

ІНСТИТУТ
ПСИХОЛОГІЇ
імені Г.С. Костюка

ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ ЯК ЧИННИК СТАНОВЛЕННЯ ОБДАРОВАНОЇ ОСОБИСТОСТІ

монографія



НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ ПСИХОЛОГІЇ ІМЕНІ Г. С. КОСТЮКА



ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ ЯК ЧИННИК СТАНОВЛЕННЯ ОБДАРОВАНОЇ ОСОБИСТОСТІ

Монографія
За редакцією Р. О. Семенової

Київ-Кіровоград
ТОВ «Імекс-ЛТД»
2014

УДК 159.922.2 + 37.015.3: 159.928.22
ББК 88.840
О-72

*Рекомендовано до друку Вченою радою Інституту психології
імені Г. С. Костюка НАПН України (протокол № 5 від 2 червня 2014 р.)*

Рецензенти:

Коваленко А. Б. — доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри соціальної психології КНУ імені Тараса Шевченка;

Піроженко Т. О. — доктор психологічних наук, завідувач лабораторії психології дошкільника Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України.

О-72 **Освітнє середовище як чинник становлення обдарованої особистості :** [монографія] / Р.О. Семенова, О.Л. Музика, Д.К. Корольов та ін.; [за ред. Р.О. Семенової]. — К.-Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2014. — 228 с.
ISBN 978-966-189-338-1

У монографії розкрито широке коло методологічних і прикладних проблем, пов'язаних із створенням освітнього середовища як такої сукупності умов для навчання, розвитку, індивідуалізації та соціалізації обдарованої особистості, яка забезпечує можливість прояву та розвитку її обдарованості у відповідності з природними задатками, інтересами, вимогами вікової соціалізації, з одного боку, та соціальним запитом, з іншого.

На основі емпіричного дослідження визначена психологічна структура й принципи побудови розвивального освітнього середовища, спрямованого на випереджувальний характер навчання, розвиток, індивідуалізацію та соціалізацію обдарованої особистості на різних етапах онтогенезу.

Представлено систему підготовки педагогічних кадрів до роботи з обдарованими дітьми і молоддю.

Монографія адресована науковцям, аспірантам, викладачам психології, а також психологам, педагогам і вихователям, які мають справу з навчанням і вихованням обдарованих дітей та учнівської молоді.

УДК 159.922.2 + 37.015.3: 159.928.22
ББК 88.840

ISBN 978-966-189-338-1

© Інститут психології імені Г.С. Костюка
НАПН України, 2014

ЗМІСТ

Вступ	5
Розділ 1. Теоретико-методологічний аналіз основних підходів до проблеми освітнього середовища в психологічній науці	9
1.1. Теоретичні засади дослідження освітнього середовища для обдарованих дітей та молоді в зарубіжній науці (<i>Корольов Д.К.</i>)	9
1.2. Концептуальні основи побудови освітнього середовища для обдарованих дітей та молоді у вітчизняній науці (<i>Семенова Р.О.</i>)	23
1.3. Теоретико-методичні основи підготовки педагогів до роботи з обдарованими дітьми і молоддю (<i>Семенова Р.О., Корольов Д.К.</i>)	50
1.4. Референтні відносини у розвитку обдарованої особистості (<i>Музика О.Л.</i>)	69
Розділ 2. Психологічна характеристика побудови розвивального освітнього середовища для дітей та молоді з різними типами обдарованості	91
2.1. Психологічні особливості освітнього середовища, що стимулює розвиток інтелектуальної обдарованості на етапі ранньої зрілості (<i>Корольов Д.К.</i>)	91
2.2. Психологічні засади побудови розвивального освітнього середовища для інтелектуально обдарованих старшокласників (<i>Мельник М.О.</i>)	107
2.3. Психологічні основи побудови освітнього середовища для інтелектуально обдарованих молодших школярів і підлітків (<i>Нечаєва О.С.</i>)	131
2.4. Принципи побудови розвивального освітнього середовища для інтелектуально обдарованих дошкільників (<i>Карабаєва І.І.</i>)	143

2.5. Психологічні засади створення освітнього середовища сприятливого для становлення соціальної обдарованості на етапах отроцтва та ранньої юності (<i>Янковчук М.М.</i>)	163
2.6. Психологічна характеристика побудови розвивального освітнього середовища для соціально обдарованих молодших школярів та підлітків (<i>Науменко О.С.</i>)	185
2.7. Психологічні особливості створення освітнього середовища для образотворчо обдарованих підлітків (<i>Сніжна М.А.</i>)	198
Висновки	221
Відомості про авторів	227

ВСТУП

Інноваційний тип освіти XXI століття передбачає розвиток здатності людини до пошуку нових знань, творення, оволодіння рефлексією як механізмом постійних роздумів над своїми діями та вчинками. Саме тому головне завдання освіти повинне розглядатися не лише як пізнання законів природи і суспільства, але й особистісно-діяльнісне оволодіння гуманістичною методологією творчого перетворення освіти і гармонізації відносин «людина-природа-суспільство». Не випадково однією з найсуттєвіших цілей Закону України «Про освіту» (Україна XXI століття), Національної програми «Освіта» (Україна XXI століття), Національної програми «Діти України», Державної цільової програми роботи з обдарованою молоддю на 2007-2010 роки проголошується забезпечення можливостей постійного духовно-інтелектуального самовдосконалення особистості. Розвиток і широке поширення методології рефлексії, прогнозування та проектування як основи навчально-виховного процесу обдарованої особистості дозволяють активізувати формування системи цінностей (моральних, світоглядних, інтелектуальних тощо), ідеалів, що служать для неї базою для вибору й побудови суб'єктно значущого життєвого ідеалу.

Розв'язання широкого кола методологічних і прикладних проблем, пов'язаних із відтворенням та нарощуванням потенціалу обдарованості дітей і молоді, потребує створення освітнього середовища як такої сукупності умов для навчання, розвитку, індивідуалізації та соціалізації обдарованої особистості, що забезпечує можливість прояву і розвитку її обдарованості у відповідності з природними задатками, інтересами, вимогами вікової соціалізації, з одного боку, і соціальним запитом, з іншого.

У світовій науці провідні позиції в розробці проблеми освіти обдарованих займають учені США та Європи. Організація навчального процесу для обдарованих значною мірою спира-

ється на теорії інтелекту (Х. Гарднер, Р. Стернберг), креативності (Дж. Гілфорд, Е. Торренс) та обдарованості (Ф. Ганьє, А. Танненбаум, Дж. Рензулі), кожна з яких може створювати засади для побудови складної комплексної системи освіти обдарованих. Проте на практиці перевіряються й реалізуються переважно спрощені моделі, які ґрунтуються лише на окремих положеннях психологічних теорій. І хоча освіту обдарованих пропонується будувати на принципах прискорення та збагачення навчання, створення оточення, що підтримує та забезпечує повноцінний розвиток, в опублікованих дослідженнях розглядаються окремі аспекти проблеми або результати апробації емпірично побудованих моделей навчання обдарованих. Загалом же слід констатувати відсутність цілісної теорії освіти обдарованих, хоча концепції А. Маслоу (щодо самоактуалізації в освіті) та К. Роджерса (щодо недирективного навчання) і дали надію на створення такої теорії, але не були доведені до рівня практичної реалізації.

У радянській психології проблема теоретико-методологічних засад створення освітнього середовища для обдарованих дітей і молоді психологами систематично не розроблялась. Фундаментальні передумови розробки проблеми розвитку психіки в контексті «людина-оточуюче середовище» були закладені у працях Б.Г. Ананьєва, Л.С. Виготського, В.В. Давидова, Д.Б. Ельконіна, Г.С. Костюка, Н.О. Менчинської, С.Л. Рубінштейна. У дослідженнях російських психологів багато уваги приділяється питанням проектування та експертизи різних типів освітнього середовища (В.А. Орлов, В.І. Панов, В.В. Рубцов, В.І. Слободчиков, І.С. Якиманська, В.А. Ясвін та ін.). Праці українських дослідників присвячені переважно аспектам удосконалення навчально-виховного процесу, зокрема, методології розвивального навчання (С.Д. Максименко), технології розвитку творчого потенціалу обдарованих (В.О. Моляко, О.І. Кульчицька), створенню інтелектуально насиченого середовища (М.Л. Смульсон), гуманізації освітнього процесу (Г.О. Балл).

Незважаючи на існуючі в психології дослідження, присвячені проблемі освітнього середовища, єдина позиція щодо визначення поняття «освітнє середовище», структури і методів його створення, все ще знаходиться на стадії розробки.

Однією з причин цього є розмаїття методологічних передумов і емпіричних засад щодо досліджень проблеми освітнього середовища для обдарованих. Подолання методологічних і методичних розбіжностей можливе лише за умови врахування психологічних особливостей, закономірностей і принципів становлення обдарованої особистості як вихідного підґрунтя для створення освітніх систем і технологій (єдності цілей, змісту, методів і умов навчання), включаючи освітнє середовище як умову їх практичного втілення.

Саме тому застосування інноваційних технологій не завжди відповідає специфіці феномену обдарованості та індивідуально-психологічним особливостям обдарованих дітей і молоді, а, отже, не дає бажаного результату щодо повноцінного розкриття потенціалу обдарованих на різних етапах вікового зростання.

Причини цих труднощів і способи їх подолання ще не до кінця зрозумілі, а тому мають стати предметом теоретико-методологічної рефлексії та емпіричних досліджень.

Разом з тим тенденція переходу до особистісно-зорієнтованих і культуровідповідних освітніх систем і технологій з необхідністю потребує проектування і створення такого типу освітнього середовища для обдарованих дітей і молоді, інтегративним показником якості якого виступає здатність забезпечити всім суб'єктам освітнього процесу систему можливостей для ефективного особистісного саморозвитку.

Доцільність реалізації такого напрямку психологічних досліджень підтверджується результатами попередніх напрацювань лабораторії психології обдарованості Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України, які переконливо свідчать, що в умовах модернізації освіти України створення її гармонійної й упорядкованої організаційної системи є безпосередньою і необхідною умовами подальшого існування, розвитку

і життєтворчості обдарованої особистості. Саме тому постає проблема створення сприятливих умов для розвитку в процесі навчання творчого, інтелектуального та духовного потенціалу обдарованих дітей і молоді в контексті системи «людина — навколишнє середовище», у відповідності з природними задатками, інтересами, потребами, вимогами вікової соціалізації, з одного боку, і соціальним запитом, з іншого. Отже, логіка розвитку психологічної науки вимагає проведення спеціальних психологічних досліджень з метою визначення структури і принципів побудови розвивального освітнього середовища, орієнтованого на прояв, розвиток і повноцінну реалізацію обдарованості на різних етапах вікового зростання.

Мета дослідження полягала у визначенні психологічної структури та принципів створення розвивального освітнього середовища, сприятливого для прояву, розвитку та повноцінної реалізації обдарованості на різних етапах онтогенезу (зокрема, від дошкільника до студента).

Сутність концептуальної ідеї дослідження становить положення про те, що освітнє середовище повинне забезпечувати повноцінне розкриття потенціалу всіх сфер психіки і здібностей обдарованого індивіда (фізичних, емоційних, пізнавальних, особистісних, духовно-моральних) у відповідності з його індивідуальними особливостями і завданнями вікової соціалізації. При цьому припускається, що складний та системний характер феномену обдарованості потребує перш за все створення варіативного, збагачувального та індивідуалізованого освітнього середовища відповідно до вікових особливостей обдарованої особистості.

Над монографією працювали: Р. О. Семенова (наукова редакція; вступ; розділ I — 1.2: висновки); Д. К. Корольов (розділ I — 1.1; розділ II — 2.1); Р. О. Семенова, Д. К. Корольов (розділ I — 1.3); О. Л. Музика (розділ I — 1.4); М. О. Мельник (розділ II — 2.2); О. С. Нечаєва (розділ II — 2.3); І. І. Карабаєва (розділ II — 2.4); М. М. Янковчук (розділ II — 2.5); О. С. Науменко (розділ II — 2.6); М. А. Сніжна (розділ II — 2.7).

Розділ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ОСНОВНИХ ПІДХОДІВ ДО ПРОБЛЕМИ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА В ПСИХОЛОГІЧНІЙ НАУЦІ

1.1. Теоретичні засади дослідження освітнього середовища для обдарованих дітей та молоді в зарубіжній науці

Дослідження освітнього середовища, що є сприятливим для розвитку обдарованості, вимагає звернення до максимально широкого кола теоретичних підходів і моделей з різних галузей та напрямів психології, суміжних наук.

Г. Девіс встановив, що англomовні психологічні та педагогічні публікації щодо освіти обдарованих присвячені таким проблемам: 1) навчання обдарованих представників меншин (з акцентом на проблемах нереалізованого потенціалу, культурних відмінностей, нерівних можливостей); 2) програми та школи для обдарованих; 3) принципи та методики ідентифікації обдарованих; 4) мотивація та соціально-емоційні проблеми; 5) здібності, властивості особистості та поведінкові характеристики обдарованих учнів; 6) якості та компетентності ефективного викладача, стратегії викладання; 7) особливості батьківських родин обдарованих; 8) визначення обдарованості (що часто фокусуються на інтелекті та художніх здібностях); 9) стратегії прискорення, збагачення та індивідуалізації навчання; 10) креативність та творче мислення; 11) нереалізований потенціал обдарованих; 12) проблеми адаптації та консультування обдарованих; 13) загальнонаціональні, регіональні та локальні програми навчання обдарованих.

Показово, що чверть сторіччя тому науковці працювали над цією ж тематикою. Проте освіті обдарованих представників меншин приділялось менше уваги [6, с. 1035].

Інший важливий аспект проблеми — практика освіти обдарованих. Дж. Вантассел-Баска вказує, що в США вперше у загальнонаціональному масштабі проблема підготовки обдарованої молоді постала після запуску Радянським Союзом першого супутника в кінці п'ятдесятих. У школах створювались просунуті програми з вивчення математики, природничих наук, іноземних мов. Проте у середині шістдесятих ці зусилля зменшились внаслідок руху за громадянські права та нового законодавства щодо спеціальної освіти. Вдруге федеральний інтерес до цієї проблеми проявився в 1974 році у зв'язку з новим законодавством, що надавало визначення та засоби виявлення обдарованості. Потім маятник знову хитнувся в інший бік. У 2001 році прийнято акт з назвою «Жодна дитина не залишиться осторонь», відповідно до якого завданням федерального рівня, рівня штату та місцевого рівня є покращення підготовки всіх учнів, потреби обдарованих фактично ігнорувались [17, с. 1295-1296].

Загалом регулювання освіти обдарованих належить до компетенції штатів, які мають право делегувати ці повноваження на місцевий рівень. Отже, єдина система навчання обдарованих в країні відсутня, спостерігаються суттєві локальні варіації. Так, лише штат Вашингтон вимагає, щоб штатні вчителі прослухали курс щодо навчання обдарованих та талановитих. Шість штатів включають до програми підготовки вчителів молодших класів навчання роботі з обдарованими. Двадцять три штати вимагають від педагогів, які викладають у класах для обдарованих, сертифікатів, що засвідчують підготовку до навчання обдарованих.

Дж. Вантассел-Баска зазначає, що в США розвитку системи освіти обдарованих перешкоджають потужні антиінтелектуальні настрої. Значна частина суспільства віддає перевагу атлетам та естрадним зіркам як моделям для наслідування, але не науковцям та філософам. Іншим фактором є наполеглива увага до учнів, що відстають, орієнтація на них у викладанні та ігнорування здібних. Загалом у цьому питанні аме-

риканське суспільство реагує на кризові ситуації скоріше, ніж вирішує проблеми, що постають [17, с. 1298-1300].

Ф. Карнес та К. Стефенс зазначають, що багато європейських країн підтримують обдарованих. У Іспанії законодавством обдаровані учні розглядаються як одна з груп з особливими освітніми потребами. У законодавстві більшості кантонів Швейцарії обдаровані учні також віднесені до груп з особливими потребами. В освітньому законодавстві Угорщини та Румунії згадуються обдаровані учні. Проте у Великобританії в законодавстві не згадуються обдарованість або обдаровані учні, відсутні опубліковані нормативні акти та рекомендації щодо освіти обдарованих.

Відомо, що студенти зі східно-азійських країн демонструють кращі академічні успіхи. Хоча в Китаї відсутня загальнонаціональна система роботи з обдарованими, але започатковано багато програм, переважно в середній освіті для обдарованих. Уряд Тайваню ініціює та фінансує спеціальні освітні програми, зокрема, для обдарованих. Такі програми значно розширилися останніми роками. Навпаки, в Японії немає урядових програм для обдарованих дітей. Імовірно, тому, що ця культура не заохочує виділення дітей на підставі їх індивідуальних відмінностей. Акцент робиться більше на зусиллях, аніж на природних здібностях.

У Канаді розвивається інклюзивна освіта обдарованих. Батьки та громадські організації в різних провінціях країни суттєво впливають на організацію та зміст програм для обдарованих.

Відповідно до рекомендацій міністерства освіти Нової Зеландії всі школи мають звітувати, яким чином вони задовольняють потреби їх обдарованих та талановитих учнів.

Освітнє законодавство Австралії від 1999 року забезпечує організаційну основу навчання обдарованих. Додатково у 2001 році австралійський сенат прийняв національну стратегію освіти обдарованих, на засадах якої здійснюється координація програм у всій країні [9, с. 1328].

Аналіз та узагальнення практики освіти обдарованих, наявних підходів, концепцій та результатів емпіричних досліджень надає можливість визначити основні методологічні та концептуальні засади розгляду проблеми освітнього середовища, що стимулює розвиток обдарованості.

1. Освітнє середовище як чинник розвитку обдарованості має розглядатись як складна багаторівнева система. До мікрорівня слід віднести середовище навчального закладу, родини, коло безпосереднього спілкування. Ці фактори найбільш досліджені, мають бути предметом психолого-педагогічної експертизи та корекції.

Макрорівень — соціальні, культурні, ідеологічні, економічні, технологічні, політичні, правові, релігійні, етнічні чинники освіти обдарованих. Ці фактори створюють певну рамку, обмежують ступені свободи освітнього мікросередовища. Цікавими в цьому плані є дослідження Д. К. Сімонта.

Цей автор пояснює впливом соціокультурного середовища феномен елітизму, який полягає в тому, що особливі досягнення в дорослому віці є дуже рідким явищем. Д. К. Сімонтон вказує, що здібності в популяції розподілені у вигляді нормальної кривої. Однак розподіл досягнень у дорослому віці має зовсім інший характер, він вкрай скошений. Верхня частина зазначеного розподілу незвичайно довга вправо, нижня частина практично не має лівого хвоста. У нормальному розподілі середнє, мода та медіана мають тенденцію знаходитись поблизу, у розподілі досягнень дорослих осіб мода знаходиться прямо біля лівого краю, медіана — трохи правіше, середнє — значно далі вправо [16, с. 906].

Коли складаються повні переліки досягнень у певній сфері, виявляється, що 10 % найбільш плодovitих творців часто відповідають за 50 % усіх внесків. Більше того, один найбільш продуктивний діяч в галузі, часто може відповідати за 9 % загального результату. На противагу цьому більше 50 % осіб зі списку мають одне єдине досягнення, їх загальний внесок складає лише біля 15 % досягнень в галузі. Слід звернути ува-

гу, що реальний розподіл досягнень ще диспропорційніший, адже наведена статистика стосується лише тих осіб, які мають хоча б один внесок у галузь. З іншого боку, дуже великий відсоток потенційних творців нічого ніколи не створюють [16, с. 906-907].

У якості ілюстрації можна навести той факт, що за репертуар класичної музики відповідальні лише близько 250 композиторів, шістнадцять з яких є авторами близько 50% репертуару. Якщо трансформувати розподіл продуктивності у вибірці з 10000 осіб в шкалу IQ з середнім 100 та стандартним відхиленням 16, то отримуємо розкид у 250 балів з мінімумом 90 та максимумом 340. Для порівняння, для тієї вибірки розкид показників інтелекту буде від 40 до 160 балів. Якщо б зріст розподілявся не подібно до інтелекту, а таким же чином, як досягнення, то переважна більшість людей мала б зріст нижче за середній, тоді як вкрай нечисленна еліта — п'ять метрів [16, с. 907].

Така закономірність встановлена на матеріалі творчих досягнень, але стосується майже всіх інших людських досягнень. Зокрема, спортивних досягнень, кількості битв, виграних полководцями, законів, запропонованих парламентаріями, доходу, індустрії розваг [16, с. 907].

Продуктивна еліта не може розглядатись як люди, чиї досягнення малоцінні або тривіальні. Адже якість досягнень тісно корелює з їхньою кількістю. Еліта відрізняється перфекціонізмом, навпаки пересічні особи надають перевагу кількості над якістю [16, с. 907].

Викладені факти концепція соціокультурного детермінізму в своїй найбільш радикальній формі пояснює тим, що геній є не лише продуктом, а й епіфеноменом факторів середовища. Е. Борінг вважає, що видатна особистість, її екстраординарні досягнення є продуктом «духу часу». Л. Уайт навіть стверджує, що особисті якості творців не мають значення. Важливо опинитись «у потрібному місці в потрібний час» [16, с. 909].

Д. К. Сімонтон вказує на дві групи фактів, що підкріплюють концепцію соціокультурного детермінізму таланту. По-перше, це аналогічні відкриття та винаходи, що здійснюються незалежно різними вченими. Такі досягнення є втіленням ідеї, що «витає в повітрі». Щодо неодноразового винаходу пароплава Л. Уайт ставить запитання: «Чи потрібний великий інтелект, щоб поєднати дві речі — корабель та парову машину?» Насправді, для багатьох відкриттів та винаходів достатньо помірної обдарованості. З іншого боку, кожне відкриття та винахід абсолютно неминучі в певний час у певній соціокультурній системі [16, с. 909].

По-друге, концепція соціокультурного детермінізму підкріплюється фактом групування геніїв у часі та просторі. Замість того, щоб бути випадково розподіленими у часі та просторі, видатні творці майже в кожній галузі групуються разом у «золоті сторіччя», відділені «срібними віками» та навіть «темними віками». Для пояснення цих явищ залишається лише припустити, що деякі часи є сприятливими для досягнень у певній галузі, а інші — ні. Проте Д. К. Сімонтон зауважує, що викладена аргументація не заперечує ролі особистісних чинників обдарованості, таланту та геніальності. Адже видатні вчені зробили не лише більше «одночасних» відкриттів, але й відповідальні за більшу кількість знахідок, що не викликали ніякої довіри в сучасників [16, с. 909].

Встановлено, що число видатних людей у певній генерації є функцією кількості таких людей у попередньому поколінні. Застосування методу аналізу часових рядів на матеріалі європейської, китайської, японської цивілізацій підкріплює цю тезу. За Д. К. Сімонтонем, така закономірність пояснюється доступністю рольових моделей для молоді. Отже, кластери геніїв зустрічаються тому, що кожна наступна генерація будує свої досягнення на здобутках попереднього покоління. На індивідуальному рівні аналізу встановлено, що доступність галузево-специфічних рольових моделей прямо пов'язана з тим, наскільки видатним стане творець. Іншими словами, видатні

особи однієї генерації великою мірою відповідальні за якість та кількість творців у наступному поколінні. Звідси найкращий спосіб розвитку обдарованості в молоді — інформування всіма доступними засобами про видатні досягнення та їх авторів, стимулювання захоплення ними [16, с. 910-911].

Д. Амброс вважає формування високих домагань, що стимулюють розвиток здібностей, важливим механізмом, через який соціум впливає на становлення обдарованості [5, с. 886].

Д. Амброс вказує, що здорова ліберальна демократія є найкращим серед відомих політичним контекстом для формування рівня домагань, потрібного для розвитку таланту. Головними її особливостями, що стимулюють розвиток таланту, є свобода самовираження, рівність освітніх та кар'єрних можливостей, змагальність. Це середовище також сприяє прояву альтруїстичної орієнтації та універсалістської етики. Хоча така ідеальна модель повністю не реалізована в жодній країні, але деякі до неї наближаються [5, с. 892-893].

Демократії, що сповзають до тоталітаризму або переживають період становлення, сприяють розвитку таланту в першу чергу привілейованих осіб. Однак цей розвиток має егоїстичний характер, центрований на собі, власному класі, етносі. Більшість молодих людей мають певні можливості для формування скромних домагань та обмеженого розвитку таланту. Депривовані групи відрізняються подавленими або зруйнованими домаганнями, що блокують розвиток таланту та переживання повноти життя [5, с. 893].

Тоталітарні режими сприяють формуванню високих домагань та таланту лише в обраних, розвиток яких іде в егоїстично-індивідуалістичному напрямі. Інші мають подавлені домагання та малі можливості для розвитку таланту [5, с. 893].

Д. Амброс також вважає, що диктат ринку, який глобалізується, виховує в молодих людей егоцентризм, нехтування правилами, змагальний матеріалізм [5, с. 893].

Р. Перссон аналізує феномен вибіркового ставлення суспільства, зокрема, освітніх та наукових інституцій до обдарованих. Одні прояви обдарованості заохочуються та винагороджуються. Інші — сприймаються як небажані, що закриває деяким високообдарованим особам можливість розвиватися та реалізувати свій талант. Слід зазначити, що в цьому випадку не йдеться про тих, хто має особливі потреби, належить до дискримінованих груп або тих, кому не вистачає для реалізації власного потенціалу деяких особистісних передумов, наприклад, мотивації, позитивного ставлення до діяльності. Соціум маргіналізує та стигматизує небажаних обдарованих [11, с. 916].

Ідеї та дії обдарованих загрожують змінами, соціум же відрізняється когнітивним консерватизмом та дозволяє лише деякі зміни. Як на рівні великих, так і малих груп опору змінам не буде, якщо вони повністю зрозумілі, ведуть до відчутного виграшу певного роду, не надто віддалені в часі, вважаються бажаними. Протилежне справджується ще більшою мірою: коли виграш не є очевидним, передбачаються певні втрати (впливу, влади, власності, доходу, пільг, привілеїв, престижу, статусу тощо), зміни не будуть прийняті [11, с. 917].

Р. Перссон стверджує, що прояв обдарованості дозволяється соціумом, якщо вона виконує потрібні йому функції. По-перше, це підтримання функціонування суспільства. Внаслідок науково-технічного прогресу зростає залежність життєдіяльності суспільства, його матеріального благополуччя, в перспективі — соціальної стабільності від зусиль талановитих професіоналів. Раніше цих людей зневажливо називали «очкариками», тепер все більшою мірою цінують та заохочують.

По-друге, видатні особи — «герої» забезпечують суспільству не лише «хліб», але й «видовища». Такі фігури стають рольовими моделями для наслідування, об'єктами ідентифікації, допомагають досягти катартичного ефекту. Громадяни отримують можливість зануритись в уявний світ, що відволі-

кає їхню увагу від наявних соціальних проблем, отже, стабілізує систему розподілу влади та суспільство загалом. Зазвичай «герої» не мають суперечностей з соціумом та високо винагороджуються.

По-третє, деякі непересічні особи стають агентами соціальних змін. Вони навіть у демократичних країнах часто опиняються небажаними обдарованими, оскільки загрожують статусним групам. На відміну від двох попередніх випадків для даного контексту характерні феномени маргіналізації та стигматизації, з'являються ті, кого в минулі сторіччя називали мучениками. Ці люди не лише відрізняються етичною орієнтацією, а й глибоко розуміють соціальні структури, причинно-наслідкові зв'язки в соціальних системах [11, с. 919-921].

2. Сприятливе освітнє середовище є лише можливістю, але не гарантією формування обдарованості. Адже досвід навчання та розвитку обдарованих осіб свідчить, що особливі досягнення та творчість не є безпосереднім результатом біологічної або соціальної детермінації. Найближчим діючим фактором є власна пізнавальна та творча активність особистості. Таким чином, необхідною умовою становлення обдарованості є розвиток суб'єктності.

Проте всі зусилля не забезпечують впевненого позитивного прогнозу розвитку таланту. Генія на замовлення виховати ще нікому не вдалось. Отже, сприятливе для розвитку обдарованості середовище — це лише шанс, що можна використати або залишити нереалізованим.

3. Масове суспільство є середовищем, яке не сприяє розвитку обдарованості. Н. Робінсон вказує, що в антиінтелектуальному суспільстві, яке не цінує внутрішній світ особистості, обдарованість, поряд з іншими характеристиками, які відрізняють особу від оточуючих, може стати стигмою. Адже обдаровані індивіди поділяють загальне бажання бути включеним в звичайні міжособистісні стосунки, проте відчують, що з ними поведуться інакше. В результаті одні більшою, інші — меншою мірою обмежують інформацію щодо власної успіш-

ності в навчанні, нагород з метою приховати свої досягнення [15, с. 41].

Обдарованість на відміну від багатьох інших причин стигматизації відносно легко замаскувати. У одному з досліджень високообдаровані в математиці учні виявились більш соціально успішними, ніж ті, хто відрізнявся дуже розвиненими вербальними здібностями, ймовірно, тому, що останні було важче приховати [15, с. 41].

В іншому дослідженні третина обдарованих дітей у віці від шести до десяти років стверджувала, що відчуває свою відмінність від оточуючих. Навіть коли ці відмінності визначались у позитивному світлі, наприклад, бути кращим у грі або спорті, ці діти в більш негативному світлі бачили себе та свої міжособистісні стосунки на відміну від тих, хто не повідомляв про такі переживання. З іншого боку, навіть якщо діти не почували себе відмінними від однолітків, вони вважали, що інші розглядають їх у такий спосіб і змінювали свою поведінку відповідним чином [15, с. 42].

Оскільки в дитячому садку формальне навчання не знаходиться на першому плані, звичайно цей досвід не має для обдарованих дітей яскраво вираженого негативного забарвлення. Навпаки, перші класи початкової школи можуть виявитись руйнівними для розвитку обдарованої дитини, яка буде вимушена пристосовуватись до низького загального рівня [15, с. 43].

Деякі вчені вбачають вихід у пропуску першого або другого класу. Проте таке рішення має обиратись з обережністю, потрібно враховувати фізичний розвиток та особистісну зрілість дитини.

У молодшому шкільному віці неприйняття однокласниками та самими обдарованими дітьми своєї незвичайності, за винятком окремих випадків, піддається корекції через консультування, групову роботу. Проте в молодшому підлітковому віці проблема значно ускладнюється завдяки потужному прагненню належати до групи, відповідати вимогам однолітків,

що входить у суперечність з посиленням переживання не-схожості. Виключенням є спортивно обдаровані підлітки, які користуються більшою популярністю в однолітків порівняно з іншими, особливо порівняно з обдарованими хлопцями, які не є успішними в спорті. У цьому віці в обдарованих дітей самооцінка знижується сильніше, нудьга підриває оптимізм та руйнує копінгові вміння, що відображається на внутрішній мотивації до навчання та залученні до школи [15, с. 44].

Загалом обдаровані діти та юнаки нерідко вимушені обирати між, з одного боку, стримуванням своїх досягнень та прийняттям однолітками, з іншого боку, реалізацією власного потенціалу та самотністю. Причому дівчата більшою мірою схильні заперечувати свою обдарованість та віддавати перевагу добрим міжособистісним стосункам [12, с. 228].

Додаткові труднощі у спілкуванні для обдарованих дітей та підлітків створюють особливості їхньої поведінки, що пов'язані з обдарованістю. Наприклад, цікавість спонукає ставити незручні та соціально неприйнятні питання. Схильність до критичного мислення часто сприймається іншими як нетолерантність, а великий словниковий запас — як прояв зарозумілості всезнайки [13, с. 86].

4. Значна частина вчителів декларує готовність підтримувати та розвивати обдарованих, але насправді заперечує прояви обдарованої поведінки та відкидає обдарованих учнів.

Так, на практиці викладачі можуть вважати, що обдарований учень досягне потрібного завдяки власним винятковим здібностям і без їхньої уваги та допомоги. Це призводить до зниження мотивації у таких учнів, нудьги, розчарування в школі, інколи, провокує проблемну поведінку [13, с. 86].

Ще Е. Торренс встановив, що описи вчителями ідеальних учнів рідко включають характеристики, які традиційно асоціюються з креативністю (незалежність у судженнях, сміливість). Навпаки, вчителі цінують уважність, слухняність, популярність серед однолітків, готовність підтримувати позицію керівників. Загалом учителі не цінують характеристики,

що пов'язані з креативністю, отже, схильні не симпатизувати учням, які ними володіють [7].

Так, у дослідженні В. Девсона встановлено, що особистісні властивості учнів, які найбільше цінуються вчителями, зворотно корелюють з ідеальною моделлю креативної особистості. Навпаки, особистісні властивості неприйнятних для вчителів учнів прямо корелюють з ідеальною моделлю креативної особистості [7].

З іншого боку, вчителі повідомляють, що їм подобається працювати з обдарованими учнями. Проте В. Девсон установив, що бачення вчителями креативності кардинально відрізняється від наукового. На першому місці в описі педагогами креативного учня перебувають такі якості як відвертість, відповідальність. Навпаки, імпульсивність, нонконформізм та створення власних правил було віднесено до найменш типових характеристик креативності. Якщо проаналізувати дані з урахуванням такого бачення креативності, зворотна кореляція позитивного ставлення вчителів та креативності учнів зникає, навіть з'являється статистично незначуща пряма кореляція. Тобто педагогам подобаються креативні учні, але їхнє розуміння креативності дуже обмежене [7].

5. Ідентифікація дитини як обдарованої нерідко створює нереалістично високі очікування в оточуючих, що стають додатковим стресовим фактором. Ці очікування часто поєднуються з надмірною і неналежною оцінкою виконання будь-якого завдання обдарованими, що деформує розуміння ними власних здібностей та досягнень. Формується переоцінка власної обдарованості та здатності досягти певних висот. Це веде до розпорошення сил, пасивної агресивності, депресії, переживання безнадійності, зменшення досягнень та формування залежностей [13, с. 85-86].

У підсумку слід зазначити, що аналіз наявних у науці концепцій та моделей показує, що дослідження освітнього середовища, яке стимулює розвиток обдарованості, має передбачати вивчення таких його характеристик: інформаційна

насиченість, доступність численних можливостей для різноманітних видів пізнавальної діяльності; загальна орієнтація, що поділяється викладачами, адміністрацією, студентами, на цінності пізнання, творчості на противагу антиінтелектуалізму; орієнтація освітньої системи на розвиток індивідуальності, реалізацію її потенціалу; культивування викладачами та адміністрацією цінності інтелектуальних, творчих досягнень; ліберальний стиль управління навчальною діяльністю, що дозволяє вільно реалізовуватись пізнавальним інтересам потенційно обдарованих студентів; відсутність вираженої статусної ієрархії та низький загальний рівень конформізму; високий рівень толерантності, спокійне ставлення до невдач.

Зазначені параметри мають бути покладені в основу методики оцінювання освітнього середовища для обдарованої молоді.

Список використаних джерел

1. Бурлачук Л. Ф. Психодіагностика: [учебник для вузов] / Л. Ф. Бурлачук. — СПб. : Питер, 2006. — 351 с.
2. Дружинин В. Н. Психология общих способностей / В. Н. Дружинин. — СПб. : Питер Ком, 1999. — 368 с.
3. Равич-Щербо И. В. Психогенетика / И. В. Равич-Щербо, Т. М. Марютина, Е. Л. Григоренко; [под ред. И. В. Равич-Щербо]. — М. : Аспект Пресс, 2000. — 447 с.
4. Семенова Р. О. Концептуальні основи побудови освітнього середовища для обдарованих дітей та молоді / Р. О. Семенова // Актуальні проблеми психології : зб. наук. пр. Ін-ту психології імені Г. С. Костюка НАПН України / [за ред. С. Д. Максименка, Р. О. Семенової]. — Житомир : вид-во ЖДУ імені Івана Франка, 2012. — Т. 6: Психологія обдарованості. — Вип. 8. — С. 5-22.
5. Ambrose D Large-Scale Socioeconomic, Political, and Cultural Influences on Giftedness and Talent / Don Ambrose // International Handbook on Giftedness / [Ed. Larisa V Shavinina]. — Springer, 2009. — P. 884-903.
6. Davis G. A. New Developments in Gifted Education / Gary A Davis // International Handbook on Giftedness / [Ed. Larisa V Shavinina]. — Springer, 2009. — P. 1035-1044.
7. Dawson V. L. In search of the wild bohemian: Challenges in the identification of the creatively gifted / V. L. Dawson // Roeper Review. — 1997. — Vol. 19. — № 3. — P. 91-102.

8. Eyre D. The English Model of Gifted Education / Deborah Eyre // *International Handbook on Giftedness* / [Ed. Larisa V Shavinina]. – Springer, 2009. – P. 1045-1059.
9. Karnes F.A. Gifted Education and Legal Issues / Frances A Karnes and Kristen R Stephens // *International Handbook on Giftedness* / [Ed. Larisa V Shavinina]. – Springer, 2009. – P. 1327-1341.
10. McCoach D.B. The School Attitude Assessment Survey-Revised: a new instrument to identify academically able students who underachieve / D.B. McCoach, D. Siegle // *Educational and Psychological Measurement*. – 2003. – V. 63. – № 3. – P. 414-429.
11. Persson R. S. The Unwanted Gifted and Talented: A Sociobiological Perspective of the Societal Functions of Giftedness / Ronald S. Persson // *International Handbook on Giftedness* / [Ed. Larisa V Shavinina]. – Springer, 2009. – P. 904-912.
12. Peterson J. S. Counseling the Gifted / J. S. Peterson // *Handbook of Giftedness in Children: Psychoeducational Theory, Research, and Best Practices* / J. S. Peterson, S. M. Moon. Ed. S. I. Pfeiffer. – New York: Springer Science+Business Media, LLC, 2008. – P. 223-245.
13. Pfeiffer S. I. Vulnerabilities of academically gifted students / S. I. Pfeiffer, V. B. Stocking // *Special Services in the Schools* – 2000. – Vol. 16. – № 1-2. – P. 83-93.
14. Renzulli J. S. Emerging Conceptions of Giftedness: Building a Bridge to the New Century / J. S. Renzulli // *Exceptionality*. – 2002. – Vol. 5. – № 2. – P. 67-75.
15. Robinson N. M. The Social World of Gifted Children and Youth / N. M. Robinson // *Handbook of Giftedness in Children: Psychoeducational Theory, Research, and Best Practices* / N. M. Robinson. Ed. S. I. Pfeiffer. – New York: Springer Science+Business Media, LLC, 2008. – P. 33-52.
16. Simonton D. K. Gift, Talents, and Their Societal Repercussions / Dean Keith Simonton // *International Handbook on Giftedness* / [Ed. Larisa V Shavinina]. – Springer, 2009. – P. 904-912.
17. VanTassel-Baska J. Curriculum and Instructional Considerations in Programs for the Gifted / J. VanTassel-Baska // *Handbook of Giftedness in Children: Psychoeducational Theory, Research, and Best Practices* / J. VanTassel-Baska, T. Stambaugh. Ed. S. I. Pfeiffer. – New York: Springer Science+Business Media, LLC, 2008. – P. 347-365.
18. VanTassel-Baska J. United States Policy Development in Gifted Education: A Practical Quilt / VanTassel-Baska Joyce // *International Handbook on Giftedness* / [Ed. Larisa V Shavinina]. – Springer. – 2009. – P. 1295-1312.

1.2. Концептуальні основи побудови освітнього середовища для обдарованих дітей та молоді у вітчизняній науці

У міру наростання глобалізаційних процесів і пов'язаного з ними переходу до науково-інформаційних технологій відбувається зміна самої парадигми людського прогресу, сутністю, основним виміром та, водночас, її основним критерієм стає становлення творчої особистості, власне людський розвиток. Внаслідок цього повноцінна освіта повинна створюватися на основі поєднання найновіших природничих і гуманітарних знань, й одним із пріоритетних її завдань має бути формування у зростаючих поколінь такої життєвої стратегії, котра надасть їм змогу оволодіти життєвими та соціальними ролями дія того, щоб гідно жити і творити в умовах нового століття.

У контексті вищесказаного стає зрозумілим, що «проблема співвідношення навчання і розвитку» як пріоритетна проблема психолого-педагогічних досліджень XXI ст. «сьогодні набуває нового смислу і значення» [10, с. 15]. Особливо гостро розв'язання даної проблеми пов'язане зі створенням сприятливих умов для розвитку творчого, інтелектуального і духовного потенціалу обдарованих дітей і молоді. Пошук оптимальних шляхів їх навчання вимагає побудови освітнього середовища, орієнтованого на прояв, розвиток і повноцінну реалізацію обдарованості на різних етапах вікового зростання.

Для сучасної системи освіти характерне співіснування різних освітніх парадигм, серед яких найбільш відомі чотири парадигми: традиційне навчання; особисто-зорієнтоване навчання; розвивальне навчання; розвивальна освіта.

Сутність традиційного навчання найкраще розкривається на прикладі відмінностей між традиційним підходом до навчання («підтримуючим») та «інноваційним» типами навчання [7].

Підтримуюче навчання — процес і результат навчальної діяльності, спрямованої на відтворення існуючої культури, со-

ціального досвіду, соціальної системи. Такий тип навчання (а, отже, й освіти) забезпечує спадковість соціокультурного досвіду, традиційно притаманний як шкільній, так і вузівській освіті [7, с. 3-4].

Інноваційне навчання — процес і результат такої навчальної та освітянської діяльності, котра вносить інноваційні зміни в існуючу культуру і соціальне середовище [там само, с. 4].

За своєю сутністю традиційне навчання відповідає поняттю навчання, яке пов'язується з передачею соціокультурних взірців існування і розвитку людини від одного індивіда або їх спільнот до іншого індивіда (або індивідів). При цьому забезпечується як відтворення соціокультурного досвіду і людини як його носія, так і створюються умови для появи нових соціокультурних засобів діяльності й розвитку людини і, врешті-решт, відбувається зміна самого соціокультурного середовища. Освітні технології, що засновані на традиційній парадигмі «підтримуючого навчання», зазвичай побудовані на принципі передачі та відтворенні учнем готових взірців людської діяльності. Таке навчання забезпечує переважно розвиток репродуктивних здібностей учнів (від пізнавальних стереотипів сприймання, пам'яті та мислення до особистісних стереотипів соціальної поведінки). Водночас творчий потенціал учня, його продуктивні здібності розвиваються переважно стихійно.

Усвідомлення суперечності між соціальним запитом на освіту та традиційними методами навчання і виховання, зумовило пошук освітніх технологій, побудованих, передусім, на особистісно-зорієнтованих і розвивальних підходах до навчання.

Розкриваючи особливості особистісно-зорієнтованого навчання, І. С. Якіманська відзначає, що його реалізація дозволяє:

- забезпечувати розвиток і саморозвиток особистості учня, виходячи з виявлення його індивідуальних особливостей як суб'єкта пізнання та предметної діяльності;

- надавати кожному учню, спираючись на його здібності, нахили, інтереси, ціннісні орієнтації та суб'єктний досвід, можливість реалізувати себе у пізнанні, навчальній діяльності, поведінці;
- зміст, засоби і методи навчання добирати та організувати так, щоб учень проявляв вибірковість до предметного матеріалу, його виду і форми;
- на основі критеріальної бази навчання враховувати не тільки рівень досягнутих знань-умінь-навичок (ЗУН), але й сформованість певного інтелекту (його властивості, якості, характер прояву);
- розвивати індивідуальність учня, створювати всі умови для його саморозвитку, самовираження;
- будуватися на основі різноманіття змісту і форм навчального процесу, вибір яких повинен здійснюватися педагогом-предметником, вихователем з урахуванням мети розвитку кожної дитини, його педагогічної підтримки у пізнавальному процесі, що ускладнюється життєвими обставинами [28].

Свої позиції автор обґрунтовує тим, що основною метою сучасної освіти виступає *становлення духовних та інтелектуальних рис учнів*. Саме освіченість як сукупність знань, умінь, індивідуальних здібностей виступає пріоритетним засобом цього становлення. В такому сенсі навчання й освіта не тотожні: освіта ширша ніж навчання. Проте процес освіти І. С. Якиманська розглядає як засвоєння інформації, котра дається учню через зміст навчального матеріалу, при засвоєнні якої він «пропускає» її через свій суб'єктний досвід і перетворює в індивідуальне знання. При цьому активність учня проявляється у двох напрямках:

- як *адаптивність* (пристосування до вимог дорослих, що створюють нормативні ситуації);
- як *креативність* (пошук і знаходження виходу з наявної ситуації, подолання її суперечностей, побудова для себе нового, з опорою на знання, індивідуального досвіду).

На цих двох суперечливих підвалинах будується індивідуальна траєкторія психічного розвитку індивіда, опосередкована структурою його суб'єктного досвіду.

Таким чином, поряд із власне інформаційною метою особистісно-зорієнтованого навчання є розвиток суб'єктності учня шляхом навчання. Однак освітнє середовище І. С. Якиманською не розглядається як умови або засоби розв'язання завдань особистісно-зорієнтованого навчання, оскільки цю функцію призначено виконувати навчальній програмі, яка повинна реалізовувати як інформаційну, так і розвивальну задачі.

У масовій педагогічній свідомості поняття розвивальне навчання і «розвивальна освіта» виступають як синоніми, хоча з психологічної точки зору вони мають різний сенс. Нині поняття розвивальне навчання пов'язується зазвичай з назвою теорії розвивального навчання, розробленої Д. Б. Ельконіним, В. В. Давидовим та їх послідовниками. Але ще наприкінці 50-х років ХХ ст. це поняття застосовувалося в психології навчання Д. М. Богоявленським і Н. О. Менчинською: «Якщо ми говоримо про розвивальне навчання, то розуміємо, що вправи повинні бути організовані так, щоб необхідною умовою їх виконання було застосування відповідних знань. А цього можна досягнути тоді, коли вправи будуть ставити перед учнями певні задачі, повторне розв'язання яких буде закріплювати *не тільки кінцевий продукт* – правильні асоціації та їх системи, але й *ті мисленнєві операції*, котрі вимагаються для вичленування окремих елементів цих асоціацій та їх узагальнення» (курсив авторів), [1, с. 12].

У межах розвивального навчання, за Менчинською, об'єктом засвоєння виступає безпосередньо зміст навчального предмета і засоби мисленнєвої діяльності, які учень здатний відтворити у змінених ситуаціях. У процесі засвоєння навчальний матеріал залишається незмінним у своїй предметності, педагог лише змінює методи і ракурси його представлення учням. Відповідно змінюються способи і методи його усвідомлення, що формуються у різних ситуаціях. Саме тому розви-

ток учня відбувається у формі збільшення нового на базі старого (узагальнення часткових способів і структур розумових дій у більш загальні). При цьому основу розумового процесу складає узагальнення понять за емпіричним типом. Звідси й акцент на принципах усвідомленості, наочності та ролі вправ у навчанні [1, с. 12].

Якщо ж пізнавальні розумові можливості учня на певному етапі його вікового або індивідуального розвитку не дозволяють цього зробити, то педагог повинен передати йому необхідні для засвоєння такого матеріалу прийоми діяльності з урахуванням індивідуального рівня розвитку даного учня, який повинен засвоїти ці прийоми та віддзеркалити їх у пізнавальному процесі.

Отже, предметом розвитку при розвивальному навчанні «за Менчинською» виступає здатність учня бути суб'єктом мислення емпіричного типу. Зазначимо, що на думку О. О. Смирнова [25], головним завданням психології в цьому випадку представники даного підходу до навчання бачать в удосконаленні методики навчання. Це означає, що йдеться про дидактико-психологічний підхід до побудови освітньої технології; завдання психолога при такому підході співпадає з метою навчання в роботі вчителя: «З'ясувати, які труднощі виникають у школярів при засвоєнні тих або інших знань, які помилки або неточності засвоєння у них відмічаються, у чому своєрідність оволодіння тими чи іншими знаннями ... і що, виходячи з цього треба змінити ... щоб усунути недоліки в засвоєнні» [25, с. 259]. На думку В. І. Панова [15-17], психологічні дослідження можуть виконувати лише допоміжні функції щодо забезпечення психологічними рекомендаціями утилітарних завдань викладання тих або інших предметів, що і складає предмет психологічних досліджень авторів того часу, зокрема, Д. М. Богоявленського, Н. О. Менчинської, О. М. Кабанової-Меллер, С. Ф. Жуйкова, В. О. Крутецького та інших.

Щодо концепції розвивального навчання «за Давидовим — Ельконіним», то вона базується на уявленні про теоретичний

спосіб мислення: розвиток здатності вчитися складає фундаментальний зміст навчальної діяльності як особливого виду предметно-практичної діяльності, яка є провідною для дітей молодшого шкільного віку. Оволодіння нею призводить до формування у дитини теоретичного ставлення до дійсності, в основі якого лежать взаємопов'язані форми теоретичної свідомості людей, які ґрунтуються на діалектичному мисленні. Розвиток предметного змісту навчальних дій, зумовлюючи формування нових пізнавальних структур, сприяє розвитку пізнавальних здібностей учня, що забезпечує розвиток його як суб'єкта засвоєння [3; 4].

Таким чином, предметом розвитку в концепціях розвивального навчання реально виступає, як правило, будь-яка одна зі сфер психіки дитини, віддзеркалена у вигляді тієї чи іншої здатності. Найчастіше під психічним розвитком учня розуміють розвиток його мисленнєвої діяльності, мислення, інтелекту, а також особистісно-мотиваційної сфери. Технологія розвивального навчання передбачає формування у дитини здатності бути суб'єктом розвитку саме цієї сфери психіки. Для концепції розвивального навчання «за Ельконіним — Давидовим» — це здатність бути суб'єктом навчальної діяльності, в основі якої лежить мисленнєве узагальнення за теоретичним типом як здатності довільно регулювати планування, здійснення і контроль всіх необхідних компонентів навчальної дії. При цьому розвиток особистісно-мотиваційної сфери забезпечується завдяки змінюванню методу навчання: на зміну фронтально-інформаційному методу, характерному для традиційного навчання і розвивального навчання «за Менчинською», у В.В. Давидова застосовується метод мікрогрупової проблемної дискусії, завдяки якому в учнів розвивається здатність бути суб'єктом міжособистісної взаємодії. Але цей розвиток, як відзначав сам В. В. Давидов, був не стільки метою його теорії навчання, скільки її позитивним артефактом [4, с. 7].

Для парадигми розвивальної освіти предметом розвитку виступає цілісний психічний розвиток учня, спрямований на фо-

рмування у нього здатності бути суб'єктом не лише навчальної діяльності, але й суб'єктом розвитку всіх сфер психіки в їх процесуально-відтворюючій взаємодії, а також суб'єктом свого соціального розвитку. Внаслідок цього саме проектування, моделювання та експертиза розвивального освітнього середовища як умов, що створюють можливість для розкриття ще не сформованих інтересів, здібностей і подальшого розвитку вже сформованих здібностей та особистості кожного учня у відповідності з притаманним індивіду творчим потенціалом набувають особливої значущості [5; 9; 10; 11; 15; 16].

Інтегративним критерієм якості розвивального середовища, за В.І. Пановим, виступає здатність цього середовища забезпечити всім суб'єктам освітнього процесу систему можливостей для ефективного особистісного саморозвитку. Можливість при цьому трактується як особлива єдність властивостей освітнього середовища та самого суб'єкта. Дана можливість виступає і фактом освітнього середовища, і фактом поведінки суб'єкта. Зумовлено це тим, що з метою використання можливостей середовища і можливостей власних потреб, які мотивують його діяльність, індивід проявляє відповідну активність [15; 26; 27]. Завдяки їй прояву дитина стає реальним суб'єктом свого власного розвитку, суб'єктом освітнього процесу, а не залишається об'єктом впливу умов і факторів освітнього середовища, що є принциповим положенням теорії розвивального навчання [4; 12; 17].

Лише за цієї умови, на думку В. І. Панова, може бути досягнута така парадигма освіти, котра передбачає *розвиток особистості* дитини, її творчих здібностей, а не просто досягнення певного рівня тих або інших ЗУНів [17].

