виховання інтелектуальної ініціативи та інтуїції.

Інакше відбувається процес навчання, коли діяльність освоюється не як сукупність прийомів, а як цілісне утворення. Тут за допомогою вчителя учні одразу беруться до освоєння справи в цілому. У цьому випадку «задовільне» навчання неможливе без учителя, навчання будується як продуктивна співпраця учня і вчителя в освоєнні цілісної діяльності, через їхнє безпосереднє спілкування.

Проблемі розвитку особистості у процесі навчання приділяв один із основоположників гуманістичної психології К. Роджерс. Він підкреслює, що процес викладання має набагато меншу цінність і менший інтерес, ніж процес навчання, важливість якого важко переоцінити. При цьому цінним і осмисленим він вважає лише навчання, засноване на самодіяльності, саморегуляції та самопізнанні.

Зважаючи на це, К. Роджерс обґрунтовує думку про два типи навчання, що, як він вважає, є діаметрально протилежними з погляду того значення, яке вони мають для розвитку особистості. У його концепції вони отримали назву «когнітивне навчання» і «дослідне навчання». До першого типу він зараховує всі процеси навчання, які описуються у традиційних теоріях навчання. Цим міркуванням (про «засвоєння знань» тощо), на яких засновано перший тип, протиставлено ідею навчання на власному досвіді, що має значення для особистісного розвитку учня та його емоційної сфери, та водночас такого, що має штативний вплив.

Людина має бути сама собою, відчувати не почуття неповноцінності та потребу у психологічному захисті, а почуття власної адекватності, що дає їй змогу бути сприйнятливою до навколишнього світу. Умовою, необхідною для здійснення навчання на основі досвіду, є увага людини як до власних переконань і переживань, так і до переконань і переживань людей, із якими вона зустрічається. Іншими словами, особистий досвід кожної людини є для неї самоцінним і таким, що заслуговує на довіру, оскільки, урешті-решт, є єдиним критерієм оцінювання життєвих подій. Навчання, під час якого людина

взаємодіє з реальними людьми і сама вчиться бути реальною, адекватною, приносить величезне задоволення.

Перед учителем ставиться мета – допомогти учням досягти повноти свого самовідтворення. К. Роджерс вважає, що головною проблемою у царині навчання є розробка методів, здатних підтримати у всіх школярів без винятку природну допитливість і жагу знань, яка замінить «ремінь та пряники» штучної мотивації. На його думку, треба дозволити учням шукати, тобто дати вільний вибір напрямку навчання, що керується їхніми власними інтересами, дати поживу для їхньої цікавості, стимулювати дух відкриттів.

Прагнення до навчання К. Роджерс розглядає як природну потребу особистості. Більше того, він вважає, що ця потреба могла б зберігати свою актуальність протягом усього життя людини, якщо її не пригнічувати умовами існування. Проте люди здатні вчитися лише того, що для них має значення. Тому у процесі навчання вирішальним стає той досвід, який уможливорює сприйняття і внутрішнє прийняття індивідом нової для нього інформації, нових людей. К. Роджерс вважає, що на уроках варто уникати ситуацій, які можуть викликати різку перебудову самосприйняття учня, оскільки така перебудова потребує атмосфери психологічної підтримки, що створює почуття безпеки і відсутності зовнішніх погроз, а у класі така атмосфера панує не завжди. К. Роджерс критикує поширену думку про те, що всі основні закони про будову світу загалом відомі і тому завдання освіти полягає в повідомленні фактичних деталей, які потребують пасивного засвоєння. Справжній процес навчання потребує свідомої, відповідальної участі в ньому учнів, їхньої готовності бути повсякчас відкритими до сприйняття нового досвіду та постійно змінюватися самим відповідно до змін навколишньої дійсності. Будь-яке оцінювання у процесі навчання слід обґрунтовувати, насамперед, досвідом учня, тому головними основами для оцінювання є самокритика і самооцінювання. Навчання на досвіді може стати реальністю лише в тому випадку, якщо до нього вдасться залучити самих учнів.

Зони навчання. Рівень, якого досягає дитина під час вирішення завдань не самотійно, а з допомогою дорослих, називається зоною її найближчого розвитку.

Більша чи менша ймовірність переходу дитини від того, що вона вміє самотійно робити, до того, що вміє робити у співпраці, і є найсуттєвішим симптомом, який характеризує динаміку розвитку та успішність розумової діяльності дитини. Вона цілком збігається із зоною її найближчого розвитку. Те, що дитина вміє і знає на сьогоднішній день, те, що нею вже усвідомлено, завдання, які вона самотійно вирішує, – утворюють зону (рівень) актуального розвитку.

Зона найближчого розвитку, у якій можлива співпраця вчителя з учнем, складається з двох зон: зони актуального навчання, у якій учитель саме даної миті може реально допомогти тому або іншому учневі в навчанні, і зони творчої самотійності, у якій учень самотійно екстраполює засвоєвані у співпраці з учителем знання та вміння.

Розвивальна ефективність навчання прямо пропорційна обсягу створеної ним зони творчої самостійності (а не тільки зони найближчого розвитку) і обернено пропорційна обсягу зони актуального навчання.

Роль засвоєння структури навчального предмета під час навчання. Для того щоб оволодіння знаннями та вміннями відповідало особливостям мислення учнів, потрібно, на думку Дж. Брунера, дати їм розуміння основної структури того предмета, до складу якого входять ці знання та вміння.

Засвоєння структури предмета – це розуміння всіх основних взаємозв'язків у ньому. Адже найважливіша мета навчання – це зробити результат навчання корисним у майбутньому, побудувати навчання так, щоб результат його, досягнутий на одному етапі, допомагав навчанню на наступних щаблях.

Є два шляхи використання результатів навчання в майбутньому. Перший полягає у застосуванні цих результатів для вирішення завдань, певним чином подібних до тих, які вирішували раніше. Цей шлях психологи називають «специфічним перенесенням вправ», або «генералізацією навичок і асоціацій». Цей шлях використовується переважно для набуття вмінь.

Другий шлях – це неспецифічне перенесення, або перенесення принципів і співвідношень. Він полягає в початковому освоєнні такого принципу, який згодом можна використовувати так, щоб наступні завдання сприймалися як окремі випадки цього загального принципу. Цей тип перенесення складає основу педагогічного процесу, під час якого відбувається безупинне розширення і поглиблення знань.

Наступність навчання, створювана за допомогою перенесення другого типу, якраз і залежить від оволодіння учнями структурою навчального предмета. Адже чим ґрунтовнішим є поняття, яке опанував школяр, тим ширшим буде його застосування до нових завдань.

Для знаходження в навчальному предметі його основної структури слід спиратися на такі чотири принципи.

Перший принцип полягає в тому, що засвоєння основних понять робить досліджуваний предмет доступним. Якщо, наприклад, учень засвоїв основну думку: «Щоб країна могла існувати, вона має торгувати», – то йому стає зрозумілішим таке досить специфічне явище, як тристороння торгівля американських колоній.

Другий принцип полягає в тому, що доти, доки якийсь частковий факт не співвіднесено із загальною структурою, він швидко забувається. Окремі факти або деталі навчального матеріалу зберігаються в пам'яті за допомогою занесення їх до певної структури або схеми. Навчання загальних, основних принципів сприяє зберіганню матеріалу в пам'яті, дає школяреві змогу в разі потреби відновлювати (пригадувати) окремі подробиці. Хороша теорія є не лише способом розуміння явища, а й шляхом для його наступного відтворення в пам'яті.

Третій принцип полягає в тому, що засвоєння основних понять допомагає перенесенню вправ, генералізації навичок.

Четвертий принцип полягає в тому, щоб за допомогою постійного повторного опрацювання на новій основі раніше вивчених основних понять

допомогти учням зменшити розрив між елементарними та науковими знаннями.

Логіко-психологічні основи визначення змісту навчальних предметів. При визначенні змісту навчальних предметів варто дотримуватися таких загальних положень.

1. Засвоєння знань, які мають загальний та абстрактний характер, передують ознайомленню учнів з частковими і конкретними поняттями.

2. Знання, які конституюють даний навчальний предмет або його основні розділи, учні засвоюють під час аналізу умов їх походження, завдяки яким вони стають потрібними.

3. Під час знаходження предметних джерел тих або інших знань учні мають навчитися виявляти в навчальному матеріалі генетично початкове, суттєве, загальне співвідношення, яке визначає зміст і структуру об'єкта даних знань.

4. Це співвідношення учні відтворюють в особливих предметних, графічних або буквених моделях, які допомагають вивчати його властивості в чистому вигляді.

5. Учні повинні навчитися конкретизувати генетично вихідне, загальне співвідношення досліджуваного об'єкта в системі часткових знань про нього, які зберігаються в такій єдності, яка дає можливість в уяві здійснити перехід від загального до часткового та навпаки.

6. Учні мають навчитися чергувати виконання дій у розумовому плані з виконанням їх у зовнішньому плані та навпаки.

У програмі навчальних предметів повинні бути і ті загально-навчальні вміння, які перераховані вище. Ці вміння мають не предметний, а навчальний характер, позаяк вони відповідають тим діям, за допомогою яких реалізується навчальна діяльність.

Методом навчання відповідно до принципу сходження від абстрактного до конкретного (від загального до часткового) може бути метод системи навчальних завдань, під час вирішення яких у школярів відбувається формування відповідних навчальних дій та засвоєння теоретичних знань.

Варіанти організації засвоєння. Наукові знання у змісті навчального матеріалу охоплюють: знання про вихідні конкретні емпіричні об'єкти та їх властивості, знання про сутність вихідних явищ і, урешті-решт, знання про вихідні конкретні об'єкти, що вже сприймаються як конкретні, теоретично обґрунтовані.

Перерахуємо можливі варіанти організації засвоєння змісту навчального матеріалу:

1) учитель повідомляє усно або письмово всі перераховані знання в повному обсязі, а учні виконують рецептивні дії відповідно до розуміння повідомлення вчителя;

2) учитель розповідає відоме про вихідні емпірично конкретні об'єкти, про сутність об'єктів, а пояснення пропонує зробити самим учням; у цьому випадку учні виконують рецептивні дії відповідно до розуміння повідомлення і

самостійні дім) обґрунтування конкретних знань, спираючись на знання про сутність;

3) учитель повідомляє лише знання про вихідні емпіричні дані щодо конкретних об'єктів, а всі інші знання пропонує учням знайти самостійно, здійснюючи при цьому непряме керування пошуком, спонукаючи їх до переходу від знання про явища до знання про сутність і далі до змістовного конкретного знання про об'єкти; при цьому учні здійснюють рецептивні дії відповідно до розуміння повідомлення про емпіричні факти і відносно самостійні дії під час відшукування їх сутності, обґрунтування конкретних знань, зважаючи на здобуті знання про сутність;

4) учням пропонують самостійно отримати деякі вихідні емпіричні дані про об'єкти, обґрунтувати і вивести властивості об'єктів із знайдених основ.

З'ясування змісту навчального матеріалу з повідомлення складається з таких дій: сприйняття і декодування вихідного змісту, переробки і з'ясування змісту, фіксації переробленого і з'ясованого змісту.

Обдарованість може супроводжується ознаками слабкої здатності до навчання (С. Марленд, О. М. Матюшкін, О. І. Савенков, О. І. Щебланова Д. А. Сиск, та ін). Зокрема, блискуча довготривала пам'ять може поєднуватись із слабкістю короточасної пам'яті; високий рівень розуміння смислу текстової інформації, при читанні тексту іншою людиною – із труднощами декодування букв і слів; засвоєння навичок роботи на комп'ютері – із дисграфією; розвинуте мовлення й багатий словниковий запас можуть не проявлятися на письмі; схильність до складної, напруженої творчої діяльності може співіснувати із нездатністю виконувати прості рутинні завдання. Притаманна учням емоційність може надавати мовленню хаотичності, а егоцентричність – заважати доступності висловлювань. Високий математичний потенціал не помічається вчителем внаслідок невміння виконувати нескладні арифметичні обчислення. З огляду на неорганізованість вони погано виконують завдання обмежені часом. Спостережливі, з розвинутою уявою – досить неуважні на уроках; мають гарний слух й водночас слабку слухову пам'ять. Багато обдарованих дітей виявляють яскраві здібності у точних і гуманітарних науках, погано засвоюють іноземні мови, предмети, що передбачають слухання та послідовне запам'ятовування.

Важливо зазначити, що хоча обдарованість найтіснішим чином пов'язана з рівнем розвитку здібностей, її не можна ототожнювати зі ступенем розвитку однієї або кількох здібностей. Наприклад, неприпустимо розглядати інтелектуальну обдарованість ізольовано від пізнавальних потреб, емоційної включеності, здатності до регуляції своїх дій. Крім того, виявлення та розвиток обдарованості нерозривно пов'язані з розвитком психофізіологічної, вольової та іншої сфер психіки людини. З огляду на те, що всі вони з віком учня розвиваються, обдарованість, загалом – явище динамічне. Вона змінюється в часі, як за предметом та інтенсивністю проявів, так і за ступенем і характером взаємозв'язків між її структурними компонентами.

У науці існує термін "психолого-дидактичні, психодидактичні" можливості. Цей термін введений для того, щоб підкреслити пріоритетність

використання психологічних закономірностей розвитку як вихідну основу побудови навчально-виховного процесу й освітнього середовища загалом.

Під час роботи з обдарованими дітьми постійно виникають педагогічні й психологічні труднощі, що пов'язані з обдарованістю, зокрема проблема вікової та прихованої обдарованості, безліч суперечливих теоретичних підходів і методів, варіативність сучасної освіти, а також складності, викликані надзвичайно малою кількістю фахівців, які є професійно та особистісно підготовленими. Виникає проблема: розробка психологічних, дидактичних і психолого-дидактичних методів і навчальних матеріалів, які стосуються теорії і практики роботи з різними категоріями обдарованих дітей в освітніх установах різного типу. Насамперед іде мова про дітей з підвищеним рівнем розвитку інтелектуальних, творчих, академічних та соціально-особистісних здібностей, а також, дітей з прихованими (потенційними) можливостями.

Недостатній психологічний рівень підготовки вчителя до роботи з обдарованими дітьми, що виявляють особливості у поведінці й мисленні, призводить до конфліктності, неефективності педагогічного процесу, тому й нереалізованості потенціалу дітей і вчителів (Д. Вебб, Е. Мекстрот, С. Толан).

Водночас, формування й виявлення педагогічних умінь (уміння показати учням, що їхні емоції та почуття є справді важливими для вчителя, передати учневі власні щирі почуття й чесно оцінювати ситуації, донести важливість передовсім особистості учня) дозволяють встановити відкриті, довірливі та ефективні стосунки із обдарованими учнями (Л. С. Виготський, В. Д. Дружинін, Г. С. Костюк, С. Д. Максименко).

Б. Блум, наголошуючи на ролі особистісного компоненту у взаєминах учителя з обдарованими учнями, виокремлює наступні типи вчителів: учитель, який емоційно вводить дитину до сфери певного предмету (професії), працює у контакті із батьками та створює особливу емоційно-позитивну атмосферу захопленості справою; учитель, якій знайомить дитину з основами майстерності, відпрацьовує з нею техніку виконання; учитель, якій виводить учня на професійний рівень виконання.

У психологічних дослідженнях заважається, що особистісні якості вчителя (емпатія, ціннісні орієнтування, гнучкість поведінки, схильність сприймати переважно позитивно ество людини, суб'єктивний контроль), особливості мисленнєвої сфери (пізнавальні потреби, креативність, гнучкість мислення, схильність до роботи в умовах невизначеності, уміння вирішувати дивергентні завдання) виступають передумовою ефективного співробітництва із обдарованими учнями (Ш. А. Амонашвілі, О. В. Алпатова, Т. В. Василишина, О. О. Доманова, Т. М. Хрустальова, В. М. Корсунська, Н. В. Кузнєцова, О. О. Прохоров, Л. А. Цветков та ін.).

У психологічній літературі також висвітлено особливості системи організаційних факторів, що забезпечують відносини вчитель-учень. Це зокрема, реалізація навчання на основі міжпредметних зв'язків навчальних програм й матеріалів (О. М. Матюшкін, Н. Б. Шумакова), стимулювання пізнавальної потреби, дослідницької активності (О. І. Савенков, Г. Д. Читякова), втілення діалогічних методів навчання (Г. М. Кубинський, С. Ю. Кур-

ганов), що забезпечують творче залучення учнів до діалогу з учителем, організація групових форм мислення й творчості під час вирішення завдань (В. Г. Казанська), індивідуалізація навчання, систематичне діагностування пізнавальних можливостей учнів, їхніх когнітивно-стильових особливостей (М. О. Холодна, О. І. Щебланова), креативності задля індивідуалізації творчого навчання (Я. О. Пономарьов), формування позитивної особистісної самооцінки учня та розвиток особистості обдарованого учня в умовах "розвиваючого дискомфорту" з метою успішної соціалізації (В. С. Юркевич). Такі способи організації, на думку дослідників, позитивно позначаються на відносинах учителів і обдарованих учнів.

Слід відмітити, що ступінь досконалості взаємин вчителів із обдарованими учнями, вплив цих взаємин на ефективність навчання залежать від можливості реалізації творчого потенціалу суб'єктів педагогічного процесу, сформованих педагогічних умінь, особистісних якостей вчителів, врахування мотиваційно-особистісних особливостей учнів, наявності відповідних соціальних умов.

Теплов Б. М. розробив *концепцію індивідуального стилю діяльності*. Індивідуальний стиль фактично визначається не тільки (і навіть не стільки) природними передумовами, скільки особливостями життєвого досвіду, навичками та звичками, наявним рівнем здібностей і, найголовніше, сформованими на даний момент особливостями особистості. Існують *два різновиди індивідуального стилю діяльності*. Один із них – переважно *позитивний* стиль, що допомагає людині досягнути успішних результатів у діяльності. Другий – переважно *негативний*, який закріплює негативні звички й риси характеру. Завдання педагога – змінити сформований негативний індивідуальний стиль, організувати роботу щодо *поступового формування нового, позитивного індивідуального стилю*, який допоможе учневі підвищити ефективність діяльності й максимально розкрити здібності. Така робота повинна бути індивідуальною, враховувати потенційні можливості школяра, його природні задатки, але головне – спрямовуватися на формування основних якостей особистості. При цьому важливо в одному випадку – підвищити самооцінку школяра, в другому – змінити його внутрішню позицію, у третьому – зняти афект неадекватності, в четвертому – допомогти сформувати пізнавальну потребу. Таким чином, формування індивідуального стилю діяльності має йти через формування особистості.

Вважається, що психологічна структура обдарованості практично збігається з основними структурними елементами, які характеризують творчість і творчий розвиток людини. Зовнішні прояви творчого розвитку різноманітні. У дитинстві вони виявляються у швидшому мовленнєвому та інтелектуальному розвитку, ранньому захопленні якимось видом діяльності (музика, малювання, читання, лічба тощо), допитливості та підвищеній дослідницькій активності.

Загальною характеристикою та структурним компонентом творчої потенціалу дитини є пізнавальні потреби. Саме пізнавальна потреби становить психологічну основу домінантності пізнавальної мотивації. Домінуюча пізнавальна мотивація у творчо обдарованої дитини виявляється, як правило, у

формі дослідницької, пошукової активності, високої сенситивності до визначення проблем та нижчих порогів до новизни стимулу, у відкритті нового у звичайному. Пізнавальна мотивація та дослідницька активність виявляються у високій вибірковості дитини стосовно дослідження нового. Припускається, що саме вона становить основу розвитку спеціальних здібностей.

Загальна дослідницька активність виявляється в обдарованій дитині як допитливість, що зазвичай стає результатом набуття нових знань. Дуже важливо, що протилежний полюс розвитку дітей, які менше обдаровані базується на домінуванні в них не пізнавальних, а "низьких" потреб у матеріальному добробуті, безпеці, спілкуванні, самоствердженні та престижі. Пізнавальна діяльність у них припиняється в міру задоволення цих потреб.

Проведені в різні роки світові психологічні дослідження на основі стандартних психометричних тестів показали також значну роль рівня інтелектуального розвитку в аспекті загальної обдарованості. Особливо виділяється група дітей із високим рівнем розвитку "загального інтелекту" вигляді показників 135-140 одиниць і більше, які можуть становити усього 1-2 % від усієї вибірки, на якій відбувалося дослідження. Рівень соціально значущих інтелектуальних досягнень цієї групи високообдарованих дітей може більш ніж у 30 разів перевищувати досягнення "звичайних" людей. Тому раннє виявлення та підтримка учнів з показниками 135-140 і більше одиниць має важливе соціально-економічне значення.

У більшості наукових концепцій обдарованість і передумови її розвитку пов'язують із творчими можливостями і здібностями людини (креативністю). Креативність може виявлятися в мисленні, спілкуванні, окремих видах діяльності. Вона може характеризувати особистість загалом і (або) окремі її здібності. Творчі можливості учня прямо і безпосередньо не пов'язані з його здатністю до навчання. Творчість може стимулюватися не стільки різноманітним наявним знанням, скільки здатністю сприймати нові ідеї, то суперечать стереотипам.

У психодіагностиці творчих можливостей людини є визначними роботи американського психолога Дж. Гілфорда, який виділив два типи мислення: конвергентне (послідовне, логічне, односпрямоване) і дивергентне (альтернативне, яке відходить від логіки). Більшість психодіагностичних тестів креативності орієнтовані на виявлення здібностей людини до дивергентного мислення. Серед основоположників теорій та авторів тестів креативності для дітей найвідомішим у сучасній психології є Поль Торренс, що визначав креативність як природний процес, породжуваний сильною потребою людини у знятті напруження, що виникає в ситуації невизначеності або неоднозначності.

В основу іншого підходу покладено модель творчої обдарованості сучасного американського психолога Дж. Рензуллі, який вважає, що творчу обдарованість визначають три основних компоненти: а) пізнавальна мотивація; б) досить високий рівень інтелектуального розвитку; в) здатність до творчості (креативність). Принципово важливим є те, що Дж. Рензуллі пропонує вважати обдарованим не тільки того, хто за трьома основними компонентами перевершує однолітків, а й того, хто демонструє високий рівень хоча б за одним

з них. Отже, з'являється можливість, і це ми вважаємо дуже важливим, значно розширити контингент обдарованих порівняно з тим невеликим відсотком дітей, яких виявляють окремо за допомогою тестів інтелекту, або тестів креативності, або тестів досягнень.

Метод навчання обдарованих дітей, що складається з трьох рівнів запропонований Дж. Рензулі подаємо в таблиці 6.

Таблиця 6

Рівні навчання обдарованих дітей за методом Дж. Рензулі

Рівень	Особливості	Завдання
Перший рівень	Включає заняття по загальному ознайомленню із широкими темами, що виходять за межі звичайної шкільної програми	Допомогти учням знайти галузь занять, що їх цікавить
Другий рівень	Спроба поєднати когнітивне навчання з інтересами дитини, що проявилися на основі занять першого рівня	Спрямоване на розвиток когнітивних і емоційних процесів
Третій рівень	Припускає самостійні індивідуальні дослідження учня в тій галузі, яка являє для неї найбільший інтерес	Одержання досвіду власне творчої роботи

Як базову характеристику обдарованості було виділено творчу активність людини, прояви творчої природи психіки та її розвитку. З цього погляду обдарованість – це

1) системна властивість психіки, яка виникає в результаті пізнавальної та/або іншої діяльної взаємодії між індивідом і освітнім середовищем;

2) властивість психіки, для вияву й розвитку якої необхідні не тільки наявність природних задатків, а й відповідне варіативне й розвивальне освітнє середовище, зокрема, відповідні види діяльності (екопсихологічний аспект обдарованості);

3) індивідуальна характеристика розвитку учня, яка виявляється в індивідуально-своєрідному поєднанні властивостей пізнавальної, емоційної та особистісної сфер свідомості даного індивіда, яке забезпечує можливість досягнення ним найвищих результатів розвитку здібностей у соціально значущих видах діяльності.

Навченість. Навченість є сукупністю інтелектуальних властивостей людини, від яких – за наявності та відносної рівності інших вихідних умов (вихідного мінімуму знань, позитивного ставлення до навчання тощо) – залежить продуктивність навчальної діяльності. Серед них виділяють такі:

1) узагальнена розумова діяльність – її спрямованість на абстрагування та узагальнення суттєвого в навчальному матеріалі;

2) усвідомлене мислення, зумовлене співвідношенням практичного і словесно-логічного боків;

3) гнучкість розумової діяльності;

4) усталеність розумової діяльності;

5) самостійність мислення, позитивне ставлення до допомоги.

Характер поєднання зазначених властивостей визначає індивідуальні відмінності в навченості, є її якісним показником. Рівень розвитку цих властивостей мислення є показником, який визначається тим, наскільки легким та коротким шляхом було досягнуто високого рівня засвоєння знань; він називається «економічність мислення» і є кількісним показником навченості.

Загалом навченість – це здібності до засвоєння знань і засобів навчальної діяльності. Вона є відносно стійкою властивістю особистості. Це поняття за своїм змістом значно вужче, ніж поняття «здібність», яку визначають як властивість особистості, що є умовою успішного виконання певних видів діяльності. Здібність передбачає високу навченість щодо певних видів діяльності. Подібно до того, як розрізняють загальні і спеціальні здібності, слід розрізняти навченість загальну і спеціальну. Остання можлива лише під час вивчення певного навчального предмета.

Навченість і мотивація. Залежно від рівня навченості та від спрямованості особистості, яка охоплює мотивацію та ставлення до навчання, учнів можна розділити на групи за такими критеріями:

1) високий рівень розвитку інтелекту і освіченості та позитивна спрямованість;

2) високий рівень освіченості та негативна спрямованість;

3) низький рівень освіченості і позитивна спрямованість;

4) низький рівень освіченості та негативна спрямованість.

Перед вчителями постає нагальна проблема: як залучити до проблемної системи навчання учнів четвертої групи? Суперечність тут полягає в наступному: для того, щоб викликати і закріпити позитивне ставлення до навчання, таким учням треба давати легкі завдання, водночас, для того, щоб розвивати інтелект та освіченість, потрібні складні завдання. Вирішення цієї суперечності полягає, насамперед, у формуванні позитивної стійкої мотивації до навчання.

5.2. Психолого-педагогічні основи роботи з обдарованими дітьми

У дитячому віці людина більше здібна до творчості, ніж у зрілому. На дитину не впливають стереотипи. Вона вільна у своїх творчих виявах, творить тому, що їй подобається сам процес творчості. У вільній (наприклад, ігровій) обстановці, досягаючи досить високого рівня оперування абстрактними символами, музичними звуками, математичними знаками, словами тощо, дитина насолоджується діяльністю, яка приносить їй радість відкриття. Іншими словами, для дітей, на відміну від дорослих, творчість є життям.

Дитяча творчість у більшості випадків має неусвідомлений характер, вона найчастіше виникає спонтанно. Природа наділяє маленьку людину багатими можливостями розвитку. Але ці можливості, як стверджують психологи, не залишаються незмінними.

Звернімося до досліджень Б. Нікітіна. Він проводив дослідження з 1400 дітьми віком від 3,5 до 17 років і встановив: чим раніше пробуджуються творчі здібності, тим вищого рівня розвитку вони досягають; чим пізніше – тим важче їх розвивати.

Виявлення обдарованих і талановитих дітей – це тривалий процес. Обдарована дитина сама собі допоможе, якщо вчитель творчий, а навчальний процес цікавий, різнобічний, результативний.

Позитивні результати у вирішенні даної проблеми можуть бути досягнуті лише тоді, коли буде створено умови для реалізації творчого потенціалу кожної дитини.

Як стверджує переважна більшість фахівців [4;19;33;42;56;69 та ін.], такими умовами безумовно є взаємини учитель – учень. Вони мають надзвичайно вагоме психолого-педагогічне значення. Повноцінний інтелектуальний і особистісний розвиток обдарованих учнів – передумова їхньої успішної навчальної діяльності та соціалізації – безпосередньо залежить від взаємин із педагогом.

Адже саме вчитель визначає способи застосування загальних організаційних норм, маючи змогу надавати їм форм, сприятливих для обдарованих учнів. Виявлено, що успішність взаємин учителів із обдарованими учнями залежить від їхнього інтелектуального та творчого розвитку. Доведено: розвиток творчого потенціалу вчителя, сприяє становлення їхніх позитивних взаємин із обдарованими учнями.

Пропонуємо основні принципи виховання обдарованих дітей:

Природовідповідність виховання – врахування багатогранної і цілісної природи людини, вікових та індивідуальних особливостей дітей.

Гуманізація виховання – створення умов для формування кращих якостей та здібностей дитини, джерел її життєвих сил; повага до особистості.

Демократизація виховання – сприйняття особистості виховання як вищої соціальної цінності, визначення його права на свободу, на розвиток здібностей і виявлення індивідуальності.

Безперервність виховання – досягнення цілісності та наступності у вихованні, перетворення його у процес, що триває впродовж усього життя людини; формування цілісної та всебічно розвиненої особистості.

Диференціація та індивідуалізація виховного процесу – врахування рівнів фізичного, психічного, соціального, духовного, інтелектуального розвитку учнів, стимулювання активності, розкриття творчої індивідуальності кожного.

Послідовність, систематичність і варіативність форм і методів виховання – свідомість, активність, самодіяльність і творча ініціатива учнів; готовність до життєвої адаптації в умовах ринкових відносин.

Інтегративність – єдність виховання школи, сім'ї, громадськості.

Принципи педагогічної творчості вчителя, реалізація яких сприяє творчому розвитку особистості:

Принцип суб'єктивності навчання і виховання передбачає визнання слухача як суб'єкта педагогічної взаємодії, використання вчителем у процесі

навчання і виховання переважно діалогічних форм комунікативної взаємодії із слухачем.

Принцип діагностики передбачає побудову і корекцію навчально-виховного процесу на основі психолого-педагогічних діагностичних досліджень, а саме: оцінювання рівня розвитку творчих можливостей дітей і дитячих колективів, з якими педагог вступає у взаємодію.

Принцип оптимальності. Оптимальною творчою педагогічною взаємодією педагога і вихованця вважаємо таку, яка забезпечує не тільки успішне засвоєння знань, умінь, навичок, а й позитивну динаміку розвитку творчих можливостей дітей в конкретних умовах педагогічної праці педагога. Принцип оптимальності передбачає роботу педагога з відбору таких дидактичних засобів, які відповідають рівню розвитку творчих можливостей більшості дітей, враховують рівень розвитку творчих можливостей меншості, а тому сприяють розвитку творчих можливостей.

Принцип взаємозалежності відображає взаємозумовленість творчого особистісного розвитку суб'єктів взаємодії системи "педагог-вихованець"; відбиває взаємозалежність і взаємзумовленість творчої педагогічної праці вчителя і творчої навчальної діяльності дітей.

Принцип фасілітації передбачає розуміння формування творчої особистості вихованця у навчально-виховному процесі як процес полегшення, сприяння творчій навчальній діяльності дитини, стимулювання його творчої активності. Це пов'язане з необхідністю створення на занятті, в позаурочній діяльності слухачів творчої атмосфери (співдружності, співтворчості, співробітництва), яка б сприяла розвитку мотивів творчої діяльності, надихала вихованців на творчість.

Принцип креативності відображає необхідність виявлення можливостей змісту навчального матеріалу для посилення його орієнтації на формування творчої особистості дитини. При плануванні та організації взаємодії педагога і вихованця в процесі навчання зміст навчального матеріалу повинен максимально використовуватися для розвитку мотивів, характерологічних особливостей, творчих умінь і психологічних процесів, які мають провідне значення для творчої діяльності, і забезпечувати насамперед розвиток дивергентного мислення, умінь генерувати нові ідеї, знаходити нетрадиційні шляхи вирішення проблемних завдань. Реалізації принципу в практичній діяльності сприяє аналіз змісту навчального матеріалу з метою його креативного посилення, застосування навчальних і навчально-творчих задач, методів і прийомів стимулювання творчої активності учнів, використання завдань психологічної діагностики для розвитку творчих якостей особистості.

Принцип доповнення передбачає посилення розвитку творчих можливостей дітей за рахунок реалізації додаткового змісту в організаційних формах навчально-пізнавальної діяльності. У практичній діяльності реалізація принципу означає введення таких додаткових курсів, які б компенсували прогалини в розвитку творчих умінь і психічних процесів, що сприяють успішній творчій діяльності людини і на розвиток яких об'єктивно не вистачає часу в процесі виконання державного компонента навчального плану.

Принцип варіантності виражає необхідність подолання одноманітності змісту, форм, методів навчання. Для ефективності взаємодії у системі "педагог-вихованець" принцип варіантності має регулятивне значення, визначає мету та стратегію проектування педагогічної взаємодії.

Принцип самоорганізації відображає особливості управління процесом формування творчої особистості дитини, які зумовлені особливостями управління нелінійними системами та орієнтують педагога на внутрішній вплив, на узгодження розвитку вихованця з власними тенденціями розвитку, а також на необхідність "збуджувати" та ініціювати творчу активність, при цьому управління повинно бути непомітним, мінімальним у своєму зовнішньому впливі й здійснюватися опосередкованими методами. Саме в цьому разі можна говорити не про управління, а про процеси самоуправління.

Зокрема, результати дослідження конкретизуються в таких основних положеннях:

Обдарованість як багатоаспектне, різнорівневе явище проявляється у різних видах інтелектуальних здібностей і розгортається в особистісно-значущих видах діяльності. Ефективність взаємин учителів із обдарованими учнями залежить від можливості реалізації творчого потенціалу суб'єктів педагогічного процесу, педагогічних умінь і особистісних якостей учителів, врахування мотиваційно-особистісних особливостей учнів, наявності відповідних соціальних умов.

Шкільна дезадаптація обдарованих дітей зумовлюється передусім недостатністю психологічної підготовки вчителя до роботи з ними: невмінням педагогів своєчасно й адекватно виявляти обдарованість, включно з "прихованою"; невпевненістю у власних можливостях, відтворювальним характером навчання, "професійною деформацією" особистості вчителя, ригідністю мислення.

Учні, щодо яких висувуються вимоги виявляти „обдарованість“, стикаються з істотним тиском. Вимоги і очікування педагогів і класних колективів ніколи не бувають реалізованими, що і зумовлює дезадаптацію обдарованих дітей. На підставі експериментальних даних встановлено: творчий потенціал і досвід педагогічної діяльності впливають на мотиваційно-педагогічні преференції вчителя на користь обдарованих учнів. При цьому, такий важливий фактор як педагогічний стаж не визначає зацікавленості-незацікавленості вчителя працювати з обдарованими учнями. Відтак, в основі взаємин вчитель-обдарований учень лежить емпатія. З'ясовано, що творча діяльність є адекватною формою відносин між учителями й обдарованими учнями, оскільки уможливорює розкриття здібностей і проявлення особистісних рис обдарованих учнів. Експериментально доведено: тренінг творчого потенціалу вчителя позитивно позначається на роботі з обдарованими дітьми.

Задіяні формуючі заходи проявились як ефективні. Їм властива системність, що зумовлюється поетапністю впливу, його несуперечливістю та цілеспрямованістю. Такі характеристики й визначають перспективність застосування задіяних формуючих заходів з метою сприяння організації позитивних відносин учитель-обдарований учень.

Отже, можна припустити, що основною рушійною силою розвитку обдарованих дітей є взаємодія особистості й особистості, взаємодія, при якій пізнання і діалогічне спілкування є усвідомленою метою і значимою цінністю. Це, зокрема, чітко окреслено у працях відомих радянських психологів А. А. Бодалєва, О. М. Матюшкіна, А. В. Петровського, Б. М. Теплова і їхніх учнів, співробітників і послідовників. У рамках цих дослідницьких напрямків сформулювали принципи побудови й організації такої педагогічної взаємодії дорослого і дитини, вчителя й учня, що забезпечує не просто передачу визначеного змісту (у вигляді знань, умінь, навичок, звичок, способів дій тощо) від дорослого до дитини, від учителя до учнів, але їх спільний особистісний ріст, спільний особистісний розвиток.

Гуманізація взаємин учитель – обдарований учень має змістити і перенести акценти із соціального досвіду Я на реальне, із зовнішніх вимог на внутрішні мотиви і потреби дітей.

До речі, у гуманістичній психології [69] всебічно розробляється стосовно до практики навчання і виховання центрація на інтересах (проявах) своєї сутності та сутності інших людей (адміністрації, колег, батьків, учнів), або гуманістична центрація. Сама центрація розуміється тут як особливим чином побудована цілісна взаємодія вчителя й учнів, заснована на емпатії, безоцінному прийнятті іншої людини і конгруентності переживань і поведінки. Центрація трактується одночасно і як найважливіша передумова, і як результат особистісного росту вчителя й учнів, розвитку їхнього спілкування, творчості, суб'єктивного досвіду в цілому.

Орлов А. Б. [42] розглядає психологічну особистісну центрацію вчителя як інтегральну і системоутворюючу характеристику його професійної праці (його особистості, діяльності і спілкування), що визначає всі його сторони, компоненти і параметри. Саме особистісна центрація вчителя накреслює сферу мотиво-, смисло- і цілеутворення в його діяльності, задає простір найбільш інтенсивного діалогічного спілкування (співробітництва), визначає напрямок і зону особистісного розвитку і творчості. Суб'єктивно центрація сприймається вчителем як галузь найбільш інтенсивної і продуктивної внутрішньої роботи, відчуттів невизначеності і ризику, переживань відповідальності за вчинене, належності вчиненого тільки самому собі, чи, іншими словами, як зона особистісних виборів і вчинків.

Відзначимо, що в традиційних педагогічних і психологічних дослідженнях професійної діяльності вчителя центрації як психологічні характеристики педагогічної реальності відбиваються і фіксуються дослідниками в таких зовні не пов'язаних один з одним феноменах, як особливості розуміння вчителем учнів, стиль педагогічного спілкування, тип емоційного реагування вчителя на різні педагогічні ситуації, характер цілеутворення вчителя, виразність у нього почуття такту, вид його професійної спрямованості, особливості референтних відносин вчителя тощо [42, с. 158].

Об'єктивно в будь-якій центрації вчителі так чи інакше представлені інтереси всіх учасників педагогічної ситуації (і реальності). Однак визначальне, смислоутворююче значення щоразу має лише інтерес, що домінує в його

ситуативній (особистій) центрації. Залежно від характеру змісту цього ведучого інтересу можна накреслити сім основних центрацій вчителів у педагогічній ситуації (і педагогічної реальності в цілому):

- 1 - на інтересах (потребах) власного "Я", "егоїстична центрація";
- 2 - на інтересах (вимогах, інструкціях) адміністрації, керівництва або "бюрократична центрація";
- 3 - на інтересах (думці, поглядах) своїх колег, або "конформна центрація";
- 4 - на інтересах (запитах) батьків учня, або "авторитетна центрація";
- 5- на інтересах (вимогах) засобів навчання та виховання, або "пізнавальна центрація";
- 6 - на інтересах (потребах) учнів, або "альтруїстична центрація";
- 7 - на інтересах (проявах) своєї сутності та сутності інших людей (адміністрації, колег, батьків, учнів), або гуманістична центрація [42, с. 159].

У цьому переліку перші шість – особистісні, чи персональні, і тільки гуманістична центрація являє собою трансперсональну центрацію, чи центрацію людини на особистісних проявах людей.

Центрація вчителя – це не просто його спрямованість, але і заклопотаність тими чи іншими учасниками навчально-виховного процесу, своєрідна психологічна спрямованість, оберненість учителя до них і, отже, служіння їхнім інтересам.

Пізнавальна центрація на інтересах (вимогах) засобів навчання і виховання тільки на перший погляд здається такою, що випадає з переліку власне суб'єктних центрацій вчителя. Дуже часто засоби навчання і виховання (наприклад, зміст навчального предмету) у процесі професійної підготовки і діяльності учителів висуваються на перший план, «заступають» учнів, стають самоціллю. Як неодноразово відзначалося в педагогічній літературі, педвузи продовжують готувати у кращому випадку спеціалістів-предметників, а не вчителів-вихователів, тому в школах нерідко доводиться спостерігати, що не навчальний предмет служить розвитку учнів, а, навпаки, учні обслуговують вимоги того чи іншого навчального предмета, тієї чи іншої навчальної програми.

Варто спеціально підкреслити, що в сучасній педагогічній психології систематично пророблена лише одна із семи описаних вченими психологічних центрацій вчителя, а саме, гуманістична центрація. У теоретичних і практичних розробках в галузі навчання і виховання К. Роджерса [69] й інших психологів гуманістичного напрямку (Ф. Робак, Р. Тауша, Д. Еспі й ін.) всебічно досліджені особливості діяльності, особистості, спілкування і творчості носія такої центрації – так названого учителя-фасилітатора, а також шляхи і методи його професійної підготовки.

На думку К. Роджерса, реформа освіти повинна ґрунтуватися на перебудові визначених особистісних установок учителя, що реалізуються в процесах його міжособистісної взаємодії з учнями. К. Роджерс аналізує три основні установки викладача-фасилітатора.

Перша з них трактується термінами «істинність» і «відкритість» та

припускає відкритість учителя своїм власним думкам і переживанням, здатність відкрито виражати і транслювати їх у міжособистісному спілкуванні з учнями. Ця установка розглядається як альтернатива настільки типової для традиційного вчителя установці на виключно рольове поводження.

Друга установка вчителя-фасилітатора трактується термінами «прийняття», «довіра» і являє собою внутрішню упевненість вчителя в можливостях і здібностях кожного учня. Багато в чому (але не в усьому) ця установка збігається з тим, що у вітчизняній психолого-педагогічній науці прийнято називати педагогічним оптимізмом, опорою на позитивні якості вихованця.

Третя установка трактується терміном «емпатичне розуміння», – це бачення учителем внутрішнього світу і поводження кожного учня з його внутрішньої позиції, начебто його очима. Ця установка є альтернативою типовому для традиційного вчителя «оцінному розумінню», розумінню через оцінку, за допомогою приписування учням фіксованих оцінних кліше чи ярликів (дебошир, тихий тощо).

Отже, учитель, що розуміє і приймає внутрішній світ своїх учнів у безоціночній манері, що веде себе природно й відповідно до своїх внутрішніх переживань і, зрештою, доброзичливо ставиться до учнів, створює тим самим усі необхідні умови для їхнього осмисленого навчання й особистісного розвитку в цілому. Якщо ж, навпаки, учитель не розуміє і не приймає внутрішнього світу своїх учнів, якщо він поводить нещиро, прагне сховатися за різного роду причинами («фасадами»), якщо він демонструє неповагу, холодність до учнів, то такий учитель не впливає на їхній особистісний розвиток. К. Роджерс відзначає, що на основі цих установок кожен вчитель-фасилітатор виробляє свій власний інструментарій навчання.

Разом з тим існують загальні методичні прийоми, застосовувані в різних модифікаціях багатьма викладачами-фасилітаторами:

1) використання ресурсів навчання (засобів навчання: книг, наочного приладдя, приладів, інструментів тощо) і створення особливих умов, що полегшують використання учнями ресурсів забезпечення їх фізичного і психологічного доступу;

2) створення у процесі навчання різноманітних зворотних зв'язків між вчителем і учнями (взаємне опитування – діалог, співбесіда, групові форми спілкування і навчання тощо);

3) укладання індивідуальних і групових контрактів з учнями, тобто фіксація чіткого співвідношення обсягів навчальної роботи, її якості й оцінок на основі спільного обговорення; подібні контракти, з одного боку, стимулюють і організують самостійне й осмислене навчання учнів, а з іншого боку – створюють у процесі навчання сприятливу психологічну атмосферу впевненості і безпеки, свободи і відповідальності;

4) організація процесу навчання в різновікових учнівських діадах, у яких один учень виконує функції асистента вчителя; цей прийом забезпечує істотний прогрес у засвоєнні учнями знань і навичок, значно підвищує в них мотивацію навчання і впевненість у досягненні навчальних меж, що стоять перед ними;

5) розподіл учнів класу на дві групи, в одну з яких входять учні з позитивними установками у відношенні гуманістичного (вільного) навчання, а в іншу – ті, хто більш схильний через які-небудь причини (як правило, пов'язані з особливостями сімейного виховання) до традиційного (тоталітарного) навчання;

6) організація груп вільного спілкування (як окремо для учнів і для вчителів, так і змішаних) з метою підвищення рівня психологічної культури міжособистісного спілкування, актуалізації особистісних установок (відкритості, доброзичливості, безоціночного прийняття), характерних для учасників навчання [42,с. 130-131].

Досвід учителів, що працюють у річищі ідей гуманістичної психології, припускає самостійність і відповідальну свободу учнів при складанні навчальної програми, постановці навчальних цілей, оцінюванні результатів навчальної роботи. При цьому учитель виступає не як керівник, а як фасилітатор навчання, тобто як людина, що створює сприятливі умови для самостійного й осмисленого навчання, що активізує й стимулює допитливість і пізнавальні мотиви учнів, їхню групову навчальну роботу, що підтримує прояви в ній кооперативних тенденцій, що надає учням різноманітний навчальний матеріал. У вихованні дітей, як показали експериментальні дані, образ вихователя не збігається з тим, ким він є насправді. Ефект "зміщення" характеризує тенденцію дітей до певної гіперболізації негативних проявів у діях вихователя і недооцінки проявів позитивних. З цього випливає, що невідворотні в ряді випадків негативні дії на дитину необхідно здійснювати на фоні позитивного ставлення до нього, розуміючи, що емоційний ефект негативного впливу гіперболізується в свідомості дитини. Здатність вихователя "бути особистістю" значною мірою опосередковує процес виховання. У цьому зв'язку В. О. Сухомлинський зазначав: "Я твердо переконаний, що є якості душі, без яких людина не може стати справжнім вихователем, і серед цих якостей на першому місці розум – уміння проникнути в духовний світ дитини... Горе багатьох учителів... полягає в тому, що вони забувають: учень – є перш за все жива людина, що вступає у світ пізнання, творчості, людських взаємин. Крім того, вихованець перебуває у стані постійних виховних змін; його теперішня особистісна структура набуває певних доповнень порівняно з вчорашньою. Тому знання характеру змін, що відбуваються в особистості школяра, для вихователя є обов'язковим, а для цього йому необхідно постійно розвивати власний інтерес до особистості кожної дитини, формувати у себе самого здібність відчувати психологічне буття вихованця так само, як психологічне буття свого власного "Я", виховувати в собі спостережливість щодо всіх коливань у поведінці вихованця, вчитися бачити об'єктивні й суб'єктивні чинники, які ці коливання викликають”.

Проведена нами багаторічна робота по впровадженню особистісно орієнтованого підходу засвідчила, що більшість учителів можуть підвищити рівень фасилітаторських здібностей (його гармонізації як особистості). Гармонізація особистості вчителя полягає у становленні особливої психологічної культури. Справжня психологічна культура вчителя полягає у

культури його переконань, переживань, уявлень і впливів, що виявляється у відношенні і до самого себе (насамперед!), і до учнів. Така культура є результатом поступового подолання невротичних – (тобто неавтентичних, ілюзорних) компонентів власного внутрішнього світу. Гармонізація особистості – це підвищення ступеня її автентичності, погодженості зі своєю сутністю.

Є два підходи до проблеми виявлення й розвитку обдарованості. Якщо перший передбачає роботу з "елітою", тобто спеціально відібраними учнями, для яких характерні вже розвинуті підвищені здібності (так звані особливо обдаровані діти), то другий підхід впливає з уявлень про резерви обдарованості, закладені практично в кожній дитині. Робота з виховання обдарованих дітей – завдання, що вимагає узгоджених дій багатьох фахівців центральне місце серед яких посідають психологи.

Ще одна проблема, яка турбує сьогодні і фахівців і громадськість. Іде мова про те, чи обдаровані діти мають вчитися у спеціальних закладах, чи разом з іншими дітьми.

Останнім часом у всьому світі панівною стає тенденція відмови від створення спецзакладів для обдарованих, адже кожна обдарована дитина переважну частину свого життя житиме в суспільстві, яке складається з людей різних типів. Тому перевагу віддають профілюючим класам, які не відокремлюють цих дітей од інших учнів, а дають змогу вчитися разом із такими, як вони, або ще здібнішими учнями.

Потрібно створити таку школу нового типу, яка б забезпечувала реальну індивідуалізацію без ізоляції обдарованих дітей від соціального середовища, вивчення всіх особливих властивостей кожного окремого вихованця та пристосування всіх прийомів виховання та впливу соціального середовища до можливого учня персонально.

У цьому контексті має значення не лише розробка нових навчальних програм, посібників, нових методик для навчання школярів, а й сама особистість учителя.

Саме вчитель створює атмосферу, яка може надихати учня чи руйнувати його впевненість у собі, заохочувати чи пригнічувати його інтереси, розвивати чи ігнорувати здібності, розвивати чи гальмувати творче начало. Учитель, який працює з обдарованими та здібними дітьми, має бути доброзичливим, чуйним. Йому необхідно мати високий рівень інтелектуального розвитку, ґрунтовну фахову підготовку, емоційну стабільність. Клас треба добре оснастити різноманітними матеріалами та обладнанням й дозволити дітям вільно всім цим користуватися. У такому разі вчитель перетвориться на консультанта та помічника. Хоча особливі методи, як вважають фахівці, для виховання та навчання обдарованої дитини не потрібні, слід звернути пильну увагу на ті з них, що оптимально розвивають творчі здібності дитини.

Зазвичай розрізняють два основних способи, які застосовуються при навчанні обдарованих дітей: збагачення і прискорення.

В умовах звичайної школи прискорення набуває форми більш раннього приходу дитини в перший клас і наступного «перескакування» через класи. Таке прискорення має як позитивні, так і негативні риси. З одного боку,

обдарована дитина одержує адекватне своїм здібностям завантаження і рятується від стомлюючої нудьги повільного просування по матеріалі, який необхідний менш розвинутим одноліткам. З іншого боку, великі навантаження і соціальна ситуація, що не відповідає вікові, іноді виявляються занадто важкими для рано розвиненого підлітка.

Метод збагачення найчастіше набуває форми додаткових занять у різноманітних гуртках, секціях тощо. В таких умовах є можливість індивідуального підходу до дитини на досить складному рівні, що не дозволяє нудьгувати. Таким чином, створюється достатня мотивація і гарні умови для прогресу обдарованої дитини.

Важливою проблемою навчання (особливо обдарованих дітей) є проблема диференційованого навчання. Питання необхідності диференційованого навчання розглядаються з двох поглядів, яких дотримуються Ю. Бабанський і Ю. Гільбух.

На думку Ю. Бабанського, потреба диференціації визначається тим, що діти відрізняються одне від одного своїми задатками, типами пам'яті, особливостями сприймання. Основним принципом має бути не постійне спрощення змісту освіти, а організація диференційованої допомоги учням з боку учителя, при цьому групи допомоги мають бути не сталими, а змінними.

Ю. Бабанський вважає, що для поділу учнів на різні групи необхідно використовувати критерії, за допомогою яких можна виявити їхні інтелектуальні можливості, а саме:

- рівень розвитку психічних процесів і якостей мислення (передусім уміння учнів виділяти суттєві ознаки), а також самостійність мислення;
- сформованість умінь і навичок навчальної праці і передусім вміння раціонально планувати навчальну діяльність, виконувати самоконтроль;
- ставлення до навчання, зумовлене основними інтересами школи;
- працьовитість.

Цей вид диференціації передбачає можливість зниження складності завдань до того часу, поки діти не адаптуються до допомоги вчителя. Щоб розвивати самостійність дітей, треба зменшувати рівень педагогічної допомоги учням під час здобуття ними знань. Усі учні засвоюють навчальну програму на рівні своїх можливостей, але не нижче, ніж на шість балів.

Аналізуючи підходи до диференціації у навчанні, запропоновані Ю. Бабанським, можна відзначити такі його слабкі сторони: 1) твердження про те, що всі діти однаково можуть опанувати програмовий матеріал, не відповідає дійсності: посередні знання не є доказом засвоєння програми (у кращому разі це поверхові знання); 2) діти із середнім і особливо низьким рівнями розумового розвитку зміст навчального матеріалу опановують з великими труднощами.

З іншої сторони, саме тому використовувані в навчальному процесі так звані «підказки» мають стосуватися не змістового, а процесуального боку. Суть і структура розвивального навчання полягає в тому, що процес розвитку дитини забезпечується не стільки характером самого матеріалу, скільки засобами роботи з ним, що можуть бути спрямовані на стимулювання аналітичного мислення.

Ю. Бабанський, розкриваючи зміст диференційованого підходу, вважає за необхідне використання завдання однакового змісту для всіх учнів.

Іншу думку відстоює Ю. Гільбух. Він пропонує диференціацію проводити між класами, виділяючи такі типи класів: 1) звичайний клас, у якому розумовий розвиток дітей відповідає паспортному вікові (навчаються учні за звичайною програмою); 2) клас прискореного навчання, у якому вчать діти з випереджальним рівнем розумового розвитку (прискорене навчання поєднано з глибоким і міцним засвоєнням навчального матеріалу), при цьому особлива увага приділяється інтенсивному розвитку здібностей дітей, для чого використовуються різні форми творчої роботи; 3) клас підвищеної індивідуальної уваги, у якому навчальний процес здійснюється за базовою програмою, але кількість дітей у класі зменшено. У даному випадкові зважають на те, що всі діти психічно готові до школи, але рівень цієї готовності у всіх різний.

За основу даного підходу взято концепцію, що головним чинником розвитку розумових здібностей учнів є індивідуальна можливість кожного просуватися в навчанні у зручному для нього темпі. Ю. Гільбух доводить, що диференціація за класами не виключає можливості диференціації в межах одного класу.

Цей підхід має як негативні, так і позитивні риси. Позитивним є те, що вчитель працюватиме з дітьми, які мають приблизно однакові навчальні можливості. Але є і негативні моменти. Під час тестування, що відбудеться в лабораторних умовах, можна припуститися помилкового зарахування дитини до тієї чи іншої групи. Коли помилку буде виявлено, дитину можуть перевести до іншого класу, але адаптація в даному випадку відбуватиметься дуже складно.

Урахування типових особливостей школярів при диференційованому навчанні досліджував також М. Міндюк, який зазначав, що учнів, як правило, підбирають у класи за випадковими ознаками. Уведення так званої диференціації за рівнями допомагає розподіляти школярів на групи не лише за рівнем їхнього психічного розвитку, а й за рівнем готовності сприймати навчальний матеріал. Незважаючи на те, що вчать школярі за єдиною програмою, вони мають право засвоювати її на різних рівнях.

М. Міндюк підкреслює, що принциповим положенням за такої диференціації є виявлення базового рівня підготовки, який визначається обов'язковими результатами навчання. На його думку, характерною рисою внутрішньої диференціації є відкритість вимог, які дають учневі право вибирати рівень засвоєння матеріалу та переходити з групи учнів із низьким рівнем інтелектуальних можливостей до групи школярів більш високого інтелекту. М. Міндюк вважає, що розподіл учнів за групами має здійснюватися на основі таких принципів:

- 1) адекватності складності завдань можливостям учнів;
- 2) варіантності швидкого збільшення складності завдань з урахуванням установки групи;
- 3) підвищення рівня навчання над рівнем вимог до учнів;
- 4) використання системи нестандартних завдань для кожної групи (за формою викладання і засобами виконання);

5) розробки для кожної групи інстинктивного матеріалу, зміст та обсяг якого визначається особливостями груп.

Дослідники відзначають, що будь-який вид диференціації навчання потребує створення належних умов. Але в літературі до цього питання є кілька підходів.

Зокрема, З. Шабаліна виокремила такі умови:

- 1) знання вчителем індивідуальних і типологічних особливостей дітей;
- 2) уміння вчителя аналізувати навчальний матеріал і виявляти можливі труднощі, які можуть виникнути перед різними групами;
- 3) уміння вчителя складати розгорнутий план уроку, де наявні питання до різних груп і окремих учнів;
- 4) уміння «запрограмувати» навчальну діяльність різних груп школярів;
- 5) неодмінне здійснення зворотного зв'язку і дотримання педагогічного такту.

Диференційований підхід тісно пов'язують з індивідуальним. Як відзначає І. Дубровіна, індивідуальний підхід у навчанні й вихованні означає, що кожна дитина має навчатись індивідуально, окремо від інших дітей. Його мета – хороше знання і розуміння індивідуально-психологічних особливостей учнів, специфічних умов, що вплинули на формування тієї чи іншої риси особистості. Саме це стає передумовою для знаходження найбільш доцільних і дієвих методів, прийомів і форм виховання і навчання.

Водночас, диференційований підхід у навчанні, як і індивідуальний, у сучасній теорії педагогіки пов'язують із проблемою розвивального навчання. Наприклад, І. Якіманська пише: «Розвивальне навчання забезпечує реалізацію індивідуального підходу до учнів із врахуванням рівня їхнього розумового розвитку».

У психолого-педагогічній літературі принцип індивідуального підходу довгий час ототожнювали з принципом індивідуалізації (основний принцип у системі модульного навчання), що призвело до певної плутанини за сучасного осмислення даних понять. І. Якіманська запропонувала три основних варіанти індивідуалізації, пов'язуючи їх із диференціацією процесу навчання: 1) диференціація навчання, тобто розподіл учнів на групи на основі їхніх окремих особливостей або комплексів цих особливостей для навчання за кількома різноманітними навчальними планами (або програмами); 2) робота у класі (робота у групі), індивідуалізація навчальної роботи; 3) проходження навчального курсу в індивідуальному, тобто різному темпі: або прискорено (акселерація), або уповільнено (ретардація). Крім цих основних варіантів, є також різноманітні їх комбінації.

Уже чимало часу тривають суперечки навколо питання, чи не повинна старша загальноосвітня школа бути цілком диференційованою, як це має місце в багатьох країнах. Наприклад, академік П. Капіца писав: «Нині, для ретельнішої підготовки для наукової праці найбільш здібної молоді, стали створювати спеціальні школи». І далі: «Школи для обдарованих дітей у галузі математики, фізики, хімії, біології приносять навіть шкоду». Автор щодо цього наводить кілька аргументів:

1. Вилучення зі школи талановитих учнів знекровлює її та ослабляє інтелектуальну допомогу слабким учням, а вони тим часом мають набагато корисніший навчальний вплив, ніж учителі.

2. Сильні учні втрачають можливість вдосконалювати свої знання шляхом навчання слабких.

3. Навчання сильних серед обраних негативно впливає на учнів, розвиваючи в них зарозумілість і самовпевненість.

Підтримуючи відомого вченого, М. Скаткін підтверджує: «Оскільки спеціалізована школа для обдарованих дітей дає випускникові більше шансів для успішного вступу до ВНЗ, навколо таких шкіл часто виникає нездоровий ажіотаж батьків».

Водночас М. Скаткін пише, що «якби можна було уникнути цього, то створення спеціалізованих шкіл для обдарованих за інтересами мало б сенс».

Що стосується спеціальних шкіл для обдарованих дітей, то їхня спеціалізація не припускає, що підбираються учні з однаковим розвитком здібностей. Така школа повинна включати можливість «різних швидкостей руху» всередині себе.

Відомі українські вчені Р. Моляко і В. Моляко, зокрема, обирають протилежну позицію і звертаються до досвіду реалізації ідеї навчання, розвитку та виховання обдарованих дітей у США за програмою «Гідність». Суть цієї програми, яку було введено на початку 60-х років, полягала в тому, що протягом певного часу з кожного старшого класу всіх шкіл відбирали по чотири найбільш перспективних учнів, орієнтуючись на відгуки вчителів про зацікавленість учнів і нестандартність мислення. Потім за допомогою спеціальних тестів вибирали учнів з найкращими показниками, забезпечували їх субсидіями, стипендіями, приймали без іспитів у кращі коледжі, створювали для них найсприятливіші умови. Наслідком реалізації цієї програми є численні успіхи американців у галузі науки, техніки та в освоєнні космосу.

Запровадження принципів диференціації та індивідуалізації, які домагають вчителів впливати на кожного свого вихованця, дають можливість посправжньому, педагогічно ефективно прищеплювати учням принципи гуманізму й демократизму, гуманітаризації та єдності загальнолюдських і національних цінностей, а також креативності. Важливим є педагогічна орієнтація для створення умов творчої діяльності; дослідження ліцеїстами методів сучасної науки та їх використання, для розуміння внутрішніх суперечностей, явищ або будь-яких об'єктів. Іншими важливими принципами креативного навчання є принцип системності, систематичності, діяльнішого підходу в навчанні.

Як видно із попереднього короткого екскурсу цієї, безумовно, важливої проблеми, єдиного підходу тут поки-що немає. На нашу думку, до вчительського мистецтва, як до образотворчого або сценічного належить точна відповідь французького художника П.-О. Бенуара. Його запитали: «Метре, що важливіше в мистецтві – «як» чи «що»? Бенуар відповів: **«Важливо – хто».**

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

1. Визначити сильні та слабкі сторони кожного учня і створити індивідуальну програму розвитку обдарованої дитини.

2. Індивідуальна програма має складатися з різноманітного навчального матеріалу, що відповідає інтересам обдарованої дитини,

3. Індивідуальна програма має передбачати оптимальний та поступовий перехід учня від одного щабля загального розвитку до наступного.

4. Провідною метою індивідуальної програми має бути розвиток творчих здібностей дитини.

5. Невід'ємною частиною індивідуальної програми повинна бути чітка система оцінювання.

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

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

8. Слід залучати до навчання обдарованих дітей талановитих фахівців, які мають спеціальну підготовку.

З огляду на різноманітність, індивідуальну своєрідність феномена обдарованості, вибір методів психологічної роботи з обдарованими дітьми потребує попереднього визначення:

- з яким типом обдарованості ми маємо справу;
- які завдання роботи з обдарованими дітьми є пріоритетними, розвиток уже високих здібностей чи, навпаки, недостатньо розвинутих здібностей (зокрема комунікативних і особистісних);
- психологічна підтримка й навіть допомога, навчання обдарованих дітей у спеціальних освітніх установах чи в умовах загальноосвітньої школи;
- розробка і психолого-педагогічний моніторинг спеціальних освітніх технологій: навчальних, розвивальних або навчально-розвивальних тощо.

Відомий вчений А. Пассов пропонує такі принципи спеціалізації навчальних програм для здібних і обдарованих дітей:

1. Зміст програми спецкурсу передбачає детальне, поглиблене вивчення найважливіших проблем, ідей і тем, які інтегрують знання зі структурами мислення.

2. Програма спецкурсу сприяє розвитку продуктивного мислення, а також навичок його практичного застосування, що допомагає учневі переосмислювати наявні знання і генерувати нові.

3. Програма спецкурсу дає учням можливість ознайомитися з різноманітною інформацією, прищеплює їм жадобу знань.

4. Програма спецкурсу сприяє вільному користуванню відповідей ними джерелами.

5. Програма спецкурсу заохочує ініціативу і самостійність учнів у навчанні і розвитку.

6. Програма спецкурсу сприяє розвитку свідомості і самосвідомості учнів, усвідомленню зв'язків з іншими людьми, природою, культурою тощо.

7. Програма спецкурсу оцінюється відповідно до раніше визначених принципів. При цьому особлива увага приділяється складним розумовим процесам дітей, їхнім здібностям до творчості й виконавської майстерності.

До мотиваційних особливостей креативів зараховують прагнення до самого процесу творчості, до володіння фактами і новою інформацією, відкриттів, до встановлення закономірностей, узагальнень, духовного поступу, співпраці, самовираження і самоствердження; захопленість змістом діяльності, схильність до аналізу і синтезу, бажання довгий час залишатися на самоті, замислюватися; розвиненість естетичних почуттів.

Навчальний план для обдарованих дітей теж має свої особливості. Насамперед, він є не уніфікованим. Кожна обдарована дитина – унікальна по-своєму, володіє лише їй властивими особливостями, які і створюють її індивідуальність.

При цьому, варто звернути увагу на загальні можливості, які треба розвивати:

- пізнавальні можливості й навички;
- володіння великим обсягом інформації;
- великий словниковий запас;
- застосування засвоєного у новому матеріалі;
- встановлення причиново-наслідкових зв'язків;
- виявлення прихованих залежностей і зв'язків;
- уміння робити висновки;
- уміння інтегрувати й синтезувати інформацію;
- прагнення до вирішення складних проблем;
- уміння розуміти складні ідеї, розрізняти тонкі відмінності;
- використання альтернативних шляхів пошуку інформації;
- здатність аналізувати ситуації;
- уміння оцінювати як сам процес, так і результат;
- уміння передбачати наслідки;
- уміння міркувати, будувати гіпотезу;
- застосування ідей на практиці, здатність до перетворень;
- критичність мислення, розвинена допитливість.

Удосконалити навчально-виховний процес з обдарованими дітьми, дати їм ґрунтовні, міцні знання, озброїти їх практичним розумінням основ наук допомагає, насамперед, періодичність проведення олімпіад з основ наук, конкурсів-захистів науково-дослідницьких робіт, КВК, турнірів, конкурсів знавців, вікторин, інтелектуальних аукціонів, змагань, ігрових тренінгів, ігор, бізнес-шоу, телерадіовікторин, міжшкільних, міжрайонних факультативів, семінарів, систематичність проведення творчих тренінгів, інтелектуальних марафонів тощо.

У кожному районі, місті, школі слід розробити концепцію розвитку творчої обдарованості. Провести разом із психологом діагностику учнів за параметрами моделі творчої обдарованості. Створити клуб інтелектуалів для обдарованої молоді або центр інтелектуального розвитку.

Доцільно започаткувати розробку та втілення програм, які з успіхом можуть бути впровадженні у практику навчальних закладів. Наведемо назви тих, за якими ведеться успішна робота: «Інтелект», «Обдарованість», «Здоров'я», «Пошук», «Творчість», «Поезія», «Журналістика» тощо. На базі закладів нового типу організувати роботу районних, міських семінарів, гуртків, факультативів, заочних форм навчання й надавати індивідуальні консультації та проводити навчання за індивідуальними планами для обдарованих учнів та їхніх учителів.

Організувати роботу учнівського наукового товариства в кожній загальноосвітній школі, розробити його положення, залучити обдарованих учнів до написання та захисту науково-дослідницьких робіт.

Практики рекомендують проводити у школах конкурси на першого учня школи; кращого учня напряму; кращого учня паралелі; кращого учня класу, хорового, образотворчого, музичного відділення. Намагайтеся створити у школі власний стипендіальний фонд. Досвід такої роботи, на нашу думку, заслуговує на увагу.

Доцільно проводити щомісяця для учнів старших класів пізнавальні, комп'ютерні, дидактичні ігри, турніри кмітливих, брейн-ринги, КВК, конкурс «Розумники і розумниці», «Таланти краю», вікторини тощо.

Елементи змагання, що містяться в іграх, сприяють розвитку здібностей, творчій активності, залучають учнів до активного життя.

Розв'язуючи ребуси, кросворди, учні поступово починають складати власні головоломки, що, безумовно, сприяє розвитку пам'яті, уваги, кмітливості.

У психолого-педагогічній літературі сформульовані **принципи, на яких може ґрунтуватися діяльність школи для обдарованих дітей.**

1. *Знайти точку зростання.* Для успішної роботи школи зобов'язана знайти її сильний бік і дати їй можливість проявити її, відчутти смак успіху і повірити у свої можливості. Тільки тоді в учня з'являється інтерес і мотивація.

2. *Виявлення індивідуальних особливостей.* Методи виявлення обдарованості розглядаються окремим питанням.

3. *Заняття за індивідуальним розкладом.* Мета підтримки дитини в її точках зростання припускає можливість індивідуальної швидкості просування по різних навчальних дисциплінах. Дитина повинна мати можливість займатися математикою й іншими науками, не зі своїми однолітками, а з тими дітьми, з ким перебуває на одному рівні знань і умінь.

4. *Малі розміри навчальних груп.* Доцільно, щоб навчальні групи не перевищували 10 осіб.

5. *Не квапити учнів.* Не слід форсувати навчання в тих галузях, де учень стикається з труднощами.

6. *Спеціальна допомога.* Допомога припускає як індивідуальні заняття з фахівцями, так і спеціальні засоби на заняттях.

7. *Готувати особистість, а не професіонала.*

8. *Виховання лідерських якостей.*

9. *Навчальні програми, що відкривають простір для творчості.* Програми для обдарованих дітей мають відкривати можливості для творчості.

10. *Організація за типом «вільного класу».* Тип занять, можливий при невеликих розмірах навчальних груп, припускає можливість переміщення учнів по класі під час занять, утворення груп, зайнятих різними питаннями, і відносно вільний вибір робіт дітьми.

11. *Стиль учителя* – спільна творчість з учнями.

12. *Підбір учителів.* Повинен ґрунтуватися не тільки на компетентності, але й умінні знаходити підхід до учнів.

13. *Робота з батьками.* Батькам повинна надаватися інформація про їхніх дітей: їх сильні та слабкі боки та перспективи розвитку.

14. *Формування коректних відносин між учнями.*

15. *Індивідуальна психологічна допомога.*

У сучасних психолого-педагогічних дослідженнях, розглядаючи проблему виховання і навчання обдарованих дітей, особливу увагу необхідно звернути на проблему розвитку обдарованості в молодшому шкільному віці.

А.К. Дусавицький [12] у своїх численних дослідженнях показав, що визначальні зміни в розвитку дитини відбуваються саме в молодшому шкільному віці. Адже, як відомо, саме в цьому віці відбувається формування мотивів навчання; визначаються міжособистісні відносини між дітьми, засновані на творчому співробітництві; активно формується самосвідомість. Таким чином, можна говорити про те, що саме в початковій школі закладається необхідний фундамент подальшого розвитку дитини.

Мета навчання учнів 1-4 класів – забезпечити умови для інтелектуального, соціального, морального і фізичного розвитку учнів, виховання громадянина-патріота, а також забезпечити базову освіту та підготовку до успішного навчання в школі II та III ступенів.

Як правило, пропонуються різні підходи для вирішення проблеми обдарованості в початковій школі. Найчастіше педагоги і психологи мають на увазі спеціальну підготовку вчителів для роботи з обдарованими дітьми, створення спеціальних навчальних закладів та ін. Однак, як показують результати досліджень, у спеціальних групах для обдарованих дітей погіршуються умови їхнього розвитку як особистісно, так і творчо. Пояснити це можна тим, що обдарованим дітям у середовищі собі подібних важко виявити свою неповторність. Тому не можна не враховувати сприятливий вплив обдарованих дітей у системі масової освіти.

Як же розвивати творчі здібності молодших школярів? Скористаємось методичними порадами методиста відділу роботи з обдарованими дітьми Київського обласного інституту підвищення освіти педагогічних кадрів Валентини Буханевич:

1. Підхоплювати думки учнів, оцінюючи їх зразу, підкреслюючи їх оригінальність, важливість, інтерес до нового.
2. Стимулювати і підтримувати ініціативу учнів, самостійність.
3. Створювати проблемні ситуації, що вимагають альтернативи, прогнозування, уяви.
4. Розвивати критичне сприйняття дійсності.
5. Вчити доводити починання до логічного завершення.

6. Надавати можливість виконувати більше навчальних завдань з обов'язковим підвищенням їх складності (при цьому має бути витриманий оптимальний обсяг додаткової роботи, щоб уникнути перевантаження).
7. Використовувати творчу діяльність вихованців при проведенні різних видів масових заходів, відкритих занять, свят.
8. Під час опрацювання програмового матеріалу залучати до творчої пошукової роботи з використанням випереджувальних завдань, створювати розвиваючі ситуації.
9. Активно залучати до участі в районних, обласних, Всеукраїнських конкурсах, змаганнях, виставках.
10. Впливати особистим прикладом.
11. Пам'ятати, що "своєчасно знайти, виховати й розвинути задатки і здібності у своїх вихованців, своєчасно розпізнати в кожному його покликання – це завдання стає тепер найголовнішим у системі навчально-виховного процесу" (В.О. Сухомлинський).

Удосконалити навчально-виховний процес, роботу з обдарованими дітьми, дати їм ґрунтовні, міцні знання, озброїти їх практичним розумінням основ наук допомагають:

- олімпіади з базових дисциплін; · олімпіади з творчого мислення;
- олімпіади з кмітливості та логічного мислення;
- конкурси;
- конкурси знавців математики та логічного мислення;
- інтелектуальні ігри: "Ланцюжок", "Так чи Ні", "КВК", "Ерудит", "Поле чудес", "Брейн-ринг", "Перший мільйон", "Щасливий випадок", "Бізнес", "Інтелектуальний хокей", "Вікторина", Рольова гра", Дотепник", "Що? Де? Коли?", "Колесо фортуни", "О, щасливчик", "Зоряний час", "LG-Єврика", "Найрозумніший"...

Елементи змагань, що містяться в іграх, сприяють розвитку здібностей творчого мислення, залучають учнів до активного життя. Розв'язуючи ребуси, кросворди, учні поступово починають складати власні головоломки, що сприяє розвитку пам'яті, уваги, кмітливості, учні вчать:

- самостійно працювати з літературою;
- аналізувати та систематизувати отримані дані;
- робити висновки.

При плануванні роботи з обдарованими дітьми автор порекомендує такий перелік орієнтованих заходів:

1. Створення інформаційного банку даних обдарованих дітей із різних напрямів діяльності.
2. Систематизація матеріалів періодичних видань із проблеми дитячої обдарованості.
3. Проведення проблемно-тематичних семінарів із метою систематичного підвищення майстерності вчителів, які працюють з обдарованими дітьми.
4. Створення авторських програм та методичних розробок, спрямованих на виявлення та розвиток обдарованих дітей молодшого шкільного віку.

5. Організація постійно діючого консультпункту для вчителів початкових класів із залученням науковців, лікарів, психологів, методистів районних (міських) відділів освіти.

6. Залучення до роботи з обдарованими дітьми вчителів, які мають педагогічні звання "вчитель-методист", "старший вчитель".

7. Створення банку педагогічного досвіду щодо роботи з обдарованими дітьми.

8. Організація і проведення шкільних, районних (міських), олімпіад із базових дисциплін (українська мова, читання, математика, образотворче мистецтво, з курсу "Я і Україна").

9. Формування груп для індивідуального сумісного навчання обдарованих дітей на базі однієї паралелі (3-4 кл.) з урахуванням рівня здібностей та сфери обдарованості, запитів кожної дитини.

10. Підготовка до друку матеріалів із досвіду роботи, рекомендацій учителів, які працюють з обдарованими дітьми.

11. Організація та проведення творчих звітів педагогів за результатами роботи з обдарованими дітьми на індивідуальних заняттях, гуртках, студіях.

12. Забезпечення до участі обдарованих дітей у міських, районних, обласних творчих конкурсах.

13. Здійснення моніторингу стану здоров'я обдарованих дітей.

14. Розробка системи матеріального та морального заохочення обдарованих учнів та вчителів, які працюють з ними.

15. Розгляд питань організації роботи з обдарованими дітьми та визначення подальших напрямів роботи на засіданнях шкільних, районних (міських) методичних об'єднань учителів, педагогічних радах, нарадах при директору.

Основні завдання, форми роботи та позицію вчителя в роботі з обдарованими дітьми різного віку подаємо в таблиці 7.

Особливості вікової обдарованості дітей

Вікова категорія дітей	Основні особливості вікової обдарованості	Завдання роботи з обдарованими дітьми	Форми роботи з обдарованими дітьми	Позиція вчителя
Молодші школярі	Загострене почуття свідомості, особистої гідності; ініціативність, поєднання протилежностей, (швидкість і повільність; обережність і сміливість, гнучкість і стійкість суджень); ранній прояв пізнавальної активності та допитливості; швидкість і точність виконання розумових операцій; стійкість уваги та оперативної пам'яті; сформованість навичок логічного мислення; багатство активного словника; установка на творче виконання завдань; готовність управляти собою; розвиненість творчого мислення та уяви. Наявність інтересу до неординарних явищ	Велика увага до вияву здібностей. Тактовне ставлення до учня. Постійне навантаження. Оптимально побудований навчальний процес. Раціональна організація позаурочних форм роботи. Взаємодія сім'ї та школи. Задоволення потреби в новій інформації. Розвиток дивергентного мислення (уявлення).	Рольові ігри. Індивідуальні творчі завдання. Створення проблемної ситуації. Виставки кращих зошитів, малюнків, виробів. Конкурси, змагання. Експерсії.	Рольові ігри. Індивідуальні творчі завдання. Створення проблемної ситуації. Виставки кращих зошитів, малюнків, виробів. Конкурси, змагання. Експерсії.
Учні 5-9-х класів	Інтенсивне формування особистості; значне зростання моральних та інтелектуальних сил; прагнення до самостійності, самоосвіти, до найраціональнішого способу вирішення; послідовне, обґрунтоване мислення; розвиток просторових уявлень; формування стійкого інтересу до окремих предметів; усвідомлення своїх почуттів і вміння їх висловити. Наявність інтересу до парадоксів. Застосування навчальних навичок під час різних видів діяльності.	Залучення до винахідництва й дослідницької роботи: розвиток навичок аналізу, самоаналізу, впровадження проблемних методів навчання; залучення до аналізу проблемних ситуацій, висунення гіпотез, їх аргументацій, наукової перевірки і формування обґрунтованих висновків; різноманітна диференціація. Навчання орієнтації в інформаційному просторі; розвиток навичок комунікативних взаємин.	Тематичні, творчі, індивідуальні завдання, спрямовані на розширення, поглиблення знань; консультації; спортивні та інтелектуальні ігри (шахи, шашки, головоломки, шаради тощо); турніри, конкурси, читальні конференції, олімпіади; зустрічі з майстрами, фахівцями (письменниками, поетами, художниками, науковими працівниками); виставки робіт; гурткова робота.	Доброчинливий обережне оцінювання всіх видів діяльності учня; підтримка прагнення подальшого розвитку, підтримка, захист формування доброзичливого ставлення з боку дорослих до дітей.

Учні 10-11-х класів	Енергійне зростання моральних та інтелектуальних сил і можливостей, підвищений рівень абстрагування й узагальнення, формування прямих і зворотних операцій, міркувань і умовиводів; критичність, посилення розумової діяльності; прагнення до самовдосконалення, становлення світогляду, моральних, естетичних почуттів. Зростання й збагачення обдарованості; становлення, формування спеціальних схильностей, нахилів і здібностей. Уміння передбачити наслідки діяльності, критичність мислення.	Розвиток інтересу до творчості(фото-, кіно-, художньої...); розвиток конструктивних винахідницьких можливостей.	Профільні класи, класи з поглибленим вивченням окремих предметів; індивідуальні навчальні плани, інтелектуально-розважальна ігрова діяльність; дослідницька діяльність. Позакласна робота: гурток, факультатив, вечори, свята, олімпіади, товариства, змагання, турніри, вікторини, диспути. Захист творчих робіт: проєктів, рефератів; виготовлення недіючих виробів (ліплення, різьблення, інкрустація); виготовлення діючих виробів тощо.	Співпраця. Розумна тактовна порада, консультація. Сприяти створенню умов для роботи з фахівцями вищого рівня.
---------------------	---	---	---	--

Пропонуємо програму психолого-педагогічного пошуку обдарованих дітей.

Мета програми:

1. Створення дієвої системи пошуку обдарованих дітей серед дітей дошкільного та молодшого шкільного віку.
2. Розвиток пізнавальних здібностей і творчого потенціалу кожної дитини, створення умов для гармонійного розвитку особистості.
3. Відпрацювання, розробка, налагодження, упровадження ефективних методик та технологій пошуку, навчання, виховання й самовдосконалення обдарованих дітей.
4. Забезпечення диференціації і різнорівневого підходу при вихованні і навчанні обдарованих дітей.

Зміст програм для обдарованих дітей має:

- 1) виходити за межі загальноприйнятих програм;
- 2) враховувати специфіку інтересів учнів. Відповідати стилю їхнього засвоєння знань;
- 3) не обмежувати прагнення учнів вникнути, заглибитися у суть теми.

Під час розробки спеціалізованих програм слід враховувати не лише кількісне збагачення навчально-виховного матеріалу, а й спрямованість їх на індивідуалізацію навчання та виховання.

Складаючи індивідуальні плани, слід враховувати ступінь та міру саморозкриття, самовираження дітей у стосунках, задоволення потреб у новій інформації; психологічну та комунікативну адаптованість; враховувати інтереси дітей; можливість прискореного навчання.

Дана програма складається із семи етапів.

I етап – необхідно провести низку заходів, спрямованих на вивчення інтересів і початкового рівня розвитку дітей за допомогою анкетування вчителів, дітей, батьків, інтерв'ювання дітей і батьків, вивчення та аналіз результатів академічних досягнень учнів, результатів їхньої творчої роботи.

На цьому етапі визначається коло учнів, які відрізняються від однолітків здібностями та поведінкою. Практичний психолог знайомить учасників навчально-виховного процесу з такими поняттями як: здібності, обдарованість, талант, креативність, типи обдарованості, характеристики обдарованих дітей. Також у цей період педагогами розробляються індивідуальні плани та програми навчання обдарованих дітей, відпрацьовуються, упроваджуються ефективні науково-методичні засоби і технології пошуку, навчання та виховання обдарованих дітей, створюються умови для гармонійного розвитку особистості, оновлюються програмово-методичні та дидактичні вимоги до організації навчально-виховного процесу.

На педагогічній раді навчального закладу розробляється та затверджується процедура оцінювання навчання і розвитку дітей.

Практичним психологам при розробці процедури спостереження за динамікою розвитку обдарованих дітей необхідно враховувати:

- загальні інтелектуальні здібності;
- конкретні досягнення;
- комунікативні та лідерські здібності;

- креативність і продуктивну діяльність;
- художньо-образотворчі здібності;
- психомоторні здібності;
- особистісні якості дитини: інтенсивність пізнавальної потреби, працездатність, потреба у досягненнях, емоційно-вольова стійкість, пластичність поведінки, комунікабельність, самооцінка, темперамент тощо.

При створенні спеціалізованих класів за творчими здібностями учнів потрібно користуватись критеріями відбору:

- характеристика здібностей та інтересів дитини, здійснена батьками, вчителями, вихователями і дітьми особисто;
- результати психологічного спостереження;
- показники медичного обстеження;
- обговорення на медико-психолого-педагогічній раді.