Нагальну потребу у переході до розвивальної освіти як перспективи розвитку системи освіти автор пов'язує з необхідністю:

- перетворення засвоєння ЗУНів з мети освіти у засіб розвитку здібностей особистості: на зміну «суб'єкт-об'єктній» логіці впливу на учня приходиться логіка

сприяння співпраці (вчитель і учень — партнери сумісного розвитку);

- ставлення до учня як самоцінної особистості, спроможної стати суб'єктом свого власного розвитку;
- зміни стереотипного відтворення учнями стандартного мінімуму предметних ЗУНів і готових істин на проектування й організацію освітнього середовища, яке сприяє розкриттю природних даних учнів, саморозвитку притаманних їм здібностей, включаючи і духовно-моральні;
- трансформації ідеології освіти, орієнтованої на розвиток глобального мислення та виховання не лише громадянина держави, але й громадянина планети Земля, здатного забезпечити стабільний громадянський та економічний розвиток як у масштабі всієї країни, так і у масштабі всієї планети;
- зростання вимоги до екологічності освітніх технологій у відповідності до цілей, змісту, методів навчання та освітнього середовища, природи людини та її розвитку як істоти, що втілює в собі не лише біосоціальну, а й духовно-психологічну сутності людини;
- посилення ролі психологічного супроводу освітнього процесу: зміна традиційного співвідношення між дидактикою і психологією виводить навчально-виховний процес на психодидактичний рівень [3; 4]. Зазначимо, що психодидактика і, відповідно, психолого-дидактична система трактується фахівцями як пріоритетне використання психологічних закономірностей розвитку здібностей людини, а, отже, як вихідне підґрунтя для побудови освітніх технологій і систем [11; 14; 15; 19].

Таким чином, проектування навчальної діяльності в руслі розвивальної освіти стає комплексною психодидактичною проблемою. Принципово, що базовий рівень ЗУНів трансформується з мети навчання в засіб розвитку пізнавальних, творчих і особистісних можливостей учня. Відповідно змінюються ролі учня та вчителя, оскільки в ідеалі вони повинні

утворювати єдину розвивальну систему «навчальний матеріал-учитель-учень». Причому учень перетворюється з «об'єкта» педагогічного впливу в «суб'єкта» — партнера по педагогічній взаємодії з вчителем і своїми однокласниками, що є необхідною умовою для його соціалізації [15, 16].

Разом з тим соціальна ситуація розвитку освіти, зумовлюючи переорієнтацію її на власно психологічний аспект розробки і практичної реалізації освітніх технологій і систем, призвела, починаючи з 90-х років минулого століття, до інтенсивних пошуків побудови моделі освітнього середовища для масової загальноосвітньої школи.

Значний внесок у вивчення освітнього середовища як одного з провідних чинників навчання та розвитку дітей пов'язується з працями С.Д. Деребо (1997), Т.Г. Івашиної (2001), Г.О. Ковальова (1993, 1996), В.Т. Кудрявцева (1998), В.П. Лебедєвої (1996-2002), В.О. Орлова (1996, 1999, 2002), В.І. Панова (1996-2003), В.В. Рубцова (1987, 1997-2002), В.І. Слободчикова (2000). Результати теоретико-емпіричних досліджень авторів дозволи з'ясувати психологічні особливості проектування комунікативно-орієнтованого навчального середовища, моделі організації сумісної діяльності дітей і дорослих, визначити систему педагогічних уявлень про шкільне середовище, психологічні та еколого-психологічні уявлення про освітнє середовище, поняття «освітнє середовище», структуру і параметри його проектування, моделювання та експертизи. Проте позиції дослідників щодо феномену «освітнє середовище», розуміння структури, функцій і методів його проектування та експертизи неоднозначні. Основна причина цього полягає у використанні авторами різних методологічних передумов й емпіричних підвалин для теоретичних і практичних досліджень проблеми освітнього середовища та, зокрема, для побудови його моделей. Про це переконливо свідчать найбільш відомі моделі освітнього середовища, розроблені для середньої загальноосвітньої школи.

Розглянемо їх характерні особливості.

Еколого-особистісна модель освітнього середовища

Переважає більшість фахівців вважає, що найбільш розроблений напрям вивчення феномену «освітнє середовище» представлений у працях В. А. Ясвіна [29; 30]. У методологічному аспекті підхід автора спирається на екологічний підхід до сприйняття Дж. Гібсона (1988), в основі якого лежить розуміння навколишнього середовища як середовища проживання (сукупності можливостей оточуючого світу, які забезпечують або перешкоджають задоволенню життєвих потреб індивіда — людини чи представника будь-якого біологічного виду). Ключовим у цьому визначенні виступає поняття «можливість», за допомогою якого автор пов'язує, з одного боку, потреби індивіда, а з іншого — фізичні (просторові та інші) властивості та відносини навколишнього світу, що знаходяться у взаємодоповнюючому співвідношенні.

Спираючись на підхід Дж. Гібсона та аналіз психолого-педагогічної літератури щодо тлумачення освітнього середовища, В. А. Ясвін визначає даний феномен як «систему впливів і умов формування особистості за заданим взірцем, які містяться в соціальному і просторово-предметному оточенні» [29, с. 14].

Друга методологічна передумова підходу автора полягає у використанні уявлень про особистість учня і вплив на неї шкільного середовища відомих педагогів (Я. Корчак, Я. Коменський, П. Лесгафт та інші). Враховуючи виокремлені Я. Корчаком типи «виховуючого середовища» і П. Лесгафтом «шкільні типи» особистості дитини, В. А. Ясвін запропонував розглядати як базові типи освітнього середовища догматичний, кар'єрний, безтурботний (спокійний) і творчий. Відмінності даних типів полягають у тому, що:

- *догматичне освітнє середовище* сприяє розвитку *пасивності* та *залежності* дитини (за Я. Корчаком, «догматичне виховуюче середовище»);

- *кар'єрне освітнє середовище* сприяє розвитку активності, але й залежності дитини (за Я. Корчаком, «середовище зовнішнього лоску і кар'єри»);
- *безтурботне освітнє середовище*, забезпечуючи вільний розвиток, зумовлює формування пасивності дитини (за Я. Корчаком, «середовище безтурботного споживання»);
- *творче освітнє середовище* сприяє вільному розвитку активної дитини (за Я. Корчаком, «ідейне виховуюче середовище»).

Розглядаючи даний феномен як об'єкт психолого-педагогічного проектування, В. А. Ясвін стверджує, що розвивальний ефект освітнього середовища забезпечується лише за наявності комплексу можливостей для саморозвитку всіх суб'єктів освітнього процесу. Даний комплекс повинен включати три структурні компоненти, які підлягають проектуванню, моделюванню та експертизі:

- по-перше, *просторово-предметний* компонент (приміщення для занять і допоміжні служби, будівля в цілому, прилегла територія тощо), повинен забезпечувати різноманітність просторових умов, пов'язаність їх функціональних зон, можливість оперативного змінення, керування і відповідність із життєвими проявами;
- по-друге, *соціальний компонент* повинен забезпечувати взаєморозуміння і задоволеність всіх суб'єктів (педагогів, учнів, батьків, представників адміністрації та ін.) міжособистісними взаємостосунками, включаючи рольові функції, повагу один до одного, переважно позитивний гумор всіх суб'єктів, їх згуртованість і свідомість, авторитетність;
- по-третє, *психодидактичний компонент* (зміст і методи навчання, зумовлені психологічними цілями побудови освітнього процесу) повинен забезпечувати відповідність цілей навчання, його змісту і методів психологічним, фізіологічним і віковим властивостям розвитку дітей.

Отже, своє розуміння освітнього середовища В. А. Ясвін буде на основі взаємодоповнення системи мотивів і потреб індивіда та певних властивостей зовнішнього світу, які надають чи обмежують можливості для його навчання й розвитку.

Комунікативно-орієнтована модель освітнього середовища

Освітнє середовище за В. В. Рубцовим [19; 20; 21; 22] трактується як форма співпраці, що орієнтована на створення особливих видів спільнот між учнями і педагогом та між самими учнями, забезпечуючи передачу їм необхідних для функціонування в даній спільноті норм життєдіяльності, включаючи способи, знання, вміння, навички навчальної та комунікативної діяльності. Вихідною підвалиною підходу авторів до феномену освітнього середовища виступає розуміння того, що необхідною умовою розвитку дитини є її участь у сумісній діяльності, розподіленій з дорослим або з іншими суб'єктами освітнього процесу [20, 21]. Найбільш ефективною для психічного розвитку учнів є таке освітнє середовище, котре побудоване на нерозривному зв'язку цілей і завдань освіти і самої технології навчання, а також завдань вікового зростання учнів. Причому одна з причин виникнення проблем із становленням дітей полягає у тому, що навчальну працю зазвичай починають з рівня реалізації технології навчання, а не з організації освітнього середовища, що реалізує цю технологію.

Даний підхід автора до феномену освітнього середовища по-іншому висвітлює предмет і сенс освіти:

- освіта стає розвивальною, коли ЗУНи з навчальних предметів вбудовані у форму співпраці, яка складає основу конкретної спільноти;
- освіта набуває сенсу розвивальних спільнот учнів і педагога, самих учнів; в залежності від їх віку ці спільноти повинні створювати умови для розв'язання різноманітних завдань вікового зростання вихованців.

Разом з тим, розглядаючи шкільне освітнє середовище як об'єкт психологічної експертизи, В. В. Рубцов визначає його

як «більш-менш сформовану поліструктурну систему прямих і непрямих навчально-виховних впливів, що реалізують явно чи неявно репрезентовані психолого-педагогічні настановлення педагогів, які характеризують цілі, задачі, методи, засоби і форми освітнього процесу в даній школі» [20, с. 177].

У відповідності з цим визначенням виокремлені такі структурні компоненти освітнього середовища як «...внутрішня спрямованість школи, психологічний клімат, соціально-психологічна структура колективу, психологічна організація передачі знань, психологічні характеристики учнів і т. ін.» [18, с. 205].

Антрополого-психологічна модель освітнього середовища

Відмінність підходу до розуміння освітнього середовища, запропонованого В. І. Слободчиковим [23; 24], полягає в тому, що вихідною передумовою для введення даного поняття розглядається принцип розвитку. При цьому автор підкреслює, що в сучасному людинознавстві розвиток трактується і як природний, спонтанний процес («за сутністю природи»), і як процес штучний, що регулюється за допомогою спеціально сконструйованої «діяльності розвивання» («за сутністю соціуму»), і як саморозвиток, який не зводиться ні до процесуальних, ні до діяльних характеристик, а розкриває фундаментальну особливість людини «ставати і бути істинним суб'єктом свого власного життя. З цієї точки зору дійсною розвивальною освітою можна вважати ту, і лише ту, яка реалізує всі три типи розвитку, центральним з яких (і в цьому сенсі сутнісним) є саморозвиток» [23, с. 173].

Необхідно відзначити, що В. І. Слободчиков, як і В. В. Рубцов, використовує поняття сумісної діяльності суб'єктів освітнього процесу, але в іншому аспекті, підкреслюючи відносність і опосередкований характер освітнього середовища. При цьому автор спирається на два різні сенси самого поняття «середовище»:

- по-перше, «як сукупність умов, обставин середовища, що оточує індивіда і, відповідно, — межу, що визначається масштабом захисту від середовища та її *утилізації* (здатністю до асиміляції та акомодациї)»;
- по-друге, як середовище, що розуміється через «інший ряд уявлень, де *середовище* — є *середина* = *серцевина*, *зв'язок* = *стрітнення*, *засіб* = *посередництво*» (курсив автора) [23, с. 175].

Показниками освітнього середовища автор пропонує вважати його *насиченість* (ресурсний потенціал) і *структурованість* (спосіб його організації). В залежності від типу зв'язків і відносин, які структурують дане освітнє середовище, В. І. Слободчиков виділяє три різні принципи його організації:

- *одноманітність* (домінування адміністративно-цільових зв'язків і відносин, що визначаються, як правило, одним суб'єктом — владою; показник структурованості прагне до максимуму);
- *різноманітність* (зв'язки і відносини мають конкуруючий характер, оскільки відбувається боротьба за різного роду ресурси, внаслідок чого починається атомізація освітніх систем і руйнування єдиного освітнього простору; показник структурованості освітнього середовища прагне до мінімуму);
- *варіативність* (єдність розмаїття; зв'язки та відносини мають кооперативний характер, завдяки чому відбувається об'єднання різного роду ресурсів у межах охоплених освітніх програм, що забезпечують свої траєкторії розвитку різним суб'єктам: окремим людям, спільнотам, освітнім системам; показник структурованості освітнього середовища прагне до оптимуму).

У контексті свого підходу В. І. Слободчиков співвідносить і диференціює поняття освітнє середовище з такими поняттями, як «місце освіти» і «освітній простір», а створення освітнього ресурсу розглядає як нетрадиційну педагогічну задачу,

яка перетворює наявний соціокультурний зміст даного освітнього простору в засіб і зміст освіти [23, 24].

Отже, освітнє середовище, за Слободчиковим, являє собою динамічне утворення як системний продукт взаємодії освітнього середовища, управління освітою, місця освіти і самого учня.

Психодидактична модель диференціації та індивідуалізації освітнього середовища школи

Розробка даної моделі авторами (В. П. Лебедева, В. О. Орлов, В. А. Ясвін та інші — 1998-2002) [11, 12, 29, 30] спиралася на важливу функцію сучасної школи як соціального інституту щодо забезпечення у випускників формування соціальної зрілості, яка необхідна у посткризовий період розвитку суспільства. Реалізація цілей і задач сучасної школи передбачає:

- створення сприятливих умов і можливостей для повноцінного розвитку особистості за рахунок різноманіття типів і видів освітніх закладів і варіативності освітніх програм;
- систематичне оновлення змісту освіти, віддзеркалюючого зміни у сфері культури, економіки, нації, у техніці та технології, розвиток неперервної системи освіти, наступність рівнів і ступенів освіти, підтримку інноваційної діяльності;
- послідовну орієнтацію на культуровідповідність освіти, покликану забезпечити формування духовного світу людини;
- адаптацію учнів до соціальних змін, формування усталених мотивів і настановлень, які активно впливають на умови досягнення як особистого успіху, так і суспільного прогресу, вдосконалення системи роботи з обдарованими дітьми і молоддю, розширення мережі та якісне оновлення діяльності освітніх закладів для дітей з обмеженими можливостями та слабким здоров'ям і дітей, які потребують психолого-педагогічної корекції;

- формування системи наукових знань, умінь застосовувати їх у різноманітних видах практичної діяльності, інформатизацію й комп'ютеризацію освіти, опанування новітніх засобів інформаційних і телекомунікаційних технологій, розвиток дистанційного навчання [11, 12].

Тенденція на систематичне оновлення змісту освіти і адаптації кожного учня до даного оновлення виступає, на думку авторів, значущим і ключовим фактором. Тому теоретичні пошуки щодо вдосконалення індивідуалізації педагогічного процесу засобами диференціації призводить до особистісно-зорієнтованого навчання, де побудова освітніх процесів йде від особистості учня, значущості його індивідуального суб'єктного досвіду, сформованості пізнавальних здібностей. На відміну від традиційної системи навчання (трималася на концептуальному положенні, що учень внаслідок спеціальної організації навчання і виховання при цілеспрямованих педагогічних впливах стає особистістю), розвивальна освіта визнає за учнем пріоритет його індивідуальності, значущості як суб'єкта пізнання до занурення в освітнє середовище, спеціально змодельованого освітнім закладом.

Механізм реалізації індивідуальних освітніх траєкторій полягає у розробці для кожного учня:

- індивідуального педагогічного проекту відповідно до індивідуальних особистісних потреб освітнього середовища;
- індивідуального освітнього навчального плану;
- індивідуального вибору освітніх програм, їх рівнів щодо кожної навчальної дисципліни.

Організація освітнього процесу на основі індивідуальних освітніх планів та програм вимагає як його варіативного змісту, так і варіативних методів, засобів і форм. Індивідуальні освітні плани та програми розробляються у відповідності з персональними життєвими цілями й освітніми задачами учнів, які конкретизуються в процесі діалогу з самими учнями та їх батьками.

При цьому проектування індивідуальних режимів життєдіяльності осіб, що навчаються, ґрунтується на діагностичних даних про їх здоров'я, фізіологічні та психофізіологічні особливості, інтереси, нахили і життєві плани. Разом з тим на I і III щаблях навчання визначення профілів (природничо-наукового, гуманітарно-філологічного, соціально-економічного, фізико-математичного, техніко-технологічного, художньо-естетичного тощо) здійснюється на основі пізнавальних інтересів, здібностей учнів і врахування можливостей педагогічного колективу освітнього закладу, структури регіональної освітньої системи, традицій та особливостей соціокультурного середовища.

Екопсихологічна модель освітнього середовища

Розуміння освітнього середовища базується на екопсихологічному підході, який розробляється В.І. Пановим [14-17] у межах психодидактичного підходу розвивальної освіти. Фундаментальна відмінність даного підходу полягає у побудові освітнього середовища на рефлексії психологічних цілей і завдань розвитку учня в умовах та шляхом конкретної освітньої системи. Функціональне призначення освітнього середовища, на думку автора [15-17], повинне бути спрямоване на створення умов, що забезпечують можливість:

- соціалізації учнів у відповідності з віковими етапами розвитку, індивідуальними потребами, соціально-економічними і культурологічними цінностями життя у людському суспільстві;
- розвитку в учнів суб'єктивних якостей у вигляді здатності бути суб'єктом освоєння видів діяльності, свого фізичного, пізнавального й особистісного розвитку;
- включення учнів у різноманітні види сумісної діяльності між учнями та педагогами як необхідної умови задоволення їх природної та соціальної потреби у розвитку своїх задатків і здібностей;

- розвитку актуального рівня здібностей учнів і актуалізації зони їх найближчого розвитку (за Л. С. Виготським);
- прояву творчої природи розвитку психіки у формі індивідуальності психічних процесів, психічних станів, свідомості та поведінки учнів, які репрезентують змістовну сторону розвитку всіх сфер психіки, включаючи й здатність до довільної регуляції своїх дій і станів;
- природовідповідності освітніх технологій, їх практичної реалізації відповідно до природних, фізіологічних, психологічних, соціальних особливостей і закономірностей вікового зростання учнів.

Для екопсихологічної моделі освітнього середовища вихідним положенням служить уявлення про те, що психічний розвиток людини в процесі її навчання необхідно розглядати у контексті системи «людина — навколишнє середовище». Спираючись на дане положення, В. І. Панов (на відміну від В. А. Ясвіна) визначає освітнє середовище як систему психолого-педагогічних умов і впливів, які створюють можливості для розвитку не тільки прихованих інтересів та здібностей, а й для розвитку вже проявлених здібностей і особистісних властивостей учнів відповідно до їхніх природних задатків та вимог вікової соціалізації. Останнє передбачає врахування не лише специфіки вікової періодизації розвитку дітей і дорослих, але й соціального замовлення на «продукт» системи освіти [15; 16].

Щодо структури освітнього середовища, автор як і більшість дослідників (Г. О. Ковальов — 1993; Ю. Г. Абрамова — 1995, 2000; В. В. Рубцов, Т. Г. Івошина — 2002; В. А. Ясвін — 1997, 2000) виокремлює діяльнісний (технологічний), комунікативний і просторово-предметний компоненти.

Розкриваючи сутність кожного компонента, В. І. Панов акцентує особливу увагу на функції діяльнісного компоненту — створення умов щодо реалізації принципу єдності навчання і розвитку шляхом оволодіння видами діяльності, не-

обхідними для вікової соціалізації учнів (навчальна, ігрова, комунікативна, проектно-дослідницька, профільована та інші види діяльності). Добір діяльностей в освітньому компоненті навчально-виховного процесу визначається тими соціальними, психолого-дидактичними цілями навчання і розвитку, які реалізує конкретна освітня система та які виступають як системоутворювальне начало для визначення змісту й методів навчання в конкретному освітньому закладі. Внаслідок цього освітня технологія повинна відповідати віковим особливостям розвитку контингенту навчаючих і забезпечувати можливість розв'язання відповідних психологічних завдань розвитку:

- *на етапі початкового навчання* — орієнтація на оволодіння учбовою діяльністю як умовою формування психологічних структур її довільної регуляції;
- *на етапі основної школи* — спрямування на опанування соціально-комунікативними видами діяльності (спілкування, сумісна предметна діяльність) як передмова для особистого самовизначення підлітка;
- *на етапі старшої профільної школи* — чітка орієнтація на освоєння особистістю проектування свого життєвого шляху і підготовка до професійної діяльності як умови особистісного, професійного та соціального самовизначення учня.

Отже, освітня технологія та освітнє середовище в цілому повинне створювати на кожному етапі навчання ті умови, які необхідні учневі у відповідності з його віковими та індивідуально-типологічними особливостями розвитку. При цьому базовим психічним новоутворенням, що «пронизує» всі етапи вікового зростання автор вважає довільність і усвідомленість саморегуляції своєю пізнавальною, емоційною та особистісною активністю [17].

Водночас, на початковому етапі шкільного навчання саме когнітивно-регуляторні структури виступають як такі, що

сприяють формуванню психічних новоутворень навчальної діяльності. На подальших етапах вікового зростання особистості акцент розвитку засобів довільної регуляції зміщується на формування особистісно-регуляторних структур, що забезпечують регуляцію емоційної та особистісної активності в соціально-комунікативних і допрофесійних видів діяльності.

Комунікативний компонент (як «простір» міжособової взаємодії учнів із освітнім середовищем та іншими його суб'єктами) передбачає розрізнення таких педагогічних дій, котрі реалізують «педагогічний вплив», «педагогічну взаємодію» і «педагогічне сприяння».

Просторово-предметний компонент у вигляді сукупності просторових умов і предметних засобів забезпечує можливість необхідних просторових дій і поведінки суб'єктів освітнього середовища.

Отже, особливість екопсихологічної моделі полягає у створенні умов для взаємодії в системі «учень — освітнє середовище», спрямованої на актуалізацію природного потенціалу творчих можливостей учня до саморозвитку.

Модель міждисциплінарного творчого навчання обдарованих дітей і підлітків в умовах загальноосвітньої школи

Побудова даної моделі здійснена на основі реалізації ідеї *цілісної педагогіки*, сутність якої полягає у тому, що «добра освіта має справу з особистістю в цілому і всім особистісним розвитком» [26, с. 47]. Джерелом цілісного розвитку дитини, на думку В. В. Зеньковського, виступає не фізична і психічна сторона у житті людини, а «духовна, котра глибша розмежування фізичного і психічного світу і є запорукою цілісності» [6, с. 151]. Розглядаючи розвиток дитини, необхідно виходити з урахування ієрархічної структури людини, яка і повинна лежати в основі ієрархії педагогічних цінностей. Внаслідок цього, «розвиток розуму шляхом збагачення його певним матеріалом повинен займати друге місце, не можна і не потрібно учневі знати «все», потрібно розвивати свої розумові сили

та вміння ставити і розв'язувати питання, які ставить життя» [6, с. 31]. Допомогти дитині в процесі її зростання *в цілому*, допомогти їй вийти на шлях своєї індивідуальності — дійсне завдання школи. Таким чином, шлях цілісної педагогіки, накреслений В.В. Зеньковським, співпадає з релігійним християнським ідеалом і полягає в тому, щоб полегшити дитині шлях до розкриття її індивідуальності, розвитку самої себе, розкриття всіх Божих дарів у дитині. Задача навчання — допомогти дитині осягнути «складність, взаємопов'язаність світу і в той же час його красу, за якими просвічується премудрість Творця» [там само, с. 31].

Спираючись на дане трактування цілісної педагогіки, Н.Б. Шумакова розробила розвивальну систему навчання для дітей шкільного віку з ознаками загальної обдарованості. При цьому «створення *освітньо-розвивальної* технології навчання, яка дозволяла б розв'язувати завдання творчого розвитку особистості в єдності зі здійсненням загальноосвітніх задач — засвоєнням необхідних знань, умінь і навичок, передбачених як традиційною програмою, так і тих, що виходять за її межі» [27, с. 94], автор пов'язує з можливістю наблизити школу до втілення ідеалу цілісності розвитку особистості.

Особливості побудови моделі міждисциплінарного навчання полягали у створенні програми «Обдарована дитина», орієнтованої як на потреби і можливості учня даної категорії, так і на дотримання основних вимог до такого типу навчання, а саме: максимальну гнучкість змісту і засобів його (навчання), збагаченості змісту підвищеного рівня складності, високий рівень мисленневих процесів і самостійної роботи, розвиток самопізнання та саморозуміння [там само, с. 94]. До основних принципів побудови програми автором віднесені:

- глобальний, основоположний характер вивчення тем і проблем;
- міждисциплінарність змісту;
- інтеграція тем і проблем при вивченні змісту;
- високий рівень насиченості змісту навчання;

- відкритий характер вивчення питань і проблем;
- активні методи навчання проблемно-діалогічного характеру;
- спрямованість на розв'язок пізнавальної, дослідницької активності дитини; розвиток логічного, творчого і критичного мислення, здатність до розв'язання проблем;
- сумісне розв'язання проблем і дослідницьких завдань учнями;
- високий ступінь самостійності дитини в процесі навчання [там само, с. 93-95].

Разом з тим, враховуючи специфічні характеристики обдарованих дітей (яскраво виражений характер широкої допитливості, потреба у пізнанні, високий рівень розвитку абстрактного та творчого мислення, понятійних знань і мови), автор виокремлює низку пріоритетних задач щодо повного розкриття та розвитку інтелектуального і творчого потенціалу дитини [там само, с. 95]:

- розвиток системного мислення і цілісного світорозуміння (цілісної картини світу — розуміння складності світу в його взаємопов'язаності та єдності, поряд з досягненням його краси, а також місця в ньому людини);
- розвиток творчого, критичного й абстрактно-логічного мислення, здатності до розв'язання проблем;
- розвиток здатності до самостійного навчання і дослідницької роботи, навчання дослідницьким навичкам та вмінням;
- навчання співпрацівництву: вміння працювати разом з іншими людьми (розв'язувати проблеми в малих групах, проводити сумісну дослідницьку роботу, вести діалог і дискусію, спілкуватися з людьми, приймати точку зору іншої людини);
- розвиток здатності до самоорганізації та самопізнання;
- формування позитивної «Я-концепції» і розуміння цінності та унікальності іншої людини [там само, с. 94-95].

Ефективність розв'язання даних задач вимагає особливої побудови як змісту, так і методів навчання. На думку Н. Б. Шумакової, досягнення оптимального варіанта створення освітньо-розвивальної технології навчання обдарованих дітей передбачає «застосування тематичного міждисциплінарного підходу», оскільки він дозволяє відкрити «загальний принцип побудови змісту навчальних програм», а отже, «дає ключ» до створення *розвивальної системи навчання обдарованих дітей*. Щодо методики навчання за міждисциплінарною програмою, то вона «заснована на широкому використанні методу відкриття (або дослідження) як основи здійснення практики творчого навчання дітей» (курсив автора), [там само, с. 96].

Разом з тим викликає здивування ігнорування автором сутності поняття «принцип», як відображення необхідності або закону явищ: «Принцип є центральне поняття, основа системи, репрезентуючи узагальнення і розповсюдження будь-яких положень на всі явища тієї галузі, з якої даний Принцип абстрагований» [Философский словарь — М., 1987. — С. 383]. Крім того, виокремлені принципи і завдання навчання обдарованих дітей не мають чіткого розмежування, переважна більшість формулювань відзначаються повтором.

Проведений огляд основних підходів до проблеми освітнього середовища віддзеркалює тенденцію переходу від традиційної до освітніх парадигм навчання на основі яких автори проєктують і моделюють різні типи освітнього середовища. При цьому при його побудові пріоритет належить особистісно-зорієнтованим і культуровідповідним освітнім системам та технологіям розвивального типу, що спрямовані на: 1) конструювання нових способів знань шляхом актуалізації творчого потенціалу учасників освітнього процесу; 2) розвиток рефлексивної сфери свідомості й мислення на основі використання сумісно-розподілених форм навчальної і проєктно-дослідницької діяльності; 3) диференціацію та індивідуалізацію освіт-

нього середовища, спрямованого на оновлення змісту освіти, адаптацію цього оновлення для кожного індивіда.

З огляду на те, що впровадження розроблених моделей освітнього середовища пов'язується з оптимізацією навчання учнів в умовах масової загальноосвітньої школи, поза увагою дослідників залишається розв'язання широкого кола методологічних і прикладних аспектів проблеми становлення обдарованої особистості на різних етапах онтогенезу. Необхідність пошуку оптимальних засобів навчання й розвитку обдарованих дітей і молоді зумовлена «відкриттям» у них специфічних потреб та можливостей, задоволення яких можливе лише шляхом створення освітнього середовища, спроможного забезпечити розкриття індивідуальної своєрідності, розвиток системного мислення, цілісного світорозуміння і духовно-моральних основ особистості.

Аналіз основних підходів до феномену «освітнє середовище» свідчить, що психічний розвиток людини у процесі навчання розглядається в контексті системи «людина — освітнє середовище». Враховуючи дане положення, освітнє розвивальне середовище правомірно трактувати як *динамічну систему психолого-педагогічних умов і впливів, спрямованих на розкриття та оптимальний прояв творчої природи психіки обдарованої особистості, включаючи здатність її до довільної саморегуляції своїх дій і станів, у відповідності з природними задатками, інтересами, потребами, вимогами вікової соціалізації, з одного боку, і соціальним запитом, з іншого.*

Узагальнення і систематизація результатів наукових досліджень і практики дозволяє сформулювати основні концептуальні положення щодо побудови розвивального освітнього середовища для обдарованих дітей і молоді:

1) з психологічної точки зору освітнє розвивальне середовище повинне забезпечувати формування в учасників освітнього процесу здатності бути суб'єктом власного розвитку у системі «учень-педагог»; дана система повинна бути розвивальною, оскільки спроможна набути суб'єкт-суб'єктного

типу взаємодії, включаючи і педагогічну допомогу обдарованим;

2) пріоритетність особистісно-зорієнтованих і культуровідповідних систем та технологій вимагає проектування й побудови освітнього розвивального середовища для обдарованих дітей і молоді, яке сприяє створенню:

- *по-перше*, такого освітнього простору конкретного навчального закладу, яке надає учням і педагогам можливість вибору провідних видів діяльності, різних освітніх технологій, що забезпечують задоволення потреби суспільства та самих учнів щодо їх навчання, розвитку й соціалізації;
- *по-друге*, різних спільнот на основі включення суб'єктів навчально-виховного процесу в різні види сумісної діяльності, що необхідні для соціалізації обдарованих індивідів відповідно до їх вікового періоду розвитку;
- *по-третє*, навчальних і соціальних ситуацій таких комунікативних взаємодій, в межах яких відбувається зустріч суб'єктів освітнього процесу з «простором» освітнього середовища;

3) до пріоритетних принципів ефективного функціонування освітнього розвивального середовища правомірно віднести:

- *принцип цілісного розвитку психіки* (створення освітніх умов для розкриття творчого потенціалу різних сфер психіки обдарованих та їх здібностей);
- *принцип специфіки вікового зростання особистості* (забезпечення можливостей задоволення потреб кожного індивіда у відповідності з індивідуальними інтересами, особистісними властивостями і задачами вікової соціалізації);
- *принцип природовідповідності* (застосування таких розвивальних освітніх технологій, які відповідають природним особливостям і закономірностям саморозвитку обдарованих).

Дотримання даних принципів при побудові освітнього розвивального середовища для обдарованих дітей і молоді дозволить забезпечити його **насиченість** (збагачення ресурсного потенціалу), **структурованість** (оптимальний засіб організації), **варіативність** (забезпечення індивідуальних траєкторій розвитку суб'єктів освітнього процесу).

Водночас створення освітнього середовища, яке сприяє розвитку творчої природи обдарованого індивіда значною мірою залежить від педагога. А це зумовлює особливі вимоги до його професійної й особистісної підготовки: зміна сформованих раніше стереотипів сприйняття (учня, навчального процесу і самого себе), спілкування та поведінки (способів взаємодії) і, врешті-решт, методів навчання й виховання.

Список використаних джерел

1. Богоявленский Д. Н. Психология усвоения знаний в школе / Д. Н. Богоявленский, Н. А. Менчинская — М. : Педагогика, 1959. — 346 с.
2. Выготский Л. С. Собрание сочинений в 6 т. / Л. С. Выготский ; [под ред. Д. Б. Эльконина]. — М. : Педагогика, 1984. — Т. 4: Детская психология. — 432 с.
3. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения / В. В. Давыдов. — М. : Педагогика, 1986. — 240 с.
4. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения / В. В. Давыдов. — М. : Педагогика, 1996. — 278 с.
5. ДЕРЕБО С. Д. Диагностический анализ эффективности образовательных сред / С. Д. ДЕРЕБО; [под. ред. В. П. Лебедевой, В. И. Панова]. — М. : Педагогика, 1997. — 241 с.
6. Зеньковский В. В. Педагогика / В. В. Зеньковский. — М. : Православный Свято-Тихоновский Богословский Ин-т, 1996. — 133 с.
7. Кларин М. В. Инновации в мировой педагогике / М. В. Кларин. — Рига: НППЦ «Эксперимент», 1995. — 176 с.
8. Ковалев Г. А. Психологическое развитие и жизненная среда / Г. А. Ковалев // Вопросы психологии. — 1993. — № 1. — С. 13-33.
9. Ковалев Г. А. Пространственный фактор школьной среды: альтернативы и перспективы / Г. А. Ковалев, Ю. Г. Абрамова; [под. ред. В. П. Лебедевой, В. И. Панова] // Учителю об экологии детства. — М. : «Смысл», 1996. — С. 189-199.
10. Коммуникативно-ориентированные образовательные среды. Психология проектирования / [под. ред. В. В. Рубцова]. — М. : «Вен-Мер», 1996. — 350 с.
11. Лебедева В. П. Психодидактические аспекты проектирования образовательной среды / В. П. Лебедева, В. А. Орлов, В. И. Панов // Школа

2000. Концепции, методики, эксперимент: Сборник науч. трудов / [под ред. Ю. И. Дика, А. В. Хуторского]. — М. : ИОСО РАО, 1996. — С. 307-312.
12. Лебедева В. П. Школоведческие аспекты моделирования развивающей образовательной среды / В. П. Лебедева, В. А. Орлов, В. И. Панов // Первая российская конференция по экологической психологии. Тезисы. — М. : Психологический институт РАО, 1996. — С. 101-103.
 13. Менчинская Н. А. Проблемы учения и умственного развития школьника / Н. А. Менчинская. — М. : Педагогика, 1989. — 224 с.
 14. Панов В. И. Психологические основы двух теорий обучения / В. И. Панов // Учителю о психологии: пособие для учителя / [под ред. В. П. Лебедевой, В. И. Панава]. — М. : Молодая гвардия, 1997. — С. 55-89.
 15. Панов В. И. От развивающего обучения к развивающему образованию / В. И. Панов // Известия Российской академии образования, 2000. — № 2. — С. 60-69.
 16. Панов В. И. К проблеме психолого-педагогического проектирования и экспертизы образовательного учреждения / В. И. Панов // Психологическая наука и образование. — 2001. — № 2. — С. 14-20.
 17. Панов В. И. Психологические аспекты построения образовательных технологий как условие оптимизации процесса / В. И. Панов // Мир психологии. — 2004. — № 1. — С. 33-44.
 18. Поливанова К. Н. Образовательная среда урока: психологическая характеристика / К. Н. Поливанова, И. В. Ермакова // 2-я Российская конференция по экологической психологии. Тезисы. (Москва, 12-14 апреля 2000 г.). — М. : Экопсицентр РОСС, 2000. — С. 205-207.
 19. Рубцов В. В. Психологическая поддержка современного образования / В. В. Рубцов // Известия Российской академии образования. — 1999. — № 1. — С. 49-58.
 20. Рубцов В. В. Оценка образовательной среды школы / В. В. Рубцов // 2-я Российская конференция по экологической психологии. Материалы. (Москва, 12-14 апреля 2000 г.). — М. : Экопсицентр РОСС, 2000. — С. 176-177.
 21. Рубцов В. В. О проблеме соотношения развивающих образовательных сред и формирования знания (к определению предмета экологической психологии) / В. В. Рубцов // 2-я Российская конференция по экологической психологии. Материалы. (Москва, 12-14 апреля 2000 г.). — М. : Экопсицентр РОСС. — 2000. — С. 169-172.
 22. Рубцов В. В. Психологическое проектирование и экспертиза образовательной среды / В. В. Рубцов, В. И. Панов, К. Н. Поливанова // Московская психологическая школа: История и современность: в 3 т. / [под ред. В. В. Рубцова]. — М. : ПИ РАО, МГППУ, 2004. — Т. 3. — С. 246-258.
 23. Слободчиков В. И. О понятии образовательной среды и концепции развивающего обучения / В. И. Слободчиков // 2-я Российская конференция по экологической психологии. Материалы. (Москва, 12-14 апреля 2000 г.). — М. : М Экопсицентр РОСС, 2000. — С. 172-176.

24. Слободчиков В.И. О понятии образовательной среды в концепции развивающего образования. / В.И. Слободчиков. — М.: Экспоцентр РОСС, 2000. — 230 с.
25. Смирнов А.А. Развитие и современное состояние психологической науки в СССР. / А.А. Смирнов. — М.: «Педагогика», 1975. — 252 с.
26. Урбан Кларк К. Поощрение и поддержка креативности в школе / Кларк К. Урбан // Иностранная психология. — 1999. — № 11. — С. 41-51.
27. Шумакова Н.Б. Обучение и развитие одаренных детей / Н.Б. Шумакова. — М.: Издательство Московского психолого-социального института. — Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2004. — 336 с.
28. Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе / И.С. Якиманская. — М.: Педагогика, 1996. — 256 с.
29. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В.А. Ясвин; [науч. ред. В.П. Лебедевой, В.И. Панова]. — М.: ЦКФЛ РАО. — 1997. — 366 с.
30. Ясвин В.А. Экспертиза школьной образовательной среды / В.А. Ясвин. — М.: Сентябрь, 2000. — 230 с.

1.3. Теоретико-методичні основи підготовки педагогів до роботи з обдарованими дітьми і молоддю

У контексті нових ідей і принципів, що висувуються в процесі докорінних змін соціально-економічних відносин, в умовах культурного та духовного оновлення життя країни пріоритетного значення набуває модернізація освіти щодо виховання обдарованих. Час ставить нові завдання перед науковцями і педагогами, стимулює творчий пошук оригінальних, нестандартних рішень педагогічних проблем, прискорює розвиток нових навчальних технологій, оригінальних виховних ідей, форм і методів навчання й виховання, нетривіальних підходів до розбудови системи освіти в Україні.

Зрозуміло, що педагогічні інновації, становлення сучасної мережі навчальних закладів формують і нові специфічні вимоги до педагога як ключової фігури у створенні освітнього середовища, орієнтованого на розвиток творчої природи обдарованої особистості.

Педагог — одна з найбільш складних професій, складність якої визначається як високими вимогами, що висувуються

сучасним розвитком суспільства (докорінних змін системи освіти, прискоренням науково-технічного прогресу, зростанням інформативності), так і величезними, ні з якими іншими професіями незрівнянними витратами розумової, психічної та фізичної енергії у викладацько-виховній діяльності.

Від педагога вимагаються особливі здібності та вміння спілкування, оскільки навчання і виховання можливе лише в результаті духовної єдності вихователя й вихованця — тільки так можуть передаватися нагромадженні людством цінності науки і культури. Праця вчителя — це щоденна робота не лише з учнями в школі чи поза нею (накопичення й оновлення знань, вивчення передового досвіду, оволодіння все новими і новими вміннями, навичками, технологіями), це постійні зустрічі з новими учнями, класами, ситуаціями, оволодіння методиками, учбовим матеріалом, систематичний контроль над собою і т. ін. Про це свідчать і результати досліджень зарубіжних фахівців. Так, встановлено, що вчителі відіграють важливу роль у реалізації обдарованими учнями потенціалу, в плані надання їм підтримки, здатні бути фасилітаторами «значущого» навчання, мають значний вплив на обдарованих учнів [1, с. 32].

З іншого боку, ряд факторів знижують придатність педагога до роботи з обдарованими учнями: нестача специфічних для освіти обдарованих знань й умінь; недостатнє володіння методами диференціації навчання; відсутність чіткого розуміння академічних потреб і можливостей обдарованих учнів; нездатність ефективно модифікувати навчальну програму, опір змінам [2, с. 2].

Х. Девід характеризує головні проблеми підготовки вчителів до роботи з обдарованими, що існують в Ізраїлі. Зокрема, найбільш підготовлені абітурієнти часто не хочуть вчитись в ізраїльських педагогічних коледжах, що готують вчителів для початкової школи. Проявляється тенденція вступу до цих навчальних закладів найменш академічно придатних для викладання осіб, які не отримали мінімально необхідної для навчання в будь-якому університеті оцінки з математики. Навіть

серед тих студентів, яких готують як вчителів математики, близько чверті не можуть впоратись з трьохрічною програмою і визнаються непридатними для продовження навчання. Крім того, середній бал за цією програмою не є еквівалентним навіть оцінці «добре» (В- та С+ за стандартами США). У 2006 р. середній психометричний показник 22-24-річних вчителів жіночої статі дорівнював 543, 35-39-річних — 496. І хоча це відображає покращення, однак слід враховувати, що в усіх вікових групах від 22 до 39 років учителі жіночої статі, які складають більше 90% від загальної чисельності, мали нижчі психометричні показники, ніж жінки інших професій. Внаслідок цього складається несприятлива ситуація, коли обдарованим учням доводиться навчатись у менш інтелектуальних вчителів [3, с. 72].

Інша проблема — негативне ставлення вчителів до обдарованих учнів. Наприклад, майбутні вчителі початкових і старших класів з Австралії та США оцінили обдарованих учнів як тих, кого вони найменше хотіли б вчити. Більшість вчителів початкової школи взагалі не хотіли б вчити обдарованих. Вчителі старшої школи скоріше за все хотіли б мати обдарованих серед учнів, що створювало б їм імідж доброго вчителя, проте за умови, що ці обдаровані не будуть «типовими»: отримуватимуть добрі оцінки, але не вимагатимуть «надто багато» зусиль, не ставитимуть незручних запитань, загалом поводитимуться як звичайні учні [там само, с. 73].

Х. Девід ставить запитання: якщо така ситуація характерна для більшості вчителів, хто є та меншість, яка придатна для роботи з обдарованими? [там само, с. 73].

На його думку, ідеальний вчитель для обдарованих учнів може з використанням власних здібностей задовольняти, хоча б частково, їх потреби, для чого має володіти певними особистісними характеристиками, професійною підготовкою та дидактичними здібностями, знаннями щодо освіти обдарованих і здібностями до адміністрування. До необхідних особистісних властивостей ним віднесені: позитивне ставлення

до високих досягнень, креативності, продуктивності та лідерства; схильність заохочувати інновативних, винахідливих учнів, які створюють виклики для вчителя; здатність прийняти самому та забезпечити прийняття учнями відсутності відповідей на деякі їхні запитання; виражене прагнення вчитись, розвиватись, збагачувати себе в академічному та особистісному плані [3, с. 74].

Професійна підготовка та дидактичні здібності вчителя передбачають: глибокі знання з власного предмета; високу мотивацію до пошуку нового, просунутих навчальних матеріалів і можливостей; використання різноманітних викладацьких здібностей та методів; здатність створювати навчальні програми саме необхідного рівня складності; здатність ставити чіткі та точні цілі; здатність і бажання знаходити додаткові джерела інформації; здатність бути продуктивним членом робочої групи; здатність і бажання цінити результати та досягнення учнів [там само, с. 74].

Щодо освіти обдарованих учитель має знати: можливості ідентифікації особливих здібностей; ознаки необхідності спеціально організованого обстеження на предмет обдарованості; можливості включення учнів до програм для обдарованих, звернення до установ, що підтримують обдарованих; відмінності між різними когнітивними здібностями; множинність стилів навчання; відповідне планування навчання; перешкоди прояву обдарованості; професійну орієнтацію та планування майбутнього; особливі проблеми обдарованих [там само, с. 74].

Адміністративні здібності вчителя передбачають: володіння методиками організації збагачення діяльності для учнів і вчителів; координацію та регуляцію діяльності школи загалом і класу, зокрема, таким чином, щоб найкращі учні могли просуватися до можливого для них рівня досягнень; розподіл часу і координацію зусиль між постійними та спеціальними заняттями зі збагачення навчальної програми; організацію доступу до нових, інноваційних методів викладання, навчаль-

них матеріалів, забезпечення людських контактів, що необхідні для задоволення потреб обдарованих; залучення до командної роботи в усіх наявних програмах [там само, с. 74].

Щодо ієрархії перелічених характеристик, то слід відзначити, що протягом десятиріч більшість фахівців вважали, що педагог обдарованих має любити викладання, бути цікавою особистістю, дуже багато знати, особливо з власного предмета, любити допомагати, бути тактовним, впевненим у собі, ввічливим, поважати інших. Деякі спеціалісти доводили, що найбільш важливою рисою вчителя, який навчає обдарованих, є його інтелект, креативність, оскільки обдарованим учням важко встановлювати академічні та емоційні зв'язки з вчителем середнього рівня інтелекту. Проте Х. Девід вважає, що найважливішими якостями для такого вчителя є ставлення до обдарованості та обдарованих [там само, с. 71]. Проте на практиці нерідко спостерігається негативне ставлення до обдарованості та обдарованих. Так, багато вчителів дозволяють обдарованому учню давати відповіді на запитання, які ставляться вчителем класу, тільки якщо більше ніхто не бажає відповісти. У багатьох класах звичним є використання знань та інтелекту обдарованих дітей, щоб справити враження на керівництво, візитерів з керівних органів, гостей з інших навчальних закладів. Педагог нерідко ігнорує обдарованих і лише інколи звертає увагу класу до них зауваженнями на зразок: «надто багато думає про себе», «вважає, що йому вже немає чому вчитись», «не поважає вчителя». Тиск на обдарованого учня може розповсюджуватися і на його батьків, яких «запрошують» до директора, шкільного психолога. Типова для обдарованого мрія стає об'єктом нападок вчителя, що через несподівані запитання намагається показати його «дивацтва» перед однолітками. Коли з погляду педагога обдарований виконує завдання не досконало, вчитель оцінює його в образливій, принизливій формі [там само, с. 76].

Досить часто вчитель переконаний, що обдарованість — це отримана дитиною перевага, за яку вона має заплатити допо-

могою в навчанні класу загалом та, зокрема, фокусуванню на просуванні учнів, які відстають. У такому випадку вчитель ігнорує свій обов'язок навчати обдарованого учня. Обдарована дитина навіть у ранньому віці розуміє, що вона не тільки не має права на увагу, навчання чомусь новому на підходящому для неї рівні складності, але й постійно «в боргу» перед іншими, оскільки їй поталанило [там само, с. 76].

Навчання обдарованих також вимагає значно більших зусиль від вчителя, тому частина з них бажає цього не робити [там само, с. 77].

Багато вчителів вважає, що визнання обмеженості власних знань з якогось питання підриває їх авторитет, веде до втрати поваги до них, навіть виставляє в смішному вигляді. Отже, вони намагаються уникнути будь-яких питань від обдарованих учнів або, навіть, карають їх за «важкі» запитання. В результаті обдаровані не тільки засвоюють, що завжди краще не ставити запитань, а й переконуються у власній нездатності викликати інтерес, привернути увагу до матеріалу, поділитися думками з іншими [там само, с. 77]. Саме тому, на думку Х. Девіса, потенційні втрати для обдарованих від навчання у невідходящого вчителя значно більші, ніж для інших дітей. Незворотна емоційна шкода від вчителя з негативним ставленням до обдарованості може бути навіть трагічною [там само, с. 78].

Авторитетний фахівець з освіти обдарованих зі США Д. Вантассел-Баска вважає, що підготовка педагогічних кадрів, які мають реалізовувати програми для обдарованих, повинна включати: мінімум дванадцятигодинний курс щодо освіти обдарованих; часті, регулярні можливості для підвищення кваліфікації; особи, які управляють освітніми програмами для обдарованих, додатково мають засвоїти курс освітнього адміністрування [7, с. 1298-1308].

Порівняльні обстеження педагогів, які працюють з обдарованими учнями, показали, що спеціально підготовлені вчителі, на відміну від тих, які не мали формальної підготовки, кра-

ще знають когнітивні потреби обдарованих, використовують стратегії викладання, що стимулюють їх пізнавальну діяльність, сприяють самостійному навчанню, загалом мають кращі викладацькі вміння і використовують ефективніші стратегії навчання обдарованих, є більш креативними, створюють краще навчальне середовище [4, с. 146].

Загальнонаціональні організації США (Національна асоціація заради обдарованих дітей; Рада з питань особливих дітей) розробили стандарти підготовки вчителів до навчання обдарованих.

Ці стандарти є орієнтиром для закладів, що готують педагогів та забезпечують підвищення їх кваліфікації. Проте в літературі відмічається, що дотепер існує недостатньо даних щодо практичного впровадження цих стандартів [2, с. 3].

У США двадцять вісім штатів передбачають сертифікації вчителів для системи освіти обдарованих, три з цих штатів вважають сертифікацію не обов'язковою. Лише три штати як умову сертифікації вимагають ступінь магістра. Тільки один штат передбачає проходження вчителями підсумкового іспиту перед сертифікацією. Сто двадцять п'ять коледжів та університетів в тридцяти штатах пропонують програми підготовки до навчання обдарованих, вісімнадцять штатів мають докторські програми, що фокусуються на освіті обдарованих [4, с. 143-144].

Корисним є досвід департаменту освіти штату Нью-Йорк, що вимагає від учителів, які навчають обдарованих дітей, відповідний сертифікат, умовою здобуття якого є отримання на рівні магістратури дванадцяти кредитів за курси щодо освіти обдарованих [6, с.11].

Для отримання сертифіката, що надає право викладати обдарованим, потрібно скласти спеціальний тест, кожне завдання якого призначене для виміру певної навчальної цілі (розуміння обдарованих і талановитих учнів; оцінювання обдарованих учнів; розвиток і навчання обдарованих учнів; робота в професійному середовищі). Тест містить дев'яносто

запитань з кількома варіантами відповіді на одне відкрите запитання. Найбільше завдань присвячено розвитку та навчанню обдарованих (39%), оцінювання обдарованих учнів становить 19%, з розумінням обдарованих і талановитих учнів пов'язано 13% пунктів [там само, с. 12].

Більшість університетів, що готують педагогів, працюють за семестровою системою. Кожний семестр триває від трьох до чотирьох місяців (зазвичай семестрові курси становлять три кредити). Загалом курси вимагають відвідування студентами двох-трьох годин занять на тиждень; кількість лекційних годин неоднакова для різних університетів. Студенти денної форми навчання протягом семестру можуть вивчати курси на дванадцять або більше кредитів. Деякі програми, що включають менше тридцяти кредитів, передбачають отримання сертифіката, інші, що вимагають не менше тридцяти кредитів — магістерського ступеню [там само, с. 14].

Номенклатура курсів, що включені до програм підготовки вчителів до роботи з обдарованими, не уніфікована. Так, коледж Нью-Рошеля пропонує такі дисципліни: диференційоване викладання в навчальному середовищі; вступ до розвитку таланту; розвиток емоційного інтелекту; розробка навчальних програм для збагаченого викладання та навчання; практикум зі збагаченого викладання та навчання; розвиток педагогічних співробітників; семінар з художніх музеїв; виробництво корпоративного відео; двічі особливі учні — обдаровані учні з фізичними вадами; дослідження діяльності в школі [там само, с. 21].

Університет Колумбії забезпечує курси: сутність і потреби обдарованих учнів; обдарованість та інтелект — теоретичні підходи; диференційована навчальна програма для обдарованих учнів; освіта потенційно обдарованих дітей молодшого віку; модель викладання обдарованим учням; планування та запровадження програм для обдарованих учнів; диференційоване навчання обдарованих учнів; просунутий практикум з обдарованості [там само, с. 21].

В Австрії останніми роками підготовці педагогів до роботи з обдарованими учнями приділяється все більше уваги, хоча лише деякі педагогічні коледжі (академії) мають цю тематику за суттєву частину їх навчальної програми. На рівні університетів (інститутів) курси щодо освіти обдарованих зустрічаються частіше, проте вони переважно є предметами за вибором. Дев'ять педагогічних інститутів пропонують програму Європейської ради з високих здібностей (ЕСНА), що передбачає отримання диплома «спеціаліста з освіти обдарованих». Австрія поставила за мету забезпечити кожному школу мінімум одним таким фахівцем [8, с. 21-22].