Особливу увагу потрібно приділити підготовці педагогічного колективу з питань підвищення психолого-педагогічної грамотності. Учителі систематично повинні ознайомлюватись з інноваційними технологіями та методами навчання та виховання дітей, переорієнтовуватись на нові принципи підходу до роботи з дітьми: сприймати дитину як особистість, зважати на її бажання, визнавати за нею право залишатися самою собою.

Доцільно створити творчу лабораторію педагогів для напрацювання програм і технологій ефективного навчання та виховання обдарованих дітей.

2 етап – тестування дітей учителями. Педагоги повинні використовувати для пошуку та диференціації здібних, обдарованих, талановитих дітей тести класного вжитку, які складаються вчителями-предметниками та застосовуються для визначення рівня знань або вмінь учнів з конкретних навчальних дисциплін.

3 етап – визначення рівня загального розумового розвитку дітей за допомогою стандартизованих тестів здібностей та тестів загального розумового розвитку, що ґрунтуються на початковому матеріалі. На даному етапі оцінюються і ранжуються академічні досягнення учнів.

4 етап – використання психологічних тестів. Оцінюється рівень розвитку пізнавальних процесів: пам'ять, мислення, увага, уява, сприймання, відчуття, мовлення. Визначаються типологічні властивості нервової системи, функціональної асиметрії великих півкуль, характерологічні якості особистості, встановлюються індивідуальні відмінності учня щодо вікових норм.

Не заперечуючи ефективності психометричних тестових методик для виявлення обдарованих дітей та оцінки розвитку їхніх здібностей, ми усвідомлюємо, що жодна з них не дає повної картини психічного розвитку дитини і достатньої впевненості у надійності оцінки обдарованості. Звичайно, педагогічні працівники і практичні психологи можуть використовувати тести та методики виявлення обдарованості, але, на наш погляд, головним недоліком використовуваних діагностичних методів (насамперед, тестів) є їхня орієнтованість на результат. Тому потрібно зважувати ще й на процесуальну сторону обдарованості, яка залишається поза увагою подібних методик. Виникає запитання: а чи можна і як проникнути у процесуальну сферу

здібностей людини, щоб від діагностики відбору (за рівнем досягнень) перейти до діагностики прогнозу й розвитку. Ми вважаємо, що одним із методів, які дають змогу працювати саме із процесуальною сферою здібностей, є навчально-ігрові методи і психологічний тренінг.

Використання цих навчально-ігрових і тренінгових методів особливо доцільне у процесі вирішення таких завдань:

- виявлення прихованих здібностей обдарованих дітей і можливостей їхнього розвитку;
- подолання емоційних, особистісних та інших психологічних бар'єрів, які ускладнюють вияв творчої природи обдарованої дитини;
- розвиток різних видів обдарованості;
- професійна й особливо особистісна підготовка педагогів і психологів, які працюють з обдарованими дітьми.

5 етап – індивідуальне тестування дітей з підвищеними розумовими здібностями за результатами (1-4 етапів) психологом. Оцінюється і прогнозується рівень інтелектуальних, творчих, психологічних здібностей та академічних досягнень учнів. Використовуються адаптовані психологічні тести інтелекту.

Виявлення, розпізнавання великих можливостей розвитку дитини в майбутньому є важливою проблемою педагогічних працівників. Існує багато методик, які допомагають пізнати творчу, обдаровану дитину з креативністю її мислення. Зокрема:

1. "Анкета з визначення здібностей учнів" за методикою американських вчених Хаана і Кафа. Дана анкета допоможе визначити на основі співставлення з інтересами однолітків особливості спрямованості характеру даної особистості.
2. Методика "Неіснуюча тварина" допоможе визначити, наскільки в дитини розвинена творча уява, оригінальність мислення, емоційний стан.
3. Методика "Віддалені асоціації" невербальна модифікація тесту А. Медніка виявить оригінальність і гнучкість мислення, уміння перекомбінувати дані елементи в нові комбінації.
4. Методика "Прогресивні матриці Равена" допоможе визначити рівень аналітико-синтетичних умінь.
5. Тест "Не прогав вундеркінда!" допоможе батькам виявити та розвинути приховані здібності та задатки дитини.
6. Методика Векслера допоможе визначити рівень інтелектуальних здібностей.
7. Методика Кетелла допоможе оцінити інтелектуальні можливості дитини.
8. Методика Айзенка допоможе визначити рівень інтелекту.
9. Методика А.А. Лосєвої доможе виявити здібності у 10 сферах. До кожної сфери наведені характеристики.
10. Методика "Особливості творчої уяви" (В.Ф. Маценко) допоможе виявити рівень словесно-логічного мислення.

11. Опитувальник динаміки розвитку основних інтелектуальних та творчих здібностей учнів (гуртківців).

6 етап – аналіз результатів діагностування на попередніх етапах (1-5) для визначення видів обдарованості досліджуваних дітей. Вивчаються умови, що необхідні для розвитку обдарованих дітей.

7 етап – розробка конкретних індивідуальних програм розвитку особистості обдарованої дитини з її психолого-педагогічним забезпеченням.

Підготовка фахівців для роботи з обдарованими дітьми. Психологічні дослідження свідчать, що розвиток обдарованої дитини може бути затриманий і навіть занапащений на будь-якому етапі шкільного життя. Тому необхідно створити систему спеціальної психологічної допомоги, суспільної підтримки обдарованих дітей та підготувати педагогічних працівників для роботи з обдарованими дітьми. З огляду на психологічні, фізіологічні, дидактичні та інші особливості навчання й розвитку обдарованих дітей, основною вимогою до підготовки педагогів для роботи з ними є зміна педагогічної свідомості – сформованих раніше в даного педагога стереотипів сприйняття (учня, навчального процесу і самого себе), спілкування і поведінки (способів взаємодії), і методів навчання й виховання. Тому підготовка до роботи з обдарованими дітьми має містити:

- формування знань (уявлень) про те, що таке обдарованість, і обдаровані діти, які особливості їхнього навчання й розвитку, методи та форми виявлення, навчання і розвитку обдарованих дітей у різних умовах;

- формування особистісного ставлення до обдарованого (як і будь-якого іншого) учня не як до об'єкта педагогічного впливу, а як до суб'єкта спільно конструктивної педагогічної взаємодії, в ході якої відбувається навчання й розвиток учнів (в ідеалі – й самого педагога);

- навчання основних організаційних форм, психологічних дидактичних методів практичної роботи з обдарованими дітьми в освітніх установах різного типу та різних освітніх середовищах (сімейному, шкільному, позашкільному тощо);

- практичне знайомство з роботою (відвідування) освітніх установ різного типу, які працюють з обдарованими дітьми.

У роботі з обдарованими дітьми необхідно користуватися такими критеріями. Обдарованості діти, якщо вони:

1. Часто "перескакують" через послідовні етапи свого розвитку.

2. У них чудова пам'ять, яка базується на ранньому мовленні.

3. Рано починають класифікувати і диференціювати інформацію, що надходить до них.

4. Із задоволенням захоплюються колекціонуванням, при цьому їхня мета - не приведення колекції в ідеальний і досить постійний порядок, а реорганізація, систематизація її на нових підставах.

5. Мають великий словниковий запас. Із задоволенням читають словники та енциклопедії, придумують нові слова і поняття.

6. Можуть займатися кількома справами відразу, наприклад, стежити за двома чи більше подіями, що відбуваються навколо них.

7. Дуже допитливі, активно досліджують навколишній світ і не терплять ніяких обмежень своїх досліджень.

8. У ранньому віці здатні простежувати причинно-наслідкові зв'язки, робити правильні висновки.

9. Можуть тривалий час концентрувати свою увагу на одній справі, вони буквально "занурюються" в своє заняття, якщо воно їм цікаве.

10. Мають сильно розвинуте почуття гумору.

11. Постійно намагаються вирішувати проблеми, які їм поки що не під силу.

12. Відзначаються різноманітністю інтересів, що породжує схильність починати кілька справ одночасно.

13. Часто роздратовують ровесників звичкою поправляти інших і вважають себе такими, що завжди мають рацію.

14. Їм бракує емоційного балансу, вони часто нетерплячі та поривчасті.

Оновні етапи виявлення обдарованості подаємо у вигляді таблиці 8.

Таблиця 8

Етапи виявлення обдарованості

Етап	Клас	Мета етапу	Шлях здійснення
1	2	3	4
I	1(5)	Всебічне спостереження за поведінкою, діяльністю, перебігом розумових процесів у дитини. Передбачення можливої обдарованості	Спостереження за учнями під час вступу до гімназії, оцінювання, аналіз результатів вступних іспитів. Спостереження за навчальною та позакласною діяльністю першокласників
II	2(6)	Виявлення й дослідження психічного стану учнів і їх інтересів шляхом власної оцінки, суб'єктивної оцінки дорослих. Безпосереднє виділення об'єктів спостереження	Бесіди, анкетування. Спостереження. Аналіз роботи "Я-щоденника". Аналіз навчальної діяльності. Аналіз участі в позакласних заходах. Особливі схильності, захоплення. Особливості розвитку в дитинстві.
III	3(7)-4(8); 5(9); 7(11)	Поглиблена діагностика інтелектуально-когнітивних та мотиваційно-особистісних компонентів особистості. Контрольне тестування в 5(9) і 7(11) кл.	Оцінка продуктів власної діяльності. Аналіз навчальної діяльності. Тестування за певним пакетом методик.
IV	Протягом навчання	Вивчення творчо-продуктивного (креативного) інтегрованого компоненту обдарованості та діялісно-продуктивного компоненту	Аналіз і корекція програми розвитку й саморозвитку старшокласників. Участь у науковій діяльності. Участь у предметних олімпіадах, конкурсах тощо.
V	Протягом навчання	Всебічний аналіз конкретних випадків	Діагностика згідно із запитам.

Анкета для виявлення обдарованих дітей (вчителю). Уважно прочитайте й позначте ті характеристики, які притаманні даній дитині:

- володіє великим обсягом інформації;
- багатий словниковий запас;
- перенесення засвоєного на новий матеріал;
- встановлення причинно-наслідкових зв'язків;
- уміння робити висновки;
- участь у розв'язуванні складних проблем;
- уміння вловлювати складні ідеї;
- чутливість до протиріч;
- використання альтернативних шляхів пошуку інформації;
- аналіз ситуації;
- уміння передбачити наслідки;
- уміння міркувати;
- використання ідей на практиці;
- здатність до перетворень;
- критичність мислення;
- швидкість мислення;
- багата уява;
- гнучкість мислення;
- здатність висловлювати оригінальні ідеї, винаходити щось нове;
- висока допитливість.

Важливо пам'ятати і такий факт. Число дітей, що розвиваються в більш швидкому темпі, ніж їхні однолітки, складає приблизно 10% – у віці до трьох років, 2-3% – у віці до семи років, 1% – у шкільний період.

Тому виявлення обдарованих дітей ще в ранньому віці є першочерговим завданням. Як показують спостереження, діти раннього віку часто "приховують" свої здібності, якщо дорослі (батьки, вихователі) не оцінили їх належним чином. Діти швидко (внаслідок пластичної нервової системи цього віку) привчаються поводитися "як треба", "як усі", тому що за це вони отримують емоційну винагороду (похвалу).

План-схема спостереження за діяльністю обдарованих дітей під час уроку й позакласної діяльності.

Клас, дата

Прізвище учня

Назва заходу

1. Характер запропонованих і обраних завдань:

1. Складність:

- а) складні (вищі від вимог для даного віку);
- б) середні (відповідають вимогам);
- в) прості (нижчі від вимог).

2. Елементи творчості:

- а) творчі завдання (оригінали);

б) напівтворчі (з частковою самостійністю думки учня, частковою раціоналізацією і деякими відхиленнями від шаблону);

в) нетворчі (без відхилень, за раніше відомим зразком).

II. Якості особистості, активовані в діяльності:

1. Пізнавальна активність:

а) активний (ініціативний) рівень (висока пізнавальна активність та ініціатива);

б) виконавський рівень (завдання виконуються старанно, в повному обсязі, але без ініціативи);

в) пасивний рівень (пасивність у діяльнісному процесі, яка доходить до повної байдужості, відсутність інтересу й старанності).

2. Самоконтроль (вольова саморегуляція):

а) високий рівень (висока самостійність та відповідальність за доручену справу, не потребує опіки);

б) середній рівень (самостійність занижена, учень звертається по допомогу, потребує вказівок);

в) низький рівень (відсутність самостійності, потребує повного контролю й "підштовхування").

3. Активність мислення:

а) творчий рівень (висока питома вага дивергентності мислення, учень намагається відійти від шаблону, проявляє нестандартність, творчість, винахідливість, оригінально розв'язує проблеми);

б) репродуктивно-варіативний рівень (учень вносить часткові зміни до зразка, шаблону, шукає варіанти заданої програми діяльності);

в) репродуктивно-стандартний рівень (точне копіювання завдань, схем і правил, робота за зразком).

Здібності та вміння обдарованих дітей, які необхідно розвивати

I. Пізнавальні здібності та навички:

- володіння великим обсягом інформації;
- багатий словниковий запас;
- перенесення засвоєного на новий матеріал;
- встановлення причинно-наслідкових зв'язків;
- виявлення прихованих залежностей та зв'язків;
- уміння робити висновки;
- уміння інтегрувати та синтезувати інформацію;
- участь у розв'язанні складних проблем;
- організація інформації;
- вміння вловлювати складні ідеї;
- вміння помічати незначну різницю;
- чутливість до протиріч;
- використання альтернативних шляхів пошуку інформації;
- аналіз ситуації;
- уміння оцінювати як сам процес, так і результат;
- уміння передбачити наслідки;
- уміння мислити, будувати гіпотези;

- застосування ідей на практиці;
- здатність до перетворень;
- критичність мислення;
- висока допитливість.

II. Творчі здібності:

- здатність до ризику;
- дивергентне мислення;
- гнучкість у мисленні та діях;
- швидкість мислення;
- здатність висловлювати оригінальні ідеї, щось винаходити;
- багата уява;
- сприйняття неоднозначних ідей;
- високі естетичні цінності;
- розвинута інтуїція.

III. Особливості емоційної сфери:

- реалістична Я-концепція;
- повага до інших;
- емпатійне ставлення до людей;
- терпимість до особливостей інших людей;
- схильність до самоаналізу;
- терпиме ставлення до критики;
- готовність ділитися речами;
- наполегливість у мисленні та поведінці;
- відсутність нетерпіння в очікуванні винагороди;
- схильність до змагання;
- почуття гумору;
- чутливість до аналізу моральних проблем;
- упевненість у своїх силах та здібностях;
- внутрішня мотивація.

Як навчати обдарованих дітей. Потрібно пам'ятати, що розвивати творчі здібності учня треба, орієнтуючись на його індивідуально-психологічні особливості та психологічну готовність педагога до реалізації методів роботи з обдарованими дітьми.

Вирішуючи проблему навчання обдарованих дітей, необхідно визначити, в якій формі прояву ми сподіваємось побачити обдарованість наших учнів. Обдарованість може виявлятися у таких варіантах:

1. Обдарованість, виявлена "в усіх на очах". Звичайно в цьому випадку мають на увазі високу обдарованість. Фахівці стверджують, що число таких обдарованих дітей складає приблизно 1-3% від загального числа дітей.

2. Обдарованість вікова, тобто в одному віці дитина виявляє явну обдарованість, а потім, через декілька років, ця обдарованість зникає.

3. Обдарованість прихована (потенційна, невиявлена), тобто така, яка з якихось причин не виявила себе в навчальній або іншій діяльності дитини, але існує як потенційна перспектива розвитку її здібностей. Дітей з прихованою обдарованістю значно більше, ніж з явною. Передбачено, що загальне число

явно і неявно обдарованих дітей складає приблизно 20-25% від загального числа учнів.

Розроблено три основних підходи до навчання й розвитку обдарованих дітей:

а) *дидактичний*, коли творче навчання будується в напрямку розширення й поглиблення навчального матеріалу відповідно даному типу обдарованості;

б) *дидактично-психологічний*, що поєднує високий рівень предметного навчання з психологічними уроками розвитку здібностей та особистості учня;

в) *психологічно-дидактичний* (чи психодидактичний), для якого характерне пріоритетне використання психологічних основ розвивальної освіти як вихідної підстави для побудови навчально-виховного процесу й освітнього середовища загалом.

Методи навчання обдарованих дітей мають відповідати своїм основним завданням – наданню допомоги обдарованим учням в отриманні знань; рівню інтелектуального та соціального розвитку дитини, різним вимогам і можливостям, аби виявляти основний та послідовний варіант розвитку здібностей дитини; переходу від перцептивного рівня пізнання до вищих понятійних рівнів.

Творчі методи під час викладання спрямовані на такі види реалізації:

- визнання раніше невизнаних або невикористаних можливостей;
- повагу до бажання дітей самотійно працювати;
- уміння стримуватися від втручання у процес творчої діяльності;
- надання дитині свободи вибору;
- індивідуалізацію навчальної програми залежно від особливостей учня;
- створення умов для конкретного втілення творчої ідеї;
- заохочення роботи над проектами, пропозиціями самих учнів;
- уникання будь-якого тиску на дітей;
- підкреслення позитивного значення індивідуальних відмінностей;
- схвалення результатів діяльності дітей;
- надання можливості загального внеску в роботу групи;
- повагу до потенційних можливостей учнів, які мають низький рівень початкових досягнень;
- демонстрацію ентузіазму;
- надання авторитетної допомоги дітям, які висловлюють іншу думку
- організацію безпосереднього спілкування звичайних дітей із обдарованими;
- отримання максимальної користі від захоплення дітей;
- терпимість (хоча б тимчасову) до безладдя;
- уміння переконувати та пропагувати;
- здібність до самоаналізу.

Організація домашньої роботи для обдарованих дітей. Великою проблемою для обдарованих дітей є переобтяження домашніми завданнями. Талановита, здібна дитина увесь час прагне до улюблених занять, її часто неможливо переключити на відпочинок, фізичні вправи чи гру. До того ж це, як правило, людина дуже відповідальна, яка намагається все ретельно виконати.

Додайте до цього педагогічну безпорадність батьків, економічні негаразди, екологічну ситуацію. Через постійні перенавантаження під час навчання відбувається не розвиток, а руйнування здоров'я і таланту молодшої людини, а звідси – гіркі розчарування батьків і дітей, марні сподівання держави відновити інтелект нації. Застосування домашнього завдання має на меті:

- засвоєння нових знань (теоретичне);
- формування навичок і вмінь (емпіричне);
- застосування знань, навичок і вмінь (практичне);
- узагальнення і систематизацію (узагальнююче);
- підготовку до засвоєння нових знань (пропедевтичне);
- проєктивне домашнє завдання.

Не завжди домашнє завдання доцільно давати наприкінці уроку. Як його підсумок домашнє завдання доцільне тоді, коли за змістом матеріал домашньої роботи тісно пов'язаний з класною, слугує поглибленню, розвитку або застосуванню викладеного на уроці матеріалу. У домашнє завдання даються проєкти, дослідження, твори, складні математичні та фізичні задачі. Такі завдання викликають механізм відображення, допомагають побачити мету роботи, скласти план її виконання і поступово рухатися до розв'язку проблеми.

Як свідчать дослідження дидактів, ефективними є прогностичні пізнавальні задачі як засіб розвитку пізнавальної самостійності учнів.

Тематичне домашнє завдання дається до всієї теми, щоб учні самостійно спланували його виконання. Воно містить необхідні вправи і практичні роботи. Спершу вчитель пояснює особливості кожного типу і виду домашнього завдання, оптимальну технологію виконання, дає поради учням із різними інтересами, здібностями, темпом навчання, характером мислення пам'яті. Тематичні домашні завдання передбачають консультації вчителя, лаборанта.

Нетрадиційною формою домашнього завдання є "акордна", яка має характер "занурення" в проблему, коли треба сприйняти й осмислити великий за змістом матеріал за короткий час (за досвідом М. Щетініна). Варіативні (альтернативні) домашні завдання, наприклад, твори на тему: "В гостях у феодала", "Подорож до скіфів...".

Разом з тим, як справедливо вважає А. К. Дусавицький, проблема обдарованості, вирвана із системи організованого виховання, породжує ряд труднощів – організаційних, економічних, соціальних і психологічних. А саме:

- складності соціального дорослішання обдарованої дитини, її ізольованість від світу однолітків;
- вузькість формування особистості на основі якої-небудь однієї здатності;
- раннє професійне визначення як інтерес дитини до певної діяльності.

Серед вітчизняних програм розвитку творчості найбільш відомою з психолого-педагогічна система, розроблена І. П. Волковим. Вона базується на створенні у загальноосвітній школі умов для багатобічного випробування учнями своїх сил у різних видах самостійної і творчої діяльності, починаючи з молодших класів і закінчуючи старшокласниками.

Приміром, у початкових класах така робота здійснюється у межах основного навчального-виховного процесу у вигляді уроків творчості. Треба відзначити, що автор проводив уроки творчості з предметів естетичного циклу.

Також І. П. Волков зробив перелік **видів діяльності для самостійної творчої роботи у межах того чи іншого предмета** (математики, фізики, хімії, біології), що являє для нас найбільше інтересу. С точки зору автора, такими видами діяльності є:

- 1) Поглиблена проробка тем за поточним матеріалом.
- 2) Вивчення матеріалу з курсу наступних класів.
- 3) Розв'язування задач різної складності.
- 4) Вивчення матеріалу з курсу середніх і вищих навчальних закладів.
- 5) Дослідницька робота.
- 6) Виготовлення навчальних посібників.

Вчений підкреслює, що учитель регулярно пропонує можливі теми для самостійної творчої роботи, оцінює і пропагує виконані роботи, активізує творчу діяльність дітей. Кожна виконана робота записується у творчі книжки. При цьому вчитель повинен дотримуватися таких правил:

1) не можна забороняти виконувати надпрограмні роботи слабким учням, треба дати шанс кожній дитині виявити свої індивідуальні схильності та здібності;

2) учитель повинен розглянути роботу учня якомога скоріше і повідомити йому, чи буде вона записана у книжку;

3) не варто примушувати учня доробляти або переробляти самостійно зроблену роботу, але треба вказати на його помилки чи вади і порадити йому не повторювати їх у майбутньому.

Використання у навчальному процесі творчої книжки та вказаних правил, на думку І. П. Волкова, значно стимулює творчу активність школярів, підсилює їх творчу мотивацію, завдяки чому вони занурюються у конкретні творчі справи – розробку моделей, макетів, а також у написання конспектів, рефератів, розв'язування задач, підготовку доповідей та складання заліків тощо.

У своїй книзі «Навчання обдарованих дітей у звичайному класі» С. Вайнбреннер пропонує вчителям різні методи та Технології навчання обдарованих у класах зі змішаними здібностями. Відомо, що обдаровані діти досить часто вивчають програмний матеріал самостійно, що й становить причину втрати інтересу працювати на уроках. А використовуючи певні методи навчання, з точки зору автора, гарантується, що:

- робота обдарованих дітей на уроці буде краще вмотивована;
- діти працюватимуть продуктивніше і матимуть більше позитивних почуттів щодо відвідування школи;
- батьки обдарованих дітей будуть задоволені тим, що відбувається у їхньому звичайному класі;
- вчитель обдарованих буде також задоволений їхнім ставленням до навчання та високими результатами, досягнутими спільними зусиллями.

Характеристики методів, запропонованих С. Вайнбрер:

1. Перший крок. Цей метод радить використати на початку навчання для ознайомлення з навчальними потребами обдарованих дітей у звичайному класі.

Сутність методи полягає у тому, що учням дозволяється спробувати розв'язати 5 чи 6 найскладніших завдань чи вправ, перш ніж виконувати решту завдання. Якщо діти з цим успішно впораються, то здобувають рівень А (що означає відмінно) і тоді їм дозволяється використовувати час, що залишився для заняття тим видом діяльності, який цікавіший та потрібніший, звісно, під контролем вчителя.

Даний метод можна використовувати на різних уроках: математиці, мові, читанні, метою яких є закріплення умінь та навичок на практиці під час вивчення якогось правила, поняття.

2. Ущільнення навчальної програми. Даний метод дозволяє учням «відкуповувати» шкільний час, який вчителі планують для вивчення нового матеріалу. Обдаровані учні можуть провести його по-іншому – процес ущільнення (Дж. Рензулі). Перед тим, як почати ущільнення, потрібно визначити здібності, які вони здобули, самостійно навчаючись. Потім треба вирішити, як використовувати «вільний час». Програма для обдарованих дітей має бути втілена лише в тих її частинах, де учні мають міцні знання, уміння та навички. Наприклад, якщо в учня є значні успіхи у математиці та посередні – в інших предметах, то навчальну програму треба ущільнити лише з математики.

3. Навчальні контракти. Сутність методу полягає у тому, що вчителю потрібно підготувати навчальний контракт для кожного розділу підручника. За умови позитивних наслідків попереднього тестування, коли діти отримають рівень А чи В, їм дозволяється працювати у системі початкових контрактів.

Характерною рисою, що відрізняє дану методику від інших, є те, що дітям, які працюють за контрактами, ніколи не дозволяється починати роботу над іншими частинами розділу, доки вчитель не розпочне працювати й пояснювати їх усьому класу. Це дасть змогу дітям використати вільний час Для більш глибокого усвідомлення матеріалу та творчого опрацювання. Іншими словами, відпаде можливість змагання між учнями у тому, хто перший закінчив роботу за контрактом.

З різною швидкістю, але самостійно, діти вивчають програмний матеріал, витрачаючи вільний час уроку на альтернативні види діяльності. Вчитель має запропонувати учневі виконувати лише якийсь один вид діяльності після вивчення першого поняття, а другий — після вивчення другого поняття і т. д. Однією важливою деталлю даного методу є робочий стан учнів, тобто ті **правила поведінки, яких треба дотримуватись під час роботи:**

- не дозволяється звертатись до вчителя, доки він навчає решту дітей у класі;
- якщо комусь потрібна допомога, а вчитель зайнятий ... (домовтесь про прийнятну поведінку);
- якщо з інших учнів по контракту не може допомогти тобі, то можеш ... (домовтесь про прийнятну поведінку), доки чекаєш, коли вчитель звільниться;

- якщо тобі дуже потрібно вийти з класу, роби це тихо;
- ніколи не заважай іншим;
- не привертай до себе уваги.

Вчитель і учень мають підписати контракт. Це ніби перетворює контракт на офіційний договір і дає відчуття обов'язку та відповідальності за роботу.

Незалежне навчання. Молодші школярі полюбують виступати у ролі досвідчених знавців. Треба дати їм цю можливість. Цей метод створює можливість учням продовжувати займатись темою, яка їх цікавить. Ця робота виконується в школі після закінчення навчання, якого вимагало утілення програми, і замість тієї роботи, яку виконує решта класу. Час для подібного читання може бути також за рахунок відмінного виконання поставлених завдань. Вчитель має передбачати час, коли можна буде застосувати незалежне навчання. Учнів попереджають, що за перші 5-10 днів вони мають лише переглянути літературу з теми, яка їх найбільше цікавить, а потім вже визначитися з темою виступу. Після закінчення роботи над проектом і оформлення планера вчитель має вирішити разом з учнем, яким чином «дослідник» поділиться своїми знахідками. Тут слід підійти творчо, щоб і доповідачеві, і аудиторії було цікаво і пізнавально.

Таксономія мислення. Модель складається з шести послідовно розташованих рівнів мислення. Ця послідовність означає, що два останніх рівня вимагають меншого комплексного мислення, ніж перші три рівні.

1) Знання є відтворенням якоїсь інформації. Учні можуть сказати, що вони знають, якщо в змозі дати правильну відповідь на запитання.

2) Розуміння означає, що учні можуть переказати, що вони знають, своїми словами.

3) Застосування передбачає вміння учнів перенести вивчений матеріал на нові ситуації.

4) Аналіз полягає в тому, що учень розуміє характерні риси предметів, явищ, понять і усвідомлює, що складові частини кожного можна вивчати окремо й у взаємозв'язках.

5) Оцінка дає учням можливість оцінити те, що вони проаналізували.

6) Синтез є найскладнішим і найважчим рівнем мислення. Він вимагає від учнів створення власної та оригінальної ідеї чи проекту.

Для того щоб даний метод приносив плідні результати, вчитель повинен навчати обдарованих учнів правильному користуванню таксономією. Для цього учням пропонується адаптована модель, з якою вони ознайомлюються та ставлять численні запитання щодо змісту та процесу роботи. Після спільного обговорення мова таксономії стає цілком зрозумілою для учнів і вони починають займатись дослідженням певної проблеми самостійно, рухаючись від нижчих категорій до вищих.

У запропонованій нижче зведеній таблиці 9 показані особливості кожної з категорій методу таксономії мислення.

Основні категорії методу таксономії мислення

Категорія	Визначення	Опорні слова	Продукт
Синтез	Перетворення окремих часток у нову цілісність	Закомпонуй, винайди, створи, спроектуй, сконструй, передбач, уяви, припусти	План уроку, пісня, вірш, оповідання, винахід
Оцінка	Критичне оцінювання якості. Винесення рішень	Оціни, надай, вислови свою точку зору, думку, порекомендуй, покритикуй	Рішення, рейтинг, рівень, редакція, дискусія, критика, захист, вердикт
Аналіз	Розуміння взаємовідношення частин цілого, структури	Досліди, класифікуй, порівняй, протистав, розв'яжи	Огляд, запитальник, план, розв'язок, звіт, плани на майбутнє
Застосування	Перенесення отриманих знань з одних ситуацій на інші	Покажи, скористайся путівником, картою, схемою; побудуй, приготуй	Рецепт, модель, мистецький виріб, колекція
Розуміння	Демонстрація усвідомлення основних понять програми. Переказ іншими словами	Перефразуй, наведи приклади, поясни, підсумуй, переклади, відредагуй	Малюнок, схема. Відповідь на запитання, перегляд (ревізія)
Знання	Здатність пам'ятати раніше вивчений матеріал	Розкажи, пригадай, перерахуй, запам'ятай, дай визначення, охарактеризуй	Вправи, тест-опитування, іспит, окремі факти, словниковий запас

Безумовно, для повноцінного розвитку та активізації творчого потенціалу особистості необхідно використовувати цілий комплекс запропонованих методів.

Також у психолого-педагогічній літературі існують методи стимуляції, активізації творчої діяльності учнів. До цих методів відносяться:

- пряма колективна «мозкова атака», мета якої – звільнення учнів від гальмівного впливу критичних зауважень, абстрагування від звичайного ходу думок у процесі збирання якнайбільшої кількості ідей для вирішення конкретної проблеми;

- конвертна «мозкова атака» цього методу забезпечує унікальну форму для індивідуального розв'язання проблем. Всім учням роздаються конверти, на яких написані слова: «Моя основна проблема пов'язана із ...». Кожному учневі пропонується закінчити речення чітким описом проблеми, після чого він має передати свій конверт сусіду, що сидить праворуч. Той ознайомлюється з описом проблеми на конверті, бере картку в записує на ній можливий шлях розв'язання проблеми, не зазираючи всередину конверта. Коли учні знову отримують свої конверти, вони ознайомлюються із запропонованими ідеями;

- Дж. В. Хейфіля пропонує такі методи: дебати; співпраця; навчання в парах; круглий стіл; групове дослідження; рольові ігри; гра за сценарієм; письмові завдання.

Слід зазначити, що вчителі досить часто не розпізнають високо обдарованих учнів і негативно оцінюють їхні здібності і досягнення.

Сьогодні в системі освіти України широко використовується технологія особистісно зорієнтованого підходу в навчально-виховному процесі. Пропонуємо технологію особистісної зорієнтованого уроку розроблену відомим українським вченим С. Подмазіним і апробовану протягом шести років на базі середніх загальноосвітніх шкіл України і Білорусії.

Для того, щоб бути суб'єктом навчальної діяльності, учень має оволодіти основними її етапами: Орієнтація – Визначення мети – Проектування – Організація – Реалізація – Контроль – Корекція – Оцінка. Основні “вузли” цієї технології такі:

1. Етап орієнтації

- Мотивація наступної діяльності вчителем, позитивна установка на роботу.

- Орієнтація учнів у місці даного заняття в цілісному курсі, розділі темі (схеми, опори, таблиці, словесна установка тощо).

- Опора на особистий досвід учнів з проблеми заняття.

2. Етап визначення

Визначення спільно з учнями особистісно-значимих цілей наступної діяльності на уроці (що може дати це заняття школяреві зараз, для задачі підсумкового заліку, екзамену, майбутнього життя). Визначення показників досягнення поставлених цілей (які знання, уявлення, спроби діяльності свідчитимуть про це).

Методи і прийоми реалізації першого і другого етапів: актуалізація, проблематизація, інтрига, ігрова ситуація, формування пізнавального інтересу тощо.

3. Етап проектування

- Залучення учнів (за можливістю) до планування наступної діяльності через попередню роботу (випереджаючі завдання, повідомлення, реферати, підготовка наочності, самостійні завдання).

- Складання плану наступної діяльності.

- Обговорення плану наступної роботи.

4. Етап організації виконання плану діяльності

- Надання варіативності у виборі способів навчальної діяльності (письмово чи усно; індивідуально чи в групі; виклад опорних положень чи розгорнута відповідь; в узагальненому вигляді чи на конкретних прикладах тощо).

- Вибір учнями способів фіксації пояснення нового матеріалу (конспект, схема, таблиця, опорна, план, тези, висновки тощо).

- Вибір учнями (за можливістю) завдань і способів їх виконання при закріпленні знань, формуванні умінь і виробленні навичок.

- Варіативність в завданні домашньої роботи (диференціація, за рівнем складності і способом виконання).

Методи і прийоми психолого-педагогічної підтримки діяльності учнів:

- заохочення;
- створення яскравих наочно-образних уявлень;
- навчально-пізнавальна гра;
- створення ситуації успіху;
- пізнавальний інтерес;
- створення проблемної ситуації; поштових до пошуку альтернативних рішень; виконання творчих завдань;
- кооперації учнів; створення ситуацій взаємодопомоги тощо.

5. Етап контролю-оціночний

- Залучення учнів до контролю за ходом навчальної діяльності (парні і групові форми взаємоконтролю; самоконтроль).

- Участь учнів у виправленні допущених помилок, неточностей, осмислення їх причин (взаємо аналіз і самоаналіз).

- Надання учням можливості самостійно чи з допомогою вчителя, інших учнів порівнювати одержаний ними результат із критеріями еталону (мети).

- Використання механізмів “заохочення” (позитивного ставлення до успіху школяра) і “оцінювання” (виставлення оцінок і поурочного балу, рейтингових оцінок тощо) не лише кінцевого результату, але й процесу навчання.

Засвоєння учнями структури діяльності відбувається завдяки педагогу, який допомагає учням: орієнтуватися в матеріалі, що вивчається (предметний курс, тема, блок, навчальне заняття), визначити чи брати участь у визначенні мети конкретної навчальної діяльності; реалізувати план діяльності, маючи можливість вимірювати цей процес у межах визначених норм; самостійно чи спільно з іншими учнями і педагогом оцінювати результати своєї діяльності, порівнюючи її з еталонами (критеріями досягнення цілей).

При цьому саме суб’єктивне ставлення до цілей діяльності, визначення цих цілей учнем і педагогом у діалоговій взаємодії є першим відправним пунктом у реалізації особистісної зорієнтованого навчання: немає цілі – немає суб’єкта!

Наведемо більш детальний опис особистісно зорієнтованого уроку.

Організаційна структура спареного скороченого уроку. Семестрово-блочно-заліковий режим навчання не тільки не обмежує, а й розширює спектр можливих форм проведення уроків: лекції, семінари, практикуми,

узагальнюючі уроки тощо, змальовані в педагогічній літературі та апробовані педагогічною практикою. Однак досвід роботи багатьох шкіл у даній системі показав, що в ній, як і в звичайній системі переважає комбінований (використовуючи значну термінологію) спарений скорочений урок. Це й обумовило зміст методичних рекомбінацій до проведення спареного уроку.

Основні завдання особистісно зорієнтованого уроку. У будь-якому випадку за час, відведений скороченому уроку, вчитель має передусім добре опрацювати програмний зміст матеріалу і вирішити наступні завдання:

- виділити з усієї маси матеріалу релевантну, тобто найістотнішу інформацію;
- визначити логіку формування ключових понять, які відтворюють релевантний зміст матеріалу;
- підібрати методи викладу інформації, які за своєю інтенсивністю допомогли вчителю виконати роль посередника між двома чинниками – проблемним запитанням і вмілою допомогою – привели учня до поставленої мети.

Учитель має вміло керувати пізнавальною діяльністю учнів на уроці. Він повинен володіти методами і прийомами формування позитивної установки, організації оптимальної роботи сприйняття, уваги, мислення, уяви учнів; використовувати інтенсивні методи викладання (наприклад, метод опорного конспектування). Під час викладання нового матеріалу в умовах особистісної зорієнтованого уроку більшої актуальності порівняно зі звичайним уроком набуває зміна видів діяльності, більш значиме розширення каналів сприйняття: залучення в діяльність слухового, зорового, моторного та інших аналізаторів. Чиста репродукція інформації на учнів має бути інтенсивною та ефективною. Щоб не марнувати час, треба намагатися якомога більше часу вивільнити для проблемного методу, самостійної роботи учнів з побудови ключових значеннєвих понять і емоційно-художніх образів. Можна запропонувати наступну структуру уроку:

Організаційний момент. Організаційний момент проводиться між першим попереджувальним дзвінком і скіпальним дзвінком на початку уроку. Після сигнального дзвоника учні мають негайно приступити до навчання. Вирішення в цей час організаційних, дисциплінарних питань, нічим не виправдане затягування початку уроку має розглядатися як фальсифікація педагогом своєї діяльності. Тим більше неприпустимі запізнення педагогів.

Формування позитивної установки на діяльність. Тему уроку, його мету, план пояснюють учням одразу після сигнального дзвоника словесне і наочно (дошка, кодоскоп тощо). Учитель чітко і переконливо інформує учнів про те, чим і навіщо вони будуть займатися на даному уроці. У цьому, так званому вступному інструктажі, його пізнавальна привабливість – матеріал погоджується з певною цікавою значимою проблемою, ставляться проблемні запитання. Важливо пояснити учням значення досліджуваного матеріалу для практичної діяльності, для пізнання інших наук, дач побудови цілісної системи знань цього предмета, які будуть потрібні на заліку. Цікаві прийоми підвищення інтересу до досліджуваного матеріалу пропонує А. Гін.

Приваблива мета – перед учнем ставиться проста, зрозуміла і приваблива для нього мета, що стає для нього особисто-значимою метою і він залучається до запланованої вчителем навчальної діяльності. Наприклад, на уроці англійської мови вчитель, пояснивши мету – освоїти опитувальну форму речення, пропонує розіграти ситуацію “Покупець в англійському магазині”.

1. Подив – учитель подає навчальний матеріал у такій формі, що навіть повсякденне стає дивним. Наприклад, учитель початкової школи, вивчаючи тему “Натуральні числа”, ставить запитання: “Діти, назвіть найбільше число!”. Діти після обдумування з подивом виявляють, що такого числа немає.

2. Відповідь, на яку дається певний час – на початку уроку вчитель ставить проблемне запитання, правильну відповідь до якого учень зможе сформулювати, отримавши необхідну інформацію під час уроку. Наприклад, у ході вивчення теми загальної біології “Форми розмноження організмів” учитель ставить запитання: “Чому медики не рекомендують жінкам народжувати дітей після 33-35 років, тоді як на участь чоловіків у народженні дітей віковий ценз не накладається?” Виявляється, що в жінки всі яйцеклітини існують вже при її народженні, тому за 30 років кожна з них піддається великому числу шкідливих впливів. У чоловіків же статеві клітини утворюються упродовж усього життя.

3. Фантастичне питання – учитель моделює фантастичну ситуацію. Наприклад, у курсі зоології, вивчаючи тварин Антарктиди, учитель запитує: “Уявімо, середньовічна температура Антарктиди понизиться, ще на 10 градусів. Що мають зробити пінгвіни, щоб вижити в цих умовах?”

4. Помилка в поясненні – пояснюючи матеріал, учитель навмисно допускає помилки. При цьому він пояснює учням свій намір. Наприклад, ведучи урок математики в початковому класі, учитель задає задачу, яку, за його словами, неможливо розв’язати. Чому? Завдання дітей – знайти відповідну помилку.

5. Практичність теорії – введення в теорію вчитель здійснює через практичне завдання, розв’язання якого корисне учням. Наприклад, учитель фізики, розпочинаючи вивчення теми “Випаровування рідини”, говорить про те, що деякі напої потрібно пити охолодженими. А якщо поруч немає холодильника? А якщо Ви в поході, а ще краще в пустелі? Отож, фірма “Філ Філкан Індастрі” (США) розробила банки, що самоохолоджуються, для прохолоджених напоїв. У банку змонтовано відсік з рідиною, яка легко закипає. Якщо спекотного дня розробити капсулу, рідина почне бурхливо кипіти і випаровуватися, забираючи тепло напою, що знаходиться в іншому відсіку.

6. Прес-конференція – учитель навмисно не розкриває тему повністю, пропонуючи школярам продовжити її виклад з допомогою особистого життєвого досвіду, підручників, довідково-інформаційної літератури, спеціального устаткування та інших допоміжних засобів, доступних для учнів на цьому уроці.

7. Запитання до тексту – перед вивченням навчального тексту учням дається завдання: скласти до нього список запитань, відповіді на які розкриває зміст даного матеріалу.

Опитування (актуалізація опорних знань)

Опитування виконує кілька функцій, насамперед:

- 1) контрольну;
- 2) корекційну;
- 3) актуалізації знань, необхідних для вивчення даного матеріалу.

В умовах семестрового навчання функцію контролю поурочного опитування можна скоротити (контроль виноситься на тематичні та підсумкові заліки) і значно посилити його корегуючи та актуалізуючи функції. Треба уникати запитань суто репродуктивного характеру. Ефективним у цих умовах буде індивідуальне або фронтальне проблемне опитування. Зрозуміло, в таких умовах передусім активно працюють учні, які ґрунтовно засвоїли матеріал, тому саме їхні відповіді мають слухати інші учні. Правильна докладна відповідь підготовленого учня, спроба стримати відповідь від непідготовленого учня, зазвичай, дає негативну оцінку й позначається на пізнавальній діяльності учнів на уроці. Доцільніше періодично застосовувати інтенсивні методи фронтального контролю знань – у вигляді самостійних робіт з великою кількістю варіантів, програмованого опитування, предметних тестів (бажано використовувати роботу за комп'ютерами). Періодичний зріз знань забезпечує вчителю “зворотній зв'язок”, інформує його про хід навчання, готовність учнів до підсумкового контролю знань. Це дає вчителю змогу більш ефективно скорегувати свою діяльність на уроках, озброює додатковими можливостями для стимуляції гарної підготовки учнів до заліку.

Пам'ятка вчителю. Критерії, що мотивують організацію навчально-виховного процесу у роботі з обдарованими дітьми:

1. Обдаровані діти намагаються в процесі навчальної діяльності набути нових знань. Високі вимоги, які дають шанс на подальший розвиток приймаються більш охоче, ніж занижені;

2. Обдаровані діти боляче переносять зміни в їх навчально-виховній діяльності в класі, коли вони проводяться без їхнього відома, без урахування їхньої думки;

3. Обдаровані діти гостро реагують, якщо їх старання призводять до того, що їх ще більше завантажують.

4. Кожній обдарованій дитині треба надавати інформацію про якість особистої праці. Причому вона повинна бути оперативною, щоб учень міг внести корективи у свої дії.

5. Успіх без визнання призводить до розчарування.

6. Кожна обдарована дитина хоче показати, на що вона здібна.

7. Кожна обдарована дитина прагне до успіху – це реалізовані цілі. В досягнення цих цілей вона вкладає багато особистої енергії.

8. Обдаровані діти відчують радість від навчальної діяльності, задовольняючи свою потребу в особистій причетності до результатів праці. Вони хочуть, щоб їхні дії були важливі для когось конкретно (для вчителя, батьків, суспільства тощо).

Рекомендації педагогам для роботи з обдарованими дітьми.

I. Рекомендації для створення соціально-сприятливих умов розвитку обдарованих дітей

1. Створення сприятливих фізіологічних умов:

- а) забезпечення стану стабільності і спокою;
- б) усунення факторів, які відволікають.

2. Створення атмосфери розуміння і чуйності.

3. У взаємостосунках дорослим дотримуватися особистісно-орієнтованих напрямків, а саме:

- а) відрізнити вчинок від особистісних якостей дитини;
- б) не припускати авторитарного нав'язування своєї думки і суджень;
- в) уникати засудження, мотивувати діяльність позитивною установкою на учня.

II. Рекомендації для створення сприятливих міжособистісних стосунків у колективі.

1. Формувати адекватну самооцінку.

2. Формувати комунікативні навички на основі гуманітарних знань, залучати до позакласної роботи.

3. Сприяти формуванню доброзичливої атмосфери в класі щодо обдарованих дітей.

Рекомендації для розвитку інтелектуальної сфери і творчого росту дитини, обдарованої в природничо-математичному напрямку

1. Оновлювати й поповнювати теоретично-інформаційний потенціал.

2. Розширювати прийоми теоретичного, абстрактно-логічного мислення.

3. Формувати вміння бачити цілісну картину світу через усвідомлення природних, соціальних і наукових взаємозв'язків, теоретичних і практичних положень різних наук.

4. Розвивати варіативність, гнучкість мислення.

5. Залучати до розв'язування нестандартних задач, творчих проблем, які вимагають раціоналізаторських підходів.

6. Заохочувати оригінальність підходів у розв'язуванні задач, спонукати до створення власних теорій і моделей, розвивати технічно-конструкторські навички.

Рекомендації для розвитку інтелектуальної сфери і творчого росту дитини обдарованої, в історико-філологічному напрямку:

1. Сприяти розвитку пізнавальних інтересів пріоритетного напрямку, при цьому створювати сприятливий фон щодо інших предметів основного програмного курсу.

2. Формувати й розвивати конвергентне мислення на основі розвитку ораторського мистецтва, риторики, досліджень різного типу, на основі встановлення причинно-наслідкових зв'язків, пошуково-дослідницької роботи,

умінь і журналістських навичок, складання ігрових програм, пошук різних форм діяльності.

3. Формувати і розвивати дивергентне мислення на основі уміння емпатійно вживатися в образ героїв, предметів, подій, написання творів, есе, роздумів тощо від імені героя; на основі уміння інсценувати художні твори описування емоційно-художні твори; на основі поєднання і створення нових образів через збагачення власного досвіду знань і почуттів, завдяки розкриттю всіх каналів доступу інформації. Залучати до "мозкових атак" дискусій із метою уміння сприймати різні погляди. Практикувати індивідуальні творчі роботи зі складання прогнозів моделей досліджень художньо-естетичних, історико-правових проблем.

Програма роботи з обдарованими дітьми. Така програма передбачає можливість навчання за індивідуальними програмами з окремих предметів. Перехід на таку форму навчання здійснюється в результаті проведення круглого столу викладачів з батьками обдарованих дітей і підписаннями ними Контракту індивідуального навчання “Адміністрація – Вчитель – Батьки”. Для кожної дитини розробляють індивідуальну програму навчання (прискорену або ускладнену). Складаючи такі програми, практики, як правило, ставлять перед собою такі завдання:

- програма має бути прискореною, вдосконаленою та обов’язково ускладненою;
- програма має якісно перевершувати звичайні програми навчання з предмета;
- програму мають коригувати самі учні;
- програма має сприяти розвитку абстрактного мислення стосовно всього навчального матеріалу.

Організуючи роботу за індивідуальними програмами та індивідуально зорієнтованими навчальними планами, творча група вчителів працює над вирішенням таких завдань

- забезпечення навчального процесу, передбаченого навчальним планом, елементами поглибленого навчального матеріалу та формами експерименту;
- створення умов для підготовки кожного учня адекватним його реальним можливостям і рівню знань;
- розвиток в учнів культури розумової діяльності, навичок самоосвіти; сприяти оволодінню методами наукового пізнання;
- розвиток здібностей різних видів цієї діяльності;
- підтримання та зміцнення психофізичного здоров’я учнів;

- забезпечення прав людини (сім'ї) на вибір освітніх програм додаткової освіти.

Робота в цьому напрямі починається з початкової школи з метою пошуку, розвитку й підтримки обдарованих дітей, виявлення їх прихильності до науково-практичної діяльності.

Системні ефекти індивідуального навчання:

- 1) розвантаження предметами і заняттями;
- 2) ліквідація конкуренції між предметами;
- 3) ліквідація інтерференції змісту різних предметів;
- 4) заглиблення у зміст предмета;
- 5) пролонгована проблемна ситуація;
- 6) стимуляція й мотивація до досягнення чіткої мети;
- 7) розвиток суб'єктивності учнів;
- 8) ліквідація непродуктивних контактів;
- 9) фізіологічний і психологічний комфорт;
- 10) формування цілісної системи поглядів з предмета.

Отже, основна мета в даному напрямі – створення ефективного організаційного та методичного забезпечення процесів формування та розвитку самоосвітніх навичок на основі само менеджменту.

Нижче подаємо структуризований опис самоосвіти учня (рис.4).

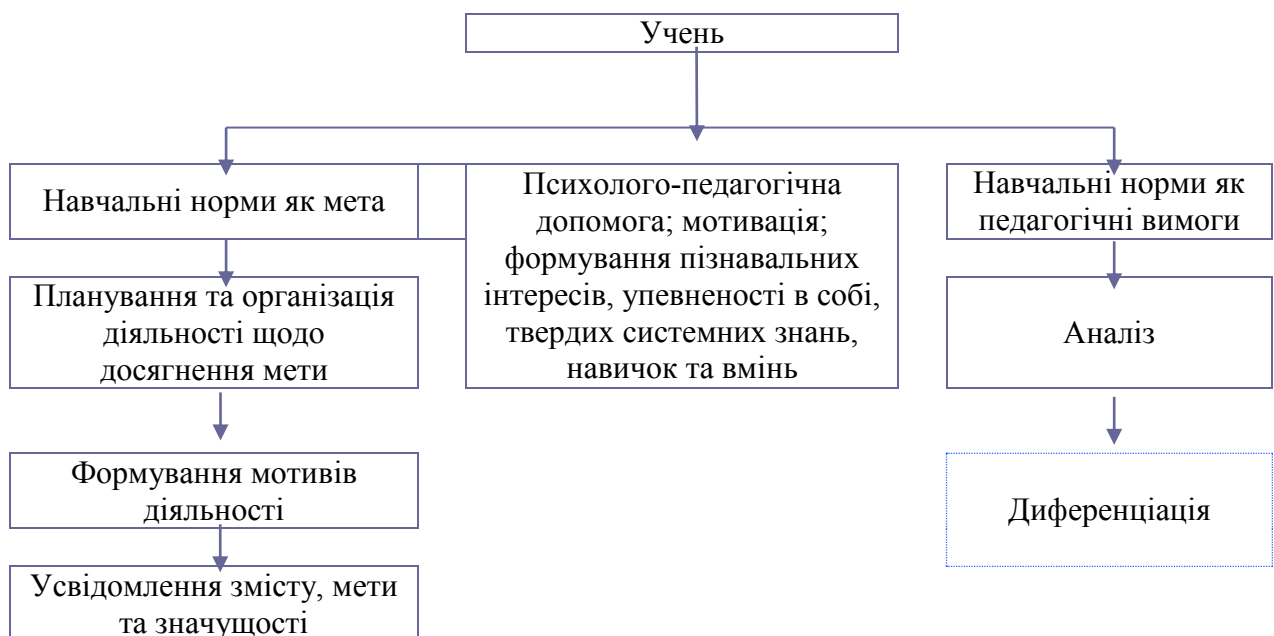


Рис. 4. Самоосвітня діяльність учня

У практиці кращих педагогів широко використовується наукова організація та контроль навчальної діяльності учнів (моніторинг), що в значній мірі оптимізує процес навчання і як наслідок, покращується його якість, див. таблицю 10.

Моніторинг індивідуального навчання

І етап Попередній	ІІ етап Уточнювальний	ІІІ етап Заключний
1. Бесіда з учителями, учнями і їхніми батьками	1. Рівень знань (навченості): - з базисного компоненту; - з варіативного компоненту	1. Вивчення творчої лабораторії вчителя
2. Круглий стіл з батьками, підпис контрактів на індивідуальне навчання	2. Рівень формування організації пізнавальної діяльності в роботі: - фронтальній; - індивідуальній; - груповій	2. Вивчення системи ефективної роботи вчителів
3. Рівень здоров'я учнів	3. Рівень використання методів навчання та виховання: - визначення головного та істотного в навчанні; - вибір навчальних занять - залучення до активної пізнавальної діяльності; - стимулювання; - здатність до рефлексії (вміння здійснити самоконтроль, самооцінювання та регулювання)	3. Вивчення рівня компетентності учнів, які індивідуально навчаються
4. Рівень мотивації мети учнів		4. Діагностика рівня готовності до продовження навчання
5. Вивчення особистісних якостей учнів, які допомагають їм досягти необхідних результатів		5. Рівень планування та прогнозування результатів

Психологічні аспекти роботи з обдарованими дітьми. На основі ґрунтовного вивчення Ж. Піаже довів, що сутність інтелекту полягає в опрацюванні інформації, яку можна уподібнити засвоєнню їжі організмом, – це спосіб його існування. Для мозку так само природно думати, вчитися, як для легенів дихати. У розумово обдарованих дітей така функція мозку підвищена, інтенсивніша, про що, зокрема, свідчить посилена біохімічна, електрохімічна активність. Внутрішньомозкова нейронна система значно розгалужена, має більше міжнейронних зв'язків через які швидше проходять нервові імпульси, які виявляють величезний „апетит” до інтелектуальної їжі та здатність „перетравлювати” її. Щоправда, вони нерідко „відкушують” більше, ніж можуть „прожувати”, що призводить до особистісних психологічних проблем.

Справжнім захопленням розумово обдарованих дітей є колекціонування, що зумовлено їхньою здатністю до абстрагування (узагальнення, класифікації, категоризації). Це створює добрі можливості для впорядкування, систематизації, реорганізації, структурування. Вони із задоволенням читають словники та енциклопедії, підбирають слова для означення понять, які самі створили, надають перевагу іграм, що потребують інтелектуальної активізації, розумового напруження, із цікавістю виконують складні мисленнєві завдання, однак не люблять підказок, не кажучи вже про готові відповіді. Щодо нової інформації, яка викликає в них пізнавальний інтерес, здатні глибоко сконцентрувати увагу.

Отже, характерними психологічними особливостями розумово обдарованої дитини є такі:

- обсяг і гострота сприймання, надзвичайна допитливість стосовно розташування предметів, їм цікаво, чому світ улаштований так, а не інакше, і що було б, якби змінились ті чи інші умови. вони можуть слідкувати за декількома процесами водночас, активно досліджувати все, що їх вточує;
- здатність сприймати зв'язки між предметами та явищами, їхніми властивостями, особливостями;
- відмінна пам'ять у поєднанні з раннім мовним розвитком і можливістю класифікувати й зводити до категорій, які допомагають накопичувати великий обсяг інформації та інтенсивно використовувати її;
- великий запас слів, що дозволяє вільно та виразно викладати свої думки. але часом цього не вистачає, і діти придумують слова для позначення понятійних конструкцій;
- здатність розуміти смислові неточності, із задоволенням займатися складними й заплутаними завданнями, при цьому вихованці вкрай негативно підходять до підказок, готових відповідей;
- тривала концентрація уваги й велика наполегливість у розв'язанні задач, вирішенні мисленнєвих завдань;
- захоплення завданням одночасно із відсутністю досвіду може призводити до того, що дитина ставить перед собою непосильні цілі.
- розвинене почуття справедливості; прискорений моральний розвиток; гостре реагування на несправедливість; високі моральні вимоги до себе та оточуючих; чутливість до доброзичливості, доброчинності, порядності, благородства;
- живе уявлення, що включає елементи гри в мисленнєву діяльність, творчість, фантазування;
- чудове почуття гумору, схильність до смішних невідповідностей, гри слів, жартів;
- підвищені страх і вразливість;
- специфічні прояви егоцентризму, які породжують комунікативні труднощі.

Аспекти психолого-педагогічної характеристики обдарованої дитини

1. Психофізіологічний аспект:

- фізичний розвиток;
- здоров'я;
- тип нервової системи;
- рухомість нервових процесів;
- загальний розумовий розвиток.

2. Пізнавальний аспект:

- інтелектуальне сприйняття;
- концентрація уваги:
 - а) самостійність мислення;
 - б) спритність, швидкість міркувань;
 - в) вдумливість, ґрунтовність осмислення;
 - г) критичність та гнучкість мислення;
 - д) узагальненість мислення;

- е) швидкість та міцність засвоєння знань;
- є) володіння операціями, прийомами розумової діяльності (аналіз, синтез, узагальнення, систематизація, класифікація, абстрагування);
- інтелектуально-творчі якості мислення:
 - а) креативність;
 - б) інтуїція,
 - в) творче уявлення;
 - г) дивергентність;
 - д) оригінальність;
 - е) асоціативність;
 - є) інтелектуальна активність.

3. Мотиваційний аспект:

- потреба в самоактуалізації;
- необхідність у творчості;
- інтелектуальна необхідність;
- пізнавальна спрямованість;
- мотив досягнення;
- потреба в лідерстві.

4. Аспект стосунків:

- спеціальні здібності;
- незалежність особистості;
- вольові якості;
- комунікативні якості;
- організаційні якості;
- якості вихованості.

5. Взаємодія у сім'ї, матеріально-побутові умови.

Критерії і рівні творчої діяльності вчителя. Спрямованість навчально-виховного процесу сучасної школи на розвиток особистості і, як наслідок, поява кількох нетрадиційних типів шкіл, розробка альтернативних систем навчання, авторських методик навчання вимагають від учителя вміння працювати у творчому режимі, нестандартних напрямках, постійно вдосконалювати свою професійну діяльність, створювати власну творчу лабораторію, опановувати специфічні форми і методи орієнтації будь-якого початкового курсу на розвиток творчих можливостей учнів, їхніх талантів і обдарованості.

З цього погляду *критеріями творчої педагогічної діяльності вчителя є:*

1. Розробка принципово нових підходів до навчання, виховання та розвитку учнів.
2. Раціоналізація і модернізація змісту, форм, методів і засобів навчально-виховного процесу у світлі нових завдань, поставлених перед школою, зокрема з метою розвитку творчих можливостей учнів, їхніх талантів і обдаровань.
3. Комплексне і варіативне використання у професійній діяльності всієї сукупності теоретичних знань і практичних навичок.
4. Бачення нової проблеми в зовні знайомій ситуації, знаходження варіативних шляхів її вирішення,

5. Використання науково обгрунтованого вибору діяльності в конкретній педагогічній ситуації.

6. Проведення систематичного самоаналізу професійної діяльності, науково-дослідної роботи з творчого узагальнення власного досвіду і досвіду своїх колег.

7. Володіння формами і методами керування творчою навчальною діяльністю учнів з метою розвитку їхніх творчих можливостей,

8. Реалізація на практиці принципів педагогіки співпраці.

9. Вияв гнучкості під час вибору оптимального управлінського рішення в нестандартних (особливо конфліктних) ситуаціях.

10. Оригінальне конструювання навчально-виховного процесу.

Можна назвати чотири рівні творчої педагогічної діяльності вчителя.

Репродуктивний рівень передбачає, що вчитель, працюючи за відомими методиками, рекомендаціями, вибирає ті, які найбільше відповідають конкретним умовам його діяльності індивідуально-психологічним особливостям учнів.

Раціоналізаторський рівень припускає, що вчитель на основі аналізу власного досвіду конкретних умов своєї педагогічної діяльності, вносить корективи у свою роботу, удосконалює, модернізує деякі елементи наявних рекомендацій, методик, досвіду відповідно до нових завдань.

Конструкторський рівень характеризує діяльність учителя тоді, коли на основі власного досвіду, самоаналізу своєї діяльності і знань психолого-педагогічних особливостей учнівського колективу вчитель, використовуючи існуючі методики, рекомендації, передовий досвід, конструє власний варіант вирішення педагогічної проблеми.

Новаторський рівень передбачає вирішення педагогічної проблеми на принципово нових, засадах, відрізняється новизною, оригінальністю і високою результативністю

Отже, виходячи з результатів теоретичного і практичного аналізу проблеми можна зробити такі висновки:

а) обдарованість є характеристикою як індивідуальною так і соціально-психологічною;

б) уміння організовувати педагогічний процес на засадах творчості (ключовою характеристикою якої є творення, а не відтворення знання та навиків) є основою оптимальних взаємин учителя та обдарованих учнів;

в) обрані методики, покликані уможливити емпіричне визначення, властивих учителям психологічно-професійних характеристик і їхній вплив на взаємини з обдарованими учнями.

5.3. Робота шкільного психолога із забезпечення оптимального особистісного та інтелектуального розвитку розумово обдарованих дітей

Усе ще побутує думка, навіть серед учителів та психологів, що обдаровані діти не потребують якоїсь особливої підтримки. Мовляв, талант так чи інакше самореалізується, він швидко й ефективно забезпечує здобуття знань,

формування вмінь і навичок, необхідних для потужного самоствердження, самореалізації.

Робота практичного психолога в системі освіти насамперед асоціюється з "важкими" дітьми і підлітками – тими, хто потерпає від соціальних і психологічних труднощів у навчанні і поведінці або створює їх навколишнім. В останню чергу вихователі, педагоги, шкільні адміністратори, та й самі практичні психологи пов'язують свою професійну діяльність з обдарованими дітьми.

Між тим, як свідчить рішення Всесвітньої організації охорони здоров'я ВООЗ, яка виходила із серйозних комплексних досліджень, – розумово обдаровані діти включені до групи ризику, як і діти-інваліди, а також діти з обмеженими можливостями, із сімей алкоголіків, неповнолітні правопорушники, у тому розумінні, що вони потребують особливого виховання і навчання, спеціальних програм, класів, шкіл, відповідним чином підготовлених педагогів, психологів.

Науковці узагальнили основні проблеми обдарованих дітей, які найчастіше проявляються у різних видах діяльності. Ось ці проблеми:

1. Неприязнь до школи часто з'являється тому, що навчальна програма нудна і нецікава для обдарованої дитини.

2. Обдарованим дітям подобаються складні ігри і нецікаві ті, якими захоплюються їхні ровесники, внаслідок чого дитина опиняється в ізоляції.

3. Заглиблення у філософські проблеми: для обдарованих дітей є характерним замислюватися над такими явищами, як смерть, потойбічне життя, релігійні вірування набагато частіше, ніж для інших дітей.

4. Невідповідність між фізичним, інтелектуальним та соціальним розвитком – обдаровані діти частіше віддають перевагу спілкуванню з дітьми старшого віку. Через це їм важко бути лідерами – вони поступаються фізичним розвитком.

5. Прагнення до досконалості – для обдарованих дітей характерна внутрішня потреба досконалості, вони не заспокоюються, доки не досягнуть бажаного.

6. Почуття незадоволеності – вони критично ставляться до своїх досягнень, мають низьку самооцінку.

7. Нереальні завдання, які вони часто ставлять перед собою, не маючи змоги виконати їх.

8. Надмірна чутливість, вразливість, нетерплячість.

9. Потреба в уважному ставленні дорослих.

10. Зневага у ставленні до дітей, які стоять нижче від них в інтелектуальному розвитку. На жаль, звертаються до цих дітей найчастіше в контексті вже сформованих, виражених проблем обдарованої дитини або підлітка.

11. Нонконформізм. Обдаровані діти відкидають стандартні вимоги. Особливо, якщо ці вимоги суперечать їхнім інтересам або здаються безглуздими.

У свою чергу **список цих проблем** був доповнений Уїтмором:

1. *Прагнення до досконалості* (перфекціонізм). Для обдарованих дітей характерна внутрішня потреба досконалості, що виявляється досить рано.

2. *Відчуття незадоволеності*. Вони критично ставляться до власних досягнень, часто незадоволені, звідси — відчуття власної неадекватності і низька самооцінка.

3. *Нереалістичні цілі*. Обдаровані діти часто ставлять перед собою завищені цілі і не маючи можливості досягти їх, починають переживати. З іншого боку, прагнення до досконалості приводить до високих досягнень.

4. *Надчутливість*. Обдарована дитина більш уразлива, вона часто сприймає слова або невербальні сигнали як прояв неприйняття себе оточуючими. У результаті така дитина вважається гіперактивною і такою, що відволікається, оскільки постійно реагує на різного роду подразники і стимули.

5. Потреба в увазі дорослих. Через природну допитливість і прагнення до пізнання обдаровані діти часто монополізують увагу дорослих, котрі знаходяться поруч.

6. Нетерпимість. Обдаровані діти нерідко з недостатньою терпимістю ставляться до дітей, що стоять нижче їх в інтелектуальному розвитку. Вони можуть відштовхувати оточуючих своїми зауваженнями.

Фахівці виокремлюють такі шкільні типи обдарованих:

1. *"Найкращий"* учень. Всі його люблять, робить те, що йому кажуть і як. Любить подобатись.

2. *"Бунтівник"*. Сперечається, з ним важко спілкуватися. Часто виникають у нього фрустрації - стан емоційно-вольового напруження, коли щось загрожує досягненню мети.

3. *"Підпільник"*. Знає, що за обдарованість не платять, а навпаки - вимагають, тому прагне не вистрибувати і бути "як всі".

4. *"Втікач"*. Випадає із шкільної системи, не може пристосуватися до вимог школи, вчителів.

5. *"Двобічний"*. Відстає чи має вади (фізичні). Його бачать як слабкого, не помічають обдарованості.

6. *"Цілеспрямований"*. Незалежний, знає собі ціну, знає, що хоче.

У кожного з цих типів власний стиль поведінки, свої потреби, свій емоційно-вольовий статус. Ось чому до кожного має бути індивідуальний підхід як у школі, позашкільному закладі, так і в сім'ї.

Існує принаймні *чотири категорії причин*, які утруднюють продуктивну реалізацію розумової обдарованості:

Перша — впливає із сенсорних недоліків, здебільш таких, як сліпота, глухота. Розумово обдарована дитина з цими дефектами не має можливості сприймати той чи інший тип інформації, що гальмує її інтелектуальні досягнення. У випадку порушення мовного розвитку нелегко досягнути результатів, що відповідають рівню здібностей.

Друга — навчальні програми, далекі від можливостей і запитів розумово обдарованої молоді.

Третя – у родинях з низьким матеріальним, духовним, культурним, освітнім рівнями інтелект, освіта, знання, творчість не пошановуються, їх здобування та розвиток не заохочуються й не підтримуються.

Четверта – головна причина психологічні фактори, які зароджуються, як правило, в сім'ї. Серед них найбільш типові:

- негативне ставлення до школи і навчання;
- порушення стосунків з батьками;
- коливання настрою, депресивні переживання, атмосфера суперечності;
- низька самооцінка, почуття "зайвості", тенденція до самовиправдання за будь-яких обставин, виправдання своїх недоліків, перекладання вини на інших;
- схильність до фантазування;
- погані міжособистісні стосунки, недовіра до інших;
- недостатня наполегливість, схильність відволікатися й відкладати справи;
- вороже ставлення до керівників;
- нудьга;
- відсутність самодисципліни й нездатність нести відповідальність за свої дії, учинки;
- недостатні лідерські здібності;
- недостатність захоплень чи надмірна увага до них;
- неприйняття змагальності;
- емоційна неврівноваженість;
- хвороблива чутливість до критики, тенденція критикувати інших;
- нереалістичні цілі.

Виходячи з цього, і має здійснюватися **робота психолога**. Д. В. Ушаков вважає, що слід виділити роботу психолога в залежності від того, де навчається дитина. При цьому автор підкреслює, що психологи і педагоги виділяють такі напрямки:

1. Контроль за нервово-фізичним навантаженням школяра, що створюються діяльністю і вимогами педагогів і батьків. Обдаровані діти часто зовні досить стійкі до перевантажень, і дорослим не просто перебороти спокусу вкласти в дитину якнайбільше інформації, навичок тощо. Тим часом перевантаження для неї так само небезпечні, як і для звичайного школяра.

2. Консультативна і просвітницька робота з дорослими, що має множинні завдання:

- *по-перше*, дуже важливо стежити за тим, щоб дорослі не «експлуатували» здібності дитини на шкоду іншим її інтересам і віковим потребам;
- *по-друге*, необхідно орієнтувати дорослих на цілісний розвиток дитини, утому числі тих сторін її психіки, її «Я», у яких вона не проявляє себе яскраво;
- *по-третє*, консультативна допомога спрямована на вироблення педагогами і батьками стилю ефективного спілкування з обдарованою дитиною, адекватної оцінки її вчинків, розуміння її поведінкових проявів.

3. Методична допомога педагогам у підготовці і реалізації індивідуальної програми навчання обдарованої дитини.

У роботі із самим обдарованим школярем можуть бути виділені наступні задачі:

1) Консультативна, тренінгова робота з дитиною або підлітком, спрямована на розвиток самосвідомості, широкого і глибокого розуміння своїх здібностей і можливостей. Слід підкреслити важливість формування в обдарованого школяра ціннісного ставлення до себе і своєму таланту, розуміння його соціального й особистісного ціннісного змісту.

2) Навчання соціально-психологічним навичкам і умінням встановлення і підтримки відносин з навколишніми, розуміння своїх почуттів і переживань у спілкуванні, конструктивного вирішення конфліктів. Тому що обдаровані діти частіше, ніж інші діти, відчувають труднощі такого роду.

Основні напрямки в роботі психолога

Робота з батьками:

1. Просвітницька, консультативна робота з прийняття дорослими обдарованості дитини, особливостей її поведінки, світорозуміння, інтересів і схильностей. Вже саме розуміння дорослим особливостей школяра часто дозволяють зняти низку проблем. Наприклад, поведінкова дезадаптація обдарованого школяра у формі невгамовності, непосидючості, розгальмування – наслідок його інтелектуального, пізнавального або якогось іншого «недовантаження». Давши дитині достатню кількість матеріалу для переробки, педагог зніме цю проблему.

2. Консультативна, методична робота, спрямована на створення для певної дитини задовольняючі її інтереси освітнього середовища.

3. Консультативна, методична робота з дорослими, спрямована на організацію соціального життя обдарованої дитини, уявлень про світ, що лежить за межами його власних пізнавальних чи інших інтересів.

4. Спеціальна психологічна робота із самою дитиною, що має різні психологічні труднощі. Часто не обійтися без глибокої психотерапевтичної, психокорекційної роботи, спрямованої на вирішення внутрішніх психологічних конфліктів, зняття тривожності, страхів, агресивних психологічних захистів.

5. Соціально-психологічне навчання дитини, що спрямоване на розширення наявних у її розпорядженні репертуару поведінкових реакцій, корекцію сформованих форм поведінки, усвідомлення дитиною своєї позиції в спілкуванні.

Обдарованість дитини як проблема оточуючих її дорослих торкається шкільного психолога насамперед з погляду педагога, труднощів, що виникають у її взаєминах і в навчанні обдарованого школяра.

Психологи і педагоги виділили три найбільш розповсюджені в шкільній практиці причини:

- *перша* пов'язана з психологічною неготовністю вчителя прийняти факт обдарованості даного школяра;
- *друга* є наслідком відсутності в педагога відповідних професійних засобів;
- *третья* припускає експлуатацію обдарованості учня для підняття престижу школи або як символічну компенсацію власних невдач і проблем.

У цілому Д. В; Ушаков виділив наступні **напрямки роботи психолога в масовій школі з обдарованими учнями:**

1. Проведення психологічної діагностики.
2. Психолого-педагогічна освіта педагогів і батьків, що має своєю метою розширення їхніх уявлень про природу і прояв обдарованості, особливості навчання і виховання обдарованих дітей тощо.
3. Створення в школі соціально-психологічних умов для прояву і розвитку обдарованості школярів.
4. Надання психологічної допомоги дітям і педагогам у вирішенні виникаючих у них проблем.
5. Формування в шкільному співтоваристві певної психологічної установки у відношенні обдарованості: обдарованість – це унікальний цілісний стан особистості дитини, це велика індивідуальна і соціальна цінність, вона має потребу у виявленні і підтримці, але не повинна використовуватися як засіб забезпечення престижу школи.

Напрямки психологічної діяльності з обдарованою дитиною в спеціалізованій школі представлені у такий спосіб:

1. Допомога школярам у соціально-психологічній адаптації. До завдань психолога має входити робота, спрямована на розширення соціального досвіду школярів, усвідомлення особливостей різних форм соціальних контактів, розширення репертуару їхнього соціального поведіння.
2. Організація в школі психологічного середовища, що підтримує і розвиває ідею унікальності кожного школяра, цінності і значимості його здібностей і можливостей. Саме таке психологічне оточення на противагу конкуренції, самоствердженню за рахунок інших, дозволяє максимально розкрити потенціал кожного учня.
3. Організація спеціальних умов для всебічного, цілісного психологічного розвитку школярів.
4. Надання школярам методичної, технологічної допомоги в розвитку різних психологічних особливостей і властивостей, удосконалюванні своїх здібностей. Психолог повинен надавати допомогу у виробленні навичок саморозвитку, самовдосконалення, самовиховання.
5. Психопрофілактична робота. Психологу важливо не допускати значного інтелектуального, інформаційного, фізіологічного перевантаження школярів.

У роботі з педагогами й адміністрацією необхідно:

1. Надавати психологічну професійну й особистісну підтримку педагогам у формуванні стійкої самооцінки, **виробленні професійної позиції.**
2. Надавати педагогічному колективу школи методичну допомогу в побудові психологічно адекватних програм навчання, виховання і розвитку обдарованих дітей на різних етапах навчання. Шкільний психолог може виступати як експерт в оцінці використовуваних педагогом програм (їх змістовного і методичного аспектів) з погляду їхньої відповідності віковим та індивідуальним особливостям школярів.
3. Формувати в освітній установі певний соціально-психологічний клімат,

побудований на взаємній повазі, співробітництві педагогічного й учнівського колективу, ціннісному відношенні обдарованості одних і співробітництві інших, творчому, новаторському підході до навчально-виховного процесу.

При цьому психолог має виходити з таких міркувань. При проведенні практичних досліджень слід враховувати, що виявлення обдарованих і талановитих дітей – це тривалий процес. Тому у своїй роботі слід використовувати спостереження вчителя-предметника, батьків, кураторів-вихователів протягом усіх років навчання.

Обдарована дитина сама собі допоможе, якщо вчитель підтримає її творчість. Тому і вчитель має бути творчим, щоб навчальний процес був цікавим, різнобічним, результативним. Процес творчості посилюється в умовах відсутності критики, оцінювання, елементу обов'язку, стресових ситуацій.

Проблеми у взаєминах між педагогами та розумово обдарованою молоддю впливають здебільшого з того, що своїми репліками, питаннями, зауваженнями, відповідями вона нерідко ставить учителя в кут – останній може не розуміти й не знати того, про що говорить дитина. Педагоги невпевнені в собі, з негативною Я-концепцією найважче витримують це, а відтак свідомо і несвідомо прагнуть захиститись: дошкульно зачіпають, агресивно "ставлять на місце", "зрізають", саркастично висміюють вихованця. Недостатня емоційна сталість та стабільність сприймаються виключно як невихованість дитини тощо. При цьому шкільному психологу слід добре пам'ятати, якщо виникають проблеми між учителем і розумово обдарованим учнем, причину треба шукати насамперед у першому. Вона вимагає роз'яснювально-коригуючих впливів.

У свою чергу, педагогам варто керуватися рекомендаціями, що створюють сприятливі умови для реалізації наведених творчо-комформістських прийомів роботи з розумово обдарованими дітьми.

1. Не бажано приділяти надто багато уваги ігровому навчанню з виразним елементом змагальності. Учень найчастіше буде переможцем, що може викликати неприязнь інших дітей і не сприятиме створенню атмосфери всезагальної зацікавленості.

2. Не слід акцентувати увагу на розумово обдарованих дітях, перехвалюючи найкращі їхні роботи. Варто не стільки виділяти успіхи, скільки заохочувати спільні заняття з однолітками.

3. Не підносити обдарованих дітей на "п'єдестал" чи перетворювати їх у вундеркіндів в очах інших. Їхні успіхи належним чином оціняють, а недоречне підкреслювання виключності часто породжує роздратування, ревності, відторгнення замість очікуваних позитивних реакцій. Але неприпустима й інша крайність – навмисне публічне приниження унікальних здібностей, особливо саркастичні зауваження вчителя щодо них.

Доцільно пам'ятати, що здебільшого розумово обдаровані діти погано сприймають строго регламентовані заняття, що повторюються. Вчителям нерідко необхідна допомога методистів, щоб урізноманітнити програму з урахуванням потреб обдарованих учнів. У цьому напрямі батьки в міру можливості повинні також посприяти цьому.

У висновках, зроблених на основі проведеного в Лондоні детального дослідження особливостей роботи з обдарованими дітьми, йдеться: "Багато ще треба дізнатися про те, як забезпечити оптимальний розвиток обдарованої дитини. Але те, що нам вже відомо, спонукає нас почати діяти негайно. Роботу слід вести у двох напрямках водночас: превентивному та реабілітаційному, – і чим швидше, тим більше шансів на успіх. Превентивні дії мають включати раннє розпізнавання здібностей дитини для створення їй оптимальних умов розвитку. Реабілітація має бути спрямована на раннє виявлення здібних дітей, які мають труднощі у соціальній адаптації, і надання їм своєчасної допомоги, не чекаючи, коли труднощі набудуть нездоланного характеру".

Шкільний психолог повинен проводити з учителями і батьками розумово обдарованих дітей регулярні (1-2 рази на півріччя) та за ситуативною необхідністю бесіди щодо психологічних особливості їх. Д. Льюїс склав для родичів список тверджень, виведених на основі опрацьованих матеріалів з вивчення досвіду тисячі сімей, у яких є розумово обдаровані діти. Такі міркування послужили підґрунтям вдалого підходу і стимулювання оптимального розвитку та функціонування розумово обдарованих дітей.

1. Я відповідаю терпляче й чесно на всі питання дитини, наскільки це можливо.
2. Серйозні питання і висловлювання дитини я сприймаю всерйоз.
3. Я поставив стенд, на якому дитина може демонструвати свої роботи.
4. Я не сварю дитину за безлад у її кімнаті чи на столі, якщо це пов'язано з творчим заняттям і робота ще не закінчена.
5. Я надав дитині кімнату чи частину кімнати виключно для її занять.
6. Я показую дитині, що люблю її такою, якою вона є, а не за досягнення.
7. Я доручаю дитині посильні турботи.
8. Я допомагаю дитині будувати власні плани та приймати рішення.
9. Я беру дитину в поїздки цікавими місцями.
10. Я допомагаю дитині покращити результат її роботи.
11. Я допомагаю дитині нормально спілкуватися з однолітками різних соціальних та культурних верств.
12. Я встановлюю розумний поведінковий стандарт і слідкую, щоб дитина дотримувалась його.
13. Я ніколи не кажу дитині, що вона гірша за інших.
14. Я ніколи не караю дитину приниженням.
15. Я забезпечую дитину книгами та матеріалами для її улюблених занять.
16. Я привчаю дитину мислити самостійно.
17. Я регулярно читаю дитині.
18. Я привчаю дитину до читання змалечку.
19. Я спонукаю дитину придумувати історії, фантазувати.
20. Я уважно ставлюсь до індивідуальних потреб дитини.
21. Я знаходжу час кожного дня, щоб побути з дитиною сам-на-сам.
22. Я дозволяю дитині брати участь у плануванні сімейних справ і подорожей.
23. Я ніколи не акцентую увагу на допущених дитиною помилках.
24. Я хвалю дитину за вивчені вірші, оповідання й пісні.

25. Я вчу дитину вільно поводитись з дорослими будь-якого віку.
26. Я розробляю практичні експерименти, щоб допомогти дитині більше дізнатись.
27. Я дозволяю дитині гратися з усілякими непотрібними речами.
28. Я спонукаю дитину знаходити проблеми і потім вирішувати їх.
29. У заняттях дитини я знаходжу гідне похвали.
30. Я не хвалю дитину безпредметно й нещиро.
31. Я чесний у почуттях до дитини.
32. Не існує тем, які я цілком оминаю в обговоренні з дитиною.
33. Я даю дитині можливість дійсно приймати рішення.
34. Я допомагаю дитині бути особистістю.
35. Я допомагаю дитині знаходити телепрограми, які заслуговують на увагу.
36. Я розвиваю в дитині позитивне сприймання її здібностей.
37. Я ніколи не залишусь осторонь невдач дитини, мотивуючи: "Я цього також не вмію".
38. Я заохочую в дитині максимальну незалежність від дорослих.
39. Я вірю в здоровий глузд дитини й довіряю їй.
40. Я прагну, аби основну частину роботи, за яку взялась дитина, вона виконувала самостійно, навіть якщо я невпевнений у позитивному кінцевому результаті.

Шкільний психолог має організувати ознайомлення та дискусійне обговорення цих тверджень батьками й учителями розумово обдарованих дітей. Ключовим принципом такої бесіди є визнання всіма, що і батьки, і вчителі, і діти прагнуть того, що здається їм кращим, що ніхто не хоче дітям зла, а тільки добра. Отож невдачі, які вже спіткали когось із них, зумовлені не поганими намірами, а відсутністю розуміння чи досвіду.

Психолог, педагоги мають навчити батьків розвиткові творчих здібностей і обдарованості у їхніх дітях. Тут важливе значення мають відкриті запитання, творчі дискусії, які сприяють більш глибокому розумінню батьками психологічної сутності творчого процесу, віра в інтелектуальні сили дитини.

Здібна молодь – насамперед діти. Отже, існує багато спільного між виховними прийомами, без застосування яких гармонійний розвиток унеможливлується.