У педагогічних університетах Швейцарії проблематика освіти обдарованих належить до обов'язкової для всіх студентів навчальної програми. Педагогічний університет Цюріха запровадив програму Європейської ради з високих здібностей (ЕСНА). Місцеві та шкільні органи управління вводять посади для спеціалістів з освіти обдарованих, які консультують учителів, батьків та учнів [там само, с. 32-33].

У Німеччині лише деякі федеральні землі запроваджують тематику освіти обдарованих до підготовки вчителів. Міжнародний центр вивчення обдарованості при Університеті Мюнстера координує програми післядипломної освіти для вчителів «спеціаліст з освіти обдарованих» і для педагогів дошкільної освіти «спеціаліст з дошкільної освіти обдарованих» Європейської ради з високих здібностей (ЕСНА). Досвід, що отриманий у межах цих програм, запроваджується у деяких федеральних землях, особливо у Північному Рейн-Вестфалії. Деякі міста запроваджують перепідготовку вчителів у сфері освіти обдарованих [там само, с. 37].

В Угорщині зміст підготовки вчителів регулюється державними нормативними документами, що включають як одну з головних складових — знання щодо освіти обдарованих. На університетському рівні вивчаються такі теми: ідентифікація обдарованості; обдарованість і вік; обдарованість та креативність; шкільна програма для обдарованих дітей;

співробітництво школи та родини; нереалізована обдарованість у дітей; роль учителя в освіті обдарованих; окремі сфери освіти обдарованих (спорт, музика, математика тощо); освіта обдарованих у світі. Університети також пропонують навчання за програмою Європейської ради з високих здібностей (ЕСНА). Крім того, школи два-три рази на рік організують внутрішні програми перепідготовки. Освіта обдарованих є однією з найпопулярніших тем [там само, с. 78-79].

У Нідерландах на початковому етапі підготовки вчителів питанням освіти обдарованих приділяється небагато уваги. Проте студенти, зацікавлені цією проблемою, якщо відсутні обов'язкові курси, то відвідують курси за вибором. Ведеться підготовка спеціалістів за програмою Європейської ради з високих здібностей (ЕСНА) [там само, с. 107].

У Великобританії програми підготовки вчителів передбачають вивчення проблем обдарованості та освіти обдарованих. У переліку компетентностей учителя значна увага приділяється готовності навчати здібних, обдарованих і талановитих дітей. Хоча формальна вага проблематики у підготовці педагогів варіює залежно від вищого навчального закладу, тенденція приділяти все більше уваги цій сфері значно посилюється. Крім учителів, інші фахівці освітньої сфери, зокрема, психологи, керівний склад мають доступ до програм перепідготовки з галузі освіти обдарованих.

Вестмінстерський інститут освіти започаткував національну програму підготовки шкільних координаторів програм для обдарованих і талановитих, програму неперервної освіти з інших аспектів освіти обдарованих. Деякі університети пропонують магістерські програми з освіти обдарованих, що користуються все більшою популярністю [там само, с. 107].

Отже, аналіз зарубіжних досліджень переконує в тому, що хоча проблема підготовки педагогів до роботи з обдарованими дітьми і молоддю набула особливої значущості, проте одержані фахівцями результати неоднозначні, що ускладнює їх практичне впровадження, вимагаючи більш ґрунтового допра-

цювання та узгодження при визначенні вимог до формування психологічної готовності педагогів до навчання і виховання обдарованих на різних етапах вікового зростання.

Пояснюється це тим, що професійна підготовка педагога з необхідністю включає високий рівень професійної культури. Специфіка її пов'язана перш за все з рівнем духовно-інтелектуального потенціалу педагога, орієнтованого на пізнавальну активність, систему певних дослідницьких здібностей, технологічну компетентність, без яких неможливий творчий пошук у рамках його діяльності. В основі цих якостей лежить здатність педагога до проблематизації та науково-методичного аналізу, вільного володіння прогресивними методиками розв'язання складних психолого-педагогічних ситуацій.

Важливою складовою професійної культури педагога виступає рівень його психологічної готовності. Це не лише знання про психологічні особливості вихованців, уміння оптимально, оперативно розв'язувати поставлені завдання, але і знання про власну особистість, свої можливості, психофізіологічні ресурси та перспективи розвитку. Інакше кажучи, педагог повинен достатньо мірою володіти професійними, комунікативними, організаторськими, психодіагностичними, профілактичними і психокорекційними знаннями та вміннями.

Наш досвід і аналіз досліджень вітчизняних фахівців, щодо змісту професійної діяльності педагога [11; 12; 14; 15; 18; 20; 24; 25] дає підстави виокремити найбільш суттєві критерії рівня професійної майстерності сучасного педагога. До них, передусім, слід віднести:

- 1) високий рівень професійних знань у галузі власної спеціалізації та суміжних з нею;
- 2) наявність творчих здібностей, настановлень, спрямованих на самостійний пошук розв'язання різноманітних психолого-педагогічних ситуацій;
- 3) настанова на оволодіння та використання провідних і нових ідей науки та практики;

- 4) високий рівень організаторських і комунікативних здібностей та умінь;
- 5) володіння діагностично-корекційними прийомами;
- 6) уміння формувати позитивну морально-психологічну атмосферу в колективі;
- 7) здатність бути організатором і керівником навчальної та виховної самодіяльності вихованців.

Разом з тим результати досліджень переконливо свідчать, що більшість суперечностей і труднощів у педагогів виникає через їх недостатню психологічну готовність до роботи з обдарованими. Остання виявляється у поверхових знаннях психології особистості їх вихованців, у небажанні враховувати їх потреби, мотиви та емоційне ставлення до навчальної діяльності, а, отже, саме те, що сприяє або блокує успішність навчання і розвиток учнів; багато серйозних помилок виникає і через незнання педагогом власної особистості. Саме тому пріоритетним у вимогах до сучасного вчителя виступає наявність таких домінант, як інтелектуальність, соціальність, комунікативність, емоційна стабільність, оперативність у прийнятті рішень — причому витриманих у духовно-гуманістичному дусі.

Суттєвим компонентом психологічної готовності педагога є знання про особистісні властивості, здібності, можливості, сильні та слабкі сторони, засоби компенсації недоліків. Він повинен уміти регулювати свої емоційні стани, мобілізувати свої психологічні функції (пам'ять, увагу, сприймання тощо), здійснювати пошук і аналіз необхідної психологічної інформації, розвивати професійно важливі якості. При цьому важливо вміти поєднувати такі якості, як допитливість, логічність і практичність, рефлексивність, потребу в досягненнях і самокритичність, емоційну стійкість, життєрадісність та оптимізм. При розв'язанні складних конфліктних ситуацій педагог повинен керуватися не лише своїми емоціями чи здоровим глуздом, а й відповідними психолого-педагогічними знаннями, проявляти дипломатичність, такт, бажання зрозуміти опонента (колегу, керівника, батьків чи

учнів), поставити себе на його місце, не втрачаючи гідності та самоповаги.

Отже, професійна культура педагога сучасної школи нового типу за своїм змістом включає кілька досить об'ємних блоків: 1) блок «соціально-психологічної зрілості» (соціально-психологічну культуру спеціаліста слід розглядати як одну з мір подолання стереотипів мислення, стандартів, тривіального підходу до розв'язання педагогічних проблем, здатність насправді здійснювати позитивні перетворення, ламати рутину, інерцію); 2) блок «високий професіоналізм, ділові та творчі якості» (творчий пошук необхідно розглядати як показник соціально-психологічної та ділової зрілості педагога); 3) блок «духовна культура, моральне обличчя» (стійкі моральні переконання, демократизм у спілкуванні, інтелектуальний потенціал, широкі духовні інтереси, потреба у постійному саморозвитку і самовдосконаленні); 4) блок «ефективна самостійність» (у вигляді здатності до самостійної організації та управління своєю трудовою діяльністю, своїм спілкуванням).

Для розвитку своєї професійної культури педагогу необхідно ефективно і цілеспрямовано оволодівати новими технологіями навчання й виховання учнів, по можливості брати участь у їх розробці та вдосконаленні. При цьому враховувати, що основне завдання розробки педагогічних технологій, орієнтованих на особистісний розвиток обдарованих, передбачає постійне забезпечення та поглиблення ментального досвіду, формування механізмів саморегуляції та самореалізації особистості кожного учня. Головною відмінністю таких технологій має бути визнання його як самоцінності, як носія ментального досвіду, через призму якого сприймаються будь-які педагогічні впливи. Пріоритетне місце у реалізації нового підходу до навчально-виховного процесу має посісти дотримання системності, узагальненості єдиної творчої та моральної настанови на взаємодію педагога й учня як творців. До найсуттєвіших психолого-педагогічних принципів

такої творчої взаємодії, за нашими даними [20], правомірно віднести такі:

- взаємини педагога з учнями будуються як творча діяльність; принципи педагогічного спілкування — не зі своїми знаннями до учня, а з ним — до науки та її глибин;
- навчання, освіта і самоосвіта ґрунтуються на особистісній зацікавленості учня, його індивідуальних інтересах, здібностях, завдяки чому пізнавально-суб'єктивна активність формується на основі внутрішніх потреб самого школяра;
- спільну діяльність педагога та учня, а також його самостійну роботу пронизує ідея досягнення трудної мети, не боячись помилок, неправильних відповідей;
- ідея вільного вибору форм, напрямів, методів діяльності формує мотиваційну сферу, розвиває творче мислення, вміння критично оцінювати свої можливості та прагнення до самостійного розв'язання все більш складних завдань;
- бачення учнем перспективи своєї власної підготовки, самоосвіти і самовиховання формує цілеспрямованість (реалізація ідеї випередження в навчальній та науково-дослідній діяльності створює ту зацікавленість в оволодінні знаннями, що стимулює усвідомлення учнями освоєння основ професійної майстерності);
- формування системного мислення, вміння «згортати» й деталізувати інформацію не тільки дисциплінує розум, але й формує широкі інтелектуальні здібності, які утворюють найважливішу рису професійної культури майбутнього спеціаліста;
- домінантою виховання стає особистісний підхід, абсолютне визнання гідності кожної особистості, її право на вибір, власну думку, самостійний вчинок. Повинні змінюватися акценти: особистість учня — не об'єкт виховання, а суб'єкт діяльності;

- нові смислові константи навчання й виховання передбачають і нове педагогічне середовище — співдружність педагогів, колег, однодумців у творчому вихованні майбутніх спеціалістів.

Водночас реалізація даних принципів передбачає й інший підхід до предметного навчання учнів: не як до замкнутого у своєму змісті набору окремих предметів (математики, хімії, мови, фізики тощо), а як до інтегрованого процесу, який би сприяв формуванню цілісної картини світу, дозволяв би самим учням обирати «опорні» знання з різних наук з максимальною орієнтацією на власний ментальний досвід. Останній є результатом впливу як попереднього навчання, так і більш широкої взаємодії з оточуючою дійсністю. Саме такий підхід вимагає спеціально організованого простору для засвоєння різних видів і форм людської діяльності, де учень оволодіває науковими знаннями, досвідом емоційно-ціннісного ставлення до світу речей та людей, спілкування, взаємодії, розкриваючи себе для себе і для інших. Завдяки цьому і створюються більш сприятливі умови для самостійного визначення ним стратегії та тактики індивідуального розвитку власної особистості. Тому ключовим фактором технології особисто-зорієнтованого розвитку обдарованих закладів інноваційного типу виступає рівень «метазнань» і «метаумінь», які досягаються лише при оволодінні різноманітністю методів навчально-дослідницької діяльності та міждисциплінарним баченням проблем. Серед важливих характеристик «метазнань» і «метавмінь» пріоритетними стають гнучкість співвідношень різної інформації, взаємозв'язок та взаємозалежність загальнонаукового, методологічного, гуманітарного, природничого, технологічного й спеціального знання, предметне оволодіння прийомами творчості.

Зрозуміло, що реалізація означених підходів і принципів можлива лише з боку педагога, якому притаманний високий рівень професійної та загальнолюдської культури, що висуває

до нього як суб'єкта професійної діяльності низку обов'язкових вимог, пов'язаних з її специфікою.

Професійні та особистісні якості вчителя не можна розглядати як застигли, незмінні, оскільки з розвитком і ускладненням сучасного життя відповідно зростає й обсяг вимог до соціально-психологічного складу особистості вчителя, а значить і до стилю його професійної діяльності. Останній ґрунтується на основі постійного оновлення знань у галузі відповідних навчальних дисциплін, різнобічної ерудиції в багатьох галузях науки та практики, різноманітних умінь і навичок.

Представлена характеристика професійної діяльності педагога засвідчує що ефективність підготовки майбутніх перетворювачів суспільного життя, спроможних передбачувати характер нових завдань, гнучко реагувати на сьогоднішній день, проявляти неординарну пластичність мислення, поведінки, набутих знань і вмінь можлива передусім за умов конкретизації вимог щодо побудови розвивального освітнього середовища для обдарованих дітей та молоді.

До таких вимог правомірно віднести:

- інформаційну насиченість, доступність до різноманітних видів пізнавальної діяльності;
- загальну орієнтацію суб'єктів освітнього процесу на цінності пізнання, творчості (на противагу антиінтелектуалізму);
- орієнтацію освітньої системи на розвиток індивідуальності, реалізацію її потенціалу, культивування інтелектуальних, творчих досягнень;
- особистісно-зорієнтований стиль управління навчальною діяльністю, що дозволяє вільно реалізовуватися пізнавальним інтересам потенційно обдарованих дітей та молоді;
- відсутність вираженої статусної ієрархії та низький загальний рівень конформізму;
- високий рівень урівноваженості обдарованих у ставленні до невдач.

Оскільки ключовою фігурою створення розвивального освітнього середовища для обдарованих є педагог-професіонал, то рівень його психологічної готовності і забезпечує ефективне розв'язання комплексу складних завдань, орієнтованих на збереження обдарованості у дітей та молоді в наступному дорослому житті.

Узагальнення вищесказаного дозволяє стверджувати, що психологічну готовність педагогів до роботи з обдарованими дітьми і молоддю правомірно розглядати як інтегральне особистісне утворення, структурні складові якого, хоча й пов'язані між собою, але виконують саме їм притаманну роль. Даний феномен структурно репрезентується теоретичною, практичною та особистісною складовими. Теоретичну складову психологічної готовності утворюють **базові знання** щодо природи, структури, критеріїв розвитку феномену обдарованості; психологічних особливостей вікового та особистісного розвитку обдарованих в умовах різних типів освітнього середовища; методів та особливостей діагностики обдарованості; психолого-педагогічних основ добору освітніх програм для обдарованих; вимог до педагогів, що працюють з обдарованими дітьми; умов ефективної взаємодії з суб'єктами освітнього процесу (діти, батьки, колеги, керівники установи).

До її практичної складової входять **базові уміння** організувати пошуково-дослідну роботу обдарованих; розробляти програми для індивідуального навчання обдарованих і здійснювати інноваційну діяльність; контролювати емоційний стан (власний і дітей); створювати у колективі атмосферу доброзичливості; застосовувати методи активізації інтелектуально-творчого потенціалу дітей; реалізовувати різноманітні способи педагогічної взаємодії між суб'єктами освітнього середовища (з дітьми, батьками, колегами, керівництвом); сприяти розвитку пізнавальних, особистісних і духовно-моральних здібностей обдарованих.

Особистісну складову психологічної готовності характеризує наявність сформованості таких **базових якостей**

у педагога як високий рівень духовності у вигляді здатності до створення навколо себе оптимістичної соціально-психологічної сфери життєдіяльності, яка розкривається у сформованості позитивної Я-концепції, суб'єкт-суб'єктних відносин, цілеспрямованості та наполегливості в досягненні мети щодо цілісного розвитку обдарованої особистості; професійної та емоційної зрілості педагога; емоційної стабільності; психофізіологічної компетентності; спрямованості на самопізнання, саморегуляцію дій, станів і поведінки в цілому; готовність до саморозвитку своєї особистості; гнучкість поведінки у розв'язанні нестандартних ситуацій; повага до обдарованої дитини (визнання її як індивідуальності).

Щодо перспективи подальшої розробки проблеми особливої уваги, як на нашу думку, заслуговує з'ясування впливу особистісних якостей педагогів на ефективність роботи з обдарованими, зумовленого, по-перше, сформованістю ціннісно-сислової сфери особистості; по-друге, рівнем розвитку самовідносин (Я-концепції) особистості; і, по-третє, характером міжособистісної взаємодії суб'єктів освітнього процесу.

Список використаних джерел

1. Plunkett M. Learning to be a Teacher of the Gifted: The Importance of Examining Opinions and Challenging Misconceptions / Margaret Plunkett, Leonie Kronborg // *Gifted and Talented International*. — 2011. — Vol. 26. — № 1-2. — P. 31-46.
2. Cortina L School Administrators and the Professional Learning of General Education Teachers Related to Gifted Education: A Delphi Study: [The doctoral dissertation for the Ed. D.] / Lenore Cortina. — South Orange, 2011. — 238 p.
3. David H. The Importance of Teachers' Attitude in Nurturing and Educating Gifted Children / Hanna David // *Gifted and Talented International*. — 2011. — Vol. 26. — № 1-2. — P. 71-80.
4. Vidergor H. E. Impact of Professional Development Programs for Teachers of the Gifted / Hava E. Vidergor, Billie Eilam // *Gifted and Talented International*. — 2011. — Vol. 26. — № 1-2. — P. 143-161.
5. NAGC — CEC. Teacher Knowledge & Skill Standards for Gifted and Talented Education // [Електронний ресурс]. — Режим доступу : [http://www.nagc.org/uploadedFiles/Information_and_Resources/NCATE_standards/final_standards_\(2006\).pdf](http://www.nagc.org/uploadedFiles/Information_and_Resources/NCATE_standards/final_standards_(2006).pdf).

6. Cho S. Preparation of Gifted Education Teachers in Collaboration with Higher Education Institutions in New York / Seokhee Cho, Chia-Yi Lin // *Asia-Pacific Journal of Gifted and Talented Education*. — 2009. — Vol. 1. — № 1. — P. 9-22.
7. VanTassel-Baska J. United States Policy Development in Gifted Education: A Practical Quilt / VanTassel-Baska Joyce // *International Handbook on Giftedness* / [Ed. Larisa V. Shavinina]. — Springer, 2009. — P. 1295-1312.
8. Monks F.J. Gifted Education in 21 European Countries: Inventory and Perspective / F.J. Monks, R. Pfluger. — Nijmegen : Radboud University Nijmegen, 2005. — 172 p.
9. Бердяев Н. А. О назначении человека / Н. А. Бердяев. — М. : Республика, 1993. — 383 с.
10. Буева Л. П. Духовность и проблемы нравственной культуры / Л. П. Буева // *Вопр. философии*, 1996. — № 2. — С. 15-25.
11. Грехнев В. С. Культура педагогического общения : [кн. для учителя] / В. С. Грехнев. — М. : Просвещение, 1990. — 144 с.
12. Дяченко Л. В. Умови організації взаємодії вчителя з учнями як фактор розвитку здібностей дитини / Л. В. Дяченко // *Обдарована особистість — пошук, розвиток, допомога*. — К. : Гнозис, 1998. — С. 326-331.
13. Ильин И. А. Путь к очевидности / И. А. Ильин. — М. : Республика, 1994. — С. 6-132.
14. Кан-Калик В. А. Педагогическая деятельность как творческий процесс / В. А. Кан-Калик. — М. : Педагогика, 1977. — 270 с.
15. Карне М. Учитель. Одаренные дети / М. Карне; [пер. с англ.]; общ. ред. Г. В. Бурменковой и В. М. Слущкого. — М. : Прогресс, 1991. — С. 235-255.
16. Кремень В. Г. Інноваційний вектор освіти як виклик часу / В. Г. Кремень // *Наукові записки Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України* / [за ред. акад. С. Д. Максименка]. — К. : Ніка-Центр, 2010. — Вип. 38. — С. 5-18.
17. Кузьмина Н. В. Очерки психологии труда учителя. Психологическая структура деятельности учителя и формирование его личности / Н. В. Кузьмина. — Л. : ЛГУ, 1967. — 181 с.
18. Кузьмина Н. В. Методы исследования педагогической деятельности / Н. В. Кузьмина. — Л. : ЛГУ, 1970. — 114 с.
19. Ничипоров Б. В. Введение в христианскую психологию / Б. В. Ничипоров. — М. : «Школа-Пресс», 1994. — 189 с.
20. Пилипенко Л. І. Психолого-педагогічні вимоги до вчителів шкіл нового типу / Л. І. Пилипенко, Р. О. Семенова // *Обдарована особистість — пошук, розвиток, допомога*. — К. : Гнозис, 1998. — С. 548-553.
21. Пономарьова-Семенова Р. О. Духовність як складова обдарованості / Р. О. Пономарьова-Семенова, Д. К. Корольов // *Обдарована дитина*. — 2007. — № 10 — С. 2-11.
22. Психологические факторы развития одаренной личности : [монография] / Под ред. Р. А. Семеновй-Пономаревой. — Житомир : Изд-во ЖГУ им. И. Франка, 2007. — 168 с.

23. Психологічна діагностика обдарованості : [монографія] / За редакцією Р.О. Семенової. — К. ; Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2012. — 172 с.
24. Семенова-Пономарьова Р.О. Біографічне дослідження екстраобдарованої особистості як засіб визначення критеріїв її розвиненості / Р.О. Семенова-Пономарьова // Спадкоємність та інновації. — Кам'янець-Подільський, 2002. — Ч. II. — С. 26-36.
25. Семенова Р.О. Обдарованість як проблема сучасної освіти / Р.О. Семенова // Актуальні проблеми психології: Психологія обдарованості : зб. наук. праць / [за ред. С.Д. Максименка та Р.О. Семенової]. — Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2010. — Т. VI. — Вип. 5. — С. 7-23.
26. Формирование социально активной личности учителя / [Под ред. В.А. Сластёнина]. — М. : Педагогика, 1983. — 236 с.
27. Формирование творческой индивидуальности учителя // Сб. научно-практической конференции. — Минск, 1994. — 124 с.
28. Холодная М.А. Психологическое тестирование и право личности на собственный вариант развития / М.А. Холодная // Психология: Журнал высшей школы экономики. — 2004. — Т. I. — № 2. — С. 66-75.
29. Шумакова Н.Б. Междисциплинарный подход к обучению одаренных детей / Н.Б. Шумакова // Вопросы психологии. — 1996. — № 3. — С. 34-43.
30. Щербанова Е.И. Психологическая диагностика одаренности школьников: проблемы, методы, результаты исследований и практики / Е.И. Щербанова. — М. : Изд. Московского психолого-социального института ; Воронеж : Изд. НПО «МОДЭК», 2004. — 368 с.
31. Яковина А.В. Формування готовності вчителів предметів природничого циклу до роботи з обдарованими учнями в системі діяльності районних методичних кабінетів / А.В. Яковина ; [автореф. дис. канд. пед. наук]. — К., 2012. — 20 с.

1.4. Референтні відносини у розвитку обдарованої особистості

Дослідники нечасто звертають увагу на роль соціальних процесів у розвитку обдарованої особистості. Традиційно вивчаються інтелект, креативність, особливості здібностей, мотивації тощо. Однак міжособистісна взаємодія, відносини обдарованої особистості і соціальних груп — це не просто тло, на якому функціонує обдарована особистість, це важлива частина освітнього середовища й один із найважливіших чинників розвитку обдарованості.

Процеси соціалізації, соціальної детермінації, соціальної регуляції впливають на окрему особистість, як правило, через

контактне соціальне оточення. Значимість для особистості соціальних груп й окремих людей з оточення неоднакова, їх вплив на прийняття життєво важливих рішень також різний. Групи, з оцінками яких людина зіставляє свої цінності, наміри, мотиви, способи поведінки, результати діяльності, називають **референтними**.

Поняття про референтну групу було введено Г. Хайманом [21]. Референтна група у соціальній психології розуміється як така, «до якої індивід відносить себе психологічно, орієнтуючись на її цінності та норми. Ця група служить своєрідним стандартом, системою відліку для оцінки себе й інших людей та джерелом формування соціальних установок і ціннісних орієнтацій індивіда» [1, с. 207]. Орієнтуючись на цінності референтних груп, людина вибудовує шкалу для оцінки соціальних явищ, самооцінку, формує власну картину світу і конструює свою поведінку.

Розрізняють групи з **позитивною** і **негативною референтністю**, оскільки формування аттитюдів може здійснюватися на основі позитивного чи негативного ставлення людини до окремих соціальних груп [22]. Зрозуміло, що під впливом негативної референтності формуються цінності, які є протилежними до цінностей референтної групи, але для особистості вони мають позитивну валентність.

Серед референтних груп можна виокремити такі, до складу яких людина входить, і групи, до яких вона не входить, але зіставляє себе з ними психологічно [9; 22-24]. Для зручності пропонуємо називати такі групи **контактними** і **віртуальними**. Суб'єкт схиляється до віртуальних референтних груп на протигагу контактним за певних умов, а саме: 1) група не забезпечує особистості достатнього престижу; 2) простежується тенденція до ізоляції людини у групі включення, а її статус є низьким; 3) рівень соціальної мобільності суспільства у перспективі дозволяє суб'єкту підвищити свій статус за рахунок зміни групової належності; 4) особистісні властивості людини не знаходять підтримки в контактній групі [9]. Ці умови

певною мірою можна віднести до взаємодії обдарованої особистості з контактною групою.

Референтними можуть бути й окремі особи. «Людина, яка ідентифікує себе з референтною особистістю, рівняється на її поведінку і цінності, що проявилися при виконанні нею певних ролей» [9, с. 455]. Рольова модель референтності є досить продуктивною за умови, коли розвиваються окремі особистісні властивості, пов'язані з роллю успішного учня, креативного винахідника, неординарного художника тощо. Отже, референтна особа — це людина, на оцінки якої орієнтований суб'єкт референтних відносин, чий погляд і позиції він бере до уваги в першу чергу, з чийми нормами і цінностями він зіставляє свою поведінку [5].

Більшість дослідників поділяє точку зору Г. Келлі, який виокремлює **дві основні функції референтних груп**: нормативну та порівняльно-оцінювальну [4]. Т. Шибутані виокремлює ще й спонукальну функцію референтної групи [24].

Суть **нормативної функції** полягає в тому, щоб з допомогою винагород і санкцій стимулювати суб'єкта дотримуватися норм та стандартів групи у поведінці й діяльності.

Порівняльно-оцінювальна функція реалізується тоді, коли виникає потреба оцінити суб'єкта або ж у суб'єкта виникає потреба в самооцінці. У першому випадку використовуються групові норми й оцінка того, як їх дотримуються інші члени групи. У другому випадку для оцінювання самого себе використовуються еталонні референтні групи чи особи, які вибираються суб'єктом за його внутрішніми критеріями.

Спонукальна функція референтної групи полягає, на думку Т. Шибутані, в стимулюванні прагнення суб'єкта стати її членом. З огляду на те, що кожна людина, яка претендує на членство в соціальній групі, має не лише дотримуватися групових норм у сфері соціальної взаємодії, а й відповідати груповим стандартам діяльності, то ймовірно, що група спонукає своїх членів до розвитку здібностей. У випадку обдарованої особистості особливість спонукальної функції полягає

в тому, що вона спрямована не лише на узгодження стабільних групових норм і особистісних цінностей, а й на підтримку розвитку як природного для цього типу особистості процесу. Зрозуміло, що ця функція краще реалізується за допомогою збірних віртуальних груп та осіб.

Своєрідність референтних відносин обдарованої людини дозволяє виокремити ще одну функцію референтних груп: **функцію соціальної валідації**. Обдаровані люди вирізняються з-поміж пересічних системою особистісних цінностей, особливостями й результатами діяльності. Попри всю свою самодостатність, яка відмічається багатьма дослідниками, у процесі розвитку в освітньому середовищі обдарована особистість потребує соціального визнання та підтвердження вартісності як продуктів власної творчої діяльності, так і напрямків особистісного саморозвитку.

Значимість для особистості окремих груп чи осіб закріплено в понятті **референтності**, яке визначається як «залежність суб'єкта від інших осіб, що постає як вибіркове ставлення до них в умовах, коли необхідно зрозуміти, оцінити об'єкт, загалом, якимось поставитися до нього» [7, с. 301]. У ситуаціях, пов'язаних з прийняттям важливих рішень, суб'єкт зіставляє свою аргументацію з відрефлексованими цінностями значимих груп та окремих осіб, отримуючи при цьому безпосередню психологічну підтримку чи контраргументи у тих випадках, коли ці групи чи особи складають контактне оточення, і веде уявний напружений діалог тоді, коли референтні особи до контактного оточення не належать. З огляду на це можна говорити про **систему референтних відносин особистості**, які включають як актуальних значимих осіб, так і віртуальних; тих, які були інтегровані у ціннісний досвід обдарованої особистості в минулому, і тих, що стимулюють її розвиток, спрямований у майбутнє. Біографічні дослідження показують, що у становленні й розвитку обдарованості неабияку роль відіграють стосунки з іншими людьми: батьками та іншими членами родини, однолітками, педагогами [8]. Вони

дають перший поштовх до розвитку певних здібностей, а спілкування з людьми, які досягли значних успіхів у тій чи іншій сфері, поступово формує спрямованість особистісного розвитку обдарованої людини.

Роль освітнього середовища полягає у тому, що воно має створювати умови для перетворення інстинктоїдної потреби в домінуванні (А. Адлер) в культурно-обумовлену особистісну потребу у визнанні, яка, на думку В. С. Мухіної, є однією з провідних соціальних потреб людини [14]. Ознакою обдарованої особистості є ціннісне ставлення до власних здібностей як до інваріантних джерел визнання. При цьому формується й ціннісне ставлення до способів виконання діяльності (стратегій), і до людей, які поцінують її результати. Таким чином, можна стверджувати, що розвиток здібностей значною мірою детермінується потребою у визнанні й тим референтним середовищем, яке задає параметри задоволення цієї потреби.

Безумовно, що референтні відносини обдарованої особистості залежать від особливостей найрозповсюдженішого на сьогодні освітнього середовища, що базується на традиційних формах навчання. Притаманний йому суб'єкт-об'єктний характер взаємодії між вчителями й учнями призводить до того, що навчальний матеріал не набуває для учнів особистісної значимості [17]. Референтність учителів при цьому теж обмежується лише оцінкою виконання навчальних завдань і не поширюється на сферу особистісного розвитку учнів. Навіть у спеціально створеному креативно збагаченому середовищі, якщо воно ігнорує соціальні передумови розвитку особистості й орієнтоване винятково на творчі досягнення дітей, відбуваються такі деструктивні зміни, які зводять нанівець зусилля психологів-експериментаторів. В. М. Дружиніним і Н. В. Хазратовою було переконливо доведено, що штучна корекція нормативної регуляції діяльності, зокрема мінімізація критики за дії, що відступають від загальноприйнятих еталонів, призводить до підвищення рівня невротизації дітей [2].

Отже, сприятливе для розвитку обдарованості середовище має включати в себе не лише якісь окремі, а всі необхідні елементи для повноцінного розвитку особистості. «З психологічної точки зору таке освітнє середовище повинно забезпечити можливість проявити закладене в психіці творче начало і сформуванати у себе здатність бути суб'єктом власного розвитку і врешті-решт стати суб'єктом процесу своєї соціалізації та індивідуалізації відповідно до вимог конкретного періоду вікового зростання» [17, с. 48]. Наразі ж для обдарованих особистостей найпоширенішими є ситуації, коли їхні контактні групи складаються з осіб, рівень розвитку здібностей яких є посереднім. Якби люди, які вже стали на шлях розвитку обдарованості і для яких високий рівень здібностей є основою їх особистісної ідентичності, орієнтувалися винятково на групові норми, то всі вони закономірно прийшли б до втрати обдарованості. Зрештою, так часто й відбувається [3].

Зберігати особистісну ідентичність і творчу спрямованість у ситуації нормативного тиску обдарованим людям вдається завдяки деяким особливостям їх референтних відносин.

По-перше, через суттєві відмінності у стандартах діяльності, поведінки та саморозвитку обдаровані люди *не прагнуть* до прийняття контактною групою на підставі *повної нормативної єдності*. Вони намагаються отримати визнання їх права бути особливими у способах соціальної взаємодії й особистісного самовираження.

По-друге, відносини обдарованих людей з референтними групами *не базуються на цілковитій ціннісній єдності*. Тут більше діють психологічні ефекти взаємодії особистості та групи (вплив меншості на більшість, орієнтація на цінності груп, які уособлюють вищі суспільні цінності, ідіосинкразичний кредит тощо).

По-третє, референтні групи обдарованих людей часто є віртуальними в тому розумінні, що безпосередньої взаємодії з ними немає. *Суб'єктивно ці віртуальні референтні групи й особи* сприймаються як носії найвищих чеснот і джерела най-

значимішої оцінки. «Людина, яка живе в маленькому містечку і захоплюється письменництвом, можливо знає, що всі навколо вважають її дивакуватою, але вона може йти своїм шляхом, мріючи про зустрічі з людьми, які поцінують її захоплення» [20, с. 265].

По-четверте, референтні відносини обдарованих людей спрямовані насамперед на *соціальне визнання досягнень*, що є обов'язковою умовою для соціальної валідизації їх обдарованості та підтримання особистісної ідентичності.

Описаний Л. Фестінгером механізм *соціальної валідизації* дозволяє людині, що стала на шлях розвитку обдарованості, узгоджувати свої дії з нормативними вимогами соціуму. Суб'єкт намагається впевнитися у тому, що його погляди, переконання і дії є правильними (валідними) через «тестування» фізичної і соціальної реальності. Д. Тернер наводить три висновки із теорії Л. Фестінгера, які можуть бути використані як пояснювальна модель взаємодії обдарованої особистості та референтних груп чи осіб:

- судження чи установка визнаються валідними (правильними чи прийнятними), якщо узгоджуються з судженнями, поглядами чи установками групи однодумців;
- для тестування соціальної реальності має значення тільки узгодження з членами референтної групи, згода будь-якої іншої людини не має значення. Референтну для індивіда групу, з допомогою якої відбувається тестування соціальної реальності, складають люди, які схожі на нього;
- залежність від тестування соціальної реальності зростає зі зменшенням можливостей протестувати фізичну реальність. Чим менше у людини можливостей протестувати фізичну реальність, тим значимішою для неї (для валідизації власних суджень) стає підтримка однодумців [18].

Тестування соціальної реальності обдарованою особистістю відбувається не шляхом зіставлення з конвенційними

нормами, а через визнання продукту творчої діяльності. У тих випадках, коли це відбувається, і в тих, коли не відбувається, потрібна підтримка реальних чи віртуальних референтних осіб.

Обдарована особистість шукає і знаходить способи відмежуватися від тих впливів контактної соціальної групи, які перешкоджають її розвитку. Орієнтація на референтних осіб сприяє зниженню поведінкової залежності від соціальних норм і зростанню *надситуативної* (В. А. Петровський) та *наднормативної активності* (Р. С. Немов). Надситуативна активність в умовах нормативної регуляції поведінки пов'язана з певними ризиками, які не є необхідними, але на які йде людина [16]. Очевидно, що генералізація стратегій, пов'язаних з ризиками, при повторенні однотипних ситуацій є одним із механізмів розвитку обдарованої особистості. Евристичною також є концепція наднормативної активності. Р. С. Немов розглядає наднормативну активність як здатність групи чи особистості виходити за межі встановлених норм [15].

Аналізуючи дослідження представників теорії соціального порівняння, або теорії цінностей, Д. Тернер пише, що люди «можуть відхилитися від групової норми і все ж не викликати осуду групи, тому що існують зовнішні культурні цінності, які поділяють члени групи» [18, с. 85]. Очевидно, що й цінності обдарованої особистості можна віднести до тих, що визнаються більшою частиною групи саме тому, що обдарованість як явище підтримується суспільством.

Як механізм протидії обдарованої особистості нормативному тиску контактної групи можна розглядати *рольовий ідіосинкразичний кредит* (Е. Холландер). Не лише високо-статусні члени групи, а й носії деяких ролей чи суб'єкти, що відносяться до певного, закріпленого у суспільній свідомості, типу особистості, наділяються правом на відхилення від групових норм.

Отриманий обдарованою людиною імунітет щодо застосування до неї соціальних санкцій в умовах, коли вона порушує

соціальні норми, є одним із суб'єктивних індикаторів *визнання за нею права бути собою*. Це право відстоюється передусім результатами діяльності. Досягнення й особливі здібності дозволяють обдарованій людині виокремитися із соціального оточення, здолати його опір і заслужити право на розвиток власної особистості в обраному напрямку. Якщо ж людина не виконує тієї діяльності, яка приписується роллю, соціальне оточення перестає ідентифікувати її як рольового суб'єкта і позбавляє ідіосинкразичного кредиту на індивідуально-варіативну поведінку поза межами групових норм.

У взаємодії освітнього середовища та обдарованої особистості закономірним є *нормативно-рольовий конфлікт*. Тільки в меншій частині випадків він завершується формуванням спрямованості особистості на саморозвиток здібностей, в інших — веде до втрати обдарованості. Діти, які стали на шлях розвитку обдарованості, як правило, складають меншість. Часто вони піддаються нормативному тиску контактних груп, незважаючи на те, що обдарованість як цінність декларується суспільством. І тільки розвиток здібностей, реальні творчі досягнення та підтримка референтних осіб дозволяють особистості долати соціальні конфлікти і зберігати спрямованість на розвиток обдарованості.

Однією з ознак обдарованої особистості є її спрямованість на *розвиток власних здібностей*. Цей процес потребує постійної рефлексії, аналізу, порівняння й оцінки як власних умінь, так і умінь референтних осіб. Крім того, в обдарованих людей бувають і непродуктивні періоди, та навіть кризи, тому особливо важливими для них є питання сенсу їхньої діяльності. Референтні відносини як частина освітнього середовища дають змогу підтримувати таку систему особистісних цінностей, на якій вибудовується й розвивається обдарованість.

Як показують наші дослідження, суб'єктивну картину здібностей складають чотири групи уявлень:

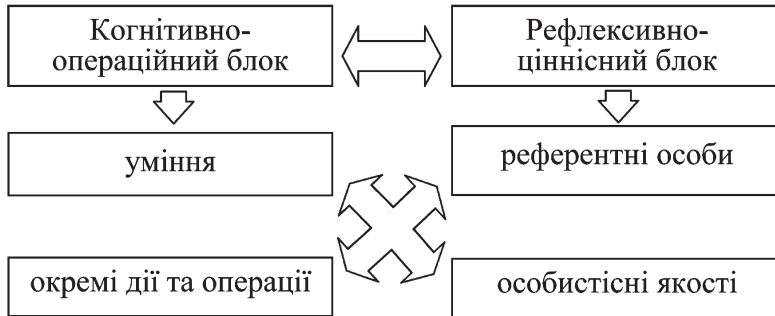
- 1) уявлення про власні вміння як просоціальні засоби адаптації у тій чи іншій життєвій ситуації;

- 2) уявлення про складові цих умінь, про окремі дії та операції, які актуалізуються тоді, коли виникає необхідність удосконалити окремі вміння чи зробити їх елементами нових умінь;
- 3) уявлення про референтних осіб, які можуть бути і зразками для наслідування, і своєрідними соціальними валідизаторами як окремих умінь, що вдосконалюються, так і тих перспектив особистісного розвитку, які це вдосконалення відкривають;
- 4) уявлення про власні особистісні якості, в тому числі й індивідуальні особливості, які співвідносяться не лише з можливістю успішного виконання тієї чи іншої діяльності, а й з самооцінкою перспектив подальшого розвитку.

Отже, звичайна людина, як правило, уявляє здібності як сукупність умінь і власних особливостей, які дозволяють успішно (відповідно до норм чи оцінок референтних осіб) справлятися з тією чи іншою діяльністю. Виконані під нашим керівництвом дослідження показали, що пересічним людям притаманна тенденція сприймати вміння як цілісний і константний компонент здібностей, у якому важко виділити окремі дії й операції. Зовсім інша картина спостерігається в обдарованих особистостей. Вони відрефлексовують окремі дії та операції, які свідомо використовуються і тренуються. Крім того, у полі свідомості постійно перебувають окремі люди з контактного оточення, спілкування з якими може підтвердити цінність тих здібностей, на розвиток яких спрямовуються зусилля, та які можуть надати конкретну допомогу, застерігаючи від помилок і вказуючи на оптимальні шляхи розвитку.

Оскільки в процесі емпіричних досліджень ціннісної сфери особистості ми орієнтувалися на змісти індивідуальної свідомості, на особистісні цінності, то існуючі методики, що ґрунтуються переважно на ранжуванні зовні заданих цінностей, не могли нас задовольнити. Ми розробили низку власних методик, з яких найперспективнішою для використання у практичній роботі з розвитку здібностей вважаємо **МВДЗ**

– методику вивчення динаміки здібностей [3]. В її основі – структурно-операціональна модель саморозвитку здібностей, у якій референтним стосункам відводиться важлива роль (мал.1.).

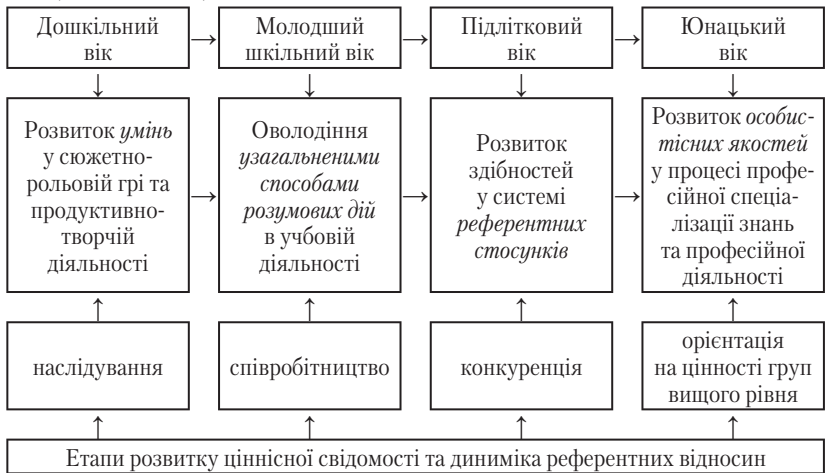


Мал. 1. Структурно-операціональна модель саморозвитку здібностей

У процесі досліджень вироблено ряд модифікацій МВДЗ, але основні теоретичні та методичні положення залишаються сталими. Досліджуваним пропонується послідовно назвати та оцінити ступінь розвитку: 1) умінь та 2) дій і операцій, з яких вони складаються; 3) референтних осіб, які здатні поцінувати ці вміння чи посприяти їх розвитку; 4) особистісних якостей, які сприяють чи заважають ефективному виконанню діяльності. Під час дослідження активізуються рефлексивні процеси та виявляються певні прогалини в розвитку, які можуть бути ліквідовані шляхом вправ чи розширенням кола референтної взаємодії. Повторні дослідження показують тенденції у розвитку здібностей і сфер, у яких необхідна підтримка референтних осіб.

Освітнє середовище охоплює чотири вікові періоди: дошкільний, молодший шкільний, підлітковий та юнацький. У кожному з них можна виокремити певні пріоритети у розвитку окремих компонентів здібностей і пріоритети в розвитку референтних відносин.

Раніше, з допомогою біографічних досліджень, нами було встановлено, що для розвитку творчо обдарованої особистості у дошкільному віці ключову роль відіграють зразки для наслідування, у молодшому шкільному – ситуації співробітництва з дорослими, у підлітковому – конкуренція за визнання у референтній групі, у юнацькому – орієнтація на цінності груп вищого рівня, у дорослому віці – орієнтація на власні цінності (див. мал. 2).



Мал. 2. Пріоритети в розвитку здібностей та обдарованості на окремих вікових етапах

На нашу думку, «здібнішим» новоутворенням дошкільного віку є розвиток умінь у провідному виді діяльності – сюжетно-рольовій грі. На уміннях надбудовуються творчі здібності, а вже це поєднання згодом може стати основою для розвитку обдарованості.

Наслідувальна діяльність дошкільників від початку має синкретичний характер, а пізніше, після вироблення умінь, піддається рефлексії, яка дозволяє виокремлювати окремі компоненти діяльності. Накопичення розрізнених умінь з метою отримання визнання дорослих і ровесників, і є цінніс-

ним змістом особистісного досвіду, який складає специфічну для цього віку основу розвитку здібностей.

Уміння, яких набувають діти в дошкільному віці, не мають якогось помітного значення в процесі суспільного виробництва. Їх функції інші — розвивальні і виосіблювальні. Для дитини важливо щось уміти тому, що визнання дорослих (та й інших дітей) в кінцевому рахунку зорієнтоване саме на вміння. Спеціалізація в окремих уміннях та відмінності, зумовлені індивідними особливостями дітей, — це передумови виосіблення дитини з-поміж інших.

Коло референтних осіб для переважної більшості дітей дошкільного віку складають батьки, члени родини, вихователі ДНЗ, значно рідше — ровесники. Дослідження, проведені під нашим керівництвом Н. Ф. Портницькою, показали, що батьки та члени родини референтні в основному у сфері елементарних трудових дій і елементів навчальної діяльності. Основний спосіб, в який доноситься ставлення дорослих до дитини — схвалення, що надається у випадках, коли результати, що їх демонструють діти, якомога ближче відтворюють зразок діяльності [12].

Дошкільники, які вирізняються з-поміж ровесників вищим рівнем здібностей, мають відмінності й у референтних стосунках. Серед референтних осіб значно більше педагогів і ровесників. Роль останніх — особлива. Вони забезпечують визнання не за наслідування і відтворення зразків, а за свідоме використання інвенцій — спонтанних, ненавмисних відхилень від зразка, на основі яких конструюються нові елементи, а діяльність набуває ознак творчої. *Присутність у колі референтності осіб, здатних визнати суб'єктивно значимі для дошкільників здібності, є умовою усвідомлення цих здібностей як цінностей.*

У молодшому шкільному віці, завдяки особливостям провідної діяльності — учіння, розвиваються пізнавальні процеси й одне з базових новоутворень — узагальнені способи розумових дій. Загальну схему співвідношення між здібностями і

знаннями дав Г. С. Костюк — «узагальнені знання стають компонентами здібностей, входять до складу умінь людини діяти, оперувати ними при розв'язанні нових задач» [6, с. 318].

Оволодіння узагальненими способами розумових дій через рефлексію предметних дій і операцій є основою для формування загальних здібностей. Те, що це збігається із провідною роллю навчальної діяльності, мабуть не є випадковістю, а скоріше — культурно-історичною закономірністю. Учіння, окрім розвитку пізнавальних процесів, забезпечує розвиток мотивації і вольової регуляції, які входять до структури здібностей.

Психосемантичне дослідження самооцінки здібностей молодших школярів, проведене під нашим керівництвом І. С. Загурською, показало, що потреба у визнанні реалізується через такі параметри як *представленість у семантичному просторі самооцінки референтних осіб та усвідомлення критеріїв визнання*. Учні з традиційного освітнього середовища серед референтних осіб називають здебільшого батьків та родичів, тобто людей, які не мають безпосереднього відношення до сфери навчання. Причина цього криється у незабезпеченні вчителями реалізації базової для розвитку здібностей потреби у визнанні, що змушує молодших школярів шукати інших джерел та сфер поцінування. Найчастіше вони шукаються поза школою. Було виявлено, що однією з основних причин втрати вчителями референтності є відсутність розгорнутого оцінювання або необґрунтованість оцінки. А це, в свою чергу, блокує рефлексію дитиною власних учіннєвих здібностей та веде до пошуку референтної підтримки розвитку здібностей в інших діяльностях [11].

Учні, які навчаються за програмою розвивального навчання (розвивальне освітнє середовище), серед референтних осіб називають значно більше вчителів та однокласників. Для них характерні диференціювання критеріїв визнання, розвинені уміння поціновувати досягнення одне одного та конструктивне сприймання критики.

Результати досліджень Н. О. Никончук показали ряд неузгодженостей у взаємодії відносин референтності, долання

яких сприяло б розвитку здібностей молодших школярів [3]. Дослідниця назвала їх *тенденціями до парадоксальної неузгодженості референтних осіб; до відмови в референтності; до уникання відкритого поцінування*. Виявилось, що ті, на кого орієнтуються школярі при виконанні учбових завдань, і ті, хто поціновує їх досягнення, — різні люди. У першому випадку, це, як правило, однокласники, а в другому — батьки й члени родини. З однокласниками молодші школярі зв'язують окремі прийоми виконання учбових завдань, змагаються з ними за першість; а батьки й члени родини забезпечують схвалення їхніх зусиль.

Оскільки у навчальному процесі не приділяється достатньої уваги навчання молодших школярів навичкам взаємного аналізу й поцінування досягнень, то діти мають дуже обмежені ресурси для самооцінки і для оцінки інших. Часто молодші школярі не дозволяють однокласникам спостерігати за процесом роботи, не хочуть показувати, який результат отримали. Спостерігаються й захисні намагання використовувати для підняття самооцінки власних досягнень знецінення досягнень інших, у тому числі й тих учителів, які, на думку школярів, несправедливо їх оцінюють.

З огляду на особливості молодшого шкільного віку, його сензитивність до розвитку рефлексії, варто особливу увагу звертати на поцінування досягнень дітей. На відміну від оцінки (отметки — *рос.*), **поцінування** — більш розгорнутий процес, який включає як мотивовану оцінку результатів діяльності, так і відзначення особистісних якостей, які дозволили подолати труднощі в досягненні цього результату, оцінку окремих дій та операцій та загальну схвальну особистісну оцінку, що ґрунтується на констатації позитивних змін та підкресленні перспектив розвитку.

Одним із дієвих прийомів поцінування у молодшому шкільному віці є використання прислів'їв і приказок. Як довела Н.О. Никончук, такі їх особливості як стала повторювана форма висловлювань, ритмічність, метафоричність, створюють

певне сугестивне тло, на якому ефективно розгортається рефлексія досягнень та їх поцінування.

У підлітковому віці ситуація доволі різко змінюється — розвиваються переважно соціальні компоненти здібностей у системі референтних стосунків. Через притаманну цьому віку актуалізацію потреб у належності, в самоствердженні активізуються процеси, які Л. Фестінгер означив як соціальну валідизацію здібностей [19]. Питання про смисл розвитку тих чи інших здібностей (чи припинення розвитку) підлітками часто вирішується в контексті цінностей референтної групи.

Нерідко у підлітковому віці мотиви розвитку обдарованості є до певної міри контрсоціальними. Мається на увазі не асоціальна спрямованість мотивації, а її зумовленість негативною референтністю. Контрсоціальна мотивація нерідко виникає як результат протидії батькам, які не підтримують намагань підлітків досягти успіху в діяльностях, що, на їх думку, є неперестижними чи неперспективними [13].

В якому напрямку піде розвиток здібностей залежить як від особистісної значимості осіб з різними векторами референтності, так і від того рівня розвитку здібностей, з яким дитина підійшла до підліткового віку. Можна припустити, що розвиток тих чи інших здібностей спонукатиме підлітків до *пошуку відповідних референтних груп, які створюватимуть ціннісне поле для самовдосконалення*. Сказане не означає, що підлітки обов'язково схилиються до груп, де розвиваються якісь конкретні здібності, наприклад, музичні чи математичні. В тих випадках, коли конкуренція за визнання надто висока (наприклад, у так званих елітних навчальних закладах) підлітки можуть змінювати напрям розвитку здібностей і, відповідно, референтну групу.

В юнацькому віці посилюються процеси, пов'язані з *соціальною стратифікацією за напрямками і рівнем розвитку здібностей*. Тенденція до розвитку обдарованості закріплюється лише за тими, хто подолав протидію пересічного контактного соціального оточення, вийшов за межі його ціннісного впли-

ву, знайшовши референтну підтримку в загальнолюдських цінностях.