Важливо допомогти дитині пізнати себе, свої здібності, нахили, допомогти їй скласти індивідуальну програму свого розвитку на більш чи менш віддалену перспективу з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей.

Головна передумова розв'язання цих проблем – підвищення самосвідомості учня і на цій основі вдосконалення механізмів свідомої саморегуляції. Вправи, які допомагають знайти адекватне творче самопочуття, уяву, волю, увагу, фантазію, працездатність, нестандартність мислення, - в тому чи іншому вигляді здавна формуються в людській практиці самовдосконалення.

Для забезпечення сприятливих умов розвитку дітей різних вікових груп, починаючи з дошкільного віку, доцільно широко використовувати ранню й поетапну діагностику та своєчасно виявляти творчий потенціал особистості через застосування різних видів активних методів навчання (тренінгів). Практика

використання таких форм показує, яких високих результатів у підвищенні здатності до навчання можна досягти. Вчені пояснюють причини такого самовдосконалення – осягнення (розуміння) принципів психологічного тренінгу та оволодіння прийомами сучасних методик психотехніки, за допомогою яких обдарована особистість може вийти на повний рівень регуляції.

В процесі такої роботи діти оволодівають такими методиками:

- а) психофізичного вдосконалення (навчання дітей способам виживання в екологічно несприятливих умовах, розвиток їхніх здібностей);
- б) удосконалення комунікативних можливостей дітей;
- в) стимулювання творчого мислення в різних галузях діяльності методами, які реалізують ідею колективної праці, співтворчості, засобами інтенсивного засвоєння знань і способів діяльності.

Слід зауважити, що така робота має здійснюватися так, щоб кожна дитина мала можливість не лише вдосконалити власну майстерність у тій чи іншій галузі творчої діяльності, а й у разі потреби могла набути хоча б елементарних навичок, адже це є необхідним для розвитку загальної обдарованості дітей і молоді, підвищення інтелектуального потенціалу творчої особистості.

Доцільно запровадити в повсякденну практику дошкільних, шкільних, позашкільних установ форми творчо організованого дозвілля дітей, молоді – як через традиційні клуби, гуртки, студії, так і через пошук нових оригінальних форм, – створити нові дитячі організації, центри, групи, які займатимуться вирішуванням посильних творчих завдань пов'язаних з удосконаленням довкілля.

Важко не погодитись з думкою західних дослідників, оскільки у розумінні виховання пріоритет урешті-решт залишається за сімейною системою цінностей, було б неправильним рекомендувати конкретні рішення чи відповіді на питання, які часто задаються дітьми. Тому потрібні загальні підходи до вирішення проблемних ситуацій, інформування в будь-якій проблемній сфері, що передбачає ознайомлення з багатьма джерелами та можливість їх вибору. Шкільний психолог повинен роз'яснювати, що батьківська оцінка для дитини – водночас і нагорода, і мірило її самосприйняття. Тому родичі мусять чітко поставити собі питання: “Що я бачу та ціную у своїй дитині і як мені показати це?”. Тоді висловлені ними оцінки слугуватимуть розвитку цінного й гальмуванню небажаного в структурі якостей дитини, що формуються.

Рекомендації обдарованим дітям. У виробленні гнучкої, прийнятної для оточуючих стратегії поведінки і тактики вчинків розумово обдарованим дітям допоможуть поради Полін Піпенскі:

1. Перекладай свої ідеї на мову, доступну і значущу для інших, щоб вони сприймали твій внесок як такий, що слугує їхнім потребам чи принаймні не суперечить.
2. Критику на адресу інших людей висловлюй з позитивних позицій, з бажанням допомогти.
3. Давай зрозуміти, що в основному ти підтримуєш ті цінності, принципи, ідеали, які користуються повагою колективу.

4. Старайся, щоб тебе не сприймали як агресора, дозволяй іншим зберігати свою гідність, вислуховуй їх уважно.

5. Зароби власний "кредит" для більшої особистої свободи протягом якогось часу, не бійся від початку прийняти основні вимоги, якщо вони не вступають у серйозний конфлікт з твоїми основними принципами.

6. Сконцентруй увагу на завданні, яке необхідно виконати, а не на "особистостях", не на досягненні статусу.

7. Бери до уваги фактор часу так, щоб у тебе була можливість "відтягнути" відповідь, а також обрати спосіб дій.

Ці прийоми повинні допомогти розумово обдарованій дитині (і дорослому!) розв'язати конфлікт між збереженням незалежності та підпорядкуванням груповим інтересам. Такий творчий конформізм дозволяє поєднувати продуктивний конформізм з особистою рівновагою.

5.4.Діагностична та консультивна робота з обдарованими дітьми

При обстеженні обдарованих дітей актуальним є вивчення наступних показників[57,с.18-22]:

- інтелект (дані, отримані за допомогою тесту когнітивних здібностей і оцінок учителів);
- креативність (за допомогою тестів);
- соціальна компетентність (за допомогою опитувальника й оцінок учителів);
- психомоторні здібності (за допомогою оцінки вчителів);
- некогнітивні особистісні характеристики (використовувалися опитувальники);
- характеристики шкільного і сімейного оточення (за допомогою тестів);
- досягнення (оцінки з різних предметів, опитувальник для батьків).

Для проведення найбільш повної діагностики обдарованих дітей психологові необхідно:

- 1) провести аналіз літератури і виявити теоретичні проблеми психології обдарованості;
- 2) підібрати й експериментально перевірити методи діагностики і формування інтелектуальних, творчих і особистісних особливостей;
- 3) розібрати і впровадити програму розвитку творчого й інтелектуального потенціалу особистості обдарованої дитини;
- 4) досліджувати і проаналізувати динаміку розвитку інтелектуальних, творчих і особистісних особливостей обдарованих дітей в експериментальних і звичайних умовах розвитку;
- 5) системно описати проблему дослідження для вчителів і батьків.

Для цього використовують наступні методи:

- метод спостереження;
- метод експертної оцінки (методика А. А. Лосевої);
- метод анкетування;
- метод тестів.

Проаналізуємо особливості організації діагностики й обстеження.

1. Принципи організації діагностики

- 1) Принцип тривалості.
- 2) Принцип використання тренінгових методів і завдань.
- 3) Принцип комплексного оцінювання.
- 4) Принцип участі різних фахівців.

2. Організація обстеження

1. Етап попереднього пошуку. Основний зміст роботи на цьому етапі полягає в тому, щоб зібрати попередню інформацію про дитину.

П'ять основних джерел інформації: батьки, учителі, лікарі, практичні психологи і самі діти.

Використовуються:

- методики Д. Фельдхьюсена;
- анкети для батьків;
- методика визначення схильностей дитини;
- методика «Карта інтересів для молодших школярів»;
- методика «Інтелектуальний портрет»;
- тексти для визначення рівня інтелектуального розвитку Д. Векслера, Дж. Равена та ін.;
- тести для оцінки творчого мислення адаптовані варіанти «Короткий тест творчого мислення (фігурна форма) Е. П. Торранса;
- методики виявлення рівня психосоціального розвитку, спрямованості (домінуючої мотивації) особистості;
- вивчення сфери фізичного розвитку дитини.

2. Етап оціночно-корекційний. Орієнтований на уточнення, конкретизацію отриманої на етапі пошуку інформації. Акцент переноситься з обстежень на заняття зі спеціальних програш, спрямованих на розвиток продуктивного мислення, розвиток психосоціальної сфери і фізичної.

3. Етап самостійної оцінки.

Методика оцінки загальної обдарованості

(Савенков, А. И. Одаренный ребенок дома и в школе [Текст]. – Екатеринбург, 2004.)

Мета: оцінка батьками загальної обдарованості дитини.

Інструкція. Оцінити рівень сформованості дев'яти характеристик за шкалою:

5 – оцінювана властивість особистості розвинута добре, чітко виражена, проявляється часто в різних видах діяльності й поведінки;

4 – властивість помітна виражено, але виявляється мінливо, при цьому і протилежне йому виявляється дуже рідко;

3 – оцінювана і протилежна властивість особистості виражено нечітко, у проявах рідкісні, у поведінці і діяльності врівноважують один одного;

2 – більш яскраво виражено і частіше виявляється властивість особистості, протилежна оцінюваному;

1 – чітко виражена і часто виявляється властивість особистості, протилежна оцінюваному, вона фіксується в поведженні і у всіх видах діяльності;

0 – відомостей для оцінки даної якості немає.

1. Допитливість (пізнавальна потреба). Жагу інтелектуальної стимуляції і новизни звичайно називають допитливістю. Чим більше обдарована дитина, тим більше виражене в неї прагнення до пізнання нового, невідомого.

Виявляється в пошуку нової інформації, нових знань, у прагненні ставити багато нових запитань, у невгасаючій дослідницькій активності (бажання розбирати іграшки, досліджувати будову предметів, рослин, поведження людей, тварин та ін.).

2. Надчутливість до проблем. Здатність бачити проблеми там, де інші нічого незвичайного не помічають.

Виявляється в здатності виявляти проблеми, ставити запитання.

3. Здатність до прогнозування. Здатність представити результат рішення проблеми до того, як вона буде реально вирішена, прогнозувати можливі наслідки дії до її здійснення.

Виявляється не тільки при вирішенні навчальних завдань, але й поширюється на найрізноманітніші прояви реального життя: від прогнозування наслідків, не віддалених у часі щодо елементарних подій, до можливостей прогнозу розвитку соціальних явищ.

4. Словниковий запас. Великий словниковий запас – результат і критерій розвитку розумових здібностей дитини.

Проявляється не тільки у великій кількості використовуваних умові слів, але й в умінні (прагненні) будувати складні синтаксичні конструкції, у характерному для обдарованих дітей придумуванні нових слів для позначення нових, введених ними, понять або уявлених подій.

5. Здатність до оцінки. Здатність до оцінки – насамперед результат критичного мислення. Припускає можливість розуміння як власних думок і вчинків, так і дій інших людей.

Виявляється у здатності об'єктивно характеризувати вирішення проблемних завдань, вчинки людей, події і явища.

6. Винахідливість. Здатність знаходити оригінальні, несподівані вирішення в різних видах діяльності.

Виявляється в поведженні дитини, в іграх і найрізноманітніших видах діяльності.

7. Здатність міркувати і мислити логічно. Здатність до аналізу, синтезу, класифікації явищ, подій, процесів, уміння злагоджено викладати свої думки.

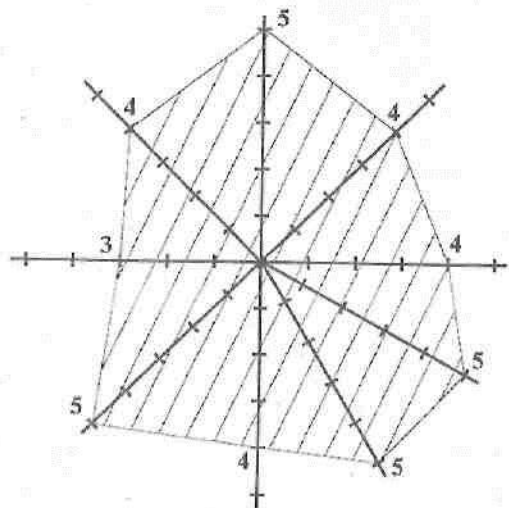
Виявляється в умінні формулювати поняття, висловлювати власні судження.

8. Наполегливість (цілеспрямованість). Здатність і прагнення наполегливо рухатися до наміченої цілі. Уміння концентрувати власні зусилля на предметі діяльності, незважаючи на наявність перешкод.

Виявляється в поведженні і у всіх видах діяльності дитини.

9. Вимогливість до результатів власної діяльності (перфекціонізм). Прагнення доводити продукт будь-якої своєї діяльності до відповідності найвищим вимогам.

Виявляється втому, що дитина не заспокоюється доти, поки не доведе свою роботу до найвищого рівня. Обробка результатів. Поставлені оцінки (або якщо відповідало запитання кілька людей (батьки, психолог, педагог), то розраховують середньоарифметичні показники) відкладають на графіку:



Ідеальний результат – правильний дев'ятикутник.

В обдарованій дитини при об'єктивній оцінці звичайно виходить «зірочка» складної конфігурації.

Завдяки отриманому результату можна зрозуміти, у якому напрямку слід вести подальшу роботу з дитиною.

У практиці психологічного консультування доводиться працювати з запитамися щодо розвитку тих чи інших здібностей, а інколи й розробляти відповідні рекомендації. При цьому ми посилаємось як до задатків (біологічної основи здібностей), так і до соціальної ситуації розвитку особистості. Раннє виявлення і діагностика задатків є необхідною умовою для їх своєчасного й активного використання в процесі розвитку здібностей. Період, протягом якого в дітей уперше виявляються наявні задатки, є різним і залежить від багатьох факторів.

Умови, що забезпечують повноцінне формування здібностей людини, передбачають, перш за все, уважне ставлення до занять дитини, врахування її прагнення до тієї чи іншої діяльності. В практиці ми часто спостерігаємо можливості розвитку здібностей за відсутності яскраво виражених задатків. Варто зазначити, що можливість регулювати, зокрема активізувати формування здібностей залежить, в першу чергу, від віку людини, наявності чутливих періодів для розвитку тих чи інших психічних якостей.

1. Особливості консультування з розвитку інтелектуальних здібностей.

Інтелектуальні здібності людини мають визначену структуру. Тому необхідно враховувати складність цього виду здібностей у процесі їхнього розвитку. В основі формування розумових здібностей лежить розвиток процесів мислення. Розвиток трьох основних видів мислення – дійового, образного і

словесно-логічного – опосередковується не лише задатками і соціальною ситуацією розвитку особистості, а й організацією провідної діяльності, характерної для того чи іншого вікового періоду.

Для повноцінного розвитку інтелекту потрібно пам'ятати про загальні закони розвитку дитячого мислення, важливість систематичного інтелектуального тренування для підтримки адекватного рівня розвитку розумових здібностей людини.

2. Особливості консультування щодо розвитку *мнемонічних* здібностей. Мнемонічні здібності людини – здатність до успішного запам'ятовування, оптимального збереження та вчасного необхідного відтворення засвоєного досвіду. Багатоаспектність прояву мнемонічних здібностей і безліч проблем щодо розвитку пам'яті сприяє тому, що в практиці психологічного консультування все частіше з'являються запити на поліпшення процесів та якості пам'яті.

У практиці психологічного консультування робиться акцент на основних законах та особливостях розвитку пам'яті. Необхідно відзначити своєрідність індивідуальних проблем прояву пам'яті у різних клієнтів. Як правило, важливо провести різнобічну і точну психодіагностику проявів пам'яті клієнта перед тим, як давати йому рекомендації щодо поліпшення пам'яті. Фактори, які необхідно враховувати, пропонуючи клієнтові конкретні рекомендації з удосконалення його пам'яті: індивідуальні розходження в розвитку різних видів пам'яті в людини, вікові закономірності розвитку пам'яті, необхідність комплексного і спеціалізованого удосконалювання пам'яті, взаємозв'язок у розвитку пам'яті й інтелекту людини.

До засобів поліпшення запам'ятовування, підвищення якості збереження матеріалу в пам'яті людини та удосконалення процесу відтворення матеріалу можна віднести: розподіл матеріалу за смисловим навантаженням, структурування матеріалу за значенням та часом використання, знаходження асоціацій і стимулювання позитивним підкріпленням. Серед традиційних запитів – запити на підвищення продуктивності зорової і слухової пам'яті. Є багато практичних розробок та тренінгів, спрямованих саме на розвиток окремих видів пам'яті. Однак при цьому обов'язковою умовою є повноцінність функціонування аналізаторів.

3. Досить актуальними залишаються проблеми розвитку *комунікативних* здібностей. Ознаки, за якими можна судити про наявність у клієнта комунікативних проблем: неадекватне або несвоєчасне реагування на звернення, почуття зніяковілості, неуважне реагування на вербальні стимули, недиференційованість невербальних стимулів, невміння використовувати наявні знання, недорозвиненість почуття гумору тощо.

Варто відзначити важливість розвитку спостережливості для поліпшення комунікативних здібностей. Корисною є зміна об'єктів і ситуацій спілкування, передбачення результату спілкування з конкретною людиною. В ході консультативної бесіди необхідно добиватись усвідомлення клієнтом причин зміни в його настрої після спілкування з певними людьми в конкретних

ситуаціях. Можна запропонувати зробити деякі кроки з нормалізації реакції клієнта на дії окремих людей у спілкуванні з ним.

Деяким клієнтам інколи просто не вистачає ініціативи в спілкуванні з людьми для налагодження контакту. Іншим рекомендується стати більш уважним, доброзичливим слухачем. Клієнти часто запитують, як викликати симпатію з боку інших людей. Для початку варто проаналізувати можливі причини антипатії або ворожості, котрі клієнт може викликати до себе з боку інших людей, а вже потім віднайти найбільш оптимальні для себе способи усунення цих причин.

4. Особливості консультування щодо поліпшення *організаторських* здібностей клієнта. Перш за все, потрібно з'ясувати, чи усвідомлює клієнт, які знання й уміння повинен мати гарний організатор. Початковий етап роботи з клієнтом з удосконалювання його організаторських здібностей може стосуватись складання індивідуальної програми щодо корекції та розвитку окремих рис характеру, складання самоописів та передбачення перспективних напрямів самовиховання.

Розвиток спеціальних здібностей передбачає наявність необхідних умов. Зокрема, розвиток математичних здібностей передбачає формування цілого ряду спеціальних умінь, що входять у структуру математичних здібностей, послідовність практичних дій, розвиток формальної логіки.

Важливо спільно виробити практичні рекомендації щодо роботи з дітьми, зокрема дошкільного віку, коли особистість переживає цілий ряд сенситивних періодів, сприятливих для актуалізації психічних якостей і процесів. Дії консультанта мають бути спрямовані на прискорене оволодіння суб'єктом новими знаннями, уміннями і навичками, необхідними для оптимізації прояву тих чи інших спеціальних здібностей.

Хотілось би відзначити важливість виявлення прагнення людини до досягнення визначених цілей. Дефіцит останнього часто є причиною сповільненого розвитку здібностей особистості, навіть за наявності необхідних біологічних задатків та сприятливих психосоціальних обставин.

5.5. Особливості роботи з дітьми різної категорії здібностей

Розглядаючи питання особливостей роботи з дітьми різної категорії здібностей, на нашу думку, доцільно користуватися класифікацією представлену Н. С. Лейтес, який пропонував розрізняти три категорії здібних дітей: 1) учні з прискореним розумовим розвитком; 2) учні з ранньою розумовою реалізацією; 3) учні з окремими ознаками нестандартних здібностей.

Перша категорія – учні з прискореним розумовим розвитком (часто їх називають діти з **високим рівнем загальних здібностей**). Це учні, які за однакових умов різко виділяються надзвичайно високим рівнем розумового розвитку (інтелекту). За даними психологів, прискорений розвиток інтелекту завжди пов'язаний з великою розумовою активністю та пізнавальною потребою. Таких дітей відносно більше серед дошкільнят та молодших школярів. Для дітей з раннім підйомом загальних здібностей характерним є швидкий темп

навчання в школі. Вони швидко розвиваються. В розумовому відношенні випереджують своїх однокласників. Як правило, такі діти до 3-4 років навчаються читати, писати, рахувати, потім захоплюються якою-небудь іншою справою і досягають великих успіхів. Можлива зміна захоплення, але постійним залишається потяг до розумових занять, розумового навантаження. Є випадки, що такі здібності проявляються в більш пізньому віці.

Друга категорія – учні з ранньою розумовою реалізацією (їх ще називають діти **які мають яскраво виражені спеціальні здібності**) тобто, до окремих шкільних предметів і видів діяльності (в тому числі і позашкільної), з ознаками спеціальної розумової обдарованості, наприклад, із нахилами до певної галузі діяльності. Таких учнів більше серед підлітків. Це учні, у яких за звичайного рівня інтелекту спостерігається особливе «тяжіння», інтерес до якогось окремого навчального предмета (до якоїсь галузі науки чи техніки). Такий учень (часто, починаючи з середніх класів) захоплюється математикою, фізикою, біологією чи мовою, літературою, історією, значно випереджаючи ровесників легкістю засвоєння специфіки матеріалу. Уроки з інших предметів можуть його обтяжувати. Спеціальні здібності раніше проявляються в тих видах, де вимагаються особливі задатки (музичні, художні). Наприклад художні Репін, Серов, Брюлов; математичні – Паскаль, Лейбніц, Ковалевська, Гаус.

Третя категорія – учні з окремими ознаками нестандартних здібностей (їх зазвичай називають діти, **які мають потенційні ознаки обдарованості**). Вони хоча і не досягли з якихось причин успіхів у навчанні, але дуже активні у пізнанні, оригінальні за психічним складом, непересічними розумовими резервами. Це випадки, коли можна говорити про «приховану», обдарованість. Розумові здібності таких учнів нерідко розкривається вже у старшому шкільному віці. Вони не виділяються розумовими особливостями, не випереджають ровесників у загальному розвитку інтелекту та не виявляють яскравих успіхів з того чи іншого навчального предмета, але вирізняються особливими якостями окремих психологічних процесів (надзвичайна пам'ять на які-небудь об'єкти, багатство уяви або здатність до спостереження), своєрідність розумової роботи, що вказує на неабиякі здібності.

Дітей, яких ми виділили до третьої групи, відрізняє оригінальність і самостійність суджень, неоднорідність точки зору в самих різних питаннях. Можливо, ці особливості дитини вказують на її здібності до тих видів діяльності, для розвитку яких в школі немає (поки-що) умов. Серед таких школярів зустрічаються учні з нелегким характером: незалежні, вперті, недостатньо контактні.

Робота з дітьми, які володіють високим рівнем загальних здібностей. Відомо, що школа на сьогоднішній день недостатньо приділяє уваги організації навчання обдарованих дітей, часто виступаючи гальмом у їхньому розвитку. Це пояснюється тим, що працівники школи зосереджують свою увагу на тих дітях, які ледве оволодівають шкільною програмою. Тому, в самому широкому виді, метою шкільного психолога буде організація такої роботи з дитиною і оточуючими її дорослими, яка б не гальмувала, а забезпечувала найкращі умови для розвитку дитячих здібностей. Високий рівень здібностей дитини можуть

бути ознакою таланту, а талант – це духовне багатство суспільства, яке не можна втратити.

Практика показала, що ті труднощі в навчанні, з якими зустрічаються обдаровані діти в школі, часто не підлягають корекції, а вимагають перегляду всієї системи навчально-виховного процесу. Якщо діти з випереджуючим розвитком залишаються серед своїх однокласників, їм нічого робити на уроках, так як їм не вистачає розумового навантаження, необхідного для розвитку. Учень дається їм занадто легко. Чи потрібно дозволяти таким дітям "перескакувати" через клас? Серед учених одної думки немає. Негативним фактором тут виступає проблема спілкування з однолітками, а це може призвести до змін і навіть деформації особистості. В останній час психологами і педагогами піднімається питання про більш гнучку систему міжвікових зв'язків в школі. Учитель-новатор С. Н. Лисенкова показала, що при особливому методі навчання виникає можливість переводити через клас не одного учня, а цілу групу. В результаті зніметься проблема спілкування з однолітками.

Інші проблеми чи потрібно для таких дітей створювати спеціальні класи і школи? У нас є така практика. Психологи вважають, що тут є свої позитивні і негативні сторони. Є думка, що такі діти можуть проникнутися особливим почуттям гордості, завищеної самооцінки, усвідомлення своєї винятковості. Але точно такі ж риси можуть виникнути і в звичайному класі чи школі, завдяки перевазі перед іншими дітьми і тією легкістю, з якою їм дається навчання. Крім того, програма звичайної школи така, що вона в неповній мірі реалізовує інтелектуальні можливості обдарованих дітей і як наслідок не привчає їх, або привчає в мінімальній мірі, до планомірного розвитку своїх сил. Правда, на сьогоднішній день немає достовірних даних про те, що в спеціалізованих школах прискорюється розвиток здібностей обдарованих дітей.

Можливо, розвиток сітки спеціалізованих шкіл і класів не може розглядатися як основний напрямок в роботі з обдарованими дітьми, так як, по-перше, поки-що немає достовірних способів відбору обдарованих дітей (як правило замість відбору по здібностях, іде відбір по підготовці), а, по-друге, розвиток різних дітей проходить різними шляхами і в різному темпі. Є випадки коли дитина в молодших класах проявляє неабиякі здібності, а в середніх класах нічим особливо не відрізняється. В інших випадках у частини дітей підйом здібностей може відбуватися в підлітковому, а можливо і в юнацькому віці. Головний акцент в цій роботі має бути зроблений на роботі з обдарованими дітьми в звичайній школі (особливо сільській). При цьому потрібно передбачити більш гнучку систему переходу з класу в клас, введення факультативів, вивчення певних предметів за різними програмами.

В педагогічних настановах по відношенню до обдарованих дітей важливо уникнути двох крайностей. Перша полягає в тому, що розвиток такої дитини не вимагає ніякої роботи. Подібне невтручання учителя може бути пагубним для розвитку здібностей. Друга крайність – це надмірне втручання в формування здібностей. Помилково думати, що чим раніше (в усіх випадках) щось вивчить дитина, тим краще. Нервова система дитини нестійка, можливості дитячого мозку обмежені. Перевантаження, надмірне навантаження, а як наслідок –

надмірне стомлення можуть негативно вплинути на подальший розвиток дитини. Крім цього потрібно пам'ятати, що натаскування, надмірна настирливість дорослого, яка проявляється в тому, щоб заставити дитину якомога більше вивчити, можуть відбити бажання дитини вчитися, деформувати її пізнавальні інтереси (проблеми).

Принцип, якого потрібно дотримуватися на противагу вказаним крайностям, полягає в тому, щоб знайти правильний індивідуальний підхід до обдарованого учня, який би базувався на його особливостях. В цьому зв'язку важливо відмітити приведений Н. С. Лейтесом аналіз спаду проявів загальної дитячої обдарованості на кінець шкільного віку. Він виділив такі типові причини цього спаду:

1. У деяких дітей на етапі початкового навчання випередження пов'язане з розвитком таких особливостей, які подальшому втратили своє значення. Наприклад, ранній вербальний розвиток, уміння рахувати, читати дозволяє дитині бути першою в початкових класах, але в міру того, що інші діти через певний час вирізняються з нею, вона перестає виділятися своїми успіхами.

2. Зустрічаються діти, у яких активність думки, її своєрідність, проявляється в оперуванні абстрактними поняттями, схемами, а зростаючі вимоги до аналізу конкретного змістового матеріалу утруднюють, гальмують активність.

3. Часті випадки, коли відсутність працездатності, працелюбства, наполегливості, невміння долати труднощі можуть стати перешкодою у розвитку здібностей.

4. Можливі з віком зміни спрямованість особистості, пов'язаної з втратою інтересу до розумових занять, байдужість до навчання, можуть призупинити розвиток здібностей. Проаналізувавши особливості обдарованості учня, шкільний психолог має перешкодити згасанню його здібностей, залучити при цьому учителів, батьків і самого учня.

Так, якщо в основі успіхів дитини лежить тільки не значне випередження в темпах оволодіння окремих умінь і навичок (перша група дітей), можливо не варто говорити про значну обдарованість. Потрібно обережно оцінювати успіхи такого учня і по можливості підготувати його і його батьків до того, що його "особливість" носить тимчасовий характер. Якщо у дитини прояв здібності обмежений характером і змістом матеріалу (друга група), можна разом з учителем розробити індивідуальну програму її розвитку.

Що шкільний психолог може порадити учителю і батькам дитини у якої не достатньо працелюбства і працездатності (третья група)? Ці якості мають виключно важливе значення для розвитку здібностей. Часто дитина, котра "все схвачує на льоту", не привчена до посидючості, старанності, настирливості в заняттях. В результаті вона втрачає свою перевагу. В цьому випадку потрібно, перш за все, виробити звичку до праці (не обов'язково розумової). Психологи радять домагатися цього повсякденним і систематичним тренуванням, "вправлянням" в трудові діяльності. Дорослий має при цьому проявляти твердість і настирливість в своїх діях і вимогах до тих пір, поки трудові зусилля дитини не стануть звичними. Звичайно, при цьому слід пам'ятати про розвиток

інтересів дитини до навчання, про заохочення її успіхів, про виховання почуття шани, відповідальності за виконану справу.

Робота з дітьми, які мають яскраво виражені спеціальні здібності. Серед дітей з яскраво вираженими здібностями можна зустріти "математиків", "біологів", "лінгвістів" з яскравим гуманітарним, технічним, художнім, музичним даром .

На сьогоднішній день проблема навчання дітей з яскраво вираженим здібностями вирішується шляхом їх диференціації старших класів і організації факультативів, ліцейних класів, гімназій тощо. Крім цього створюються спеціалізовані школи і класи, організовуються різні гуртки в школах і будинках школярів, Малі Академії наукового проведення досліджень, виступи з доповідями, організація тематичних вечорів, конкурсів сприяє задоволенню інтересів, розвитку обдарованості школярів. Крім цього в школах можна проводити колоквіуми в молодших, класах, якими керують старшокласники. Це дозволяє старшокласнику побути в ролі учителя і з нової позиції віднестися до предмету, який його цікавить. Якщо такі форми учня не задовольняють, то шкільний психолог разом з учителем і батьками мають йому поради, як організувати самостійні заняття, що додатково читати, в яких позашкільних закладах займатися.

Звичайно, і шкільний психолог, і учитель, і батьки мають створювати максимальні умови для розвитку обдаровування дитини, але при цьому не забувати, що гіперболізація однієї такої здібності і її експлуатація можуть призвести до відставання розвитку всієї особистості від випереджуючої цей розвиток одиничної здібності.

Проявляючи підвищений інтерес до одного, або групи близьких шкільних предметів, учні можуть повністю ігнорувати інші, або підтримувати на рівні "аби не двійка". В результаті стійка, виражена схильність до певного виду діяльності може набути однобокого характеру, а при цьому інші сфери, що є для дитини також важливими, залишаються на досить низькому рівні. В цьому випадку (досить важке) завдання шкільного психолога і вчителя полягає в тому, щоб переконливо довести учневі, що ті шкільні предмети, якими він нехтує, мають певне відношення до того предмету або справи, до яких учень схильний. Щоб уникнути таких "перекосів" в школі і вдома, необхідно створювати умови, які розширюють коло пізнавальних інтересів і спонукають до їх формування.

Б. М. Теплов у свій час висунув тезу про те, що талант, як правило, багатосторонній. Не має загальної чи спеціальної обдарованості, а є більш загальні і більш спеціальні сторони обдарованості .Аналіз емпіричних матеріалів засвідчує, що прояв яскравих здібностей в одному виді діяльності при правильно організованому навчанні і вихованні стимулюють розвиток широкого кола здібностей взагалі. Так, наприклад, учитель, формуючи в учнів з гуманітарними здібностями інтерес до математичних дисциплін, постійно прагне показати красу, естетику, гармонію закладену в магичній побудові точних наук. В результаті у більшості учнів проявляється високий рівень здібностей до оволодіння предметами математичного циклу. Крім того, значний вплив на розвиток різносторонніх пізнавальних інтересів у школярів можуть

здійснювати самі вчителі і батьки, якщо вони постають перед дітьми не як вузькі спеціалісти, а як різнобічно розвинені особистості з широким колом інтересів.

Робота з дітьми, які мають потенційні ознаки обдарованості. Є діти, які не випереджають своїх ровесників по загальному розвитку, але виділяються оригінальністю, своєрідністю методів роботи. Для дітей зі скритими потенціалами творчості велике значення мають умови навчання і виховання. Якщо ці умови такі, що ні сім'я, ні школа не сприяють розкриттю і реалізації скритих можливостей, то в дітей можуть виникнути риси тривожності, нейротизму. Це накладає велику відповідальність на людей, які займаються навчанням і вихованням дітей.

Частіше всього відношення педагогів і батьків до таких дітей не завжди доброзичливе. Не рідко від них можна почути: "Ніколи не знаєш, що від нього можна чекати, вони непередбачувані." Крім того, нестандартність, оригінальність мислення легко сплутати з маніпулюванням як засобом самовираження, а потяг до самостійності – з самовпевненістю і негативізмом. Тому часто творчі діти потрапляють в категорію "небажаних" учнів.

Перше, що має зробити шкільний психолог, це допомогти педагогам і батькам змінити свою позицію, внутрішню настанову по відношенню до цих дітей, допомогти створити для них приємну, "теплу" атмосферу. Важливо також допомогти учневі зрозуміти себе, а батькам – неординарного свого учня.

Щоб не заважати проявам творчих здібностей дітей, а, навпаки, стимулювати їх розвиток, педагоги і батьки мають дозволяти якомого частіше виражати свої творчі ідеї, знаходити для цього час, уважно вислуховувати дитину, бути уважним слухачем. Психологи відмічають, що найкраща ситуація – коли на кожну дитину дивляться, як на індивіда з особливостями характерними тільки для нього.

Американський психолог Розенталь показав, що в ситуації коли педагог очікує "надзвичайних успіхів" від дітей, вони насправді їх показують, навіть якщо вони до цього вважалися не дуже здібними.

Вчені також вважають, що на уроках більше потрібно давати завдань творчого характеру. Завдання творчого характеру потрібно давати для всього класу як додаткові завдання після виконання основних завдань кожним учнем. При виконанні таких завдань бажано оцінювати тільки успіх (виставляється високий бал). Хто не виконав таких завдань висока оцінка не виставляється, але і не знижується оцінка за виконання основного завдання.

Для того, щоб учень міг реалізувати свої творчі здібності в нього має бути сформована достатньо висока самооцінка, яка б стимулювала його до діяльності. Тому творчі досягнення учня не слід оцінювати з позиції загальноприйнятих нормативних стандартів. Педагог, психолог має особливо відзначати індивідуальні досягнення учня. При цьому акцент має бути перенесений з самого учня на ту справу, відкриття, яке він зробив.

По відношенню до дітей з різними проявами обдарованості часто демонструється або захоплення, або, навпаки – скептицизм та недовіра. Бувають також випадки, коли батьки і оточуючі дорослі висловлюють опасання

з приводу того, чи не є ранній прояв обдарованості наслідком хворобливого стану. Дані психологів вказують, що обдаровані діти у більшості випадків не відрізняються хворобливістю чи схильністю до нервових зривів і у фізичному розвитку не відстають від своїх однолітків. Слід пам'ятати, що по відношенню до будь-яких дітей, а тим більше – обдарованих, надмірне захвалювання і прояви критично недовірливого ставлення є недоречними. Обдаровану дитину ніколи не потрібно виставляти на показ, підносити, робити його предметом радості батьків і школи. Не слід також і розчаровуватись, що він не схожий на інших і не примушувати бути "як всі". Єдине, що слід стимулювати в дитині це її бажання працювати задля роботи, а не її бажання випередити шкільних товаришів.

Найбільш правильна форма виховання обдарованих дітей поводитися з ними як з такими, якими вони є, і в той же час підсилювати в них бажання до подальшого розвитку, самовизначення, закріплення індивідуальних нахилів і проявів. Необхідно, щоб виховання оживляло і підтримувало почуття самостійності, креативність, сміливість у відступі від загальноприйнятого шаблону, пошук нового способу вирішення різних завдань.

5.6. Особливості роботи з обдарованими дітьми в сім'ї

Як ми уже відмічали, усі обдаровані діти мають потребу в знаннях, яскраво виражений інтерес до певної галузі знань. Немає потреби примушувати їх вчитися, вони самі шукають собі роботу, частіше складну інтелектуальну, із задоволенням нею займаються, присвячуючи їй увесь свій вільний час. Обдаровані діти вільно і швидко оволодівають відповідними вміннями і навичками. Вони показують високий рівень досягнень.

Обдарована дитина шукає спілкування з дорослими, бо ті розуміють її краще, ніж однолітки, які часто насміхаються, дають прізвиська. Дуже важливо коли ці дорослі значимі люди, з референтних груп, особливо коли це батьки. Батькам потрібно знати особливості своїх дітей, приймати їхню неординарність, інколи навіть дивакуватість.

Обдаровані діти часто перебільшено емоційні, вони запальні, легко збуджуються через дрібниці, але це не вередування, а виявлення багатства їх натури.

Батьки розумово обдарованих дітей повинні порадити вчителям як краще сприймати їхніх вихованців. Нерідко трапляється, що проблеми із здібною молоддю в школі зумовлені певним впливом сім'ї, зокрема, надмірний батьківський тиск, мовляв, ти маєш бути кращим будь-що, послаблена батьківська увага.

Спостереження науковців засвідчують, що, більшість розумово обдарованих дітей із порушеннями емоційної сфери психіки, згадуючи минуле, розповідають, що батьки фактично ніколи не сприймали їх як особистостей, а захоплювались переважно їхніми здібностями та досягненнями. Це їх "засліплювало".

Творчі діти рідко бувають спокійними, вони страждають від своєї

винятковості, з іншої сторони, багатьох з них рятує тонке відчуття гумору, вони цінують його. У них особлива мова, особливе сприйняття. Тому такі якості обдарованих дітей вимагають особливого підходу до них, і не випадково за рішенням Всесвітньої організації охорони здоров'я входять до "групи ризику". Вони потребують особливого виховання, спеціальних, індивідуальних навчальних програм, спеціально підготовлених вчителів, шкіл.

Фахівці давно відмітили, що обдаровані діти часто виростають в інтелегентних сім'ях, і справа тут зовсім не в особливих генах геніальності, а справа в сімейній атмосфері, в системі сімейних цінностей.

Взагалі батьки заохочують і бажали б розвивати в своїй дитині пізнавальні потреби та різні здібності, але роблять вони це по-різному. Деякі батьки прагнуть до того, щоб дитина запам'ятала більше фактів, назв, подій, відчувала гордість за свої знання.

Принципи роботи з обдарованими дітьми в сім'ї:

1) Не чекайте, коли ваша дитина подорослішає, починайте займатися з нею з раннього віку. Існують сприятливі вікові періоди для розвитку різних здібностей, і при цьому помічена закономірність: чим раніше функція включена у використання, тим більших результатів можна досягти в її розвитку. Тому чим раніше почати вирішувати з дитиною задачі на розвиток здібностей ефективно мислити, тим на більші результати можна розраховувати.

2) Домашні заняття з розвитку мислення потрібно органічно вписати у вашу повсякденну взаємодію з дитиною. Ці заняття краще розглядати як спільну гру.

3) Поєднайте вимогливість до дитини з повагою до неї.

4) Прагніть діяти послідовно.

5) Постійно намагайтеся знаходити і використовувати нові, цікаві завдання. Новизна тісно пов'язана з такими важливими явищами, як здивування, інтерес. Пізнання починається із здивування.

6) Не тягніть час, намагайтеся діяти швидко. Вчіть дитину все схоплювати на льоту. Здатність діяти миттєво надзвичайно важлива в житті, особливо при вирішенні складних розумових задач.

7) Навчіться відчувати настрій дитини. Займайтеся з дитиною лише тоді, коли вона і ви перебуваєте в гарному настрої. Навчіться зберігати гарний настрій протягом усього заняття.

8) Тривалість занять не повинна бути великою. Встигайте припинити заняття до того, як воно набридне вам або вашій дитині.

9) Не бійтеся того, що дитина періодично буде ведучим, а ви – тим, кого ведуть[57, с. 62].

Психологічні дослідження показують, що пізнавальна мотивація виявляється у формі дослідницької, пошукової активності, чутливості до нового, новизни ситуацій, знаходження нового у звичайному.

Для виявлення обдарованості використовують різні методи: від найпростішого батьківського спостереження до спеціально розроблених стандартизованих та тестових завдань.

Батьки використовують певні виховні стратегії: прямого виховного впливу, де постійно пропонують дітям якісь розвиваючі ігри, вправи. Інколи ця стратегія дає результати, але дуже часто в дитини виникає внутрішня протидія.

Друга категорія батьків вважає, що вивчати та розвивати їхню дитину повинні фахівці, але не потрібно повністю перекладати всі турботи на плечі інших, а самим знаходитись осторонь.

Третя стратегія – коли батьки дають вибір своїй дитині й намагаються підібрати гарну школу, не контролюючи розвиток здібностей.

Типи батьківського ставлення до обдарованих дітей:

1) *Неграмотний*. Ранній і незвичайний розвиток дитини часто не помічають батьки з низьким рівнем освіти або невисоким рівнем культури. Також «не бачать» обдарованої дитини в сім'ях, де виховується одна дитина, через те, що її ні з ким порівняти.

2) *Неприйняття*. Ситуація, коли батьки опираються «прирахуванню» своєї дитини до обдарованої.

3) *Звеличування*. Постійне підкреслення батьками незвичайності своєї дитини, постійне заохочення в будь-яких ситуаціях. В окремих випадках прагнення ізолювати дитину від інших дітей, які «не доросли» до спілкування з нею. Найголовніше в таких сім'ях – атмосфера пізнавальних інтересів самих батьків (самі читають, ходять на виставки, не нав'язуючи свого інтересу). Така стратегія саморозвитку виявилась найефективнішою.