На певному етапі розвитку обдарована людина опиняється ніби в соціальному вакуумі, позбувшись ціннісної підтримки найближчого оточення, яке виявляється неспроможним зрозуміти й поцінувати її досягнення. Отримані нами дані свідчать, що для більшості досліджуваних такий період припадає на старший підлітковий та юнацький вік. Високі вимоги, які ставлять до себе і до інших обдаровані юнаки, стають бар'єром для налагодження дружніх стосунків з ровесниками. *Відтворення, збагачення і розвиток переживань, пов'язаних з творчістю, значною мірою стає змістом активності обдарованої особистості.* На цьому етапі ціннісна сфера обдарованої особистості ще не набула автономності. Вона потребує підтримки, коли не з боку більшості, то хоча б з боку значимих людей. Індивідуальна своєрідність ціннісної сфери обдарованої особистості робить невеликою ймовірність знаходження референтних осіб у контактному оточенні. Ними стають загальноновизнані авторитети, віртуальні носії референтності. Усвідомлення власних здібностей і можливих шляхів їх розвитку на цьому етапі все більше пов'язується з рефлексивною діяльністю, спрямованою на зіставлення цінностей груп вищого рівня та власних цінностей.

Поняття ціннісної підтримки ми ввели з огляду на те, що існуюче поняття психологічної підтримки занадто широке. Якщо психологічна підтримка — це загальна назва для широкого спектру психологічних впливів, спрямованих на оптимізацію окремих психічних станів, пізнавальних процесів, феноменів емоційної чи когнітивної сфер, особливостей соціальної взаємодії, показників внутрішнього психологічного життя тощо, то ціннісна підтримка спрямована на значно вужче коло психологічних феноменів, локалізованих переважно у ціннісній свідомості особистості. **Ціннісна підтримка** — це різновид психологічної допомоги, спрямованої на актуалізацію особистісних цінностей людини, їх видозміну чи розвиток

з метою забезпечення суб'єктно-ціннісної регуляції вирішення життєвих завдань і саморозвитку особистості. Основні етапи ціннісної підтримки такі:

- 1) виявлення проблемних моментів (дефіцитних чи конфліктних ціннісних конструктів), що блокують розвиток, за допомогою авторських методик моделювання ціннісної свідомості (ММЦС) та вивчення динаміки здібностей (МВДЗ);
- 2) рефлексія і виокремлення необхідних конструктів з-поміж неактуалізованих ціннісних ресурсів суб'єкта чи, в тих випадках, коли вони відсутні, їх пошук у референтних осіб;
- 3) залучення реальних чи віртуальних референтних осіб для соціальної валідизації привнесених ціннісних ресурсів;
- 4) ствердження нових особистісних цінностей в діяльності та поведінці;
- 5) факторно-семантична (у випадку застосування ММЦС) чи рефлексивна (у випадку застосування МВДЗ) реконструкція ціннісної свідомості суб'єкта й аналіз змін, що відбулися.

Для розуміння суті ціннісної підтримки, як, власне, будь-якої психологічної допомоги, або й просто допомоги, важливі слова нідерландської професорки Ф.-М. Арендсен-Гайн: «Допомагати — це означає робити для когось не більше 49% від потрібного, а решту він має зробити сам!». Людина має сама усвідомити напрямок свого розвитку, робити реальні кроки та докладати реальних зусиль. Лише за цієї умови обдарованій особистості можна допомогти ствердитися у правильності шляху, у виборі засобів і супутників, у мобілізації власних особистісно-ціннісних ресурсів.

Надаючи ціннісну підтримку, психолог має пам'ятати, що для того, щоб привнесені із-зовні цінності не були відторгнуті, потрібно дотримуватися ряду правил:

- ресурси для ціннісної підтримки мають відшукуватися у ціннісній свідомості тієї людини, якій вона надається;
- привнесені цінності мають складати меншу частину від усіх, що беруть участь у ціннісній регуляції (в наших емпіричних дослідженнях ця частина не перевищує третини), і мають бути усвідомлені, узгоджені та прийняті людиною;
- цінності, які актуалізуються у процесі ціннісної підтримки, мають бути діяльнісно ствердженими. Іншими словами, людина має робити і рефлексувати реальні дії та вчинки, щоб упевнитися в позитивних бажаних змінах;
- суб'єкт має переконатися, що здібності не константні утворення, вони, як ресурси саморозвитку, можуть змінюватися і розвиватися під впливом докладених зусиль;
- критеріями ефективності ціннісної підтримки є гармонізація, ціннісна безконфліктність, визначеність спрямованості особистісного розвитку.

Ціннісна підтримка має певні особливості в залежності від вікових аспектів розвитку здібностей, мотивації, самооцінки, соціальних стосунків тощо. Загальна тенденція така: з *ранніх етапів онтогенезу до пізніших роль ситуативних чинників у розвитку обдарованої особистості зменшується, а особистісно-ціннісних — зростає*. Було встановлено, що в дошкільному віці здатність дітей рефлексувати свої дії, сприймати й надавати поцінування, відрефлексовувати та задовольняти потребу в розвитку розвинена значно краще, ніж це вважалося раніше. Сильнішими, особливо у сфері розвитку творчих здібностей, виявилися й референтні впливи однолітків. Дослідження дітей молодшого шкільного віку показало ефективність ціннісної підтримки шляхом привнесення готових оцінних конструкцій у вигляді прислів'їв і приказок. Ефективними виявилися прийоми, спрямовані на розвиток диференційованості самооцінки молодших школярів. У підлітковому віці рефлексія референтних стосунків є дієвим ресурсом для саморозвитку.

У юнацькому віці і для дорослих людей акценти у наданні ціннісної підтримки зміщуються на усвідомлення проблем, пов'язаних із власними особистісними якостями у їх відповідності з обраною професією та напрямками самоздійснення [3; 10].

Вибираючи чи розробляючи методи надання ціннісної підтримки, важливо пам'ятати про її внутрішні механізми. Підтримується не просто розвиток умінь, дій та операцій, референтних стосунків та особистісних якостей, а провідні потреби, які спрямовують особистісний розвиток — *потреба у визнанні, потреба в самоідентичності, потреба у творчості, потреба в розвитку та потреба у реалізації суб'єктності*. Тільки тоді, коли окремі прийоми ціннісної підтримки сприяють задоволенню цих потреб, можна досягти поставленої мети.

Варто зауважити, що в більшості випадків, які потребують ціннісної підтримки, можуть застосовуватися відомі методи, пов'язані з розвитком рефлексії, самооцінки та саморегуляції. Добре зарекомендували себе активні методи на зразок психологічного тренінгу. Для здійснення ціннісної підтримки можуть використовуватися прислів'я та приказки, залучатися біографічні дані людей, які досягли успіху, застосовуватися вправи на розвиток окремих дій та операцій, ведення щоденників тощо. Методи ціннісної підтримки можуть бути дуже різними, оскільки вони індивідуально орієнтовані та залежать від вікових особливостей, від рівня розвитку здібностей і рефлексії, рівня ціннісної регуляції, але всі вони ґрунтуються на *актуалізації внутрішніх ціннісних ресурсів особистості* з метою вироблення нових ефективних регуляційних схем особистісного саморозвитку обдарованих людей.

Узагальнюючи сказане, зазначимо, що ціннісна підтримка є досить ефективним методом сприяння розвитку обдарованості, оскільки, по-перше, враховує індивідуальні особливості обдарованої особистості (при цьому передбачається, що психолог визнає особистісні цінності суб'єкта і спирається на них); по-друге, розвиває взаємодію обдарованої особисто-

сті з соціумом через вплив референтних осіб; по-третє, передбачає фіксацію змін у розвитку як через рефлексію здібностей, так і через результати діяльності.

Список використаних джерел

1. Андреева Г.М. Зарубежная социальная психология XX столетия: Теоретические подходы / Г.М. Андреева, Н.Н. Богомолова, Л.А. Петровская. — М.: Аспект Пресс, 2001. — 288 с.
2. Дружинин В.Н. Психология общих способностей / В.Н. Дружинин. — СПб.: Питер Ком, 1999. — 368 с.
3. Здібності, творчість, обдарованість: теорія, методика, результати досліджень / [за ред. В.О. Моляко, О.Л. Музики]. — Житомир: Вид-во Рута, 2006. — 320 с.
4. Келли Г. Две функции референтной группы / Г. Келли // Современная зарубежная социальная психология. Тексты. — М.: Издательство Московского университета, 1984. — С. 197-203.
5. Кондратьев М. Ю. Психология отношений межличностной значимости / М. Ю. Кондратьев, Ю. М. Кондратьев. — М.: ПЕР СЭ, 2006. — 272 с.
6. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Г.С. Костюк. — К.: Рад. школа, 1989. — 608 с.
7. Краткий психологический словарь / [под ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского]. — М.: Политиздат, 1985. — 430 с.
8. Кульчицкая Е.И. Сирень одаренности в саду творчества / Е.И. Кульчицкая, В.А. Моляко. — Житомир: Вид-во Рута, 2008. — 316 с.
9. Мертон Р. Социальная теория и социальная структура / Роберт Мертон. — М.: АСТ: АСТ Москва: Хранитель, 2006. — 873 с.
10. Музыка О.Л. Програма ціннісної підтримки здібностей та обдарованості «Три кроки» / Олександр Музыка. — Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2008. — 34 с.
11. Музыка О.Л. Самооцінка і розвиток творчих здібностей: [навчальний посібник] / О.Л. Музыка, І.С. Загурська. — Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2007. — 144 с.
12. Музыка О.Л. Розвиток творчих здібностей у наслідувальній діяльності: [навчальний посібник] / О.Л. Музыка, Н.Ф. Портницька. — Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2007. — 128 с.
13. Музыка О.О. Ціннісна підтримка творчо обдарованих підлітків з контрсоціальною мотиваційною тенденцією / О.О. Музыка // Матеріали II міжрегіонального семінару з впровадження програми ціннісної підтримки розвитку здібностей та обдарованості «Три кроки». — Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. — С. 48-55.
14. Мухина В.С. К проблеме социального развития ребенка / В.С. Мухина // Психол. журн. — 1980. — № 5. — С. 43-53.
15. Немов Р.С. Сверхнормативная деятельность как выражение активной социальной позиции коллектива и личности / Р.С. Немов // Вопр. психол. — 1985. — № 4. — С. 93-101.

16. Петровский В. А. Личность в психологии / В. А. Петровский. — Ростов-на-Дону : Феникс, 1996. — 509 с.
17. Психологічна діагностика обдарованості : [монографія] / Р. О. Семенова, Д. К. Корольов, М. О. Мельник та ін.; [за ред. Р. О. Семенової]. — Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2012. — 172 с.
18. Тернер Дж. Социальное влияние / Джон Тернер. — СПб. : Питер, 2003. — 256 с.
19. Фестингер Л. Теория когнитивного диссонанса / Леон Фестингер. — СПб. : Речь, 2002. — 320 с.
20. Шибутани Т. Социальная психология / Т. Шибутани. — Ростов-на-Дону : Феникс, 1998. — 544 с.
21. Human H. H. The Psychology of Status / H. H. Human. — N. Y., 1942.
22. Newcomb T. M Personality and Social Change / T. M. Newcomb. — N. Y. : Dryden, 1943. — 225 p.
23. Sherif M. Social Psychology / Muzafer Sherif, Carolyn W. Sherif. — N. Y., 1948. — 616 p.
24. Shibutani T Reference Groups as Perspective // American Journal of Sociology. — V. 60. — № 6. — 1955. — P. 562-569.

Розділ 2. ПСИХОЛОГІЧНА ХАРАКТЕРИСТИКА ПОБУДОВИ РОЗВИВАЛЬНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ДЛЯ ДІТЕЙ ТА МОЛОДІ З РІЗНИМИ ТИПАМИ ОБДАРОВАНОСТІ

2.1. Психологічні особливості освітнього середовища, що стимулює розвиток інтелектуальної обдарованості на етапі ранньої зрілості

Метою викладеного нижче емпіричного дослідження є розробка та апробація методики оцінювання потенціалу розвитку інтелектуальної обдарованості освітнього середовища вищого навчального закладу. Дослідження здійснювалось на прикладі Київського національного університету імені Тараса Шевченка як провідного вищого навчального закладу України.

Викладений вище теоретичний аналіз (див. главу 1.1. І розділу) наявних в науці підходів та результатів дослідження освітнього середовища вищого навчального закладу, що стимулює розвиток інтелектуальної обдарованості студентів, надав можливість виділити критерії його емпіричного оцінювання. Такими критеріями є: інформаційне багатство середовища; можливості для різноманітних видів пізнавальної діяльності; міра прийняття викладачами, студентами цінностей пізнання та творчості на противагу антиінтелектуалізму; культивування викладачами цінності інтелектуальних досягнень; орієнтація освітньої системи на розвиток індивідуальності, реалізацію її потенціалу; стиль управління навчальною діяльністю та його вплив на реалізацію пізнавальних інтересів потенційно обдарованих студентів; прояви статусної ієрархії та загальний рівень конформізму; рівень толерантності та характер ставлення до помилок.

До кожного з зазначених критеріїв визначено емпіричні індикатори (табл. 1).

Таблиця 1

Відповідність критеріїв та оцінюваних показників

Критерій	Оцінюваний показник
Інформаційне багатство середовища;	1. Інформативність лекцій. 2. Доступність консультацій. 3. Можливість відвідування додаткових занять. 4. Інформативність спілкування з іншими студентами.
Можливості для різноманітних видів пізнавальної діяльності	1. Доступність різних форм навчальної та позанавчальної пізнавальної діяльності. 2. Доступність курсів за вибором, факультативів. 3. Можливості для самостійних досліджень.
Міра прийняття викладачами, студентами цінностей пізнання та творчості на протипагу антиінтелектуалізму	1. Культивування викладачами цінностей пізнання. 2. Стимулювання творчості студентів. 3. Прояви антиінтелектуалізму.
Культивування викладачами цінності інтелектуальних досягнень	1. Заохочення викладачами глибоких самостійних відповідей. 2. Сприяння самостійним дослідженням студента.
Орієнтація освітньої системи на розвиток індивідуальності, реалізацію її потенціалу	1. Застосування індивідуального підходу до студента. 2. Можливість для студента організувати навчання відповідно до індивідуальних потреб.
Стиль управління навчальною діяльністю та його вплив на реалізацію пізнавальних інтересів потенційно обдарованих студентів	1. Домінантний стиль викладання. 2. Стиль позааудиторного спілкування зі студентами.

Критерій	Оцінюваний показник
Прояви статусної ієрархії та загальний рівень конформізму	1. Неформальне спілкування зі студентами. 2. Орієнтація на конвенційні шаблони поведінки.
Рівень толерантності та характер ставлення до помилок	1. Толерантність до власної позиції студента. 2. Надання студенту права на помилку.

Кожний з визначених емпіричних індикаторів операціоналізовано в запитаннях анкети (табл. 2).

Таблиця 2

Запитання анкети щодо розвивальних характеристик освітнього середовища ВНЗ

Оцінюваний показник	Запитання
1. Інформативність лекцій.	Чи містять лекції викладачів нову корисну інформацію? а) так б) скоріше так в) важко відповісти г) скоріше ні д) ні
2. Доступність консультацій.	Чи можете ви в разі потреби отримати консультацію викладача? а) так б) скоріше так в) важко відповісти г) скоріше ні д) ні
3. Можливість відвідування додаткових занять.	Чи надає навчальний заклад можливості відвідування додаткових занять з проблематики, що вас цікавить? а) так б) скоріше так в) важко відповісти

Оцінюваний показник	Запитання
	г) скоріше ні д) ні
4. Інформативність спілкування з іншими студентами.	Чи надає вам спілкування з іншими студентами під час занять та поза ними нові ідеї, знання? а) так б) скоріше так в) важко відповісти г) скоріше ні д) ні
5. Доступність різних форм навчальної та позанавчальної пізнавальної діяльності.	Чи можете ви здійснювати навчання в тій формі, яку ви вважаєте доцільною? а) так б) скоріше так в) важко відповісти г) скоріше ні д) ні
6. Доступність курсів за вибором, факультативів.	Чи доступні вам курси за вибором та факультативи, що вас цікавлять? а) так б) скоріше так в) важко відповісти г) скоріше ні д) ні
7. Можливості для самостійних досліджень.	Чи наявні у вас можливості для самостійних досліджень? а) так б) скоріше так в) важко відповісти г) скоріше ні д) ні
8. Культивування викладачами цінностей пізнання.	Чи надають викладачі приклад прагнення до пізнання? а) так б) скоріше так в) важко відповісти

Оцінюваний показник	Запитання
	г) скоріше ні д) ні
9. Стимулювання творчості студентів	Чи сприяють викладачі творчості студентів? а) так б) скоріше так в) важко відповісти г) скоріше ні д) ні
10. Прояви антиінтелектуалізму.	Чи зустрічались ви з проблемами у взаємодії з викладачами, коли ви проявляли прагнення до пізнання, творчості? а) так б) скоріше так в) важко відповісти г) скоріше ні д) ні Чи виникали у вас труднощі у спілкуванні з іншими студентами, коли ви проявляли інтелектуальні здібності, знання? а) так б) скоріше так в) важко відповісти г) скоріше ні д) ні
11. Заохочення викладачами глибоких самостійних відповідей.	Чи заохочують викладачі глибокі самостійні відповіді студентів? а) так б) скоріше так в) важко відповісти г) скоріше ні д) ні
12. Сприяння самостійним дослідженням студента.	Чи сприяють викладачі самостійним дослідженням студентів? а) так б) скоріше так

Оцінюваний показник	Запитання
	в) важко відповісти г) скоріше ні д) ні
13. Застосування індивідуального підходу до студента.	Чи знаходять викладачі індивідуальний підхід до студента? а) так б) скоріше так в) важко відповісти г) скоріше ні д) ні
14. Можливість для студента організувати навчання відповідно до індивідуальних потреб.	Чи можете ви організувати навчання відповідно до ваших індивідуальних потреб? а) так б) скоріше так в) важко відповісти г) скоріше ні д) ні
15. Домінантний стиль викладання.	Чи надають викладачі студентам свободу? а) так б) скоріше так в) важко відповісти г) скоріше ні д) ні Чи враховують викладачі думку студентів? а) так б) скоріше так в) важко відповісти г) скоріше ні д) ні
16. Стиль позааудиторного спілкування зі студентами.	Чи відкриті викладачі для спілкування? а) так б) скоріше так в) важко відповісти

Оцінюваний показник	Запитання
	г) скоріше ні д) ні
17. Неформальне спілкування зі студентами.	Чи можете ви без бар'єрів у разі потреби спілкуватись з викладачами? а) так б) скоріше так в) важко відповісти г) скоріше ні д) ні
18. Орієнтація на конвенційні шаблони поведінки.	Чи відчуваєте ви необхідність поводитись в навчальному закладі так, як усі? а) так б) скоріше так в) важко відповісти г) скоріше ні д) ні
19. Толерантність до власної позиції студента.	Чи толерантні викладачі до поглядів студентів, що відрізняються від їх власних? а) так б) скоріше так в) важко відповісти г) скоріше ні д) ні
20. Надання студенту права на помилку.	Чи терплячі викладачі до помилок студентів? а) так б) скоріше так в) важко відповісти г) скоріше ні д) ні

Крім того, ці показники використовувались для аналізу відповідей студентів на відкрите запитання: «Чи сприяє навчання в Київському національному університеті розвитку інтелектуальної обдарованості студентів?»

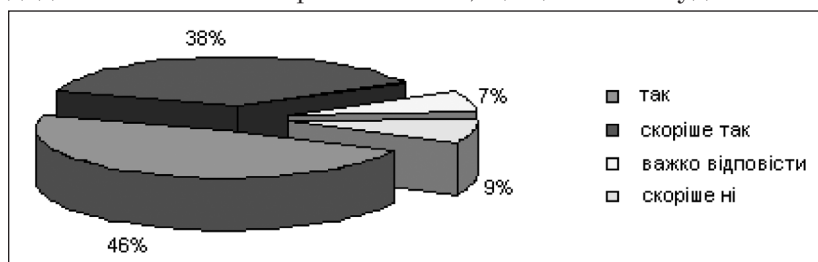
Вибірка складалась зі 190 студентів 3-4 курсів Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Вибірка

анкетування включала 138 осіб, з них — 45 чоловіків та 93 жінки, середній вік — 20,7 роки.

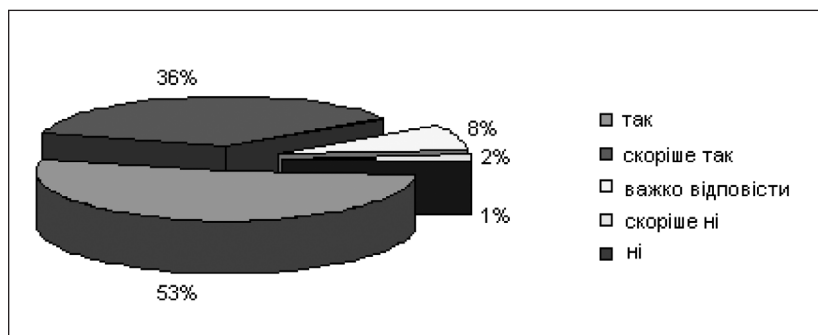
Вибірка опитування утворена 52 досліджуваними, 19-ма чоловіками та 33-ма жінками середнім віком 20,9 років.

Результати анкетування подано нижче. Дані, що отримані в опитуванні, дозволяють поглибити розуміння змісту та причин тих чи інших відповідей на запитання анкети.

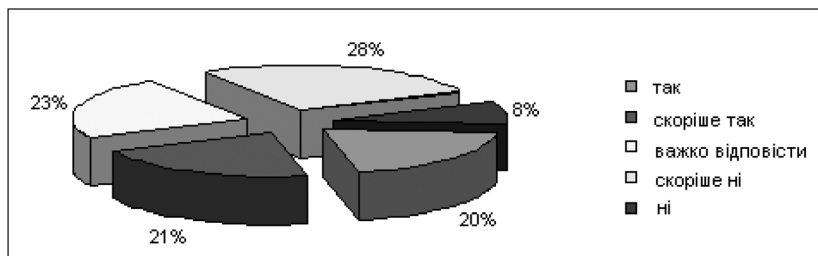
Інформаційне багатство середовища вищого навчального закладу високо оцінюється опитаними (мал. 1-4). Зокрема, йдеться про зміст лекцій, консультації викладачів і спілкування з іншими студентами. Дещо нижче оцінюється доступність додаткових занять з проблематики, що цікавить студентів.



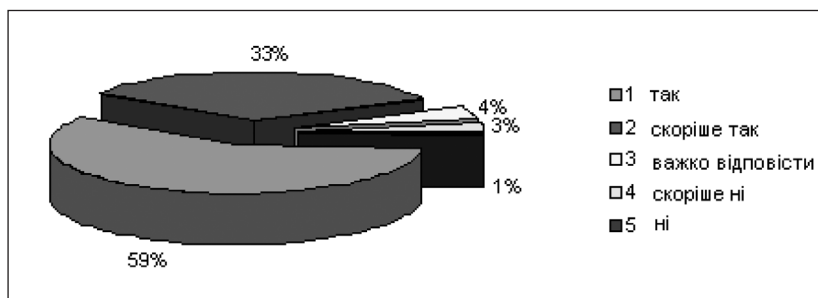
Мал. 1. Відповіді на запитання: «Чи містять лекції викладачів нову корисну інформацію?»



Мал. 2. Відповіді на запитання: «Чи можете ви в разі потреби отримати консультацію викладача?»

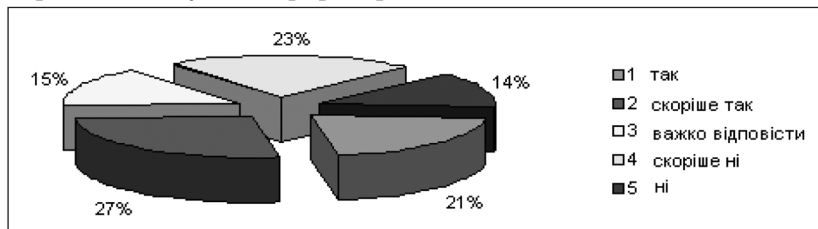


Мал. 3. Відповіді на запитання: «Чи надає навчальний заклад можливості відвідування додаткових занять з проблематики, що вас цікавить?»



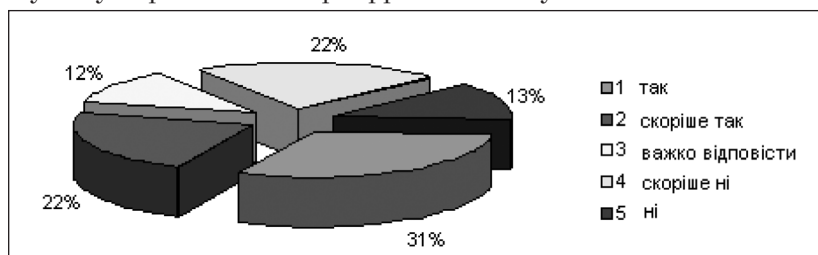
Мал. 4. Відповіді на запитання: «Чи надає вам спілкування з іншими студентами під час занять та поза ними нові ідеї, знання?»

Можливості для різноманітних видів пізнавальної діяльності, що надає вищий навчальний заклад, також досить високо оцінюються опитаними (мал. 5-7). Так, студентів задовольняють наявні можливості для самостійних досліджень. Меншою мірою це стосується форм організації навчання.

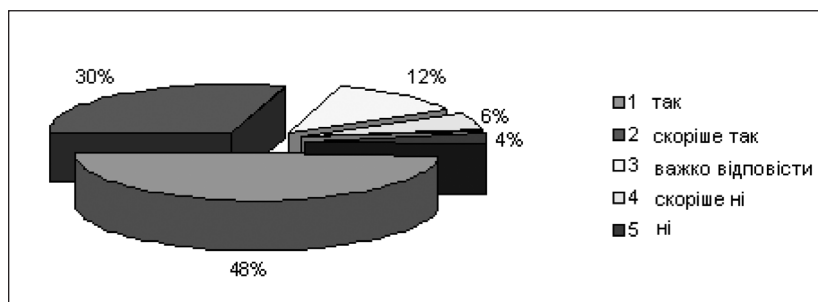


Мал. 5. Відповіді на запитання: «Чи можете ви здійснювати навчання в тій формі, яку ви вважаєте доцільною?»

На думку студентів, їм досить доступні навчальні курси та факультативи з проблематики, що їх цікавить. Проте тут є ще потенціал для розвитку. Такий результат не є неочікуваним, адже гнучкість начальних планів неминуче відстає від запитів студентів. Навчальні плани затверджуються раз на п'ять років, навчання за ними розпочинають студенти, які вступили на перший курс у поточному навчальному році. Крім того, слід враховувати різноманітність наукових і професійних інтересів майбутніх фахівців, які повною мірою навряд чи можуть бути реалізовані при фронтальному навчанні.



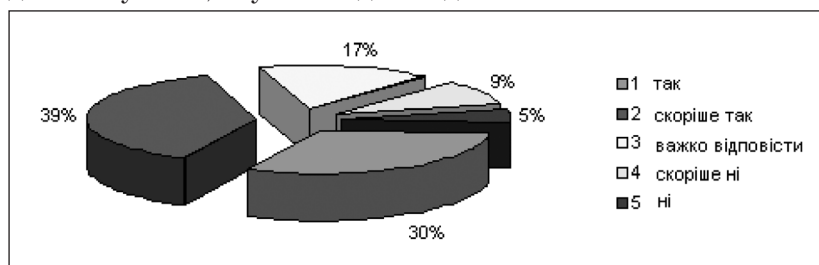
Мал. 6. Відповіді на запитання: «Чи доступні вам курси за вибором та факультативи, що вас цікавлять?»



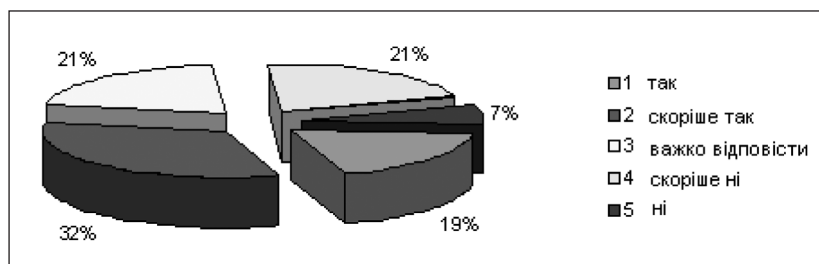
Мал. 7. Відповіді на запитання: «Чи наявні у вас можливості для самостійних досліджень?»

Міра прийняття викладачами, студентами цінностей пізнання і творчості на противагу антиінтелектуалізму, є також досить високою (мал. 8-11). Певні проблеми студенти відмічають щодо власних творчих проявів. Проте творчі прояви як

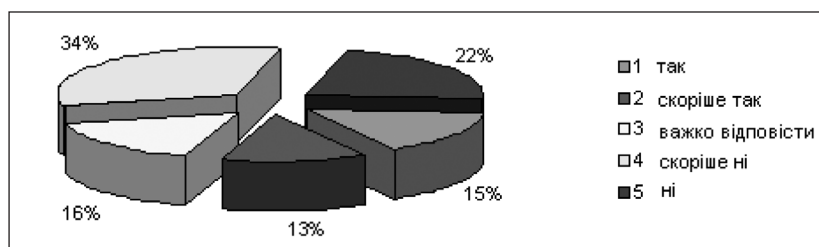
нестандартна поведінка очікувано викликають певну протидію оточуючих, яку необхідно подолати.



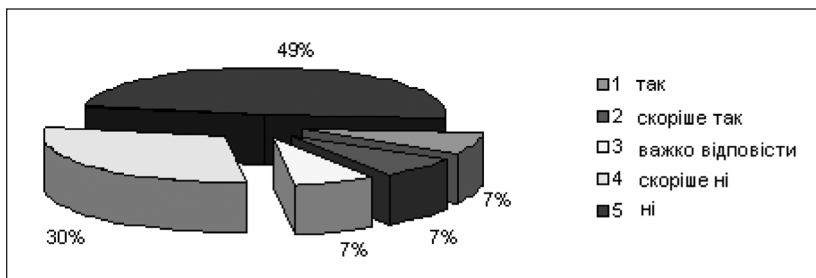
Мал. 8. Відповіді на запитання: «Чи надають викладачі приклад прагнення до пізнання?»



Мал. 9. Відповіді на запитання: «Чи сприяють викладачі творчості студентів?»

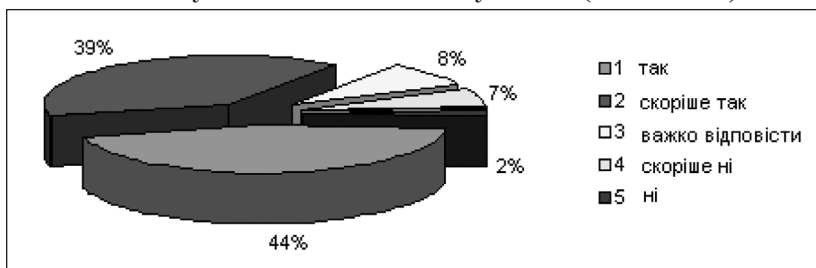


Мал. 10. Відповіді на запитання: «Чи зустрічалися ви з проблемами у взаємодії з викладачами, коли ви проявляли прагнення до пізнання, творчості?»

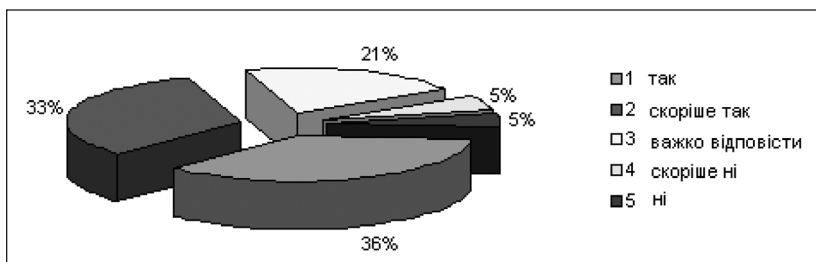


Мал. 11. Відповіді на запитання: «Чи виникали у вас труднощі у спілкуванні з іншими студентами, коли ви проявляли інтелектуальні здібності, знання?»

За результатами опитування викладачі культивують цінності інтелектуальних досягнень студентів (мал. 12-13).



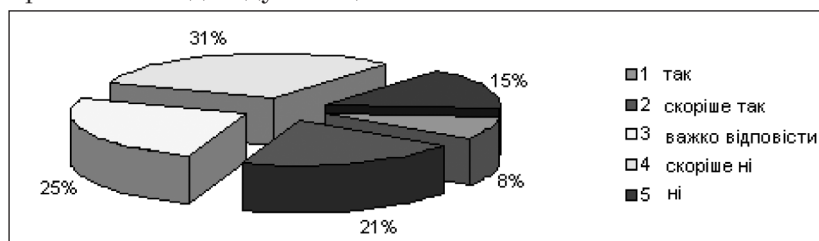
Мал. 12. Відповіді на запитання: «Чи заохочують викладачі глибокі самостійні відповіді студентів?»



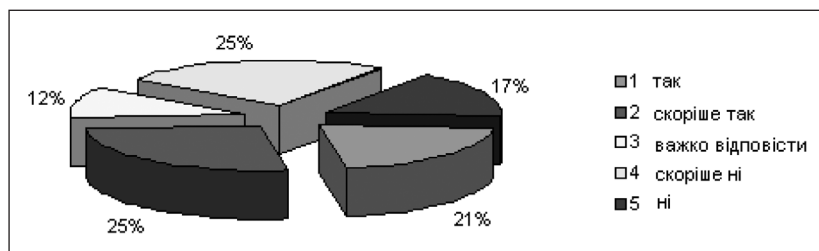
Мал. 13. Відповіді на запитання: «Чи сприяють викладачі самостійним дослідженням студентів?»

Орієнтація освітньої системи навчального закладу на розвиток індивідуальності, реалізацію її потенціалу отримує не-

погані оцінки з боку студентів (мал. 14-15). Однак тут є певні проблеми з індивідуалізацією навчання.

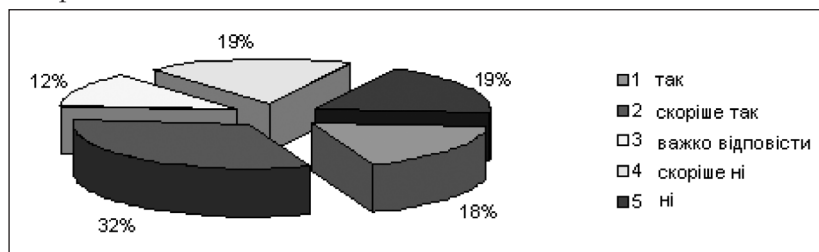


Мал. 14. Відповіді на запитання: «Чи знаходять викладачі індивідуальний підхід до студента?»

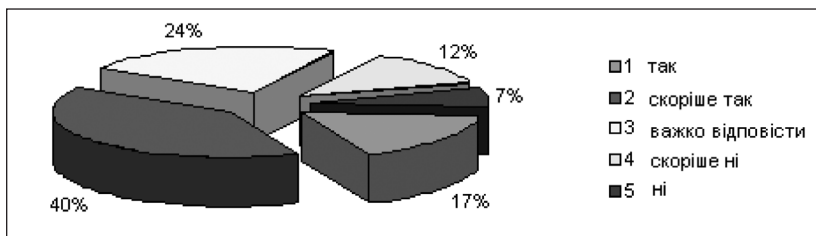


Мал. 15. Відповіді на запитання: «Чи можете ви організувати навчання відповідно до ваших індивідуальних потреб?»

Думки студентів щодо стилю управління навчальною діяльністю, який демонструють викладачі, розділились (мал. 16). Проте студенти згодні, що викладачі враховують думку студентів (мал. 17). Такий стиль викладання слід вважати демократичним.

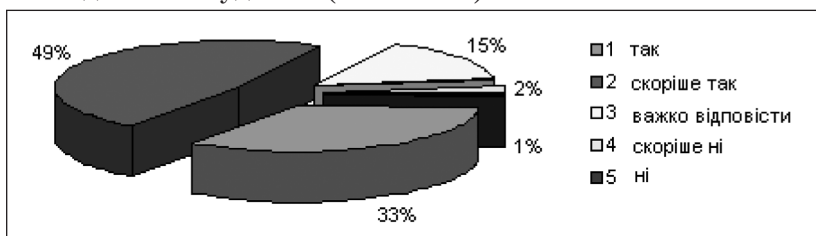


Мал. 16. Відповіді на запитання: «Чи надають викладачі студентам свободу в навчанні?»

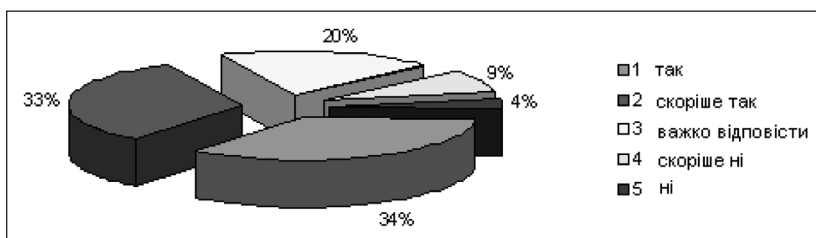


Мал. 17. Відповіді на запитання: «Чи враховують викладачі думку студентів?»

Дослідження засвідчує добре налагоджену комунікацію викладачів та студентів (мал. 18-19).

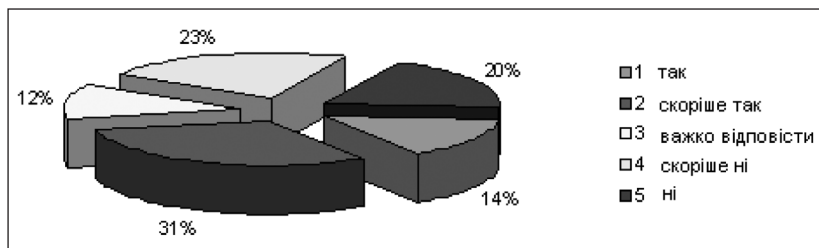


Мал. 18. Відповіді на запитання: «Чи відкриті викладачі для спілкування?»

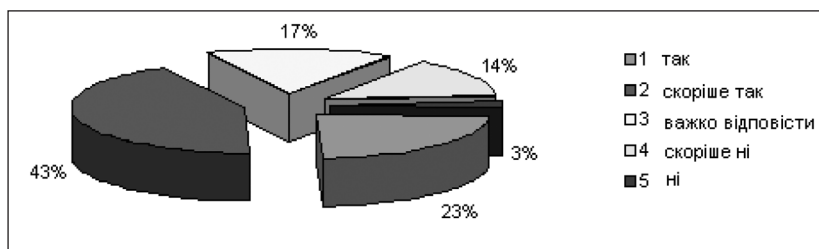


Мал. 19. Відповіді на запитання: «Чи можете ви без бар'єрів у разі потреби спілкуватись з викладачами?»

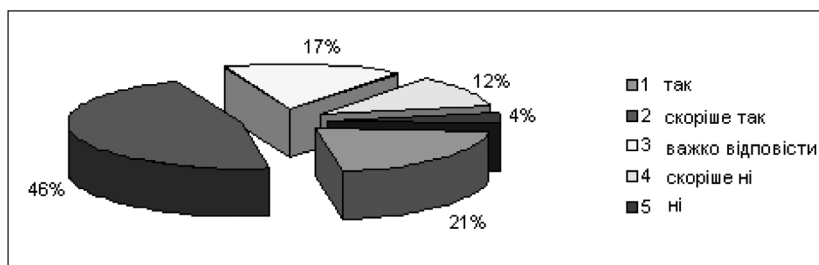
Зафіксовано помірний рівень нормативного тиску як примусу до конформної поведінки (мал. 20-21) та високий рівень толерантності викладачів до студентських помилок (мал. 22).



Мал. 20. Відповіді на запитання: «Чи відчуваєте ви необхідність поводитись в навчальному закладі так, як усі?»



Мал. 21. Відповіді на запитання: «Чи толерантні викладачі до поглядів студентів, що відрізняються від їх власних?»



Мал. 22. Відповіді на запитання: «Чи терплячі викладачі до помилок студентів?»

Дані опитування узгоджуються з результатами анкетування. Переважна більшість студентів стверджує, що освітнє середовище Київського національного університету імені Тараса Шевченка сприяє становленню обдарованості в тій або іншій формі. Студентка четвертого курсу зазначає: «Я думаю, що навчання в університеті сприяє розвитку інтелектуальної

обдарованості у студентів. Тут викладають не тільки теорію, тут також є практичні заняття, що сприяють розвитку і закріпленню теоретичного матеріалу. В університеті хороші, компетентні викладачі, котрі знають свої предмети досконало і дуже цікаво читають лекції та проводять семінарські заняття. Із-за цього, я думаю, у багатьох студентів з'являється бажання вчитись і пізнавати щось нове».

З іншого боку, студенти усвідомлюють, що освітнє середовище — лише шанс для становлення обдарованості. Один з таких поглядів: «Університет надає нові можливості для розвитку. Зовсім інше питання, як цим скористатись. Це вже залежить від людини. Існує багато прикладів, коли деякі особи досягали успіху без навчання в університетах, а шукали шляхи для розвитку самостійно повсюди. Також існують приклади студентів, які шість років провчилися в ВНЗ, але не змогли винести з цього досвіду нічого».

Деякі студенти вважають, що якість освітнього середовища не є вирішальним фактором розвитку інтелектуальної обдарованості. Зокрема, одна із студенток пише: «...навчання майже не впливає на розвиток інтелекту студента. Бо, якщо студент хоче навчатися та вивчає літературу за своєю спеціальністю, то він буде це робити за будь-яких умов».

Критичні оцінки пов'язані переважно з надмірним обсягом теоретичної підготовки порівняно з практичною, необхідністю запам'ятовувати велику кількість матеріалу, уніфікацією навчання, стандартизацією вимог, недостатньою увагою до індивідуальних потреб студента. Таким, чином, опитування, як і анкетування, засвідчило, що частина студентів вважає проблемою недостатню індивідуалізацію навчання.

2.2. Психологічні засади побудови розвивального освітнього середовища для інтелектуально обдарованих старшокласників

Проблема побудови освітнього середовища для інтелектуально обдарованих старшокласників викликає підвищений інтерес з огляду на те, що, з одного боку, період ранньої юності – це особливо відповідальний перехідний період перед початком самостійного дорослого життя, період формування психологічної готовності до особистісного та професійного самовизначення, коли ще є час виправити помилки, які, можливо, були допущені на попередніх етапах онтогенезу, та забезпечити сприятливі умови для повного розкриття всіх сфер психіки та здібностей, повноцінної реалізації інтелектуального та творчого потенціалу особистості.

З іншого боку, зміна традиційного уявлення про обдарованість як константну характеристику в сучасних психологічних дослідженнях розумінням динамічної природи цього феномену сприяла перегляду багатьох постулатів як щодо розуміння психологічних механізмів становлення обдарованої особистості, так і щодо принципів організації роботи з обдарованими дітьми та молоддю [8; 19]. Обдарованість трактується не як константний особистісний показник, а як системна якість психіки, як потенціал, що постійно розвивається, існує тільки в динаміці, а тому практично безперервно змінюється. А, отже, і акцент у роботі з обдарованими дітьми та молоддю зміщується з проблеми діагностики, відбору та навчання на проблему розвитку та створення умов для прояву й повноцінної реалізації потенціалу обдарованості.

Ефективне виконання такого завдання потребує, з одного боку, ґрунтовного аналізу ролі освітнього середовища у навчанні, розвитку та соціалізації підростаючого покоління та визначення тих параметрів, що мають суттєвий вплив на процес становлення обдарованої особистості. А, з іншого боку, організація освіти та освітнього середовища для цієї категорії

учнів неможливі без урахування специфіки феномену обдарованості, психологічних механізмів становлення обдарованої особистості, чіткого розуміння того чим відрізняється обдарована дитина від інших, а також від відповідності освітніх програм потребам і можливостям інтелектуально обдарованих старшокласників.

Інтелектуальна обдарованість, як правило, пов'язується з високими показниками успішності інтелектуальної діяльності. Однак, щодо критеріїв та чинників, які забезпечують такий результат, думки дослідників різняться. Спроби використовувати високий рівень IQ, високий рівень навчальних досягнень, високий рівень креативності та інші критерії як кореляти інтелектуальної обдарованості не виправдали себе як надійні індикатори прогнозу інтелектуальних досягнень високого рівня. На сучасному етапі багатомірні психологічні теорії витіснили уявлення про один фактор обдарованості. Специфіка інтелектуальної обдарованості полягає не в надзвичайно високих кількісних показниках розвитку тих або інших здібностей чи психічних функцій, а в тому, що це унікальна індивідуально-своєрідна форма організації психіки, незвичайна комбінація, незвичайний сплав звичайних людських здібностей, на фоні яких виникає абсолютно нова якість, яка дозволяє отримувати екстраординарні результати. Видатні досягнення є продуктом складної взаємодії багатьох когнітивних та особистісних якостей, а також взаємодії цих якостей з такими факторами навколишнього середовища як сім'я, школа та суспільство в цілому.

Одна з найбільш відомих концепцій обдарованості у світовій психології — теорія трьох кілець Дж. Рензулі [2; 15] — описує обдарованість через взаємодію трьох «складових частин»: інтелектуальні здібності вище середнього рівня, високий рівень мотиваційного включення в завдання та високий рівень креативності. Причому, акцент робиться саме на необхідності взаємодії вказаних елементів, а інтелектуальна обдарованість знаходиться на «місці перетину» вказаних

факторів. Мотивація, з позицій цього підходу, розглядається не як зовнішня умова, а як ядерне утворення обдарованості у сполученні зі здібностями та креативністю.

Разом із тим, обдарованість, як і будь-яке психічне явище, має свою процесуальну та результативну сторону. Для зовнішнього оцінювання доступною є, як правило, тільки результативна сторона, тоді як процесуальна сторона, яка власне і визначає можливість становлення обдарованої особистості, залишається прихованою для зовнішнього спостереження та оцінки. Зовнішні прояви обдарованості визначаються низкою факторів, до яких належать як особистісні властивості дитини, так і умови зовнішнього середовища.

В самому загальному вигляді під освітнім середовищем розуміють оточення, яке складається з сукупності природних, матеріальних, та соціальних факторів, які прямо або опосередковано діють на людину. Використовуючи поняття «освітнє середовище», зазвичай, педагоги та психологи хочуть підкреслити, що навчання, виховання, розвиток та соціалізація дитини відбуваються не тільки під впливом навчальних та виховних дій педагога і не тільки залежно від індивідуально-психологічних особливостей дитини [7]. Ці дії завжди відбуваються в певних просторово-предметних, міжособистісних, соціокультурних умовах, які можуть як сприяти, так і утруднювати навчання та розвиток дитини, впливають на ефективність цього процесу в цілому.

Освітнє середовище [14] — це цілісна якісна характеристика внутрішнього життя школи, яка визначається тими конкретними завданнями, які школа ставить перед собою і вирішує у своїй діяльності. Проявляється освітнє середовище у виборі засобів, за допомогою яких ці завдання вирішуються (навчальні програми, організація роботи на уроках, тип взаємодії педагогів з учнями, якість оцінок, стиль стосунків між дітьми, організація позашкільного життя, матеріально-технічне забезпечення школи, оформлення класів, коридорів тощо). Тип освітнього середовища визначається критеріями,

серед яких виділяють змістовні (рівень і якість культурного змісту), процесуальні (стиль спілкування, рівень активності) та результативні (розвивальний ефект) характеристики.

Змістовно освітнє середовище оцінюється за тим ефектом в особистісному (самооцінка, рівень домагань, тривожність, переважаюча мотивація), соціальному (компетентність у спілкуванні, статус у класі, поведінка в конфлікті тощо), інтелектуальному розвитку дітей, якого вона дозволяє досягнути.

Одним з найбільш розроблених є еколого-особистісний підхід В. А. Ясвіна [25], де освітнє середовище визначається як система впливів та умов формування особистості, а також можливостей для її розвитку, які містяться в його оточенні. Ключовим у цьому визначенні є поняття «можливість» (Дж. Гібсон, 1988), за допомогою якого підкреслюється активний початок людини — суб'єкта, яка опановує своє життєве середовище. Можливість визначається як властивостями середовища, так і властивостями самого суб'єкта. Чим більше і повніше використовує людина можливості середовища, тим успішніше відбувається її вільний і активний саморозвиток.

Водночас, і наявність певного рівня розвитку інтелектуальних здібностей — необхідна, проте недостатня умова реалізації потенціалу обдарованості, оскільки, від обдарованості, як зазначав Б. М. Теплов [13], залежить не успішність виконання певної діяльності, а тільки можливість досягнення цього успіху.

Розвиток здібностей не є засвоєнням готових продуктів, вони не проектуються у людину з речей, а розвиваються в ній у процесі взаємодії з речами та предметами, продуктами історичного розвитку [11]. Здібності не можуть бути просто задані ззовні. Яким би великим не було значення для їх формування того, чому можна навчити, вони обов'язково передбачають і внутрішні умови розвитку, вікові й власне індивідуальні особливості, а ці внутрішні умови мають свої природні передумови [5].

Водночас, дослідження впливу соціокультурних факторів показують можливість суттєвих змін показників рівня інтелектуального розвитку під впливом факторів зовнішнього середовища. Безперечно, соціальні умови можуть як стимулювати, так і гальмувати, а то і зовсім перекреслити все, що дає людині природа. Будь-які біологічні «допінги» не спрацьовують при абсолютно непридатному вихованні, при консервативних, застарілих «вбивчих» методах навчання [21].

Разом з тим, розвиток дитини має також свої власні закономірності, свою внутрішню логіку і не є лише пасивним відображенням об'єктивних умов [18]. Індивід, як істота здатна до саморегуляції, в процесі розвитку набуває таких властивостей, які не визначені однозначно ні зовнішнім впливом, ні внутрішнім, у тому числі, й природними даними. Ці властивості — результат взаємодії зовнішнього і внутрішнього, соціального і біологічного, результат діяльності людини як здатного до саморегуляції єдиного цілого.

Разом з тим, група інтелектуально обдарованих дітей не є однорідною. Так, В. С. Юркевич [22; 24] з певною мірою умовності розділяє їх щонайменше на три групи.

До першої групи автор відносить особливо обдарованих дітей, які мають досить високий рівень розумового розвитку, що помітно відрізняє їх від однолітків, у тому числі й за даними психометричних тестів. Незначну частину цих дітей становлять діти — вундеркінди. Суттєве випередження дитиною ровесників створює їм значні складнощі особистісного розвитку, проблеми в спілкуванні, часто вони болісно самолюбиві, невротичні. Ці діти віднесені Всесвітньою організацією здоров'я до групи ризику і потребують спеціального навчання та створення спеціальних психолого-педагогічних програм розвитку. Найбільш сприятливою для цієї категорії дітей є індивідуальна та екстернатна форма навчання.

Друга група — висока норма. Це діти, які за типом вікового розвитку близькі до звичайних дітей, однак, за рахунок надзвичайно сприятливих умов їх здібності розвинулись до висо-

кого рівня. Такі діти відносно благополучні порівняно з першою групою.

До третьої групи В. С. Юркевич відносить високо мотивованих потенційно обдарованих дітей, які відрізняються підвищеними можливостями розвитку. За сприятливих умов, за рахунок високої мотивації до саморозвитку потенційні можливості цих дітей можуть трансформуватись в реальні здібності високого рівня.

До базових принципів у роботі з обдарованими дітьми В. С. Юркевич відносить принцип мотивації саморозвитку як рушійну силу розвитку розумових здібностей. Автор наголошує на необхідності саме мотивації саморозвитку як обов'язковій умові високого рівня розвитку здібностей, оскільки чисте «накачування» дитини інформацією може дати лише хороші знання, вміння, навички, проте абсолютно не сприяє розвитку здібностей. Для розвитку здібностей абсолютно необхідний стан задоволення від розумової діяльності, який виникає тільки у випадку, якщо інтелектуальна діяльність від самого початку запускається мотивацією саморозвитку.

Другий принцип полягає в тому, що будь-яка звичайна здорова дитина може досягти рівня так званої високої норми, якщо склались сприятливі умови для її розвитку. Автор особливо акцентує увагу, що поняття «сприятливі умови» для розвитку розумових здібностей не еквівалентне поняттю «хороші умови», тому дітей з «високою нормою» насправді в школі не так уже й багато. Аналіз психологічних досліджень показує, що від самого початку потреба у саморозвитку, в її початковому вигляді у формі яскравої пізнавальної потреби, відмічається практично в усіх здорових дітей, тому потенційно обдарованих дітей у будь-якій школі досить багато, проте для свого подальшого розвитку вони потребують індивідуального підходу, спеціальних освітніх умов.

Принцип третій стосується ролі учителя як ключової фігури створення освітнього середовища для обдарованих дітей, оскільки, як зазначається в доповіді фонду Маккензі:

«Якість системи освіти не може бути вищою якості учителів, що працюють у цій системі» [22]. Окрім професійних навичок високого рівня та ряду особистісних якостей, провідним принципом у роботі такого вчителя повинен бути принцип «прийняття іншого», який передбачає від самого початку прийняття учня як індивідуальності, як особистості з своїми особливостями, коли стосунки між учителем та учнями будуються на засадах партнерства. Зазначимо, що цей принцип є провідним і для педагогіки співробітництва, і для гуманістичної психології, і для парадигми розвивального навчання, а умовою реалізації принципу «прийняття іншого» є прийняття самого себе, свого образу Я.

Таким чином, організація освітнього середовища для розвитку обдарованих дітей, на думку В. С. Юркевич [22; 24], повинна спиратись на їх власні пізнавальні пріоритети, інтереси та нахили. Обдаровані діти, зазвичай, мають яскраво виражену пізнавальну потребу, вони люблять і хочуть навчатись, однак, не всьому підряд, а саме тому, що їм подобається. Тому, як правило, ці діти потребують високого рівня різноманітності, як освітніх форм та методів навчання, так і їх змістовного наповнення. Разом з тим, оскільки опора на пізнавальні пріоритети дитини не відмінює необхідності мати базову підготовку з усіх предметів, які задані державними стандартами освіти, виникає необхідність розробки спеціальних освітніх стратегій, спрямованих на пошук розумного балансу між можливістю вільного вибору пізнавальних та особистісних пріоритетів і виконанням обов'язкових завдань.

Збереження позитивного емоційного відношення до навчання як одного з видів пізнавальної діяльності є надзвичайно важливим, оскільки, якщо навчальний процес не супроводжується радісними, позитивними переживаннями, не викликає зацікавленості, а зводиться тільки до виконання щоденних шкільних обов'язків, то насправді він не має ніякого відношення до розвитку здібностей. Потрібно чітко усвідомлювати, що гонитва за рівнем знань, умінь, навичок, перевантаженість

знижують пізнавальний інтерес, радість пізнання, гальмують розвиток творчих здібностей і, в підсумку, знищують обдарованість дитини.

Потреби в складній розумовій діяльності, в розумовому напруженні, що притаманна інтелектуально обдарованим старшокласникам, є основою для подальшого розвитку та становлення обдарованої особистості, що, в свою чергу, потребує створення підвищеної інтенсивності інформаційно насиченого освітнього середовища. В поняття інтенсивності входять високий рівень теоретичності та проблемності навчання, підвищений темп та вимоги до результатів навчання з пріоритетних для обдарованої дитини предметів.

Як бачимо, пріоритетним напрямком роботи з обдарованими дітьми має бути створення умов, за яких задатки дитини стають здібностями, що забезпечується збереженням потужної природної пізнавальної потреби та формуванням стійкої мотивації на творче самовираження особистості.

Аналізуючи роль освітнього середовища школи, О.І. Щєбланова зазначає, що традиційне директивне навчання, яке панує сьогодні в більшості країн, є гальмівним фактором в становленні обдарованої особистості, оскільки виходить із закономірностей навчання, а не з індивідуальності учня [19; 20]. Сучасні освітні системи для обдарованих, як правило, є дещо однобокими модифікаціями традиційних освітніх технологій з акцентом на інтенсифікацію навчальної діяльності та розвиток інтелектуальної складової особистості. Відносно обдарованих дітей, зазвичай, прийнято розширювати, прискорювати, поглиблювати та ускладнювати навчальні предмети, однак, інформаційний потік знань задається незалежно від суб'єкта пізнання з орієнтацією на більш високий в середньому рівень здібностей до навчання. Такі програми не стільки розвивають, скільки просто експлуатують дітей, які за рахунок перевантаження втрачають свою самобутність. Для повного розкриття потенціалу їм необхідні спеціальні модифікації програм та методів навчання у відповідності з їх

психологічними особливостями, видом та рівнем обдарованості, інтересами, мотиваційно-особистісними характеристиками. В основі навчання дітей з підвищеними інтелектуальними можливостями повинна лежати ясна і послідовна педагогічна система, яка базується на знанні психологічних особливостей цих дітей, враховує високий рівень їх розумового розвитку, допитливості та здатності до самоосвіти.. Така система за рахунок своєї гнучкості та варіативності повинна відповідати потребам розвитку кожного учня, якщо суспільство дійсно зацікавлене в реалізації їх потенційних можливостей.

Найбільш адекватним для цілісного розвитку обдарованої особистості є психодидактичний підхід, що полягає у створенні освітнього середовища розвивального або творчого типу, сприятливого для оптимального розкриття та прояву творчої природи психіки обдарованих учнів та усунення психологічних бар'єрів для розвитку. Основною умовою для становлення та повноцінної реалізації потенціалу обдарованості є формування в учнів здатності бути суб'єктом процесу свого власного розвитку, тобто здатності до довільної регуляції своєї пізнавальної активності, емоційних станів та поведінки у цілому.

Характерною ознакою розвивального навчання є те, що предметом розвитку виступає не якась одна сфера психіки чи окрема здібність (наприклад, розумовий розвиток або особистісно-мотиваційна сфера), а психічний розвиток у цілому, який включає в себе, окрім мислення, перцептивну, емоційну, духовно-моральну і навіть тілесну сфери.

Інша відмінна риса полягає в тому, що на відміну від традиційної моделі, яка передбачає трансляцію культурно-історичних способів діяльності людини, розвивальне навчання створює можливості для розкриття творчої природи учнів у процесі навчальної діяльності. Відбувається зміна мети навчання. Знання, уміння, навички з мети освітнього процесу перетворюються в засіб когнітивного і особистісного розвитку учнів.

У психологічному відношенні розвивальне навчання повинне забезпечувати формування в усіх учасників освітнього процесу здатності бути не тільки суб'єктом навчальної діяльності, але й суб'єктом власного розвитку в цілому. Для цього система «учень-учитель», окрім традиційного суб'єкт-об'єктного типу взаємодії, повинна набути такого суб'єкт-суб'єктного типу взаємодії, коли кожен її компонент стає умовою і засобом розвитку іншого. Принципом, необхідною умовою та механізмом такого породження суб'єктності є формування і в учня і в учителя рефлексивного відношення до самого себе: до того, що я роблю (предметний зміст), як я роблю (способи діяльності) і заради чого я роблю (ціннісні орієнтації особистості).

Особливе значення при обговоренні проблем обдарованості має мотивація як сукупність спонук, які викликають активність суб'єкта, визначають її спрямованість і, як результат, відповідають за повноцінне функціонування інтелекту, реалізацію потенційних можливостей та самовиховання здібностей.

До характеристик мотиваційної сфери інтелектуально обдарованої особистості, як правило, відносять самодостатність, честолюбство, орієнтацію на досягнення, домінантність, схильність до ризику, ентузіазм, широкі інтереси, здатність отримувати задоволення від парадоксів та протиріч тощо. Окрім вище сказаного, відмітною рисою обдарованих є високий рівень захопленості своїм заняттям та наявність домінуючого мотиву, що підкоряє собі всі інші мотиви та прагнення.

До специфічних характеристик мотиваційної сфери обдарованої особистості ми відносимо такі фактори як інтелектуальні інтенції та емоційну спрямованість.

Згідно з моделлю інтелекту М.О. Холодної [15], один із шарів ментального досвіду представляють інтенційні структури, які окреслюють суб'єктивні критерії вибору відносно певної предметної сфери, напрямок пошуку рішень, певних джерел інформації, суб'єктивних засобів її подання, тобто окреслюють спрямованість та вибірковість індивідуальної інте-

лектуальної активності. На думку автора, в структурі інтелекту талановитої людини формується своєрідне «беззмістовне знання», завдяки якому така людина наперед чітко знає, що їй потрібно, а що не потрібно робити. Ігнорування або абсолютне відторгнення інтенційного шару, що, власне, й має місце в умовах традиційної шкільної освіти, може бути однією з причин зниження темпу інтелектуального розвитку і, що особливо сумно, за таких умов знижується творчий потенціал дитини, вона втрачає свою самобутність, що, в підсумку, може привести до нереалізованості потенціалу обдарованості.

Для демонстрації існування основних форм інтелектуальних інтенцій, які найбільш яскраво виявляють себе саме у випадках інтелектуальної обдарованості, М. О. Холодна наводить факти чітко спрямованого, фатального вибору особистістю певної предметної сфери відповідно до якихось суб'єктивних, зсередини вироблених орієнтирів, які виводять людину в чітко визначену сферу дійсності, переживання знову ж таки «фатальної» необхідності певного погляду на те, що відбувається, віра в наявність певних принципів, яким підкоряється природа об'єктів, що вивчаються, а також відчуття первісної впевненості в правильності обраного способу вивчення реальності [15]. І, можливо, існування саме таких інтенцій (знамените лютерівське «на тому стою і не можу інакше») може пояснити надзвичайну стійкість до перешкод інтелектуальної праці обдарованих людей.

Багато фізиків і математиків — сучасників Ейнштейна — знали фізику та «володіли» математичним апаратом краще ніж він, однак, вони не зробили такого вкладу в розвиток науки. Альберт Ейнштейн відзначав, що протягом усіх років роботи над теорією відносності у нього було «відчуття напрямку» пошуку, відчуття руху вперед до чогось конкретного, що дуже важко передати словами, але це відчуття, безумовно, було і воно явно було відмежоване, за оцінкою самого вченого, від подальших логічних роздумів та раціональної форми остаточного рішення. Дж. Пойа також підкреслював, що ко-

рисна ідея завжди приходять з відчуттям, що мети можна досягнути і що саме цей елемент проблемної ситуації приведе до її вирішення [14, с. 217].

Відомий математик А. Пуанкаре стверджує [1, с. 143], що творити в математиці, робити відкриття дано не всім людям, а тільки тим, чий пам'ять і увага, можливо й не є якимись особливими, однак у них розвинуте інтуїтивне чуття математичного порядку, почуття математичної краси, гармонії чисел і форм, геометричної виразності. Саме це естетичне почуття, на думку великого математика, відіграє роль сита, яке відбирає з численних комбінацій, утворених нашою підсвідомістю, найбільш гармонійні, а тому одночасно і гарні, і корисні. І той, хто позбавлений такого почуття, стверджує автор, ніколи не стане справжнім винахідником, оскільки відкриття в математиці полягає не в тому, щоб створювати нові комбінації із уже відомих математичних фактів (це міг би робити будь-хто), а творити — це значить не виводити марних комбінацій, які абсолютно зайві, а створювати корисні, яких мізерно мало, але саме вони можуть привести до пізнання математичного закону.

Не менш важливим фактором, що визначає характер мотивації обдарованої особистості є емоційна спрямованість.

Вітчизняний психолог Додонов Б.Г. [4], який є автором оригінальної теорії, де емоції аналізуються з точки зору теорії цінностей, стверджує, що у тій або іншій діяльності, окрім усього іншого, людина шукає ще й певну гаму переживань, яка властива її особистості і до якої людину несвідомо непереможно тягне. Здатність же різних видів діяльності викликати у людини інтерес та задоволення, угамовувати її «емоційний голод», який сигналізує відчуттям нудьги, залежить не тільки від змісту власне діяльності, але й від структури емоційної спрямованості самого діяча. Емоційна спрямованість як система внутрішніх установок на ті або інші переживання як специфічні цінності є складовою, найхарактернішим компонентом схильності людини до того або іншого виду діяльності.

Як стверджує автор, людина потребує задоволення не просто будь-якого «набору» емоцій, а тільки такого, який створює певну улюблену «емоційну мелодію», яка записана в емоційній пам'яті людини та ніби наперед запрограмована «для виконання». Схильність до того або іншого виду діяльності тісно пов'язана, на думку Додонова Б. Г., з уявленням про супутні їй хвилюючі переживання без яких людина не може бути задоволена своїм життям, і без яких діяльність не може бути достатньо ефективною. Якщо переживання людини в процесі діяльності не є для неї ціннісними і не можуть з якоїсь причини стати такими у майбутньому, людина ніколи по-справжньому до такої діяльності не прив'яжеться.

Для екопсихологічного підходу [7, с. 109] характерним є онтологічний погляд на обдарованість як особливу форму психічної реальності, яка набуває актуальної форми прояву у взаємодії індивіда з оточуючим середовищем і послідовно проходить в своєму становленні форму психічного процесу, психічного стану та особистісної структури або риси свідомості індивіда. В рамках такого підходу основне завдання сучасної освіти полягає у створенні освітнього середовища розвивального або творчого типу, яке забезпечує можливість прояву й розвитку потенційних здібностей учнів. Освітнє середовище такого типу дозволяє створити умови для зняття психологічних бар'єрів розвитку учнів і таким чином сприяти розкриттю творчого потенціалу усіх сфер його психіки.

При такому підході до проблеми виявлення, навчання та розвитку обдарованості на перший план виходить здатність учня до подолання стереотипних способів сприймання, мислення, переживання, поведінки, які склалися у нього в минулому особистому досвіді. А освітнє середовище в цілому повинне створювати можливість учневі по-різному проявити себе, і, відповідно, відчуті та пізнати свою здатність бути різним як в одній і тій же ситуації, так і в різних. Освітнє середовище має забезпечувати можливість кожного учня знайти свою

«екологічну» нішу для розвитку і таким чином сприяти становленню своєї власної індивідуальності.

Індивідуалізація навчання та розвитку обдарованих дітей у цьому випадку полягає в перетворенні умов і факторів освітнього середовища, загальних для всіх учнів, у конкретні ситуації розвитку, які забезпечують можливість реалізації їх рівня актуального розвитку та актуалізації зони, яку Л. С. Виготський визначає як зону найближчого розвитку. Однак, у випадку з обдарованими дітьми, враховуючи наявність у них природної або спеціально створеної потреби в розвитку самих себе, представники екопсихологічного підходу вводять ще й поняття зони проблемного розвитку. Це поняття означає таку навчальну проблемно-розвивальну ситуацію, коли акт розвитку має своєю основою суб'єктивне створення та проживання критичного психічного стану, тобто мікрокризи (Хромова, 2001). Продуктивність проживання такої мікрокризи забезпечується не підказкою з боку дорослого, як у ситуації зони найближчого розвитку, а власним зусиллям по знаходженню рішення, та, відповідно, по подоланню такої проблемної ситуації. Інакше кажучи, зона проблемного розвитку характеризує таку ситуацію відносно якої у індивіда немає готового способу вирішення і він не може розраховувати отримати його ззовні, тому, як наслідок, він сам повинен відшукати це рішення. Така ситуація може бути охарактеризована для індивіда як критична.

Тому, з позиції екопсихологічного підходу психолого-педагогічною умовою та методом для розвитку обдарованості повинне бути створення для учня проблемної ситуації, яка є критичною для пізнавальних та особистісних можливостей цієї дитини. В психологічному плані за таких умов учень починає переживати особливий критичний психічний стан — мікрокризу, змістом якої є усвідомлення або рефлексія обмеженості своїх пізнавальних та особистісних можливостей для вирішення заданої проблемної ситуації. При конструктивному розвитку цей стан мікрокризи веде до формування якісно нових пізнавальних та особистісних новоутворень у психіці

цього учня і, як наслідок, до ефекту актуалізації його обдарованості. У разі ж непродуктивної або навіть і деструктивної динаміки проживання такої мікрокризи, її результатом може стати формування в учня психологічного бар'єру у вирішенні проблемних ситуацій та негативного ставлення до них.

У рамках екопсихологічної моделі обдарованості необхідною умовою продуктивної динаміки мікрокризи є таке співвідношення рефлексивного та антиципууючого компонентів свідомості учня, яке створює для нього вихід із зони актуального розвитку в зону найближчого розвитку, а потім — і в зону проблемного розвитку [7, с. 117].

Освіта повинна забезпечувати умови для формування глобального, поліфункціонального та толерантного мислення в учнів і педагогів, а також комунікабельності й готовності до особистісного та професійного самовизначення в мінливих умовах полікультурної взаємодії. Для цього повинен відбутися перехід від «знанієвої» та адаптивно-дисциплінарної парадигми навчання та виховання до компетентнісної та особистісно-орієнтованої парадигм, які забезпечують розвивальний та випереджувальний характер навчання, розвитку та соціалізації обдарованих дітей та молоді [7].

На межі XX та XXI століть предметом підвищеної уваги дослідників став пошук шляхів вирішення проблеми, яка полягає в тому, що люди з високим рівнем розвитку когнітивних здібностей, зокрема, за результатами вимірювання коефіцієнта інтелекту, далеко не завжди є успішними в реальних видах діяльності. А, з іншого боку, експерти (успішні, досвідчені, компетентні у тій або іншій галузі особистості) демонструють ефект «порогу інтелекту», оскільки їх IQ, як правило, не перевищує позначку 120 (Сесі, Лікер, 1986; Schneider, 1993; Chi et al., 1988; Равен, 2002; Трост, 1999 та ін.) [15].

Одним з альтернативних підходів, який набуває все більшої популярності в освітньому просторі, став компетентнісний підхід, у рамках якого на перший план виходять реальні інтелектуальні досягнення в певній предметній галузі, увага

концентрується на інтелектуальних ресурсах людини, які забезпечують високий рівень досягнень в умовах реальної життєдіяльності. Згідно з таким підходом, обдарованість трактується як форма компетентності, що розвивається поступово шляхом набуття ключових компетентностей (Дж. Равен (2002); Р. Стернберг (Sternberg) (2000); М. О. Холодна (1997, 2002)). Ознакою обдарованих дітей, які мають позитивний прогноз щодо інтелектуальних досягнень високого рівня, є стійкий інтерес до певного виду предметної діяльності, висока мотиваційна включеність та успішність оволодіння цією діяльністю як формою компетентності [16].

Аналіз інтелектуальної обдарованості як форми компетентності [16; 17] виводить на перший план:

а) змістовну сторону інтелектуальної діяльності (засвоєння різних типів знання, ускладнення репертуару способів переробки знань, здатність породжувати ментальні наративи);

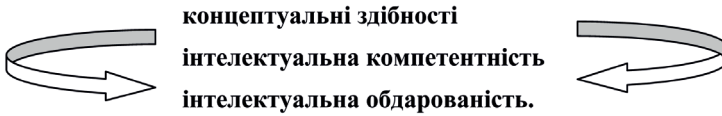
б) метакогнітивний досвід (спонтанна і свідома саморегуляція інтелектуальної діяльності);

в) інтенційний досвід (інтеграція пізнавальних, емоційних, мотиваційних, духовно-ціннісних складових, особистий досвід, наявні знання).

Процес становлення інтелектуальної обдарованості як форми компетентності розглядається як:

- повільний і поступовий процес, пов'язаний з особливостями еволюції індивідуального ментального досвіду, що включає прояви імпринтингу, кристалізації досвіду, збагачення концептуальних структур;
- занурення дитини, підлітка, юнака в певне предметне середовище, включеність у відповідну предметну сферу діяльності;
- інтеграція когнітивних, понятійних, метакогнітивних та інтенційних структур індивідуального ментального досвіду.

Логіка розвитку обдарованості як форми компетентності виглядає наступним чином:



Тому, якщо розглядати інтелектуальну обдарованість як форму компетентності, що розвивається, то, на думку М.О. Холодної [16], необхідно враховувати, що на перший план виходить зміст шкільної освіти, який є живильним середовищем для формування інтелектуальних ресурсів учнів з метою підвищення їх компетентності. Спроби звужити індивідуальний освітній простір чотирма обов'язковими та двома трьома предметами за вибором, зробити платними додаткові освітні послуги, знизити питому вагу фундаментальних теоретичних знань і таке інше, не тільки блокують процес формування інтелектуальних ресурсів учнів, але й перешкоджають становленню інтелектуальної обдарованості на найвідповідальніших етапах – у підлітковому та юнацькому віці.

Відносно дітей з ознаками інтелектуальної обдарованості на етапі початкової та середньої школи, на думку Холодної М.О., недоцільно застосовувати селективну диференціацію навчання в окремих спеціалізованих школах, оскільки психічні механізми обдарованості на цьому етапі онтогенезу ще знаходяться в стадії становлення. Навчання таких дітей має бути індивідуалізованим і здійснюватись в умовах варіативного та збагаченого освітнього середовища з можливістю вибудовувати індивідуальні освітні траєкторії з урахуванням специфіки пізнавальних потреб кожної дитини.

У старшій школі навчання повинне стати профільним та багаторівневим з можливістю вибору як профілю спеціалізації навчання, так і форми освіти (факультативна, поглиблена тощо). Пріоритетним напрямком роботи з таким дітьми повинні бути не стільки принципи прискорення та інтенсифікації, скільки методи, які забезпечують зростання компетентності у відповідній предметній галузі, як наприклад, різні варіанти збагачувального навчання, дослідницькі та проектні мето-

ди, різні форми взаємодії з компетентними дорослими і таке інше.

Відсутність адекватного середовища, яке дозволяє обдарованій дитині вільно проявляти свої особливості, розвивати свої таланти, розвиватися як унікальній особистості, може мати досить негативні наслідки. За влучним висловом Альберта Ейнштейна, якщо ми будемо оцінювати рибу за її здатністю забиратися на дерево, вона проживе життя, вважаючи себе цілковитою дурепою. Роботи Дж. Гілфорда показали [12], що в старших класах школи багато обдарованих дітей переживають тяжкі депресивні стани, вимушені маскувати від ровесників і дорослих свою обдарованість. Обдаровані діти відчувають в школі «дискримінацію» через відсутність диференційованого навчання, через орієнтацію школи на середнього учня, через надмірну уніфікацію програм (С. Марленд, 1972).

Досить болісною для багатьох обдарованих дітей і, насамперед, для особливо обдарованих, є проблема соціалізації. За рахунок особливої ролі пізнавальної потреби та специфічної ситуації розвитку, одностороннього характеру виховання, орієнтованого, головним чином, на пізнання, у таких дітей, зазвичай, значно деформована сфера спілкування, немає навичок групової діяльності з ровесниками, не формуються побутові навички [23].

Пізнавальна активність, яка є домінуючою у таких дітей, і високий рівень розвитку розумових здібностей, який значно перевищує вікову норму, призводять до того, що їх пізнавальна діяльність є досить успішною і, практично завжди, знаходиться в зоні комфорту. З ситуаціями подолання серйозних пізнавальних перешкод, які до того ж супроводжуються негативними емоціями, такі діти практично незнайомі. У них не розвиваються вольові навички ні в побутовій, ні в пізнавальній діяльності, а характерною реакцією на невдачу є істерична поведінка і залишення травмуючої ситуації.

Означені особливості пізнавального і особистісного розвитку обдарованих, часто стають серйозними бар'єрами на шляху

майбутньої самореалізації. З метою вирішення завдання подолання таких перешкод В. С. Юркевич [23] пропонує метод «розвивального дискомфорту», який одночасно є і принципом роботи з обдарованими. Полягає цей метод в формуванні регуляторно-вольових навичок подолання ситуацій з різко вираженими або тривалими негативними емоціями, які збільшують стійкість до стресу та формують ефективні способи діяльності в таких ситуаціях.

Базується метод розвивального дискомфорту на ідеї про особливу роль негативних емоцій, оскільки, доведено, що перевищення певного розумного та безпечного обсягу позитивних емоцій розслабляє людину, приводить до душевного застою, а іноді й до деградації. Крайнім випадком негативно-го впливу надмірної кількості позитивних емоцій є вживання наркотичних речовин. Тому дозована неуспішність повинна такою ж мірою супроводжувати життя обдарованої дитини, як і звична для нього успішність.

Автор вважає цей метод придатним для роботи саме з обдарованими дітьми, оскільки, по-перше, саме вони досить довго живуть в особливому ізольованому від реального життя світі, в атмосфері практично постійного захоплення з боку оточуючих, звикають до успіху, який дається їм занадто легко, а тому, як правило, абсолютно не готові до переживання ситуацій поразки, не мають досвіду конструктивного виходу із стресових ситуацій. На думку В. С. Юркевич, у обдарованих дітей необхідно цілеспрямовано формувати свого роду сценарій переможця, який, з одного боку, включає в себе впевненість у перемозі, а з іншого боку, — певну психологічну готовність до невдачі, демонструючи, що успіх в складній діяльності включає в себе ситуації поразки, як один з абсолютно природних моментів. По-друге, висока базальна самооцінка, притаманна таким дітям, виконує певну захисну функцію, що робить цей метод досить безпечним саме для них. Узагальнюючи власний досвід роботи з обдарованими дітьми, В. С. Юркевич зазначає, що метод «розвивального дискомфорту» довів свою ефектив-

ність у вирішенні проблем, які не вирішуються ніяким іншим шляхом.

Ще одна поширена проблемна ситуація, яка стає перепорою на шляху успішної самореалізації дітей з незвичайними здібностями, виникає коли на етапі ще не сформованої діяльності та становлення особистості, обдарована дитина стає об'єктом надмірної уваги, вільного або мимовільного захоплення. Це приводить до різкого підвищення рівня домагань, який, однак, не завжди реалізується на відповідному очікуванню рівні, що, в свою чергу, розчаровує оточення, а у самої дитини приводить до формування «синдрому колишнього вундеркінда», нервових зривів, депресивних станів, а в деяких випадках — і до суїцидальних настроїв.

Саме надмірна увага до демонстрації досягнень дитини, на думку Д. Б. Богоявленської [3], є першим кроком до загибелі обдарованості. Дитина-феномен стає експонатом, а це серйозне випробовування владою та славою навіть для дорослої людини. Ще свого часу Л. М. Толстой зазначав, що зірки, які спалахнули в атмосфері отруєній ядом винятковості та марнославства, гаснуть. А відомий фізик академік М. А. Мигдал з жалем відзначав, що безліч талантів загинуло для науки через нестримне прагнення до самоствердження та гонитву за ефективними результатами [3].

Разом з тим, одним з найпоширеніших засобів реалізації та демонстрації досягнутих можливостей в освітній системі традиційно є проведення різноманітних заходів, що мають явно виражений характер змагальності. В цілому такі конкурсні заходи мають ряд позитивних моментів, оскільки вчать мобілізувати сили, проявляти наполегливість, витримувати тривалу напругу, стимулюють формування мотивації досягнення.

Водночас, Д. Б. Богоявленська звертає увагу [3], що такі заходи не можна розглядати як засоби розвитку обдарованості, оскільки, в цьому випадку відбувається «зсув мотиву» за О. М. Леонтьєвим, але навпаки — з цілей на засоби. Перемога

в конкурсі стає самоціллю і запускає механізми, які зовсім не пов'язані з розвитком дитини. Окрім того, прагнення до досягнень як основної мети деформує особистість. Це особливо тривожний факт з огляду на те, що протягом останніх років спостерігається стійка тенденція зниження вікової планки учасників таких змагань.

На думку автора, з фактів стимулювального впливу заохочення, успіху і таке інше, робляться неправомірно узагальнюючі висновки про однозначну позитивну роль такого роду «стимулів» для творчості. Насправді ж престижна мотивація може стимулювати успішне вирішення лише вже поставленої проблеми, тобто продуктивність діяльності. Дія пізнавальних мотивів може бути підкріплена «зовнішньою» мотивацією, але престижна мотивація стає серйозною перепоною на шляху до творчості, якщо її розуміти як вихід за рамки вимог заданої ситуації, як постановку нових проблем.

Значне домінування мотиву досягнення в мотиваційній структурі, наголошує Д. Б. Богоявленська [3], є найнебезпечнішим джерелом нервових зривів за умови відсутності соціально фіксованих зовнішніх успіхів і аж ніяк не сприяє процесу самоактуалізації. Адже в такому випадку дитина орієнтована, насамперед, на отримання високих результатів заради схвалення від дорослого як основну мету, що, безперечно, веде до деформації особистості та гальмує процес самореалізації. Реальний творчий процес має свою динаміку, періоди спаду і підйому, підвищеної активності та затишшя. Ігнорування цього незаперечного факту, штучна стимуляція активності та категорична орієнтація на надвисокий рівень успішності ведуть до невротизації й формування різних видів дисгармоній у структурі особистості обдарованої дитини, які пов'язані з уявленнями про успішне життя, що транслиуються дитині батьками та засобами масової інформації.

Тільки особиста зацікавленість змістом тієї предметної галузі, якою дитина займається, і внутрішня мотивація на сам процес пізнання можуть привести до реалізації потенціалу

обдарованості та становлення зрілої конкурентноздатної особистості.

Отже, підсумовуючи вищесказане, можна зробити висновок, що пріоритетне завдання в організації освітнього процесу для обдарованих старшокласників полягає у досягненні оптимального співвідношення умов конкретного освітнього середовища потребам і можливостям цієї категорії учнів, тобто у створенні освітнього середовища розвивального або творчого типу, яке забезпечує можливість прояву і розвитку їх потенційних здібностей. Оскільки, обдаровані діти, як правило, вже з самого раннього віку відрізняються високим рівнем здатності до самоосвіти, тому потребують не стільки цілеспрямованих навчальних впливів, скільки створення варіативного, збагачувального, індивідуалізованого освітнього середовища.

Потреба в складній розумовій діяльності, в розумовому напруженні, що притаманна інтелектуально обдарованим старшокласникам, є основою для подальшого розвитку та становлення обдарованої особистості, що, в свою чергу, потребує створення підвищеної інтенсивності інформаційно насиченого освітнього середовища.

Надзвичайно важливим є збереження позитивного емоційного відношення до навчання, оскільки, здібності розвиваються тільки в діяльності, що викликає зацікавлення і стан задоволення від розумової діяльності, який виникає тільки у випадку, якщо інтелектуальна діяльність від самого початку запускається мотивацією саморозвитку.

Основною умовою розвитку обдарованості як психічної реальності є формування здатності в учня бути суб'єктом свого власного розвитку, тобто свідомо регулювати свої пізнавальні дії, емоційні стани та поведінку в цілому.

Освітнє середовище загалом повинне створювати можливість учневі по-різному проявити себе, й, відповідно, відчувати та пізнати свою здатність бути різним як в одній і тій же ситу-

ації, так і в інших ситуаціях, а також допомогти кожному, хто навчається, знайти свою «екологічну» нішу для розвитку, що допоможе у становленні своєї власної індивідуальності.

Індивідуалізація навчання та розвитку обдарованих дітей полягає в перетворенні умов і факторів освітнього середовища, загальних для всіх учнів, у конкретні ситуації розвитку, які забезпечують можливість реалізації їх рівня актуального розвитку, актуалізації зони найближчого розвитку та перехід у зону проблемного розвитку.

Список використаних джерел

1. Адамар Ж. Исследование психологии процесса изобретения в области математики / Ж. Адамар. — М. : Советское радио. — 1970. — 152 с.
2. Богоявленская Д. Б. Психология творческих способностей / Д. Б. Богоявленская. — М. : Издательский центр «Академия», 2002 — 320 с.
3. Богоявленская Д. Б. Проблемы одаренности в свете реализации национальных проектов в области образования / Д. Б. Богоявленская. — [Электронный ресурс]. — Режим доступа : www.den-zadnem.ru/page.php?article=674.
4. Додонов Б. И. Эмоциональная направленность личности : Автореф... докт. дис. / Б. И. Додонов. — М., 1979. — 29 с.
5. Ильин Е. П. Психология творчества, креативности, одаренности / Е. П. Ильин. — СПб. : Питер, 2009. — 448 с.
6. Лейтес Н. С. Проблема соотношения возрастного и индивидуально-го в способности школьника / Н. С. Лейтес // Вопросы психологии. — 1985. — №1. — С. 9-18.
7. Панов В. И. Введение в экологическую психологию : [учебное пособие] / В. И. Панов. — М. : НИИ Школьных технологий, 2006. — 184 с.
8. Рабочая концепция одаренности / [под ред. Богоявленской Д. Б., Шадрикова В. Н. и др.]. — М., 2003. — 90 с.
9. Равен Дж. Педагогическое тестирование: проблемы, заблуждения, перспективы / Джон Равен; [пер. с англ.]. — Изд. 2-е, испр. — М. : «Когито-Центр», 2001. — 142 с.
10. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / Джон Равен ; [пер. с англ.]. — М. : «Когито-Центр», 2002. — 396 с.
11. Рубинштейн С. Л. Проблема способностей и вопросы психологической теории / С. Л. Рубинштейн // Психология индивидуальных различий : хрестоматия / [под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер и В. Я. Романова]. — М. : ЧеРо. — 2000. — С. 200-210.
12. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии : учебное пособие материалов / Г. К. Селевко. — М. : Народное образование, 2005. — 256 с.

13. Теплов Б. М. Избранные труды : в 2-х томах / Б. М. Теплов. — М. : Педагогика, 1985. — Т. 1. — 198 с.
14. Улановская И. М. Понятие образовательной среды / И. М. Улановская // Образовательная система «Школа 2100». Педагогика здорового смысла : Сб. материалов; [под ред. А. А. Леонтьева]. — М., 2003. — С. 55-58. [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/znachenie-traditsii-dlya-diagnosticsi-obrazovatelnoy-sredy-shkoly>.
15. Холодная М. А. Психология интеллекта: парадоксы исследования / М. А. Холодная. — Томск : Изд-во Том. ун-та ; М. : Барс, 1997. — 392 с.
16. Холодная М. А. Психологические механизмы интеллектуальной одаренности: от традиционных представлений к новому пониманию природы феномена / М. А. Холодная. — М., 2013. — [Электронный ресурс]. — Режим доступа: www.youtube.com/watch?v=S3eVFgiC4nQ.
17. Холодная М. А. Психология понятийного мышления: от концептуальных структур к понятийным способностям / М. А. Холодная. — М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2012. — 288 с.
18. Чудновский В. Э. Одаренность: дар или испытание / В. Э. Чудновский, В. С. Юркевич. — М. : Знание, 1990. — 80 с.
19. Щебланова Е. И. Психологическая диагностика одаренности школьников: проблемы, методы, результаты исследований и практики / Е. И. Щебланова. — М. : Изд-во МПСИ ; Воронеж : Изд-во НПО «МОДЭК», 2004. — 368 с.
20. Щебланова Е. И. Неуспешные одаренные школьники / Е. И. Щебланова. — М. : БИНОМ. Лаборатория знаний, 2011. — 245 с.
21. Эфроимсон В. П. Загадка гениальности / В. П. Эфроимсон. — М., 1991. — 64 с.
22. Юркевич В. С. Одаренный ребенок: иллюзии и реальность / В. С. Юркевич. — М. : Просвещение, 2000. — 136 с.
23. Юркевич В. С. Метод развивающего дискомфорта / В. С. Юркевич // Начальная школа: плюс-минус. — М., 2000. — № 3. — С. 3-30.
24. Юркевич В. С. Где и как учить одаренных детей / В. С. Юркевич. — М., 2013. — № 2. — [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <http://www/ug.ru/archive/49390>.
25. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В. А. Ясвин. — М. : Смысл, 2001. — 365 с.

2.3. Психологічні основи побудови освітнього середовища для інтелектуально обдарованих молодших школярів і підлітків

Поняття розвивального середовища віддзеркалює взаємозв'язок умов, які забезпечують розвиток людини, де передбачені взаємовплив і взаємодія оточення із суб'єктом, а не лише його присутність у середовищі. *Під освітнім середовищем розуміють соціокультурне оточення учня, створене природнім або штучним шляхом, яке включає різні види засобів і змісту освіти, що здатні забезпечити продуктивну діяльність учня.*

Значення терміну «розвивальне середовище» трактується набагато ширше, аніж набір спеціальних вправ, ігор й інших відокремлених методів, які найчастіше використовуються у навчальній та ігровій діяльності дитини. Освітнє середовище являє собою багатомірний простір, який має бути адекватним сучасним потребам суспільства і відповідати тенденціям розвитку культури, економіки, виробництва й технологій.

Важливою якістю сучасного освітнього середовища є взаємодія великої кількості локальних освітніх середовищ, спільне використання різноманітних методів, прийомів й інновацій вченими різних країн, що сприяє розвитку сфери освіти в цілому і є проявом тенденції до інтеграції освітніх процесів у різних країнах у світовий освітній простір. Оскільки *освітнє середовище* являє собою сукупність локальних середовищ, в яких функціонує дитина («я — ситуація», сім'я, клас або навчальна група, заклад освіти та ін.), і які забезпечують дитині пізнання та розвиток, основним елементом освітнього середовища виступає середовищний ресурс, представлений у вигляді середовищних впливів і середовищних умов [6].

Середовищний підхід представляє собою теорію і технологію опосередкованого управління процесами формування та розвитку особистості дитини, тобто управління через середовище. Представник даного підходу С. В. Сергеев пропонує змістити акцент в діяльності педагога з активної взаємодії

з дитиною на процес формування навчального середовища, яке б сприяло його самонавчанню й саморозвитку. Вказуючи на особливу організацію освітнього середовища, М. С. Нефьодова [6] наголошує на важливості й необхідності забезпечення оптимізації його впливу на розвиток дитини. Суб'єкт, керуючий освітнім процесом (педагог або батьки), виконує систему дій по перетворенню середовища в засіб діагностики, проектування і продукування виховного результату. Так, формування особистості в підлітковому віці відбувається при безпосередньому впливі середовища, як виховного, так і формуючого.

Освітнє середовище для обдарованих молодших школярів і підлітків – це спеціально змодельовані місце й умови, які забезпечують різноманітні варіанти вибору оптимальної траєкторії розвитку й дорослішання обдарованої особистості вказаного віку. Будь-яке середовище не є статичним та незмінним і характеризується динамічністю й невизначеністю. Освітньому середовищу також властиві рухливість й мінливість, оскільки воно є результатом безлічі подій і ситуацій. Освітнє середовище весь час трансформується, його складові вступають у нові відносини й утворюють нові форми. При чому модель середовища, на якому б етапі розвитку вона не знаходилась, не може бути завершеною, тобто вона ніколи не має закінченої, повної форми, яка б характеризувалася впорядкованістю і стабільністю. Середовище є невизначеним, а отже не має характеристик, які б вказували на його можливу природу, тому що природа середовища теж є предметом постійних перетворень.

На думку В. І. Слободчикова [10], освітнє середовище не є чимось однозначним й наперед заданим і розпочинається воно там, де відбувається зустріч утворюючого й того, що утворюється, де стає можливим його сумісне проектування й будівництва і де між окремими інститутами, програмами, суб'єктами освіти, освітніми діяльностями починають вибудовуватися певні зв'язки й відношення. Автор розуміє середовище як сукупність умов, обставин, оточуючу індивіда обстановку.

Незважаючи на свою невизначеність, освітньому середовищу в контексті обдарованості властивий цілий ряд характеристик, які відрізняють його від інших смислових просторів і визначають специфіку відповідно до мети забезпечення появи досвіду в суб'єктів освітнього процесу. Аналіз груп і окремих ресурсів середовища (за М. С. Нефьодовою) дозволяє усвідомити можливість та необхідність цілеспрямованого проектування й моделювання освітнього середовища для обдарованих. У психологічній літературі висвітлені наступні категорії оточення, які в цілому складають поняття розвивального середовища:

- *світ природи*, який включає навколишню природу, архітектуру, що розвиває душу дитини, спрямовує її особистість на пошук краси й гармонії, знімає психологічну напругу, створює сприятливий фон для психологічної роботи з дитиною;
- *світ сім'ї*, де сім'я розглядається як основа для формування повноцінної особистості та надає дитині найголовніше — відчуття любові, захищеності, допомагає набутти навички, необхідні для життя в суспільстві;
- *світ суспільства*: колектив дорослих й однолітків, в якому розвивається дитина, має забезпечувати набуття вміння жити й функціонувати в колективі у безпечних для дитини умовах, визнаючи право будь-якої людини на індивідуальність.

Актуальною проблемою сьогодення є вивчення, описання й організація умов освітнього середовища, адекватних потребам і можливостям дитини, зокрема учнів з випереджуваними темпами розвитку на різних вікових етапах. Дані умови покликані забезпечити емоційну насиченість, комфорт, збереження фізичного і психологічного здоров'я дитини й підлітка, психологічну безпеку й оптимальний режим, ритм і темп його життєдіяльності, а також мають сприяти розширенню кола пізнавальних можливостей, стимулювати різні види активності обдарованої дитини й спонукати до самостійності та

творчості. Вивчення підліткової субкультури, вікової специфіки спілкування з дорослими й однолітками і його впливу на становлення ідентичності молодшого підлітка, а також впливу шкільного навчання й спілкування з педагогами на розвиток особистості підлітка є важливим завданням дослідження. Для його виконання розглянемо основні вимоги до організації освітнього середовища для обдарованих учнів, враховуючи психологічні особливості молодшого шкільного й підліткового віку та *загальні принципи* його проектування й моделювання.

Психологічна безпека, яка розглядається як захищеність психіки кожного окремого індивіда, його душевного здоров'я і духовного світу, передбачає певну предметну й просторову організацію середовища, що мінімізує почуття невпевненості й страху в обдарованого підлітка, є важливою умовою, яка забезпечує побудову освітнього середовища у відповідності з віковими й специфічними особистісними характеристиками обдарованих.

Однією з основних причин виникнення труднощів у період підліткового віку є прискорений темп психічних і фізіологічних змін в розвитку дитини, адже за короткий термін часу підліток зазнає важливих фізичних (зовнішніх та внутрішніх) і психологічних перетворень. Підлітки особливо схильні до самоаналізу, їм важко одразу прийняти себе в новій якості. А головним виявляється те, що сенс і необхідність таких змін для них найчастіше залишаються незрозумілими. Психологічні зрушення, що відбуваються в ході статевого дозрівання також зумовлюють деякі зміни у процесі самосприйняття. Відбувається це через інтенсивний розвиток і формування нової зовнішності, а також через змінену оцінку з боку оточуючих. Забезпечення психологічної безпеки надає можливість підлітку, використовуючи доступні правила і засоби захисту, вільно орієнтуватися, пересуватися та виконувати необхідні дії, в той час як її відсутність може призвести до неадекватної поведінки, втрати мотивації досягнень й активної життєвої позиції

обдарованого підлітка, а також до порушення саморегуляції, самопізнання й адаптації у суспільному середовищі [7].

Позитивний емоційний фон розвитку дитини. Як вже неодноразово відзначалося, центральним новоутворенням підліткового віку в сфері почуттів є «відчуття дорослості». В цей період переживання стають глибшими, більше вираженим є вплив емоцій на духовне життя підлітка, з'являються стійкі почуття, емоційне ставлення до ряду життєвих подій набуває тривалого й сталого характеру, значно розширюється коло явищ соціальної дійсності, які породжують різні емоції, до яких підліток ставиться небайдуже, що й зумовлює виділення даного принципу.

Навчання з урахуванням зони актуального й найближчого розвитку. Набуття соціального досвіду сприяє формуванню в підлітка певного рівня соціальної зрілості, а також усвідомленню необхідності працювати в зоні актуального і найближчого розвитку. Це є важливою характеристикою процесу організації освітнього середовища для обдарованих і принципом його побудови. Соціальна зрілість виникає в умовах співпраці дитини та дорослого у різних видах діяльності, де підліток займає місце помічника дорослого.

Широке залучення інформації від різних органів відчуттів. Підвищена чутливість до необ'єктивності або несправедливості, нарочитість поведінки, прагнення привернути до себе увагу, дізнатися думку оточуючих про себе, і в цілому — скласти уявлення про себе через думку інших людей також є характерними ознаками підліткового віку. У зв'язку з цим наступним принципом побудови освітнього середовища для учнів підліткового віку з ознаками актуальної або прихованої обдарованості є доступність для сприйняття, яка передбачає, що освітнє середовище має забезпечувати і стимулювати *максимально повне всебічне сприйняття інформації* шляхом залучення *різних органів відчуттів*, як при сприйманні окремих об'єктів, так і існуючих між ними відносин.

Системність і впорядкованість освітнього середовища. Підлітковий період вважається критичним, і тут є достатньо об'єктивних причин, одна з яких — зумовленість суттєвими відмінностями між вимогами, що пред'являє суспільство до дітей і дорослих, та відмінностями в їх правах і обов'язках. Доросле життя незрівнянно складніше і підлітку доводиться у відносно короткий термін часу засвоювати життєві правила, норми, вимоги у всіх їх складностях. Причому, чим вище рівень розвитку суспільства, тим ці відмінності між дітьми й дорослими стають більш значущими. В даному контексті суттєвого значення набуває *смілова впорядкованість* як важлива умова забезпечення адекватного освітнього середовища. Йдеться про те, що всі види соціальних відносин в освітньому середовищі організуються у відповідності з певною системою правил, розуміння і виконання яких значно підвищує ефективність життєдіяльності дитини з ознаками обдарованості.

Накопичення дефектів виховання, яке вже відбулося до періоду підліткової кризи, також є причиною ускладнень, які характеризують даний вік, і, якщо раніше ці недоліки не проявлялися зовсім або проявлялися незначною мірою в силу недостатньої самостійності дитини, її обмеженої, контрольованої діяльності й спілкування, то на даному етапі вони вже стають очевидними. Важливим віковим аспектом формування особистості в підлітковий період є поступове усвідомлення дитиною відмінностей у становленні її соціальної ролі, статусу в сім'ї. Вихователі, вчителі, батьки можуть значною мірою знизити гостроту перехідного віку, якщо будуть добре розуміти сутність змін, які відбуваються [13]. А тому реакція батьків повинна зводитися до диференціації ситуацій взаємодії з дитиною. Дуже важливим є аргументоване обговорення вимог, які висувуються до підлітка, включення його в більш широкий контекст особистісних, сімейних, іноді навіть національних цінностей, осмислена розмова з підлітком про права

батьків й взагалі про пріоритет прав і обов'язків усіх членів сім'ї тощо.

При необхідності забезпечення адекватного освітнього середовища для категорії обдарованих учнів в період отроцтва, важливо також враховувати певні *специфічні принципи* його побудови.

Включення в систему соціальних відносин — важливий принцип моделювання й проектування соціального середовища для обдарованих. Цілеспрямована організація освітнього середовища створює підґрунтя для активної взаємодії й співпраці обдарованої дитини підліткового віку з соціумом. Включення в систему соціальних відносин можна забезпечити шляхом застосування комплексу тренінгових занять, спрямованих на розвиток комунікації та формування адаптаційних навичок.

Розвивальний характер освітнього середовища. Реалізація даного принципу стає можливою завдяки використанню системи запланованих продуманих перешкод, які обдарований учень зможе долати самостійно або за допомогою дорослих. Інтелектуальна зрілість виражається в прагненні підлітка дізнаватися про щось нове, навчатися робити щось по-справжньому. Це стимулює розвиток пізнавальної діяльності, зміст якої виходить за межі шкільної програми. Значний обсяг знань в обдарованих підлітків — результат самостійної роботи. Навчання у таких школярів набуває особистісного змісту і перетворюється на самоосвіту [11].

Насиченість культурно значущими об'єктами і різноманітними формами пізнавальної діяльності. Багато різновидів підліткової поведінки виникають через відсутність адекватних віку форм дозвілля. Прагнення до спілкування з однолітками приносить користь за умови, якщо це спілкування має якийсь соціально прийнятний зміст. Тому в період кризи позитивні результати можуть дати різноманітні форми позашкільних занять. Часта зміна видів позашкільної діяльності виявляється досить корисною, оскільки підліток міняючи колективи одно-

літків залежно від власної успішності в різних видах діяльності може займати різні соціальні позиції, у нього з'являється новий досвід, нові знання про себе. Тому для освітнього середовища підлітків, які характеризуються прискореними темпами розвитку інтелекту, *насиченість культурно значущими об'єктами* є необхідною й дуже важливою. Освітнє середовище постійно забезпечує обдарованій дитині контакт з різноманітними носіями інформації, надає певні відомості про навколишній світ, що значною мірою стимулює його діяльність і пізнавальну активність.

Принцип психологічного відбору. В сучасних умовах побудови оптимального освітнього середовища для обдарованих учнів молодшого шкільного й підліткового віку даний принцип залишається одним з найбільш актуальних і важливих, оскільки надає можливість здійснення досить детального цілеспрямованого психолого-педагогічного впливу на учнів зазначених вікових категорій з урахуванням індивідуальних особливостей інтелектуально обдарованих.

Перераховані загальні та специфічні принципи виступають у ролі основних орієнтирів при проектуванні та моделюванні як цілісного освітнього середовища, так і локальних середовищ, які забезпечують вирішення оперативних завдань навчання і виховання обдарованих дітей в умовах сучасної школи. Весь комплекс особливостей проектування і моделювання шкільного освітнього середовища робить актуальним питання діагностики психологічних умов його побудови в різних типах навчальних закладів.

З цією метою було проведено діагностичне дослідження за методикою Н. П. Бадьїної «Діагностика психологічних умов шкільного освітнього середовища» [1], де автор виділяє шість факторів, які мають різне значення щодо окремих учасників освітнього процесу: учнів, батьків і педагогів. Перш за все нас цікавило ставлення учнів до умов освітнього середовища, в яких безпосередньо відбувається їх навчання. В рамках да-

ної методики оцінювання освітнього середовища проводилося за наступними параметрами:

- *інтенсивність освітнього середовища* проявляється в обсязі, складності навчальних завдань, які пропонуються учням на уроках і вдома, а також рівнем вимог до якості виконання цих завдань;
- *емоційно-психологічний клімат* забезпечується ступенем психологічного комфорту учасників освітнього процесу, в особливостях їх стосунків, у настроях, які переважають в колективі та ін.;
- *задоволеність освітнім середовищем* виявляється через ступінь задоволення навчальним закладом, його значущістю та місцем в системі цінностей учасників освітнього процесу;
- *демократичність освітнього середовища* проявляється ступенем демократичності адміністрації, можливістю брати участь в управлінні школою, приймати рішення, що стосуються особистих інтересів учасників освітнього процесу;
- *сприяння формуванню пізнавальної мотивації (навчальної, професійної, творчої), розвитку пізнавальних інтересів*, що має вияв через педагогічне сприяння розвитку у дітей мотивації навчання, пізнавальних інтересів і пізнавальної активності;
- *задоволеність якістю освітніх послуг, що надаються освітньою установою* проявляється в оцінці рівня викладання у школі різних предметних дисциплін, ступенем впевненості учасників освітнього процесу, в достатності освітніх послуг для вступу випускників до ВНЗ.

При проведенні опитування учнів за даною методикою кожен психологічний фактор освітнього середовища був представлений трьома питаннями. Рівень вираженості певного психологічного чинника визначався шляхом розрахунку середнього значення і чим ближче отриманий результат до 1, тим сильніше виражений в даному освітньому середо-

вищі відповідний психологічний фактор: 0-0,40 — низький рівень; 0,41-0,70 — середній рівень; 0,71-1 — високий рівень.

Діагностичне обстеження проводилося серед учнів четвертих, п'ятих і шостих класів загальноосвітньої і спеціалізованої шкіл. У ньому взяли участь 105 учнів, з яких 71 — характеризуються середніми показниками інтелектуального розвитку і 34 — високими і вищими за середній рівень.

Аналіз емпіричних даних показав, що на фоні середніх показників за такими параметрами як *емоційно-психологічний клімат (0,64)*, *інтенсивність (0,53)* і *демократичність освітнього середовища (0,54)* були отримані високі показники *задоволеності освітнім середовищем (0,79)* та *якістю освітніх послуг (0,73)* серед учнів з середнім рівнем інтелектуальних можливостей і значно нижчі результати за двома останніми параметрами серед учнів з високим і вищим за середній рівнем інтелектуального розвитку: *«задоволеність освітнім середовищем»* — 0,69 та *«задоволеність якістю освітніх послуг»* — 0,63. Середні показники загальноосвітнього й спеціалізованого учбового закладу суттєво не відрізнялись, тому стосовно перших трьох параметрів наводяться узагальнені дані.