Методи, якими необхідно користуватися батькам:

- подавати приклад (найбільш ефективний у дошкільному і молодшому шкільному віці);
- предметно-просторове середовище припускає створення в домашніх умовах оточення, що сприяє прояву і розвитку творчих здібностей дитини;
- заражати дітей своєю любов'ю до творчості;
- бути гнучким, уміти дотримуватися ситуації;
- виховувати в собі звичку говорити якнайчастіше «так»;
- демократичний стиль спілкування;
- боротися з усілякими проявами конформізму;
- усіляко підтримувати самостійність дитини;
- пропонувати дитині такий матеріал, з яким вам самому подобається працювати;
- не боятися несподіваних питань [57, с.61-62].

Властивістю таланту є свідомий, поглиблений, всебічний розвиток обдарованості. У кожній дитині закладені певні здібності, тільки в одних вони виявляються дуже яскраво й виразно, а інших залишаються дрімати всередині. Здібності можуть виявлятися і в ранньому дитинстві, і в зрілому віці. Від народження всі діти здібні, однак такі рівні здібностей, як обдарування, талант і геніальність притаманні далеко не кожному. Батьки повинні добре знати, що обдаровані діти швидше за інших виконують завдання, прагнуть до самостійності, до розв'язання завдань проблемного характеру або таких, які вимагають кмітливості, різних способів розв'язання, творчості.

Розвиток здібностей нерозривно пов'язаний із формуванням інтересу.

Обдарованість і талант не люблять тиску. Більшість дітей конфліктують з учителями, батьками в разі нетактовного ставлення, відсутності уваги або належного розумового навантаження. Ці діти відрізняються гарною пам'яттю, багатим словниковим запасом, вони надзвичайно гостро переживають невдачі, часто перебувають у стресовому стані, впертість і прагнення довести розпочату справу до кінця, що нерідко сприймається дорослими як вередливість, а допитливість може оцінюватися як порушення норми. Батькам потрібен індивідуальний підхід до вирішення проблемних питань з дитиною. Вони повинні здійснювати контроль над читанням дитини, захопленнями, але спрямувати свою діяльність на організацію допомоги дитині, збільшити ступінь самостійності, здатність до ефективного вирішення різного роду проблем, створити умови для забезпечення позитивного емоційного стану обдарованої дитини, позитивно-стійкого ставлення до життя, творчої діяльності. Стосунки батьків повинні будуватися на довірі. Допомога не може мати форму наказу, батьки повинні формувати в дітей стійкість у тихотравмуючих ситуаціях, навчати навичкам саморегуляції, набуття вміння щодо адаптації у соціально значущому середовищі без зниження потреби в реалізації обдарованості.

Батьки повинні особливу увагу приділяти розвиткові пізнавальних інтересів дитини, адже завдяки їм формуються основні інтелектуальні вміння, необхідні для засвоєння знань, закладається основа для дальшого успішного оволодіння знаннями. Василь Сухомлинський зазначав, що до кожної дитини треба підхід. Тому батьки повинні розвивати у своїх дітей активну пізнавальну діяльність, зацікавлювати дитину різними видами завдань (пошукових, логічних, ігрових).

Дитина не тільки повинна засвоїти певну суму знань, а й навчитися спостерігати, порівнювати, виявляти взаємозв'язок між поняттями й міркувати. А добитися це можливо лише засобами, що активізують пізнавальну діяльність.

Робота над розвитком пізнавальних інтересів дитини, активізує її діяльність, підвищує продуктивність праці. Звичайно, батьки не повинні залишати дитину наодинці зі своїми проблемами. Батьківська допомога має бути обережною, зваженою, вона має наштовхувати дитину на власні розв'язки, а не насаджувати свої. Головне завдання батьків – прагнути, щоб навчальна праця їх дитини приносила їй радість, а не муки й гіркоту невдач. Дитина, яка захоплена справою, яка їй до вподоби, виявляє наполегливість, силу волі, критичне ставлення до загальновідомого. В творчості дитина може реалізувати всі наявні в неї знання, уміння та здібності. Батькам потрібно знати, що обдарована дитина прагне довірливого спілкування. Вона хоче бачити у батьках мудру дорослу людину, яка збагатить її уявлення про світ і про саму себе, допоможе подолати труднощі. Дітям дуже хочеться, щоб батьки сприймали їх як рівноправних в особистісному плані партнерів. Їм не хочеться, щоб їх повчали, вони прагнуть рівноправного спілкування, щоб їх сприймали як особистості й реагували на них як на особистість. Звичайно, перед батьками стоїть проблема формування й плекання не просто особистості, а особистості обдарованої, особистості свідомого українського громадянина.

Розвиваючи творчі здібності дитини, батьки виконують суспільний запит щодо формування особистості, здатної самостійно мислити, приймати сміливі й нестандартні рішення, творчо ставитись до праці. Саме такі творчі особистості мають високий рівень національної самосвідомості, що виявляє причетність їх до споконвічних духовних цінностей українського народу. А допоможуть їм такими стати їх перші порадики – батьки. Роль батьків у вихованні обдарованої дитини в сім'ї подаємо у таблиці 11.

Таблиця 11

Роль батьків у вихованні обдарованої дитини в сім'ї

Ставлення батьків до дитини	Форми впливу батьків
Повага до бажання дітей самостійно працювати	Організація різноманітних ігор, вікторин, розгадування і складання кросвордів, чайнвордів, ребусів
Надання дитині свободи вибору	Надання авторитетної допомоги
Створення умов для конкретного втілення творчої ідеї	Терпимість до безладдя
Заохочення обдарованої дитини	Здібність до самоаналізу
Розвиток цікавості, допитливості, кмітливості, інтелекту й формування пізнавальних інтересів	Знання психологічних особливостей обдарованої дитини. Розуміння їхніх потреб та інтересів
Мати творчий особистий світогляд	Володіння почуттям гумору
Взаємозв'язок сім'ї і навчального закладу	Застосування форм і методів народної педагогіки
Виховання культури мовлення	Створення затишних і безпечних умов для розвитку

Співпраця батьків обдарованих дітей зі спеціалістами (психологом, педагогами) має неабияке значення – вони можуть навчити батьків різних методів та прийомів розвитку творчих здібностей і обдарованості у їхніх дітях. Це, як правило, призводить до розуміння батьками психологічної сутності творчого процесу, віра в інтелектуальні сили дитини, повагу до неї. Для дитини батьки повинні створити умови, щоб обдарована дитина мала змогу самостійно здійснювати свою індивідуальну діяльність. Завдання батьків полягає в максимальному сприянні, стимулюванні активності та розвитку в дитини винахідливості, ініціативи, творчого підходу до навчання. Бажано, щоб у дитини був улюблений затишний куточок, де вона може повністю усамітнитися і спокійно подумати. У кімнаті дитина повинна відчувати атмосферу творчості, розкутості на уміння знаходити розв'язок нестандартних ситуацій, як націленість на відкриття нового.

Поради батькам, які люблять своїх дітей (за Н. Е. Чепцевою)

- Дайте можливість дитині бути собою.

- Зверніть увагу на себе, на свій світ (внутрішній і зовнішній) і місце дитини в ньому.
- Готуйте себе до «батьківства». Дитина має бути бажаною і любимою задовго до народження.
- Виражайте свою любов одне до одного (своїх близьких, світу) і дітей.
- Учіться зберігати й охороняти любов.
- Цінують будь-які досягнення дитини.
- Будьте терплячими й оптимістичними.
- Не займайтеся вихованням, не відчуваючи любові.
- Будьте в згоді із собою.
- Переконайте без примушування.
- Уникайте сварок.
- Створюйте «об'ємні» ситуації, у яких дитина діє сама.
- Не створюйте негативних програм (знайте свої страхи).
- Пам'ятайте, що мислеформи матеріальні.
- Любов – це турбота про інших.
- Переживайте прекрасне.
- Запорука успіху – чистота помислів, почуттів, думок і дій (єдність етичного і естетичного).
- Не будьте настирливими і грубими.
- Проблеми дитини – це проблеми батьків, і змінювати треба спочатку себе.
- Себе змінювати легко і радісно, якщо знаєш як.
- Якщо не хочеш себе змінювати, проблеми виникнуть більш серйозні.
- У методах у «згорнутому» вигляді присутня мета..
- Батьки – тільки руки, що випускають дитину у світ.
- Враховуйте біологічні ритми свої і дітей.
- Любіть свою дитину.
- Поважайте її.
- Будьте терпимими.
- Почуйте те, що вам не сказала дитина.
- Здійснюйте прогулянки по найкрасивіших місцях.
- Дитина – краще майбутнє. Завмирайте від замилювання перед нею.
- Дитина краща і чистіша дорослого.
- Будь-яка людина – неповторне багатство.
- Дитина вчиться всьому гарному від вас, і поганому – теж.
- Усе, що ви дали дитині, повернеться вам.
- Досліджуйте, вивчайте, відкривайте дитину.
- Приймайте дитину такою, як вона є.
- Хто, якщо не ви? Коли, якщо не зараз?
- Довіряйте своїй дитині.
- Цікавтеся її життям.
- Надихайте на підкорення вершин.
- Ставте цілі великі й маленькі.
- Будь-які проблеми дитини – це її життя.

- Дозволяйте дитині самій приймати рішення.
- Цінують те, що маєте.
- Відчувайте задоволення від своєї незадоволеності.
- Не бійтеся проявляти свою любов і словами, і ласкою.
- Кожен має право на свої почуття і думки та спосіб їх прояву.
- Учїться у своєї дитини.
- Любов – вихід у новий вимір, розширення свідомості.
- У любові є якась таємниця.
- У любові інша мова – вірші, малюнки, мовчання (не кажучи – говорити).

- Не залякуйте дитину.
- Розмовляйте з підлітком, як тільки в цьому виникає необхідність.

Підліткам важко чекати.

- Говоріть просто, правдиво, не приховуйте ніякої інформації.
- Полюби ближнього свого, як самого себе.
- Людина – витвір мистецтва.
- Любов завжди індивідуальна, не схожа на любов інших.
- Необхідно вміти керувати собою.
- Головне – культура спілкування, повага до людини, відсутність прояву насильства.
- Людина може відповісти на всі запитання сама.

Також доречно проаналізувати **перешкоди оточення обдарованих дітей з погляду Ф. Вернена:**

- погане харчування і хвороби;
- обмеженість почуттєвого досвіду в дошкільні роки й інтелектуального – в шкільні;
- придушення незалежності і конструктивних ігор;
- сімейне неблагополуччя і відсутність підбадьорюючих планів на майбутнє;
- недоліки навчання, утому числі мовні труднощі і непривабливість дорослих ролей у підлітковому віці.

Також слід зазначити значення якісного аналізу структури здібностей. Генетично більш обдарована дитина і її менш обдарований брат по-різному реагують на звук, світло й інші стимули, що діють на обох. При цьому в різній мірі обдаровані діти розвивають різні способи відповідей і операцій з інформацією, що надходить. Звідси в них виникає різна практика в розвитку спадкоємних рис і тенденцій.

Батькам, які виховують обдаровану дитину в першу чергу мають любити свою дитину. Приймати дитину такою, якою вона є, беручи участь у її розвитку, підтримуючи, а не нав'язуючи свої інтереси, давати дитині можливість вибору. Для розвитку творчого потенціалу, як показали дослідження, необхідна не лише адекватна оцінка сил дитини, але трішки завищена, зазнаючи вона не виросте, зате у неї буде запас сил та впевненість при невдачах, до яких треба готувати змалку.

Батьки повинні бути прикладом, адже дитина свідомо переймає вашу

манеру говорити, ходити, працювати, відповідальності за доручену справу. Кожен батько повинен пам'ятати правило: "Не зашкодь!" Адже обдарована дитина більш чутлива, ранима, тому потрібно давати вільний час для того, щоб побути дитині на самоті, поміркувати, пофантазувати. За допомогою тренінгів дати їй можливість глибоко зрозуміти себе та інших. Дорослі часто батьки повинні радитися із психологом щодо виховання обдарованої дитини.

Батьки повинні завжди пам'ятати, що для обдарованої дитини творчість є життєвою необхідністю. Тому дитину потрібно готувати до спостережливості, наполегливості, формувати вміння доводити почату справу до кінця, працелюбність, вимогливість до себе, задоволення від процесу творчості, терпляче ставлення до критики, впевненості при невизначеності, гордості і почуття власної гідності, чулість до аналізу моральних проблем.

Батьки також повинні усвідомлювати, що надзвичайно велика роль у процесі формування особистості обдарованої дитини належить волі. Вольові риси є стрижневими рисами характеру, адже за наявності мети, яку особистість досягає в житті, долаючи перешкоди, є цілеспрямованим життя. Цілеспрямовані люди знаходять своє щастя в житті, вони вміють поставити перед собою чітку, реальну мету. Прагнення досягти своєї цілі робить людину рішучою та наполегливою. І.Павлов стверджував, що у вольової людини труднощі лише збільшують бажання реалізувати свою мрію. Вони вміють стримати себе, володіють терпінням, витримкою, вміють контролювати свої почуття за наявності перешкод. Ініціативність і творчість поєднані з наполегливістю, рішучістю та витримкою, допомагають обдарованим дітям самореалізуватися.

Наука і практика сьогодні володіє достатнім арсеналом науково-методичних методів і прийомів роботи батьків з обдарованими дітьми. Окремі з них, на нашу думку, найбільш цікаві і значимі пропонуємо нашим читачам.

Батьки, які бажають розвивати здібності своїх дітей мають дотримуватись таких правил:

1. Не стримуйте розкриття потенційних можливостей психіки.
2. Уникайте однобокості в навчанні та вихованні.
3. Не позбавляйте дитину ігор, забав, казок, створюйте умови для виходу дитячої енергії, рухливості, емоційності.
4. Допомагайте дитині в задоволенні основних людських потреб (почуття безпеки, кохання, повага до себе і до оточуючих), тому що людина, енергія якої скована загальними потребами, проблемами, найменше спроможна досягти висот самовираження.
5. Залишайте дитину на самоті і дозволяйте їй займатися своїми справами. Пам'ятайте, якщо ви хочете своїй дитині добра, навчіть її обходитися без вас.
6. Підтримуйте здібності дитини до творчості і співчуйте у випадку невдачі, уникайте незадовільної оцінки творчих спроб дитини.
7. Будьте терпимими до ідей, поважайте допитливість, реагуйте на запитання дитини. Навчати потрібно не тому, що може сама дитина, а тому, що вона опанує з допомогою дорослого, показу, підказки.

Пропонуємо поради відомого фахівця Девіда Льюїса щодо розвитку

обдарованої дитини:

1. Відповідайте на запитання дитини якомога терпляче і чесно, серйозні запитання дитини сприймайте серйозно.
2. Створіть у квартирі місце-вітрину, де дитина може виставляти свої роботи. не сваріть дитину за безлад у кімнаті під час її творчої роботи.
3. Відведіть дитині кімнату чи куточок винятково для творчих занять.
4. Показуйте дитині, що ви любите її такою, якою вона є, а не за її досягнення.
5. Надавайте дитині можливість у виявленні турботи.
6. Допмагайте дитині будувати її плани та приймати рішення.
7. Показуйте дитині цікаві місця.
8. Допмагайте дитині нормально спілкуватися з дітьми, запрошуйте дітей до своєї оселі.
9. Ніколи не кажіть дитині, що вона гірша за інших дітей.
10. Ніколи не карайте дитину приниженням.
11. Купуйте дитині книжки за її інтересами.
12. Привчайте дитину самостійно мислити.
13. Регулярно читайте дитині чи разом з нею.
14. Пробуджуйте уяву та фантазію дитини.
15. Уважно ставтеся до потреб дитини.
16. Щодня знаходьте час, щоб побути з дитиною наодинці.
17. Дозволяйте дитині брати участь у плануванні сімейного бюджету.
18. Ніколи не сваріть дитину за невміння та помилки.
19. Хваліть дитину за навчальну ініціативу.
20. Учть дитину вільно спілкуватися з дорослими.
21. У заняттях дитини знаходьте гідне похвали.
22. Спонукайте дитину вчитися вирішувати проблеми самостійно.
23. Допмагайте дитині бути особистістю.
24. Розвивайте в дитині позитивне сприйняття її здібностей.
25. Ніколи не відмахуйтеся від невдач дитини.
26. Заохочуйте в дитині максимальну незалежність від дорослих.
27. Довіряйте дитині, майте віру в її здоровий глузд.

І насамкінець пропонуємо рекомендації вітчизняних фахівців батькам обдарованих дітей.

Як треба поводитися батькам з обдарованою дитиною:

1. Зрозуміти дитину й усвідомити її неординарність.
2. Не ігнорувати унікальність її можливостей.
3. Не захоплюватися понад міри.
4. Не перетворювати все життя дитини в задоволення своїх високих батьківських амбіцій.
5. Створити умови для заохочення таланту.
6. Не проектувати на обдаровану дитину власні захоплення її інтереси.
7. Не культивувати необхідність досягти успіху. Не примушувати весь час робити нам приємне, використовуючи свою незвичайність.

8. Не заставляти надмірно захоплюватись улюбленою справою і не перевантажувати дитину.

9. Створити атмосферу творчості, не гасити інтерес.

10. Учити терпіння й заохочувати за всі старання.

11. Тактовно, делікатно допомагати.

12. Учити програвати й не сприймати будь-яку невдачу як трагедію.

13. Намагатися всіма способами зменшити надмірну вразливість дитини.

14. Навчити дитину бути якомога менше вразливою.

15. Спокійно ставитися до емоційних перепадів малюка.

16. Учити володіти емоціями.

17. Спробувати допомогти викоринити відчуття невпевненості в собі, трохи приземливши той ідеал, якому дитина наслідує.

18. Усе робити, що від нас залежить, аби дитина не занижувала свою самооцінку і в той же час не виставляла надмірну обдарованість напоказ.

19. Не прославляти її над іншими дітьми в сім'ї.

20. Налагодити стосунки з однолітками. Учити бути дружнім у колективі.

21. Прагнути пояснити, що незручно поправляти інших, демонструючи свою досвідченість і перевагу.

22. Якомога більше уваги приділяти фізичній активності дитини.

23. Стежити за рівнем розвитку моторики й домагатися набуття різних фізичних навичок.

24. Зрозуміти, у чому суть проблеми дитини; з чим пов'язані агресія й неприйняття себе; що турбує малюка весь час.

25. Ураховувати індивідуальність.

26. Завжди підбадьорювати дитину.

27. Тактовно звертатися до неї.

28. Зуміти створити доброзичливу атмосферу стосовно дитини не лише близькими, але й вихователями.

29. Вважати себе найщасливішими батьками.

30. Не "підрізати дитині крила", а відправлятися з нею у "політ".

І на сам кінець застереження – як не слід поводитися батькам з обдарованою дитиною:

1. Нехтувати здібностями або надмірно підносити їх.

2. Виховувати як звичайну дитину або створити "тепличні" умови життя.

3. Вважати в дечому ненормальною або завищувати обдарованість дитини.

4. Весь час "приземляти" її або вважати недосяжною для всіх.

5. Карати за допитливість або настільки заохочувати, що це може призвести до зриву.

6. Будь-якими способами сповільнювати розвиток або настільки прискорювати його, що це стане непосильним.

7. Протиставляти навмисно іншим дітям у сім'ї або ж у колективі, створювати умови для суперництва або ревнощів.

8. Не навчати комунікабельності зі своїми однолітками й культивувати в дитині відчуття переваги над ровесниками.

9. Не допомагати вирішувати проблему з вихователями.

10. Підсилювати вразливість і відчуття вини.

11. Намагатися завищувати всі еталони, яким дитина наслідує.

12. Драматизувати невдачі.

13. Прагнути виставити напоказ будь-які недоліки малюка.

14. Підкреслювати постійно фізичну недосконалість і принижувати тим самим гідність дитини або не звертати увагу на те, як розвинений малюк фізично; не прагнути допомагати йому засвоїти навички, вважаючи, що головне - інтелект.

15. Не розуміти проблеми дитини, не намагатися розв'язувати їх або штучно розширювати до безкінечності.

16. Вважати, що з дитиною не пощастило, і дорікати їй весь час у цьому.

17. Надмірно опікувати або не допомагати ні в чому.

Отже, батьки покликані допомогти дитині відкрити її життєве покликання, реалізувати себе як особистість. Вони не мають права втратити обдаровану дитину, бо, втрачаючи талант, обдарування, здібність, вони втрачають майбутнє. Тому батьки повинні бути терплячими, безмежно вірити в дитину, тоді вона виросте самодостатньою, актуалізованою творчою особистістю.

Доцільно, на нашу думку, завершити цей розділ основними напрямками виховання обдарованих дітей:

1. Формування особистості. Виховання творчої особистості, здатної до діяльності в новій економічній ситуації, розвиток її обдарувань, талантів.

2. Розвиток інтелекту. Розвиток пам'яті, мислення, спостережливості, уваги, уважності. Продовження розумової діяльності за межами заданої ситуації.

3. Розвиток творчості. Здатність продукувати нові ідеї, гіпотези, знаходити нетрадиційні способи вирішення проблемних задач, виявляти при цьому оригінальність, винахідливість.

4. Виховання духовності, загальнолюдської моралі. Ідеї добра, правди, краси, справедливості, совісті, людської гідності, патріотизму, любові, інших добродійностей.

6. ПСИХОЛОГІЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРОФІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Введення профільного навчання є одним з основних напрямків модернізації освіти.

В «Концепції профільного навчання в старшій школі», затвердженої у вересні 2003 р., визначено, що така організація навчання в старших класах буде створювати сприятливі умови для обліку індивідуальних особливостей, інтересів і потреб учнів, для формування в школярів орієнтації на той або інший вид майбутньої професійної діяльності.

Основна мета профільного навчання – розвантажити шкільні програми й надати школярам можливість поглибленого вивчення тих предметів, які його більше захоплюють і будуть необхідні для його подальших життєвих планів.

Принцип індивідуалізації в профільних класах припускає:

- тривалу підготовку засобами освіти до широкого вибору учнями старших класів типу профільної освіти,
- реальну можливість зміни ними профілю на будь-якому етапі профільного навчання,
- самостійне визначення цілей і завдань своєї базової, варіативної й профільної освіти з урахуванням своїх (і родини) можливостей і виявлених здібностей, змін життєвих і професійних планів.

Структура профільного навчання передбачає такі напрями профілізації:

- суспільно-гуманітарний (навчальні профілі: філологічний, історико-правовий, економічний та ін.);
- природничо-математичний (навчальні профілі: фізико-математичний, біологічний, географічний, медичний, екологічний та ін.);
- технологічний (навчальні профілі: інформатика, виробничі технології, проектування і конструювання, дизайн, транспорт, менеджмент, побутове обслуговування, народні ремесла та ін.);
- художньо-естетичний (навчальні профілі: музичний, образотворчий хореографічний, театральний, мистецтвознавчий та ін.);
- спортивний (навчальні профілі: атлетика, гімнастика, плавання, спортивні ігри, туризм та ін.)

Профільне навчання намагається поєднати завдання підліткового і юнацького віків. З одного боку, у період шкільного навчання психічний розвиток ще не завершений і тому необхідно забезпечити різноманітність й універсальність змісту освіти. З іншого боку, цю універсальність доводиться поєднувати із завданнями професійного самовизначення, властивій юнацтву й ранній дорослості. Можна сказати, що профільне навчання створює унікальні умови для підтвердження гіпотези Д. Б. Ельконіна про виникнення нових періодів психічного розвитку.

Завдання психологічного супроводу профільного навчання. Рання професіоналізація й спеціалізація знань припускає вибіркове навантаження на окремі сторони психіки дитини. Без грамотного психологічного супроводу ці обставини можуть привести до нерівномірності інтелектуального й особистісного розвитку дітей.

Тому одним з найважливіших завдань психологічного супроводу є *моніторинг і своєчасне усунення можливих факторів виникнення нерівномірності розвитку дітей та підлітків.*

Сьогодні ситуація склалася так, що підлітки часто здійснюють змушений вибір профілю подальшого навчання. В умовах несамотійної професіоналізації звичайні вікові завдання підліткового віку є перед учнями в трохи перекрученій формі.

Наприклад, завдання формування тимчасової перспективи перед дитиною взагалі не ставиться, оскільки в більшості випадків це завдання за нього «вирішують» батьки. У результаті в нього не формується тимчасова перспектива й – як наслідок – губиться навчальна мотивація в даний момент. Тому одним із завдань психологічного супроводу профільного навчання є *профорієнтація.*

Відомо, що люди істотно різняться своїми індивідуальними особливостями, і це означає, що вони будуть більше успішні в певних видах діяльності й навчання, ніж інші. Дана обставина перетвориться в завдання *вступної діагностики*, що дозволяє прогнозувати й усувати можливі утруднення в навчальній діяльності.

Отже, психологічний супровід профільного навчання передбачає три завдання:

- 1) моніторинг і своєчасне усунення можливих нерівномірності розвитку учнів;
- 2) поглиблену профорієнтацію учнів;
- 3) психологічну діагностику при відборі учнів у профільні класи.

Моніторинг і своєчасне усунення нерівностей у розвитку учнів. У даному підході до профільного навчання виходимо з положення Д. Б. Ельконіна про те, що рушійною силою психічного розвитку є не форма, а зміст навчання.

Це значить, що без спеціальної корекції профільне навчання може привести до однобокого психічного розвитку. Для того, щоб усунути ці небажані побічні ефекти, необхідно систематично відслідковувати розвиток старшокласника у процесі профільного навчання.

Для досягнення цієї мети використовують два класи методів – тести інтелекту й тести досягнень. Тести інтелекту здебільшого спрямовані на вимір рівня розвитку логічних операцій на основі різного інтуїтивно підбраного змісту. Тести досягнень дозволяють оцінити конкретні знання й навички учнів безвідносно до рівня розвитку логічних операцій. Таким чином, ми маємо окремо діагностику розвитку й окремо діагностику навчання.

Поглиблена особистісно орієнтована профорієнтаційна робота і учнями. Профорієнтаційна робота з учнями при профільному навчанні має свої специфічні риси. Одна з особливостей полягає в тому, що більшість профільних класів, що навчається, уже так чи інакше, вільно або вимушено вибрали певну спеціалізацію навчання.

В більшості випадків підліток зіштовхується із уже готовим планом навчання у вузі й професіоналізації. Така форма професійного самовизначення

«ззовні» може привести до пасивності, втраті мотивації навчання, до зниження інтересу до власної особистості й розмитості самосвідомості.

Іншою крайністю є передчасне обмеження кругозору й самосвідомості старшокласника, пов'язане з вузько утилітарним відношенням до освіти («Що мені може дати Достоевський, якщо я інженер-програміст?»).

Профільне навчання найбільше ефективно в тих випадках, коли немає часу на навчання в процесі роботи. Для сучасних професій необхідні вже підготовлені кадри, готові відразу приступити до роботи. Це значить, що вибір повинен бути усвідомленим, самостійним.

У наявності парадокс: з одного боку, часу на вибір немає, з іншого боку – цей вибір повинен бути вільним, усвідомленим, самостійним.

Підліток, що опинився під подвійним тиском, найчастіше нездатний знайти адекватний вихід без психологічної допомоги. Це означає, що профорієнтаційна робота повинна бути обов'язковим і значним за часом компонентом будь-якого профільного навчання.

Причому особистісно орієнтована профорієнтаційна робота повинна стати не тільки завданням психологічної служби, але й універсальним компонентом освітнього процесу.

Профорієнтаційну роботу варто направити на розвиток особистісної активності учнів, переробку некритично засвоєних від дорослих професійних планів й оцінок. За умови проведення такої роботи профільне навчання дає можливість формувати чіткий життєвий план, досягти високого рівня професіоналізму на ранніх етапах становлення кар'єри й відповідає запитам сучасного суспільства. Практика психологічного супроводу профільних класів дозволяє узагальнити результати самих різних спостережень й експериментів і по-новому подивитися на сучасне дитинство і його періодизацію.

Теоретичне осмислення результатів психологічного супроводу профільних класів (на основі психологічної діагностики при відборі учнів у профільні класи). Соціальна ситуація розвитку дітей, що навчаються в рамках профільних класів, полягає в тім, що суспільство в особі батьків і вчителів, висуває дитині суперечливі вимоги включитися в процес професіоналізації, удосконалюватися в одному напрямку й у той же час мати універсальні знання, значні набори особистісних якостей, широкий кругозір та інтереси. Ситуація доповнюється тим, що залишаються невичерпаними мотиви підліткового періоду, спрямовані на спілкування з однолітками. Ця специфічна соціальна ситуація розвитку породжує ряд діяльностей, спрямованих на розв'язання даного протиріччя. Такими специфічними діяльностями є форсоване навчання й особливі захоплення.

Особливі захоплення від «хоббі-реакцій», описаних у психіатрії А. Є. Лічко, відрізняються трьома ознаками:

- у свідомості учня вони пов'язані з його професіоналізацією;
- вони забезпечують тісне змістовне спілкування із групою однолітків, а не відривають від нього;
- підлітки прагнуть до суспільно значимої реалізації свого захоплення.

Дані захоплення дозволяють вирішити протиріччя, закладене в соціальній ситуації дітей, що розвиваються в рамках профільного навчання. З одного боку, стає можливим продовження спілкування з однолітками, а з іншого боку – інтенсивне навчання й професіоналізація. Здебільшого захоплення носять універсальний характер. Найбільш яскравим прикладом є захоплення комп'ютером або окремими навчальними предметами – засобом реалізації всіляких професій. Ця провідна для нового вікового періоду діяльність приводить до виникнення ряду новоутворень. Таким унікальним новоутворенням виявляється, наприклад, псевдопрофесійний світогляд, що по суті, є особливим варіантом «почуття дорослості» і виникає усередині діяльності особливих захоплень.

Псевдопрофесійний світогляд являє собою набір стереотипів мислення переживання й поведінки, які характерні для професіоналів певної області. Подібний світогляд відрізняється нарочитістю, яскравою виразністю й стає в якомусь змісті центром особистості, що формується, підлітка.

Рівні допрофільної підготовки. Центральною ланкою переходу до профільної школи повинна стати *допрофільна підготовка* випускників основної школи.

Основними завданнями допрофільної підготовки є: підготовка учня до усвідомленого вибору профілю подальшого навчання; організація проби вибору; організація знайомства учнів зі світом професій.

В основній школі для учнів 8-9-х класів *апробуються чотири рівні допрофільної підготовки* [38, 192-198], які ми подаємо в таблиці 12.

Таблиця 12

Рівні допрофільної підготовки

Рівні			
Введення курсів за вибором	Організація проектної роботи школярів	Професійне самовизначення старшокласників	Організація роботи із професійної орієнтації учнів

Рівень 1. Введення курсів за вибором

Організація й підготовка курсів за вибором

При розробці програми курсу за вибором необхідно:

- Проаналізувати зміст навчального предмета в рамках обраного профілю.
- Визначити, чим зміст курсу за вибором буде відрізнятися від базового або профільного курсу.
- Визначити тему, зміст, основні цілі курсу, його функцію в рамках даного профілю.
- Розділити зміст програми курсу на модулі, розділи, теми, відвести необхідну кількість годин на кожний з них.
- З'ясувати можливість забезпечити даний курс навчальними й допоміжними матеріалами: підручниками, хрестоматіями, дидактичними

матеріалами, лабораторним устаткуванням, реактивами й т.д. Скласти список літератури для вчителя й для учнів.

- Виділити основні види діяльності учнів, визначити частку самостійної роботи, творчої діяльності учнів при вивченні курсу. Якщо програма курсу припускає виконання практичних робіт, лабораторних досвідів, проведення екскурсій, виконання проектів, то їхній опис повинно бути представлено в програмі.

- Продумати, які освітні продукти будуть створені учнями в процесі освоєння програми курсу.

- Визначити критерії, що дозволяють оцінити успішність освоєння програми курсу.

- Продумати форму звітності учнів за підсумками освоєння програми курсу: проект, реферат, виступ й ін.

Рівень 2. Організація проектної, дослідницької діяльності школярів

Велике значення в закладі освіти має організація проектної, дослідницької діяльності.

Дослідницька діяльність учнів – діяльність учнів, пов'язана з вирішенням учнями творчого, дослідницького завдання із заздалегідь невідомим рішенням (на відміну від практикуму, що служить для ілюстрації тих або інших законів природи), що передбачає наявність основних етапів, характерних для дослідження в науковій сфері, виходячи із прийнятих традицій: постановка проблеми, вивчення теорії, присвяченій даній проблематиці, підбір методик дослідження й практичне оволодіння ними, збір власного матеріалу, його аналіз й узагальнення, науковий коментар, власні висновки.

Проектна діяльність учнів – спільна навчально-пізнавальна, творча або ігрова діяльність учнів, що має мету, погоджені методи, способи діяльності, спрямована на досягнення загального результату діяльності. Неодмінною умовою проектної діяльності є наявність заздалегідь вироблених очікувань про кінцевий продукт діяльності, етапів проектування (вироблення концепції, визначення цілей і завдань проекту, доступних й оптимальних ресурсів діяльності, створення плану, програм й організація діяльності по реалізації проекту, включаючи його осмислення й рефлексію результатів діяльності).

Проектно-дослідницька діяльність – діяльність щодо проектування власного дослідження, що припускає виділення цілей і завдань, виділення принципів відбору методик, планування ходу дослідження, визначення очікуваних результатів, оцінка реалізації дослідження, визначення необхідних ресурсів.

Цілі й завдання дослідницької діяльності в сучасній школі. В сучасних умовах, коли актуальне питання про зниження навчального навантаження дітей, значення терміна «дослідницька діяльність учнів» здобуває трохи іншого значення. В ньому зменшується частка профорієнтаційного компоненту, факторів наукової новизни досліджень і зростає зміст і пов'язаний з розумінням дослідницької діяльності як інструмента підвищення якості освіти.

Розходження дослідницької й проектної діяльності. Головним результатом дослідницької діяльності є інтелектуальний продукт, що встановлює ту або іншу істину в результаті процедури дослідження й представлений у стандартному вигляді.

При цьому *проектна організація* процесу дослідження є засобом встановлення істини, способом найбільш ефективного просування пізнання.

Рівень 3. Самовизначення старшокласників

Модель самовизначення, що запропонована П. С. Лернером [34], не рівнозначна «паспорту», «стандарту людини», у яких звичайно описуються деякі набори знань, умінь і навичок (Зунов) і параметри «соціального характеру» (Е. Фромм), що дозволяє в «культурах корисності» (О. Г. Асмолов) не тільки формувати «соціальне замовлення», але й закладати їх у фундамент проектування районних освітніх систем, до програм у конкретних навчальних закладах. Дана модель являє собою «пучок векторів» прилучення людини до актуальної культури, можливих для розвитку в існуючих соціально-економічних умовах засобами освіти.

Модель самовизначення учнів у старших профільних класах може бути реалізована лише за умови:

- консолідації зусиль учнів і педагогів у прийнятті й здійсненні супроводу;
- при організації освітнього процесу істотною є постановка завдання щодо освоєння учнями різних типів діяльності (зокрема, дослідницької й проектної), що є ключовою умовою розвитку універсальних компетенцій й навичок;
- при відмові від тоталітарного виховання «за зразком» на користь створення збагаченого освітнього середовища, що супроводжує індивідуальний розвиток і самовизначення дитини й підлітка.

Структуру моделі самовизначення старших школярів подаємо в таблиці 13.

Таблиця 13

Структура моделі самовизначення старших школярів

Життєве самовизначення	Особисте й сімейне благополуччя; здоров'я особисте й близьких; прагнення до повноцінного життя й прилучення до культури; якість життя (достаток, відпочинок, дозвілля); праведність, добропорядність й охайність життя; збереження й збільшення матеріальних, духовних і культурних цінностей родини, роду й народу; ефективність як працівника; суспільне й культурне призначення; виховання майбутніх дітей
Валеологічне самовизначення	Фізичні можливості й стан здоров'я; психічне здоров'я; генетична спадщина; звички, схильності; знання превентивної медицини
Когнітивне самовизначення	Ступінь й якість оволодіння змістом середньої освіти; широта кругозору; коло читання; доступність інформаційних ресурсів; коло спілкування; потреби в додатковій освіті
Моральне самовизначення	Практична реалізація життєвих планів; пошук відповіді на питання „ким бути?“ й „яким бути?“; співвідношення між реальним й ідеальним „Я“; уявлення про себе в минулому, сьогоденні й майбутньому; аномальна емоційно-психологічна симптоматика; акцентуації характеру; відносна стабілізація внутрішнього й зовнішнього життя

Професійне самовизначення	Схвальна сфера професійної діяльності; уявлення про світ праці й професій; характер й умови майбутньої трудової діяльності; кращі професії й спеціальності; траєкторії одержання професії й спеціальності; особисті професійно важливі якості; підготовленість до одержання професійної освіти; досвід продуктивної роботи
Соціально-економічне самовизначення	Законослухняність і соціальна безконфліктність; цивільна активність; ступінь особистої волі; соціальний статус; гендерні аспекти; найманий робітник; приватний підприємець; громадянство; домагання по оплаті праці; зайнятість професійною роботою
Технологічне Самовизначення	Виконання тонких операцій ручними інструментами; керування машинною технікою; виконання й розуміння креслень, схем, графіків і т. ін.; володіння побутовою й офісною технікою.

Супровід самовизначення школярів. Супровід самовизначення підлітків включає *педагогічне, психологічні й гуманітарно-соціальне забезпечення*.

У наведеній таблиці 14 в називному плані представлені „древа цілей” – якщо супроводжувати, то куди й до чого, а також ситуації індивідуального самовизначення, що вимагають професійної підтримки з боку всіх суб’єктів освітнього середовища.

Таблиця 14

Супровід самовизначення школярів

Педагогічний	Психологічний	Гуманітарно-соціальний
Культивування здібностей і задатків	Діагностика	Післяшкільні плани
Ключові компетенції	Вікові кризи	Використання й доповнення потенціалу родини
Індивідуальні освітні траєкторії	Образ «Я»	Життєві плани й спрямування
Інформаційне забезпечення індивідуальних освітніх траєкторій	Корекція самооцінки	Ціннісні орієнтації
Технологічні професійні проби	Ділові й вольові якості особистості	Прийнятний бізнес дітей і підлітків
Індивідуалізація педагогічних технологій	Психологічне консультування	Гранти, стипендії
Індивідуальні освітні запити	Інтимно-особистісні стосунки	Правове консультування
Творчі конкурси, олімпіади	Психологічний комфорт	Трудові об’єднання школярів
Кругозір і світогляд	Само ідентифікація	Дозвілля, відпочинок
Коло читання	Емпатія	Прийом до вузів й ін. навчальних закладів
Допитливість	Комунікабельність	Волонтерство
Розширення креативного поля	Толерантність	Здоровий спосіб життя
Патріотизм	Конфліктні ситуації	Міжнародні стосунки
Відкритий розум	Стресостійкості психіки	Громадянська позиція, соціальна активність

Інформаційна й профорієнтаційна робота як елемент допрофільної підготовки. Профорієнтаційна робота в закладі освіти – це спеціально організована діяльність, що спрямована на надання учням психолого-педагогічної підтримки в проектуванні ними варіантів продовження навчання в профільних і непрофільних класах старшої школи, в установах професійної освіти. Вона включає допомогу кожному школяреві у виборі напрямку й місця подальшого навчання, роботу з підвищення готовності підлітка до соціального, професійного й культурного самовизначення в цілому. В цій діяльності можна виділити кілька етапів, і на кожному з них досить чітко вимальовується свій «фронт робіт».

На I етапі виявляють освітні запити учнів, що закінчують 8-й клас. На цьому етапі здійснюється надання «освітньої карти» району, міста, області, попередня діагностика освітнього запиту школярів з урахуванням думки їх батьків, основних мотивів майбутнього вибору, інтересів і схильностей.

На II етапі (для дев'ятикласників) передбачається навчання способам вибору індивідуального маршруту освітньої діяльності; організація психолого-педагогічної діагностики й самодіагностики, що дозволяють будувати версії про схильність до тих або інших напрямків освітньої діяльності в умовах профільного навчання; виявлення основних утруднень, проблем у виборі профілю навчання.

На III етапі (завершальному, при закінченні 9 класу) реалізуються «проби вибору профілю навчання». З цією метою доцільно почати одноденне або дводенне «занурення» у проблему вибору. Ця процедура повинна бути заздалегідь передбачена навчальним планом школи. На даному етапі виявляються відповідність можливостей школяра вимогам профілю, що обирає; співвідносяться аргументи «за» й «проти» певного вибору профілю. При цьому важливо, щоб у ранжируванні факторів незалежно брали участь сам учень, його батьки й учителі.

Організація роботи із професійної орієнтації учнів. З метою визначення професійних намірів школярів працівники соціально психологічної служби умовно розділяють школярів на чотири категорії по ступеню сформованості професійних планів, які можна з'ясувати в ході групових (масових) опитувань.

Робота з кожною окремою категорією учнів проводиться різними способами й прийомами виходячи з різних завдань і цілей для кожної із представлених груп. Для проведення індивідуальних та групових консультацій практичному психологу рекомендується використання "Карти професійної спрямованості".