Також було з'ясовано, що рівень *сприяння формуванню пізнавальної мотивації* певним чином пов'язаний зі ступенем прояву *демократичності освітнього середовища*. Так, більш високий рівень *демократичності* зовсім не гарантує зростання пізнавальної мотивації серед учнів з випереджуючими темпами інтелектуального розвитку, а, навпаки, демонструє її суттєве зниження: при середньому рівні *демократичності освітнього середовища (0,48)* рівень *формування пізнавальної мотивації* дорівнює 0,74 (високий), і, навпаки, — при високому ступені прояву *демократичності (0,70)* рівень *пізнавальної мотивації* знижується до 0,61 (середній).

До того ж слід звернути увагу на той факт, що в класах початкової школи, де вчителі характеризуються авторитарним стилем керівництва і рівень *демократичності (0,42)* характеризується як низький або нижчий за середній *задоволеність*

освітнім середовищем є достатньо високою (0,78). При переході з початкової школи у середню, де кількість вчителів зростає, і переважає більш демократичний стиль керівництва показники за параметрами *демократичності* значно зростають до 0,58 і відповідно зростає рівень *задоволеності освітнім середовищем* до 0,86. Це стосується учнів усіх категорій, незалежно від рівня інтелектуального розвитку.

У ситуації, коли в початкових класах рівень *демократичності освітнього середовища* характеризується як вищий за середній або високий (0,65), показник *задоволеності освітнім середовищем* є також досить високий (0,85), навіть вищий ніж у попередньому випадку, однак при переході до середньої школи рівень *демократичності* дещо зростає (0,69), але не суттєво, при цьому рівень *задоволеності освітнім середовищем* значно знижується (0,72). В даному випадку більш чітко така закономірність проявляється у відношенні учнів з високими і вищим за середній рівень показниками розвитку інтелекту.

Слід також відзначити, що незалежно від типу освітнього середовища *задоволеність якістю освітніх послуг, що надаються освітньою установою* серед інтелектуально обдарованих учнів з кожним роком (від четвертого до шостого класу) значно знижується, в той час як серед категорії учнів з середніми показниками інтелекту залишається майже незмінною.

Отже, спираючись на емпіричні дані, отримані в ході нашого дослідження, можна зробити висновки стосовно найбільш сприятливого стилю педагогічного впливу щодо обдарованих учнів початкової школи, зокрема, можна стверджувати, що більш авторитарний стиль керівництва на початковому етапі навчання забезпечує більшу задоволеність освітнім середовищем у майбутньому. До того ж слід пам'ятати, що демократичний стиль виховання й навчання зовсім не гарантують зростання пізнавальної мотивації серед обдарованих учнів досліджуваної вікової категорії, а в окремих випадках демонструють її зниження.

Таким чином, моделюючи освітнє середовище, яке б найбільшим чином задовольняло потреби обдарованих молодших школярів і підлітків, необхідно враховувати досить високу у порівнянні з іншими учнями вимогливість обдарованих учнів до умов освітнього середовища, зокрема, до якості освітніх послуг.

Для подальшого вивчення особливостей створення освітнього середовища, стимулюючого інтелектуальний і соціальний розвиток обдарованого учня при переході від молодшого шкільного до підліткового віку слід розглянути внутрішню програму дитини, що розгортається на фоні впливу середовища, в якому вона вільно і в більшості випадків непередбачувано, всупереч нашим планам та задумам, дістає інформацію й увесь свій життєвий досвід. Тому для дітей окремих категорій, зокрема учнів з випереджуючими темпами інтелектуального розвитку, необхідно створювати *специфічний тип освітнього середовища*, який допомагає їм розвиватися у відповідності з індивідуальними можливостями й закладеними задатками. Створення такого середовища стає можливим лише за умови забезпечення ряду основних принципів, а саме: *принципу безперервності процесу розвитку дитини та забезпечення його позитивного емоційного фону, принципу цілісності й неподільності на складові частини з точки зору сприйняття дитини, чіткості й однаковості вимог і освітніх орієнтирів, які висувають перед дитиною учасники освітнього процесу, а також принципу орієнтації на розвиток реальних і потенційних пізнавальних можливостей обдарованих учнів різних вікових категорій.*

Список використаних джерел

1. Бадьина Н. П. Диагностика психологических условий школьной образовательной среды. — [Электронный ресурс]. — Режим доступа : http://miapp.ru/sno/poleznoe/school_psychologist/538-.html.
2. Беляев Г. Ю. Педагогическая характеристика образовательной среды в различных типах образовательных учреждений : дис. канд. пед. Наук / Г. Ю. Беляев. — Москва, 2000. — 157 с.

3. Дерябо С.Д. Диагностика эффективности образовательной среды / С.Д. Дерябо. — М.: Педагогика, 1997. — 241 с.
4. Иванов Д.А. Образовательная или развивающая среда / Д.И. Зеер // Биб-ка журнала «Директор школы». — 2007. — № 6. — С. 48-49.
5. Кулюткин Ю. Образовательная среда и развитие личности / Ю. Кулюткин, С. Тарасов // Новые знания. — 2001. — № 1. — С. 6-7.
6. Нефёдова М.С. Психологические условия школьной образовательной среды / М.С. Нефёдова // Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса: теория и практика. Региональный сборник научных трудов. — 3 выпуск. — [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <http://www.egpu.ru/lib/elib/Data/Content/128253450068125000/Default.aspx>.
7. Психологическая безопасность личности. Социальная активность и самоопределение. — [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <http://www.mypishem.ru/proza/publicistika/psihologicheskaja-bezopasnost-lichnosti-socialnaja-aktivnost-i-samopredelenie.html>.
8. Панова А.Н. «Образовательная среда как одно из условий развития личности» / А.Н. Панова. — [Электронный ресурс]. — Режим доступа : www.t21.rgups.ru/archive/doc2011/11/12.doc.
9. Савенков А. Образовательная среда / А. Савенков // Школьный психолог. — 2008. — № 19. — [Электронный ресурс]. — Режим доступа: http://psy.1september.ru/view_article.php?id=200801903.
10. Слободчиков В.И. О понятии образовательной среды в концепции развивающего образования / В.И. Слободчиков. — М.: Эксплицентр РОСС, 2000. — 230 с.
11. Словарь социологических терминов. — [Электронный ресурс]. — Режим доступа : http://mirslovari.com/content_soc/SREDA-2660.html.
12. Тарарук М.А. Влияние среды на развитие личности подростка / М.А. Тарарук. — [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://xreferat.ru/77/5368-1-vliyanie-sredy-na-razvitie-lichnosti-podrostka.html>.
13. Тарасов С.В. Школьник в современной образовательной среде / С.В. Тарасов. — СПб.: «Образование-культура», 2000. — С. 72.
14. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В.А. Ясвин. — М.: Смысл, 2001. — 365 с.

2.4. Принципи побудови розвивального освітнього середовища для інтелектуально обдарованих дошкільників

Питання дослідження розвивального освітнього середовища визначається вітчизняними і зарубіжними вченими як одна з найважливіших психолого-педагогічних проблем. Її розв'язання пов'язується з посиленням виховного впливу

на особистість, оскільки навчання розглядається як перший крок до перетворення середовища сучасного освітнього закладу. Про інтерес до проблеми свідчить аналіз педагогічної, психологічної літератури, педагогічної практики.

В широкому контексті розвивальне освітнє середовище являє собою будь-який соціокультурний простір, у рамках якого стихійно або з різним ступенем організованості здійснюється процес розвитку особистості. З позицій психологічного контексту, на думку Л. Виготського, П. Гальперіна, В. Давидова, Л. Занкова, О. Леонтьєва, Д. Ельконіна розвивальне середовище — це певним чином упорядкований освітній простір, в якому здійснюється розвивальне навчання.

У дошкільній педагогіці під терміном «розвивальне середовище» розуміють комплекс матеріально-технічних, санітарно-гігієнічних, ергономічних, естетичних, психолого-педагогічних умов, які забезпечують організацію життя дітей і дорослих. Метою створення розвивального освітнього середовища в дошкільному навчальному закладі (ДНЗ) є забезпечення життєво важливих потреб особистості, яка формується.

Для того, щоб освітнє середовище виступало як розвивальне, в ході взаємодії його структурних компонентів воно повинно мати певні якості:

- гнучкість — здатність освітніх структур до швидкої перебудови у відповідності до потреб особистості, які змінюється, до змін оточуючого середовища, суспільства;
- безперервність — взаємодія і наступність в діяльності елементів, які до нього входять;
- варіативність — передбачення змін розвивального середовища згідно з потребами в освітніх послугах населення;
- інтегрованість — забезпечення вирішення виховних завдань шляхом посилення взаємодії структур, які входять в неї;
- відкритість — передбачення широкої участі всіх суб'єктів освіти в управлінні, демократизація форм навчання, виховання та взаємодії;

- установка на сумісне діяльнісне спілкування всіх суб'єктів освітнього процесу, яке здійснюється на основі педагогічної підтримки як особливої, прихованої від очей дитини позиції педагога.

Для того, щоб освітнє середовище мало розвивальний характер, воно повинне забезпечити комплекс можливостей для саморозвитку суб'єктів навчального процесу (дітей і педагогів). Такий комплекс, на думку В. Ясвіна [7], включає три структурні компоненти:

- просторово-предметний (приміщення для занять);
- соціальний (характер взаємодії суб'єктів навчальної діяльності);
- психодидактичний (зміст і методи навчання, обумовлені метою і завданням навчального процесу).

Розвивальне освітнє середовище передбачає спрямованість принципів, методів, форм організації освіти й навчання на досягнення найбільшої ефективності розвитку пізнавальних можливостей дітей. Спираючись на цикли психічного розвитку дитини, розвивальне середовище формує розумові здібності, самостійність дітей, інтерес до навчання тощо. Досліджуючи особливості формування розвивального освітнього середовища, Ю. Кулюткін обґрунтовує його вплив на розвиток особистості. Формування розвивального освітнього середовища означає орієнтацію змісту, форм, методів, засобів, характеру взаємодії учасників навчально-виховного процесу на особистість дитини, що сприяє розвитку її інтелектуального, творчого, духовного потенціалу, емоційно-вольових якостей, мислення, загальної культури, формуванню здатності особистості до самостійної, активної діяльності. Організація розвивального освітнього середовища загалом містить: створення атмосфери доброзичливості; орієнтації на більш підготовлених суб'єктів навчання; надання можливості дітям самостійно працювати [10].

Розвивальне освітнє середовище у своєму розвитку проходить три етапи: становлення, функціонування, удосконалюван-

ня. Етап становлення характеризується розробкою відповідної концепції й програми розвитку, формуванням необхідної документації, створенням органів управління, визначенням фінансових і матеріальних можливостей, пошуком додаткових джерел фінансування. Другий етап характеризується створенням необхідних умов для плідного функціонування даного середовища, залученням до роботи найбільш підготовлених і творчих кадрів, батьків, які розуміють і підтримують концепцію розвитку цього середовища. Етапу вдосконалення освітнього середовища відповідає постійний пошук ефективних засобів його розвитку, проведення інноваційної дослідницької роботи, поширення додаткових освітніх послуг відповідно до потреб учасників педагогічного процесу.

Виходячи з того, що психологія трактує розвивальне освітнє середовище як умову, процес і результат творчого саморозвитку особистості, то для його створення і організації важлива роль відводиться педагогу та його професійній підготовці.

Л. Седова [12] виділяє три основні параметри, які повинен усвідомлювати педагог.

По-перше, це параметр цілепокладання, який орієнтує педагога ДНЗ на розуміння розвивального навчального середовища як спеціально організованого середовища, яке надає можливості кожному включеному в нього суб'єкту широкий простір для оптимального розвитку і адекватної самореалізації різних видів активності як базового становлення особистості.

Другим параметром є осмислення розвивального освітнього середовища як педагогічного явища, яке виступає умовою становлення особистості, пов'язаного з сучасними пошуками в галузі нового змісту освіти.

Третій параметр розвивального освітнього середовища визначається пошуком результативних засобів та методів формування пізнавальної активності дітей. У зв'язку з цим потребують спеціального педагогічного переосмислення як технології створення розвивального освітнього середовища

в межах різних типів освітніх навчальних установ, так і технології створення спеціальних педагогічних ситуацій, які дозволяють стимулювати психічний розвиток дитини.

Показниками готовності педагога до роботи з дітьми в умовах розвивального освітнього середовища виступає уміння враховувати такі психологічні аспекти: а) компоненти життєвого простору особистості як специфічного фізичного оточення, соціокультурних обставин, що визначають загальний уклад і ритм життєдіяльності; б) освітнє середовище повинне бути відкритою системою й забезпечувати діалогічність усіх контактів дитини; в) обов'язковим є створення простору повного вираження індивідуальних і вікових можливостей дітей; г) уведення ритуальних процедур як умови опредметнення освітнього середовища; д) причетність особистості дитини до освітнього середовища сприяє прийняттю цінностей освітнього закладу як своїх особистісних переконань.

Здатність педагога віддавати пріоритет дитині — важлива умова створення розвивального середовища. Так як центральною фігурою освітнього процесу є дитина, то і зусилля належить підпорядковувати саме її інтересам (інтереси дитини і дорослого не завжди збігаються). Створюючи розвивальне середовище необхідно акцентувати увагу на найважливіші для особистісного зростання дошкільника параметри — світогляд дитини, її самосвідомість, переживання, прояви довільної поведінки, базові особистісні якості, інтереси та потреби [1, с. 117].

Для оцінки й аналізу розвивального освітнього середовища найчастіше використовують полярні характеристики останнього: демократичність — авторитарність відносин, активність — пасивність дітей, творчий — репродуктивний характер передачі знань, вузькість — багатство культурного змісту тощо.

На основі базових властивостей розвивального освітнього середовища теоретично визначають систему *критеріїв* оцінки ефективності його функціонування:

1) можливості освітнього середовища забезпечити гармонійний розвиток дітей;

2) результативність творчої та дослідницької діяльності дітей;

3) створення умов для самореалізації особистості в творчій діяльності;

4) здатність середовища задовольнити комплекс потреб дитини і сформувати в неї систему соціальних і духовних цінностей.

У дослідженнях В. Давидова, В. Лебедєвої, В. Орлова, В. Панова [13] розглядається поняття про розвивальне освітнє середовище, суттєвими показниками якого виступають наступні характеристики:

– кожному віку дитини відповідають певні психологічні новоутворення;

– навчання дітей відбувається на основі провідної діяльності;

– реалізація взаємозв'язків з іншими видами діяльності.

Усі означені умови можна систематизувати в три групи.

Перша група — простір взаємодії суб'єктів освітнього процесу який включає в себе: урахування суб'єктами потреб один одного; створення доброзичливої атмосфери у ставленні один до одного; реалізація педагогами функції помічника, консультанта.

Друга група — простір прояву базових характеристик розвивального освітнього середовища, який включає в себе: відкритість, варіативність, креативність, технологічність, культурну спрямованість, стабільність освітнього середовища.

Третя група — простір використання суб'єктами освітнього процесу ресурсів розвивального освітнього середовища, який включає в себе: матеріально-технічне забезпечення освітнього процесу, професіоналізм педагогів, сформованість партнерських взаємовідносин дорослих і дітей [14].

Однією з основних умов створення в дошкільних навчальних закладах будь-якого типу розвивального освітнього

середовища для дітей дошкільного віку є опора на особистісно-зорієнтовану модель взаємодії між педагогом і дітьми. Це означає, що:

- пріоритетною метою виховання є формування гармонійної та всебічно розвиненої особистості;
- завдання педагога полягає в забезпеченні інтересів дитини, в задоволенні її природних нахилів і потреб;
- дорослий у своїй педагогічній діяльності керується положенням: «Не поруч, не над, а разом» [1].

На основі проведеного аналізу психолого-педагогічної літератури були виділені *принципи побудови розвивального освітнього середовища для інтелектуально обдарованих дошкільників*:

- створення «ситуації спільної пізнавальної діяльності», за якої всі учасники працюють над вирішенням творчого завдання; при цьому робота розподіляється різним чином — діти працюють індивідуально, в маленьких групах або ж усією групою;
- розвиток особливостей мислення, здібностей до виявлення суперечностей, системи мотивації, які спрямовують розвиток у обдарованих дітей потреб у саморозвитку, умінь взаємодіяти в групі;
- розвиток у обдарованих дітей потреб у спільній роботі, умінь взаємодіяти в групі, умінь спілкуватися з іншими людьми.

У сучасних дослідженнях (Панов В. І. та ін.) вводиться поняття зони проблемного розвитку. Це поняття означає таку навчальну (проблемно-розвивальну) ситуацію, коли акт розвитку має своєю основою суб'єктивне створення та проживання певного психічного стану. Продуктивність проживання якого забезпечується не «підказкою з боку дорослого» (як у ситуації зони найближчого розвитку), а власним зусиллям по знаходженню рішення і, відповідно, з подолання даної проблемної ситуації. Все це, таким чином, означає, що однією з найважливіших умов для прояву та формування обдаровано-

сті є розвиток у дітей здатності бути суб'єктом процесу свого розвитку. Це означає, що, враховуючи системний характер обдарованості, фактором, що об'єднує різні сфери психіки в те психологічне утворення, яке постає потім перед нами як інтелектуальна чи інша обдарованість, доцільно розглядати здатність до довільної регуляції своїх пізнавальних дій, емоційних станів і поведінки в цілому (при вирішенні пізнавальної задачі або при виконанні іншого виду діяльності).

Важливим у нашому дослідженні було віднаходження відповіді на питання про сутність розвивального освітнього середовища для формування обдарованості дітей дошкільного віку.

Враховуючи різноманітність соціальних, освітніх і психологічних функцій сучасної освіти, мети проектування й моделювання освітнього середовища, припускають визначення не тільки дидактичних цілей власне навчання, а й психологічних цілей розвитку дитини та цілей її соціалізації. В останньому випадку мова йде про формування у дитини здатності бути суб'єктом (носієм) тих способів і тих видів діяльності, які необхідні їй для успішного входження й активного життя у сучасному суспільстві. Тому цілі навчання та розвитку, а також, відповідно, проектування розвивального освітнього середовища, можуть бути орієнтовані на:

- передачу дітям знань-умінь-навичок, що відповідають їх інтересам і нахилам, тобто формування суб'єкта загальних предметних знань-умінь-навичок (традиційна мета навчання);
- розвиток у дітей спеціальних здібностей, що відповідають певним видам діяльності, тобто формування суб'єктів предметно-спеціалізованих знань-умінь-навичок (традиційна мета спеціального навчання);
- розвиток у дітей здібностей, які відповідають типу діяльності, провідному для даного віку (ігрова, навчальна, комунікативна, професійна і т.п.), тобто формування

суб'єкта діяльності провідного типу — мета розвивального навчання;

- створення освітніх умов (системи можливостей), необхідних для прояву своїх потенційних можливостей, розвитку їх у схильності, інтересів і здібностей в різних сферах діяльності дитини, тобто для розвитку власне обдарованості як їх природного творчого потенціалу до саморозвитку і, тим самим, формування суб'єкта свого розвитку (фізичного, інтелектуального, особистісного, соціального) — мета розвивальної освіти (В. І. Панов, 2007).

Аналіз можливих цілей навчання і розвитку дозволив автору виділити ряд позицій, що визначають специфіку підходу до створення розвивального освітнього середовища для дітей з ознаками обдарованості:

1) обдарованість як прояв творчої природи психіки може бути присутнім в психіці конкретної дитини як в актуальній формі (актуальна), так і у формі можливості (потенційна обдарованість);

2) актуалізація творчої природи психіки у вигляді обдарованості можлива лише за наявності природних і соціальних умов, що забезпечують прояв її в формі природних задатків, нахилів та здібностей;

3) акцент практичної роботи з обдарованими дітьми зміщується від діагностики обдарованості й розвитку явної або прихованої до створення умов для прояву обдарованості.

Оскільки створення розвивального освітнього середовища сприяє розкриттю та найбільш оптимальному прояву творчої природи психіки даної дитини, В. І. Панов виділяє вектор розвитку, який передбачає створення ситуацій розвитку, що включають послідовність і обов'язковість етапів:

а) ситуацію суб'єктивного самовираження у формі тих чи інших дій, яка сприяє прояву й закріпленню потреби творчого самовираження дитиною своїх станів і картини світу;

б) ситуацію, що сприяє навчанню та оволодінню інструментальними навичками, необхідними для правильного виконання будь-яких видів діяльності;

в) ситуацію, що сприяє і соціально підкріплює потребу дитини в самовираженні самої себе і навколишнього світу.

4) проблема навчання та розвитку обдарованих дітей розподіляється на три проблеми:

а) проблему методів і змісту навчання дітей з ознаками обдарувань, коли предметом розвитку в психіці дитини виступають його предметні знання, вміння, навички, тобто пізнавальна, психомоторна або інша сфера психіки;

б) проблему розвитку дітей з ознаками обдарованості засобами навчання, коли предметом розвитку в психіці виступають ті чи інші здібності: пізнавальні, особистісні;

в) проблему розвитку обдарованості у дітей та дорослих, як у потенційній, так і в актуальній формі, коли предметом розвитку виступає власне обдарованість (В. І. Панов, 2007).

Інтегративним критерієм якості розвивального освітнього середовища В. І. Панов розглядає його здатність забезпечити всім суб'єктам освітнього процесу систему можливостей для ефективного особистісного саморозвитку. При цьому під «можливістю» розуміють особливу єдність властивостей освітнього середовища і самого суб'єкта, тобто як «ситуацію». Ця можливість є в рівній мірі, як фактом освітнього середовища, так і поведінковим фактом суб'єкта. Завдяки чому дитина стає реальним суб'єктом власного розвитку, суб'єктом освітнього процесу. В такому випадку індивідуалізація навчання і розвитку обдарованих дітей тут постає як перетворення умов і факторів освітнього середовища, загальних для всіх дітей, у конкретні ситуації розвитку, які забезпечують можливість реалізації рівня актуального розвитку та зони найближчого розвитку (Л. С. Виготський, 1992).

З метою визначення рівня сформованості в педагогів необхідних знань, пов'язаних зі здійсненням психолого-педагогічної підтримки обдарованості (в яку входить і створення розви-

вального освітнього середовища) дітей дошкільного віку було проведено опитування у вигляді анкетування. Для здійснення дослідження був обраний змішаний тип анкет анонімного характеру. Розроблена анкета складалася з семи запитань закритого типу і трьох запитань відкритого типу. Окрім того, вони поділялися на запитання теоретичного спрямування, що мали на меті перевірити рівень знань педагогів, і запитання практичного спрямування, головним завданням яких була перевірка практичного застосування педагогами своїх знань у роботі з обдарованими дітьми дошкільного віку. За кількістю їх можна розподілити наступним чином: запитання теоретичного спрямування (5); запитання практичного спрямування (5).

Основний масив запитань ґрунтувався на розумінні педагогами поняття «обдарованість» та роботі з обдарованими дітьми, які є фундаментом здійснення взаємодії педагога та дитини. Адже, абсолютно очевидним є факт, що педагог який не розуміє, або не до кінця розібрався з поняттям дитячої обдарованості, не має уявлення про здійснення роботи з обдарованими дітьми не зможе створити середовище, яке б сприяло розвитку обдарованої дитини.

Перше запитання «Якщо до мене в групу потрапила обдарована дитина...» мало наступні варіанти відповідей: а) я її відразу побачу (75% відповідей вихователів); б) її важко виявити і я її не побачу (0%); в) побачу через тривалий час (25%). Це запитання практичного спрямування, мета якого визначити навички у вихователя необхідні для діагностування обдарованої дитини. Отримані дані свідчать про те, що вихователі здатні відразу виокремити обдаровану дитину з групи дітей. Але є значною й кількість респондентів, котрим буде необхідний певний час на діагностування обдарованості у дитини. 100% опитуваних виявились спроможними виявити обдаровану дитину.

Друге запитання теоретичного спрямування мало наступний вигляд: «Інтелектуальна обдарованість проявляється вже в дошкільному віці». Варіантами відповідей були: а) так; б) ні;

в) не знаю. Мета запитання — визначити обізнаність вихователів з проблеми обдарованості. Разом з тим воно є запитанням, що перевіряє об'єктивність відповідей на перше запитання. Якщо респондент відповідає негативно на це питання, а в першому запитанні він надає перевагу варіантам А чи В, то об'єктивність відповідей ставиться під сумнів. Таким чином отримали наступні результати: 95 % вихователів стверджують, що інтелектуальна обдарованість має прояв в старшому дошкільному віці, а 5 % утрималися від відповіді. Отже, результати свідчать, що вихователі в більшості правильно відповіли на це запитання.

Третє запитання в анкетах мало вигляд: «Обдарована дитина — це завжди...». Респондентам були запропоновані наступні варіанти відповідей: а) проблема для вихователя (25 %); б) цікавий співрозмовник (75 %); в) нічим не відрізняється від інших дітей (0 %). Це запитання практичного спрямування посідає одне з чільних місць в анкеті, оскільки визначає наявність у вихователя гуманістичної позиції до обдарованої дитини, здатність вихователя до розвитку та підтримки дитячої обдарованості. Таким чином дані свідчать, що вихователі у своїй більшості все ж таки здатні віднаходити підхід до дитини, але сумним фактом є й те, що не всі поділяють необхідність гуманного і толерантного ставлення до обдарованої дитини. Подальше спілкування з вихователями надало можливість визначити, що вони ставлять обдаровану дитину та її розвиток за межами своїх компетенцій, вважаючи, що питаннями розвитку та підтримки обдарованих дітей повною мірою має опікуватись практичний психолог або навіть інші заклади.

Четверте запитання мало теоретичний характер. Воно мало на меті визначити думку вихователів, щодо того чи обдарованість: а) залишається на все життя (45 %); б) може проходити (50 %); в) проявляється тільки в дитинстві (0 %). Таким чином бачимо, що з'являється перше суттєве розмежування респондентів на дві умовні групи. В одних вихователів є чітке усвідомлення того факту, що обдарованість є досить нестабільною

структурою особистості й, отже, приходять до висновку, що здійснення підтримки і розвитку обдарованості дітей є необхідним фактором збереження обдарованості. Інші вихователі є цілковито впевненими у тому, що обдарованість є такою, що жорстко посила у житті особистості, і прирівнюють поняття обдарованості більше до задатків. Вкотре бачимо, що проведення роботи з вихователями з питання педагогічної підтримки обдарованості дітей є цілком доцільним у цьому випадку.

П'яте запитання також мало теоретичний характер. «Обдаровані діти надають перевагу...» Респондентам були запропоновані наступні варіанти відповідей: а) спілкуванню з дорослими (83%); б) спілкуванню з однолітками (8,5%); в) спілкуванню з батьками (8,5%). Одержані дані свідчать, що вихователі обізнані у тому, що обдаровані діти надають перевагу спілкуванню з більш досвідченими учасниками виховного процесу — дорослими, які викликають у них досить високу цікавість.

Шосте запитання також було визначальним у здійсненні анкетування. Це запитання практичного характеру: «Я знаю як виховувати обдаровану дитину». Варіантами відповідей відповідно були: а) так (33%); б) ні (17%); в) не впевнена (50%). Мета запитання — у визначенні необхідності допомоги в цій проблемі, чи обізнані вихователі щодо прийомів педагогічної підтримки обдарованості дітей. Також на це питання покладалося знаходження невідповідності у відповідях респондентів на попередні запитання. Невідповідності в попередніх запитаннях виявилися незначними і склали лише 16%. Таким чином отримали досить різнобічні результати. Узагальнюючи, відзначимо, що наступної допомоги у роз'ясненні проблеми підтримки обдарованості дітей дошкільного віку виявилися 67% респондентів, що окреслює її доцільність.

Сьоме запитання носило практичний характер і мало наступний вигляд: «Обдаровані діти повинні виховуватись...» Респондентам були запропоновані варіанти відповідей: а) у звичайних ДНЗ (25%); б) у спеціальних центрах розвит-

ку (66%); в) індивідуально (вдома) (9%). Заключне запитання окреслювало ще одну проблему у вихованні обдарованих дітей — готовності педагогів проводити цю роботу. Очевидно, що педагоги, котрі потребують допомоги і роз'яснення з цього питання, оберуть одну з двох останніх відповідей.

Таким чином, як і у випадку з третім запитанням бачимо, що проблема залишається актуальною, вихователі вбачають у обдарованій дитині тягар, що заважає їх педагогічній діяльності, причиною чого є невміння здійснювати педагогічну підтримку дітей. Досить сумно, що прибічники індивідуального виховання вдома, яке найчастіше виявляється неповноцінним, а у випадку неосвідченності батьків і взагалі критичним для особистості, також мали місце. Але, безперечно позитивним є і те, що значна кількість вихователів є прибічниками виховання у звичайних дошкільних навчальних закладах, як основної засади гармонійного розвитку особистості дошкільника та його обдарованості.

Останні три запитання мали відкритий тип, тобто такий, де вимагалась повна відповідь без запропонованих варіантів.

Отже, восьме запитання було таким: «Які програми включають розділ про особливості роботи з обдарованими дітьми?»

Респонденти показали непогану орієнтацію в назвах програм, але разом з тим і майже повну не ознайомленість з їх змістом. Були випадки з відсутніми відповідями, або вигадуванням неіснуючих програм. Лише 33% опитуваних зазначили у відповідях Базову програму розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі» та «Дитина».

Дев'ятим запитанням в анкетуванні було: «Чим відрізняються обдаровані діти від інших? (4-5 особливостей)» отримали відповіді, серед яких основними були наступні:

- цікавість, активність, аналіз, розуміння;
- самостійність мислення, творчість;
- кмітливість, жвавість, замкнутість, креативність;
- підвищена пізнавальна активність, комунікативність, емоційність;

- допитливість; самодостатність.

Окремі вихователі, не зрозумівши, що входить у поняття «якості», включили ще й гіперактивність, наявність якої вони не мають необхідності визначати, адже це пріоритет практичного психолога.

На десяте запитання — «Які проблеми в стосунках і особистісному розвитку можуть виникати у обдарованих дітей?» — більшість вихователів виокремили:

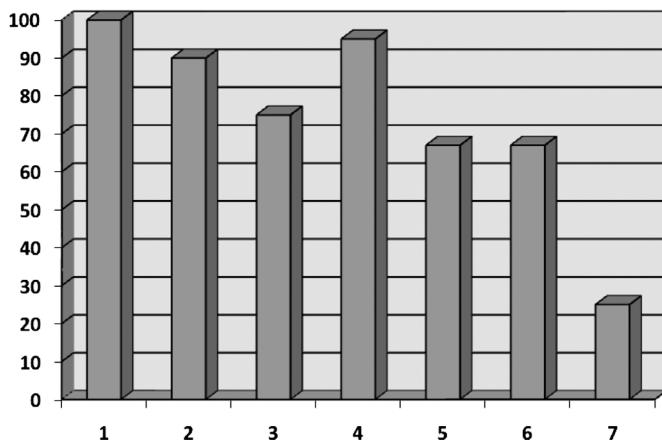
- проблеми у спілкуванні з однолітками;
- нагальну потребу в схваленні, визнанні;
- завищену самооцінку;
- наявність комплексів;
- вразливість;
- нерозуміння з боку вихователів.

Таким чином, вихователі доволі поверхово орієнтуються у понятті обдарованості та її компонентах, але у більшості випадків не знають як здійснювати роботу з такими дітьми, як створювати середовище для повноцінного їх розвитку.

Підсумовуючи, відзначимо, що:

1. 100% респондентів позитивно відповіли на запитання «чи здатен вихователь побачити обдарованість у дитини»;
2. 90% анкетованих показали свою обізнаність з проблемою обдарованості;
3. 75% опитаних виявили гуманістичну позицію до обдарованої дитини;
4. 95% респондентів вважають підтримку необхідним фактором збереження обдарованості;
5. 67% опитаних відзначили, що обдаровані діти надають перевагу спілкуванню з більш досвідченими суб'єктами виховного процесу (впливовими дорослими);
6. 67% анкетованих вважають необхідною допомогу педагогам щодо підтримки обдарованості дітей;
7. 25% респондентів визнали себе готовими до роботи з обдарованими дітьми.

Отримані дані представлені на малюнку:



Мал. 1. Орієнтування вихователів у понятті обдарованості та її компонентах

Разом з тим практична робота з інтелектуально обдарованими дітьми старшого дошкільного віку вимагає створення умов для спільної діяльності дитини і дорослого. Оскільки така діяльність передбачає наявність проблеми як для дитини, так і для педагога, то виникає ситуація невизначеності, пошуку шляхів її вирішення, що сприяє формуванню здібностей до спілкування у суб'єктів освітнього процесу, що, врешті-решт, забезпечує прагнення їх до саморозвитку.

Результати діагностичного обстеження 122 вихователів ДНЗ (з них 100 осіб працюючих у Київських закладах освіти і 22 вихователі, які працюють в ДНЗ Київської області) дозволили з'ясувати: 6 вихователів (3 – Київ, 3 – область) відзначили, що в їх ДНЗ переважає розвивальний тип спільної діяльності, хоча і не всі його ознаки, але цей тип більше наближений до стандарту; 30 осіб (18 – Київ, 12 – область) відзначили, що в їх ДНЗ переважає репродуктивний стиль сумісної діяльності, побудований на інструктивно-виконавських засадах; 65 досліджуваних (55 – Київ, 10 – область)

відзначили, що в їх ДНЗ застосовується як репродуктивний, так і квазіевристичний тип спільної діяльності; 29 педагогів (22 — Київ, 7 — область) відзначили, що в їх ДНЗ переважає квазіевристичний тип спільної діяльності, при якому дорослий — носій «знань-умінь-навичок» і в діяльності намагається зорієнтувати дитину на ті способи вирішення навчального завдання, які сам добре знає.

Отже, одержані дані свідчать, що в роботі з дітьми дошкільного віку переважає репродуктивний стиль спілкування педагогів і дітей, який створює квазіпроблеми для дітей. Результати свідчать, що існуюча практика створення розвивального освітнього середовища для обдарованих дошкільників не забезпечує спілкування між дитиною і дорослим, орієнтованого на саморозвиток та формування у них творчої активності.

У зв'язку з тим, що окреслена проблема є новою як для теорії, так і для практики виникає необхідність у створенні інструментарію щодо оцінки сформованості розвивального освітнього середовища в ДНЗ. Кінцевим результатом дослідження було створення анкети експертної оцінки сформованості розвивального освітнього середовища дошкільного навчального закладу (див. Додаток 1).

Таким чином можна стверджувати, що розвивальне освітнє середовище — відносно нове поняття, яке увійшло в тезаурус педагогіки та психології лише в останні десятиліття. І хоча його зміст не можна вважати однозначно визначеним і сталим, проте більшість фахівців використовують поняття розвивального освітнього середовища для цілісного опису специфічних особливостей конкретного освітнього навчального закладу.

Узагальнення різноманітних підходів до визначення поняття дозволяє зробити висновок, що розвивальне освітнє середовище сучасного закладу освіти — це сукупність духовно-матеріальних умов функціонування закладу освіти, що забезпечують саморозвиток вільної й активної особистості, реалізацію творчого потенціалу дитини. Розвивальне освітнє середовище є функціональним і просторовим об'єднанням

суб'єктів освіти, між якими встановлюються тісні різнопланові взаємозв'язки, і може розглядатися як модель соціокультурного простору, де відбувається становлення особистості.

Організація освітнього розвивального середовища визначається забезпеченням сукупності умов, пов'язаних з матеріально-технічним і програмно-методичним оснащенням навчально-виховного процесу, створенням умов творчої комфортної взаємодії дітей між собою, з педагогами, батьками, використанням різних методів і засобів активізації діяльності, яка сприяє творчому розвитку особистості.

До основних принципів побудови розвивального освітнього середовища для інтелектуально обдарованих дітей в дошкільних навчальних закладах правомірно віднести:

1) створення «ситуації спільної пізнавальної діяльності» (учасники працюють над вирішенням творчого завдання; при цьому робота розподіляється різним чином — діти працюють індивідуально, в маленьких групах або групою);

2) розвиток здатності до виявлення суперечностей (сприяє формуванню у обдарованих дітей потреби у саморозвитку);

3) формування вмінь взаємодіяти в групі, спілкуватися з іншими людьми.

Список використаних джерел

1. Коментар до Базового компонента дошкільної освіти в Україні: наук. метод. посібн. / [наук. ред. О. Л. Кононко]. — К. : Ред. журн. «Дошкільне виховання», 2003. — 243 с.
2. Мануйлов Ю. Концептуальные основы средового подхода в воспитании / Ю. С. Мануйлов // Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. — 2008. — Т. 14. — № 1. — С. 5-7. — Серия: «Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокенетика».
3. Богущ А. Методика ознайомлення дітей з довкіллям у дошкільному навчальному закладі: підручник для ВНЗ / А. М. Богущ, Н. В. Гавриш. — К. : Видавничий Дім «Слово», 2010. — 408 с.
4. Выготский Л. С. Собрание сочинений в 6 томах / Л. С. Выготский; [под. ред. Д. Б. Эльконина]. — М. : Просвещение, 1984. — Т. 4: Детская психология. — С. 234-236.
5. Педагогічний словник / [за ред. дійсного члена АПН України Ярмаченка М. Д.]. — К. : Педагогічна думка, 2001. — 516 с.

6. Каташов А. І. Педагогічні основи розвитку інноваційного освітнього середовища сучасного ліцею : автореф. дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.01 / А. І. Каташов. — Луганськ, 2001. — 20 с.
7. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В. А. Ясвин. — М. : Смысл, 2001. — 365 с.
8. Малихіна О. Особистісно зорієнтована модель навчання та її аксіологічна сутність / О. Малихіна // Рідна школа. — 2002. — № 10. — С. 15-16.
9. Крутії К. Освітній простір дошкільного навчального закладу : монографія: у 2-х ч. / К. Крутії. — К. : Освіта, 2009. — Ч. 1. — 302 с.
10. Кулюткин Ю. Образовательная среда и развитие личности / Ю. Кулюткин, С. Тарасов // Новые знания. — 2001. — № 1. — С. 6-7.
11. Беляев Г. Педагогическая характеристика образовательной среды в различных типах образовательных учреждений / Г. Беляев. — М. : ИЦКПС, 2000. — 288 с.
12. Енциклопедія освіти / [гол. ред. В. Кремень]. — К. : Юрінком Інтер, 2008. — 1040 с.
13. Петровский В. Построение развивающей среды в дошкольном учреждении / В. Петровский, Л. Кларина, Л. Смывина, Л. Стрелкова // Дошкольное образование в России / [под ред. Р. Стеркиной]. — М. : АСТ, 1996. — С. 57-90.
14. Вишнякова-Вишневецкая А. К. Образовательная среда высшего учебного заведения как фактор развития личностных компетенций учащихся: дисс. канд. пед. наук. / А. К. Вишнякова-Вишневецкая. — Спб., 2010. — 243 с.

Додаток 1.

Анкета експертної оцінки сформованості розвивального освітнього середовища в ДНЗ

Оформлення (Де?):

1. Відкритість культурі, суспільству, своєму «Я».
2. Розвиток почуття естетичного.
3. Емоціогенність середовища.
4. Урахування «життєвого простору».
5. Єдність комплексу кольорової, звукової, кінестетичної модальності.
6. Відбір стимулів за кількістю та якістю.
7. Сполучення звичних і неординарних елементів.
8. Динамічність (можливість швидкої перебудови).
9. Провокування питань з боку вихованців та імпульсу до творчості.

10. Результати робіт попередніх вихованців.

Зміст навчання (Що?):

1. Провідна роль теоретичних знань (прикладі з життя — узагальнення — поняття).

2. Усвідомлення дітьми всіх ланок процесу навчання (чому так, а не інакше).

3. Гармонійність (зміст навчального матеріалу).

4. Формування пізнавальних інтересів.

5. Навчання на високому рівні труднощів.

6. Відповідність завдань силам дитини (за змістом).

7. Цілісність образу «картини світу», яка формується у дітей.

8. Інтеграція (взаємозв'язок з іншими галузями знань).

9. Гуманізація (співвіднесеність з особистістю).

10. Емоціогенність (інформація викликає емоційну реакцію).

Методичне забезпечення (Як?):

1. Рух вперед швидкими темпами у вивченні матеріалу.

2. Безперервність.

3. Гармонійність.

4. Опора на провідний тип діяльності.

5. Формування пізнавальних інтересів.

6. Навчання на високому рівні труднощів.

7. Сензитивний період (вік).

8. Відповідність завдань силам дитини (за формою).

9. Проблемність, через подолання якої вихованець формується як особистість.

10. Емоціогенність (форма піднесення матеріалу емоційна).

Взаємодія. Вихователь — Вихованець (З ким?):

1. Виключення можливості спілкування з аморальними людьми.

2. Атмосфера любові.

3. Встановлення контакту «очі в очі», встановлення довірливого тону в спілкуванні.

4. Організація максимального напруження сил.

5. Винятки додаткових подразників.
6. Посильність завдань.
7. Цілісність образу «картини світу», яка формується.
8. Проблемність, через подолання якої дитина розкривається як особистість.
9. Інтеграція.
10. Гуманізація.

Активність Вихованця (Який вихованець?):

1. Провокування активності.
2. Активність у подоланні перешкод, які виникають.
3. Внутрішня свобода у виборі діяльності.
4. Самоконтроль.
5. Саморегуляція.
6. Самоврядування.
7. Саморозвиток.
8. Прояв вольових якостей.
9. Прояв пізнавальної активності.
10. Аргументоване відстоювання своєї точки зору.

Показники оцінки розвивального освітнього середовища ДНЗ:

1. Позитивний емоційний стан дитини в групі.
2. Відсутність конфліктів серед дітей.
3. Наявність продуктів дитячої діяльності.
4. Динаміка розвитку дитини.
5. Невисокий рівень шуму.

2.5. Психологічні засади створення освітнього середовища сприятливого для становлення соціальної обдарованості на етапах отрочтва та ранньої юності

Підвищена увага до обдарованої дитини — закономірний відгук на соціальні замовлення, які зумовлені особливостями сучасного суспільства, зацікавленого у розвитку особистостей з яскраво вираженими інтелектуальними, творчими, комуні-

кативними та лідерськими здібностями. На сучасному етапі розвитку суспільства, коли ставлення до дитини кардинально змінюється, а інтерес до феномену обдарованості лише посилюється, виникає необхідність у створенні адекватного освітнього середовища для обдарованих дітей та молоді. Основними завданнями такого освітнього середовища повинні бути: максимально можливе розкриття та розвиток потенціалу кожної обдарованої особистості; підготовка її до самовизначення, самовдосконалення та самореалізації; формування її як повноцінного суб'єкта соціального і професійного життя.

У наш час проведена досить велика кількість досліджень, у яких тією чи іншою мірою із різних позицій розглядалися ідеї розвитку освітнього середовища (Г. О. Ковальов, В. І. Панов, В. В. Рубцов, І. М. Улановська, В. А. Ясвін тощо); педагогічні умови загальнокультурного становлення учня в освітньому середовищі (Б. М. Боденко, Л. О. Боденко); умови, фактори та компоненти освітнього середовища (І. О. Зимня, В. А. Ясвін тощо); освітнє середовище сім'ї та школи як засіб виховання та навчання (І. В. Крупіна). Однак, у проведених раніше дослідженнях освітнього середовища не була поставлена проблема, вирішення якої дало б змогу побудувати освітнє середовище спеціально для обдарованих підлітків та молоді і, зокрема, соціально обдарованих.

Характеризуючи поняття «освітнє середовище», слід зазначити, що воно є відносно новим, оскільки стало інтенсивно досліджуватися у психології та педагогіці лише з 90-х років ХХ століття (С. Д. Дерябо, В. П. Лебедева, В. І. Панов, В. В. Рубцов, В. І. Слободчиков, В. А. Ясвін тощо). Освітнє середовище — частина соціокультурного середовища, зона взаємодії освітніх систем, їх елементів, освітнього матеріалу та суб'єктів освітніх процесів, функціонує у взаємодії інноваційних і традиційних моделей, складних освітніх стандартів, високотехнологічних освітніх засобів і, головне, нової якості взаємостосунків, діалогічного спілкування суб'єктів освіти — дітьми, їх батьками та педагогами.

На даному етапі розробки проблеми «освітнього середовища», у фахівців (Л. П. Бельковець, С. Д. Дерябо, А. І. Каташов, Г. О. Ковальов, Л. І. Новікова, В. І. Панов, І. І. Римарева, В. В. Рубцов, О. І. Савенков, В. І. Слободчиков, В. А. Ясвін та інші) відсутня позиція щодо визначення цього поняття, розуміння його структури, функцій, методів його моделювання. Однак, використовуючи поняття «освітнє середовище», більшість сучасних психологів [1; 3; 5; 7; 8; 9; 10; 11; 12; 13; 16] підкреслюють, що навчання, виховання та розвиток людини відбуваються не лише під впливом спрямованих зусиль педагога і залежать не тільки від її індивідуально-психологічних особливостей, а істотно детерміновані соціокультурними умовами, предметно-просторовим оточенням, характером міжособистісної взаємодії та іншими середовищними факторами.

Результати теоретичного аналізу (А. І. Каташов, В. І. Панов, В. А. Ясвін) [7; 9; 16] та емпіричного дослідження дозволили виокремити компоненти освітнього середовища для соціально обдарованих підлітків, а саме:

- *когнітивно-мотиваційний компонент* освітнього середовища повинен бути спрямований на *домінування* розвиваючих можливостей навчального матеріалу над його інформаційною насиченістю; *здійснення* освітньої діяльності відповідно до пізнавальних і комунікативних потреб соціально обдарованих підлітків; *поєднання* рівня розвитку продуктивного мислення з навичками його практичного використання; *максимальне розширення* кола інтересів, які складають основу світоглядної освіченості соціально обдарованої особистості. Знаннева освітня парадигма повинна бути змінена на компетентнісну (коли знання не просто отримуються та накопичуються, а коли їх уміють застосовувати у життєвих ситуаціях). Учні повинні оволодіти знаннями, які не будуть «лежати мертвим тягарем», а які повинні використовуватися і застосовуватися у реальних життєвих ситуаціях, що дасть змогу реалізації потенціалів, а в нашому випадку

для розвитку соціальної обдарованості у цілому та її компонентів (соціальний інтелект, лідерські здібності, емпатія), зокрема;

- *комунікативний* (соціальний) *компонент* (взаємини: учень – учень; учень – учитель; учень – батьки; учитель – батьки; батьки – інші учні; учитель – інші учні) являє собою простір міжособистісної взаємодії у безпосередній або предметно-опосередкованій формі та способів взаємодії учня з даним освітнім середовищем та іншими його суб'єктами. Для реалізації цього компоненту необхідно *створювати* «ситуації спільної пізнавальної та комунікативної діяльності», за якої всі учасники працюють над вирішенням творчої задачі, за цих умов робота розподіляється різним чином – учні працюють індивідуально, в маленьких групах (діадах, тріадах, групах 5-6 чоловік) або ж усім класом / групою; *розвивати* особливості мислення, здібності до виявлення протиріч, систему мотивації, яка спрямовує розвиток у соціально обдарованих підлітків потреби в самонавчанні та само розвитку, умінь взаємодіяти у групі, а не лише керувати групою (що спостерігається і в інтелектуально обдарованих дітей); *реалізовувати* потребу в спілкуванні з іншими людьми (розвиток комунікативної компетентності), з одного боку, та орієнтації на змагальність, актуалізацію лідерських можливостей, з іншого;
- *просторово-предметний компонент* (місцезнаходження навчального закладу; приміщення навчального закладу; розташування учнів у класі; розташування вчителя під час викладання; наявність і якість наочних предметів; температурний режим, освітлення, які підтримуються під час викладання) містить просторово-предметні засоби (які на практиці здебільшого потребують активізації), сукупність яких забезпечує можливість необхідних просторових дій і поведінки суб'єктів освітнього середовища. Реалізація цього компоненту потребує інфор-

маційного збагачення середовища; активізації можливостей предметно-просторового середовища; гнучкість у використанні часу, засобів, матеріалів; предметно-просторового забезпечення поєднання індивідуальної навчальної та дослідницької діяльності з її колективними формами;

- *діяльнісний компонент* повинен бути основою активізації соціально обдарованої особистості та передбачати формування потреби в діяльності, змінах, перетворенні себе та світу. Для реалізації цього компоненту (що стосується соціально обдарованих підлітків) необхідно збагачувати зміст освіти («Школа лідерів», уроки риторики, дебатний клуб, вивчення сценічної мови, акторської майстерності, ораторського мистецтва, вивчення методики організації культурно-дозвіллевих програм, оволодіння навичками критичного осмислення культурних феноменів і творів мистецтва тощо);
- *аксіологічний компонент* — мета цього компоненту формування системи особистісно значимих морально-духовних цінностей суб'єктів освітньої діяльності, переживання й усвідомлення ними процесу творчості, забезпечує самопізнання, розвиток здатності до рефлексії, оволодіння способами саморегуляції, професійного та особистісного самовдосконалення, морального самовизначення.

Щодо психологічних особливостей соціально обдарованої особистості, то вона характеризується високою якістю та ефективністю міжособистісних відносин, умінням розуміти інших людей і події, що відбуваються у світі (ці якості можна розглядати як основні складові соціальних здібностей), вони здатні «вести за собою», організувати спільну діяльність тощо.

У психологічних дослідженнях були виділені та вивчені основні структурні компоненти соціально обдарованості: соціальний інтелект — інтелект, спрямований на поведінку

(К. О. Абульханова-Славська, Дж. Гілфорд, В. М. Куніцина, Т. Олпорт, Е. Д. Телегіна, Е. Торндайк та ін.); лідерські здібності (Ю. М. Ємельянов, Є. С. Кузьмін, А. Менегетті, Л. І. Уманський та ін.), емпатія (О. О. Бодальов, Т. П. Гаврилова, І. М. Юсупов та ін.). Меншою мірою розглядалося питання про взаємозв'язок цих компонентів у структурі соціальної обдарованості.

О. І. Власова вважає, що соціально обдарований суб'єкт несе в собі здібності подвійного роду [2]. З одного боку — це ті психологічні особливості, які відрізняють обдарованих людей в цілому незалежно від типу обдарованості (креативність, працьовитість і захопленість, широкі пізнавальні інтереси та ерудованість, цілеспрямованість і наполегливість, економічність та простота рішень, висока швидкість протікання психічних процесів й розвинений інтелект). З іншого боку — це здібності, які з'явилися у соціально обдарованого суб'єкта внаслідок специфічного досвіду активності в різних видах діяльності соціономічного характеру. Перш за все, це здібності до соціальної перцепції й експресії, просоціальної поведінки, високий рівень розвитку соціального інтелекту і контролю. Соціальну обдарованість О. І. Власова розуміє як потенціал здійснення перетворень у соціальному середовищі, а також ансамбль розвинених соціальних здібностей [2].

За Д. В. Ушаковим, соціальна обдарованість — обдарованість у сфері лідерства та соціальних взаємодій, складне поєднання когнітивних компонентів (загальний академічний інтелект, соціальний (практичний) інтелект) і некогнітивних факторів (темперамент, особистісні особливості — здатність до співпереживання, оптимізм, висока активність, екстраверсія, справедливість, здатність до прийняття рішень в умовах невизначеності, незалежність, і разом з тим орієнтація на групі цінності, воля як непохитність у реалізації намірів) [14]. Загалом, соціальна обдарованість розглядається як складне, багатоаспектне явище, яке визначає успішність у спілкуванні.

Аналіз вікових характеристик соціальної обдарованості дозволяє виділити деякі відмінності у структурі індивідуальності соціально обдарованих підлітків та юнаків. Це підтверджує ідею про те, що вікові періоди можна розглядати як етапи становлення здібностей та обдарованості. При цьому вік надає специфіку, характеризуючи прояви обдарованості й зумовлює підвищені можливості розвитку на певних етапах онтогенезу.

Для того, щоб виокремити із групи досліджуваних соціально обдарованих підлітків та юнаків, ми зробили наступні кроки: провели інтерв'ю (учителі та керівники гуртків висловлювали свою думку про лідерські та комунікативні якості своїх учнів); застосували опитувальник соціальних навичок (Д. Н. Хломов, О. Ю. Казьміна); та опитувальник для виявлення соціальної обдарованості (О. І. Савенков) — досліджувані відповідали на запитання опитувальника стосовно себе та однолітків [12]. За результатами проведеного дослідження були з'ясовані характерні риси, притаманні соціально обдарованим підліткам:

- відрізняються високим рівнем самоповаги та моральності, зрілим емоційним розвитком;
- їх сприймають як людей із привабливою зовнішністю;
- їх позитивно сприймає більшість людей, яких вони знають, і це однаково стосується як однолітків, так і людей старших за віком (учителі та викладачі);
- беруть участь у громадських заходах і роблять свій позитивний внесок;
- їх сприймають як арбітрів чи як «таких, що визначають політику у колективі»;
- ставляться до однолітків і до старших за віком як до рівні, чинять супротив нецирим, штучним чи протекційним стосункам;
- їх поведінка характеризується відкритістю;
- не бояться висловлювати почуття, але роблять це вчасно і доречно;

- підтримують довгострокові стосунки із людьми і не змінюють свої дружні стосунки;
- стимулюють продуктивну поведінку інших;
- енергійні, виявляють неабияку здібність долати будь-які соціальні ситуації, до речі, роблять це тактовно, заглиблюючись у суть справи;
- дають змогу групі досягти поставлених цілей, відчуваючи почуття взаємного задоволення та особистої самореалізації;
- виявляють здатність розуміти абстрактні поняття, гнучкість, наполегливість; терпимість і терпіння в роботі з людьми; ентузіазм; вміння ясно висловлювати думки в усній та/або письмовій формі.

З метою з'ясування основних принципів побудови освітнього середовища для соціально обдарованих підлітків та юнаків, було проведене емпіричне дослідження щодо вираженості таких показників як інтенсивність освітнього середовища; емоційно-психологічний клімат; задоволеність освітнім середовищем; демократичність освітнього середовища; сприяння формуванню пізнавальної мотивації (навчальної, професійної, творчої), розвитку пізнавальних інтересів; задоволеність якістю освітніх послуг, що надаються освітньою установою, за методикою Н. П. Бадьїної.

Дослідження проводилось у літніх школах Малої академії наук улітку 2013 року, респондентами були слухачі, кандидати у дійсні члени та дійсні члени Малої академії наук (108 чоловік), викладачі секцій МАНу (19 чоловік) із 22 областей України, міста Києва та Автономної Республіки Крим; у загальноосвітній середній школі №93 (м. Київ), респондентами були учні восьмих класів (29 чоловік) та у «Школі екстернів» (м. Київ), респондентами були учні 9-11 класів (18 чоловік) та учителі (16 чоловік).

Дослідження проводилось у формі опитування, де досліджувані відповідали на запитання, а відповіді заносили у «Бланк відповідей». Усі дані статистично оброблялися.

З метою перевірки гіпотези про наявність відмінностей у відповідях різних категорій досліджуваних застосовувався t-тест Стьюдента. Для пошуку взаємозв'язків між шкалами для різних категорій досліджуваних здійснювався кореляційний статистичний аналіз.

Зміст шкал за методикою Н.Б. Бадьїної представлений у таблиці 3.

Таблиця 3

Характеристика психологічних умов освітнього середовища для учнів і викладачів

Шкали	Учасники освітньо-виховного процесу	
	Учні	Викладачі
Інтенсивність освітнього середовища	Виявляється в об'ємі, складності учбових завдань, які пропонуються учням на заняттях та для виконання вдома, а також у рівні вимог до якості виконання цих завдань	Виявляється в об'ємі учбового навантаження викладачів, а також у рівні вимог до змісту і якості їхньої роботи
Емоційно-психологічний клімат	Виявляється у рівні психологічного комфорту учасників навчально-виховного процесу, в особливостях їхніх взаємодій, у настрої, який переважає в їхньому колективі, тощо	
Задоволеність освітнім середовищем	Виявляється у рівні задоволеності навчальним закладом, його значущості та місці у системі цінностей учасників навчально-виховного процесу	
Демократичність освітнього середовища	Виявляється у рівні демократичності адміністрації та можливості учасникам навчально-виховного процесу брати участь в управлінні навчальним закладом, приймати рішення, які стосуються їхніх особистих інтересів	

Шкали	Учасники освітньо-виховного процесу	
	Учні	Викладачі
Сприяння формуванню пізнавальної мотивації	Виявляється у рівні педагогічного сприяння прояву в дітей мотивації навчання, пізнавальних інтересів і пізнавальної активності	Виявляється у рівні підтримки та сприяння адміністрації професійному зростанню та підвищенню кваліфікації педагогів
Задоволеність якістю освітніх послуг	Виявляється в оцінці рівня опанованих додаткових знань з базових дисциплін, отриманих у МАН України; у впевненості учасників навчально-виховного процесу в достатньому рівні освітніх послуг для використання їх у подальшій науково-дослідній роботі та для вступу до ВНЗ	

За результатами емпіричного дослідження одержані дані щодо різних типів освітнього середовища:

1. Мала академія наук

1.1. Виявлено, що в цілому учні задоволені своїм освітнім середовищем (67), вважають його демократичним (67) і таким, що сприяє формуванню пізнавальної мотивації (67). Відповіді по шкалах задоволеності освітнім середовищем і задоволеності якістю освітніх послуг мають найвищі показники стандартного відхилення (37,1), тобто учні чітко розділені на тих, які повністю задоволені та тих, що зовсім незадоволені освітнім середовищем і якістю освітніх послуг. Навпаки, показники шкали інтенсивності освітнього середовища (15,6) та емоційно-психологічного клімату (25,9) скупчені навколо середніх показників, що говорить про невпевнену позицію досліджуваних.

1.2. Кореляційний аналіз дослідження психологічних умов освітнього середовища для учнів МАН показав, що емоційно-психологічний клімат освітнього середовища позитивно корелює із задоволеністю освітнім середовищем (0,428) і формуванням пізнавальної мотивації (0,524); у свою чергу задоволеність освітнім середовищем позитивно корелює з

демократичністю освітнього середовища (0,886), формуванням пізнавальної мотивації (0,823) та задоволеністю якістю освітніх послуг (0,823); демократичність освітнього середовища позитивно корелює з формуванням пізнавальної мотивації (0,823) та задоволеністю якістю освітніх послуг (0,849); формування пізнавальної мотивації позитивно корелює з задоволеністю якістю освітніх послуг (0,748). Той факт, що задоволеність освітнім середовищем, демократичність освітнього середовища, сприяння формуванню пізнавальної мотивації, задоволеність якістю освітніх послуг позитивно корелюють між собою, свідчить про те, що для учнів переважно ці риси описують одне й теж освітнє середовище, де демократичність освітнього процесу і сильна пізнавальна мотивація призводять до отримання задоволення від освітнього процесу та мають високу якісну оцінку в свідомості учнів МАН.



Мал.1. Оцінка освітнього середовища учнями МАН

1.3. У цілому викладачі МАН дуже задоволені своїм освітнім середовищем (83), вважають його демократичним (75) і таким, що максимально сприяє формуванню пізнавальної мотивації (83). Відповіді по шкалах задоволеності освітнім середовищем (41,3) і задоволеності якістю освітніх послуг (35) мають найвищі показники стандартного відхилення, тобто викладачі чітко розділені на тих, що повністю задоволені, та

зовсім незадоволених освітнім середовищем та якістю освітніх послуг. Показники інтенсивності освітнього середовища (16,7) скупчені навколо низьких показників, що говорить про те, що викладачі МАН вважають рівень інтенсивності освітнього середовища МАН занадто низьким.

1.4. Кореляційний аналіз дослідження психологічних умов освітнього середовища для педагогів МАН показав, що строк роботи у МАН позитивно корелює з емоційно-психологічним кліматом (0,484) та задоволеністю освітнім середовищем (0,465); цікавим видається те, що у результаті дослідження ми отримали негативну кореляцію шкал інтенсивність освітнього середовища та сприяння формуванню пізнавальної мотивації (-0,436), тобто викладачі вважають, що занадто інтенсивне освітнє середовище не сприяє розвитку пізнавальної мотивації, що є достатньо логічним і з нашої точки зору, оскільки надмірна інтенсивність знижує пізнавальну мотивацію. Так само, як і для учнів МАН, психологічні умови освітнього середовища не є ортогональними. Не лише задоволеність освітнім середовищем, демократичність освітнього середовища, сприяння формуванню пізнавальної мотивації, задоволеність якістю освітніх послуг за відповідями викладачів поєднані одні з одними, але й вони всі позитивно корелюють із емоційно-психологічним кліматом освітнього середовища, вказуючи те, що викладачі задоволені лише тим освітнім середовищем, яке вони вважають якісним, демократичним і мотивуючим.



Мал. 2. Оцінка освітнього середовища викладачами МАН

2. Загальноосвітня школа

2.1. Учні школи задоволені своїм освітнім середовищем (83), але розподіл за шкалами, на наш погляд, «надто рівномірний», що може свідчити про бажання учнів дати «правильну відповідь», яка, на їхню думку, задовольняла б вчителя та адміністрацію школи. За показниками стандартного відхилення можна зробити припущення про «однорідність поглядів» респондентів у даній вибірці.

2.2. Кореляційний аналіз дослідження психологічних умов освітнього середовища для учнів загальноосвітньої школи показав, що емоційно-психологічний клімат негативно корелює зі сприянням формуванню пізнавальної мотивації (-0,413), що свідчить про те, що учні знаходяться на позиції – або ми навчаємось, або ми позитивно себе почуваємо, тобто в учнів даної школи немає розуміння того, що від процесу пізнання можна отримувати задоволення. Це підтверджується і негативною кореляцією інтенсивності освітнього середовища та задоволеністю якістю освітніх послуг (-0,465), що говорить про те, що у розумінні учнів даної школи – від кількості занять і виконуваних завдань не залежить рівень якості освіти (що, на нашу думку, абсолютно логічно). Позитивна кореляція емоційно-психологічного клімату та демократичності освіт-

нього середовища (0,404) говорить про те, що учні тяжіють до паритетних стосунків «учитель-учень». Натомість, сприяння формуванню пізнавальної мотивації позитивно корелює із задоволеністю якістю освітніх послуг (0,55) та задоволеністю освітнім середовищем (0,401), тобто досліджувані учні загальноосвітньої школи задоволені тим освітнім середовищем, яке є мотивуючим і демократичним.

3. «Школа екстернів»

3.1. Учні «Школи екстернів» задоволені освітнім середовищем (83), вважають його демократичним (83) і таким, що максимально сприяє формуванню пізнавальної мотивації (83). Відповіді за шкалами інтенсивності освітнього середовища та емоційно-психологічного клімату мають середні показники (від 46 до 59), тобто учні «Школи екстернів» не мають вираженої думки з цього приводу.

3.2. За результатами кореляційного аналізу дослідження психологічних умов освітнього середовища для учнів «Школи екстернів» показав суттєві позитивні кореляції, а саме: емоційно-психологічний клімат корелює з інтенсивністю освітнього середовища (0,45), зі сприянням формуванню пізнавальної мотивації (0,60), також — задоволеність освітнім середовищем корелює зі сприянням формуванню пізнавальної мотивації (0,46) та із задоволеністю якістю освітніх послуг (0,57), яка, у свою чергу, корелює із демократичністю освітнього середовища (0,59) та зі сприянням формуванню пізнавальної мотивації (0,58). Це підтверджує високі показники вираженості психологічних умов освітнього середовища учнів «Школи екстернів». Отже, освітнє середовище «Школи екстернів», на думку її учнів, є демократичним, мотивуючим, інтенсивним та таким, що викликає задоволеність як якістю освітніх послуг так і задоволеністю освітнім середовищем загалом.

3.3. За результатами опитування учителі «Школи екстернів» надали досить цікаві результати. Вище середніх показники виявились лише за шкалою демократичність освітнього

середовища (67) та задоволеність освітнім середовищем (58). Середній показник (50) за шкалою сприяння формуванню пізнавальної мотивації із доволі високим стандартним відхиленням, вказує на те, що учительський колектив поділений на дві групи – ті, які вважають освітнє середовище «Школи екстернів» таким, що сприяє формуванню пізнавальної мотивації, та такі, що мають протилежну думку. Емоційно-психологічний клімат учителі оцінили нижче середнього (33), такий показник ми пов'язуємо із низьким показником інтенсивності освітнього середовища (17). Останній низький показник ми пов'язуємо не із заниженим навантаженням на учителів «Школи екстернів», а із низькою оплатою праці (у свідомості є чіткий взаємозв'язок: більше годин – більша оплата).

3.4. Кореляційний аналіз дослідження психологічних умов освітнього середовища для учителів «Школи екстернів» показав, що їхній емоційно-психологічний клімат позитивно корелює з інтенсивністю освітнього середовища (0,48) та негативно – з демократичністю освітнього середовища (-0,5), отже, за результатами опитування учителів, з'ясовано, що прослідковується негативне ставлення до занадто високого ступеня демократичності у досліджуваній школі, а також, тяжіння до підвищення рівня інтенсивності освітнього середовища. У свою чергу, позитивні кореляції шкали сприяння формуванню пізнавальної мотивації зі шкалами інтенсивність освітнього середовища (0,57) та демократичність освітнього середовища (0,54) говорять про те, що учителі «Школи екстернів» інтенсивне та демократичне освітнє середовище вважають мотивуючим, а також таким, що задовольняє якістю освітніх послуг. Це підтверджується позитивними кореляціями шкали задоволеність якістю освітніх послуг із шкалами демократичність освітнього середовища (0,55) та сприяння формуванню пізнавальної мотивації (0,54).

Результати теоретичного та дані емпіричного дослідження дозволяють стверджувати, що побудова розвивального освітнього середовища для соціально обдарованих підлітків і юна-

ків повинна ґрунтуватися на діяльнісному та соціально-психологічному підході та спиратися на сучасні уявлення про:

- особливості соціально обдарованої особистості (комунікативний потенціал, механізми соціалізації); діагностування найважливіших компонентів структури соціально обдарованої особистості; предметний характер її діяльності, розвиток і значення діяльності для її психічного та особистісного розвитку;
- конкретні групи, у яких соціально обдарована особистість засвоює соціальні впливи і повноцінно реалізує свою соціальну обдарованість.

Отже, до основних принципів побудови освітнього середовища для соціально обдарованих правомірно віднести:

Принцип психологічної безпеки освітнього середовища (індивідуальної комфортності й емоційного гаразду кожної дитини). Оскільки саме психологічна безпека є умовою, що забезпечує позитивний особистісний розвиток усіх суб'єктів освітнього середовища, ми вважаємо цей принцип необхідним для побудови освітнього середовища для соціально обдарованих підлітків та юнаків. Емоційно-психологічний клімат освітнього середовища виявляється у рівні психологічного комфорту учасників освітнього процесу, в особливостях їхніх взаємодій.

Психологічна безпека освітнього середовища навчального закладу є провідним принципом, що впливає на психічне здоров'я суб'єктів навчально-виховного процесу. Цей принцип дає можливість задовольнити основні потреби в особистісному спілкуванні та забезпечити захищеність усіх суб'єктів освітнього середовища від психологічного насильства у взаємодії. Він містить у своєму складі, з діяльнісної точки зору, навчання життєво важливим умінням з питань безпечної психологічної взаємодії, ненасильницької комунікації, негативних наслідків психологічного насильства для особистісного зростання. За результатами емпіричного дослідження з'ясовано, що показники за шкалою «емоційно-психологічний клі-

мат» учнів і слухачів різних освітніх середовищ коливається у межах 44-67. Найвищий показник (67) виявився у соціально обдарованих учнів загальноосвітньої школи, на відміну від учнів-екстернів (50) та слухачів МАНу (44), що підтверджує гіпотезу про необхідність наявності постійного колективу однолітків, де найбільш повно реалізується соціальна обдарованість підлітків. Саме у загальноосвітній школі, де у соціально обдарованих підлітків є референтна (значуща) група (це їхній клас, де вони можуть зреалізувати потребу у лідерстві), для якої вони є референтними лідерами. Особливе значення формування референтного лідера набуває в підлітковому середовищі, де ціннісно-моральні орієнтації перебувають у стані суперечливого пошуку, трансформацій і розвитку. Наявність референтного лідера необхідна підліткам для того, щоб визначити напрямок і траєкторію руху своєї особистості на шляху до моральної досконалості, яка репрезентована у референтному лідері.

За умови екстернатної форми навчання, де учні зустрічаються не кожний день (дитина навчається за кордоном; за індивідуальним графіком; або у іншому навчальному закладі, де учні не отримують атестата державного зразка тощо), соціально обдаровані підлітки мають менше можливості спілкування і впливу на групу однолітків. В умовах позашкільного навчання показник шкали «емоційно-психологічний клімат» для соціально обдарованих підлітків виявився найнижчим — 44, і це є логічним, оскільки підлітки проводять там усього декілька годин на тиждень. А провідна мотивація у таких підлітків не спілкування, а пізнавально-дослідницька діяльність.

Отже, соціально обдаровані підлітки та юнаки відчують себе комфортно в освітньому середовищі за умови можливості створення і змінення цього середовища, відповідно до власних здібностей та обдарувань за умови наявності постійної референтної групи.

Принцип створення розвивального дискомфорту або зони проблемного розвитку. Одним з основних принципів навчання

обдарованих загалом і соціально обдарованих підлітків, зокрема є створення стану безвиході (за Сократом) або розвивального дискомфорту (за В.І. Пановим [9] зона проблемного розвитку), коли акт розвитку має в основі суб'єктивне створення та проживання критичного психічного стану, яке позначене Т.В. Хромовою [15] як мікрокриза. Продуктивність проживання такої мікрокризи забезпечується не «підказкою з боку дорослого» (як у ситуації зони найближчого розвитку за Л.С. Виготським) [4], а власним зусиллям у доборі рішення і, відповідно, подолання проблемної ситуації. Такий принцип побудови освітнього середовища дає можливість соціально обдарованим підліткам, зокрема, отримати потужний поштовх до розвитку пізнавальних інтересів та сформувавши внутрішню мотивацію до пізнання. За результатами нашого емпіричного дослідження отримані важливі результати за шкалою «сприяння формуванню пізнавальної мотивації». Слухачі МАНу та учні загальноосвітньої школи показали досить високий результат у своїх відповідях (67), учні-екстерни оцінили мотивацію до навчання у 83 бали. Така висока оцінка цілком виправдана, тому що навчатися екстерном спроможний лише той учень, який має високий рівень самоорганізації, здатність до самонавчання та внутрішню мотивацію до пізнання. Можемо припустити, що логічними є оцінки за шкалою «задоволеність якістю освітніх послуг» — слухачі МАН (58); учні загальноосвітньої школи — 67 і учні-екстерни дали найвищу оцінку — 83.

Принцип розвитку партнерських взаємодій за своєю функцією регулює конструювання та використання методів розвитку системи відносин, передбачаючи педагогічне стимулювання механізмів суб'єктифікації партнерів по взаємодії. При цьому психологічні механізми, які дозволяють іншим «відкритися», для особистості в ролі суб'єктів сприяють формуванню «суб'єктної настанови» стосовно інших, що кардинально змінює суб'єктивне ставлення до них, а також сам характер взаємодії. У межах авторитарної педагогіки учитель / викладач

знаходиться ніби «над» учнем/студентом, така позиція учителя/викладача припускає диктат і повчання. На відміну від цього особистісно-орієнтована позиція педагога — партнерська, її можна позначити як «поряд», «разом». На зміну «суб'єкт-об'єктній логіці» впливу на обдарованого підлітка/юнака приходять логіка спів-дії, спів-праці, коли вчитель і учень не протистоять один одному, а виступають один для одного як партнери спільного розвитку. Обдарований стає суб'єктом свого власного розвитку, розглядається як самоцінна особистість. Відповідно, змінюється і критерій цінності вчителя/викладача — він цінується не за те, що більше знає, а за те, що вміє організувати процес саморозвитку обдарованих і себе самого. Про важливість даного принципу у побудові освітнього розвивального середовища для соціально обдарованих підлітків та юнаків свідчать високі оцінки за шкалою «демократичність освітнього середовища» (67 у слухачів МАНу та в учнів загальноосвітньої школи та 83 в учнів-екстернів).

Отже, «освітнє середовище для соціально обдарованих підлітків та молоді» правомірно трактувати як сукупність таких умов функціонування освітнього закладу або низки навчальних установ, сімейного оточення та системи педагогічних і психологічних умов та впливів, які створюють можливість для розкриття як вже наявних здібностей і особистісних особливостей обдарованих учнів/студентів, так і тих інтересів та здібностей, що ще не проявилися, та які забезпечують саморозвиток вільної й активної обдарованої особистості, реалізацію її творчого потенціалу. При цьому освітнє розвивальне середовище повинне бути орієнтоване на індивідуально особистісний аспект навчання, за умови обов'язкової інтенції (від лат. *Intentio* — прагнення) — наміру, мети, спрямованості свідомості, волі та почуттів на освіту. Однією з найважливіших умов для прояву та розвитку обдарованості індивіду є формування в нього здатності бути суб'єктом процесу власного розвитку.

Соціальну обдарованість визначено як сукупність когнітивного (розумовий розвиток вище середнього), творчого (гене-

рування соціально значущого продукту; здатність вирішувати найскладніші завдання у ситуації соціальних взаємодій; творчого самовираження через створення суспільно значущого продукту) та мотиваційного (просоціальна поведінка) потенціалів, яка дає можливість досягнення високих результатів у декількох напрямках діяльності. Зважаючи на те, що соціальну обдарованість особистості розглядають як здатність людини проявити свої лідерські, комунікативні, творчі здібності в соціальному середовищі, у якому вона діє і таким чином змінює це соціальне середовище, соціально обдарований підліток / юнак не лише може розвивати та реалізовувати власну соціальну обдарованість в освітньому середовищі через діяльність, але й змінювати це середовище так, щоб воно відповідало його пізнавально-особистісним потребам.

Отроцтво надзвичайно важливий етап розвитку соціальної обдарованості, оскільки саме у цьому віці формуються такі психічні новоутворення як відповідальність, відчуття дорослості, відчуття колективу тощо. Про рівень сформованості соціально обдарованої особистості в період ранньої юності, коли спілкування і соціальна взаємодія вже не є провідною діяльністю, свідчить професійне становлення та самовизначення молодої людини, яка у цьому віці починає активно проявляти себе в тій чи іншій діяльності (високих успіхів вони досягають у діяльності соціономічного типу).

Зважаючи на такі особистісні особливості соціально обдарованих підлітків як емпатія, принциповість, висока моральність, ідеалізм, освітнє середовище для них має бути змодельовано таким чином, щоб забезпечувати розвиток позитивних соціальних взаємин шляхом надання підтримки на всіх рівнях їхньої творчої діяльності. Одним із основних результатів навчання соціально обдарованих підлітків має бути розвиток їх пізнавальних здібностей на основі оволодіння відповідними знаннями, навичками й уміннями та формування соціально-комунікативної компетентності як результату розвитку соціальної обдарованості.

З огляду на психологічну специфіку соціальної обдарованості, визначено, що даний феномен доцільно розглядати в контексті групового середовища, а також у взаємозв'язку соціально обдарованої особистості та особливостей взаємодії членів освітнього середовища.

Результати дослідження свідчать що побудова розвивального освітнього середовища для соціально обдарованих підлітків і юнаків повинна ґрунтуватися на діяльнісному та соціально-психологічному підходах. За нашими даними, до основних принципів створення такого типу освітнього середовища віднесені — *принцип психологічної безпеки, принцип створення розвивального дискомфорту або зони проблемного розвитку, принцип розвитку партнерських взаємодій.*

Подальші дослідження щодо побудови освітнього розвивального середовища для соціально обдарованих на етапі отрочества і ранньої юності можуть бути спрямовані на розкриття характеру взаємозв'язку структурних компонентів соціальної обдарованості та шляхів її розвитку в умовах освітнього розвивального середовища. Зазначимо, що різноманітність теоретичних підходів як до проблеми соціальної обдарованості, так і до проблеми освітнього розвивального середовища для обдарованих свідчить про те, що існує достатній простір для подальших досліджень.

Список використаних джерел

1. Бельковец Л. П. Лингвофизиологическая концепция развития и саморегуляции субъекта в новой образовательной среде как актуальное содержание педагогической психологии / Л. П. Бельковец // Дистанционное и виртуальное обучение. — 2008. — № 6. — С. 70-82.
2. Власова О. І. Психологічна структура та чинники розвитку соціальних здібностей: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра психол. наук за спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / О. І. Власова; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. — К., 2006. — 44 с.
3. Вопросы воспитания: системный подход / [под общей редакцией Л. И. Новиковой]. — М. : Прогресс, 1981. — 136 с.
4. Выготский Л. С. Собрание сочинений в 6 т. / [под ред. Д. Б. Эльконина]. — М. : Педагогика, 1984. — Т. 4: Детская психология. — 432 с. — (Акад. Пед. Наук СССР).

5. Дерябо С.Д. Диагностика эффективности образовательной среды / С.Д. Дерябо. — М. : Педагогика, 1997. — 241 с.
6. Зверева А.В. Особенности динамики социальной одаренности учащихся в подростковом возрасте : автореф. дис. на соискание ученой степени канд. психол. наук по спец. 19.00.07 «Педагогическая психология» / А.В. Зверева. — Москва, 2006. — 22 с.
7. Каташов А.І. Педагогічні основи розвитку інноваційного освітнього середовища сучасного ліцею: автореф. дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук: 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / А.І. Каташов. — Луганськ, 2001. — 22 с.
8. Ковалев Г.А. Психическое развитие ребенка и жизненная среда / Г.А. Ковалев // Вопросы психологии. — 1993. — № 1. — С. 13-23.
9. Панов В.И. Одарённость как проблема современного образования / В.И. Панов // Материалы I Всероссийской конференции «Психология сознания: современное состояние и перспективы». — Самара, 2007. — С. 33-37.
10. Рубцов В.В. О проблеме соотношения равнорящих образовательных сред и формирования знаний (к определению предмета экологической психологии): материалы Второй Всероссийской конференции по экологической психологии (Москва, 12-14 апреля 2000 г.) — М., 2000. — С. 169-172.
11. Савенков А.И. Образовательная среда / А.И. Савенков // Школьный психолог. — 2008. — № 20. — С. 4-5.
12. Слободчиков В.И. О понятии образовательной среды в концепции развивающего образования / В.И. Слободчиков. — М. : Эксплицентр РОСС, 2000. — 230 с.
13. Ушаков Д.В. Социальный интеллект как вид интеллекта / Д.В. Ушаков // Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования; [под ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова]. — М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2004. — С. 11-28.
14. Хромова Т.В. Одаренный ребенок нуждается в... дискомфорте / Т.В. Хромова // Відкритий урок: розробки, технології, досвід : науково-методичний журнал. — 2003. — № 1. — С. 14-18.
15. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В.А. Ясвин; Моск. Гор. Психол.-пед. Ин-т, Шк. «Новое образование». — 2-е изд., испр. и доп. — М. : Смысл, 2001. — 366 с.
16. Ясюкова Л.А. Особенности формирования социального интеллекта одаренных подростков / Л.А. Ясюкова // Ученые записки Санкт-Петербургского государственного института психологии и социальной работы. — 2008. — Т. 10. — № 2. — С. 48-53.
17. Gardner H.E. Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences / Howard Earl Gardner. — N.Y. : Published by Basic book, 1983. — 496 p.
18. Renzulli J. The enrichment triad model: A guide for developing defensible programs for the gifted and talented / Joseph Renzulli // Gifted Child Quarterly. — 1976. — № 20. — P. 303-326.

19. Renzulli J. What makes a problem real: Stalking the illusive meaning of qualitative differences in gifted education / Joseph Renzulli // *Gifted Child Quarterly*. – 1982. – № 26. – P. 147-156.

2.6. Психологічна характеристика побудови розвивального освітнього середовища для соціально обдарованих молодших школярів та підлітків

Зараз, як ніколи, суспільству потрібні люди, що вміють пропонувати нові ідеї, бути лідерами, організовувати інших і викликати в них ентузіазм та енергію. Саме таких людей називають соціально обдарованими, а задатки даного виду обдарованості виникають ще в дитинстві.

Для того, щоб охарактеризувати основні принципи побудови розвивального освітнього середовища для соціально обдарованих молодших школярів і підлітків, розглянемо особливості становлення соціальної обдарованості в даному віці.

Поняття «соціальна обдарованість» введене в психологічну науку відносно недавно. Відомо, що саме цей вид обдарованості є показником успішності людини, тому що включає в себе: здібності встановлювати конструктивні взаємовідносини з іншими людьми; лідерські здібності; розуміння мотивів і вчинків інших; високе почуття відповідальності. «Соціальна обдарованість — це своєрідний життєвий стиль, який діагностується за виключною ефективністю соціальної поведінки осіб, яким він притаманний» [2].

Такі якості довготривалий час не стимулювалися системою сучасної шкільної освіти та їх носії не сприймалися як соціально цінні, але в сучасних умовах запит суспільства на цей вид обдарованості зростає.

Незважаючи на поширення ідеї індивідуалізації навчання, все ж таки залишається проблемою як сім'ї, так і освіти бажання виховувати «зручних», безпроблемних дітей [8], обдаровані ж до таких не відносяться.

Серед вчених, які вивчали соціальну обдарованість з тієї чи іншої сторони можна виділити праці Г. Джерекі, А. П. Коняєвої, Л. В. Попової Л. О. Петровської (соціальні здібності), К. О. Абульханової, Г. С. Васильєвої (соціально-адаптивний потенціал особистості), О. О. Бодальова (комунікативна компетентність), Е. Торндайка, Ч. Ханта, Д. Гілфорда, Ю. Н. Ємельянова, А. Л. Южанінової, Д. Гоулмана, Д. Майєра, Е. Л. Носенко, П. Саловеї (соціальний та емоційний інтелект), Л. І. Уманського, Л. М. Попової, (лідерська обдарованість).

Українським психологом О. І. Власовою вперше проведено системне дослідження онтогенетичного розвитку соціальних здібностей особистості як базового психологічного потенціалу забезпечення її ефективного розвитку і самореалізації у сфері суб'єкт-суб'єктних взаємин [3]. Автор науково обґрунтовує психологічний статус соціальних здібностей як загальних здібностей, які поруч з інтелектуальними здібностями забезпечують людині цілісну здатність продуктивно функціонувати в суб'єкт-суб'єктній та суб'єкт-об'єктній сферах її життєдіяльності. При цьому до структури соціальних здібностей віднесені такі психологічні компоненти як *креативність у соціальній сфері, соціально-аналітичні властивості, емоційний інтелект, здатність до домінування у спільноті або впливу на інших* (проекція розвинутих соціально-адаптивних і соціально-креативних властивостей), а також *психологічна зрілість* як свідчення наявності розвинутих просоціальних інтенцій та внутрішніх регулятивних властивостей особистості. В онтогенезі окремі структурні компоненти соціальних здібностей формуються нерівномірно, в різному діапазоні вираженості, що визначає рівневий характер їх проявів. Так, соціальна ситуація розвитку молодшого школяра робить його особистість особливо сенситивною до становлення оптимального соціально-адаптивного стилю міжособистісної взаємодії через спілкування з однолітками в організованому дорослими педагогічному середовищі. Потенціал соціальних здібностей молодшого підлітка проявляється у процесах групоутворення

референтної для нього спільноти однолітків, ріст соціального статусу в якій зумовлюється зростанням його соціально-когнітивних, соціально-емоційних та соціально-конативних властивостей [3; 4].

О.І. Власова стверджує, що провідними соціально-когнітивними здібностями молодших школярів виступають здатності до розрізнення емоційних станів інших людей і передбачення наслідків соціальних подій. Здібності до розуміння соціального змісту мовних повідомлень і створення на їх основі соціально креативних продуктів у вигляді планів або програм поведінки також проявляються як складові комунікативного потенціалу молодших школярів, але їхня роль в організації поведінки дитини є ще достатньо обмеженою. У той же час, зростання соціально-статусних показників дітей 8-10 років у спільноті однокласників як свідчення їх соціально-психологічного впливу пов'язаний, насамперед, зі збільшенням соціально-креативного потенціалу учнів. З іншого боку, чим молодшими є досліджувані, тим нижчою є вираженість їх настанови на творчу самореалізацію та вище потреба в активних контактах з однолітками на діловій та особистісній основі [там само].

Розвиток соціально креативного потенціалу дітей молодшого шкільного віку позитивно пов'язаний з відкритістю дитини до засвоєння нової інформації, орієнтацією на передбачення наслідків поведінки людей і розвитком її соціально-психологічної компетентності щодо власної поведінки у складних соціальних ситуаціях, які розгортаються за типом міжособистісного конфлікту. Такий соціально адаптивний потенціал дітей базується на основі їх наочно-образного мислення та безпосереднього досвіду входження у проблемні ситуації соціального змісту. Він ще не пов'язується з активним застосуванням ними вербально-логічних носіїв соціальної інформації, в тому числі й у площині активного використання власних емоційних еталонів для ідентифікації переживань іншої людини за виразом її обличчя. В той же час, здатність

до розуміння соціальних подій у динаміці, в поєднанні з розвиненою потребою у спілкуванні відіграє провідну роль у становленні вільного, продуктивного для соціального розвитку дитини цього віку комунікативного стилю, який не передбачає формування психологічних захистів або інших комунікативних бар'єрів.

Для *молодшого підлітка* характерна здебільшого інша картина, яка пов'язує успішність виконання соціально-креативної проби не лише із *зростанням соціальної компетентності* школярів, а й зі зростанням їх соціально-аналітичного потенціалу в частині розвитку *здібностей до системного розуміння причин динаміки соціальних подій та адекватного розуміння й вільної трансформації змісту мовних повідомлень*. Саме такі механізми є провідними й для становлення особистісної рефлексії — основного новоутворення психіки людини в цьому віці, креативним продуктом якого стає Я-концепція особистості.

Основною внутрішньою детермінантою ефективного розгортання цього складного й багатомірного процесу у віці 11-12 років виступає суттєве зростання серед молодших підлітків настановлень на домінування в міжособистісних контактах. Даний факт автор розглядає як своєрідний соціально-психологічний еквівалент становлення суб'єктності особистості як активного носія соціального «Я», яка визначає себе через реакцію на її дії референтного для неї оточення однолітків. Описана психологічна ситуація, передусім, провокує розвиток соціально-емоційних і конативних властивостей молодшого підлітка, пов'язаних із подальшим активним формуванням операційної складової його відповідних соціальних здібностей у частині становлення емоційних еталонів виразів обличчя та адаптивних стратегій адекватного реагування в соціально-конфліктних, емоційно навантажених ситуаціях фрустрації. Важливу роль у формуванні оптимального комунікативного стилю обстежених підлітків відіграють не лише засвоєння соціально-нормативних шаблонів поведінки та оцінки інших

людей, а й загальна настанова школярів цього віку на активну комунікацію з однолітками, відкритість соціальному досвіду. Зростання потенціалу каузально-атрибутивних і мовленнєвих властивостей, яке іде пліч-о-пліч із загальноінтелектуальним розвитком таких осіб, органічно висуває ці здібності на центральне місце серед механізмів їхньої соціальної самореалізації, оскільки дозволяє здійснювати ефективний вплив на референтну спільноту однокласників, про що свідчить емпірично зафіксоване зростання соціального статусу цих підлітків. Лідери-молодші підлітки в обстежених класах у цілому значуще відрізняються від ігнорованих дітей сумарними показниками соціального інтелекту, зокрема, більш високим рівнем розвитку здатності до каузальної атрибуції, ефективності реалізації якої забезпечує їм більш адекватне розуміння причин настання соціальних подій в динаміці, а також і порівняно кращу орієнтацію в просторі соціальної комунікації. Отже, цей вік є сенситивним для розвитку соціальних здібностей дітей через їх активну взаємодію з однолітків у оточеннях у організованих педагогом умовах, орієнтованих на групоутворення дітей [3; 4].

Психологи вважають підлітковий вік дуже складним у розвитку особистості. На думку Л. С. Виготського, «у структурі особистості підлітка немає нічого стійкого, остаточного, нерухомого» [5]. Внаслідок нестабільності особистості виникають суперечливі бажання і вчинки: підлітки намагаються в усьому бути схожими на однолітків і, поряд з цим, пориваються виділятися в групі, привертати увагу, бравують недоліками, вимагають відданості та змінюють друзів. У цей час формуються різні образи «Я», переважно мінливі, що можуть зазнавати впливу ззовні. Відбувається розвиток особистісної рефлексії, з'являється новий рівень мислення, встановлюється характер.

За даними О. В. Войцеховської, комунікативні здібності, самооцінка і рівень тривожності взаємопов'язані між собою, а зміна якогось одного фактора (в позитивну чи негативну

сторону) тягне за собою і зміну інших перерахованих вище факторів. Так, зі зниженням самооцінки підвищується тривожність та знижується рівень комунікативних здібностей, а з підвищенням особистісної тривожності знижується самооцінка та комунікативні й організаторські здібності. І, відповідно, зміни в рівні комунікативних здібностей ведуть до змін у самооцінці та рівні тривожності [6].

Цікавим є дослідження О. О. Бодальова щодо зв'язку стилю керівництва педагогів з їх судженням про якості особистості учнів [1]. За особливостями стилю керівництва учнями вихователі умовно були поділені на три групи: «автократичну», «ліберальну» і «демократичну». Після цього їх попросили: 1) назвати найбільш яскраві позитивні та негативні якості (якщо вони є), що характеризують, на їх думку, підлітків і старших підлітків, якими вони керують; 2) визначити за шкалою «полярних профілів», до якого рівня і які характерні якості розвинені у більшості названих груп школярів; 3) перерахувати, які якості та якого рівня розвитку вони хотіли б бачити у цих учнів; 4) охарактеризувати конкретних учнів із класів, у котрих вони працювали.

Кількісно-якісний аналіз показав, що педагоги, віднесені до «автократичної» групи, значно недооцінюють розвиток у учнів таких якостей як колективізм, ініціативність, самостійність, вимогливість до інших. Одночасно, в них перебільшене уявлення про «сформованість» у підлітків і старшокласників неорганізованості, недисциплінованості, ліні, безвідповідальності, імпульсивності.

Вихователі, що ввійшли до групи «лібералів» (у своїх відношеннях з учнями переважно пасивно-поступливі), навпаки, вважають, що названі вище якості плюс сміливість, комунікабельність, самолюбство, правдивість — розвинені у школярів до високого рівня. На відміну від вихователів першої групи, вони, крім того, вважають, що організованість, дисциплінованість, працелюбство, відповідальність, скромність, витрива-

лість і наполегливість у цих учнів розвинені в усякому разі до середнього рівня.

У педагогів — «демократів» не було виявлено крайнощів, що свідчили б про значну переоцінку розвитку в школярів позитивних чи негативних якостей. Про ступінь сформованості різних особистісних якостей в учнів «демократи» відзивались більш різноманітно й індивідуалізовано, ніж представники інших двох груп. Разом з тим вихователі з демократичним стилем керівництва виказували більш точні судження про особистість конкретних учнів, тим часом, як їх колеги з інших груп допускали значні помилки типу «стереотипізації», «дії ореолу» і «проектування».

В. І. Панов визначає обдарованість як прояв творчої природи психіки особистості, що виникає під час взаємодії особистості та освітнього середовища. На підставі цього дослідник вважає, що основним завданням педагога у роботі з обдарованою дитиною є створення такого освітнього середовища, яке б забезпечувало можливість реалізації інтелектуального потенціалу дитини [9].

З одного боку, суб'єктна позиція обдарованого учня накладає на нього певну відповідальність за власний розвиток і становлення його обдарованості, а з іншого боку, за Н. Б. Гонтаровською [7], поняття «освітнє середовище» відображає залежність розвитку особистості школяра від організації педагогами навчання і виховання у процесі здобуття ним загальної середньої освіти. На думку автора, цілеспрямоване створення освітнього середовища як фактора розвитку особистості школяра можливе за умов:

- забезпечення творчої готовності педагогів до створення освітнього середовища для розвитку особистості школяра;
- посилення суб'єктності учня у процесі його особистісного становлення шляхом педагогічного супроводу розвитку особистості школяра в освітньому середовищі на суб'єкт-суб'єктних засадах;

- урахування типів освітніх середовищ, визначених за критерієм вікових особливостей та відповідно до нормативної бази загальної середньої освіти: освітнє середовище для учнів початкової школи, освітнє середовище для учнів основної школи, освітнє середовище для учнів старшої школи;
- діяльнісно-комунікативного наповнення конкретних освітніх середовищ з урахуванням провідних завдань і специфіки кожного типу середовища;
- цілеспрямованого створення просторово-предметного поля освітнього середовища з метою його конструктивного впливу на особистість школяра;
- врахування потенційних можливостей соціально-педагогічного партнерства учасників створення освітнього середовища, визначальна роль у якому належить педагогам;
- реалізації структурно-функціональної моделі створення освітнього середовища як фактора розвитку особистості школяра;
- діагностування ефективності створеного освітнього середовища, яке опосередковується вивченням рівнів розвитку окремих сфер особистості школяра шляхом використання відповідних критеріїв та показників.

Н. Б. Гонтаровською визначено типологію освітніх середовищ: навчальне освітнє середовище, позаурочне освітнє середовище, позашкільне освітнє середовище. У кожному освітньому середовищі виокремлено три підтипи (освітнє середовище початкової школи, освітнє середовище основної школи, освітнє середовище старшої школи). Навчальне освітнє середовище розглядається як дидактично організоване навчання та учіння школяра, що здійснюється через взаємодію основних суб'єктів освітнього середовища – вчителя й учня та зумовлене цілями освіти. Завдання навчання реалізуються через актуалізацію його основних компонентів: змісту, форм, методів, засобів і педагогічних технологій. Позаурочне освіт-

не середовище — своєрідне освітнє середовище загальноосвітнього навчального закладу, яке має місце у позаурочний час і в контексті якого реалізуються завдання розвитку всіх сфер особистості школяра (тілесно-фізичної, пізнавальної, соціально-моральної) з використанням специфічних організаційних форм, методів і прийомів навчально-виховної роботи з учнями різних вікових категорій. Позашкільному освітньому середовищу притаманні такі специфічні якісні характеристики, як соціально-педагогічна актуальність змістового компонента, особистісна зацікавленість школяра і батьків, індивідуалізованість, автентичність, гетерогенність (різноманітність, неоднорідність за структурою); цільова та змістова варіативність, різноманітність за критерієм віку дітей, відкритість до педагогічних інновацій, різноманітність часових і просторових координат, практико-орієнтована процесуальність, креативність [7].

Аналізуючи основні підходи до феномену «освітнє середовище», Р.О. Семенова вважає правомірним трактування освітнього розвивального середовища як динамічної системи психолого-педагогічних умов і впливів, спрямованих на розкриття та оптимальний прояв творчої природи психіки обдарованої особистості, включаючи здатність її до довільної саморегуляції своїх дій і станів, у відповідності з природними задатками, інтересами, потребами, вимогами вікової соціалізації, з одного боку, й соціальним запитом, з іншого. До пріоритетних принципів ефективного функціонування освітнього розвивального середовища автор відносить: *принцип цілісного розвитку психіки* (створення освітніх умов для розкриття творчого потенціалу різних сфер психіки обдарованих та їх здібностей); *принцип специфіки вікового зростання особистості* (забезпечення можливостей задоволення потреб кожного індивіда у відповідності з індивідуальними інтересами, особистісними властивостями та задачами вікової соціалізації); *принцип природовідповідності* (застосування таких розвивальних освітніх технологій, які відповідають природним

особливостям і закономірностям саморозвитку обдарованих) [11].

Зважаючи на особливості розвитку соціальних здібностей молодших школярів і молодших підлітків до вищезгаданих загальних принципів побудови розвивального освітнього середовища необхідно виокремити *принцип комунікативно-орієнтованої діяльності*, який забезпечить учням із проявом соціальної обдарованості можливість розвивати свої здібності; *принцип формування соціально-креативної здатності особистості до продуктивного розв'язання соціальних проблем*; *принцип взаємодії емоційних, когнітивних і креативних компонентів соціальних проявів свідомості особистості як соціально-творчого суб'єкта* та *принцип творчої взаємодії*.

Загалом, в онтогенезі окремі структурні компоненти соціальних здібностей формуються нерівномірно, що визначає рівневий характер їх проявів. Так, молодший шкільний вік є сенситивним до становлення оптимального соціально-адаптивного стилю міжособистісної взаємодії через спілкування з однолітками в організованому дорослими педагогічному середовищі. Тому для молодших школярів особливо важливою є роль педагога в організації, в першу чергу, їх комунікативної діяльності для прояву і розвитку соціальних здібностей.

Потенціал соціальних здібностей молодшого підлітка проявляється у процесах групоутворення референтної для нього спільноти однолітків, зростання соціально статусу який зумовлюється розвитком його соціально-когнітивних, соціально-емоційних та соціально-конативних властивостей. І для цього віку розвивальним буде освітнє середовище, що сприятиме активній комунікації підлітків між собою.

З метою вивчення відношення учнів до умов освітнього середовища, в якому вони знаходяться, було проведене діагностичне обстеження за методикою Н. П. Бадьїної «Діагностика психологічних умов шкільного освітнього середовища» [12]. Оцінювання освітнього середовища проводилося за наступними параметрами:

- *інтенсивність освітнього середовища* — проявляється в обсязі, складності навчальних завдань, які пропонуються учням на уроках і вдома, а також у рівні вимог до якості виконання цих завдань;
- *емоційно-психологічний клімат* — проявляється ступенем психологічного комфорту учасників освітнього процесу, в особливостях їх стосунків, у настрої, який переважається в колективі тощо;
- *задоволеність освітнім середовищем* — виявляється рівнем задоволення навчальним закладом, його значущістю і місцем в системі цінностей учасників освітнього процесу;
- *демократичність освітнього середовища* — визначається рівнем демократичності адміністрації, можливістю брати участь в управлінні школою, приймати рішення, що стосуються особистих інтересів учасників освітнього процесу;
- *сприяння формуванню пізнавальної мотивації (навчальної, професійної, творчої), розвитку пізнавальних інтересів* — виявляється у ступені педагогічного сприяння розвитку у дітей мотивації навчання, пізнавальних інтересів і пізнавальної активності;
- *задоволеність якістю освітніх послуг, що надаються освітньою установою* — проявляється в оцінці рівня викладання в школі різних предметних дисциплін, ступенем впевненості учасників освітнього процесу в достатності освітніх послуг для вступу випускників до ВНЗ.

Рівень вираженості певного психологічного чинника визначався шляхом розрахунку середнього значення і чим ближче отриманий результат до 1, тим сильніше виражений в даному освітньому середовищі відповідний психологічний фактор: 0-0,40 — низький рівень; 0,41-0,70 — середній рівень; 0,71-1 — високий рівень.

Для виокремлення учнів з високим рівнем соціальних здібностей використовувався «Опитувальник для виявлення соціальної обдарованості», де учні оцінювали один одного.

Діагностичне обстеження проводилося серед учнів четвертих, п'ятих і шостих класів загальноосвітньої та спеціалізованої школи. Всього у дослідженні взяло участь 105 учнів. З високим рівнем соціальної обдарованості з них було виокремлено 20 учнів.

Аналіз емпіричних даних показав, що учні з високим рівнем соціальної обдарованості показують високий рівень задоволеності *емоційно-психологічним кліматом* (0,96), тоді як загальний показник по даному чиннику знаходиться на середньому рівні (0,66). Інші показники відрізняються не так суттєво, але варто відзначити, що майже за всіма параметрами (крім *інтенсивності освітнього середовища*) учні з високим рівнем соціальної обдарованості показують вищий рівень задоволеності освітнім середовищем, ніж інші діти. Конкретні дані наведено в таблиці 4.

Таблиця 4

Показники відношення учнів до психологічних умов шкільного освітнього середовища

	Інтенсивність освітнього середовища	Емоційно-психологічний клімат	Задоволеність освітнім середовищем	Демократичність освітнього середовища	Сприяння формуванню пізнавальної мотивації	Задоволеність якістю освітніх послуг
Всі учні	0,54	0,66	0,8	0,47	0,7	0,7
Соціально обдаровані	0,51	0,96	0,84	0,53	0,75	0,78

При порівнянні даних, що були отримані від учнів четвертих (молодші школярі) і учнів п'ятих (молодші підлітки) класів, виявлено зниження рівня задоволеності *психологічними*

умовами шкільного освітнього середовища майже за всіма показниками (крім *інтенсивності освітнього середовища* та *демократичності*) при переході в старший клас серед соціально обдарованих учнів, в той час як серед категорії учнів з середніми та низькими показниками соціальної обдарованості цей рівень залишається майже незмінним.

Отже, за результатами дослідження можна зробити висновок, що учні, які відчувають себе психологічно та емоційно комфортно в даному навчальному середовищі, виявляють високий рівень соціальної обдарованості.

Загалом, при побудові освітнього середовища для соціально обдарованих молодших школярів і молодших підлітків необхідно враховувати його наступні функції:

- 1) забезпечення можливості розвитку і прояву творчої активності;
- 2) пріоритетне використання психологічних закономірностей розвитку здібностей;
- 3) відповідність освітніх технологій природним закономірностям розвитку особистості;
- 4) здатність забезпечити всім суб'єктам освітнього процесу систему можливостей для ефективного особистісного розвитку;
- 5) створення цілісності педагогіко-психологічних умов для прояву та розвитку соціальних здібностей.

Отже, розвивальне освітнє середовище для соціально обдарованих дітей повинне включати сукупність умов, які сприятимуть прояву і подальшому розвитку соціальної обдарованості особистості, стимулюватимуть різноманітну творчу діяльність, забезпечуватимуть формування здатності бути суб'єктом розвитку власних здібностей і стати суб'єктом процесу власної соціалізації.

Список використаних джерел

1. Бодалев А. А. Восприятие и понимание человека человеком / А. А. Бодалев. — М. : Изд-во Моск. ун-та, 1982. — 200 с.

2. Власова О. І. Актуальні проблеми побудови концепції соціальної обдарованості / Обдарована особистість — пошук, розвиток, допомога : матеріали доповідей та повідомлень на Міжнародній науково-практичній конференції (27-29 квітня 1998 р.). — К. : Гносис, 1998. — С. 89-94.
3. Власова О. І. Психологія соціальних здібностей: структура, динаміка, чинники розвитку : [монографія] / О. І. Власова. — К. : Видавничо-поліграфічний центр Київський університет, 2005. — 308 с.
4. Власова О. Психологічна структура та чинники розвитку соціальних здібностей : автореф. дис. ... докт. психол. наук / О. І. Власова. — К., 2006. — 44 с.
5. Выготский Л. С. Игра и ее роль в психическом развитии ребёнка / Л. С. Выготский // Вопросы психологии. — 1966 — № 6. — С. 74-75.
6. Войцехівська О. В. Формування комунікативних здібностей молодших школярів / О. В. Войцехівська. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу: http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/pspl/2012_18/107-115.pdf.
7. Гонтаровська Н. Б. Теоретичні і методичні засади створення освітнього середовища як фактора розвитку особистості школяра : автореф. дис. ... докт. психол. наук / Н. Б. Гонтаровська. — К., 2012. — 44 с.
8. Корчак Я. Как любить ребенка / Януш Корчак. — М. : У-Фактория, 2007. — 384 с.
9. Панов В. И. Если одаренность — явление, то одаренные дети — это проблема / В. И. Панов // Начальная школа: плюс-минус. — 2000. — № 3. — С. 3-10.
10. Панов В. И. Психодиагностика образовательных систем: теория и практика / В. И. Панов. — СПб. : Питер, 2007. — 352 с.
11. Семенова Р. О. Концептуальні основи побудови освітнього середовища для обдарованих дітей та молоді / Р. О. Семенова // Актуальні проблеми психології : [збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України]. — Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. — Т. VI: Психологія обдарованості. — Випуск 8. — С. 5–31.
12. Бадина Н. П. Диагностика психологических условий школьной образовательной среды. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу: http://miapp.ru/sno/poleznoe/school_psychologist/538-.html.