По ступені сформованості професійних планів виділяють:

1. *Школярів, які вже визначили своє майбутнє покликання.* Вони мають потребу в основному в тому, щоб їм були показані шляхи подальшого одержання освіти, вибору навчального закладу, в якому можна одержати дану спеціальність, перспективи роботи. Іноді необхідно підказати шляхи самовиховання, самоосвіти, підготовки себе до оволодіння в майбутньому даною професією.

2. *Школярів, які не знають, куди йти вчитися або працювати, не мають конкретних життєвих професійних планів.* Дана категорія учнів має потребу в основному в роботі із професійної освіти. Знайомство з різними професіями й спеціальностями допомагає їм визначити своє майбутнє. У роботі з даними учнями можна застосовувати анкети на виявлення інтересів, результати яких можуть служити першим кроком для наступного самовизначення й допоможуть школярам звужити сферу вибору й зорієнтуватися в різноманітті професій.

3. *Школярів, які вибрали свою майбутню професію, але в силу яких-небудь протипоказань оволодіння даною професією або істотно обмежене для них, або зовсім протипоказано* (за станом здоров'я, при наявності суттєво завищеного рівня домагань, при неадекватній самооцінці й ін.). Даним учням необхідна робота з переорієнтації. Завданням діяльності шкільного психолога має стати визначення системи педагогічних і психологічних впливів на даного школяра з метою його переорієнтації. І переорієнтація припускає вирішення підлітком досить складного

протиріччя між власним бажанням, з одного боку, і неможливістю (або обмеженістю) займатися даною діяльністю – з іншої.

4. *Школярів, які вибрали відразу кілька професій, часто зовсім протилежного характеру.* Це найчисельніша група учнів і характеризується вона тим, що при визначенні свого професійного вибору школярі орієнтуються винятково на поради й думки товаришів й оточуючих людей, не замислюючись ні про свої можливості, ні про достоїнства тієї або іншої професії.

У силу того, що думки й поради бувають суперечливими, професійне самовизначення цих учнів стає надзвичайно складною справою. Саме такі школярі найбільшою мірою потребують допомоги з боку шкільного психолога. Основною метою роботи шкільного психолога з даними учнями є не тільки вирішення протиріч, але й вироблення стійкого й цілеспрямованого професійного вибору.

Для того щоб вибір професії був свідомим і вільним, необхідно враховувати, принаймні, три фактори: інформованість (орієнтування) школярів про світ професій, знання своїх особистісних можливостей, уміння співвідносити особистісні якості з вимогами, які пред'являються до тієї або іншої професії й спеціальності. Вибір професії завжди пов'язаний з такими категоріями як можливості й потреби, інтерес і ціль, такими факторами як нахили й мотивація, передбачення результатів ухвалених рішень. Однією з невирішених проблем є рання поетапна профорієнтаційна діагностика, що враховувала б вікові зміни мотиваційної сфери дитини. Цьому в значній мірі може сприяти системи профінформаційної роботи в школі, яку ми подаємо в таблиці 15.

Таблиця 15

Системи профінформаційної роботи в школі

Клас	Види діяльності	Мотиваційні зміни
1-4	Знайомство зі світом найпоширеніших (популярних) професій, професіями своїх батьків і близьких. Початковий (пропедевтичний) етап допрофесійного періоду профорієнтаційної роботи	Формується правильне емоційне відношення до професійної діяльності, з'являється бажання займатися корисною працею, якісно виконувати доручену справу
5-7	Знайомство з професіями своїх батьків і близьких людей. Знайомство з професіями свого регіону. Повинні знати де і які знання вони можуть застосовувати у своєму регіоні (районі). Познайомитися з потребами свого району в певних спеціальностях і звернути увагу саме на ці спеціальності. Пізнавально-пошуковий етап допрофесійного періоду профорієнтаційної роботи	Формуються прогностичні вміння щодо трудової діяльності, можливостей реалізації обраної професії в даному районі (регіоні). Відбувається виділення професійної мети, професійної мрії (чого хоче досягти, чого може досягти).
8-9	Введення курсу „Основи вибору професії”. Підготовка до вибору профілю навчання з урахуванням професійних інтересів і нахилів. З'ясування подальших життєвих планів. Визначення наявності рейтингу професій. Рекомендується вибір однієї з п'яти сфер професійної діяльності: людина-природа, людина-техніка, людина-людина, людина-	Формуються стійкі професійні інтереси, відбувається вибір подальшого шляху навчання в 10-11-х класах. Підсилюється увага до побудови подальших освітніх планів. Школярі отримують інформацію про світ професій, спеціальності, навчальні

	знакова система, людина-художній образ. Базовий (визначальний) етап допрофесійного періоду профорієнтаційної роботи	заклади. З'ясовуються уявлення про перешкоди на шляху до улюбленої професії.
10-11	Вивчення планів продовження освіти й вибору подальшої професійної діяльності, вибір профілю навчання. Наявність власного рейтингу професій. Допомога у виборі майбутньої професії. Школярі уточнюють відповідність наявних якостей. Базовий (визначальний) етап допрофесійного періоду профорієнтаційної роботи	Звертається увага не тільки на психофізичні якості школярів, необхідні для оволодіння професією, але й по необхідності відбувається корекція вибору старшокласників, підлітки отримують допомогу в самооцінці своїх здібностей і нахилів.

Критерії та показники готовності школи до впровадження профільного навчання. На основі квалімітричної моделі [4] науковці розробили критерії та показники оцінки готовності школи до впровадження профільного навчання. До таких критеріїв відносяться такі:

- 1) нормативно-правове забезпечення профільного навчання;
- 2) обґрунтування доцільності впровадження обраних профілів навчання;
- 3) актуалізація умов для впровадження профілізації у навчально-виховний процес;
- 4) психолого-педагогічне забезпечення впровадження профільного навчання;
- 5) кадрове забезпечення профільного навчання;
- 6) навчально-методичне забезпечення профільного навчання.

До нормативно-правового забезпечення організації профільного навчання у закладі освіти входить:

1. Знання адміністрацією та педагогами основних нормативних документів щодо організації профільного навчання.
2. Розробка положення про організацію профільного навчання в закладі освіти.
3. Внесення відповідних змін до статуту навчального закладу.
4. Аргументований вибір робочого навчального плану.
5. Наявність угод з вищими навчальними закладами та іншими установами й організаціями, що братимуть участь в організації та впровадженні профільного навчання.
6. Коригування функціональних обов'язків членів шкільного колективу.

З метою обґрунтування доцільності впровадження в закладі освіти обраних профілів навчання рекомендовано:

1. Провести діагностику профільних інтересів учнів та на її підставі формувати профільні класи.
2. Вивчити та проаналізувати освітні запити батьків.
3. Активізувати діяльність гуртків, секцій, факультативів, спецкурсів для задоволення освітніх потреб учнів.
4. Проаналізувати кадровий склад закладу освіти.
5. Проаналізувати матеріально-технічну базу навчального закладу.
6. Проаналізувати соціокультурну і виробничу інфраструктуру району.
7. Визначити ступінь оптимальності обраних навчальних профілів.

З метою актуалізації умов для впровадження профілізації у навчально-виховний процес вважаємо адміністраціям закладів освіти за необхідне:

1. Здійснити аналіз можливостей учнів для організації засвоєння навчального матеріалу кожним учнем з урахуванням рівня його розвитку.

2. Застосувати особистісно орієнтовані технології навчання та виховання, проводити особистісно орієнтовану професійну орієнтацію школярів.

3. Використовувати різнорівневі завдання та інші прийоми реалізації принципів індивідуального підходу та диференціації у навчанні.

4. Застосувати освітні технології на основі використання активних методів навчання.

5. Організувати проектну роботу школярів засобами факультативів, предметних гуртків, наукових учнівських товариств, МАН, предметних олімпіад, кабінетів профорієнтаційної роботи.

6. Організувати виховне позаурочне середовище профільного навчання.

7. Організувати методичну підготовку вчителів основної школи щодо орієнтації на організацію допрофільного навчання (курси за вибором, проектна та дослідницька робота школярів, система профорієнтаційної роботи закладу).

8. Організувати методичну підготовку вчителів старшої школи щодо викладання профільних предметів.

9. Організувати методичну підготовку вчителів старшої школи щодо проблеми професійного самовизначення старшокласників.

З метою психолого-педагогічного забезпечення впровадження профільного навчання працівникам психологічної служби рекомендовано:

1. Внесення в освітній моніторинг закладу показників організації профільного навчання в закладі освіти.

2. Запобігання дезадаптації учнів в умовах виникнення навчальних труднощів і стресів.

3. Організацію поглибленої профорієнтаційної роботи з учнями (профінформування, профконсультування, профдіагностика, профдобір) (за О. Г. Баллом) [4].

4. Психологічну діагностику при наборі учнів в профільні класи.

4.1. Діагностику індивідуальних особливостей підлітка з позиції його готовності до успішного навчання за певним профілем.

4.2. Виявлення здібностей учнів з метою обґрунтування орієнтації на профіль навчання.

5. Підготовку учнів до свідомого вибору профілю подальшого навчання, організацію проби вибору та знайомство учнів зі світом професій.

6. Психолого-педагогічну підготовку педагогів в умовах профільного навчання (проведення психолого-педагогічних семінарів, творчих майстерень, проблемних семінарів, засідань педрад, методичних об'єднань тощо).

7. Організацію особистісно орієнтованої профорієнтаційної роботи з учнями, викладання курсів за вибором, організація проектної та дослідницької діяльності школярів.

Для вирішення кадрового забезпечення організації профільного навчання рекомендовано:

1. Підвищення кваліфікації керівників шкіл щодо управління профільною школою в ході курсової перепідготовки в системі післядипломної освіти.

2. Підготовка вчителів до роботи за різнорівневими освітніми програмами.
3. Перепідготовка та підготовка вчителів до роботи в профільній школі: набуття знань змісту освіти по предмету на профільному рівні; знання методики організації проектної та дослідницької діяльності учнів.

4. Доповнення критеріїв оцінювання професійної діяльності вчителя (врахування при атестації готовності вчителя до роботи у профільних класах).

Навчально-методичне забезпечення профільної освіти передбачає:

1. Вивчення програмного забезпечення профільного навчання (змісту викладання програм на базовому рівні, в обсязі профільного предмету, складання програми курсів за вибором).

2. Розробку дидактичних матеріалів з організації курсів за вибором.

3. Організацію роботи з упровадження курсів за вибором у навчальному закладі.

4. Пошук науково-методичної літератури, публікацій педагогічних видань щодо організації професійного навчання.

5. Організацію творчих предметних та міжпредметних груп вчителів за проблемами до профільного та профільного навчання.

7. РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНИХ ЗДІБНОСТЕЙ ОСОБИСТОСТІ

За видами здібності поділяються на дві групи: загальні та спеціальні. Як вказував Рубінштейн С. Л. "Загальні здібності – це якості індивідуума, що відповідають вимогам багатьох видів діяльності... Спеціальні здібності – психологічні особливості індивідуума, що обумовлюють можливості успішного виконання ним певного виду діяльності... Певний рівень спеціальних здібностей може бути сформований практично у будь-якої здорової людини [52].

Професійні здібності майбутнього спеціаліста можна оцінити тільки з урахуванням вимог, які висуває до нього певна професія. На формування професійних здібностей впливає інтерес учнів до обраної професії та навчальних предметів; організованість навчального процесу та забезпеченість необхідними навчальними посібниками; успішність теоретичних та практичних занять; стимулювання активності та самостійності учнів для виконання навчальної та практичної роботи.

Теоретико-методологічною основою до проектування педагогічного процесу розвитку особистості в навчанні може стати розроблена С. Рубінштейном та його послідовниками наукова теорія особистості як суб'єкта діяльності [52]. Згідно з цією теорією, психічні якості особистості одночасно виступають і як передумова, і як результат її діяльності, тобто "психічний вигляд особистості у всій різноманітності її психологічних якостей визначається реальним буттям, дійсним життям людини та формується в її конкретній діяльності" [53].

Оскільки особистість, яка стає суб'єктом діяльності, "виступає суцільним образом, є організатором, який формує свою здібність до діяльності, свою активність", то за умови організації процесу навчання йдеться про особистісний рівень керування, саморегуляції, регуляції здібностей, потреб, почуттів у процесі педагогічно організованої діяльності.

А. Леонтьєв та Л. Божович вважали, що особистість постає в психічних внутрішніх мотивах та діяльнісних зовнішніх сферах свого прояву в їх єдності. При цьому, за А. Леонтьєвим, головною внутрішньою характеристикою особистості виступає її мотиваційна сфера. Для опису становлення особистості важливе поняття, яке характеризує внутрішні якості та особливості людини, її "внутрішня позиція", яка характеризується, як сукупність провідних мотивів діяльності [33].

Аспект соціальної взаємодії в особистості представлений у концепції А. Бодалева. Особистість, реалізуючись у діяльності, обов'язково включається в процес пізнання та спілкування, який актуалізується у встановленні взаємозалежності між:

- а) інформацією про людей та міжособистісними відносинами;
- б) комунікацією та саморегуляцією дій людини в процесі спілкування;
- в) змінами внутрішнього світу самої особистості [38].

Розглядаючи механізми становлення особистості в процесі діяльності та спілкування, інші дослідники (К. Альбуханова-Славська) підкреслюють, що

становлення особистості як суб'єкта діяльності відбувається як в процесі оволодіння суспільно-історичними формами діяльності, так і в процесах самоорганізації своєї активності. Компонуючи характеристику особистості як суб'єкта діяльності, ці процеси виявляють особистісний спосіб регуляції діяльності, рівень виявлення психологічних якостей, необхідних для її здійснення.

На основі проведеного аналізу приходимо до висновку, що, по-перше, особистість є носієм соціального досвіду; по-друге, людина стає особистістю в процесі надбання саме цього соціального досвіду, в свідомій активній діяльності та спілкуванні; і, по-третє, цей досвід накопичується в процесі спільної діяльності при вступі людини в певні суспільні відносини, які визначають життєдіяльність індивідууму, формуючи її як особистість. При цьому, на думку багатьох дослідників (Б.Ананьев, А.Бодалев, Р.Кричевський, А.Мудрик, В.Мясищев та ін.), пізнання інших людей, спілкування з ними – це той "стрижень, який утворює особистість", визначає її "комунікативне ядро", де під "комунікативним ядром" вважається характерна для особистості єдність віддзеркалення, ставлення і поведінки [45].

Таким чином, аналіз наявних психологічних підходів до розуміння особистості людини дозволяє виробити наступні, найбільш загальні положення, врахування яких, на нашу думку, важливе при організації процесу професійного навчання.

1. Особистість передусім становить особливий рівень соціального розвитку людини.

2. Особистість людини розвивається в процесах її власної діяльності, пізнання та спілкування.

3. Особистість – це структура, якій властиве динамічне співвідношення просторово-часових орієнтацій, змістовних спрямувань, рівнів засвоєння та форм реалізації діяльності, які забезпечують свободу самовизначення у вчинках та міру відповідальності за їх наслідки.

4. Особистість може бути представлена у межах її якостей і на основі її основних типів.

Вихідною для педагогічного розуміння особистості і розвитку її основних складових якостей у навчанні є теорія С.Рубінштейна, згідно з якою в психічному образі особистості виділяються якості, які характеризують різні сторони особистості, взаємодіючи одна з іншою в конкретній діяльності людини [53]. Особистість, яку інтерпретуємо через систему певних властивостей, складають ті якості, яких людина набуває в процесі соціальної взаємодії, пізнання, відносин, діяльності і спілкування на основі власної активності та самостійного створення себе. При цьому в педагогічному аспекті якості характеризуються:

а) як "риси особистості, які стійко виявляються в поведінці, як моноліт сплаву реальних дій, внутрішніх відносин та переживань";

б) як "характеристики, які довготривалі, існують та виявляються в поведінці індивідуума в різних ситуаціях";

в) як "стійка якість особистості в тій, або іншій галузі життєдіяльності, проявляється в органічній єдності її потреб, свідомості, емоційно-вольовій сфері та практичних діях".

Для проектування педагогічного процесу розвитку особистості важлива присутність двох категорій якості – мотиваційно-ціннісної, яка визначає спрямованість на здійснення діяльності певного виду, та інструментальної, яка охоплює ті засоби (включаючи знання, вміння, навички, фізичні та вольові можливості), за допомогою яких особистість реалізує цю спрямованість. Отже, спостерігаємо дві стратегії формування особистісних якостей: інструментальні властивості формуються у відповідності із наперед складеною програмою, а розвиток мотиваційних – лише стимулюється. Основний шлях педагогічної стимуляції розвитку якостей полягає в тому, щоб, спираючись на мотиви, які вже є у вихованців, заохочувати їх до діяльності, що сприяє формуванню необхідних якостей. У результаті формуються стійкі індивідуальні особливості особистості, які утворюють її духовну основу, тип, який виявляється в манерах, звичках, емоційному стані, яким регулюються міжособистісні відносини і, які в своїй сукупності становлять характер особистості, що виявляється в типових для неї способах діяльності.

Для професійного навчання найбільш суттєвим є те, що якості особистості формуються в процесі життєдіяльності людини як найбільш стійкі і провідні характеристики її поведінки. Якості особистості виступають як умова, і як результат будь-якого виду діяльності людини, причому успішний певний вид діяльності в його процесі закріплює і розвиває якості певного рівня.

Структурно в якості особистості присутні як мотиваційні елементи (спрямованість на здійснення діяльності), так і інструментальні (знання, вміння, навички, за допомогою яких особистість реалізує цю спрямованість). Поняття "професійні здібності", як відносини особистості до своєї професії, праці і людей, включають в себе мотиви, форми і способи професійної поведінки, де ці відносини відтворюються. Вона є важливими для проектування та педагогічної організації системи професійного навчання з метою підготовки кваліфікованих робітників.

Виходячи з теорії системогенезу професійної діяльності В. Шадрікова, професійні здібності особистості можна представити як систему, яка формується в процесі життєдіяльності та виявляється в кожній дії з певного боку [64]. При цьому, аналізуючи якості особистості в контексті з діяльністю, згідно з К. Платоновим, важливо поділяти їх на більш або менш "професійно значимі", а вже потім на "позитивно значимі" та "негативно значимі" для особистості [43]. В своїх працях К. Платонов спирається на розуміння цього питання С. Рубінштейном, у тому аспекті що "психічна властивість – це здібність індивіда на певний об'єктивний вплив відповідати певними психічними діями" [43, с. 129]. Здібності поділяються К. Платоновим на актуальні, які вже виявились в діяльності, та потенційні, які ще не проявились, але передбачаються на основі наявності здібностей до подібних за структурою видів діяльності. Таким чином, потенційні здібності – це сполучення властивостей особистості, а актуальні здібності, будучи функціональними

здібностями особистості, разом з тим стають і системними якостями діяльності, в яких проявляється зв'язок структури особистості та структури діяльності.

Згідно з цим професійні здібності визначаються К. Платоновим як "здібності особистості, сукупність яких є потенційними або актуальними здібностями до даної діяльності, послаблення яких призводить до стійких помилкових дій при професійному навчанні та знижує ефективність певної професійної діяльності" [43, с. 106].

Розглядаючи психологічні основи формування професійних здібностей, важливо враховувати наявний рівень розвитку будь-яких показників, властивостей, пов'язаних з накопиченими знаннями, навичками, вміннями, які в сукупності трансформуються в якості, сприяючи також і розвитку здібностей. На думку В.Марищука, професійні здібності входять до всіх підструктур динамічної функціональної структури особистості, обґрунтованої К. Платоновим. У спрямованості, відносинах та моральних рисах особистості, які формуються вихованням, вони виступають у вигляді професійної мотивації, ставлення до справи, почуття професійного обов'язку. У свою чергу рівень накопичених знань та сформованість навичок і вмінь зростає і розширюється як особистісний досвід шляхом навчання. Вони характеризують рівень розвитку психічних та психосоматичних процесів, залежних від індивідуальних здібностей, пов'язаних з такими якостями, як швидкість руху, емоційна стійкість, що біологічно обумовлено типологічними особливостями темпераменту.

На нашу думку, професійні здібності можна визначити як комплекс якостей особистості, який формується впродовж усього життя людини в процесі її професійної діяльності і забезпечує високий рівень виконання трудових операцій.

Серед аспектів розвитку професійних здібностей особистості в навчанні виключного значення набуває ідея Б. Ананьєва про те, що "Ефекти виховання, внесені в структуру розвитку, характеризуються перебудовою психофізіологічних функцій, процесів, операцій поведінки". Отже, для керування цими процесами розвитку під час педагогічної організації навчання та виховання потрібно з великою точністю проектувати можливі зміни в процесах розвитку та в результатах прояву самої особистості вихованця. Важливо розрахувати відношення між частинами виховання та компонентами структури розвитку в процесах навчання, пізнання, діяльності.

У змістовному плані питання професійних здібностей особистості представників різних професій правомірно поставало в психолого-педагогічних дослідженнях в залежності від майбутніх сфер діяльності та функцій спеціаліста. Існують певні напрацювання в проблемі виділення переліку професійних здібностей. Зокрема, В. Шадріков визначає професійно важливі якості особистості за наступним алгоритмом. Спочатку, на його думку, процес професійної діяльності необхідно розбити на окремі дії, визначити інформаційні основи, процеси прийняття рішень та виконавчу частину. Далі, на основі аналізу специфіки визначених дій, з урахуванням умов діяльності визначити здібності, які обумовлюють успіх виконання конкретних дій. Так, у

своєму дослідженні розвитку здібностей операторів та шліфувальників він виділяє наступні професійно важливі якості для цієї групи робітничих професій: стійкість та переключення уваги, розподіл уваги, просторове уявлення, окомір, довготривала вербальна пам'ять, короткотривала образна пам'ять, технічне мислення, невербальний інтелект, сенсомоторна координація, координація рухів обох рук, пам'ять на рух.

В. Шадріков зазначає, що на різних етапах професійної діяльності (входження в діяльність, первинна професіоналізація, стабілізація, вторинна професіоналізація) рівень розвитку професійно важливих якостей на різних етапах освоєння діяльності змінюється [66].

Складним і суперечливим залишається питання про структуру здібностей та їх класифікацію і сьогодні. Доцільно схематично представити комплекс здібностей, які досліджувалися в педагогічній науці (табл. 16).

Таблиця 16

Погляди дослідників на структуру здібностей особистості

Дослідник	Характеристика (види здібностей)
1	2
В. Давидов, О. Х. Рахімов	• якості особистості, що визначають успішну реалізацію задач діяльності (відповідальність, професійна компетентність, наполегливість, тощо); • група якостей, що характеризує різні сторони свідомості та мислення (здібність до аналізу нестандартності, логічність та системність мислення тощо); • якості психофізіологічного рівня (охайність, об'єм уваги, оперативність тощо); • якості, що відображають вольові властивості особистості (вимогливість, рішучість, самостійність тощо); • упевненість у користі своєї діяльності.
В. Мещеряков, В. Зінченко	За критерієм виду психічних функціональних систем: сенсомоторні, перцептивні, атенційні, мнемічні, мислительні та ін.; • за критерієм основного виду діяльності: наукові, творчі, інженерні.
Н. Левітов	Технічні здібності: • технічне розуміння (сприйняття просторових відношень, окомір, пам'ять, уява, мислення); • технічна майстерність (точні рухи, слухова та зорова координація). • технічне мислення; • просторова уява; • здібність до комбінування; • мануальна спритність.
М. Давлєтшин	Технічні здібності: • провідні (технічне мислення, просторова уява); • опорні (спостережливість); • допоміжні (мануальна спритність).
А. Ковальов	Образотворча діяльність: - художня уява; - гостра зорова чуттєвість; - умілість рук.

1	2
Г.Безюлева	Пізнавальні здібності: • сенсорно-перцептивні (відчуття, увага, сприйняття); • мнемічні (процеси пам'яті); • інтелектуальні (мислення та уява).
В. Єсіпов	Композиційні здібності: • основні компоненти (естетичне відношення до дійсності, художній смак, творча уява, зорова пам'ять, образна уява, мислення тощо); • допоміжні компоненти (оцінка перспективних скорочень та впливу відношень світла, спеціальні вміння руки).
В. Кузін	Художні здібності: • художня уява і мислення; • зорова пам'ять; • емоційність; • вольові властивості особистості; • властивості зорового аналізатора; • сенсомоторні якості.
Є. Горлакова	Пізнавальні здібності: • сприйняття, спостереження, пам'ять, мислення, уява, мовлення, самооцінка, способи спілкування.
Л. Денисенко	Професійні здібності швачки: • пізнавальні здібності: • перцептивні (лінійний окомір, тактильно-кінестетична чутливість); • атенційні (концентрація уваги та переключення уваги); • мнемічні (пам'ять на кольоровий матеріал, конкретно-образний матеріал та схематичний матеріал); • мислительні (пам'ять на кольоровий матеріал, конкретно-образний матеріал та схематичний матеріал); • психомоторні здібності: • координація рухів; • точність диференціювання м'язових зусиль при підшовному згинанні стопи.

Як видно з таблиці 16, найбільш логічною та прийнятною видається класифікація, запропонована Л. Денисенко, оскільки, по-перше, дослідник визначає професійні якості як комплекс взаємопов'язаних та взаємодоповнюючих компонентів особистості. По-друге, основні професійні якості, необхідні для успішного виконання посадових обов'язків, розподілені у відповідності з видами професійної діяльності, які перебувають у певній функціональній залежності та утворюють загальну систему професійної праці. По-третє, дана класифікація відображає структуру розвитку особистості в діяльності, у взаємообумовленості з вимогами, що виступають з боку самого характеру професії.

Таким чином, аналіз існуючих в психолого-педагогічній літературі підходів до класифікації та розвитку професійних здібностей свідчить про те, що вони, по-перше, співвідносяться і формуються у певній діяльності, по-друге, характеризуються як здібності до конкретної діяльності, які в цій же діяльності і розвиваються.

Під час навчально-виховного процесу при розв'язанні завдань фундаментальної підготовки кваліфікованого робітника успішність його діяльності має оцінюватись за ступенем відповідності рівня сформованості знань, вмінь та навичок тим вимогам, які висуває майбутня професійна діяльність. Саме тому при організації педагогічної діяльності для розвитку професійних здібностей в системі навчання важливо виходити з розуміння багатофункціональності професії працівника сфери побуту.

Це, в першу чергу, обумовлено тим, що працівник повинен враховувати психофізіологічні особливості користувача послуг, індивідуальність його запитів, смаків, ряду інших факторів. Послуга, крім матеріальної значущості, повинна відповідати сучасним естетичним вимогам. І дуже часто естетична значущість, можливість задовольняти індивідуальні запити становлять основні мотиви для звернення за послугами. Це засвідчує про те, що трудовий процес з надання послуг не обмежується суворими технологічними рамками. Індивідуальність послуги, її естетична значущість обумовлюють творчий характер праці, вимагають від працівника здібностей вирішувати не тільки технологічні, а й конструктивно-композиційні задачі.

Характерна особливість обслуговуючої праці така, що взаєностосунки спеціаліста з користувачем послуг входять в коло професійних обов'язків і регламентуються як правовими так і моральними нормами. У зв'язку з цим, поряд з професійною майстерністю особливої значущості набувають моральні якості робітника, його ставлення до праці, культура взаємовідносин з клієнтами, прояв ініціативи в пропонуванні послуг. Індивідуальність послуг, їх естетична значущість обумовлює творчий характер праці, що висуває підвищенні вимоги до загальної та професійної освіти робітника.

Таким чином, виходячи з багатофункціональності професійної діяльності працівника сфери обслуговування, виділяємо шість груп професійних здібностей, які розвиваються в процесі навчально-пізнавальної діяльності під час професійно-теоретичної та професійно-практичної підготовки (рис. 5).

Перцептивні здібності. У професійній діяльності працівника сфери послуг значущості набуває розвиток властивостей органів чуття, через які здійснюється сприйняття предметів та явищ навколишнього середовища – перцептивних здібностей. Так, закрійник зорovo вимірює та порівнює особливості фігури клієнта з існуючими типами, обирає доцільне розташування деталей крою на тканині з найменшою кількістю міжлекальних випадів, кравець виконує розташування деталей швейного виробу відносно робочих органів машини, переміщує деталі в процесі шиття за заданою шириною шва, визначає товщину тканин тощо. Перукар, виконуючи стрижки або зачіски, зорovo розподіляє голову клієнта на зони, вимірює товщину та довжину волосся тощо. Процес сприйняття включає цілу систему перцептивних дій (вимірювання, порівняння, складання, коригування тощо), спрямованих на формування цілісного образу. Оскільки основу сприйняття складає робота органів чуття, розвиток сенсорики є обов'язковим. Одним з основних видів сприйняття простору є лінійний окомір. У сприйнятті навколишнього середовища, зокрема предметів, об'єктів та явищ, особливого значення набуває

тактильно-кінестезійна чутливість. Це комплекс, який включає в себе відчуття ряду параметрів (товщина, довжина, вага, шорсткість тощо). У професійному навчанні важливо, щоб учні усвідомили межі біологічних можливостей власних органів чуття, навчилися сприймати предмети та явища навколишнього середовища.

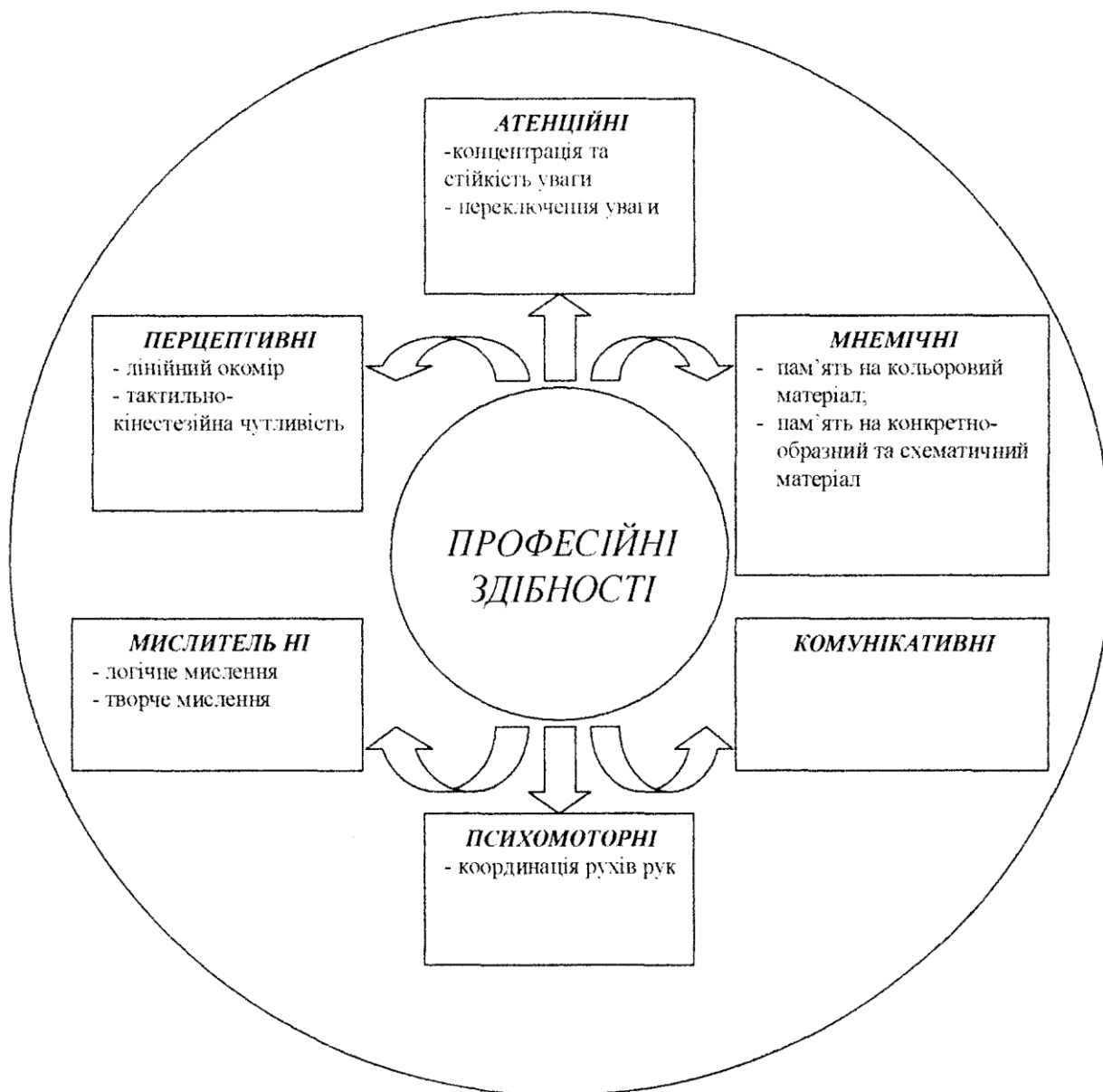


Рис. 5. Структура професійних здібностей кваліфікованого робітника сфери обслуговування

Атенційні здібності. У професійній діяльності працівника сфери обслуговування особливої важливості набувають такі якості особистості, як стійкість та концентрація уваги, переключення уваги. Залежно від механізмів, що керують спрямованістю людської психіки та рівня необхідних вольових зусиль, розрізняють мимовільну та довільну увагу. Хоча увагу психологи та педагоги не розглядають як окремий елемент, однак слід зазначити, що успішне протікання процесів пізнання прямо залежить від довільної її форми, коли вибір об'єкта здійснюється свідомо, передбачено, з певною метою. Концентрація

уваги та її стійкість – головна умова успішного протікання всіх процесів пізнання.

Діяльність працівників сфери побуту висуває особливі вимоги до функції уваги. Протягом робочого дня до робітника надходить велика кількість сигналів інформації, які вимагають переключення уваги з одного об'єкта на інший, а саме з одної деталі виробу на іншу, від голови клієнта до інструменту тощо. Разом з тим робітник повинен протидіяти відволікаючим сигналам, таким як спілкування інших працівників з клієнтами, робота обладнання та ін. Тобто вміти концентрувати та утримувати увагу на необхідному об'єкті. Саме тому серед атенційних здібностей виділяємо таку функцію як переключення уваги.

Мнемічні здібності. В основі професійної діяльності робітника сфери побуту лежать такі пізнавальні процеси, які реалізують функцію сприйняття, збереження та відтворення інформації. Так, кравець і закрійник мають справу з кольоровими швейними матеріалами, ескізами моделей одягу, схемами, які визначають послідовність обробки виробу тощо. У професійній діяльності перукаря також має місце робота з ескізами зачісок та стрижок, схематично зображеними різновидами фарбування волосся та ін. Саме тому в структурі мнемічних здібностей виділяємо пам'ять на кольоровий матеріал, пам'ять на конкретно-образний матеріал та схематичний матеріал.

Мислительні здібності. Необхідним елементом професійної діяльності є мислительні здібності, які реалізують функцію відображення в свідомості людини предметів і явищ у їх істотних властивостях, зв'язках і відношеннях. Вони проявляються в таких розумових процесах як порівняння, узагальнення, аналіз, визначення залежності, систематизація тощо. Тому в структурі мислительних здібностей виділяємо логічне мислення. Процес з надання послуг не обмежується суворими технологічними рамками. Індивідуальність послуги, її естетична значущість обумовлюють творчий характер праці, вимагають від працівника здібностей вирішувати не тільки технологічні задачі, а й конструктивно-композиційні. Це і визначає необхідність розвитку творчого мислення, без якого не буде креативного спеціаліста, здатного запропонувати клієнту новий, абсолютно індивідуальний варіант виконання замовлення.

Комунікативні здібності. На сучасному етапі розвитку сфери обслуговування зусилля педагогів мають бути спрямовані на розвиток культури спілкування майбутніх кваліфікованих робітників, оскільки одна з особливостей працівників обслуговуючої праці – безпосереднє спілкування з користувачем послуг.

Як ми уже довели, основними факторами, які формують особистість є спілкування, пізнання, праця. При цьому внесок спілкування – найбільш важливий, оскільки інші фактори реалізуються за допомогою першого. Саме завдяки спілкуванню збагачується соціальний досвід особистості, розширюється сфера комунікативних вмінь та навичок. У професійній освіті навички спілкування набувають нового змісту та форм використання. Вони трансформуються в один з компонентів професійних здібностей – комунікативні здібності. Учні під керівництвом викладача починають активно використовувати спілкування, як засіб практичної ділової взаємодії.

Спілкування обумовлює збагачення соціального досвіду особистості, розвиває пізнавальні здібності, виховує вміння спілкуватись. Саме вміння ввічливого обслуговування клієнтів обумовило необхідність введення комунікативних здібностей до структури професійних.

Психомоторні здібності. Функцію особистості виконувати свідомо певну систему дій для досягнення визначеної мети обумовлюють психомоторні здібності. У професійній діяльності кравця, закрійника та перукаря основні виробничі дії виконуються за допомогою рук, тому координація рухів верхніх кінцівок виділена як професійна здібність.

Слід зазначити, що визначені професійні здібності в залежності від роду діяльності, яку виконує робітник, будуть ведучими, в той час, як інші відіграватимуть допоміжну роль [64].

У результаті аналізу психолого-педагогічної літератури з проблеми розвитку професійних здібностей особистості можна зробити висновки:

- становлення особистості відбувається в процесі діяльності, пізнання та спілкування, де особистість виступає суб'єктом діяльності як під час оволодіння суспільно-історичними формами діяльності, так і при організації своєї активності.
- особистість формується в процесі засвоєння людиною досвіду суспільного життя, норм, необхідних для ефективної взаємодії з різними людьми, здійснення різноманітних видів діяльності, і теоретично може бути описана як система найбільш важливих якостей, які виявляються в реальній діяльності, спілкуванні, пізнанні людини.
- здібності утворюючи особистість як соціальну систему, перебувають у взаємозв'язку, впливають одна на іншу, характеризуються відносною стійкістю та взаємодією.

Для ефективного розвитку особистості необхідне дотримання умов:

По-перше, це усвідомлення і розуміння учнями вимог, що ставить майбутня професія до їх здібностей, вмінь, якостей особистості.

По-друге, – узгодженість педагогічних вимог в організації навчальної діяльності з вимогами самої особистості в її саморозвитку.

По-третє, – необхідність педагогічного проектування процесу організації навчання на основі системного та послідовного педагогічного аналізу шляхів та умов формування в особистості нормативних еталонів її діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Айзенк. Г. Ю Проверьте свои способности: Пер. с англ. – М.: Педагогика-Пресс 1992. – 176 с.
2. Анастаси А. Психологическое тестирование. – Книга 1. – М.: Педагогика, 1982.
3. Артемова Л. К. Профильное обучение: опыт, проблемы, путь развития // Школьные технологии. – 2003. – №4. – С. 22-31.
4. Балл Г.О. Психолого-педагогічні засади професійної орієнтації в школі // Психолог. – 2004. – Лютий. – №8 (104). – С. 211.
5. Барков В. І, Тютюнников А. М. Як визначити творчі здібності дитини – К.: Україна, 1991. – 79 с.
6. Боришевський М.Й. Моральність як продукт творчості й самотворення особистості // Обдарована особистість – пошук, розвиток, допомога: Матеріали доповідей та повідомлень на Міжнародній науково-практичній конференції. 27-29 квітня 1998 р. – К., Гнозис, 1998. – С. 58-61.
7. Братори З., Йао А. Обучение одаренных детей в Венгрии. Перспектива // Вопросы образования. – 1989. – №1. – С. 13-19.
8. Брушлинский А. В. О природных предпосылках психического развития человека. – М., 1977. – 64 с.
9. Бурлачук Л. Ф., Морозов С. М. Словарь-справочник по психологической диагностике. – СПб.: Питер, 1998 – 400 с.
- 10.Вандерлік В.Ф. Тест "Рівень персональних досягнень".
- 11.Вопросы психологии способностей / Под ред. В. А. Крутецкого. – М.: Просвещение, 1973. – 216 с.
- 12.Газета " Психолог" № 6, 8, 12, 44, 18-19, 2003; № 1, 2, 10, 12, 41, 2004; № 2, 2005.
- 13.Гальтон Ф. Наследственность таланта: Законы и последствия: Пер с англ. – М.: Мысль, 1996. – 271 с.
14. Гильбух Ю.З. Внимание: одаренные дети. – М., Знание, 1991. – 211с.
- 15.Гильбух Ю. З. Розумово обдарована дитина. Психологія, діагностика, педагогіка: Пер. з рос. – К.: ВПОЛ, 1993 – 75 с.
- 16.Гильбух Ю.З. Темперамент і пізнавальні здібності школяра. – К., 1992.
- 17.Голубева Э. А. Комплексное исследование способностей // Вопр. психологии. – 1986. – № 5 – С. 18-30.
- 18.Гуревич К. М. Профессиональная пригодность и основные свойства нервной системы. – М.: Наука, 1970. – 272 с.
- 19.Дружинин В. Н. Психология общих способностей [Текст] / В. Н. Дружинин. – СПб.: Питер, 2000. – 368 с.
20. Єсарапулова С. Виховання обдарованої дитини // Початкова школа. – 2000. – № 3. – С. 3-6.
- 21.Измерение интеллекта детей: В 2 ч. / Под ред. Ю. З. Гильбуха – К , 1992 – Ч. 1. – 132 с.; Ч. 2. – 62 с.
- 22.Как воспитать талантливого ребенка. Сборник игр и упражнений по развитию познавательных и творческих способностей. – 2002. – № 7, 8.
- 23.Касянова О.М. Кваліметрична модель оцінки готовності школи до впровадження профільного навчання // Управління школою. – 2004. – №19-21. –

С. 4.

24. Кленова Н. Как подготовить школу в профильному обучению // Народное образование. – 2003. – №7 (1330). – С. 106-114.
25. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. – Ростов-на-Дону. – 1996.
26. Комплексна програма пошуку, навчання і виховання обдарованих дітей та молоді / Уклад.: В. Г Шевченко, О. В. Киричук. – К., 1991. – 29 с.
27. Кузнецов А. Профильное обучение: проблемы, перспективы развития // Народное образование. – 2003. – №4. – С. 85-88.
28. Кульчицкая Е.И., Моляко В.А. Психологические вопросы выявления одаренности. – К., 1992. – 287 с.
29. Лейтес Н.С. Возрастная одаренность и индивидуальные различия: Избр. тр. – Москва; Воронеж, 1997. – 448 с
30. Лейтес Н. С. Ранние проявления одаренности // Вопр. психологии. – 1988. – №4. – С. 98-107.
31. Лейтес Н.С. Умственные способности и возраст. – М.: Педагогика, 1971. – 277 с.
32. Лейтес Н.С. Легко ли быть одаренным // Семья и школа. – 1990. – №6. – С. 31-38.
33. Леонтьев А.Н. Избр. психол. произведения: В 2 т. – М.: Педагогика, 1983. – Т. 1. – С 76-141.
34. Лернер П.С. Модель самоопределения выпускников профильных классов средней общеобразовательной школы // Школьные технологии. – 2003. – №4. – С. 50-61.
35. Логинова Г.П. Психологические аспекты профильного обучения // Психологическая наука и образование. – 2003. – №3. – С.43-47.
36. Моляко В.А. Творческая одаренность и воспитание творческой личности. – К., 1991. – 215 с.
37. М'ясоїд П.А. Загальна психологія: Навч. посіб. – К.: Вища шк., 1998. – 479 с.
38. Науково-методичні засади діяльності психологічної служби: Навчально-методичний посібник: В 2 т. / За ред. В.Г. Панка, І.І. Цушка. – К.: Ніка-Центр, 2005 – Т. 2. – 284 с.
39. Обдаровані діти – майбутнє України. – Психолог. – №25-28 (217-220), 2006, липень. Спецвипуск.
40. Одаренные дети: Пер с англ / Общ. ред. Г. В. Бурменской, В М Слуцкого – М.: Прогресс, 1991. – 381 с.
41. Одаренный ребенок / Под ред О М Дьяченко. – М., 1997. – 140 с.
42. Орлов А.Б. Психология личности и сущности человека: парадигмы, проекции, практики. – М., 2002. – 272 с.
43. Платонов К.К. Проблемы способностей. – М.: Наука, 1972. – 312 с.
44. Помиткін Е.О. Розвиток духовної обдарованості старшокласників // Обдарована дитина. – 2000. – № 2. – С. 39-43.
45. Проблемы способностей / Под ред. В. Н. Мясищева. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1962. – С. 15-32, 72-79, 91-105.
46. Проблемы способностей в советской психологии. – М., 1984. – С. 18-33, 101-106.

47. Програма роботи з обдарованою молоддю на 2001-2005 роки // Обдарована дитина. – 2001. – № 4. – С. 2-6.
48. Психолог №21-22 (117-118), червень, 2004, «Психологія дидактики».
49. Психологические вопросы выявления одаренности / Авт.-сост. В. А. Моляко, Е. И. Кульчицкая, Н. И. Литвинова. – К.: Знание, 1992 – 56 с.
50. Психология одаренности: проблемы, структура, показатели / М. А. Холодная и др.. – К., 1996. – 96 с.
51. Психология одаренных детей и подростков / Под ред Н. С. Лейтеса. – М.: Академия, 1996. – 416 с.
52. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии: В 2 т. – М.: Педагогика, 1989. – Т 2. – С. 122-139.
53. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. – М.: Педагогика, 1973 – С. 220-235.
54. Способности и склонности: Комплексное исследование / Под ред. Э. А. Голубевой. – М.: Педагогика, 1989. – 199 с.
55. Способности: К 100-летию со дня рождения Б. М. Теплова / Отв. ред. Э. А. Голубева. – М.: Феникс, 1997. – 390 с.
56. Теплов Б. М. Избр. тр.: В 2 т. – М.: Педагогика, 1985. – Т. 1. – С. 14-305.
57. Туріщева Л.В. Особливості роботи з обдарованими дітьми. – Х.: Вид. група «Основа», 2008. – 126с.
58. Фридман Л.М., Кулагина И.Ю. Развитие способностей. Психологический справочник учителя. – М.: Просвещение, 1991. – С. 102-105
59. Фурман А., Гура Г. Психодіагностика розумових здібностей школярів // Рідна школа, 1996. – № 8. – С. 19 - 22.
60. Холодная М. А. Психологические механизмы интеллектуальной одаренности // Вопр. психологии. – 1993. – № 1. – С. 32-39.
61. Чистякова С.Н., Лернер П.С. и др. Профильное обучение и новые условия подготовки // Школьные технологи. – 2002. – №1. – С. 101-108.
62. Чорна Л.Г. Психологічне забезпечення розвитку творчих здібностей учнів // Обдарована дитина. – 2001. – № 2. – С. 44-52.
63. Чудновский В. Э. Актуальные проблемы психологии способностей // Вопр. психологии. – 1986. – № 3. – С. 78-89.
64. Чудновский В. Э., Юркевич В. С. Одаренность: дар или испытание – М.: Знание, 1990. – 80 с.
65. Шадриков В. Д. О содержании понятий “способности” и “одаренность” // Психол. журн. – 1983. – Т. 4, № 5. – С. 3-10.
66. Шадриков В. Д. Проблемы профессиональных способностей // Психол. журн. – 1982. – Т. 3, № 5. – С. 13-26.
67. Шадриков В. Д. Способности человека – Москва, Воронеж, 1997. – 288 с.
68. Якобсон П.М. Технические способности и их изучение у учащихся. – М.: Изд-во Просвещение, 1964. – 285 с.
69. Rogers C. Freedom to Learn for the 80's. - Columbus; Toronto; London; Sydney, 1983.

ДОДАТКИ

Додаток А

Анкета з визначення здібностей учнів (за методикою Хаана і Кафа)

I. Інтелектуальні здібності

1. Учень швидко засвоює нові знання й легко все схоплює.
2. Має почуття здорового глузду і використовує знання у практичних повсякденних ситуаціях.
3. Добре міркує, не плутається в думках. Добре вловлює зв'язок між подіями, між причиною і наслідком.
4. Швидко запам'ятовує прочитане або почуте, не витрачає багато часу на повторення того, що потрібно запам'ятати.
5. Знає багато про такі події, про які однолітки не знають і не здогадуються.
6. Має великий запас слів, легко користується новими словами, вільно висловлюється.
7. Любить читати ті книги, які читають діти, старші на рік чи два, та дорослі.
8. Розв'язує розумові задачі, що потребують мислительних зусиль.
9. Ставить дуже багато запитань.
10. Випереджає однолітків у навчанні на рік чи два.
11. Оригінально мислить і пропонує нестандартні, неординарні відповіді, рішення.
12. Дуже спостережливий, добре сприймає інформацію, швидко реагує на все нове.

II. Художні здібності

1. У своїх малюнках зображує різноманітні предмети, ситуації, людей.
2. Серйозно ставиться до творів мистецтва, замислюється і стає дуже серйозним, коли чує нову музику, бачить красиву картину.
3. Оригінальний у виборі сюжету, складає незвичайні композиції (із квітів, малюнків, марок тощо).
4. Завжди готовий використати будь-який новий матеріал для виготовлення іграшок, картин, малюнків тощо.
5. У вільний час багато малює, ліпить, створює композиції, що мають художнє значення (наприклад, прикраси для дому).

6. Використовує малюнок або ліплення, щоб висловити свої почуття і настрій.
7. Цікавиться творами мистецтва, створеними іншими людьми. Оцінює їх і намагається відтворити те, що сподобалося.
8. Любить працювати із пластиліном, глиною, клеєм для того, щоб відтворювати речі у трьох вимірах.

III. Музичний талант

1. Добре відчуває ритм і мелодію, завжди вслуховується в них.
2. Добре співає.
3. У гру на інструменті, у пісню чи танець укладає багато енергії та почуттів.
4. Любить музичні записи, прагне піти на концерт або туди, де можна послухати музику.
5. Любить співати разом з іншими, щоб виходило злагоджено й добре.
6. У співі або музиці виявляє власні почуття і стан.
7. Створює оригінальні мелодії.
8. Добре грає на якомусь інструменті.

IV. Здібності до занять науковою працею

1. Чітко висловлює думки.
2. Читає книги, наукову літературу, випереджаючи шкільну програму.
3. Виявляє більші, ніж у звичайних дітей, здібності у користуванні абстрактними поняттями та у встановленні узагальнень.
4. Має хорошу моторну координацію, особливо між зоровим та слуховим сприйняттям (добре фіксує те, що бачить, і чітко записує те, що чує).
5. Після занять любить читати науково-популярні книги та журнали.
6. Не впадає у відчай, коли його нові задуми та проекти не підтримують учителі або батьки.
7. Намагається зрозуміти причини і сенс подій.
8. Проводить багато часу над створенням проєктів, конструюванням.
9. Любить обговорювати наукові події, винаходи, часто замислюється над цим.

V. Літературна обдарованість

1. Може вільно побудувати розповідь, починаючи від зав'язки сюжету й закінчуючи розв'язанням конфлікту.
2. Придумує щось нове й незвичайне, коли розповідає про що-небудь знайомим.
3. Під час розповіді виділяє головне, найхарактерніше.

4. Розповідаючи про щось, уміє дотримуватись одного сюжету, не втрачає головної думки.
5. Любить писати оповідання та вірші.
6. Своїх героїв у оповіданнях зображує майстерно, передає почуття, настрій, характер.
7. Вибирає для своїх оповідань ті слова, які добре передають емоційні почуття.

VI. Артистичний талант

1. Легко входить у роль іншої людини, персонажа тощо.
2. Цікавиться акторською грою.
3. Виразно змінює тональність голосу, коли зображує героїв.
4. Розуміє та вміє передати конфлікти і ситуації, може розіграти будь-яку драматичну сценку.
5. Передає почуття через міміку, жести, рухи.
6. Прагне викликати емоційну реакцію в інших людей, коли про щось із захватом розповідає.
7. Дуже легко передає почуття, емоційні переживання.

VII. Технічні здібності

1. Добре вміє майструвати, займатися різними ремеслами.
2. Користується механізмами, машинами.
3. У світ його уподобань входить конструювання машин, приладів, моделей.
4. Може читати нескладні креслення приладів і механізмів, використовувати старі деталі для створення нових виробів, іграшок, приладів.
5. Визначає причини несправності приладів.
6. Любить робити креслення механізмів.
7. Читає журнали та статті про створення нових машин, приладів, механізмів.

VIII. Здібності до спорту

1. Енергійний, потребує якомога більше фізичних рухів, щоб бути щасливим.
2. Любить брати участь у спортивних іграх і змаганнях.
3. Постійно досягає успіхів у певному виді спорту.
4. Бігає швидше за інших.
5. Сильно розвинена координація рухів.
6. Любить ходити в походи, займатися на спортивних майданчиках
7. Вільний час проводить у рухливих іграх.

Методика А.А. Лосєвої

Інструкція. Нижче перераховані 10 сфер, у яких учень може виявити свої таланти. До кожної сфери наведені характеристики. Вам необхідно за нижче запропонованою шкалою оцінити кожну з цих характеристик:

- 5 балів – характеристика властива учневі найбільшою мірою;
- 4 бали – характеристика властива учневі в ступені вище середнього;
- 3 бали – характеристика властива в середньому ступені;
- 2 бали – найнижчий ступінь.

Ця методика проводиться на основі спостережень за дитиною. Одну дитину повинні оцінювати кілька експертів: батьки, учителі з різних предметів, психолог.

I. Інтелектуальна сфера

1. Висока пізнавальна активність, мобільність.
2. Швидкість і точність виконання розумових операцій.
3. Стійкість уваги.
4. Оперативна пам'ять – швидко запам'ятовує почуте або прочитане без спеціальних завчань, не витрачає багато часу на повторення того, що потрібно запам'ятати.
5. Навички логічного мислення, добре міркує, ясно мислить, не плутається в думках.
6. Багатство активного словника.
7. Швидкість і оригінальність вербальних (словесних) асоціацій. Добре вловлює зв'язок між однією подією й іншою, між причиною і наслідком. Добре розуміє недоговорене, здогадується про те, що часто прямо не висловлюється дорослими, але мається на увазі. Вловлює причини вчинків інших людей, мотиви їхнього поведіння.
8. Виражена установка на творче виконання завдань.
9. Розвиненість творчого мислення й уяви.
10. Володіння основними компонентами уміння учитися.
11. Здатність контролювати власну творчу діяльність, підвищений темп розумового розвитку.
12. Можливість передбачення результату діяльності.

II. Сфера академічних досягнень

1. Багатий словниковий запас, використання складних синтаксичних структур.
2. Підвищений інтерес до обчислень, математичних відносин.
3. Підвищена увага до явищ природи, проведення дослідів.
4. Демонстрація розуміння причинно-наслідкових відносин.
5. Виражає свої думки ясно і точно (усно або письмово).
6. Читає книги, статті, науково-популярні видання з випередженням своїх однолітків на рік-два.
7. Гарна «моторна» координація, особливо між зоровим сприйняттям і рукою (добре фіксує те, що бачить, і чітко записує те, що чує).

8. Читання науково-популярної літератури приносить більше приємностей, ніж читання художньої.
9. Не сумує, якщо його проект не підтриманий або якщо його «експеримент» не вийшов.
10. Намагається з'ясувати причини і зміст подій.
11. Приділяє багато часу створенню власних «проектів».
12. Любить обговорювати наукові відкриття, винаходи, задумується про це.

III. Творчість

1. Висока продуктивність з безлічі різних речей.
2. Винахідливість у використанні матеріалів і ідей.
3. Схильність до завершеності і точності в заняттях.
4. Задає багато питань з предмета, що його цікавить.
5. Любить малювати.
6. Виявляє тонке почуття гумору.
7. Не боїться бути таким, як усі.
8. Схильний до фантазій, гри.

IV. Літературні сфери

1. Може легко «побудувати» розповідь, починаючи від зав'язки сюжету і кінчаючи розв'язанням якогось конфлікту.
2. Придумує щось нове і незвичайне, коли розповідає про щось уже знайоме і відоме усім.
3. Дотримується тільки необхідних деталей у розповідях про події, усе несуттєве відкидає, залишає головне, найбільш характерне.
4. Уміє добре дотримуватися обраного сюжету, не втрачає основної думки.
5. Уміє передати емоційний стан героїв, їхні переживання і почуття.
6. Уміє ввести в розповідь такі деталі, що важливі для розуміння події, про які йдеться, і в той же час не упускає основну сюжетну лінію.
7. Любить писати розповіді або статті.
8. Зображує у своїх розповідях героїв «живими», передає їхні почуття і настрої.

V. Артистична сфера

1. Легко входить у роль іншого персонажа, людини.
2. Цікавиться акторською грою.
3. Змінює тональність і вираження голосу, коли зображує іншу людину.

IX. Сфера художніх досягнень

1. Виявляє велику цікавість до візуальної інформації.
2. Виявляє велику цікавість до серйозних занять у художній сфері.
3. Малюнки і картини відрізняються розмаїтістю сюжетів.
4. Серйозно відноситься до творів мистецтва. Стає вдумливим і дуже серйозним, коли бачить гарну картину, чує музику, бачить незвичайну скульптуру, красиво і художньо виконану річ.
5. Оригінальний у виборі сюжету (у малюнку, творі, описі події), складає оригінальні композиції (із квітів, малюнків, каменю і т. д.).

6. Завжди готовий використовувати який-небудь новий матеріал для виготовлення іграшки, картини, малюнка, композиції, у будівництві дитячих будиночків на ігровому майданчику, у роботі з ножицями, клеєм.
7. Коли має вільний час охоче малює, ліпить, створює композиції, що мають художнє призначення (прикраса для будинку, одягу і т. д.).
8. Вдається до малюнка або ліплення для того, щоб виразити свої почуття і настрої.
9. Любить працювати з клеєм, пластиліном, глиною, для того щоб зображувати події або речі в трьох вимірах у просторі.
10. Цікавиться творами мистецтва, створеними іншими людьми. Може дати свою власну оцінку і спробує відтворити побачене у своїх роботах.

Х. Спілкування і лідерство

1. Легко пристосовується до нової ситуації.
2. Завжди виконує свої обіцянки, відповідальний.
3. Висока товариськість з оточуючими.
4. Прагне до домінування серед ровесників.
5. Ровесники звертаються за порадою.

Обробка отриманих результатів. Підсумуйте бали за всіма характеристиками всередині кожної «галузі» таланту. Загальну кількість набраних балів усередині однієї галузі розділіть на кількість питань. Для полегшення обробки даних рекомендується використовувати таблицю:

Назва сфери	Загальна кількість балів (Б)	Кількість питань (П)	Коефіцієнт обдарованості (К) $K = B/P$
I. Інтелектуальна сфера		12	
II. Сфера академічних досягнень		12	
III. Творчість		8	
IV. Літературна сфера		8	
V. Артистична сфера		8	
VI. Музична сфера		8	
VII. Технічна сфера		7	
VIII. Рухова сфера		6	
IX. Сфера художніх досягнень		10	
X. Спілкування і лідерство		5	

Коефіцієнт обдарованості за кожною сферою порівняйте між собою. Виділіть 3-4 найвищих показника, і, орієнтуючись на них, спробуйте створювати умови для розвитку здібностей.

Тест «Чи розвиваєте Ви здібності своїх учнів»

(за Д. Льюїсом)

1. Яка ваша освіта: середня, середня спеціальна, вища? (Потрібне підкресліть.)

2. Чим захоплюєтесь у вільний час?

Далі на кожне із запропонованих питань відповідайте: «так», «ні», «іноді».

1. Чи на всі питання дітей ви відповідаєте терпляче?

2. Чи сприймаєте ви серйозно «дорослі» питання і висловлення дітей?

3. Чи є у вас у класі стенд, на якому діти можуть продемонструвати свої роботи?

4. Чи завжди ви доручаєте дитині завдання, що їй під силу?

5. Чи допомагаєте дітям приймати рішення?

6. Чи організовуєте подорож по цікавих місцях?

7. Чи допомагаєте школярам поліпшити свої результати?

8. Чи встановлюєте для учнів прийнятий стандарт поведінки і вимагаєте, щоб вони його дотримувалися?

9. Чи часто говорите дитині, що вона гірша за інших?

10. Чи караєте дитину, принижуючи її при цьому?

11. Чи підбираєте цікаві книги і завдання для того, щоб привабити дітей?

12. Чи привчаєте ви учнів мислити самостійно?

13. Чи примушуєте ви учнів придумувати історії, фантазувати?

14. Чи хвалите дітей за вивчені вірші, пісні, розповіді?

15. Чи використовуєте ви практичні експерименти, щоб допомогти школярам більше довідатися і краще зрозуміти що-небудь?

16. Чи дозволяєте ви дітям гратися з різними предметами, пристосованими дитиною для гри?

17. Чи примушуєте ви дітей знаходити проблеми і вирішувати їх?

18. Чи знаходите ви в заняттях дітей щось гідне похвали?

19. Чи існують теми, які ви зовсім виключаєте в розмові з дітьми?

20. Чи даєте ви можливість дитині самій приймати рішення?

21. Чи підказуєте ви дітям, які телепрограми заслуговують їхньої уваги?

22. Відстороняєтесь від невдач дитини, говорячи: «Не переживай, я теж цього не вмію»?

23. Чи заохочуєте ви максимальну незалежність дітей від дорослих?

24. Чи віддаєте ви перевагу самостійному виконанню головної частини роботи дитиною (за яку вона сама узялася), навіть якщо невпевнені в позитивному кінцевому результаті?

25. Чи учите ви дітей вільно спілкуватися з дорослими будь-якого віку?

26. Чи обговорюєте ви з дітьми можливі класні заходи, екскурсії?

Оцінювання результатів

Питання 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 20, 21, 23, 24, 25, 26: «так» – 1 бал, «іноді» – 1 бал, «ні» – 0 балів.

Питання 9, 10, 19, 22: «так» – 0 балів, «іноді» – 1 бал, «ні» – 2 бали.

Додайте суму балів за трьома критеріями і оцініть рівень відповідного показника:

1) зацікавленість в інтелектуальному розвитку дітей (критерій включає питання № 1, 2, 11, 18, 15, 19, 21, 26):

- високий рівень: 13-16 балів;
- середній рівень: 5-12 балів;
- низький рівень: 0-4 бали;

2) націленість на творчі досягнення ваших учнів (критерій включає питання № 3, 6, 7, 13, 16, 17, 25):

- високий рівень: 11-14 балів;
- середній рівень: 7-13 балів;
- низький рівень: 0-6 балів;

3) формування здібності до саморегуляції (критерій включає питання № 4, 5, 8, 9, 10, 12, 14, 18, 20, 22, 23, 24):

- високий рівень: 19-24 бали;
- середній рівень: 7-18 балів;
- низький рівень: 0-6 балів.

Якщо ваша відповідь знаходиться в області «високого» рівня, то можна говорити про те, що ви прикладаєте всіх зусиль для повного розвитку у ваших учнів їхніх здібностей і талантів. Ви підтримуєте кожен порив ваших дітей, намагаєтеся сформувати такі риси характеру, як самостійність, доброзичливість, контактність, уміння організувати себе й інших, тобто ті якості, що є дуже важливими для реалізації творчої особистості. Крім того, ви розвиваєте адекватну самооцінку, що, у свою чергу, забезпечує збереження психологічного здоров'я дітей.

Тест визначення ступеня сформованості творчих здібностей

Для визначення рівня сформованості творчих здібностей потрібно уважно прочитати наведені нижче пункти і проти кожного з них поставити слово "так", якщо твердження збігається з думкою про себе, або "ні", якщо не збігається.

№ п/п	Твердження	Так	Ні
1	Як правило, я легко пристосовуюсь до людей, ідей і умов		
2	Мені подобається розв'язувати типові, стандартні задачі		
3	Мені здається, що я з більшим бажанням створював би чи конструював нове, ніж поліпшував чи удосконалював старе		
4	У більшості випадків дію самостійно, без допомоги, підказок друзів чи старших		
5	Звичайно я обачливий, коли маю справу з колективом		
6	Ніколи не намагаюся змінити взаєностосунки з товаришами		
7	Нерідко я стримувався від висунення ідей, пропозицій, хоча мав їх		
8	Мені часто вдається знайти нестандартні, оригінальні розв'язки задач		
	Мені подобається, коли відбувається швидка зміна різних видів діяльності		
10	Для мене характерне прагнення реалізувати одночасно кілька ідей, вирішувати разом кілька проблем		
11	Нерідко я вступаю в суперечку з ровесниками або старшими		
12	Як правило, я легко згоджуюсь і підкоряюсь колективній думці		
13	У мене часто виникають оригінальні ідеї		
14	Мені подобається виконувати роботу за розробленим планом, схемою, інструкцією		
15	Я завжди охоче поширюю, пропагую нові ідеї		
16	Я буду виконувати роботу по-новому, хоча знаю, що мене можуть не зрозуміти товариші, старші		
17	Я звичайно працюю без суттєвих змін, відхилень від рекомендацій, що дають учителі, батьки		
18	Мені нерідко доводилось виправдовувати свої дії інструкціями, правилами, рекомендаціями, авторитетами		
19	Мені подобається виконувати завдання дослідницького характеру		
20	Я завжди відстоюю свою точку зору		

Інструкція з обробки даних анкетування: номери запитань анкети записуються у вигляді двох стовпчиків

У першому стовпчику за кожну відповідь "так" ставиться два бали, у другому 2 бали ставляться за відповідь "ні". Результати додаються. Ступінь сформованості творчих здібностей визначається так:

3 1 11 12
5 2 13 14
8 4 15 17
9 6 16 18
10 7 19 20

Якщо набрано від 40 до 32 балів, то цей рівень дуже високий, 32-26 – високий, 26-12 – середній, 12-6 – низький, 6-0 – дуже низький.

Тест "Не прогав вундеркінда"

Кожна дитина має свої, лише їй притаманні риси, які розпізнаються в ранньому віці, тому обов'язок батьків – виявити та розвинути приховані здібності та задатки. У цьому може допомогти такий тест.

1. Ваша дитина навчилася рано, до шестирічного віку читати:
 - самостійно – **7 балів**;
 - за допомогою когось – **5 балів**.
2. Читає багато книг, причому досить швидко – **2 бали**.
3. Сама або за допомогою когось зацікавилася словниками та енциклопедіями – **2 бали**.
4. Легко навчилася читати, але відчуває труднощі під час читання – **1 бал**.
5. Займається, зазвичай, за зачиненими дверима, а друзів має старших за себе – **2 бали**.
6. Розмовляє зі старшими на рівних – **2 бали**.
7. Ставить багато різних каверзних запитань, інколи заганняючи дорослих у глухий кут – **2 бали**.
8. Має готові відповіді навіть на несподівані запитання – **1 бал**.
9. Іноді неуважна, але завжди вміє робити цікаві повідомлення (скажімо, після перегляду кінофільму, телепередачі чи спостереження за чим-небудь) – **2 бали**.
10. Із задоволенням вступає в бесіду про навколишній світ, дає власну оцінку суспільним явищам – **1 бал**.
11. Одноманітні справи (миття посуду, легкі навчальні вправи, які не потребують особливих зусиль) викликають нудьгу – **1 бал**.
12. Чутлива до несправедливості, навіть якщо це не стосується її особисто – **2 бали**.
13. Має багатий словниковий запас і вміло застосовує під час спілкування різні терміни – **2 бали**.
14. Любить складні ігри (шахи та ін.), які вимагають кмітливості – **1 бал**.
15. У ранньому віці цікавиться тим, що вивчають старшокласники – **1 бал**.
16. Любить різні заняття, причому хоче робити все самостійно – **2 бали**.
17. Її цікавить Всесвіт, вона цікавиться питаннями давньої історії – **2 бали**.
18. У школі навчається без особливих зусиль, швидко схоплює матеріал та має власну думку з багатьох питань – **2 бали**.
19. Має розвинуте почуття сприймання музики, образотворчого мистецтва, навколишнього світу і в усьому знаходить гармонію – **2 бали**.

Ось і весь тест вашого "вундеркінда", якщо він таким є. А це залежить від того, скільки балів він отримає під час підрахунку. Потрібно врахувати, що об'єктивність тестування залежить від чітких відповідей на запитання.

Якщо ви набрали від **10 до 13** – це свідчить про те, що ваша дитина має певні здібності, а тому вам необхідно потурбуватися про те, щоб організувати її навчання та спрямовувати розвиток її здібностей.

Опитувальник динаміки розвитку основних інтелектуальних та творчих здібностей учнів (гуртківців)

Ця шкала допоможе оцінити динаміку розвитку основних інтелектуальних та творчих здібностей школярів. Вам стане в нагоді спостережливість, знання індивідуальних особливостей дітей та об'єктивність. Перед вами перелік якостей, ступінь вираженості яких потрібно оцінити в кожній дитини за такою рівневою системою: *низький рівень* – риса не проявляється зовсім; *рівень нижче середнього* – риса проявляється, але рідко; *середній рівень* – риса проявляється і не проявляється в однаковій мірі; *рівень вище середнього* – риса проявляється часто, але не завжди; *високий рівень* – риса проявляється завжди.

Прізвище, ім'я дитини _____

Клас, гурток _____

Дата обстеження _____

Риси особистості	Рівні				
	високий	вище середнього	середній	нижче середнього	низький
1. Пам'ять. Здатність дитини швидко запам'ятовувати та утримувати довгий час в пам'яті різну інформацію (слухову, зорову, рухову). (Приклад: Ця пташка схожа на ту, яку ми бачили минулої зими). "Маленький комп'ютер".					
2. Увага. Здатність дитини швидко концентруватися, налаштовуватися на діяльність і довгий час нею займатися, не відволікаючись. "Надто зосереджений". (Приклад: Дитина бігає на перерві, але лунає дзвоник, і вона готова вчитися далі).					
3. Здатність до аналізу та синтезу. Здібність дитини швидко "розкласти" запропоновану інформацію (предмет) на частинки або навпаки. "Маленький вчений". (Приклад: Надворі весна, тому що тане сніг, прилетіли пташки і гріє сонце)					
4. Продуктивність мислення. Здатність дитини знаходити велику кількість рішень даної проблеми. "Генератор ідей". (Приклад: На що схоже коло? На яблуко, на сонце, на тарілку)					
5. Префекціонізм (старанність). Прагнення дитини доводити результати своєї діяльності до високих стандартів. "Дуже стараний". (Приклад: Дитина вчиться писати. Вона довго буде виводити літери і навіть ваша похвала її не зупинить)					
6. Гнучкість мислення. Здатність дитини швидко змінювати свою поведінку, вносити корективи в свою діяльність залежно від обставин, об'єднувати в своїй діяльності знання та вміння із різноманітних галузей життя. "Спритний менеджер". (Приклад: Дитина малює хвіст кішки, але фарба розтікається, малюнок може не вийти. Дитина швидко перетворює хвіст на дерево)					
7. Оригінальність мислення. Здатність дитини висувати нові, нестандартні ідеї, бачити незвичайне в звичайному, діяти не "як усі". "Оригінал"					

Картка обдарованої дитини

I. Відомості про учня

Прізвище, ім'я, по батькові _____

Навчальний заклад _____

Дата народження _____

Домашня адреса _____

Номінація (сфера обдарованості) _____

Вчителі _____

Наставник _____

II. Відомості про особисті досягнення учня (участь у змаганнях, олімпіадах, конкурсах тощо):

№п/п	Назва змагання	Рівень (обласний, всеукраїнський, міжнародний)	Результат	Рік	Нагорода (диплом, свідоцтво)

III. Дані про заохочення:

№п/п	Дата	Вид заохочення

IV. Відомості про додаткові заняття (консультування, збори, тренінги):

№п/п	Зміст заняття (тема, напрямок, вид роботи)	Прізвище консультанта

Поради педагогічному працівнику

1. Учитель не повинен вихвалити кращого учня. Не потрібно вирізняти обдаровану дитину за індивідуальні успіхи, краще заохотити спільні заняття з іншими дітьми .

2. Учителеві не варто приділяти багато уваги навчанню з елементами змагання. Обдарована дитина частіше від інших ставатиме переможцем, що може викликати неприязнь до неї інших учнів .

3. Учитель не повинен робити з обдарованої дитини "вундеркінда". Недоречне акцентування на її винятковості породжує роздратованість, ревності друзів, однокласників. Інша крайність - зловмисне прилюдне приниження унікальних здібностей - звичайно, неприпустима.

4. Учителеві необхідно пам'ятати, що в більшості випадків обдаровані діти погано сприймають суворо регламентовані заняття, що повторюються.

Як розвивати творчі здібності обдарованих дітей

1. Підхоплюй думки учнів і оцінюй їх зразу, підкреслюючи їх оригінальність, важливість тощо.

2. Підкреслюй інтерес дітей до нового.

3. Заохочуй оперування предметами, матеріалами, ідеями. Дитина практично вирішує дослідницькі завдання.

4. Вчи дітей систематичній самооцінці кожної думки. Ніколи не відкидай її.

5. Виробляй у дітей терпиме ставлення до нових понять, думок.

6. Не вимагай запам'ятовування схем, таблиць, формул, одностороннього рішення, де є багатоваріативні способи.

7. Культивувай творчу атмосферу - учні повинні знати, що творчі пропозиції, думки клас зустрічає з визнанням, приймає їх, використовує.

8. Вчи дітей цінувати власні та чужі думки. Важливо фіксувати їх в блокноті.

9. Іноді ровесники ставляться до здібних дітей агресивно, це необхідно попередити. Найкращим засобом є пояснення здібному, що це характерно, і розвивати у нього терпимість і впевненість.

10. Пропонуй цікаві факти, випадки, технічні та наукові ідеї.

11. Розсіюй страх у талановитих дітей.

12. Стимулюй і підтримуй ініціативу учнів, самостійність. Підкидай проекти, які можуть захоплювати.

13. Створюй проблемні ситуації, що вимагають альтернативи, прогнозування, уяви.

14. Створюй в школі періоди творчої активності, адже багатьох геніальних рішень з'являється в такий момент.

15. Допмагай оволодівати технічними засобами для записів.

16. Розвивай критичне сприйняття дійсності.

17. Вчи доводити починання до логічного завершення.

18. Впливай особистим прикладом.

19. Під час занять чітко контролюй досягнуті результати та давай завдання підвищеної складності, створюй ситуації самоаналізу, самооцінки, самопізнання.

20. Залучай до роботи з розробки та впровадження власних творчих задумів та ініціатив, створюй ситуації вільного вибору і відповідальності за обране рішення.

21. Використовуй творчу діяльність вихованців при проведенні різних видів масових заходів, відкритих та семінарських занять, свят.

22. Під час опрацювання програмового матеріалу залучай до творчої пошукової роботи з використанням випереджувальних завдань, створюй розвиваючі ситуації.

23. Активно залучай до участі в районних, обласних, Всеукраїнських конкурсах, змаганнях, виставках.

24. Відзначавай досягнення вихованців, підтримуй та стимулюй активність, ініціативу, пошук.

25. Пам'ятай, що учень "...це не посудина, яку потрібно наповнити, а факел, який треба запалити" (К.Д.Ушинський).

Якості, якими має володіти вчитель для роботи з обдарованими дітьми

1. Бути доброзичливим і чуйним.
2. Розбиратися в особливостях психології обдарованих дітей, відчувати їхні потреби та інтереси.
3. Мати високий рівень інтелектуального розвитку.
4. Мати широке коло інтересів.
5. Бути готовим до виконання різноманітних обов'язків, пов'язаних із навчанням обдарованих дітей.
6. Мати педагогічну і спеціальну освіту.
7. Володіти почуттям гумору.
8. Мати живий та активний характер.
9. Виявляти гнучкість, бути готовим до перегляду своїх поглядів і до постійного самовдосконалення.
10. Мати творчий, можливо, нетрадиційний особистий світогляд.
11. Бути цілеспрямованим і наполегливим.
12. Володіти емоційною стабільністю.
13. Уміти переконувати.
14. Мати схильність до самоаналізу.

Учителям необхідно пам'ятати, що для обдарованих дітей характерні:

- різнобічні інтереси і потреби в різноманітній інформації;
- знання в різних питаннях;
- переважання завдань та ігор, що вимагають зосередженості та стійкості уваги, а також припускають прояв розумових операцій (аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, конкретизація тощо);
- прагнення відкривати і досліджувати нове (наприклад, любов до завдань

на кмітливість);

- уміння тривалий час самотійно грати і працювати;
- багатий словниковий запас для свого віку;
- наявність терпіння, що виявляється в їхній діяльності;
- підвищене почуття відповідальності;
- велика працездатність і прагнення працювати якнайбільше (що ви являється у вирішенні складних задач, написанні об'ємних творів тощо);
- самотійне читання додаткової літератури з найрізноманітніших питань;
- бажання брати участь у заходах, що підвищують інтерес до навчання (наприклад, олімпіади, вікторини тощо).

**Перелік орієнтовних заходів
щодо планування роботи з обдарованими дітьми**

1. Створити інформаційні банки даних "Обдарованість".
2. Взяти участь в обласному конкурсі авторських програм та методичних розробок, спрямованих на виявлення та розвиток обдарованих дітей.
3. Розробити систему адресної підтримки обдарованих дітей, які є переможцями всеукраїнських олімпіад, конкурсів, турнірів.
4. Систематизація матеріалів періодичних видань з проблеми дитячої обдарованості.
5. Проведення проблемних та навчальних семінарів з метою систематичного підвищення майстерності вчителів, які працюють з обдарованими дітьми.
6. Удосконалення структури учнівських наукових товариств.
7. Організація відкритого захисту власних проєктів із організації роботи з обдарованими дітьми
8. Проведення учнівських науково-практичних конференції, конкурсів.
9. Організація і проведення предметних олімпіад.
10. Розробка авторських програм спецкурсів у системі факультативних занять із врахуванням індивідуальних здібностей обдарованих дітей.
11. Формування груп для сумісного навчання обдарованих дітей на базі однієї паралелі.
12. Підготовка до друку методичних вказівок, розроблених вчителями, які працюють з обдарованими дітьми в системі факультативних занять.
13. Організація і проведення творчих звітів за результатами роботи факультативів, предметних гуртків, студій.
14. Введення нових розвивальних курсів.
15. Здійснення моніторингу стану здоров'я обдарованих дітей.
16. Організація постійно діючого семінару для класних керівників "Обдаровані діти в умовах масової школи" із залученням лікаря, психолога, спеціалістів управління освіти.
17. Забезпечення участі обдарованих дітей у міських, районних, республіканських конкурсах різного напрямку.
18. Удосконалення діяльності шкільного театру.
19. Розробка системи діагностики рівня професійної компетенції вчителів, які працюють з обдарованими дітьми
20. Розробка системи стимулювання вчителів, які працюють з обдарованими дітьми.
21. Забезпечення психолого-педагогічної допомоги батькам обдарованих дітей.
22. Організація роботи з виявлення професійних нахилів обдарованих дітей - учнів 9-их класів.
23. Обговорення проблем організації роботи з обдарованими дітьми і визначення подальших перспектив на педраді (засіданні науково-методичної ради, засіданнях методичних об'єднань).

- 24.Розробка пам'яток. алгоритмів для обдарованих дітей, методик самостійної дослідницької діяльності.
- 25.Створення в навчальних кабінетах картотеки матеріалів підвищеного рівня складності.
- 26.Оформлення стенду "Організація роботи з обдарованими дітьми":
 - психолого-педагогічні основи змісту роботи з обдарованими дітьми;
 - що таке обдарованість; · інформаційний бюлетень про новинки психолого-педагогічної літератури з даної проблеми;
 - перспективи роботи з обдарованими дітьми.
- 27.Організація творчих звітів учителів, які працюють з обдарованими дітьми за напрямками:
 - гуманітарним;
 - фізико-математичним;
 - природничо-науковим;
 - художньо-естетичним.
- 28.Організація семінару для молодих спеціалістів, які працюють з обдарованими дітьми.
- 29.Ознайомлення педагогічних колективів з міською і районною програмами "Обдарована дитина".

Глосарій

Геніальність – найвищий ступінь обдарованості, прояву творчих сил людини.

Загальні здібності – це властивості, які лежать в основі оволодіння будь-якою діяльністю.

Задатки – природжені анатомо-фізіологічні особливості організму, головним чином нервової системи й органів чуття, передумова розвитку здібностей людини при певних умовах і діяльності людини в певному напрямі.

Здібності – 1) стійкі індивідуальні психічні властивості людини, які зумовлюють успішність її діяльності в певному напрямі й базуються на основі задатків; 2) уміння працювати в нестандартних ситуаціях, розв'язувати проблемні ситуації, оригінальність, критичність мислення, уміння робити правильний вибір у різних ситуаціях.

Індивідуальність - неповторність своєрідних рис людини, що відрізняють її від інших людей.

Обдарованість – специфічне поєднання здібностей, інтересів, потреб яке дає змогу виконувати певну діяльність на кісно високому рівні, що відрізняється від умовного „середнього рівня”.

Рівні здібностей: обдарованість, талант, геніальність.

Спеціальні здібності – дають змогу конкретній людині оволодівати певною діяльністю, успішно виконувати цю діяльність.

Схильності – конкретна вибіркова спрямованість індивіда на певну діяльність; ґрунтується на інтересах, потребах увиконанні певної діяльності.

Талановитість – вищий ступінь спеціальної обдарованості дитини.

Творча особистість – дає змогу успішно розв'язувати творчі завдання, виконувати творчу діяльність оригінальніше, ніж за наявності „простих” творчих здібностей.

Творчі здібності – дають змогу виконувати творчу діяльність (загальні творчі здібності – будь-яку творчу діяльність, наприклад, літературну, композиторську).

Творчість – продуктивна діяльність людини, яка породжує якісно нові матеріальні й духовні цінності суспільного значення.

Навчальне видання

ОРГАНІЗАЦІЯ РОБОТИ ЗІ ЗДІБНИМИ ТА ОБДАРОВАНИМИ ДІТЬМИ

Навчально-методичний посібник

Штифурак В. С. Організація роботи зі здібними та обдарованими дітьми. – Навчально-методичний посібник. – Вінниця, 2009. – 205 с.

Підписано до друку 23.06.2009
Формат 60х84 1/8. Папір офсетний. Друк офсетний.
Ум. друк. арк. 13,2. Наклад 100 прим. Зам. 248

Видруковано з оригінал макету
у Вінницькому державному педагогічному університеті
імені Михайла Коцюбинського
21100, м. Вінниця, вул. Острозького, 32