2.7 Психологічні особливості створення освітнього середовища для образотворчо обдарованих підлітків

Розвиток кожної особистості є результатом взаємодії між вродженими біологічними особливостями організму та набутим життєвим досвідом. Дослідники з давніх пір намагалися кількісно визначити, яка частка спадкових чинників і впливу

середовища наявні у розвитку здібностей дитини. Це питання традиційно входить до числа фундаментальних у психології та педагогіці. В сприятливому середовищі індивіди гармонійно розвиваються у родині, плідно навчаються в освітньому закладі, ефективно взаємодіють під час праці, у культурі, соціальних стосунках, отже, завдяки різноманітній обдарованості взаємодоповнюють, взаємно розвивають одне одного. Чим більше створено можливостей для творчого розвитку дітей, тим більше шансів для виявлення яскравих і різноманітних талантів. Одним з першочергових завдань сучасної освітньої системи є визначення, яким має бути освітнє середовище, що сприяє розвитку та інтеграції обдарованої особистості, яке практичне застосування її творчого продукту та визнання її іншими людьми.

Протягом сторіч помічали, що генії та обдаровані люди часто з'являються відразу значними групами (наприклад — доба Відродження). Одна з поширених гіпотез стверджує, що причина полягає в середовищі, яке стимулює той чи інший вид обдарованості, творчості, діяльності. Всі ці люди належали до одного класу зі стійкими традиціями, підкріпленими соціальною наступністю. В спілкуванні один з одним, у взаємному впливі один на одного, а також завдяки тому, що їх творчість була потрібна не лише вузькому колу поціновувачів, а й широким масам вільного міського люду, — вони змогли реалізувати притаманні їм здібності. Професійні об'єднання художників були водночас і школами навчання для обдарованої молоді. У сучасній освітній системі теж створено спеціалізовані заклади мистецької освіти. Це сприяє творчій взаємодії обдарованої дитини і педагога в процесі навчання художньо-творчої діяльності.

З'ясуванню загальних характеристик освітнього середовища, його компонентів і принципів організації присвятили свої наукові дослідження І. А. Баєва, В. І. Панов, В. І. Слободчиков, І. С. Якиманська, В. А. Ясвін, та ін. Отже, характер розвивального освітнього середовища визначається пріоритетністю

суб'єкт-центрованої стратегії педагогічної взаємодії, доступністю навчальної інформації, його змістовною наповненістю. Внаслідок реалізації цих підходів має сформуватися збагачене поліваріантне середовище, яке функціонуватиме за законами креативного динамічного хаосу, що стануть рушійним чинником для нових педагогічних цілей, цінностей і творчих імпульсів. Вочевидь, піднесення індивідуальної свідомості може досягатися лише за умови плекання своїх здібностей. Переживання почуття особистої відповідальності за стан своєї свідомості й буття, без урахування якого немислима діяльність педагога та вихователя, має стати водночас природною потребою саморозвитку і самовиховання як форми духовної творчості. Отож конституювання освітнього середовища визначає духовний і художній розвиток обдарованої дитини. Гуманістична позиція суб'єктів освітнього процесу включає в себе високий рівень прояву морально-ціннісних властивостей, динаміку «Я-концепції», позитивне мислення й суб'єкту взаємодію [4].

Російськими та українськими науковцями закладений теоретичний і методологічний фундамент дослідження здібностей до образотворчого мистецтва, отриманий багатий фактичний матеріал, а також подана його змістова інтерпретація (роботи В. П. Кірієнко, О. В. Завгородньої, О. О. Мелік-Пашаєва, С. І. Науменко, Ю. О. Полуянова, О. М. Торшилової та ін.). Задля з'ясування специфіки освітнього середовища для цього окремого типу обдарованості визначимо, на основі значених досліджень, образотворчу обдарованість як «інтегральну властивість особистості — багаторівневий поліаспектний комплекс схильностей та здібностей, мотиваційних та операційних компонентів, які підпорядковуються, розвиваючись, естетично-творчій позиції особистості, й забезпечують здатність людини до значущого внеску в ту чи іншу галузь візуального мистецтва» [2, с. 26]. З огляду на це, важливим стає вивчення специфіки інтеграції художньо обдарованих підлітків у просторі мистецького освітнього середовища. Адже саме

підлітки найбільшою мірою вразливі для зовнішніх впливів і, стикаючись із труднощами адаптації, найменше спільно їх переживають.

Період навчання в школі є ключовим як для формування образотворчих здібностей, так і для соціалізації обдарованої особистості. Однак, незважаючи на розуміння цінності творчих людей для життя соціуму, в сучасному українському суспільстві не вивчені потрібним чином особливості соціалізації творчо обдарованих особистостей, зокрема дітей. Проблема полягає в суперечності між, з одного боку, усвідомленням значущості творчо обдарованих особистостей і, з другого боку, нехтування наявним потенціалом, браком реальних засобів адаптації, включення обдарованих у культурний простір суспільства.

У спеціалізованих мистецьких закладах процес розвитку обдарованості розглядається в контексті проблеми навчання образотворчої діяльності. З-поміж різних форм організації освіти та естетичного розвитку особистості, школи мистецтв постають як найкраща форма. На відміну від вечірніх художніх шкіл, у школі мистецтв поєднується загальна середня освіта з професійним навчанням одному з видів образотворчого мистецтва — живопису, графіці, скульптурі. Особливості навчального і творчого процесу в спеціалізованому мистецькому закладі полягають у формуванні в учнів здатності до праці в обраній сфері мистецтва, ціннісного ставлення до мистецтва, а також у розвитку власних художньо-естетичних умінь, естетичних смаків через інтеграцію мистецьких дисциплін, залучення професійних діячів мистецтв до участі в набутті учнями безпосереднього художньо-естетичного досвіду. Разом з тим, ідеться про заохочення всіх без винятку учнів до активної участі в класній та позакласній роботі, яка відзначається різними видами мистецької діяльності. Тут дуже вагомим є залучення батьків до навчально-виховного процесу, які разом з педагогами й створюють виховне естетично-розвивального середовище, що позитивно впливає на процес виховання.

Як в історії людства, так і в житті окремої людини, мистецтво у творчій уяві освоює дійсність, яка ще не освоєна реально. Таким чином мистецтво розширює, забігаючи наперед, царину духовного досвіду людства та індивіда, емоційно готуючи своєрідну зону найближчого розвитку. На жаль, ця випереджальна роль мистецтва досі не простежена педагогами і психологами на кожному етапі становлення обдарованої особистості, а тому й не включена до цілеспрямованого процесу розвитку особистості дитини. Справді, залучення до мистецьких засобів виховання має бути не лише привілеєм художньо обдарованих дітей, а як найширше застосовано в усій освітній системі країни.

Розвивальний ефект освітнього середовища забезпечується лише наявністю комплексу можливостей для саморозвитку учнів і педагогів, що має містити три структурні компоненти:

1) Комунікативний, або соціальний, компонент, пов'язаний з міжособистісними стосунками педагогів, учнів і батьків.

2) Психодидактичний компонент, що має забезпечувати відповідність змісту і методів навчання потребам обдарованих дітей.

3) Просторово-предметний компонент (приміщення для навчання, відповідне його обладнання, створення художнього простору, що стимулює розвиток обдарованості).

Розглянемо докладніше ці компоненти.

1. *Комунікативний компонент* освітнього середовища. Якщо описувати особистісно-орієнтовану систему освіти в такому «тривимірному» просторі: особистість — педагогічне спілкування — культура, то вчитель і учень виявляються рівноправними суб'єктами цього процесу. На думку прихильників інноваційних особистісно-розвиваючих педагогічних технологій, вчителя не можна вважати суб'єктом усього процесу навчання, бо його знання та їхнє індивідуалізоване втілення взаємодіє з досвідом і власними антиципаціями учня. Значення такої моделі особливо зростає у зв'язку з освітньою діяльністю художнього напрямку. Це стосунок двох (або де-

кількох) рівноцінних суб'єктів у єдиному процесі досягнення та вираження естетичного сенсу. Ідеальна модель освітнього процесу тут, на наш погляд, пов'язана з принципом співтворчості вчителя й учня.

В освоєнні матеріалу та змісту мистецтва роль суб'єкта освітнього процесу починає грати учень. Саме ж спілкування у цьому процесі не обмежується стосунками учитель — учень, а виводиться на ширшу «орбіту» творчо значущих стосунків між учнями в колективному спілкуванні з мистецтвом, а також на рівень ширшого соціального середовища — суспільного визнання творчих успіхів дитини, визнання, яке має істотне значення у формуванні творчої особистості. Цей фактор відіграє важливу роль в усвідомленні учнем своєї діяльнісної позиції як творця художнього образу.

Мета педагогічної активності в такому освітньому процесі — не тільки створення інформаційного середовища й умов для розвитку думки в навчальній діяльності, а й забезпечення оптимального режиму розвитку свідомості для формування та актуалізації особистісного, творчого потенціалу. Творчість і творчий розвиток, таким чином, виступають не просто окремими компонентами, а, натомість, діяльнісним виміром суб'єктно-особистісного потенціалу та розвитку в цілому.

І. В. Соловійова запропонувала метод педагогічного моделювання освітнього й творчого процесу як основу програми розвитку художньої обдарованості, що враховує індивідуально-психологічні особливості та рівні обдарованості дітей. На її думку, оптимальний художньо-творчий розвиток ефективний в тому випадку, якщо враховуватиметься індивідуальний рівень обдарованості дитини, що можливо при взаємодії вчителя з учнем за наступними моделями: «вчитель веде за собою учня», «вчитель і дитина взаємодіють на рівних», «дитина веде за собою вчителя». Кожна з моделей є основою для розробки індивідуалізованої програми розвитку художньої обдарованості, яка дозволить учителям більш професійно і глибоко розуміти обдарованих дітей [6].

2. *Психодидактичний компонент* освітнього середовища. Діалогічний характер стосунків між учителями та учнями забезпечує їх одночасний розвиток, саморозвиток, самореалізацію, гармонійне співіснування їх інтересів у початковій та мистецькій взаємодії. Свобода вираження творчого «Я» дитини проявляється в усіх продуктах художньо-творчого процесу, отже, і в процесі діяльності, розвитку особистості. Зауважимо, що потрібно враховувати емоційний стан дитини на заняттях. Це дасть змогу компенсувати, коригувати емоційний стан, загалом, труднощі розвитку.

Пріоритет творчих завдань — головна умова прояву і розвитку художньої обдарованості. Ігри, вправи, начерки, замальовки, спостереження, додаткові джерела інформації та книги активізують думку, уяву, сприйняття дитини. Врешті, у художньо-творчій діяльності втілюється власне «Я» дитини, а засобом втілення ідей дитини є творчі роботи, у яких вона освоює знання, уміння й навички в образотворчій діяльності. Вибір тієї чи іншої програми залежить від основних цілей і педагогічних поглядів педагогів. При цьому програма роботи з обдарованими дітьми має враховувати концептуальні засади теорії обдарованості та індивідуальні прояви обдарованої дитини.

Слід зауважити, що умовою розвитку обдарованості в художньо-творчій діяльності є атмосфера довіри, активності, творчості та спілкування між учителем і учнем. Учитель має знаходити індивідуальний підхід до обдарованих дітей, уміти запропонувати їм такі види художньо-творчої діяльності, що сприяють розвитку дитячої обдарованості й ураховують їхні здібності. Використання диференційованого, індивідуального та особистісно-орієнтованого підходів до оцінки процесу, результату художньо-творчої діяльності обдарованої дитини сприяє розвитку її творчої особистості.

Розкриття потенціалу творчо обдарованих особистостей в цілому ускладнюється браком адекватних інституційних засобів адаптації. Труднощі адаптації призводять до появи над-

мірної тривожності, яка, будучи властивою творчій людині, у випадку її високої виразності, перешкоджає успішній соціалізації та реалізації творчого потенціалу. Обдарованим особистостям, що володіють суперечливими особистісними характеристиками і складною внутрішньою організацією, досить важко адаптуватися шляхом простого пристосування до соціуму. Через те серед них є більш поширеною адаптація шляхом перетворення середовища. Обдаровані підлітки активно впливають на створення власного мікросередовища в мистецькому освітньому закладі, бо вони інтенсивно відчують авторство у становленні своїх здібностей, свідомо і цілеспрямовано спрямовують саморозвиток.

Разом з тим, деякі особливості поведінки обдарованих підлітків можуть призвести до непорозумінь з однолітками, до конфліктних стосунків, навіть до ізоляції з боку однокласників. Серед причин можна, насамперед, назвати такі: невміння слухати співрозмовника, прагнення до домінантності, тенденція до демонстрації власних знань і вмій (яка багато в чому закріплюється дорослими), прагнення монополізувати увагу оточуючих, нетерпимість щодо менш успішних, нонконформізм, звичка поправляти інших. Стикаючись з труднощами у взаєминах з однолітками та не розуміючи їх причин, обдаровані часто прагнуть до дружби з дорослими або зі старшими учнями. Тим часом переживання стосовно того, що вони не можуть зробити щось так, як старші, в яких краще розвинені художні навички, може породжувати в обдарованих підлітків відчуття власної неадекватності, формувати у них низької самооцінки, надмірної критичності щодо своїх досягнень. Різні порушення в спілкуванні з людьми можуть істотно позначитися на уявленні цих підлітків про себе та свої можливості. Натомість, слід підкреслити, що найважливішою умовою реалізації їх потенціалу є наявність позитивної Я-концепції.

Отже, у практичних питаннях конструювання розвиваючого освітнього середовища має значення дотримання вимоги будувати середовище як простір спільної діяльності дорослих

і дітей, в якому дорослий виступає як представник культури, носій смислів та способів взаємодії з культурою, а дитина як рівноправний партнер з незалежними судженнями і діями, яка може проявити критичність до думки та вчинків інших людей. Таке середовище відрізняється інтенсивною спільною діяльністю й спілкуванням суб'єктів освітнього процесу, емоційно та інтелектуально насиченою атмосферою співробітництва і творчості, поєднанням загальної просторової організації колективних дій.

У зв'язку з цим можна вирізнити основні напрямки художньої і творчої співпраці вчителя з обдарованим підлітком:

а) продуктивний розвиток здібності естетичного співпереживання дійсності як уміння вступати в особливу форму духовного діяльного спілкування з естетично й етично змістовним світом людських почуттів, емоцій;

б) художнє усвідомлення світу учнями через відповідну власну творчу діяльність, при цьому образне мислення розвивається саме на основі імпровізованої творчості;

в) розвиток інтегративних якостей сприйняття і мислення, оптимізація навичок цілісного й динамічного діяльного охоплення явищ мистецтва з виходом за рамки тільки одного з його видів;

г) формування основних художніх знань і вмінь як необхідної передумови для реалізації власного творчого досвіду учнів та вироблення критеріїв осмисленої діяльності.

3. *Просторово-предметний компонент* освітнього середовища. Простір освітнього мистецького закладу — це художньо-предметне оточення, в якому уможливорюється спілкування обдарованих (інтер'єр навчального закладу, виставкові експозиції, концерти учнів та вчителів). Тут предметне оточення не є фоновим чинником зовнішньої естетизації середовища. Його дієвість — у відображенні мистецької діяльності учнів та викладачів. У такий спосіб предметне оточення починає відігравати роль передавача мистецької інформації та стимулятора її осмислення і подальшого художнього пізнан-

ня. У навчальному закладі, який призначений для пошуку, виявлення, розвитку та підтримки художньо обдарованих дітей, освітній простір перетворюється на художньо-освітній. Потрібно в процесі навчання створювати простір, де відбувається рівноправний діалог між усіма його членами — митцями, учителями, учнями, створення спільних мистецьких проєктів, спілкування з видатними діячами культури. Таким чином виховується потреба і здатність учня самому впливати на освітнє середовище, творити його.

Зважаючи на те, що особистість формується в процесі гармонійної взаємодії двох систем: впливу світу на людину в різні періоди її розвитку і впливу людини на довколишній світ, — становлення особистості відбувається як наслідок взаємодії впливів освітнього середовища та обдарованої дитини. Гармонійний розвиток образотворчої обдарованості реалізується як процес повноцінного розгортання основних ліній розвитку особистості за умов визнання провідної ролі соціокультурного контексту цього розвитку, надання вирішальної ролі чутливим періодам у становленні особистості, а також за умови побудови педагогічного процесу відповідно до провідної художньої діяльності на різних вікових етапах навчання.

Отже, організовуючи освітній процес, слід будувати «розвивальну міжособистісну взаємодію» суб'єктів, що опосередковує вплив на особистість відповідних стимулів, включає її до відповідної діяльності в контексті освітнього процесу (соціальний компонент освітнього середовища); організувати «розвивальну діяльність» суб'єктів освітнього процесу (психодідактичний компонент освітнього середовища); організувати відповідний комплекс «розвивальних стимулів» (просторово-предметний компонент освітнього середовища).

Виходячи з цього, для побудови освітнього середовища для образотворче обдарованих підлітків, слід розв'язати такі організаційні питання:

- задіяти канали особистісного розвитку (перцептивний, когнітивний і практичний);

- актуалізувати дію психологічних механізмів особистісного розвитку (пізнавальних процесів, фантазії, рефлексії, емпатії тощо);
- побудувати освітній процес у відповідності з віковими, статевими, культурними та іншими специфічними особливостями обдарованої особистості.

До загальних принципів проектування та організації освітнього середовища правомірно віднести наступні:

- 1) організація комплексного та гетерогенного освітнього середовища;
- 2) орієнтація на актуалізуючий потенціал освітнього середовища;
- 3) організація персонально адекватного освітнього середовища [1].

Оскільки мистецтво на всіх вікових етапах здатне виступати як особлива форма духовно-практичної діяльності, в якій відбувається особистісно-сміслові самовизначення людини (формується ціннісні орієнтації, світогляд і світорозуміння), розвиваються її здібності, метою навчання образотворчій компетентності є розвиток сприйняття, художнього мислення й уяви, а також формування основ критичного ставлення до власних творів. Проте глибоке занурення в процеси художнього аналізу, порівняння і творчого синтезу при створенні творів образотворчого мистецтва веде до колосальних психо-емоційних навантажень, небезпечних для нервово-психічного здоров'я учнів. Тому в роботі з обдарованими дуже важливо створити атмосферу терпимості й захищеності на заняттях. Це потрібно також для вільного вираження підлітка в процесі творення свого внутрішнього світу, для встановлення емоційного резонансу між учнем і викладачем, отже, для діалогу, здійснюваного з використанням не тільки вербальних, але й невербальних засобів комунікації, а також для опосередкованої взаємодії учень — малюнок — викладач. Окрім того, можуть бути доцільними використання елементів арт-терапії та

будь-які методи непрямого (неявного) впливу, що підтримують і направляють обдарованого учня.

У мистецькій освіті в США наприкінці ХХ сторіччя відбулися значні зміни. Шістдесяті роки ХХ ст. в Америці були перехідними для художньої освіти, бо закінчилася ера спонтанної образотворчої діяльності, що незначною мірою включала сприйняття і розуміння творів професійного мистецтва. Під впливом ідей В. Лоуенфельда та Д. Гілфорда у моделях системи освіти наріжним каменем був розвиток творчого потенціалу особистості. Робота Лоуенфельда «Creative and Mental Growth» («Творче і розумове зростання»), в якій він запевняв, що заняття мистецтвом сприяють особистісній інтеграції, стала основою для започаткування змін у навчанні. Саме власне художня творчість, на його думку, слугує основою психічного, фізичного, соціального, творчого і розумового розвитку дитини. У 70-80-тих роках проблема розвитку художнього сприйняття на заняттях образотворчим мистецтвом стала однією з ключових. Це відбилося і на поглядах на естетичне виховання в цілому. Р. Сміт виділяє чотири напрямки освіти для мистецької діяльності, що поширені в американській педагогіці. В першому значенні маються на увазі саме заняття музикою, образотворчим мистецтвом, літературою, театром; у другому — навчання мистецтву, накопичення естетичного досвіду, формування художніх суджень, розвиток художньо-творчих здібностей; у третьому — комплексне вивчення мистецтв і культури в цілому; в четвертому — формування естетичного ставлення до будь-якого об'єкта: від предмета в навколишньому середовищі до методу навчання. Позитивним моментом є те, що з введенням культурознавчих курсів стало помітним відставання методики викладання мистецтва в спеціалізованих та середніх освітніх закладах від потреб суспільства, що виникли в сучасних умовах. Тепер вже недостатньо турботи про освоєння учнями образотворчих умінь. Знадобився більш широкий погляд на мистецтво із залученням знань з історії мистецтва, а також навичок сприйняття та аналізу творів. Те-

пер більша увага стала приділятися культурознавчим, мистецтвознавчим проблемам і в цілому проблемам інтелектуального життя суспільства. Програма образотворчого навчання мала стимулювати у школярів прагнення отримувати знання, розуміти й переживати твори мистецтва сучасності та минулих епох з акцентом на зв'язок мистецтва з тією культурою, в якій воно створювалося, і його вплив на наступні культури. Учні розвивали розуміння та здатність описувати, аналізувати й оцінювати твори мистецтва, збільшували запас знань, сягали філософських аспектів природи мистецтва, його значення для індивіда та суспільства. Основними цільовими настановами у розвитку дитини в галузі візуальних мистецтв були наступні: 1) творчо підходити до процесу малювання, передаючи різними художніми засобами думки, почуття й уявлення; 2) емоційно і критично сприймати візуальне середовище, прагнути зрозуміти та поліпшити його якості; 3) розуміти різну роль і значення художників, дизайнерів, архітекторів у сучасному суспільстві; 4) розуміти відмінність естетичних стандартів, які використовуються при судженні про твори мистецтва минулого і сьогодення [11, с. 47]. Науковці США в 90-х роках ХХ сторіччя закликали до того, щоб у школі переважала методика проблемного навчання, що передбачає імітацію життєвих або опрацювання фантастичних ситуацій.

Учителі, які дотримуються цієї методики, на уроках образотворчого мистецтва застосовують метод рольових ігор. Учні беруть на себе ролі художників-критиків, які обговорюють проблеми, що можуть виникати в процесі роботи в майстерні митця. Це дозволяє їм по-іншому глянути на навколишні предмети, у створенні яких брали участь художники, дизайнери, скульптори, архітектори та інші фахівці. Щоб мотивувати учнів до висловлювання з приводу мистецтва, в старших класах учитель може попросити учнів написати листи своїм знайомим, у яких обговорювалися картини. Крім того, комусь з них пропонується роль агента з розповсюдження творів якогось-небудь художника. У зв'язку з цим йому доводиться пи-

сати листа директора галереї чи музею з приводу організації персональної виставки цього художника. Іноді учням можна запропонувати описати твір, ведучи телефонну розмову один з одним; обговорити переваги твору з метою його покупки; описати поліцейському твір, який вкрали, або на дружній вечірці розповісти про ту картину, яку бачили в музеї. У третьому класі учням пропонується виконувати більш фантастичні ролі, які діти залюбки самостійно обирають. Наприклад, під час однієї з подібних ігор учитель просить їх закрити очі та уявити собі, що торнадо переніс будівлю школи в невідоме їм місце. Це місце діти можуть вибрати кожен для себе, коли відкриють очі і побачать шість репродукцій кубістичних або сюрреалістичних творів. Деякі діти, наприклад, вибирають репродукцію картини М. Шагала «Я і село». Вчитель запитує одного з учнів: «Якби ти опинився там, то покажи нам, в яке б місце цієї картини ти пішов би в першу чергу?». В старших класах учні виступають у ролі оглядачів художнього життя міста в місцевій газеті і пишуть короткі нариси про виставки, що проходять у місцевих галереях. Деякі, хто захоплений сучасною поп-музикою, намагаються створити вокально-інструментальний твір з приводу відомого твору образотворчого мистецтва. Старшокласникам можуть бути запропоновані найрізноманітніші ситуації, в яких вони опосередкованим чином наближаються до розуміння змісту твору мистецтва.

Ще кілька прикладів: моделюється уявна ситуація, що абстрактна скульптура ожила під дією місячного світла. Учням потрібно розкрити її особливості, роз'яснюючи, чому вона повинна видавати саме ті звуки, які їй приписує учень, і що вона повинна рухатися саме таким чином, а не яким-небудь іншим. Або наступна ситуація: внаслідок деяких катастроф Землі загрожує знищення, які твори і чому візьмуть учні на космічний корабель, що летить на іншу планету. В третьому випадку учень нібито успадковує твір мистецтва від свого родича, але в заповіті сказано, що отримати його він зможе тільки після того, як доведе, що може дати йому компетентну оцінку. Учні

можуть грати ролі художників, що пояснюють свої твори і викладають своє творче кредо. Таких прикладів може бути нескінченна безліч, але важливим моментом є те, що в центрі уваги педагога повинні бути висловлювання учнів, що ґрунтуються на ретельному аналізі самого твору. Також, педагогам радять, що слід віддати перевагу ознайомленню дітей зі справжніми творами аніж розгляданню репродукцій, слайдів і листівок, оскільки в другому випадку учні мають справу з дещо спотвореною версією твору мистецтва [12].

Розглянута програма є результатом тридцятирічної роботи багатьох людей — розробників і експериментаторів, які прагнули реформувати художню освіту для обдарованих у США. На уроках, що ведуться по цій програмі, тісно переплітається сприйняття творів мистецтва з образотворчою діяльністю дітей. Наприклад, учням четвертого класу на екрані демонструють портрет, вони розглядають його, а потім відзначають, який характер виразу обличчя, особливість ліній і тонових відтінків, що використав художник. Так вони вчать-ся розрізняти нюанси виразу обличчя та засоби, якими автор портрета їх передав, також це сприяє розвитку емпатії та здатності розпізнавати живі емоції та почуття людей навколо. Після того вони беруться до створення своїх портретів, більш усвідомлено обираючи виразні художні засоби. Також у даній програмі велике значення надається обізнаності дітей у професійному образотворчому мистецтві (вчитель пропонує учневі вибрати з набору безіменних репродукцій, наприклад, роботи Ван Гога та Ренуара). Не менше значення надається накопиченню знань про мистецтво і художників, але робиться це в тісному зв'язку із зоровим досвідом. Учні показують автопортрети знаних художників, і ті повинні назвати імена авторів. Крім того, якщо відразу кілька учнів у класі можуть відповісти на поставлене запитання, вони повинні обґрунтувати, за якими формальними ознаками вони відносять твори до даного автора (характер мазка, улюблені поєднання кольорів тощо). Дітям можуть запропонувати для порівняння конт-

растні за змістом пейзажі, наприклад, «Болото» Я. Рейсдаля і «Руанський собор» К. Моне. Учні виказують свої уподобання і обгрунтовують їх, дають власне «прочитання» цих творів. Таким чином система розвитку художнього сприйняття, накопичення знань з естетики та історії мистецтва простежуються в цій програмі послідовно від дитячого садка до старших класів. У програмі мистецької освіти на основі базових дисциплін «Discipline-based Art Education» акцент переноситься з загального розвитку дитини на спеціальний його розвиток засобами образотворчого мистецтва. Якщо в попередніх програмах вважалося, що знайомство з професійним мистецтвом обмежує творчу ініціативу дітей, то в даній програмі воно є головною рушійною силою у творчому розвитку учнів.

Порівняльний аналіз освітнього середовища в британських середніх спеціалізованих школах мистецтв та українських спеціалізованих загальноосвітніх навчальних закладах з поглибленим вивченням мистецьких предметів, здійснене С. Федоренко [7], показав, що вітчизняна практика поступається британській у цілеспрямованості й системності, методичному й матеріально-технічному забезпеченні, гнучкості й конструктивності. Для оновлення змісту, форм освітнього середовища для обдарованих слід розширити систему вибіркового курсів навчальних дисциплін естетичного та мистецького циклів для учнів старших класів, які мають наміри в майбутньому реалізувати себе в індустрії мистецтва, та зменшити для них навчальне навантаження із загальноосвітніх курсів, переорієнтувати викладання мистецьких дисциплін з переважно пізнавальної площини в діяльно-творчу (суб'єкт-суб'єкту), із залученням учнів до виконання самостійних творчих завдань на регулярній основі протягом усього періоду навчання (творчі проекти, презентації тощо), поетапно зменшуючи педагогічне керівництво з одночасним збільшенням самоосвітньої діяльності учнів у галузі мистецтва, ширше застосовуючи міжпредметні зв'язки, упроваджуючи в педагогічний процес комплексні програми й інтегративні курси, розроблені

на стику наук і мистецтва, у яких, наприклад, результативним є прагнення до поєднання вивчення історії та теорії мистецтва з практичною діяльністю і творчим самовираженням учнів на заняттях з мови, ширше впроваджуючи інтерактивні методи (технології), що сприяють формуванню таких рис особистості, як уміння критично мислити, відкритість до свіжих творчих ідей, уміння формулювати свою думку на основі зіставлення альтернативних міркувань. Також доцільно змінити структуру уроку в старшій школі, зокрема, зробити можливим таке співвідношення ролей викладача й учня, яке б передбачало активну і творчу участь школярів у навчальній діяльності та підвищувало б їхню мотивацію до навчання і відповідальність за результат; доцільно на регулярній основі запровадити заняття теоретично-практичного змісту в музеях, галереях, творчих майстернях митців тощо, які у процесі пізнання світу поєднують функції сприйняття та власне творчої художньо-естетичної діяльності учнів, коли можна не тільки насолоджуватися результатами праці митців, а й самим малювати, ліпити, брати участь у театральному дійстві тощо, ширше залучити професійних діячів мистецтва до навчально-виховного процесу в загальноосвітніх навчальних закладах.

Європейські педагоги використовують як традиційні, так і сучасні, нові форми й методи виховного впливу, намагаючись максимально сприяти естетичному розвитку особистості школярів. Найпопулярнішими формами розвитку художньої обдарованості в практиці середніх спеціалізованих шкіл мистецтв є заняття — в музеях, галереях, майстернях митців, творчі об'єднання, екскурсії, творча драма, проектна робота тощо, в основі яких лежить вільний, творчий вибір, який сприяє свободі самореалізації та самоствердженню школярів. З метою виховання естетичної культури обдарованих учнів британські освітяни використовують такі методи, як рольова гра, драматизація, презентації, портфоліо, метод проектів, дослідницькі методи, метод стимуляції до творчої діяльності, інтерактивні методи тощо.

Постає проблема вдосконалення навчально-виховного процесу на основі побудови освітнього простору школи, спрямованого на гармонійний розвиток раціонально-логічного та художньо-образного мислення, інтелекту, кругозору, творчого потенціалу учнів, а також виховання емоційно-ціннісних відносин до навколишнього світу. Отже, європейський та український досвід показав, що особливо продуктивним є інтеграційний освітній простір, конструктивним стрижнем якого стає мистецтво.

Усвідомлення потреби створення оптимальних умов для максимального розвитку потенційних можливостей юного обдарування на кожному етапі його творчого зростання, а також створення підґрунтя для залучення його до професійної діяльності на кожному віковому етапі відповідно до притаманних йому творчих потенцій — це основні ідеї оригінальної концепції, за якою функціонує Київська дитяча академія мистецтв (КДАМ). Загалом, авторська концепція створення розвивального освітнього середовища для художньо обдарованих дітей і молоді втілена та успішно працює вже дев'ятнадцять років. КДАМ нагороджена багатьма українськими дипломами та відзнаками, а також стала переможцем японського гранту. Ректор академії Михайло Чембержі окреслив такі програмні орієнтири навчання в КДАМ: «нестерпне бажання вчитися, з радістю та насолодою, отримувати задоволення від щоденного набуття нових знань, вихованої звички прискіпливо, але оптимістично, спостерігати навколишній світ, природно рухатися вперед, заряджаючись новими амбітними ідеями та відчувати процес навчання як прекрасну пору свого життя, неповторну та швидкоплинну...» [9, с. 17].

Започаткування такої традиції навчання стало запорукою гарантованої реалізації багатьох творчих задумів у плідному мистецькому спілкуванні учнів і майстрів-викладачів. Звісно, кожен освітній заклад будує свою стратегію й тактику досягнення мети, має своє обличчя та створює таке мікросередовище, освячене своїми традиціями, де кожна особистість — учень

і вчитель може втілити та реалізувати свій дар, проте модель освітнього середовища КДАМ містить зразкові ідеї організації освітньо-виховного процесу, нові технології та методики, які успішно модифікуються в залежності від особливостей потреб та рівня обдарованості учня.

Загалом можна сказати, що в Україні протягом ХХ ст. мистецька освіта, як органічна складова соціокультурних процесів у освіті, перетворилася на доволі ефективну систему, побудовану на принципах спеціалізації, передачі основ майстерності від покоління до покоління, поступовості, ретельного відбору суб'єктів навчання, переваги його індивідуальних форм, високого рівня вимог до викладацького складу. Втім, серед створених в останні десятиріччя мистецьких закладів Київська дитяча академія мистецтв посідає особливе місце. Ґрунтуючись на традиціях світової та вітчизняної професійної мистецької освіти, сповідуючи принцип безперервності як найбільш оптимальної та ефективної побудови освітньої вертикалі (від підготовчої до вищої школи), академія справді успішно демонструє нові підходи до створення освітнього середовища для розвитку художньої обдарованості та підготовки конкурентоспроможних фахівців з різних видів мистецтва. У цьому закладі гармонійно поєднані ідея безперервної мистецької освіти та психологічний комфорт навчання, оскільки дитина почувається вільно та безпечно не лише у середовищі однолітків, а й серед визнаних педагогів-майстрів; отже, в академії створений духовний та естетичний простір довкола обдарованої дитини.

Тепер окреслимо основні засади, на яких побудоване освітнє середовище КДАМ:

1. Безперервність як головний принцип провадження мистецької освіти.
2. Опора на новітні досягнення мистецтвознавства, психології та педагогіки.
3. Психологічна комфортність навчання, послідовна реалізація його механізму в організації освітнього процесу.

4. Формування мотивації до навчання і художньої творчості.
5. Поєднання різних мистецьких спеціальностей в одному навчальному закладі.
6. Рання професіоналізація та можливість корегування фахової орієнтації. Захист авторських та інтелектуальних прав учнів.
7. Естетизація навчального простору.
8. Демократичність, толерантність і шляхетність стосунків за умов суворой дисципліни.
9. Зростання ролі особистості вчителя, високий рівень фахових вимог до викладачів, упровадження засад педагогіки партнерства.
10. Запровадження інформаційних технологій у процес навчання, комп'ютеризація мистецької освіти [9].

Практикою успішної роботи КДАМ доведена загальна педагогічна цінність методів мистецтва для активізації творчого потенціалу обдарованих учнів у будь-якому виді діяльності. Освітнє середовище цього унікального освітнього мистецького закладу побудоване на принципах культууро-центричності, діалогічності, інформаційного, образного, емоційного насичення, креативності, свободи вибору, що створюють загальнокультурний контекст і забезпечують комфортні умови навчання та розвитку творчого потенціалу кожного учня, не залежно від рівня обдарованості. Отже, у КДАМ втілено сучасний проект створення, функціонування та розвитку освітнього середовища для художньо обдарованих учнів на основі ідеї інтеграції наук і мистецтв, що забезпечує умови творчої самостійності учня, здатного перетворити початкову навчальну інформацію в нові знання та художні образи.

З досвіду науковців та педагогів різних країн впливає, що розвивальне освітнє середовище для художньо обдарованих учнів має подолати: невідповідності між цілісністю культури та її неузгодженим фрагментарним включенням до різних навчальних дисциплін, розривом між властивим дитині цілі-

сним сприйняттям дійсності й традиційної відособленості навчальних предметів; відчуження молоді від культурної традиції, несформованості емоційно-ціннісного ставлення до світу; неспіввимірність обсягу і форм реалізації змісту освіти можливостям учня, її віддаленості від життя та особистого досвіду учня, що гасять мотивацію до навчання. На думку І. Соловйової, «особливі специфічні переваги художньої діяльності у справі розвитку мислення підлітка полягають в тому, що, взаємодіючи з мистецтвом, він (так само як і дорослий) змушений спиратися переважно на інтуїтивне мислення, що розвивається ним. Головна особливість такого імпліцитного знання у тому, що воно може служити основою практичної дії, не будучи при цьому усвідомленим і доступним вербалізації» [7]. Тому художнє освоєння підлітком світу настільки важливе з точки зору розвитку особистості, що не може бути замінено нічим іншим.

Створюючи розвивальне освітнє середовище для образотворчо обдарованих підлітків, слід зважати на суперечливі тенденції — застосування новітніх технологій у навчанні та збереження традиційних форм навчання. Тенденція до стабільного збереження класичного навчання малюванню урівноважуються застосуванням інноваційних технологій (із використання нових матеріалів для створення художніх образів і комп'ютерних можливостей). Трансформація освітнього середовища для майбутніх художників — у збагаченні його змісту і структури відповідно до логіки культури. Ґрунтовність мистецького професійного навчання та гуманітаризація стосунків у навчальному осередку забезпечує надійні засади створення сучасного освітнього середовища для обдарованих підлітків. Нові смисли, що з'являються внаслідок комунікативних процесів між учнями і викладачами, розширюють зміст освітнього середовища як осередку процесів соціалізації, інкультурації, індивідуалізації; це забезпечує гармонійний розвиток і формування творчої особистості. Перебування обдарованого підлітка у впорядкованому, наповненому індивідуальними

життєвими смислами освітньому комунікативному просторі структурно організовує його свідомість, чим сприяє формуванню цілісної світоглядної картини світу. Розвивальне освітнє середовище має протистояти хаотичності комунікаційних зв'язків обдарованих підлітків, смислового перенасиченню загальнокультурного контексту, розмиванню цінностей.

Однак, при створенні загальної стратегії освіти недостатньо враховується зміна, ускладнення та розширення сфер впливу мистецтва на розвиток особистості обдарованої дитини, її соціалізацію. До теперішнього часу недостатньо вивчено психологічні механізми формування професійної мотивації учнів у освітньому середовищі художніх шкіл, їх психологічні ресурси та потенційні можливості, способи освоєння майбутньої професії. Зокрема, у роботі з обдарованими підлітками здебільшого не враховують їх рівень здатності до самоаналізу, саморозвитку й самоактуалізації, недооцінюють психолого-педагогічні можливості розвитку професійних мотивів у навчанні. Лише та освіта, що стимулює творчий розвиток особистості, може вивести культуру із затяжної кризи. Один з найефективніших шляхів до творчої самореалізації пропонує саме освіта засобами мистецтва.

Список використаних джерел

1. Гонтаровська Н. Б. Принципи розробки проекту освітнього середовища навчального закладу як передумови розвитку обдарованої особистості / Н. Б. Гонтаровська // Освіта на Луганщині. — 2009. — № 2 (31). — С. 118-125
2. Завгородня О. Психологія художньо обдарованої особистості: гендерний аспект / Олена Завгородня. — Київ.: Наукова думка, 2007. — 264 с.
3. Комаровська О. А. Художньо-освітній простір навчального закладу як передумова розвитку художньо обдарованої особистості / О. А. Комаровська // Навчання і виховання обдарованої дитини: теорія та практика; [збірник наукових праць]. — Випуск 2. — К.: Інститут обдарованої дитини АПН України, 2009. — 276 с.
4. Марченко. О. В. Освітній простір у культурі пізнього модерну: трансформації та тенденції розгортання: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора філос. наук / О. В. Марченко. — Х., 2012. — 32 с.

5. Мугуев Г.И. Границы образовательного пространства / Г.И. Мугуев, Н.Н. Романов // *Успехи современного естествознания*. — 2009. — № 6. — С. 17-21.
6. Соловьева И. В. Художественно-творческая деятельность детей как фактор развития одаренности : автореферат дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / И. В. Соловьева. — Магнитогорск, 2000. — 21 с.
7. Федоренко С.В. Виховання естетичної культури у старшокласників середніх спеціалізованих шкіл мистецтв Великої Британії / С.В. Федоренко. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <http://www.penc.gov.ua/doc/autoref/fedorenko.pdf>.
8. Фомина Н.Н. Художественное воспитание детей в культуре России первой половины XX в. / Н.Н. Фомина. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <http://www.dissercat.com/content/khudozhestvennoe-vospitanie-detei-v-kulture-rossii-pervoi-poloviny-xx-v>.
9. Чембержі М.І. Ранкові роздуми про вічне / М. Чембержі. — К. : Автограф, 2010. — 160 с.
10. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В. А. Ясвин. — М. : Смысл, 2001. — 365 с.
11. *Art Education in a Postmodern World: Collected Essays* Edited by Tom Hardy. — Intellect Books, 2006. — 166 p.
12. *Handbook of Research and Policy in Art Education* / Elliot W. Eisner, Michael D. Day. — Routledge, 2004. — 879 p.
13. Evan J. Kern. Antecedents of Discipline-based Art Education: State Department of Education Curriculum Documents // *The Journal of Aesthetic Education*. — Vol. 21, № 2. — 1987. — P. 46, 47.

ВИСНОВКИ

Результати проведеного дослідження дозволяють сформулювати висновки щодо проблеми побудови освітнього середовища для обдарованих дітей і молоді:

I. Теоретико-методологічний аналіз основних підходів до проблеми освітнього середовища свідчить про тенденцію переходу від традиційної до інноваційних парадигм навчання, на основі яких автори проектують і моделюють різні типи освітнього середовища. При цьому пріоритет належить особистісно-зорієнтованим та культуровідповідним освітнім системам і технологіям розвивального типу, що спрямовані на:

1) конструювання нових способів знань шляхом актуалізації творчого потенціалу учасників освітнього процесу;

2) розвиток рефлексивної сфери свідомості й мислення на основі використання сумісно-розподілених форм навчальної та проектно-дослідницької діяльності;

3) диференціацію та індивідуалізацію освітнього процесу, спрямованого на оновлення змісту освіти й адаптацію цього оновлення для кожного індивіда.

II. З огляду на те, що психічний розвиток людини в процесі навчання розглядається у контексті системи «людина — освітнє середовище», розвивальне освітнє середовище правомірно трактувати як динамічну систему психолого-педагогічних умов і впливів, спрямованих на розкриття та оптимальний прояв творчої природи психіки обдарованої особистості, включаючи здатність її до довільної саморегуляції своїх дій і станів у відповідності з природними задатками, інтересами, потребами, вимогами вікової соціалізації і соціальним запитом.

III. Аналіз наявних у науці концепцій, моделей та емпіричних результатів свідчить, що дослідження освітнього середовища, яке стимулює розвиток обдарованості у дітей та молоді повинне будуватися на основі використання таких загальних принципів:

1. *Принцип системного проектування освітнього середовища для обдарованих*, яке розглядається як складна багаторівнева система, до мікрорівня якого доцільно віднести середовище навчального закладу, родини, коло безпосереднього спілкування, що найбільшою мірою підлягають психолого-педагогічному управлінню. Макрорівень даної системи — соціальні, культурні, ідеологічні, економічні, технологічні, політичні, правові, релігійні, етнічні чинники освіти обдарованих. Створюючи певну рамку, дані фактори обмежують ступені свободи освітнього мікросередовища. Так, у суспільстві, в якому не реалізується творчий потенціал обдарованих, навряд чи будуть успішними у тривалій перспективі зусилля на рівні окремого навчального закладу, класу.

2. *Принцип елітизму*. Освіта обдарованих має здійснюватися в середовищі, що певною мірою протистоїть масовому суспільству та його цінностям, оскільки масове суспільство є середовищем, яке не сприяє розвитку обдарованості. В антиінтелектуальному суспільстві, яке не цінує внутрішній світ особистості, обдарованість, поряд з іншими характеристиками, які відрізняють особу від оточуючих, може стати стигмою. В результаті, обдаровані більшою чи меншою мірою обмежують інформацію щодо власної успішності в навчанні, нагород з метою приховати свої досягнення.

Загалом обдаровані діти та юнаки нерідко вимушені обирати між, з одного боку, стримуванням своїх досягнень і прийняттям однолітками, а з іншого боку — реалізацією власного потенціалу та самотністю.

3. *Принцип талановитого педагога*. Системоутворювальним елементом освітнього середовища будь-якого типу для обдарованих дітей і молоді є підготовлений до роботи з ними педагог. Проте переважна більшість вчителів як в Україні, так і в розвинених країнах не готова до створення сприятливих для розвитку обдарованих вихованців умов. Отже, постає необхідність навчання педагогів до роботи з обдарованими. При

цьому слід враховувати, що педагог має бути *рольовою моделлю* для обдарованих вихованців.

Встановлено, що число видатних людей у певній генерації є функцією кількості таких людей у попередньому поколінні. Кластери геніїв зустрічаються тому, що кожна наступна генерація будує свої досягнення на здобутках попереднього покоління. На індивідуальному рівні аналізу встановлено, що доступність галузево-специфічних рольових моделей прямо пов'язана з тим, наскільки видатним стане творець. Іншою мовою, видатні особи однієї генерації великою мірою відповідальні за якість і кількість творців в наступному поколінні.

Визначені загальні принципи конкретизуються в таких вимогах до мікрорівня освітнього середовища для обдарованих дітей і молоді:

1. Інформаційне багатство, доступність до різноманітних видів пізнавальної діяльності.

2. Загальна орієнтація суб'єктів освітнього процесу на цінності пізнання, творчості на протигагу антиінтелектуалізму.

3. Спрямованість освітньої системи на розвиток індивідуальності, реалізацію її потенціалу; культивування викладачами та адміністрацією інтелектуальних цінностей та творчих досягнень обдарованих.

4. Особистісно-зорієнтований стиль управління навчальною діяльністю, що дозволяє вільно реалізовуватися пізнавальним інтересам потенційно обдарованих дітей та молоді.

5. Відсутність вираженої статусної ієрархії та низький загальний рівень конформізму.

6. Високий рівень врівноваженості обдарованих у ставленні до невдач.

IV. Узагальнення і систематизація напрацювань зарубіжних і вітчизняних науковців і практиків дозволили визначити пріоритетні принципи ефективного функціонування освітнього розвивального середовища: 1) *принцип цілісного розвитку психіки* (створення освітніх умов для розкриття творчого потенціалу різних сфер психіки обдарованих та їх здібностей);

2) *принцип специфіки вікового зростання особистості* (забезпечення можливостей задоволення потреб кожного індивіда у відповідності з індивідуальними інтересами, особистісними властивостями і задачами вікової соціалізації); 3) *принцип природовідповідності* (застосування таких розвивальних освітніх технологій, які відповідають природним особливостям і закономірностям саморозвитку обдарованих).

Дотримання даних принципів при побудові освітнього розвивального середовища сприяє забезпеченню його *насиченості* (збагаченню ресурсного потенціалу), *структурованості* (оптимальному засобу організації), *варіативності* (забезпеченню індивідуальних траєкторій розвитку суб'єктів освітнього процесу).

V. Доведено, що психологічну готовність педагогів до роботи з обдарованими дітьми і молоддю доцільно розглядати як інтегральне особистісне утворення, структурні складові якого, хоча й пов'язані між собою, але виконують саме їм притаманну роль. Саме тому готовність педагога до роботи з обдарованими дітьми і молоддю структурно репрезентується теоретичною, практичною та особистісною складовими. Теоретичну складову готовності утворюють *базові знання* щодо природи, структури, критеріїв розвитку феномену обдарованості; психологічних особливостей вікового та особистісного розвитку дітей в умовах різних типів освітнього середовища; методів та особливостей діагностики обдарованості; психолого-педагогічних основ добору освітніх програм для обдарованих; вимог до педагогів, які працюють з обдарованими дітьми; умов ефективної взаємодії з суб'єктами освітнього процесу (діти, батьки, колеги, керівники установи).

До складу практичної складової входять *базові уміння* організувати пошуково-дослідну роботу обдарованих; розробляти програми для індивідуального навчання обдарованих та здійснювати інноваційну діяльність; контролювати емоційний стан (власний і дітей); створювати у колективі атмосферу доброзичливості; застосовувати методи активізації інтелекту-

ально-творчого потенціалу дітей; реалізовувати різноманітні способи педагогічної взаємодії між суб'єктами освітнього середовища (з дітьми, батьками, колегами, керівництвом); сприяти розвитку пізнавальних, особистісних і духовно-моральних здібностей обдарованих.

Особистісну складову характеризує наявність сформованості таких *базових якостей* у педагога як високий рівень духовності у вигляді здатності до створення навколо себе оптимістичної соціально-психологічної сфери життєдіяльності, яка розкривається у сформованості позитивної Я-концепції, суб'єкт-суб'єктних відносин, цілеспрямованості та наполегливості в досягненні мети щодо цілісного розвитку обдарованої особистості; професійної та емоційної зрілості педагога; емоційної стабільності; психофізіологічної компетентності; спрямованості на самопізнання, саморегуляцію дій, станів і поведінки в цілому; готовність до саморозвитку своєї особистості; гнучкість поведінки у розв'язанні нестандартних ситуацій; повага до обдарованої дитини (визнання її як індивідуальності).

VI. Встановлено, що структуру розвивального освітнього середовища для обдарованих дітей і молоді утворюють діяльнісний (технологічний), соціальний (комунікативний) і просторово-предметний компоненти.

Діяльнісний (технологічний) компонент являє собою сукупність різних видів діяльностей, необхідних для навчання і розвитку обдарованих індивідів; даний компонент створює умови для реалізації принципу єдності навчання і розвитку шляхом опанування провідних видів діяльностей, необхідних для вікової соціалізації обдарованих. При цьому базовим психологічним утворенням, що «пронизує» всі етапи вікового зростання, виступає *довільність* і *усвідомленість регуляції* обдарованими своєю пізнавальною, емоційною та особистісною активністю.

Комунікативний (соціальний) компонент представляє типи міжособистісної взаємодії у безпосередній або предмет-

но-просторовій формі (спілкування, обмін діями, операціями, ролями тощо). При цьому розрізняються такі типи взаємодій як «педагогічний вплив» (суб'єкт-об'єктний тип взаємодії з учнями), «педагогічна взаємодія» (суб'єкт-суб'єктний тип взаємодії) і «педагогічне сприяння» (тип педагогічної допомоги учням).

Просторово-предметний компонент у вигляді сукупності просторових умов і предметних засобів забезпечує можливість розвитку і соціалізації просторових дій, які включають архітектурні особливості навчального закладу (інтер'єр, обладнання, особливості атрибутики тощо). Ключові поняття: територіальність, персоналізація, місце-ситуація тощо.

Відомості про авторів

Семенова Римма Олександрівна — кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник, завідувач лабораторії психології обдарованості Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України

Музика Олександр Леонідович — кандидат психологічних наук, професор, провідний науковий співробітник лабораторії психології обдарованості Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України

Корольов Дмитро Костянтинович — кандидат психологічних наук, доцент, провідний науковий співробітник лабораторії психології обдарованості Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України

Карабаєва Ірина Іванівна — кандидат психологічних наук, провідний науковий співробітник лабораторії психології обдарованості Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України

Янковчук Марина Миколаївна — кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник лабораторії психології обдарованості Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України

Мельник Мирослава Олексіївна — науковий співробітник лабораторії психології обдарованості Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України

Науменко Ольга Степанівна — науковий співробітник лабораторії психології обдарованості Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України

Сніжна Марина Анатоліївна — молодший науковий співробітник лабораторії психології обдарованості Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України

Нечаєва Ольга Сергіївна — молодший науковий співробітник лабораторії психології обдарованості Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України

Наукове видання

**Карабаєва Ірина Іванівна, Корольов Дмитро Костянтинович,
Мельник Мирослава Олексіївна, Музика Олександр Леонідович,
Науменко Ольга Степанівна, Нечаєва Ольга Сергіївна,
Семенова Римма Олександрівна, Сніжна Марина Анатоліївна,
Янковчук Марина Миколаївна**

ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ ЯК ЧИННИК СТАНОВЛЕННЯ ОБДАРОВАНОЇ ОСОБИСТОСТІ

Монографія

За редакцією *Семенової Римми Олександрівни*

На обкладинці використано роботу художника — *Марфи Тимченко*

Автор логотипу — *Віктор Кириченко*

Технічний редактор *О.М. Корнілов*
Комп'ютерна верстка *В.М. Яценко*
Редактор *С.М. Бронза*
Оформлення обкладинки *П.І. Чадін*

Видано державним коштом. Продаж заборонено.

Номер державної реєстрації НДР 0112U001426

Підп. до друку 17.11.2014. Формат 60x84/16.
Папір офсетний. Друк офсетний. Ум. др. арк. 13,25.
Замовлення № 2623. Наклад 300 прим.

Поліграфічно-видавничий центр ТОВ «Імекс-ЛТД»
Свідоцтво про реєстрацію серія ДК № 195 від 21.09.2000.
25006, м. Кіровоград, вул. Декабристів, 29
тел./факс (0522) 22-79-30, 32-17-05
E-mail: design@imex.kr.ua